

PROGRAMMA EDUCATION

FGA WORKING PAPER

N. **16** (2/2009)

**Autonomia e innovazione:  
scenari possibili tra teoria e pratica**

**Giovanni Biondi**

Direttore Generale dell' Agenzia Nazionale  
per lo Sviluppo dell' Autonomia Scolastica (ex-INDIRE)

**Elena Mosa**

Ricercatrice dell' Agenzia Nazionale  
per lo Sviluppo dell' Autonomia Scolastica (ex-INDIRE)

**Silvia Panzavolta**

Ricercatrice dell' Agenzia Nazionale  
per lo Sviluppo dell' Autonomia Scolastica (ex-INDIRE)

## **Ringraziamenti**

*Un grazie particolare va ad Andrea Benassi per l'esperienza su Second Life, a Francesco Butturini per l'esperienza sull'autovalutazione d'Istituto e a Mario Castoldi per il confronto costruttivo sulle tematiche della valutazione e dell'organizzazione scolastica.*

© Fondazione Giovanni Agnelli, 2009

*Le opinioni espresse in questo testo sono responsabilità degli autori e non necessariamente riflettono quelle della Fondazione Giovanni Agnelli.*

*The opinions expressed in this paper are the sole responsibility of the authors and do not necessarily reflect those of the Fondazione Giovanni Agnelli.*

**www.fondazione-agnelli.it**

**segreteria@fga.it**

# 1. Autonomia scolastica e innovazione

## 1.1 La difficile transizione verso un sistema delle autonomie

Quando si parla di autonomia scolastica ci si riferisce in modo specifico al livello di autonomia della scuola nella organizzazione delle proprie attività e nella gestione delle risorse rispetto al livello di *governance* dello Stato rappresentato dal Ministero e quindi dall'Amministrazione nelle sue articolazioni centrali e periferiche. Da questo punto di vista la scuola italiana ha raggiunto, solo da pochi anni, un livello di autonomia che è ancora molto limitato soprattutto se confrontato con i sistemi anglosassoni o con quello di altri paesi del nord Europa.

Il sistema scolastico italiano si sta lentamente e non senza fatica allontanando da una struttura piramidale-gerarchica che ha considerato, per oltre un secolo, la singola istituzione scolastica come l'ultimo anello di una complessa ed articolata catena di governo caratterizzata da una rigida linea di subordinazione gerarchica. Lo strumento di gestione di questa struttura, che vedeva al vertice il Ministero articolato in Direzioni Generali e sul territorio i Provveditorati agli Studi che lo rappresentavano, erano principalmente le Circolari, le Ordinanze e tutta quella normativa, emanata 'a cascata' dal centro alla periferia. Una miriade di norme alla quale non si riusciva, a volte, neppure a dare una semplice numerazione progressiva. La ricerca di spazi di autonomia a livello della gestione della singola istituzione scolastica avvenivano proprio attraverso il continuo esercizio di interpretazione delle centinaia di circolari emanate: all'interno di questo mare magnum non era infrequente trovare il riferimento giusto che consentiva di aprire spiragli all'innovazione. Limitatamente alla differenziazione dell'offerta formativa, della struttura dei curricula, delle materie e degli orari, negli anni settanta ed ottanta, particolare importanza avevano assunto le *sperimentazioni*.<sup>1</sup> che avevano dato vita ad una stagione di profonde ed anche significative trasformazioni ed innovazioni, non solo didattiche, che avevano interessato lo stesso ordinamento scolastico.

## 1.2 Gli spazi stretti dell'autonomia e l'innovazione

La nascita dell'autonomia scolastica alla fine degli anni '90 offre, quindi, alla scuola una serie di spazi progettuali molto importanti soprattutto per quanto riguarda la definizione e la personalizzazione dell'offerta formativa, l'organizzazione delle reti scolastiche, i rapporti con le altre istituzioni del territorio che, ad esempio, possono essere formalizzati senza il preventivo assenso dell'Amministrazione scolastica. Tutta una serie di possibilità e di spazi

---

<sup>1</sup> Le sperimentazioni erano state regolate dall'art. 3 del DPR 419/74 (oggi nel T.U. L. 297/94, art. 278) che prevedeva la possibilità di istituire delle "sperimentazioni di struttura" o "globali": da qui il nome di *maxisperimentali*, per distinguerle dalle *minisperimentazioni* previste dall'art. 2 dello stesso DPR, che si limitavano ad interventi innovativi nell'area metodologico-didattica senza toccare l'ordinamento tradizionale.

che la scuola ha comunque faticato ad utilizzare proprio per la lunga consuetudine assunta negli anni a dipendere da un sistema gerarchizzato, ad agire solo dietro autorizzazione e quindi solo se sollecitata ed indirizzata dal Ministero. Un atteggiamento di passività che non ha favorito quindi l'innovazione ma piuttosto la riproposizione di un modello di scuola con poche e circoscritte variabili. Inoltre tutti i principali aspetti legati alla gestione delle risorse, sia in termini di personale che di strutture edilizie, restano ancora in mano allo Stato o agli Enti locali. L'esercizio dell'autonomia, quindi, appare parziale se confrontato, ad esempio, con molti altri sistemi europei ed ancora di più se il confronto si estende oltre oceano. Tutti gli aspetti legati alla gestione del personale (reclutamento e licenziamento degli insegnanti, doveri e responsabilità, aspetti disciplinari etc..) , ad esempio, in paesi come in Inghilterra, Olanda, Svezia, Finlandia<sup>2</sup> sono lasciati all'autonomia della scuola ed alla responsabilità del capo di istituto e/o di un consiglio di amministrazione.

La progettazione dell'innovazione come risposta dinamica e flessibile ai bisogni del territorio così come a quelli dell'utenza, alle necessità ed alle caratteristiche di una generazione di studenti in rapida e radicale trasformazione, ha quindi dei limiti per adesso invalicabili proprio nell'*ingessatura* delle risorse. Un sistema scolastico, quindi, per molti aspetti nuovo che però ha ancora una configurazione vecchia, profonda e radicata, che deriva dalla sua lunga storia.

Se da un punto di vista gestionale l'autonomia scolastica in Italia ha dei limiti strutturali molto forti, c'è paradossalmente un'altra dimensione nella quale invece l'autonomia è molto ampia: quello dell'insegnamento. Mancando di qualunque sistema di valutazione esterno sia degli apprendimenti che degli stessi insegnanti che invece è molto forte proprio nei sistemi dove maggiore è il livello di autonomia gestionale, l'insegnante '*chiusa la porta della classe*', ha in pratica totale discrezionalità. A parte gli interventi ispettivi, che però si occupano, con scarse possibilità di successo, solo ed esclusivamente delle 'patologie' emergenti e segnalate dai dirigenti scolastici, non ci sono strumenti o modalità che consentano in pratica di intervenire sull'attività dell'insegnante. Non si tratta tanto della libertà di insegnamento, quanto piuttosto delle capacità professionali, dell'efficacia dell'attività didattica, della corrispondenza del proprio lavoro in rapporto al piano dell'offerta formativa proposto dalla singola scuola, delle valutazioni fatte sugli allievi etc...

Si potrebbe dire quindi che la scuola italiana è contemporaneamente uno dei sistemi dotati di maggiore autonomia, tanto che rischia di rasentare l'autarchia se ci riferiamo a quello che accade in classe, al fare scuola, mentre, come 'struttura', appare ancora ingessata negli aspetti nodali con limitati margini di autonomia gestionale. Da questo punto di vista nessuna azienda sarebbe in grado di svilupparsi sui mercati innovando continuamente il suo prodotto, trasformandosi e ristrutturandosi in base alle nuove esigenze, se operasse nelle condizioni e con i limiti della scuola.

In questo quadro è quindi facilmente comprensibile come l'innovazione sia confinata quasi

---

<sup>2</sup> Fonte Eurydice : L'autonomia scolastica in Europa-Politiche e modalità di attuazione 2008

esclusivamente al livello didattico-metodologico e riguarda principalmente le attività, la creatività, la proposta che, più spesso il singolo che il gruppo degli insegnanti, elabora e realizza per dare risposte ad un problema, ad una situazione particolare o semplicemente per rendere più efficace il proprio lavoro. Quindi l'innovazione nella scuola italiana è legata alla sensibilità, alla capacità, alla creatività ed alla professionalità degli insegnanti, anzi più spesso del singolo insegnante. La larga autonomia di cui gode nel fare scuola rappresenta, inoltre, una garanzia che consente lo sviluppo di esperienze didattiche, anche di assoluto rilievo, in ambienti scolastici 'ostili'.

### **1.3 Gli insegnanti e i processi di innovazione**

In un recente rapporto OCSE si osserva come gli insegnanti che in ogni sistema scolastico rappresentano la risorsa più importante, il capitale più prezioso, sono anche l'elemento di maggiore resistenza al cambiamento. "Il lavoro principale per l'insegnante è insegnare. Poco o pochissimo tempo può essere dedicato all'apprendimento (si potrebbe dire alla formazione continua ma anche più semplicemente 'al guardarsi intorno') Questo aspetto insieme alle continue pressioni, emergenze, scadenze alle quali è sottoposto oggi un insegnante, rappresentano l'ostacolo maggiore al cambiamento".<sup>3</sup> La situazione italiana è, a questo proposito, aggravata dal carico 'burocratico', spesso orientato più a garantire formalmente 'il processo' che il 'prodotto', che grava sugli insegnanti i quali, per la stragrande maggioranza del loro tempo, sono appunto impegnati 'ad insegnare'. Mancano le condizioni, le energie, i tempi per progettare l'innovazione fondandola magari su progetti a lunga scadenza dove anche la ricerca abbia un ruolo importante. In queste condizioni l'innovazione vive di 'gratificazioni' interne, non ha spesso alcun riconoscimento cozza anzi con l'indifferenza se non l'ostilità dei colleghi, e, soprattutto, non riceve assistenza e non ha neppure controlli e verifiche se non interne: è quindi spesso destinata a 'riprodurre se stessa'. Non è un caso che le poche sperimentazioni 'ufficiali', riconosciute dal sistema, al di là della qualità molto alta del corpo docente impegnato, non abbiano mai avuto delle valutazioni esterne e, in alcuni casi, continuano a portare avanti progetti di innovazione 'strutturale' pensati ormai troppi anni fa. Anche in questo caso si potrebbe parlare di una sorta di inerzia del sistema che riesce ad inglobare, ad assorbire anche questi segmenti, marginalizzandoli ed isolandoli, costringendoli così a riprodurre se stessi.

Se quindi il maggiore livello di innovazione di cui la scuola è capace si sviluppa nella sfera della didattica, del fare scuola, che è comunque una dimensione fondamentale proprio perché tocca più direttamente il processo di apprendimento e quindi gli studenti, occorre tener presente i fattori che l'ostacolano e le condizioni, soprattutto strutturali, che ne limitano la portata. Le esperienze che sono citate e le molte altre che per fortuna sono presenti nelle nostre scuole ma che non è stato possibile presentare in questo breve capitolo, sono spesso prodotti sofisticati di un 'artigianato' educativo che vede emergere la creatività e l'eclettismo

---

<sup>3</sup> G.Biondi, La scuola dopo le nuove tecnologie, Milano, Apogeo, 2007, pp.33, 34.

che rappresenta una delle maggiori risorse degli insegnanti italiani.

All'interno di un sistema livellato come quello della scuola italiana, anche l'insegnante che promuove l'innovazione non sempre ottiene supporto e sostegno dal collegio docenti o dal dirigente scolastico. Il clima di isolamento nel quale si sviluppano spesso molte iniziative non ne impedisce, grazie all'elevato livello di autonomia di cui gode il singolo docente nel fare scuola, l'attuazione ma certamente ne condiziona lo sviluppo. Maggiore respiro hanno quelle innovazioni che, anche se nate per iniziativa del singolo o del piccolo gruppo di insegnanti, riescono poi a coinvolgere più ampiamente il corpo docente della scuola e soprattutto ricevono il sostegno e l'impegno diretto del dirigente scolastico.

Volendo sempre rimanere a livello generale di analisi del sistema si potrebbe osservare che l'insegnante, proprio per le condizioni nelle quali opera, è protagonista e promuove un tipo di innovazione che nasce e si sviluppa in rapporto ad un determinato contesto specifico, ad una situazione problematica oppure ad un particolare problema o aspetto della disciplina insegnata. Progetti di innovazione che invece rispondano ad una '*vision*' più ampia in grado di toccare elementi strutturali come orari, risorse, programmi, valutazioni esterne, rapporti col territorio o col tessuto produttivo, nascono in genere dall'iniziativa o comunque vedono il coinvolgimento diretto del dirigente scolastico. Si registra in questi casi, come vedremo più avanti, l'intervento, il supporto, la partecipazione di uno o più soggetti esterni alla scuola. Può trattarsi dell'Università come di un Ente di ricerca, della partecipazione ad un progetto europeo o dell'intervento di uno degli Istituti nazionali o regionali nati proprio per il supporto all'autonomia scolastica.<sup>4</sup> La condizione perché si sviluppino progetti che interessano quelli che abbiamo definito elementi strutturali, ordinamentali, sempre naturalmente nei confini limitati concessi dal livello di autonomia scolastica, è che intervengano in qualche modo soggetti esterni alla scuola. La partnership della scuola con altre istituzioni, aziende, enti esterni insieme al coinvolgimento del dirigente scolastico rappresentano, come risulta anche da una analisi dell'unica banca dati nazionale sull'innovazione<sup>5</sup>, gli elementi costantemente presenti in questo tipo di esperienze.

---

<sup>4</sup> Si fa riferimento in modo specifico agli IRRE che operano a livello regionale o all'INDIRE che opera a livello nazionale ed internazionale. Questi enti sono stati recentemente accorpati attraverso un disegno di riforma rimasto però ancora incompiuto. Attualmente operano in modo coordinato ma ancora non unitario.

<sup>5</sup> Si tratta della banca dati GOLD consultabile sul sito di INDIRE [www.indire.it](http://www.indire.it) che contiene oltre 4.600 esperienze, progetti di innovazione realizzati dalle scuole di ogni ordine e grado.

## **2. Il valore dell'innovazione: il contagio delle buone pratiche**

### **2.1 I tanti perché dell'innovazione**

Una delle obiezioni più frequenti all'innovazione è che in fondo non serva allo sviluppo del sistema e neppure a migliorare l'efficacia dell'insegnamento: in fondo poiché "le equazioni sono sempre le stesse" ed i contenuti, le competenze di base non richiedono di stare al passo con le ultime scoperte della scienza, che bisogno c'è di rincorrere l'innovazione (?). Questa ansia di cambiamento può quindi apparire eccessiva. Riemerge anzi ciclicamente un desiderio di ritorno all'antico che poggia tutto sommato sul patrimonio di esperienze ormai consolidato della scuola, sulla certezza e sulla solidità di metodi e contenuti già sperimentati. Una serie di argomenti facilmente condivisibili ed apprezzabili dall'opinione pubblica che si presentano con apparente, lampante evidenza. In genere queste considerazioni sono accompagnate da esperienze e ricordi personali dell'esperienza scolastica trascorsa che riportano indietro negli anni e aggiungono alle valutazioni elementi psicologici legati al bisogno di certezze che cresce in una società, come la nostra, in grande e frenetica trasformazione.

L'innovazione, quindi, può apparire quasi una "moda" che gratifica l'insegnante o chi la introduce ma di cui non c'è di fatto reale bisogno.

Proviamo ad introdurre in questo quadro alcune considerazioni che aiutino a capire nello stesso tempo il valore e il bisogno che la scuola ha di innovazione e di che cosa si tratta.

In un recente dibattito in Francia si osservava come in fondo i Licei francesi fossero tra i migliori d'Europa ma che il problema nuovo è che "non ci sono più i liceali"<sup>6</sup>. Questa semplice considerazione si collega inoltre a fenomeni più ampi e diffusi quali la dispersione scolastica o la disaffezione, il disagio verso la scuola di una generazione di studenti che emerge in numerose ricerche anche dall'OCSE. Una disconnessione sempre più evidente tra un sistema che si ripropone con una fisionomia non diversa da quella di cento anni fa, con in fondo gli stessi strumenti, le stesse tecnologie e linguaggi ed una generazione di studenti che parla numerosi altri linguaggi che accede alle conoscenze secondo strategie non sequenziali. L'immagine di un ipotetico viaggiatore del tempo che dall'800 viene catapultato nelle nostre città e che non è in grado di riconoscere niente di tutto quello che lo circonda, tanti e tali sono le trasformazioni anche nella vita quotidiana, ma che appena entra in un'aula capisce subito di essere in una scuola, dà l'idea di quanto profonda sia questa disconnessione. La profonda trasformazione delle conoscenze, della loro rappresentazione (basti pensare alla rivoluzione che ha rappresentato Internet ed il suo modo di rappresentare, diffondere e collegare le informazioni) e della loro accessibilità ha dei risvolti particolarmente profondi anche sulla scuola. Non è un caso che il dibattito e l'attenzione anche a livello internazionale si stiano spostando sempre di più sulle competenze. Questo anche per effetto delle indagini OCSE-

---

<sup>6</sup> François Dubet , *Perché cambiare la scuola?* ,Firenze, Libri liberi, 2004

PISA sugli apprendimenti che hanno dato dei risultati particolarmente negativi per il nostro paese e non soltanto sulle competenze matematiche ma anche su quelle della lettura e comprensione del testo. Questi elementi di crisi strutturale dipendono da molteplici fattori ma soprattutto dal fatto che abbiamo una scuola costruita per una società industriale che non esiste più. Ricorriamo anche in questo caso ad un paradosso: immaginiamo una società dove le diverse capacità di stare a cavallo siano ben conosciute e declinate. Improvvisamente, nel giro di un decennio, viene inventata l'automobile e molti studenti diventano abili piloti ampliando la distanza dei loro viaggi e dedicando il loro tempo libero a nuovi interessi (corse automobilistiche, motori, piloti ...). Ad un certo punto si decide di valutare le competenze della nazione. Lo si fa rimettendo tutti sui cavalli e valutando il loro stile, la capacità di andare al trotto, al galoppo esattamente come prima. Tutto questo ci apparirebbe immediatamente ridicolo. Non solo per il ritorno al passato ma soprattutto perché le competenze richieste e quelle insegnate-valutate appaiono con grande evidenza del tutto diverse. Anche la disconnessione della scuola dalla società, che abbiamo visto già ricca di elementi, si allarga al tema delle competenze: quelle necessarie per vivere nella società della conoscenza sono diverse da quelle che richiedeva la società industriale.

Non è un caso quindi che la trasformazione della società avvenuta negli ultimi anni riproponga un ripensamento del ruolo della scuola e anche dell'insegnante in termini radicali.

L'innovazione nasce quindi in questo quadro per cercare di dare delle risposte a problemi e situazioni nuove. Un sistema quale quello scolastico tende infatti a riproporsi inevitabilmente in modo inerziale, quasi rituale, nei suoi caratteri originali, organizzativi e didattici. Nello stesso modo l'attività dell'insegnante tende ad incanalarsi quasi naturalmente nell'alveo del consolidato paradigma della lezione e della trasmissione del sapere secondo binari consolidati. Per innescare e diffondere l'innovazione occorre quindi prima di tutto, oltre alle buone idee, una risorsa che risulta indispensabile: l'esperienza realizzata. Quando 80 anni fa Giuseppe Lombardo Radice volle creare a Firenze una Mostra Didattica Nazionale caratterizzandolo come luogo di raccolta delle buone pratiche della scuola, dove poter dimostrare agli insegnanti la concreta possibilità di realizzare una scuola 'nuova', non poteva immaginare certo che questa intuizione di realizzare 'un contagio' diretto con l'innovazione avrebbe, ottanta anni, dopo raggiunto centinaia di migliaia di insegnanti in tutte le parti d'Italia. Nel 1925, quindi, venne inaugurata a Firenze la Prima Mostra Didattica Nazionale che presentava una raccolta dei più significativi materiali didattici e scolastici provenienti da tutte le regioni italiane. La mostra era stata voluta da Giuseppe Lombardo Radice come testimonianza del clima pedagogico dell'attivismo e delle «scuole nuove». Avevano inviato documentazione del loro lavoro le scuole di ogni ordine e grado nate dalla riforma Gentile. Nonostante l'entusiasmo del Duce che l'aveva definita «la più fascista delle Riforme», tutte le idee che erano state attuate «non sono», come scriveva Gentile in una famosa intervista al "Corriere della Sera", «maturate dopo la marcia su Roma e neanche dopo il 3 Marzo 1919; anzi si può dire che fossero quasi tutte dibattute e proclamate in Italia prima della guerra. Erano il risultato di larghi studi sugli orientamenti scolastici italiani e stranieri e di una nuova scienza dell'educazione» ("Corriere della Sera", 20-21 marzo 1929). La Mostra di Firenze



rappresentò durante il fascismo la testimonianza di questa realtà. Una scuola che cercava di fondare costantemente il suo lavoro sull'esperienza diretta, la ricerca continua del concreto in contrasto con il verbalismo e l'astrattezza, con la scuola del libro di testo e dell'acquisizione mnemonica: l'apprendimento basato sull'esperienza diretta è uno dei temi intorno al quale si concentra l'attività delle «scuole nuove».<sup>7</sup>

La rappresentazione e la diffusione delle 'buone pratiche' non è quindi una tematica nuova; sono però inedite ed ancora in buona parte da sviluppare tutte le possibilità che le ICT ci mettono a disposizione e che rendono più efficace questo processo.

## **2.2 Il contagio delle 'buone pratiche'**

La diffusione è uno dei fattori chiave di successo dell'innovazione stessa. Si tratta di un processo che ha in genere tempi lunghi e che richiede un 'contagio' diretto per il suo sviluppo. Tutti i momenti di trasformazione nella scuola hanno avuto bisogno di un lungo processo di diffusione capillare delle nuove idee sia perché la scuola è un sistema molto ampio ed articolato sia perché, per realizzare un processo efficace, è necessario presentare non tanto o soltanto l'aspetto teorico dell'innovazione quanto piuttosto una 'innovazione realizzata': in un certo senso la fattibilità e la validità dell'innovazione attraverso le attività di insegnanti che l'hanno realizzata.

Tutto ciò che si discosta dal tradizionale modello didattico basato sulla lezione, sull'insegnamento ha bisogno di esemplificazioni efficaci e dettagliate ma soprattutto di una comunità professionale che progetti, attui ed alimenti continuamente le proposte innovative. La rappresentazione e la comunicazione delle così dette 'buone pratiche' rappresenta quindi uno dei fattori determinanti di successo di tutti i processi di innovazione.<sup>8</sup>

Un altro elemento che necessariamente si deve affrontare quando si parla di innovazione sono i criteri di selezione che aiutano a discriminare cosa è e cosa non è innovativo. Naturalmente, come è facile capire, non possono esistere definizioni astratte. L'innovazione nasce in un contesto specifico e quindi in moltissimi casi anche esperienze che magari sono state

---

<sup>7</sup> La Mostra di Firenze rappresenta, a livello nazionale, l'occasione dalla quale nasce un centro di documentazione di tutte queste attività destinato a durare negli anni. L'obiettivo principale non è conservare, quanto piuttosto valorizzare e tenere vivo il dibattito su una realtà 'sperimentale', su una vitalità interna alla scuola che rappresenterà anche il motivo di maggior imbarazzo per il Regime quando cercherà, alcuni anni dopo, di 'fascistizzare la scuola'. (G.Biondi, F.Imbriadori, «...voi siete la primavera d'Italia». L'ideologia fascista nel mondo della scuola (1925-1943), Postfazione di L. Lombardo Radice, Torino, Paravia, 1982).

<sup>8</sup> Su queste basi e con questi obiettivi si è sviluppata negli anni la banca dati GOLD (<http://gold.indire.it/nazionale/>) che oggi rappresenta l'unica banca dati sull'innovazione nella scuola. GOLD presenta oggi oltre 4600 esperienze immesse e descritte autonomamente dalle scuole italiane di ogni ordine e grado.

condotte ormai da molti anni in altri contesti, possono risultare particolarmente nuove e rivoluzionarie in una scuola con determinate caratteristiche. Il primo fattore che concorre all'individuazione dell'innovazione è quindi il contesto di riferimento. Ma sono altrettanto determinanti il contesto disciplinare, quello metodologico etc... Il concetto di innovazione, quindi, deriva da una mediazione di significato che non può essere un elemento statico, definito una volta per tutte, bensì un processo dinamico che richiede continui rifacimenti e ridefinizioni. La selezione delle così dette buone pratiche richiede la definizione e la dichiarazione dei criteri di riferimento che in quel momento rappresentano, in relazione agli obiettivi che si hanno, il risultato condiviso e più avanzato che si è potuto ottenere.

### **2.3 Le esperienze delle scuole: linee di tendenza**

La selezione delle tematiche e l'articolazione che segue deriva da una lettura delle esperienze di innovazione della scuola in Italia che ha portato all'individuazione di alcune grandi aree emergenti a livello nazionale. Non può quindi in alcun modo essere interpretata come una classifica o una valutazione sul livello di innovazione né delle tematiche in sé né delle esperienze che sono citate ad esclusivo titolo esemplificativo per dare concretezza e contenuto agli esempi.

Attraverso l'analisi del data base GOLD ma anche delle aree di Knowledge management presenti sul sito di INDIRE (adesso Agenzia Nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica) è stato possibile evidenziare quelle aree dove maggiormente in questi ultime tre anni si è 'addensata' l'innovazione nelle sue diverse forme.

### **2.4 La trasformazione dell'ambiente di apprendimento attraverso le ICT**

Una linea di tendenza che conta sempre più numerose esperienze di innovazione e che tocca tutte le scuole di ogni ordine e grado, cerca di rispondere a quella disconnessione digitale ormai molto evidente tra la scuola e la società. La società dell'informazione prima e la sua evoluzione in società della conoscenza, poi, ci hanno traghettato verso un mondo fatto di codici e linguaggi che si è molto evoluto e distanziato dalla rigida sequenzialità e linearità del testo scritto come unica modalità di comunicazione.

Oggi tutto questo emerge con evidenza nella quotidianità delle nostre azioni che è mediata dalle tecnologie: cellulare, computer, mp3, I-pod, come pure da siti e community quali YouTube, Wikipedia, Second Life, divenuti ormai la nuova "grammatica" della *net-generation*, ovvero l'attuale generazione di ragazzi che comunicano per acronimi ed elaborano flussi di informazione discontinui e paralleli.

Questa è la generazione dei “digital natives”, svezzata e nutrita con linguaggi multimediali, contrapposta a quella dei cosiddetti “digital immigrants”, ovvero coloro che non sono nati e cresciuti nell’era digitale ma che, volenti o nolenti, l’hanno accolta nel proprio patrimonio culturale in un secondo momento (il digital immigrant ha bisogno del supporto del manuale di istruzioni per conoscere le funzioni del cellulare)<sup>9</sup>.

Il problema principale, a questo punto, pare essere che una popolazione di docenti “immigranti” che parla una lingua datata (quella dell’era pre-digitale) sta cercando di insegnare ad un’altra popolazione che si esprime con linguaggi radicalmente diversi.

I Digital Natives<sup>10</sup> sono abituati a ricevere ed elaborare informazioni molto rapidamente, il loro cervello ama i processi paralleli ed il “multitask”, ovvero agire, percepire sensazioni, emozioni, informazioni in contemporanea.

“Loro” si esprimono al meglio quando sono interconnessi, preferiscono un accesso a caso (per esempio come in un ipertesto) o i grafici prima del testo, non il contrario. Di fronte a questo divario, la scuola si è accorta che non può continuare a “trasmettere” conoscenza e che, soprattutto, il libro non è più sufficiente anche se conserva un ruolo decisivo e probabilmente insostituibile per la formazione della coscienza critica individuale; soprattutto non è in grado di intercettare gli stili cognitivi di studenti sempre più difficili da motivare ed “agganciare” empaticamente.

Abbiamo a tal proposito analizzato le esperienze che documentano i principali *trend* innovativi per fotografare la direzione verso la quale la scuola si sta muovendo sia sull’onda di un’autoriflessione che su quella di un’analisi critica accelerata dagli interventi di formazione metodologico-didattica promossi dal MIUR e dall’Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell’Autonomia Scolastica (ex INDIRE)

Il filo conduttore che accomuna queste esperienze, come si vedrà, è quello della ricerca di nuove forme di espressione che possano esaltare anche la creatività di docenti e studenti



Trad: “come posso dare credito alle sue informazioni se usa una tecnologia così datata?” © 2007 Randy Glasbergen

<sup>9</sup> Queste definizioni sono attribuibili a Prensky (2001)

<sup>10</sup> Si vedano, a questo proposito, anche gli atti del convegno “The New Millennium Learners”, promosso da OCSE-CERI ed ospitato dall’Agenzia Nazionale (allora INDIRE) nel 2007, <http://www.bdp.it/convegno/nml/>

potenziando la comunicazione didattica con linguaggi multimediali.

Tra quelli che hanno un forte impatto sulla motivazione e sul coinvolgimento degli studenti un posto di grande rilievo spetta alla forma video. A conferma di ciò è sufficiente navigare YouTube (ma anche blip tv o google video...) per avere un'idea di come questa forma sia diventata pervasiva e sempre più presente nella cultura dei giovani: è spesso lo stesso cellulare a consentire loro di diventare autori di contenuti digitali praticamente a costo zero.

Numerosi istituti stanno iniziando ad includere questa forma espressiva nella propria didattica, declinando, in molti casi, ipotesi sperimentali di scrittura creativa attraverso immagini, parole e musica, con un prodotto finale realizzato dagli stessi ragazzi<sup>11</sup>.

Un caso particolarmente brillante, ad esempio, è quello che ha visto i ragazzi di un liceo linguistico vestire i panni di registi e attori di un telegiornale da loro scritto, girato e prodotto interamente in lingua francese<sup>12</sup>. In questo modo l'apprendimento della lingua straniera si fonde con una sua sperimentazione concreta, si colora di un linguaggio poco esperito dalla scuola e si traduce in un prodotto multimediale agilmente condivisibile con genitori e amici.

Gli obiettivi che questo genere di esperienze intendono perseguire includono l'interiorizzazione delle dinamiche di lavoro di gruppo tra i ragazzi che sono coinvolti nelle varie fasi di ideazione, sceneggiatura e produzione di un formato video e un'attenta riflessione su un impiego sensato e bilanciato di linguaggio verbale, suoni, musica, immagini per la costruzione di un prodotto audiovisivo.

Un altro "linguaggio" che sta entrando in classe è quello audio, impiegato, in una delle sue applicazioni più interessanti, nella realizzazione di un

Trad: "tua madre ed io ti abbiamo trovato a "bloggare". Non sappiamo esattamente cosa significhi, ma vorremmo che smettessi".

© 2006 Randy Glasbergen



<sup>11</sup> Si veda, ad esempio, l'esperienza dal titolo "film-making" condotta dall'Istituto Tecnico Commerciale VI di Bari. Per il dettaglio dell'esperienza: <http://gold.indire.it/nazionale/index.php> e digitare "film making nella maschera di ricerca"

<sup>12</sup> Questa esperienza è attribuibile all' ITCG "A. Deffenu" di Olbia.

giornalino multimediale per diffondere le notizie scolastiche tra studenti, genitori e docenti<sup>13</sup>. Il tentativo di uscire dalla logica cartacea del giornalino ha preso la forma di un podcast, esperienza innovativa divenuta un progetto comunicativo d'avanguardia.

Tutti gli ascoltatori della radio hanno infatti la possibilità di scaricare i file mp3, depositati su di un sito adibito al podcasting (è possibile creare un proprio podcast a costo zero o con una spesa molto contenuta).

Sul sito del progetto è possibile ascoltare le comunicazioni radio, tra le quali si segnala l'intervista ad un docente della facoltà di Scienze Politiche di Catania, condotta direttamente dagli studenti e finalizzata all'orientamento agli studi: <http://radiotuttifermi.altervista.org/>

Anche in questo caso si nota che i ruoli di studente e docente tendono a riconfigurarsi assumendo un ruolo decisamente attivo nel primo caso ed uno di regia/facilitatore, nel secondo. La conoscenza non viene *trasmessa*, ma costruita e assemblata come nel caso di un montaggio video ed il prodotto finale ha tanto valore quanto il processo che lo ha accompagnato.

L'introduzione di nuovi linguaggi si basa comunque sempre sulle ICT. Questo è l'elemento che presenta maggiori e più ampi spazi di innovazione in grado di trasformare ad esempio l'aula intesa come costruzione in calce e mattoni ibridandola con quella che viene definita la classe virtuale: un ambiente on line che, nelle esperienze più mature, non è progettato come sostitutivo di quello reale. Molte scuole, anche grazie alla presenza di numerose piattaforme e-learning open source, hanno infatti iniziato a sperimentarne l'uso con il preciso intento di passare da una didattica prettamente trasmissiva (quella in aula) ad una di natura marcatamente socio-costruttivista. La strategia didattica più adottata è quella del problem solving, per la risoluzione del quale gli studenti sono chiamati ad agire attivando dinamiche di apprendimento collaborativo<sup>14</sup>.

Tuttavia il rischio che si corre in questi casi è quello di riprodurre nell'online un surrogato della didattica in presenza, imitarne schemi e limiti e, soprattutto, pensare che l'e-learning possa sostituire la lezione di classe. Molte esperienze proprio perché ancora 'giovani' si concentrano sugli aspetti tecnologici e finiscono per riprodurre in forma digitale modelli erogativo-trasmissivi del tutto tradizionali. L'innovazione in questi casi rimane confinata nei contenuti digitali, multimediali e negli aspetti tecnologici.

Si stanno sviluppando anche ambienti on line dedicati agli studenti con l'obiettivo di aiutare il recupero e prevenire i debiti formativi, l'insuccesso scolastico (uno degli esempi è quello di SoS studenti<sup>15</sup> promosso dall'Agenzia Scuola ex INDIRE). Qui i docenti possono assegnare attività personalizzate ai propri studenti che quindi si trovano di fronte simulazioni,

---

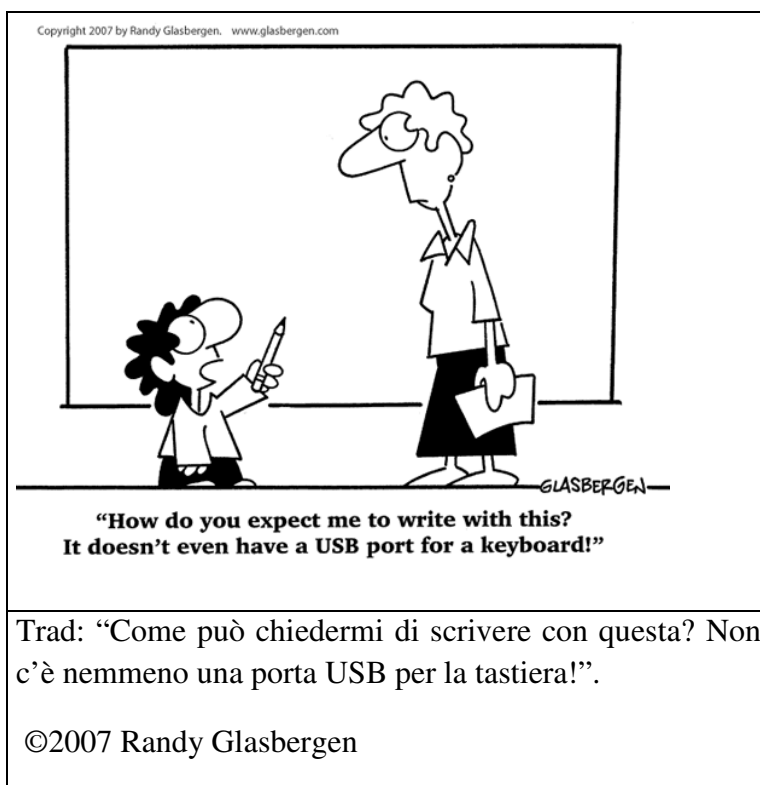
<sup>13</sup> Si veda l'esperienza dell'Istituto Fermi di Ragusa. Per il dettaglio dell'esperienza: <http://gold.indire.it/nazionale/index.php> e digitare "Fermi" nella maschera di ricerca.

<sup>14</sup> Si veda l'esperienza condotta dall'Istituto professionale Quintino Sella di Asti. Per il dettaglio dell'esperienza: <http://gold.indire.it/nazionale/index.php> e digitare "blended learning" nella maschera di ricerca.

<sup>15</sup> <http://puntoedu.indire.it/sosstudenti/>

esercitazioni interattive, contenuti digitali multimediali che parlano il loro linguaggio. Qui, inoltre, si collabora in rete interagendo in aree dedicate in modalità sincrona ed asincrona con altri insegnanti e con nuovi compagni. Si porta 'la scuola allo studente' che, anche quando la scuola è chiusa, ha tutte le opportunità per proseguire il suo percorso di apprendimento magari anche recuperando passaggi a vuoto che poi accumulandosi portano all'abbandono degli studi. Queste esperienze puntano inoltre sull'efficacia dei nuovi linguaggi e sull'interattività due elementi che cercano di spostare l'accento dall'insegnamento all'apprendimento.

Il difficile rapporto tra la scuola e le ICT che non sono riuscite ad entrare nella pratica educativa se non in modo episodico, registra una novità estremamente interessante che sembra, dai primi risultati, possa invece riuscire ad aprire la porta dell'aula. Si tratta della Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) che entra con forza e convinzione nelle classi dell'innovazione. La LIM, infatti, si presenta come un "collettore" di modalità espressive: icone, audio, testo, video si combinano e si fondono in un nuovo messaggio che interessa anche il tatto, grazie alla possibilità di manipolare gli oggetti e le forme che si compongono sulla superficie interattiva.



Grazie alla somiglianza con la cugina di ardesia, la lavagna interattiva non spaventa, non stravolge il setting della classe ma con questo si armonizza e lo completa riuscendo a mimetizzare in aula un computer che si è fatto invisibile<sup>16</sup>. Cambia il modo di fare lezione, il modo di andare alla lavagna. I primi studi su questa tecnologia ancora giovane lasciano ben sperare<sup>17</sup> e registrano uno spostamento della lezione frontale da un'azione più o meno trasmissiva, ad una maggiormente partecipata dagli stessi studenti. I tempi non sono ancora maturi per verificare se vi sia anche una significativa

ricaduta sugli apprendimenti dei ragazzi, tuttavia, per il momento, si registra un'innegabile incremento della loro motivazione e dell'attenzione dovuta anche all'appeal esercitato dalla

<sup>16</sup> D.Normann (2005)

<sup>17</sup> si vedano i numerosi studi condotti da BECTA in materia, accessibili da <http://www.becta.org.uk/>

LIM, oltre ad una partecipazione più attiva allo svolgimento della lezione.<sup>18</sup>

Una scuola primaria di Trento<sup>19</sup> ha progettato un'intersezione perfetta tra didattica di classe e nuove tecnologie, adoperando la LIM come filo conduttore. In una classe terza, il maestro ha proposto un'esperienza di studio sul baco da seta rendendo protagonisti i ragazzi. Grazie anche all'aiuto di un esperto i ragazzi hanno allevato le uova dei bachi da seta in classe, hanno "viaggiato" con Google Earth e la LIM da Yokoama a Trento, fatto ricerche ed approfondimenti reperendo materiale in rete e salvandolo nell'apposita libreria digitale, scattato foto per documentare il processo di evoluzione delle uova del baco, dalla loro schiusa, attraverso la successiva trasformazione degli insetti fino alla produzione del filo da seta. Facendo ricorso agli strumenti della LIM i ragazzi hanno potuto misurare la dimensione dei bachi al millimetro, hanno usato l'orologio della lavagna per monitorare il passaggio del tempo ed un blog per documentare e condividere l'esperienza.

Grazie alla LIM, infatti, è possibile mostrare dei video scrivendo sopra le immagini, registrare voci e lezioni intere per poi salvarle e condividerle via mail con gli studenti assenti. Si può inoltre immaginare di navigare in rete catturando immagini con la macchina fotografica, uno strumento che posseggono i software delle principali case che producono lavagne.

La LIM consente di vivacizzare la lezione, di praticare una didattica interattiva e collaborativa, intercettare i diversi stili cognitivi grazie all'impiego integrato di diversi linguaggi, manipolare oggetti interessando anche il senso del tatto.

A corredo di questa rassegna di linguaggi innovativi che stanno lentamente contaminando la scuola, non possiamo ignorare un'esperienza estrema, ancora confinata ad un livello sperimentale, ma ad elevato tasso di innovazione che potrebbe estendersi ad alcune realtà particolarmente recettive nei prossimi anni. Laddove la LIM costituisce già il presente, nonostante la sua diffusione a macchia di leopardo, l'impiego di ambienti immersivi 3D rimane una prospettiva ancora futuristica ma, non per questo, meno interessante. Ci riferiamo a Second Life (SL) di cui tanto si è sentito parlare sui giornali, in rete ed in Tv. Un "laboratorio impossibile", una stanza che non c'è, dove dare ampio sfogo alla creatività perché, in questo ambiente immersivo ed avvolgente, dove tutto è estremamente realistico ma, al tempo stesso, virtuale.

---

<sup>18</sup> Il MIUR sta predisponendo ingenti investimenti per dotare tutte le scuole secondarie di primo grado di almeno una LIM o per incoraggiarne l'acquisto perché vi ha intravisto un potenziale per un forte *trend* innovativo del quale sentiremo molto parlare nei prossimi anni.

<sup>19</sup> Si veda l'esperienza della scuola primaria "Grazioli" di Lavis



Screenshot di un'immagine tratta dal filmato che documenta l'esperienza

Second Life sta attirando l'interesse di molti studiosi dei fenomeni socio-comunicativi, psicologici e, recentemente, anche pedagogici, da quando sono state azzardate le prime applicazioni a scopo educativo (l'Agenzia Nazionale ha una

propria "land" in SL, si chiama Second Learning<sup>20</sup> e si configura come laboratorio di ricerca didattica sperimentale).

In questo contesto tre scuole di Trento (un Istituto d'arte, un Centro per la Formazione Professionale e un Centro Moda) si sono cimentate in una sperimentazione che ha visto come palcoscenico delle attività SL, come principio ispiratore quello della creatività e, in particolare, il pensiero laterale di Edward De Bono, riassumibile in tre parole: "E se invece?". E allora, perché costruire un tetto in un luogo dove non piove mai?

In SL non si cammina, si vola. Anzi, ci si teletrasporta, proprio come in Star Trek, e allora a cosa serve una porta "classica" se posso entrare dall'alto?

Queste ed altre domande hanno posto le basi per la progettazione di un centro per la creatività che ha visto protagonisti dieci studenti diciottenni, i loro insegnanti, un gruppo di esperti esterno che ha gestito la parte relativa al corso di creatività, ed un ricercatore dell'Agenzia Nazionale per le dinamiche delle interazioni in SL.

Il centro è stato pensato non solo per accogliere esposizioni d'arte, ma per essere, esso stesso, un oggetto di attrazione. Come si può vedere dai filmati che documentano questa esperienza<sup>21</sup>, infatti, la struttura stessa si ispira all'"urlo" di Munch, ma anche ad un quadro di Depero e diventa un'opera in sé compiuta ma anche in continuo divenire.

<sup>20</sup> <http://www.secondlearning.it/>

<sup>21</sup> <http://www.vimeo.com/1170631>



Uno dei valori aggiunti di questo ambiente è sicuramente la possibilità di imparare facendo, di avere un immediato riscontro alle proprie azioni e di poter sbagliare senza conseguenze secondo una modalità, quella percettivo-motoria, da molti ritenuta più isomorfa rispetto al



Dale's Cone of Experience

nostro stile cognitivo, troppo spesso costretto da rigide gabbie concettuali che impoveriscono le situazioni e i contesti di apprendimento. “Ne volete un esempio immediato? Quanti di noi che scrivono con un computer hanno imparato Word (...) leggendo e studiando il manuale, e cioè in modo simbolico-ricostruttivo? E quanti, invece, lo hanno fatto in maniera percettivo-motoria, e cioè agendo direttamente sui comandi, osservando quello che succedeva, modificando di conseguenza le azioni successive, ecc., insomma, provando e riprovando?”<sup>22</sup>

Sempre su questa linea, il celeberrimo cono di Dale<sup>23</sup> segnala come la nostra mente trattenga con minore sforzo e maggiore efficacia solo il 20% di quello che viene passivamente ascoltato (una lezione trasmissiva tradizionale, ad esempio) contro il 90% di quello che viene esperito vivendolo in prima persona.

Quello di SL è un mondo avvolgente ed immersivo che limita l'utilizzo del testo alle sole interazioni in chat, accompagnato dall'audio e da una grafica 3d del tutto simile a quella dei più evoluti videogiochi di fronte ai quali i nostri ragazzi trascorrono molte ore.

E allora perché non sfruttare le peculiarità di questi linguaggi, perché non incoraggiare la scuola a farli propri e a ricercare un “lessico didattico multimediale”?

Queste le domande alle quali cercano di rispondere le scuole che promuovono l'innovazione attraverso le ICT come elemento determinante del cambiamento. In alcuni casi questo tipo di esperienze ha determinato anche lo sviluppo di veri e propri modelli scolastici; hanno cioè toccato aspetti ordinamentali, più direttamente legati alla struttura: orari, insegnanti, lezioni etc...

E' il caso di “Marinando”, esperienza che ha visto coinvolti i due unici bambini di 11 anni dell'isola di Marettimo, la più piccola delle Egadi. Per la normativa italiana una classe non può essere tale se non raggiunge un numero minimo di studenti iscritti. In queste realtà

<sup>22</sup> Antinucci, F. (2001)

<sup>23</sup> Dale, E. (1969)

l'unica soluzione è il trasferimento della famiglia 'in terra ferma' con tutto quello che comporta per le famiglie e per l'isola (in questo caso l'isola sarebbe rimasta anche senza pane visto che era costretta al trasferimento la famiglia dell'unico fornaio dell'isola). In queste situazioni l'innovazione rappresenta l'unica risorsa e nuovi modelli educativi e scolastici non solo rappresentano la possibile risposta ad una situazione reale ma consentono di sperimentare diverse organizzazioni del lavoro e dell'apprendimento. Per rispondere a questa situazione ed anche, grazie anche all'impegno dell'Agenzia Nazionale per il Supporto dell'Autonomia Scolastica (ex-INDIRE), la Direzione Generale per le relazioni Internazionali del MIUR e i fondi strutturali europei, nasce il progetto Marinando<sup>24</sup> (MAREttimo IN Ambiente di appRENDimento Online).

Con l'ausilio di una architettura informatica che utilizza la rete internet (Server di multiconferenza, videocamere, mixer, microfoni, diffusori, kit lavagna digitale, videoproiettore, notebook), è stato possibile "fare entrare in una classe vera" i due ragazzi di Marettimo, collegandoli in video conferenza e facendoli interagire tramite la condivisione



della superficie della LIM con tre scuole secondarie di I grado di Firenze che hanno accettato di diventare partner del progetto. Si trattava soprattutto di creare un ambiente sociale per l'apprendimento superando l'isolamento ma anche di utilizzare le tecnologie e gli ambienti virtuali per riorganizzare la didattica. Oltre alle interazioni consentite dalla superficie interattiva della LIM, inoltre, i ragazzi ed i docenti hanno lavorato in una classe virtuale messa a disposizione dalla stessa Agenzia Nazionale dove, grazie all'impiego di strumenti di interazione sincrona ed asincrona, le lezioni hanno potuto prendere corpo ed hanno trovato un luogo comune dove discutere ed archiviare materiali.

Nel blog<sup>25</sup> che documenta i risultati dell'esperienza possiamo leggere i commenti dei ragazzi,

---

<sup>24</sup> si veda il video dell'intervista di Linea Blu:  
<http://www.indire.it/lascuolasiamonoit/contenuto/index.php?action=progetti&progetto=5>

<sup>25</sup> <http://marinandostudents.blogspot.com/>

separati dalla geografia e uniti dalla tecnologia: *“Questo progetto mi ha dato una grande gioia perché ho conosciuto nuovi amici che mi hanno fatto sentire in una vera classe: esperienza che altrimenti non potevo provare”*.

Un ulteriore sviluppo del progetto ha visto l’inclusione di una terza componente, un’*“isola”* un po’ particolare perché si muove nel mare Mediterraneo. Si tratta di Niki, un coetaneo dei due bambini di Marettimo affetto da una grave forma di allergia che lo vede costretto a trascorrere la maggior parte del suo tempo in mare, a bordo di una barca con i genitori. È proprio grazie alla caparbietà e al coraggio dei genitori e ai numerosi partner che hanno sostenuto la causa di Niki che adesso anche lui può accedere al diritto d’istruzione e frequentare la *“scuola vagabonda”*, come ama chiamarla<sup>26</sup>. Con dotazioni tecnologiche anche più complesse di quelle dei ragazzi di Marettimo (in questo caso il collegamento alla rete avviene tramite il satellite), Niki adesso è *“entrato nella classe”* mista Firenze-Marettimo, o forse, sarebbe più giusto dire che la classe è entrata nella Goletta che lo ospita. Grazie ad un protocollo d’intesa con la Regione Sicilia il progetto Marinando si è esteso ulteriormente alle scuole superiori e ad altre isole: Lampedusa e Linosa. Qui gli studenti che hanno concluso le scuole medie potranno, anche grazie al coinvolgimento di un Istituto Tecnico di Palermo, proseguire gli studi con l’obiettivo di raggiungere una qualifica professionale legata alle opportunità di lavoro che può offrire l’isola.

Molte scuole hanno comunque affrontato il tema dei linguaggi cercando di uscire dai canoni classici. In alcuni casi questa innovazione ha interessato l’intero curriculum e l’organizzazione didattica di tutta la scuola. E’ il caso del liceo classico *“Maffei”* di Verona<sup>27</sup> che ha avviato delle sperimentazioni di ricerca applicata finalizzata allo studio dei linguaggi dei media. Questo Istituto, le cui origini risalgono ai primi anni del 1800, si guadagna il ruolo di scuola capofila nell’ambito di numerosi progetti innovativi e si distingue per le riflessioni operate nell’ambito dei linguaggi digitali e delle loro applicazioni nei processi di mediazione didattica.



La sperimentazione si concretizza in una proposta innovativa con un impatto diretto sul curriculum. Le famiglie possono scegliere tra proposte tradizionali e tra quella sperimentale ad indirizzo *“comunicativo”* che sul sito del Liceo viene così introdotta: *“Nasce per venire incontro alla necessità di rinnovamento mediante le tecniche ed i mezzi della comunicazione multimediale, pur mantenendo una chiara e solida base umanistica; tutte le materie hanno una nuova impronta, ma il fulcro è lo studio della disciplina Linguaggi non verbali e multimediali, che si avvale del supporto di esperti esterni alla scuola per approfondimenti nel campo di informatica, musica, cinema, teatro, televisione ecc”*.

<sup>26</sup> [http://www.walkirye.it/scuola\\_vagabonda.html](http://www.walkirye.it/scuola_vagabonda.html)

<sup>27</sup> <http://www.liceomaffei.edu/index.php>

Lo studio dei linguaggi dei media, con particolare attenzione a quelli di natura digitale, viene interpretato come trasversale a tutte le materie e non, quindi, come disciplina a sé stante. Non come un mezzo “neutro”, ma come portatore e creatore di nuovi significati. Non a caso, infatti, le ore di “linguaggi non verbali e multimediali” nel curriculum del liceo classico della comunicazione avvengono, per la maggior parte, in compresenza di altri insegnamenti.

L’esperienza è stata documentata in una puntata di Fuori Classe, il canale scuola lavoro della RAI<sup>28</sup>. “L’obiettivo principale è quello di incontrare il linguaggio che un adolescente usa comunemente: quello telematico, quello della televisione, quello filmico. Parlare la sua lingua perché altrimenti non esiste comprensione. Fargli scoprire che con la sua lingua può recepire i messaggi dell’umanesimo perenne, che è sempre nuovo umanesimo. Dargli poi lo strumento per una comunicazione della contemporaneità. (...) Per non commettere l’errore che è stato fatto con altri media, esclusi dalla classe, come televisione, computer e cellulare, specificamente oggetto di un decreto che ne bandisce l’uso in classe. Vogliamo insegnare ad adoperare questa strumentazione perché è quella della quotidianità. “Leggere, scrivere e far di conto” erano gli strumenti della comunicazione. Oggi non bastano più”. I risultati del progetto sono incoraggianti considerato che è nata una rete di scuole che sta ampliando l’esperienza. Ma anche gli studenti sembrano soddisfatti: “secondo me la scuola deve darti l’impressione che quello che fai è vivo, che può ancora essere utile e piacevole e non è morto come spesso si pensa siano il greco ed il latino”.

Le numerose innovazioni in corso dimostrano che i nuovi linguaggi e le ICT in generale incontrano in pieno questa esigenza e consentono di riattualizzare contenuti “antichi” con forme espressive nuove oltre a fornire un anello di congiunzione tra la generazione dei “nativi” e quella degli “immigrati”.

## **2.5 Le innovazioni metodologiche**

Moltissime esperienze di innovazione si sviluppano intorno a problematiche metodologiche. Si tratta in genere di esperienze che si caratterizzano per il tentativo di migliorare l’efficacia dell’insegnamento e dell’apprendimento e che sono quindi direttamente collegate alle caratteristiche delle discipline di riferimento.

In genere tutte queste esperienze nascono per iniziativa degli insegnanti, molto più spesso del singolo insegnante, ed hanno quindi un coinvolgimento limitato all’interno della scuola.

Non potendo in questa rapida rassegna presentare ‘i prodotti artigianali’ del singolo insegnante e neppure le esperienze ‘irripetibili’ legate a situazioni particolari, sono state selezionate, a titolo esemplificativo, alcune grandi aree intorno alle quali si sono sviluppate e consolidate numerose esperienze di innovazione in questi ultimi anni.

---

<sup>28</sup> per vedere la registrazione della puntata:

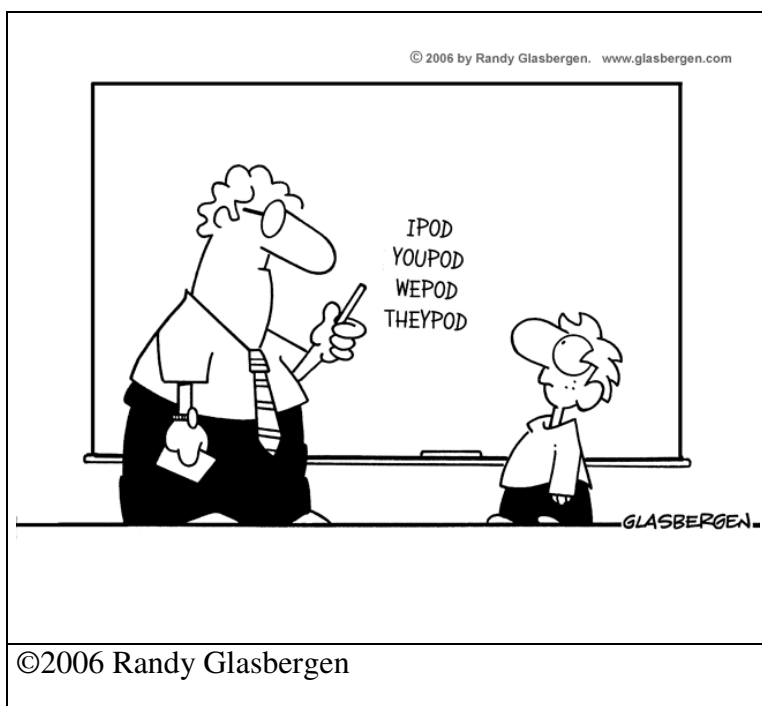
[http://www.fuoriclasse.rai.it/newfuoriclasse/PopUpPuntata.asp?Id\\_Puntata=314](http://www.fuoriclasse.rai.it/newfuoriclasse/PopUpPuntata.asp?Id_Puntata=314)

### 2.5.1 CLIL: un metodo immersivo per imparare le lingue

“I am, You are, He is”... Alzi la mano chi di noi non ha imparato la lingua inglese così.

Un contenitore vuoto, privo di senso, un atto di fede che si chiede a chi è costretto a ripetere una cantilena a memoria. Un po' come il motto “prendi l'arte e mettila da parte”, prima o poi ti servirà. Sempre che sia prima che poi, e che venga dimenticata.

Perché, invece, non usarla subito? È questa la filosofia del metodo CLIL, Content and Language Integrated Learning, ovvero l'impiego immediato e contestualizzato della lingua straniera per l'apprendimento di un'altra disciplina (ad esempio la matematica in inglese).



Le sue prime applicazioni in ambito europeo possono essere ricondotte agli anni 70, sebbene limitate a quelle zone di confine o con profili linguistici particolari, mentre una seconda ondata di diffusione si registra tra gli anni '70 e '80, soprattutto sull'impulso del Canada, sotto forma di “apprendimento immersivo”. È infine negli anni '90 che il metodo CLIL in quanto tale si diffonde; sono questi gli anni del programma Lingua, istituito per sottolineare l'importanza di ricercare nuovi metodi innovativi per

l'insegnamento linguistico.

Vi sono alcune iniziative degne di nota che sostengono la sperimentazione dell'approccio CLIL, ne citiamo solo due a titolo esemplificativo: la rete EuroCLIC<sup>29</sup> aperta a tutti coloro che hanno adottato il CLIL (docenti, ricercatori, policy makers) ed il label europeo delle iniziative innovative in materia di insegnamento e apprendimento delle lingue, un marchio di qualità riconosciuto a livello comunitario<sup>30</sup>.

Il commissario europeo Jan Figel ricorda spesso, nei suoi interventi, l'urgenza di promuovere ed incentivare le differenze linguistiche in un quadro europeo composito e sempre più variegato dove molteplici identità convivono e dove la promozione del plurilinguismo

<sup>29</sup> <http://www.euroclit.net/>

<sup>30</sup> [http://ec.europa.eu/italia/attualita/primo\\_piano/istruzione/label\\_europeo\\_2008\\_it.htm](http://ec.europa.eu/italia/attualita/primo_piano/istruzione/label_europeo_2008_it.htm)

diventa un potente strumento unificatore: “Discipline e lingue si combinano per preparare meglio gli alunni in un’Europa in cui la mobilità sta diventando sempre più diffusa – e dovrebbe diventare un’opportunità per tutti”<sup>31</sup>.

Attraverso il CLIL, come afferma la Commissione Europea sulle politiche che incoraggiano il multilinguismo, la lingua viene impiegata come mezzo per apprendere un contenuto e questo, a sua volta, diventa una risorsa per interiorizzare la lingua<sup>32</sup>.

Inoltre, il fatto di poter mettere subito in pratica la lingua veicolare in una situazione comunicativa autentica contribuisce ad alimentare i livelli di interesse e motivazione negli studenti.

Sono molti gli studi che si concentrano sulla ricerca del metodo migliore per apprendere una seconda lingua e che prendono le mosse dalla naturalezza con cui i bambini che nascono in famiglie miste si trovano a parlare entrambe le lingue dei genitori. Uno dei motivi riconosciuti è sicuramente l’apprendimento contestualizzato che si posiziona a metà strada tra apprendimento formale e informale. Questo metodo persegue anche altri obiettivi trasversali che vanno a centrare quelli posti dalle politiche comunitarie di orientamento, tra questi c’è la preparazione dei ragazzi a confrontarsi con società sempre più internazionalizzate, la creazione di migliori prospettive sul lavoro (livello socio-economico), la trasmissione di valori di tolleranza verso altre culture (livello socio-culturale).

Il CLIL è molto adottato in Europa, anche grazie alla forte promozione che ne è stata fatta dalla Commissione dell’Unione Europea<sup>33</sup> che ha intravisto in questo metodo un’ottima occasione, per lo studente, di essere esposto alla lingua ed al suo utilizzo, rispetto alle poche ore di lingua spesso comprese in un curriculum affollato. In questo modo si concentrano nello stesso insegnamento curricoli diversi realizzando un’economia dei tempi, oltre ad un’effettiva ricaduta sugli apprendimenti degli studenti.

La scuola italiana mette in pratica il CLIL da diversi anni con ottimi risultati. Una recente circolare<sup>34</sup> del MIUR ne incoraggia l’adozione persino per l’insegnamento delle lingue minoritarie che si sono viste elevare a questo status grazie alla legge n.482 del 1999. Il friulano, in particolare, è la lingua oggetto di questa circolare nella quale il Ministero di Maria Stella Gelmini incoraggia l’adozione del metodo CLIL. In questo modo, infatti, anche le lingue minoritarie storiche divengono lingue vive, al tempo stesso oggetto e mezzo di apprendimento.

Una pubblicazione curata dall’Unità Europea Eurydice, del 2004/05, documenta che le prime applicazioni del CLIL in Italia hanno interessato principalmente l’Inglese, il tedesco, il

---

<sup>31</sup> [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/071IT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071IT.pdf)

<sup>32</sup> [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc786\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc786_en.pdf)

<sup>33</sup> cita il simposio, la Risoluzione del Consiglio del 1995, il libro bianco sull’educazione e la formazione *Insegnare e apprendere – Verso la società cognitiva*

<sup>34</sup> circ. n. 64 MPIAODGOS Prot. n° 8372/R.U.

francese, lo Sloveno e altre lingue regionali. Questo metodo, inoltre, viene adottato in tutti i livelli scolastici (anche se in maniera meno significativa al livello di scuola pre-primario) e la possibilità di applicazione spazia tra tutte le materie del curriculum, con una predilezione per quelle scientifico-sociali.

La principale difficoltà per la diffusione di questa innovazione riguarda la carenza di insegnanti qualificati per utilizzare questo approccio in maniera efficace mentre, d'altro canto, non vi è uniformità di competenze richieste ai docenti che sono destinati ad impiegare questo metodo: in alcuni casi sono sufficienti qualifiche che attestino la preparazione in una o più lingue comunitarie, in altri la doppia specializzazione lingua/contenuto ed infine, in rarissime situazioni, vengono richieste certificazioni aggiuntive.

In Italia le innovazioni che adottano il CLIL presentano un'ampia gamma di combinazioni e soluzioni possibili. Da una parte, infatti, il CLIL consente di incrociare molte discipline, ad esempio tutte quelle del ramo scientifico-sociale (matematica, scienze, geografia e storia) creando un approccio pluridisciplinare mentre dall'altra consente ampia scelta tra la stratificazione linguistica. Oltre alle lingue comunitarie, infatti, non va dimenticato che l'Italia conta un grande numero di lingue regionali e minoritarie (albanese, catalano, croato, francese, friulano, greco, ladino, occitano, provenzale, sardo, sloveno e tedesco).

Una delle lingue più adottate, comunque, resta sicuramente quella inglese, che ormai è quella comunemente usata dalla comunità scientifica nei dibattiti dal più ampio respiro culturale europeo. Questo aiuta anche i nostri studenti a muoversi più agevolmente nel mondo del lavoro che, soprattutto in ambito scientifico, parla quasi esclusivamente inglese.

La novità di queste esperienze non si limita all'insegnamento di un contenuto in L2 quanto piuttosto all'arricchimento dell'esperienza educativa con pratiche didattiche nuove: apprendimento collaborativo, peer review, peer tutoring, introduzione delle ICT, collaborazione con esperti esterni...

Gli insegnanti della/e materia/e lavorano in compresenza e, alla fine del percorso, gli studenti vengono valutati sia per le conoscenze acquisite in ambito disciplinare, sia per l'abilità di comprensione ed espressione nella lingua veicolare. Nelle progettazioni CLIL, infatti, non è inusuale che il modulo si concluda con una presentazione in L2 del lavoro svolto a cura di piccoli gruppi di studenti.

La maggioranza delle innovazioni sul CLIL riguarda le materie scientifiche; questo non significa che non si registrino casi interessanti anche nelle discipline pratiche (come ad esempio l'educazione motoria, dove l'immediata traduzione in azioni ben si applica a questo genere di metodo) e in quelle umanistiche. In particolare, riferendosi a queste ultime, esistono esperienze in cui la lingua inglese è stata adottata come veicolare per le discipline di filosofia e di latino.



Dal momento in cui non è proficuo studiare il latino in latino<sup>35</sup>, in quanto lingua morta, si può infatti ritenere che l'inglese sia un mezzo valido, esattamente come l'italiano, per insegnarla, anche sulla base delle esperienze degli studi classici condotti in zone anglofone. Inoltre, l'esposizione ad un contenuto nuovo presentato in una lingua diversa dalla propria, induce lo studente ad uno sforzo ermeneutico maggiore, a soffermarsi con attenzione su ogni passaggio.

Infine, come molte teorie neurolinguistiche dimostrano, il pensiero ed il linguaggio sono intimamente connessi; l'impiego del CLIL divide questa coppia forzando il discente a pensare anche in un altro modo .

È interessante notare che questo approccio richiede un notevole sforzo progettuale da parte di un team di docenti ed eventuali esperti (tirocinanti SSIS, ricercatori, esperti di CLIL...) che devono necessariamente ripensare la sceneggiatura didattica per trasformarla da una pratica trasmissiva ad una partecipata e collaborativa dove gli studenti sono i veri attori nel proprio processo di costruzione di conoscenza.

Fare CLIL non significa “dire” le scienze in tedesco, quanto piuttosto esplorarle attivamente con strumenti e metodi nuovi.

Interessante il caso di una scuola secondaria di secondo grado che ha impiegato l'inglese in matematica. Nell'insegnamento delle disequazioni<sup>36</sup> di II grado in una prima fase, funzionale per prendere confidenza con la lingua e la metodologia di lavoro, agli studenti è chiesto di condividere e ripetere un glossario di termini tecnici in lingua inglese cui segue un ripasso di argomenti già trattati in L2. Successivamente si entra nel cuore della fase didattica: vengono introdotte le disequazioni con molti esempi in L2 e, ad ogni passaggio cruciale, i ragazzi vengono coinvolti in esercizi di “fill in the blank” per verificare i livelli di comprensione. Come fase finale, gli studenti divengono a turno protagonisti e sono coinvolti in esercizi alla lavagna per i quali devono documentare di fronte alla classe i singoli passaggi, rigorosamente in lingua veicolare.

Come abbiamo detto inoltre molte esperienze degne di nota hanno adottato, come lingue veicolari, quelle minoritarie. Un esempio è dato dal friulano (“CLIL in lenghe furlane”)<sup>37</sup>, già incoraggiato nella nota del MIUR. D'altronde non è un caso che in GOLD siano raccolte molte esperienze provenienti dal Friuli Venezia Giulia, zona che intesse scambi economico-sociali continui con l'estero.

---

<sup>35</sup> si veda l'esperienza dell'Ist., Copernico di Udine “L'utopia: modulo CLIL di filosofia e latino in inglese”. Per il dettaglio dell'esperienza: <http://gold.indire.it/nazionale/index.php> e digitare “clil latino” nella maschera di ricerca.

<sup>36</sup> si veda l'esperienza dell'Ist. Copernico di Udine, “Modulo CLIL di Matematica in Inglese: Linear inequalities in two unknowns”. Per il dettaglio dell'esperienza: <http://gold.indire.it/nazionale/index.php> e digitare “CLIL matematica” nella maschera di ricerca.

<sup>37</sup> <http://www.cfl2000.net/cfl2000/index.php?module=subjects&func=listpages&subid=10> ma anche <http://christianromanini.blogspot.com/2008/03/furlan-scuele.html?showComment=1205048580000>



Il regolamento che ha tratteggiato la fisionomia della scuola autonoma<sup>38</sup> appoggia ed incoraggia le pratiche didattiche rese possibili dal CLIL: “nell’ambito dell’autonomia didattica possono essere programmati, anche sulla base degli interessi manifestati dagli alunni, percorsi formativi che coinvolgono più discipline e attività nonché insegnamenti in lingua straniera” (art.4, comma 3). Poco oltre, nel capitolo relativo all’autonomia organizzativa, vengono incentivate: “la promozione e il sostegno dei processi innovativi e il miglioramento dell’offerta formativa” e la flessibilità dell’orario complessivo del curriculum delle singole attività e discipline, “anche sulla base di programmazioni plurisettimanali”(art 5 comma 3).

Inoltre, un ripensamento della didattica pluridisciplinare che ha come linea di congiunzione il CLIL, trova sostegno nel capitolo dell’autonomia organizzativa nel quale si legge: “ In ciascuna istituzione scolastica le modalità di impiego dei docenti possono essere diversificate nelle varie classi e sezioni in funzione delle eventuali differenziazioni nelle scelte ed organizzative adottate nel piano dell’offerta formativa” (art.5, comma 4).

Il CLIL quindi si inserisce armonicamente in questo disegno e fornisce un valido supporto per riallineare la situazione linguistica italiana agli standard europei e per avviare un cammino di ricerca metodologica.

Quello che emerge è il passaggio da un insegnamento astratto-grammaticale, del tutto analogo a quello che usa per il latino o il greco, verso quell’apprendimento esperienziale che appare, anche nelle lingue, più efficace: “*se sento dimentico, se vedo ricordo, se faccio capisco*”.

### 2.5.2 *L’apprendimento cooperativo*

Il metodo del *cooperative learning* (lett. apprendimento cooperativo) si richiama ad una concezione dell’apprendimento che prevede non solo il ruolo attivo dell’allievo nelle attività conoscitive (come nel cosiddetto “metodo attivo”, in cui l’allievo è spronato a ricercare, trovare soluzioni ed esplorare il mondo che lo circonda), ma ad una concezione in cui è principale e prioritaria la relazione educativa, soprattutto tra pari.

L’apprendimento cooperativo basa le sue radici sul costruttivismo e rappresenta uno dei tentativi più interessanti e riusciti per passare da una scuola basata sull’insegnamento ad una basata sull’apprendimento. Quindi le riflessioni di Piaget e Vygotskij sono alla base di questa innovazione metodologica: concetti come “l’area di sviluppo prossimale” e “l’apprendimento cooperativo” divennero molto popolari nelle nostre scuole.

L’obiettivo comune di tutte queste esperienze di innovazione è quello di facilitare lo sviluppo

---

<sup>38</sup> D.P.R. 8 marzo 1999, n.275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, capo II, Autonomia didattica, organizzativa, di ricerca e sviluppo.

cognitivo con attività che non prescindessero dalla relazione, non solo con il docente, l'educatore e l'adulto, ma anche con una persona di pari età. Oggi, nella scuola, a ben 30 anni di distanza, parlare di "apprendimento cooperativo" appare ancora una grossa novità. Non tanto per l'uso di etichette di moda, piuttosto per la difficoltà che la scuola ha trovato nel mettere in atto concretamente tali costrutti. Quando i docenti affermano di utilizzare l'apprendimento cooperativo, spesso ci rendiamo conto di essere di fronte ad un ideale, ad un'aspirazione ideologica, più che ad una conclamata realtà.

Molte esperienze invece sono per così dire passate dalla teoria alla pratica e dimostrano la fattibilità di certi principi che non restano solo enunciati nei Piani dell'Offerta Formativa.

L'apprendimento cooperativo ha dimostrato applicazioni di grande interesse nella gestione dei conflitti, soprattutto quando tale metodologia non viene presentata ma agita direttamente<sup>39</sup>. Fin da piccoli, i bambini dovrebbero essere "esposti" a strategie comportamentali e relazionali che gli consentano di acquisire competenze sociali trasferibili a vari contesti di vita. Il fenomeno del bullismo, un'emergenza registrata in molti paesi europei, ha spinto gli insegnanti a porre una particolare attenzione proprio all'apprendimento di strategie di coping relazionale, come saper riconoscere e gestire i propri sentimenti, saper entrare in relazione empatica con l'altro, saper accettare il punto di vista altrui, saper negoziare e accettare le regole, ecc. Con i bambini, l'apprendimento cooperativo passa attraverso l'apprendimento psicomotorio, in quanto nel periodo che va dai 2 ai 6-7 anni, lo sviluppo cognitivo non consente l'apprendimento di concetti astratti o di operazioni logiche complesse. La via più naturale scelta dagli insegnanti è dunque quella motoria e percettiva. In alcuni casi, allora, i docenti hanno ideato metodologie basate sul movimento e sul gioco, come nell'esperienza del "ponte della pace", ideato per la mediazione dei conflitti: i due litiganti vengono collocati ciascuno all'estremità immaginaria di un ponte. Per salire sul primo gradino occorre accordarsi sul rispetto delle regole; il secondo gradino prevede il confronto dei diversi punti di vista. Al terzo gradino si esaminano insieme le possibili soluzioni; al quarto si suggella la pace con una stretta di mano o un abbraccio.

Altre esperienze riguardano l'apprendimento cooperativo ibridato con le ICT. In un'esperienza<sup>40</sup> con ragazzi adolescenti di 15-16 anni si è utilizzato il metodo del cooperative learning formando gruppi virtuali in gemellaggio con una scuola di pari livello. I ragazzi sono stati divisi in gruppi composti da 4 studenti, due appartenenti ad una classe e due all'altra. Il gruppo collaborava così a distanza, tramite strumenti di lavoro sincrono, come messenger e skype, e in modo asincrono attraverso una piattaforma online che i docenti avevano predisposto ad hoc. L'apprendimento cooperativo in questo caso è stato impiegato nella

---

<sup>39</sup> Si consulti ad esempio l'esperienza del Circolo Didattico "Sant'Orso" di Fano (PU), intitolata Accordi in scala, condotta su alunni della classe seconda della scuola primaria (7-8 anni), reperibile all'indirizzo: <http://gold.indire.it/nazionale/archivio/index.php?action=read Esperienza src&id Esperienza=BDP-GOLD00000000019483A>

<sup>40</sup> L'esperienza è intitolata "Mascalzoni" e la scuola capofila dell'esperienza è l'Istituto Tecnico Commerciale di Dolo, in provincia di Venezia. La documentazione è reperibile nella banca dati GOLD.

didattica della matematica e del ragionamento logico. Ad ogni gruppo venivano sottoposti dei problemi che dovevano essere risolti collettivamente attraverso la partecipazione di tutti. Ciascun membro del gruppo rivestiva un ruolo preciso, che poteva implicare competenze di tipo curricolare o trasversale, come le information skill, ossia le competenze di ricerca dell'informazione sul web.

L'apprendimento cooperativo coinvolge comunque anche materie tradizionali come ad esempio la storia<sup>41</sup>. Anche in questo caso, gli alunni sono stati divisi in piccoli gruppi, all'interno dei quali ciascuno rivestiva un ruolo preciso ed esplicitato preventivamente. L'esperienza si è articolata in fasi: una prima fase relativa alla familiarizzazione con l'uso del frame per l'analisi storiografica, una sorta di scheda analitica per la decostruzione di un evento storico, poi l'esplicitazione del metodo di lavoro ispirato al cooperative learning. I ruoli previsti sono stati i seguenti: il reporter, il quale scriveva e riordinava le osservazioni e i dati registrati dal gruppo; l'incoraggiatore, che stimolava la partecipazione di tutti, l'osservatore-timer, che richiamava al rispetto dei tempi di lavoro e delle regole e valutava il comportamento del gruppo ed infine il relatore, che esponeva i risultati nella fase di intergruppo. I ruoli venivano poi scambiati all'interno del gruppo così da dare a ciascuno l'opportunità di misurarsi con micro-obiettivi diversi, seppur accomunati da un unico obiettivo finale. Inoltre, ciascun membro valutava non solo il prodotto del lavoro cooperativo (il frame storiografico realizzato), ma anche il processo di collaborazione ed eventuali punti critici.

## **2.6 La riorganizzazione d'Istituto verso l'apprendimento per competenze**

Un grande interesse accompagnato dalle prime esperienze di innovazione sul tema delle competenze si è registrato negli ultimi anni in Italia prima per effetto dei documenti dell'UE legati agli obiettivi di Lisbona 2010, poi per le riflessioni innescate dai risultati OCSE-PISA ed infine per le linee guida sull'Obbligo di Istruzione. Il tema delle competenze è ancora un tema giovane e sullo stesso concetto di competenza spesso presentato in modo contrapposto a conoscenza c'è ancora molta approssimazione. A parte lo spreco di definizioni, quello che manca è una base sufficientemente solida ed ampia di esperienze e risultati in grado di dare concretezza a quella che oggi si presenta più come un'aspirazione, una meta da raggiungere.

Secondo una serie di studi internazionali, le "competenze chiave" necessarie per avere successo nella vita e per una società funzionale comprendono sia conoscenze e competenze generali, come nozioni matematiche e capacità di esprimersi nella propria lingua madre, sia doti psicosociali e una certa capacità critica e di riflessione che va oltre il mero accumulo di conoscenze.

### **Il quadro di riferimento europeo per le competenze chiave per l'apprendimento**

---

<sup>41</sup> L'esperienza si intitola "Apprendimento cooperativo e frame per la didattica della storia", condotto dall'Istituto comprensivo di Cilea, a Milano.

**permanente** definisce otto ambiti. La Commissione Europea ha adottato i termini competenze e competenze chiave preferendolo a competenze di base, in quanto generalmente riferito alle capacità di base nella lettura, scrittura e calcolo. Il termine “**competenza**” è stato infatti riferito a una “combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto”. Allo stesso tempo, le “competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione”.

Dovrebbero essere acquisite al termine del periodo obbligatorio di **istruzione** o di **formazione** e servire come base al proseguimento dell’apprendimento nel quadro dell’**educazione** e della **formazione permanente**.

Si riferiscono, dunque, a tre aspetti fondamentali della vita di ciascuna persona:

- la realizzazione e la crescita personale (capitale culturale);
- a cittadinanza attiva e l’integrazione (capitale sociale);
- a capacità di inserimento professionale (capitale umano).

Questo quadro di riferimento propone alla scuola di cambiare l’approccio all’apprendimento per aiutare gli studenti ad acquisire le competenze alla base del loro percorso formativo e quindi a rinforzarle ed accrescerle nel corso della loro vita.

Siamo di fronte ad un quadro in piena evoluzione. Si tratta però di un forte stimolo per la scuola italiana che ha risposto attraverso numerose esperienze che hanno cercato di adattare modelli tradizionali percepiti ormai come inadeguati per il raggiungimento delle competenze chiave.

Una prima direttrice di cambiamento si può registrare nelle esperienze delle scuole secondarie superiori che hanno riorganizzato la propria struttura creando Dipartimenti interni con l’obiettivo di superare gli steccati e la frammentazione disciplinare.

Essendo quello delle competenze chiave un quadro di riferimento non riconducibile alle singole discipline, è sembrato necessario alle scuole strutturarsi in modo diverso per favorire una progettazione comune tra gli insegnanti di diverse materie che potesse essere per lo meno corrispondente.

La riorganizzazione della scuola in Dipartimenti disciplinari implica la messa in discussione del modello formativo anche per quanto riguarda la didattica e la valutazione degli apprendimenti. La lezione frontale viene integrata con metodologie quali il laboratorio, la lezione circolare, le visite di studio, nelle quali emerge il concetto di sapere come oggetto

complesso, a cui concorrono più discipline<sup>42</sup>.

La riorganizzazione per Dipartimenti viene esplicitata e accuratamente dettagliata nel POF (Piano dell'Offerta Formativa) che diventa quasi la "carta costituzionale" della scuola, diretta a studenti e genitori. In essa sono espressi le strategie e le novità metodologiche offerte, come laboratori didattici, stage formativi, scambi culturali, progetti curricolari a classi aperte, iniziative culturali ecc., che reinventano la didattica tradizionale per renderla più ricca e partecipativa. Non solo. La didattica si integra con il territorio e le altre agenzie formative. Sono presenti collaborazioni con università, biblioteche, associazioni, servizi sociali, istituzioni ecc<sup>43</sup>.

Infine, un'esperienza particolarmente valida è quella del Liceo Classico "Maffei" di Verona<sup>44</sup>, già citato nel paragrafo "La trasformazione dell'ambiente di apprendimento attraverso le ICT" come esempio valido di adozione critica dei nuovi linguaggi. Il passaggio verso l'organizzazione per dipartimenti realizza meglio l'idea di collegialità docente, anche sulla base di quanto stabilito nella C.M. 19 settembre 1984 n. 274, integrandola con il progetto *Lifelong Learning*<sup>45</sup>.

E' lo stesso Dirigente del liceo a dichiarare che, in base alla propria esperienza, "un'azione dipartimentale – che si riassume e si confronta frequentemente nel comitato didattico in cui sono rappresentati tutti i dipartimenti disciplinari - sia la via faciliore per un graduale passaggio nelle verifiche e nelle valutazioni dalle conoscenze alle competenze, individuando e delineando un profilo d'uscita dello studente più vicino alle sue reali possibilità professionali. I risultati post-diploma di tanti nostri studenti ci confortano in quest'ultima affermazione."

## **2.7 Valutazione e innovazione: portfolio e autovalutazione d'Istituto**

Sul fronte della valutazione e dell'autovalutazione delle competenze le esperienze più consolidate si sono sviluppate intorno al bilancio di competenze, utilizzato nel campo degli adulti per riorientarli da un ambito lavorativo all'altro. Analizzare quanto conosciuto e passare da una condizione di non consapevolezza ad una di piena consapevolezza delle proprie competenze aumenta non solo l'autostima ma la motivazione ad affrontare la nuova situazione lavorativa ma anche a collocarsi nel modo migliore all'interno di un percorso formativo anche di tipo universitario.

---

<sup>42</sup> Si veda l'esperienza del Liceo Brocchi di Bassano del Grappa

[http://www.liceobrocchi.vi.it/uploads/smartsection/84\\_ProgettazioneCurricolare.pdf](http://www.liceobrocchi.vi.it/uploads/smartsection/84_ProgettazioneCurricolare.pdf)

<sup>43</sup> Si veda l'esperienza del Liceo Ariosto di Ferrara (in particolare si consulti il POF 2007/2008 del Liceo all'indirizzo: <http://www.liceoariosto.it/downloads/POF%202008-09.pdf>).

<sup>44</sup> <http://www.liceomaffei.edu/>

<sup>45</sup> Si consulti il documento del Consiglio dell'Unione europea, Relazione del Consiglio "Istruzione" al Consiglio europeo: *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione*, EDUC 23, Bruxelles, 14 febbraio 2001 [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep\\_fut\\_obj\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_it.pdf)

Nel contesto scolastico lo strumento più interessante è certamente il portfolio: uno strumento che consente agli studenti di rendersi coscienti di quello che hanno appreso e di quanto sono esperti in quell'ambito. Questo li pone in una condizione di minore passività, in quanto non attendono semplicemente il voto o il giudizio dell'insegnante, ma diventano parte in causa del processo valutativo, lavorando anche sulla funzione metacognitiva. Tale funzione viene indicata dalla ricerca educativa come fondamentale per l'apprendimento: ciò di cui siamo consapevoli non solo è più facile da recuperare in memoria e da applicare, ma serve anche da ancoraggio e da stimolo per i nuovi apprendimenti.

Per costruire il proprio portfolio lo studente deve raccogliere in modo stabile e sistematico la documentazione del percorso scolastico attraverso uno strumento che lo accompagnerà dalla scuola dell'infanzia fino a tutto il primo ciclo di istruzione per raccontare la sua carriera scolastica ma anche per rappresentare un'evidenza a supporto dell'analisi di docenti, genitori e dello stesso studente.<sup>46</sup> Il portfolio include anche i tradizionali documenti di valutazione e la certificazione delle competenze acquisite, rappresentando un elemento importante anche ai fini dell'orientamento al successivo percorso di studi.

Molte delle esperienze di valutazione presenti nella banca dati GOLD mostrano come in effetti lo strumento del portfolio abbia favorito un cambiamento dal concetto di valutazione come risultato a quello di valutazione come processo e di aver incluso in esso attori quali genitori ed esperti esterni, oltre ovviamente ai docenti e all'alunno stesso. Il portfolio diventa quindi una narrazione che non ha mai fine, ma anche uno spazio di comunicazione dell'alunno con se stesso e con gli attori del processo di apprendimento. In alcuni casi, infatti, il portfolio viene multimedializzato e presentato ad un pubblico<sup>47</sup>, favorendo lo sviluppo di competenze trasversali quali la comunicazione in pubblico e l'impiego delle ICT.

In altre esperienze<sup>48</sup>, invece, si è sperimentato il portfolio con ragazzi di 11 anni, all'inizio, dunque del secondo ciclo di istruzione secondaria inferiore<sup>49</sup>, cercando anche di contestualizzare il portfolio, documentazione della crescita personale dell'alunno, all'offerta formativa, legandolo, cioè, al POF (piano dell'offerta formativa) della scuola, documento che esprime gli intenti programmatici educativi dell'agenzia scolastica. Un modo per connettere la valutazione dell'alunno a quella dell'istituto: quanto quello che la scuola si prefigge di insegnare riesce ad essere veramente appreso? Quanto l'offerta curricolare e formativa trova riscontro nelle competenze apprese dagli alunni? In tal modo, si ottiene una sorta di circolarità positiva in cui ciascuno fornisce un feedback costruttivo alle altre componenti.

Un'ulteriore riflessione sull'utilità di questo strumento riguarda il legame che esso

---

<sup>46</sup> Si vedano, a tal proposito, le Indicazioni nazionali, allegate al decreto legislativo n.59 del 2004, meglio noto come "Riforma Moratti".

<sup>47</sup> È il caso del Circolo Didattico di Bari, esperienza intitolata "Creazione del portfolio delle competenze personali", accessibile dalla banca dati GOLD.

<sup>48</sup> Un esempio è l'esperienza dell'istituto comprensivo di Trecasali, in Emilia Romagna, intitolata "Il portfolio individuale delle competenze".

<sup>49</sup> Per un esempio di portfolio realizzato dai ragazzi e dai docenti, si veda <http://gold.indire.it/datafiles/BDP-GOLD0000000001A9BCF/portfolio%20individuale%20delle%20competenze%20classe%202.pdf>

rappresenta con il campo lavorativo e dell'orientamento. Come detto precedentemente, il bilancio di competenze è un'operazione fondamentale per la ricollocazione lavorativa di un adulto che rientra in formazione. Il portfolio, dunque, crea un'abitudine nel soggetto all'autovalutazione e all'auto-osservazione che tornerà utile anche successivamente nel momento dell'ingresso nel mondo del lavoro. La società della conoscenza pone come principale risorsa di un individuo le conoscenze e le competenze maturate nel corso della propria esperienza. Dato un mercato del lavoro flessibile e in continua trasformazione, il lavoratore che più saprà "riciclarsi", sulla base delle competenze acquisite e della capacità di valutare le proprie esigenze di apprendimento, avrà maggiori probabilità di continuare ad essere impiegato e di crescere professionalmente.

I sistemi educativi europei inseriscono sempre più competenze nel loro curriculum<sup>50</sup> e introducono modi di rappresentazione del portfolio sempre più vicini ai linguaggi di espressione e comunicazione dei ragazzi. Molte sono, infatti, le sperimentazioni di e-portfolio, ossia di portfolio elettronico, che talvolta viene realizzato anche in maniera collaborativa, divenendo quindi un e-class portfolio<sup>51</sup>.

Queste esperienze, dunque, cercano di integrare più obiettivi: da una lato la necessità di riformare il processo valutativo verso una modalità più partecipativa e meno frustrante per l'alunno, che in qualche modo ha la percezione di "controllare" i suoi output formativi; dall'altra, lo sforzo di integrare il mondo della scuola con quello del lavoro nonché la documentazione del POF con quella del portfolio, rendendo il rapporto obiettivi dichiarati-risultati ottenuti più trasparente e misurabile.

Per quanto riguarda l'autovalutazione d'Istituto l'esperienza maggiormente consolidata è quella del Progetto Qualità che, a partire dal 2002, ha visto la nascita di ben 5 Poli Qualità a livello nazionale. Si tratta dei Poli di Padova, Milano, Napoli, Mantova e Vicenza. Ciascun Polo è accomunato da una fase di formazione al concetto di qualità, seguita da altre 2 fasi dedicate al metodo e al sistema della qualità. Poi, ciascun polo, sulla base di analisi e autoanalisi di istituto, ha individuato priorità legate al territorio e in accordo con enti e imprese locali. Ad esempio, il Polo campano si è specializzato nella qualità della didattica e nelle azioni di sistema per la diffusione di buone pratiche, per il miglioramento dell'offerta formativa; il Polo lombardo, invece, ha mirato soprattutto allo sviluppo di un sistema integrato tra scuola, formazione, università e impresa, nella prospettiva del life long learning; il Polo veneto ha guardato allo sviluppo di modelli di collegamento della valutazione esterna e interna, con riferimento a protocolli consolidati come quelli ISO, EFQM, ecc.

Il progetto Qualità, volto a innalzare l'offerta formativa e il successo scolastico, ha visto

---

<sup>50</sup> Per approfondimenti sulle competenze chiave individuale dal Consiglio d'Europa, si veda l'articolo a cura dell'Unità Italiana di Eurydice, accessibile all'indirizzo:

<http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1507>

<sup>51</sup> È il caso del class portfolio, sviluppato dall'Istituto comprensivo di N. Strampelli, in provincia di Macerata. L'esperienza si intitola "Class Portfolio:un' ipotesi di integrazione progettuale"

partecipare tutti i soggetti del sistema scuola: da una parte gli attori più direttamente coinvolti come il dirigente scolastico, i docenti, i genitori, dall'altro il mondo delle istituzioni (ex IRRE, ex INDIRE, URS) e dell'impresa (Confindustria). Allo stato attuale, sono 1600 le scuole coinvolte, alcune delle quali hanno ricevuto la certificazione ISO 9001:2000 mentre altre sono in procinto di ottenerla<sup>52</sup>.

Segnaliamo in aggiunta un'ulteriore esperienza innovativa in questo ambito: Vivoscuola, il portale della scuola in Trentino<sup>53</sup> che ospita un'intera sezione dedicata alla valutazione ed autovalutazione d'istituto secondo una logica cooperativa ed interattiva. In questa area, infatti, è possibile condividere e valorizzare le proprie esperienze, di singola scuola e di reti di scuole, di organismi di ricerca e di supporto, in una sorta di spazio di comunità di buone pratiche relative a questi temi.

L'esperienza di autovalutazione dell'Istituto Comprensivo "Comolago"<sup>54</sup> è particolarmente significativa per l'approccio sistemico che si è perseguito. L'istituto è il frutto di un riassetto territoriale che ha visto fondersi 4 diversi plessi appartenenti a realtà comunali diverse. Oltre alla diversità "culturale", nell'istituto coesistono professionalità diverse: docenti di scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della secondaria inferiore, non solo alieni dal collaborare tra loro, ma anche diffidenti gli uni verso gli altri. Il primo passo era dunque quello di impostare il processo di autoanalisi come un qualcosa di condiviso, o meglio di condivisibile, al di là delle differenze e delle peculiarità di cui ciascuno partecipa. Il percorso di autoanalisi si è articolato come una sorta di ricerca-azione, in cui gli elementi da autovalutare sono stati posti in una scala gerarchica. Il primo tema che è stato oggetto di ricerca è la continuità didattica: cosa significa garantire una continuità verticale agli studenti? Una prima "verità" condivisa è stata quella di mettere in relazione la continuità verticale con la dis-continuità programmata. Richiamandosi al pensiero di Morin, per cui la vita si compone di ordine e disordine, di complessità, non riducibile ad una linearità e progressione comoda da controllare, ma inesistente, i docenti hanno proceduto alla problematizzazione del concetto di continuità: prima di autovalutarsi su qualcosa, bisogna evidentemente avere un panorama comune di cosa si intenda identificare con quella parola. Poi, gruppi misti di docenti di vari livelli scolastici si sono posti domande chiave su quali fossero gli elementi di qualità della continuità, in modo da comprendere il grado di raggiungimento di tale costrutto, sempre tenendo presente che per raggiungere la continuità bisogna riconoscere e gestire la dis-continuità. Poi, hanno incluso l'utenza, ossia studenti e genitori, realizzando filmati e interviste sulle loro opinioni in merito. Paradigmatica la risposta di un genitore: "Possiamo anche analizzare tutti i pezzetti, ma dobbiamo farlo con la chiarezza dello scopo finale:

---

<sup>52</sup> per approfondimenti si veda:

<http://www.istruzione.lombardia.it/progetti/qualita/qualit%E0.htm>,

<http://www.asdlinux.org/qualita/>;

[http://www.csa.caserta.bdp.it/Archivio\\_Storico/2008\\_2009/Qualita.htm](http://www.csa.caserta.bdp.it/Archivio_Storico/2008_2009/Qualita.htm); <http://www.qualitascuola.com/>;

<sup>53</sup> <http://www.vivoscuola.it/>

<sup>54</sup> L'esperienza s'intitola "Conoscere l'elefante: un'esperienza di autoanalisi d'istituto sul tema della continuità educativa.



diciamoci cos'è per noi e per voi educare". Successivamente, i gruppi, organizzati non solo in orizzontale, ma anche in verticale (ossia composti da personale della Dirigenza, personale docente e personale non docente), hanno ripreso in analisi il percorso compiuto, per progettare una continuità che si basasse su fondamenti comuni e prefigurazioni condivise. L'autoanalisi in questa esperienza non è dunque un punto di arrivo, un prodotto che si possa presentare con percentuali e numeri, ma un processo che scardina il modo di fare scuola e di essere comunità educante, in cui tutti (compresi i genitori) sono chiamati in causa. Si tratta di un progetto ambizioso, come dice la docente autrice del resoconto di questa esperienza, "che dovrà fare i conti con la disponibilità di tempo, oltre che di bilancio, ma che testimonia la complessità emersa e la necessità di leggere la scuola e di lavorare in essa con la consapevolezza del disegno generale in cui la coda, le zampe e la pancia assumono significato perché appartengono allo stesso animale".<sup>55</sup>

Anche una rete di Istituti scolastici della provincia di Varese<sup>56</sup> ha costruito una commissione per l'autovalutazione formata da docenti rappresentanti di ciascun ordine di scuola (materna ed elementare) e dei diversi plessi del circolo (quattro in totale). Il lavoro si è articolato intorno a quattro fasi di lavoro, partendo dalla verifica delle condizioni di fattibilità, si è giunti alla definizione di una mappa della qualità, fino all'analisi dei dati raccolti dall'indagine e alla loro interpretazione. In particolare, in questo caso, si è scelto di ascoltare e tenere conto di punti di vista esterni sul funzionamento della scuola (genitori, scuole, altre istituzioni...). In particolare, sono stati costituiti piccoli gruppi omogenei per componente scolastica (docenti, personale ATA, genitori, studenti, enti locali o altri interlocutori esterni) finalizzati a declinare i fattori di qualità. Sulla base dei fattori che qualificano una scuola come "buona"; inoltre, si è proceduto alla definizione di un profilo di autovalutazione da sottoporre ai rappresentanti delle diverse componenti della comunità scolastica. Questo è stato successivamente proposto a gruppi eterogenei per una prima compilazione individuale ed una, successiva, di gruppo. Sulla base dei dati raccolti e delle riflessioni emerse, infine, il gruppo ha individuato alcuni nodi cruciali sui quali focalizzare l'attenzione progettuale per il successivo anno scolastico.

---

<sup>55</sup> Tutto il resoconto si gioca sulla metafora dell'autoanalisi come processo di conoscenza non frammentario, come nella storiella indiana dei cinque ciechi che cercano di descrivere un elefante attraverso il racconto parziale di ciascuno di loro: il primo cieco, infatti, tocca le gambe e lo descrive come un tempio, di cui le zampe sono appunto le colonne; il secondo tocca la proboscide, e dice che l'elefante è come un serpente; il terzo tocca la pancia del pachiderma, e sostiene che l'elefante è come una montagna; il quarto tasta un orecchio e lo descrive come un ventaglio; infine, l'ultimo prende in mano la coda e sostiene che l'elefante è come una frusta. Ogni definizione, sostiene Terzani che commenta la storiella, ha qualcosa di giusto, ma l'elefante non viene mai fuori per quel che è davvero. Cfr. Terzani, *Un altro giro di giostra*, Milano, Longanesi, 2004, p. 84.

<sup>56</sup> Gli istituti ai quali facciamo riferimento sono DD Gallarate I, DD Gallarate II, IC "Dante" – Cassano Magnago, SMS Majno – Gallarate, IC Cairate.



## **RIFERIMENTI DEL PARAGRAFO “CLIL: UN METODO IMMERSIVO PER IMPARARE LE LINGUE”**

Il Libro Bianco della Commissione Europea (Cresson 1995)  
Eurydice, *Le Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue in Europa*, 2008 (in pubbl.)  
Trattato di Maastricht (1992)  
Raccomandazioni dei Ministri del Consiglio d'Europa (cfr. Trim 1998)  
*Common European Framework* (2001)  
Piano di Lisbona Progetto Lingue 2000 del MIUR

## **SITOGRAFIA DEL PARAGRAFO “CLIL: UN METODO IMMERSIVO PER IMPARARE LE LINGUE”**

### **Press release on the Luxembourg Symposium (2005):**

[http://www.eu2005.lu/en/actualites/communiqués/2005/03/11delvaux\\_plurilinguisme/index.html](http://www.eu2005.lu/en/actualites/communiqués/2005/03/11delvaux_plurilinguisme/index.html)

### **European language policy and CLIL - A selection of EU-funded projects:**

[http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/clilbroch\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/clilbroch_en.pdf)

### **Eurydice:**

<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice>

### **Gold:**

<http://gold.indire.it/nazionale/>

### **Clil Compendium:**

<http://www.clilcompendium.com/clilcompendium.htm>

**TIECLIL - Translanguage in Europe - Content and Language Integrated Learning:** <http://www.tieclil.org/>

**Uno strumento per migliorare il processo di apprendimento di Alessandra Mochi:**

<http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=805>

**Apprendimento integrato di lingua e contenuto (*Content and Language Integrated Learning – CLIL*) nella scuola in Europa Eurydice:**

[http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=1188](http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=1188)

**EUROPEAN COMMISSION - Directorate-General for Education and Culture Life Long Learning: Education and Training policies Multilingualism policies:**

[http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc786\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc786_en.pdf)

**RIFERIMENTI DEL PARAGRAFO “LA TRASFORMAZIONE DELL’AMBIENTE DI APPRENDIMENTO ATTRAVERSO LE ICT”**

- Biondi Giovanni, *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Apogeo, 2008  
Antinucci Francesco, *La scuola si è rotta – Perché cambiano i modi di apprendere*, Editori Laterza, 2001  
Norman Donald A., *Il computer invisibile. La tecnologia migliore è quella che non si vede*, Apogeo, 2005  
Dale, E. (1946, 1954, 1969). *Audio-visual methods in teaching*. New York: Dryden.

**SITOGRAFIA DEL PARAGRAFO “LA TRASFORMAZIONE DELL’AMBIENTE DI APPRENDIMENTO ATTRAVERSO LE ICT”**

**Per approfondimenti sul progetto Marettimo:**

Blog <http://marinandostudents.blogspot.com/>  
<http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1496>  
<http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1495>  
[http://www.walkirye.it/scuola\\_vagabonda.html](http://www.walkirye.it/scuola_vagabonda.html)

NB: per l’autorizzazione all’utilizzo delle vignette rivolgersi all’autore: [randy@glasbergen.com](mailto:randy@glasbergen.com)

(COPYRIGHT NOTICE: All cartoons on this page are copyrighted material and may not be used for used in any print or electronic media without prior written permission from the author. [www.glasbergen.com](http://www.glasbergen.com)).

**RIFERIMENTI DEL PARAGRAFO “INNOVAZIONI METODOLOGICHE: IL COOPERATIVE LEARNING”**

- Carletti A. - Varani A. (a cura di), *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica di classe*, Erickson, Trento 2004  
Lodrini T. (a cura di ), *Didattica costruttivista e ipermedia*, Franco Angeli, Milano 2002  
Comoglio M., *Insegnare e apprendere in gruppo, Il Cooperative Learning*, Roma, LAS, 1996  
Johnson D., Johnson R., Holubec E., *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Centro studi Erickson, 1996  
Chiari G., *Climi di classe e apprendimento*, Milano, Angeli ed., 1996  
Chiari G., *Le dimensioni sociologiche del processo di apprendimento/insegnamento*, in G. Tressoldi P.E., Ansaldi M., *Collaborare fa bene: I vantaggi dell'apprendimento cooperativo in classe*, «Psicologia e scuola », a.16, n.70, 1996, pp. 3-9

**SITOGRAFIA DEL PARAGRAFO “INNOVAZIONI METODOLOGICHE: IL COOPERATIVE LEARNING”**

**Apprendimento Cooperativo:**

[http://www.apprendimentocooperativo.it/cmz455-2495-8710/Primo\\_piano/in\\_questi\\_mesi\\_/Convegno\\_Internazionale\\_a\\_Torino\\_\(gennaio\\_2008\)/a.html](http://www.apprendimentocooperativo.it/cmz455-2495-8710/Primo_piano/in_questi_mesi_/Convegno_Internazionale_a_Torino_(gennaio_2008)/a.html)

**AISCE:**

<http://www.iasce.net/>

**SITOGRAFIA DEL PARAGRAFO “INNOVAZIONI METODOLOGICHE: VERSO LE COMPETENZE”**

**Portfolio: cos'è? Caratteristiche e funzioni di un nuovo strumento della formazione:** <http://www.indire.org/content/index.php?action=read&id=445>

**Il portfolio scolastico ancora poco diffuso in Europa è invece una pratica condivisa in Australia, America e Canada:**

<http://www.indire.org/content/index.php?action=read&id=420>

**Sempre più competenze nei Curricoli Europei. Le tendenze dei Sistemi Educativi Europei: la spinta all'armonizzazione:**

<http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1540>