



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO**

Dipartimento di scienze umane e sociali

Dottorato di Ricerca in  
*Formazione della persona e mercato del lavoro*  
Ciclo XXV

**LE DISCIPLINE TRA ALTERNANZA  
E ORIENTAMENTO FORMATIVI**

**UNA RICERCA EMPIRICA  
E UN PARADIGMA METODOLOGICO DI ANALISI**

---

Supervisore  
Chiar.mo Prof. Giuseppe Bertagna

---

Tesi di dottorato  
di ricerca di  
Luigi Tonoli  
matr. n° 1013965

ANNO ACCADEMICO 2011-2012



## INDICE

<b>Introduzione</b>	5
<b>Presentazione</b>	7
. <i>Discipline, alternanza, orientamento: la normativa.</i>	7
. <i>Discipline, alternanza, orientamento: che cosa si dovrebbe monitorare</i>	9
. <i>I monitoraggi ministeriali</i>	9
. <i>Il monitoraggio Cqia-Ust</i>	13
. <i>Le domande del questionario Cqia-Ust</i>	15
. <i>Le risposte al questionario Cqia-Ust</i>	16
. <i>La distorsione percettiva nelle risposte al questionario Cqia-Ust</i>	19
. <i>Euristica della disponibilità e utilità del questionario</i>	24
<b>Capitolo 1</b>	
1.1 - <i>Discipline, alternanza, orientamento: la normativa</i>	26
1.2 - <i>Discipline, alternanza, orientamento: che cosa si dovrebbe monitorare</i>	37
1.3 - <i>I monitoraggi ministeriali: censimento delle iniziative in alternanza</i>	40
1.4 - <i>Il monitoraggio Cqia-Ust: la diffusione dell'alternanza come metodologia didattica</i>	50
<b>Capitolo 2</b>	
2.1 - <i>Discipline, alternanza, orientamento nelle domande del questionario Cqia-Ust</i>	65
2.1.1 - <i>Discipline e orientamento</i>	65
2.1.2 - <i>Discipline e alternanza formativa scuola società</i>	67
2.1.3 - <i>Azioni e relazioni</i>	70
2.1.4 - <i>Questione di metodo</i>	70
2.1.5 - <i>Esperienza dell'esperienza</i>	72
2.1.6 - <i>Fare e pensare</i>	73
2.1.7 - <i>Stupidità sintetica e originalità analitica</i>	75
2.1.8 - <i>Sapere unitario</i>	76
2.1.9 - <i>Esperienza di linguaggi</i>	78
2.1.10 - <i>Motivazione</i>	81
2.1.11 - <i>Disabilità</i>	82
2.1.12 - <i>Impossibile compromesso</i>	84
2.1.13 - <i>Agnitio</i>	86
2.1.14 - <i>Luoghi e tempi</i>	90
2.1.15 - <i>Oggetti di studio reali o realistici</i>	92
2.1.16 - <i>Personalizzazione</i>	93
2.2 - <i>Discipline, alternanza, orientamento nelle risposte al questionario Cqia-Ust</i>	95
2.2.1 - <i>Primo modello didattico</i>	95
2.2.2 - <i>Secondo modello didattico</i>	103
2.2.3 - <i>Terzo modello didattico</i>	111
2.2.4 - <i>Conclusioni</i>	125

2.3 - Tabelle e grafici	130
2.4 - La distorsione percettiva nelle risposte al questionario Cqia-Ust	148
2.4.1 - <i>La prospettiva didattico-pedagogica dei docenti e alcune implicazioni</i>	148
2.4.2 - <i>La sovrapposizione fra stime qualitative e stime quantitative</i>	155
2.4.3 - <i>La sovrapposizione fra stime generali e stime particolari</i>	157
2.5. - Uso delle discipline: il valore semantico della distorsione nelle risposte al questionario Cqia-Ust	159
2.5.1 - <i>L'avversione alla perdita</i>	161
2.5.2 - <i>L'effetto dotazione</i>	162
2.5.3 - <i>L'effetto cornice</i>	163
2.5.4 - <i>L'avversione al rischio</i>	165
2.5.5 - <i>Le scorciatoie nella valutazione dell'esistente</i>	170
2.5.6 - <i>Conclusioni</i>	176
<b>Bibliografia e sitografia</b>	179
<b>Appendice</b>	
<i>I questionari Cqia-Ust</i>	185
<i>Osservazioni sui questionari</i>	195

## **INTRODUZIONE**

Argomento della tesi è l'analisi critica delle premesse, delle modalità di svolgimento e dei risultati di un'indagine empirica condotta dal Cqia (Centro di ateneo per la Qualità dell'Insegnamento e dell'Apprendimento, diretto dal prof. Giuseppe Bertagna) dell'Università di Bergamo su commissione dell'Ust (Ufficio Scolastico Territoriale).

La ricerca del Cqia si è svolta tra la fine del 2010 e l'inizio del 2012 e ha indagato la valenza educativa e orientativa dell'insegnamento disciplinare e il ruolo didattico dell'esperienza e del lavoro, allo scopo di comprendere come, nel contesto dei principi dell'autonomia e della sussidiarietà (da Dpr 275/99 e da riforma del Titolo V della Costituzione), la scuola statale di Bergamo (primaria e secondaria) favorisca la padronanza dei contenuti disciplinari e l'incontro fra teoria e pratica, studio e lavoro, conoscenze e competenze. Il lavoro di raccolta e analisi dei dati, coordinato e seguito dallo scrivente, ha coinvolto docenti scelti dall'Ust, dottorandi in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro dell'Università degli Studi di Bergamo e collaboratori del Cqia<sup>1</sup>.

La ricerca, di cui la tesi è *in verbis* sintesi argomentativa, è stata *in re* una forma di alternanza: ha comportato una parte teorica, una applicativa per poi tornare alla sistemazione teorica in previsione di una possibile nuova applicazione.

Nella prima parte della tesi sono affrontati temi di contesto: lettura della normativa per il riconoscimento e la definizione dello spirito, delle finalità generali e delle concrete azioni che il legislatore ha previsto per l'attuazione dell'alternanza fra teoria e pratica, studio e lavoro, conoscenze e competenze. Segue l'individuazione, sulla base della normativa, degli aspetti irrinunciabili che un monitoraggio sullo stato di attuazione dell'alternanza deve considerare. I criteri seguiti nei monitoraggi nazionali e regionali

---

<sup>1</sup> Hanno collaborato O. Bardelli, A. Bonazzi, R. Calderoli, G. Colombo, N. Correale, E. Covini, G. Damioli, L. Famoso, M. Giraldo, L. Montagnoli, A. Pietrocarlo, G. Poli, G. Richiedei, M. B. Rota, A. Rovaris, M. Salvi, E. Zappella, M. Zappella e in particolare P. Roncalli. Con la direzione del prof. G. Bertagna. I report dei lavori di gruppo sono depositati presso l'Ust di Bergamo.

previsti dalla normativa sono poi messi a confronto con le modalità e i criteri adottati per la ricerca di Bergamo.

Nella seconda parte è proposto il quadro teorico implicito nelle domande del questionario, completato dalla presentazione dei risultati che la peculiarità della ricerca ha prodotto sul tema dell'uso delle discipline tra alternanza e orientamento formativi. L'analisi si estende poi al valore della distorsione percettiva rilevata nel corso della lettura dei dati e si conclude, in appendice, con una serie di possibili spunti migliorativi per eventuali nuove somministrazioni dei questionari utilizzati nella ricerca.

In sintesi le tesi che il presente lavoro intende argomentare sono:

- 1) il valore del questionario (e della ricerca di cui esso è parte) sta nel fatto che consente la rilevazione dell'impatto che la didattica in alternanza ha sulla scuola e non si limita a fornire il semplice conteggio delle iniziative di alternanza in atto;
- 2) la distorsione percettiva presente nelle risposte al questionario (e rilevata dal confronto fra le percentuali fornite rispettivamente da docenti, studenti e genitori nonché dalle incongruenze interne alla stessa categoria di intervistati) ha valore di indizio per la comprensione delle dinamiche relazionali interne alla scuola e delle visioni pedagogico-didattiche degli attori;
- 3) il questionario ha l'implicita potenzialità di essere guida per l'autovalutazione del docente e di rendere più facile, in virtù dell'organica e graduata presentazione di concrete attività di alternanza e di orientamento, la progettualità degli insegnanti, proponendo una praticabile rete di iniziative e intervenendo sulla tendenza alla conservazione dello status quo.

## **PRESENTAZIONE**

### ***Discipline, alternanza, orientamento: la normativa.***

La parte iniziale della tesi è costituita dalla ricognizione della normativa europea e italiana a partire dagli intendimenti programmatici di Lisbona del marzo 2000, finalizzati a fare dell'Europa una società e un'economia basate sul sapere e sull'innovazione. La direttiva europea prospettava un apprendimento esteso a tutto l'arco della vita (*lifelong learning*) e a tutti gli aspetti della vita (*lifewide learning*) con il coinvolgimento delle parti sociali e delle imprese e con l'apertura delle istituzioni scolastiche alla vita sociale e lavorativa. Ne erano definiti gli obiettivi comuni a tutti i paesi membri e un quadro generale delle pertinenti nuove *abilità di base e competenze*.

Anche tra gli obiettivi successivamente presentati a Barcellona, nel marzo del 2002, (*Programma di lavoro dettagliato per il follow-up alla relazione circa gli obiettivi concreti dei sistemi di istruzione e formazione*) era annoverato il rafforzamento dei collegamenti con la vita lavorativa e il mondo della ricerca. In particolare, per rendere più attraente l'apprendimento si ribadiva la necessità di uno stretto legame con la società e soprattutto con il mondo del lavoro e della ricerca. Si faceva rilevare lo stretto rapporto fra motivazione ad apprendere e formazione estesa a tutto l'arco della vita; si delineava un concetto unitario di cultura nato dal superamento di ogni *separatezza* fra percorsi e ambienti formativi e si davano indicazioni in ordine all'orientamento dei discenti.

Si può dire in sintesi che ne risultava affermato il principio per cui tutte le azioni di insegnamento/apprendimento sono sempre strettamente collegate le une alle altre e dalla corretta impostazione di ciascuna di esse dipende anche il successo delle altre. L'efficacia dei percorsi formativi, dunque, è garantita, al contempo, dalla qualità della singola azione, dall'integrazione unificante degli interventi, dalla ricchezza di contesti e di metodi formativi, dal collegamento tra le diverse discipline per l'acquisizione di quadri d'insieme, nonché dall'apprendimento incentrato su attività e progetti.

In Italia la legge 28 marzo 2003, n. 53 (*Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*) ha delineato, in conformità agli indirizzi europei, principi e criteri generali per la riforma del sistema educativo. Ha inteso promuovere un apprendimento esteso a tutto l'arco della vita, attraverso la valorizzazione di conoscenze e abilità, generali e specifiche, per lo sviluppo di capacità e la maturazione di competenze. Nel contesto si prevedono l'alternanza scuola lavoro<sup>2</sup> e l'apprendistato<sup>3</sup>.

Il Decreto Legislativo 15 aprile 2005 n. 77 disciplina l'alternanza ribadendo la necessità di un collegamento sistematico tra formazione in aula ed esperienza pratica, attraverso la collaborazione tra istituzioni scolastiche e formative, mondo del lavoro e società civile, per valorizzare la vocazione personale e l'originale stile di apprendimento di ogni studente.

I successivi *Regolamenti*<sup>4</sup> perfezionano il quadro generale con indicazioni sugli aspetti identificativi dell'alternanza. Innanzitutto il *laboratorio*, lo *stage*, il  *tirocinio formativo*. Infine il *lavoro vero e proprio*.

Si potrebbe concludere, in base alla normativa, che l'idea centrale dell'alternanza è costituita dalla valorizzazione dello "spirito d'iniziativa" o, in altri termini, dello spirito di "imprenditorialità", con riferimento allo sviluppo della capacità dello studente di tradurre le idee in azione, impiegando creatività, responsabilità, disponibilità all'assunzione del rischio, gestione progettuale e organizzazione razionale per il conseguimento di obiettivi. Nello stile della determinazione, dell'indipendenza e della personale motivazione.

Il contesto di applicazione del processo formativo è costituito dagli ambienti della vita quotidiana, in particolare i luoghi di lavoro. Lo scopo è il saper agire nelle situazioni reali con la consapevolezza e la duttilità necessarie a maturare, esprimere e valorizzare le proprie abilità e conoscenze.

---

<sup>2</sup> L 53/2003, articolo 4, comma 1, lettera a).

<sup>3</sup> L 53/2003, articolo 2, comma 1, lettera g).

<sup>4</sup> DPR 15 marzo 2010, n. 87, n. 88, n. 89.



### ***Discipline, alternanza, orientamento: che cosa si dovrebbe monitorare***

Concretamente, dagli indirizzi legislativi si deduce che un monitoraggio del livello di applicazione dell'alternanza formativa dovrebbe occuparsi dell'esistenza e dell'incidenza quantitativa e qualitativa di una rete di relazioni che intrecciano:

- a) disciplina e disciplina;
- b) scuola e realtà sociale;
- c) scuola e mondo del lavoro;
- d) studente e percorso formativo.

Quattro prospettive relazionali che si unificano nel livello superiore rappresentato dall'esistenza di progetti organici, complessivi e sistematici di alternanza e orientamento elaborati dalla scuola in collaborazione con imprese, associazioni, enti pubblici e privati. I progetti costituiscono un metalivello affidato alla scuola che è tenuta ad assumersi l'onere non solo della semplice organizzazione di stage e tirocini, ma anche di un più ampio impegno progettuale, che tiene in considerazione i propri intendimenti educativi, le richieste formative della società (e, in particolare, del mondo del lavoro), le aspettative e le peculiarità del singolo studente.

### ***I monitoraggi ministeriali***

Tra tutte le forme di alternanza scuola società, solo l'attività di integrazione scuola lavoro, erogata dagli Istituti di Istruzione Secondaria di secondo grado, è regolarmente monitorata dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca a partire dall'a.s. 2004/2005. Dal 2006/2007 l'indagine è svolta dall'Ansas (Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica), ex Indire, su incarico della Direzione Generale per l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i Rapporti con i Sistemi Formativi delle Regioni del Miur.

Gli obiettivi perseguiti dai monitoraggi sono sostanzialmente due.

- 1) Censire le iniziative in alternanza scuola lavoro (sul piano nazionale, regionale, provinciale e di singola scuola), considerandone i principali aspetti tecnici costitutivi.
- 2) Incentivare la diffusione della progettualità in alternanza.

Dopo quattro anni di monitoraggio quantitativo, con l'attivazione aggiuntiva di indagini qualitative (sui modelli organizzativi e sul loro funzionamento) si sono ulteriormente precisati gli obiettivi perseguiti dai monitoraggi. Ha, infatti, assunto un ruolo prioritario la diffusione di modelli per l'attuazione dell'alternanza scuola lavoro.

La difficoltà dichiarata dai curatori dei monitoraggi è quella di individuare criteri per stabilire se gli strumenti di rilevazione siano davvero adatti a far emergere la realtà sociale, le modalità di approccio al tema, il valore e il significato attribuiti alle esperienze da parte degli attori.

Studiando i dati, inoltre, non si può non cogliere il limite costituito dal fatto che le informazioni raccolte e ordinate dall'Anas provengono dalla collaborazione delle scuole stesse che hanno volontariamente inserito i dati negli ambienti di monitoraggio on-line (ad accesso riservato) allo scopo predisposti. Dunque, a differenza della ricerca di Bergamo, il punto di vista censito dai monitoraggi non è quello della scuola e dei suoi attori in una significativa porzione territoriale, ma è solo quello dei responsabili organizzativi delle iniziative di alternanza in atto.

Comunque le informazioni raccolte, suddivise per diverso livello di dettaglio, permettono al Miur di conoscere diffusione ed evoluzione del fenomeno e di valutare lo stato di riordino dei cicli attraverso l'indicatore dell'alternanza formativa.

L'aspetto più interessante, ai fini della presente ricerca, è, invece, la possibilità di verificare se i criteri adottati dal monitoraggio ministeriale consentano di rilevare la prospettiva pedagogica prevalente e il grado di incidenza dell'alternanza formativa (intesa come metodologia didattica) nella prassi quotidiana dell'insegnamento in provincia di Bergamo.

In effetti i monitoraggi riescono a far emergere aspetti significativi, in particolare su come le azioni in alternanza scuola lavoro sono integrate dentro l'insieme delle attività della scuola. Dai dati pubblicati, infatti, si può capire se le esperienze in alternanza riguardino insegnamenti dell'area generale o se siano riservate solo agli studenti iscritti alle attività in azienda; se esista una struttura organizzativa scolastica in grado di elaborare un progetto unitario per tutta la scuola; se la valutazione delle competenze sia compiuta attraverso la proposta di compiti specifici in situazione, reali o realistici; se la valutazione delle attività in alternanza integri (e come) la valutazione complessiva dello

studente.

Tuttavia dal modo in cui sono formulate le domande e dalle opzioni di risposta previste dai questionari si ricavano due considerazioni preliminari.

1) Sembra che la visione pedagogico-didattica sottesa alle domande non preveda la possibilità di una reale alternativa alla semplice giustapposizione fra le singole pratiche di insegnamento/apprendimento.

2) Dalle risposte, di conseguenza, è difficile capire quanto le scuole applichino lo spirito dell'alternanza formativa intesa come modalità didattica estesa a ogni disciplina e fondata sulla valorizzazione dell'apprendimento esperienziale e laboratoriale.

Inoltre, nonostante nei monitoraggi si dichiarò esplicitamente l'intenzione di individuare le relazioni causali tra le variabili considerate, si direbbero permanere due limiti sostanziali.

1) Lo sbilanciamento verso la misurazione numerica delle iniziative (anche l'analisi qualitativa sembrerebbe di fatto un censimento - quantitativo - di dati soggettivi, quali le finalità attribuite dai docenti ai progetti realizzati).

2) La mancata distinzione fra «esperienze di *alternanza formativa*» ed «esperienze *formative* nei luoghi di lavoro», cioè fra azioni inserite in progetti unitari e azioni compiute in ambienti diversi (dentro e fuori la scuola) in rapporto di semplice giustapposizione.

I monitoraggi d'altra parte, per impostazione, non annoverano tra i propri scopi la rilevazione di aspetti importanti per la comprensione del fenomeno indagato: in primo luogo se gli attori della scuola percepiscano che, nell'intera offerta didattica, la presenza di iniziative in alternanza comporti un effettivo miglioramento sul piano dell'insegnamento/apprendimento; in secondo luogo, se ci sia una reale apertura di tutta la scuola alla vita sociale e lavorativa.

Infine, se si considera che lo scopo dichiarato dai monitoraggi è di incentivare la didattica in alternanza, resta il timore che la mera quantificazione del fenomeno induca i docenti a ritenere che l'assolvimento delle indicazioni della normativa possa essere ridotto alla pura attivazione di qualche iniziativa (magari a responsabilità di colleghi di discipline tecniche).

Non si può nemmeno escludere che l'impostazione del monitoraggio ministeriale risenta delle oscillazioni terminologiche rilevate nella normazione: l'alternanza è intesa a volte come *modalità didattica* che integra teoria e pratica, altre come *sistema* di istruzione e formazione professionale parallelo agli altri canali del secondo ciclo.

Esiste, poi, un solo altro monitoraggio generale condotto in Lombardia sull'alternanza scuola lavoro. L'ha realizzato, nell'a.s. 2009/2010, l'Ufficio IV dell'Usr Lombardia, d'intesa con la Rete degli Istituti con percorsi di alternanza scuola lavoro e impresa formativa simulata. Sono state raccolte on-line informazioni qualitative e quantitative. Tuttavia, per evitare sovrapposizioni con il monitoraggio ministeriale, si sono privilegiate le domande qualitative non considerate sul piano nazionale. Salvo poi, negli anni successivi, limitare l'indagine ad alcuni aspetti quantitativi (di fatto ripresi dai report del ministero), perché, come si è detto, l'Ansas ha esteso la ricerca alla dimensione qualitativa e metodologica del fenomeno.

Nel report finale, a cura di A. Tropea e R. Capuano<sup>5</sup>, si definisce il livello di applicazione dell'alternanza. Sono indicate le dimensioni del fenomeno: numero di scuole con progetti di alternanza, numero di progetti, di imprese, di studenti e di classi.

Anche in questo caso i dati sono forniti dalle scuole lombarde che sono tenute a elaborare i progetti secondo un format regionale che prevede anche l'invio della relazione finale, per consentire il controllo della corrispondenza tra realizzazione e progetto. Dalle relazioni finali sono appunto desunte le informazioni presentate nel report regionale.

I dati raccolti riguardano anche la partecipazione di Organi collegiali scolastici, aziende, studenti e famiglie alla progettazione e alla valutazione dei percorsi; le modalità con cui i risultati di apprendimento si declinano in competenze, abilità e conoscenze; il livello di soddisfazione (su una scala da 1 a 4) di studenti, famiglie, aziende, Dirigente scolastico; infine l'esplicitazione dei principali fattori problematici riscontrati nei

---

<sup>5</sup> Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, Ufficio IV - Rete degli Istituti con percorsi di Alternanza scuola-lavoro e Impresa Formativa Simulata, *I percorsi in alternanza scuola-lavoro e Impresa Formativa Simulata, a.s. 2009/2010*, a cura di Aldo Tropea e Rosaria Capuano, febbraio 2011, in sito ReQuS, *La Rete per la Qualità della Scuola*, pag. web *Alternanza scuola-lavoro*, URL: <http://www.requs.it/?pagina=4320>

percorsi di alternanza.

Contemplando domande sulle discipline coinvolte nei percorsi, sulla collegialità della programmazione, sull'attuazione di prove di apprendimento interdisciplinare, sulla percezione che studenti, famiglie e aziende hanno dei percorsi, il monitoraggio regionale, rispetto a quello nazionale, fornisce più elementi utili a comprendere se l'alternanza è, o non è, inserita nella rete di relazioni di cui sopra.

Nel capitolo del report dedicato all'*Insegnamento per competenze e progettazione* si afferma, infatti, che l'alternanza ha lo scopo di rinnovare la didattica promuovendo il sapere consapevole. Tuttavia, anche in questo caso, il monitoraggio on-line a risposte chiuse non misura se e quanto il metodo dell'alternanza informi la pratica didattica di ogni disciplina di ogni scuola. E il tema è rilevante: in assenza di tale prospettiva l'alternanza è solo una buona pratica episodica.

Per non incorrere nei limiti menzionati, l'indagine di Bergamo ha voluto presentarsi al mondo della scuola come strumento per la riflessione sulle potenzialità dell'alternanza formativa nella pratica didattica quotidiana e per il ripensamento complessivo dell'attività di insegnamento/apprendimento.

### ***Il monitoraggio Cqia-Ust***

Il progetto di ricerca curato dal Cqia ha inteso studiare come sono utilizzate le discipline, come si promuove la padronanza dei contenuti e come si applicano, nella pratica dell'insegnamento, l'alternanza e l'orientamento formativi.

Le domande del questionario hanno fatto in modo che emergesse la percezione che docenti, studenti e genitori hanno dell'effettiva presenza della didattica in alternanza formativa nelle scuole. Lo scopo principale, infatti, è stato quello di rilevare *come e con quale efficacia* le attività in alternanza siano presenti nelle quotidiane attività scolastiche e influiscano su programmi e metodi della scuola. Si è pertanto misurata la diversa incidenza di tre modelli di insegnamento/apprendimento, di cui si sono considerate espressione alcune precise azioni didattiche.

1) *Primo modello didattico: trasmissione di contenuti e uso delle discipline come fine dell'insegnamento.*

Le azioni formative considerate in questo raggruppamento sono riconducibili alla pura trasmissione di contenuti disciplinari e le potenzialità orientative riguardano esclusivamente la maggiore o minore attitudine dell'alunno allo studio, inteso come apprendimento mnemonico.

2) *Secondo modello didattico: lezioni interattive e discipline utilizzate come fine e come mezzo.*

Il modello è presente nelle azioni didattiche che vanno oltre la pura trasmissione di informazioni e che possono costituire l'abbrivio di sperimentazione delle *competenze chiave di cittadinanza* (di cui all'allegato 2 del DM 139 del 22 agosto 2007), pur mantenendo la tradizionale separazione fra le discipline.

3) *Terzo modello didattico: alternanza formativa e discipline utilizzate come mezzo.*

Le azioni considerate concorrono allo sviluppo della persona, nella conoscenza di sé, attraverso il contributo attivo dello studente, l'integrazione di esperienze in aula, in laboratorio e nella vita extrascolastica e l'intreccio tra teoria e pratica, con l'apporto sinergico di più discipline.

I due estremi sono rappresentati da un primo modello, in cui il valore formativo è considerato coincidente con i contenuti trasmessi e le discipline sono autoreferenziali e fine stesso dei percorsi di insegnamento/apprendimento, e da un terzo nel quale, all'opposto, le discipline sono finalizzate all'orientamento e all'auto-orientamento dello studente. In questo caso gli obiettivi formativi sono costituiti da compiti unitari in situazione alla cui esecuzione concorrono più discipline (con funzione di mezzo), azioni d'aula, di laboratorio, di vita sociale e lavorativa, e lo studente scopre se stesso confrontandosi con contesti e situazioni diverse.

Il questionario, poi, è stato predisposto anche con un altro scopo. Non secondario. La serie delle azioni didattiche contemplate dal censimento rappresenta, infatti, una guida per l'insegnante che intenda valutare la propria attività sui temi dell'alternanza; riconoscere la prospettiva pedagogica implicita nel proprio stile d'insegnamento;

individuare possibili concreti percorsi in alternanza; definire linee programmatiche di autoformazione. La guida-questionario si propone, cioè, come paradigma metodologico di analisi, perché il docente, attraverso dati statistici e domande, possa passare dall'agire intuitivo all'agire riflessivo.

Per perseguire gli scopi previsti, le domande dei questionari Cqia-Ust hanno riguardato precise azioni didattiche (significative per le visioni pedagogiche soggiacenti) e le opzioni di risposta sono state scelte per far emergere la stima e il giudizio implicito di docenti, studenti, genitori sulla frequenza delle azioni (*sempre, spesso, qualche volta, raramente, mai*). Si sono, inoltre, previste domande sull'esistenza di progetti di alternanza unitari e organici, gestiti dalla scuola, per verificare se la distribuzione delle percentuali fra le tre metodologie didattiche rimandasse a reale alternanza *formativa* scuola società o a semplice alternanza scuola società. I questionari, infine, sono stati somministrati a un campione di scuole significativo (e non solo a quelle che hanno dichiarato l'attivazione di percorsi in alternanza), in modo che fosse riconoscibile l'incidenza della didattica in alternanza nella provincia di Bergamo.

In ogni caso l'utilizzo di un questionario così impostato è giustificato dal valore attribuito alle percezioni di docenti, studenti e genitori: essi, infatti, rispondendo con *sempre, spesso, qualche volta, raramente* o *mai*, hanno comunicato qualcosa della realtà osservata e qualcosa della lente usata per osservarla. Le diverse percezioni, d'altra parte, influiscono sulla qualità delle relazioni e, dunque, occuparsi delle percezioni significa occuparsi della qualità delle relazioni e, in altri termini, della qualità della scuola.

### ***Le domande del questionario Cqia-Ust***

I principi teorici che innervano la visione pedagogico-didattica che ha ispirato le domande e il raggruppamento delle risposte nei tre modelli di insegnamento/apprendimento si riassumono nell'accezione con cui sono usate le espressioni, sintetiche e interdipendenti, di *orientamento* e di *alternanza formativa scuola società*.

Per *orientamento*, infatti, si intende l'efficacia che un'esperienza formativa (in ogni tipo di contesto) ha in termini di conoscenza delle proprie attitudini e dei propri interessi. Un'efficacia che è direttamente proporzionale alla ricchezza del mondo con cui lo

studente si confronta, cioè al numero delle esperienze e alla solidità dell'intreccio fra pratica ed elaborazione intellettuale. Dunque, scoprire il mondo equivale a scoprire se stessi. Da qui appunto la connessione fra *orientamento* e *alternanza formativa*.

In sostanza si tratta di una logica educativa che si basa su

attenzione ai processi di apprendimento del soggetto, a come la persona sviluppa e consolida le proprie competenze, concezione dell'apprendimento come elaborazione e costruzione dell'esperienza, riconoscimento del ruolo formativo della situazione di lavoro, enfasi sulle funzioni diverse dalla docenza (progettazione, tutoring, mediazione, ecc.)<sup>6</sup>

secondo un approccio metodologico caratterizzato da

[insistenza] sulla costruzione della conoscenza piuttosto che alla sua riproduzione; consapevolezza della naturale complessità del mondo reale evitando così eccessive semplificazioni; progressione sulla base di compiti autentici e contestualizzati, non astratti; offerta di ambienti di apprendimento assunti dal mondo reale, basati sui casi; offerta di rappresentazioni multiple della realtà; alimentazione di pratiche riflessive, lavoro dello studente finalizzato alla costruzione di conoscenze dipendenti dal contesto e dal contenuto; stimolo della costruzione cooperativa della conoscenza attraverso la negoziazione sociale<sup>7</sup>.

In particolare l'attività in alternanza ha un valore formativo rilevante per l'esperienza di linguaggi diversi che consente, il che, ovviamente, ha effetti positivi sul piano della competenza comunicativa e relazionale (la necessità di un uso responsabile della lingua, nel rispetto dei contesti, presuppone le conoscenze necessarie ad evitare errori di codice o di messaggio), ma anche sul piano etico (il rispetto per l'interlocutore comporta il dovere della precisione, della correttezza e della buona fede o onestà intellettuale).

### ***Le risposte al questionario Cqia-Ust***

Considerando i dati dei docenti, si nota il prevalere di una concezione del rapporto fra insegnante e allievo incentrata sulla asimmetria dei ruoli e sulla comunicazione sostanzialmente unidirezionale (con frequenza che supera l'80%). Allo studente si chiede l'adeguamento a una precisa sequenzialità di azioni (ascolto, studio,

---

<sup>6</sup> S. Pozzi – R. Pocaterra, *Prefazione*, in S. Pozzi – R. Pocaterra (a cura di), *Ragazzi sospesi. Un modello territoriale di alternanza scuola-lavoro per la prevenzione della dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 9.

<sup>7</sup> *Ibi*, p. 10.



memorizzazione, ripetizione). Raramente sono valorizzati gli spunti di apprendimento che provengono dall'apporto originale dei discenti.

Minore frequenza fanno registrare la ricerca e l'individuazione con gli allievi di situazioni e problemi di vita reale che richiedano l'utilizzo di conoscenze disciplinari (49%), le azioni di coinvolgimento degli alunni nello svolgimento delle lezioni (47%), le attività di reciproco aiuto fra studenti (31%) e le comunicazioni preparate a turno da singoli o gruppi di allievi e rivolte al gruppo classe (17%).

Ancora meno frequenti le azioni di apertura in alternanza formativa: ci si attiva per l'incontro con la società con tendenza centrale del 10,0%; ci si avvale di laboratori tecnici, scientifici e professionali per un valore medio del 15,3%; nella secondaria si organizzano tirocini in ambiente lavorativo per un 13,8% e si propongono esperienze formative presso enti e aziende, con richiesta documentazione dei risultati conseguiti, per un 17,1%. Nella secondaria le esperienze elencate sono per il 23,8% (media) inserite in progetti unitari di alternanza formativa.

Il rapporto col territorio, generalmente poco praticato e poco visibile, diminuisce sensibilmente nel passaggio dal primo al secondo grado, con evidente contrazione sulla autoreferenzialità della scuola.

La prima osservazione è che, dunque, soprattutto nella secondaria, le azioni dello *spiegare*, del *raccontare* o del *descrivere* prevalgono sensibilmente su quelle del *mostrare*, del *far scoprire* o *sperimentare direttamente*.

Se si considerano in parallelo i dati relativi alla lezione frontale, al problema della disattenzione degli studenti nel corso delle lezioni e all'incidenza della didattica laboratoriale, se ne può dedurre che manca quello che, secondo Ausubel<sup>8</sup>, contraddistingue l'apprendimento euristico, cioè la significatività. Una significatività che si avrebbe, appunto, in due casi: quando si perviene alle conoscenze scoprendole in modo autonomo oppure quando le si incorpora attivamente dentro la propria personale struttura cognitiva (una sorta di rete organizzata delle conoscenze). Il processo euristico sarebbe attivato dunque quando il soggetto scopre che cosa nell'oggetto lo riguarda direttamente.

---

<sup>8</sup> D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi* (1968), Franco Angeli, Milano 2004, p. 607.

In sintesi si può dire che nella scuola non si applica una concezione dello studio inteso come «competenza nella disciplina e competenza della disciplina»<sup>9</sup>, cioè acquisizione di conoscenze e di abilità e, allo stesso tempo, della competenza necessaria a servirsi della disciplina per esplorare e interpretare la realtà.

Sono notevoli, inoltre, la singolarità di certi dati e le divergenze nelle stime. Il fatto che i docenti dichiarino di avvalersi *sempre/spesso* della lezione frontale in misura dell'83,4% e del coinvolgimento degli alunni in percentuale del 46,9 indica come siano utilizzati schemi operatori diversi (pedagogicamente difficili da conciliare) indotti dalla situazione da affrontare. Significativa la maggiore predilezione per la lezione frontale da parte di docenti neoassunti rispetto a colleghi più anziani; sorprendente, circa la frequenza del coinvolgimento degli studenti nella preparazione e nella realizzazione delle lezioni, il contrasto fra il dato medio dei docenti (62,7%) e quello degli studenti (19,1%).

Come si è detto, il questionario non ha tanto lo scopo di portare a una chiara rappresentazione della realtà scolastica bergamasca; quindi, la lettura interpretativa delle percentuali non deve occuparsi solo di depurare i dati dalla distorsione percettiva, ma, piuttosto, di riconoscere la visione complessiva di chi ha risposto ai quesiti e di tentare qualche ipotesi sul significato delle modalità di risposta applicate, indizio anch'esse di una visione generale della scuola.

In particolare ci si è concentrati sulla percezione dei docenti, messa in rilievo dal confronto con le altre due categorie di rispondenti. Il quadro generale, caratterizzato dalla dominanza dei modelli didattici trasmissivi e dall'ininfluenza delle variabili considerate, sembrerebbe indicare che sulla progettualità degli insegnanti incidono poco le pur diffuse istanze di innovazione nate dal malessere che pervade il mondo della scuola. In altre parole, i modi di intendere l'attività didattica permangono stabilmente nella tradizione, benché l'insufficienza dei risultati di apprendimento sia da più parti rilevata. Al contempo sorprendono alcune incoerenze o contraddizioni nella stima quantitativa delle pratiche didattiche in uso.

---

<sup>9</sup> L. Clarizia, M.G. Lombardi, F. Quatrano, *L'offerta informale di competenze nell'autopercezione degli insegnanti*, in G. Bertagna – C. Xodo (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2011, p. 227.

### ***La distorsione percettiva nelle risposte al questionario Cqia-Ust***

Un'ipotesi unificante di lettura delle questioni poste può essere fornita dagli studi di psicologia della cognizione sociale e della rappresentazione sociale condotti da Daniel Kahneman e Amos Tversky. Dalle ricerche dei due psicologi israeliani, lo si riprenderà in conclusione, si possono anche ricavare le ragioni che, pur non trascurando i manifesti punti di debolezza, giustificano la somministrazione di un questionario come quello utilizzato nella ricerca di Bergamo.

Gli studi a cui si fa riferimento, nati in ambito economico e finanziario, hanno avuto applicazione anche in altri contesti, medico soprattutto: si è cercato di verificare, in questa sede, se possono fornire un modello interpretativo organico dei dati sulla scuola che, a un approccio analitico, disperdono l'attenzione e le possibilità interpretative.

In effetti molti e singolari sembrerebbero gli spunti interpretativi pertinenti forniti da tali studi.

Secondo Kahneman sulle decisioni economiche influisce non tanto l'utilità attesa (come da teorie tradizionali), quanto la valutazione dei cambiamenti rispetto allo status quo (*prospect theory*). Le temute perdite ad esempio assumono un valore ingigantito rispetto agli attesi guadagni della stessa entità, e questo non può che influenzare pesantemente le decisioni in cui è in gioco la perdita di qualcosa. Se si considera che, secondo Kahneman e Tversky, va considerata decisione in condizione di rischio quella che comporta l'accettazione di un azzardo che procura esiti economici con specificate probabilità (di guadagno e di perdita) e che invece è decisione senza rischio quella in cui un bene o un servizio sono semplicemente scambiati con denaro o lavoro, si può concludere che, con gli opportuni adattamenti, le decisioni innovative nella scuola sono prese dagli insegnanti in condizioni di rischio. Si può, infatti, ipotizzare, per analogia, che sulle decisioni didattiche influisce il rischio di perdita della controllabilità delle situazioni e del dominio sull'immagine di sé. Se, infatti, si considera che nella lezione trasmissiva tradizionale si utilizza sostanzialmente la competenza linguistica, mentre nella lezione interattiva o in alternanza sono richieste molte altre competenze soprattutto di natura relazionale, si può pensare che la tendenza alla conservazione sia un modo per evitare la perdita del controllo della situazione. E nel dominio delle situazioni si trova anche una sorta di gratificazione, con connessa positiva immagine di sé.

Si può, dunque, ritenere stretto il nesso fra immagine di sé e controllabilità dell'azione didattica. Secondo C.K. Hsee<sup>10</sup>, risultati sperimentali dimostrano che, quando riguardano fenomeni interconnessi, le decisioni vengono prese secondo criteri di valutazione congiunta, mentre l'esito della decisione è giudicato secondo il modo di valutazione separato. Se le cose stanno così, si ha un'ulteriore conferma del quadro descritto.

Altra prospettiva utile è fornita dal cosiddetto effetto dotazione, scoperto da Richard Thaler<sup>11</sup>: lo stesso bene ha un valore quando si tratta di acquisirlo e uno molto più alto quando si tratta di cederlo. Ne consegue che una persona fa molta più fatica a cedere ciò che considera appartenente al proprio vantaggio che ad acquisirlo. Per una sorta di riluttanza a separarsi dalla propria condizione (*endowment effect*), è più difficile cedere una condizione, un assetto raggiunto, che desiderabile ottenerne uno nuovo. Le conseguenze sono rilevanti anche in questo caso, poiché le decisioni prese possono essere poco lungimiranti.

L'attaccamento allo status quo, la valutazione sovradimensionata delle possibili perdite, l'effetto dotazione, a cui si aggiunge il continuo riposizionamento dei termini di riferimento per la valutazione dei guadagni e delle perdite, con conseguente accettazione dell'esistente anche in condizioni di disagio, possono in effetti spiegare la compresenza di dati che rivelano la tendenza a riprodurre l'esistente pur in presenza di evidenti limiti strutturali e metodologici.

Al citato effetto dotazione si associano, inoltre, anche errori di predizione edonica (la previsione sul grado di soddisfazione che un bene o una situazione produrranno in futuro). Difficile prevedere, ad esempio, che il possesso di un bene per il quale oggi si sente poco trasporto possa rendere in futuro difficile la sua cessione. In generale si prendono decisioni senza considerare, anche in situazioni in cui è possibile farlo, che i gusti futuri potrebbero cambiare.

Si può comprendere così la tendenza alla conservazione dell'esistente, pur nella consapevolezza dei limiti che esso presenta. Siccome d'altra parte, secondo la *prospect*

---

<sup>10</sup> C.K. Hsee, *Attribute Evaluability. Its Implications for Joint-Separate Evaluation Reversals and Beyond*, in D. Kahneman – A. Tversky, *Choices, Values, and Frames*, Russel Sage Foundation, Cambridge University Press, 2000, pp. 543-563.

<sup>11</sup> Cfr. D. Kahneman – A. Tversky, 1. *Choices, Values, and Frames*, in *Eid., Choices, Values, and Frames*, cit., p. 13.

*theory*, la valutazione degli stati futuri è prodotta dalla valutazione dei cambiamenti - guadagni o perdite - rispetto allo status quo, le previsioni di soddisfazione sono spesso formulate sulla perdita del momento, tradotta impropriamente in effetto a lungo termine.

Nel caso poi, come nella scuola, un'iniziativa possa produrre risultati composti (ad esempio una serie di cambiamenti), la valutazione degli esiti (da cui dipende la decisione) è compiuta in termini di contabilità minima, considerando cioè solo le dirette conseguenze della decisione. Il che rende più agevole la decisione stessa; conferma il concetto intuitivo della dominanza del rapporto causa-effetto; rispetta l'interesse per le variazioni di stato. Ma crea indifferenza al complesso degli effetti possibili. Insomma, il processo di contabilità minima potrebbe rendere poco appetibile una progettualità come quella in alternanza formativa.

Si potrebbe dire, insomma, che la resistenza al cambiamento sia più influente della previsione dei benefici futuri. Le regole razionali (intese come coerenza logica) sono rispettate solo quando la loro applicazione è trasparente e spesso violate negli altri casi.

L'effetto complessivo è aggravato dal fatto che, in condizioni di incertezza ha un peso considerevole e insistente l'avversione per l'ambiguità. In genere essa si manifesta quando è presente un contesto di comparazione nel quale una persona valuta in parallelo prospettive chiare e prospettive vaghe. È evidente che nel caso dell'insegnante la comparazione fra il certo dello sperimentato e l'incerto del nuovo fa scattare la reazione di avversione all'ambiguità.

Al contrario, una disponibilità al cambiamento e al rischio sarebbe indotta da una condizione di perdita certa del proprio status quo (*certainty effect*), ma finché questa non si presenta, la prospettiva di un esito positivo non ha l'attrattiva che pur potrebbe meritare.

In sintesi, secondo la *prospect theory*, il valore di un'iniziativa è conseguenza della valutazione dei guadagni e delle perdite piuttosto che degli assetti finali e, dunque, nelle considerazioni che l'interessato compie, le probabilità degli esiti sono sostituite dal peso delle decisioni.

Stretto è anche il rapporto fra visione della scuola e percezione delle azioni pregresse,

tant'è che le due prospettive si chiariscono reciprocamente. Dalla valutazione del passato, infatti, dipende anche ciò che di esso si utilizza per la programmazione del futuro. In particolare nella valutazione dell'esistente intervengono le cosiddette euristiche, le scorciatoie utilizzate per la formulazione di giudizi in condizioni inadatte a garantire accuratezza e precisione. Di esse e del loro valore si deve tener conto per l'interpretazione dei dati statistici.

L'evidenza sperimentale fa pensare che le distorsioni nelle valutazioni siano soprattutto indotte dall'affidamento all'intuizione. Ad esempio i giudizi sono, normalmente, ritenuti attendibili dal soggetto che li esprime, non solo se dotati di coerenza interna, ma anche e soprattutto se sono compatibili con l'intera rete di convinzioni del soggetto. E quindi ogni valutazione o stima viene forzata perché sia garantita tale compatibilità. Da qui la relazione stretta fra giudizi sull'operato e visione complessiva della scuola. Se lo si legge in quest'ottica, l'insieme dei dati mostra negli insegnanti diffidenza per i cambiamenti e diffusione di una prospettiva didattico-pedagogica appiattita sull'esistente.

Va, inoltre, considerato che quando si affronta un problema valutativo di non immediata soluzione, spesso lo si sostituisce inconsapevolmente con uno più facile. In questo consistono appunto le euristiche intuitive. Rispondere a un questionario, ad esempio, comporta il ricorso a un pensiero veloce costituito da procedure intuitive (esperte ed euristiche, appunto) e azioni automatiche (percezione e memoria). La valutazione della frequenza di un fenomeno (con uno *spesso*, un *raramente*...) richiederebbe la gestione razionale di molti pensieri contemporaneamente, il che non è opportuno in un contesto di pensiero veloce. Anche nell'analisi del proprio operato, il pensiero veloce ricopre un ruolo rilevante, fornendo impressioni e sensazioni, che si originano spontaneamente e che sono alla base delle convinzioni e delle scelte del pensiero lento.

Ora, quando ci si trova a dover esprimere una stima sulla frequenza di una classe di eventi, in assenza di strumenti più efficaci, il pensiero ricorre a un secondo quesito, che è in qualche modo in relazione con il primo, ma che è più semplice. Ad esempio, si richiamano alla memoria esperienze momentanee che hanno costituito l'evento e si associano percezioni e sensazioni per una stima d'insieme. In genere tali selezioni privilegiano il momento del picco e della fine della classe di azioni e sono indifferenti o

insensibili alla durata del fenomeno. Gli esperimenti sembrerebbero dimostrare che il passato è percepito come serie di “istantanee” più che come “filmato” (*evaluation by moments*). I momenti rappresentativi stanno insomma al posto dell'intero. «Sembrirebbe, dunque, che siamo incapaci di esprimere una valutazione accurata e imparziale di esperienze prolungate nel tempo»<sup>12</sup>. In questo senso si avrebbe conferma alla sovrapposizione fra la percezione qualitativa e quantitativa dei fenomeni, ipotizzata in sede di analisi dei dati.

La più considerevole ai fini della comprensione delle risposte al questionario è l'euristica della disponibilità. Nei casi in cui si debba valutare la frequenza di una classe, si procede in base alla facilità con cui si possono richiamare alla mente casi concreti. Le valutazioni quantitative dipendono dalla recuperabilità degli esempi oppure dalla familiarità e dalla salienza degli stessi. Si possono anche manifestare distorsioni indotte dalla modalità con cui si effettua la ricerca e si richiamano alla memoria gli eventi. Dunque, siccome il ricordo è influenzato da fattori diversi come familiarità, salienza o incidenza emotiva, non sempre la memoria recupera un campione davvero rappresentativo.

L'aspetto interessante è che la disponibilità dei dati si trasforma in chiave interpretativa stabile (accessibilità cronica) per la valutazione di eventi e fenomeni. Gli aspetti che richiamano l'attenzione, e che si presentano in modo cronico ogni qualvolta venga affrontato l'argomento, producono impressioni, sulla base di routine conosciute e stabilite.

Se, invece, la richiesta riguarda la frequenza di una situazione di cui non si hanno esempi in memoria, la distorsione permane comunque: si immagina una situazione tipo e dagli esempi generati e dalla facilità con cui li si genera derivano le valutazioni sulla frequenza di un evento. Evidente il rischio di errore (*bias* di immaginabilità).

Nel caso si debba stimare la frequenza con cui due eventi si verificano congiuntamente, si può presentare la correlazione illusoria. Se l'impressione dell'associazione è forte, si concluderà facilmente che gli eventi il più delle volte si verificano congiuntamente. Nel caso dei questionari in esame si è notato un caso curioso: il legame fra due azioni può essere così forte da renderne particolarmente disponibile alla memoria la co-occorrenza,

---

<sup>12</sup> D. Kahneman, *Economia della felicità*, Il Sole 24ore, Milano 2007, p. 102.

e allora si manifesta il fatto sorprendente per cui l'uso della lezione frontale con l'ausilio della lavagna è ritenuto più frequente della lezione frontale senza ulteriori precisazioni.

Nella valutazione delle azioni didattiche va anche considerato il peso delle emozioni: quando esse entrano in gioco, infatti, la conclusione prevale sull'argomentazione o sul conteggio degli eventi (euristica dell'affetto). La conclusione, a cui si giunge in questo modo, non è di per sé sbagliata, ma certamente è instabile e connessa allo stato del momento. D'altra parte è anche vero che il pensiero lento, quando interviene, di norma avalla i dati che sono compatibili con la percezione corrente, senza intervento analitico. L'euristica dell'affetto crea, insomma, un mondo semplice e ordinato, ma non sempre attendibile.

### ***Euristica della disponibilità e utilità del questionario***

Il quadro statistico, letto alla luce dei processi euristici, è un forte indizio di quale sia la più diffusa prospettiva pedagogico-didattica dei docenti e di ciò che della scuola colgono studenti e genitori. In particolare si ha l'idea che la diffidenza nei confronti della didattica in alternanza formativa scuola società, la predilezione per la comunicazione trasmissiva e per un insegnamento teorico e descrittivo non rispondano a scelte indotte dalle circostanze, ma siano l'espressione operativa di una precisa intenzionalità pedagogico didattica.

Considerando l'incidenza dell'euristica della disponibilità, si può pensare che, invece, gli studenti recepiscano prevalentemente il sapere esperienziale ed euristico, mentre i genitori abbiano un interesse prioritario per il profitto dei figli, in termini di riuscita numerica e visibile.

Se poi i risultati dei processi euristici, depositati in memoria, diventano in modo cronico, anche al variare dei contesti, chiave privilegiata di interpretazione, se ne deduce che la visione del presente è in stretta connessione con lo stile di approccio alle scelte future.

Dunque proprio il diffuso ricorso all'euristica della disponibilità motiva l'utilizzo del questionario come guida all'osservazione pedagogica: esso, infatti, può rendere



facilmente disponibili alla memoria o all'immaginazione (evitando così la menzionata avversione per l'ambiguità) azioni concrete e praticabili, insieme ai possibili connessi vantaggi, e correggere in tal modo l'appiattimento sull'esistente prodotto dalla formazione stessa degli insegnanti.

L'euristica della disponibilità può essere utilizzata anche come strumento per il cambiamento personale. Ad esempio, chiedendo alle persone di immaginarsi in situazioni future può facilitare la percezione che una simile situazione futura sia realizzabile, e aumentare quindi l'impegno in tale direzione<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> L. Castelli, *Psicologia sociale cognitiva*, Laterza, Roma-Bari 2004, p. 35.

## Capitolo 1

### 1.1 - Discipline, alternanza, orientamento: la normativa

In Italia l'idea di alternanza è prevista a partire dalla Legge n. 53 del 28 marzo 2003, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. È una legge che recepisce indirizzi programmatici europei in materia di riforma dei sistemi educativi<sup>14</sup>.

Nel marzo 2000, infatti, a Lisbona, i Paesi europei riuniti a Consiglio avevano definito alcuni intendimenti programmatici per fare dell'Europa una società e una economia basate sul sapere e sull'innovazione. Si prospettava, formalmente, una civiltà della conoscenza in grado di affrontare, tra le altre, la crisi occupazionale e la concorrenza economica internazionale. Nel contesto trovò chiara affermazione il ruolo strategico dell'educazione e, con essa, dei sistemi dell'istruzione e della formazione:

Le politiche europee di istruzione e formazione non devono limitarsi a successive riforme dei sistemi esistenti. Occorre prefiggersi come obiettivo la costruzione di uno spazio europeo di apprendimento lungo tutto l'arco della vita e lo sviluppo di una società dei saperi (*learning society*) con opportunità per tutti<sup>15</sup>.

In particolare il Consiglio di Lisbona, per la definizione di obiettivi comuni a tutti i paesi membri, fornì un quadro generale delle nuove *abilità di base* (ICT - Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, lingue straniere, cultura tecnologica, imprenditorialità e abilità sociali) e delle *competenze* (intese come una combinazione di abilità, conoscenze e attitudini<sup>16</sup>) esplicate in otto ambiti principali: comunicare nella lingua madre, comunicare nelle lingue straniere, ICT, calcolo e competenze in

---

<sup>14</sup> In questa sede si prende in considerazione la normativa, emanata in attuazione della legge 53/2003, contenente gli indirizzi programmatici generali e le indicazioni di natura pedagogico-didattica.

<sup>15</sup> *Occupazione, riforme economiche e coesione sociale – Verso un'Europa dell'innovazione e del sapere*, Bruxelles, 12 gennaio 2000 (doc. 5256/00).

<sup>16</sup> La definizione di competenza come «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale» sarà confermata dalla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* del 23 aprile 2008 sulla costituzione del *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*.

matematica, scienza e tecnologia, imprenditorialità e competenze interpersonali e civiche, imparare a imparare, cultura generale<sup>17</sup>.

Si profilava così una visione della conoscenza come attività non limitata temporalmente a una precisa età della vita e confinata in spazi istituzionali separati dalla realtà esterna, ma come processo esteso a tutta la vita (*lifelong learning*) e attuato non solo negli ambienti istituzionali, ma anche, attraverso il coinvolgimento delle parti sociali e delle imprese, nella vita sociale e lavorativa (*lifewide learning*)<sup>18</sup>.

Nel Consiglio dell'Unione europea riunitosi a S. Maria De Feira il 19 giugno del 2000, l'innovazione e la conoscenza furono confermate come essenziali per accrescere la competitività, favorire lo sviluppo economico, sostenere l'occupazione e migliorare il benessere sociale. Tra le politiche da privilegiare si annoverarono il potenziamento dell'educazione permanente e il coinvolgimento delle parti sociali nei processi formativi<sup>19</sup>.

A Barcellona, nel marzo del 2002, fu presentato il *Programma di lavoro dettagliato per il follow-up alla relazione circa gli obiettivi concreti dei sistemi di istruzione e formazione*<sup>20</sup>. Il primo obiettivo si configurava come aumento della qualità e dell'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione nell'Unione europea, attraverso la formazione di insegnanti e formatori, la definizione e lo sviluppo delle competenze pertinenti alla prospettata società della conoscenza, la diffusione generalizzata dell'accesso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e l'aumento delle iscrizioni ai corsi di studio scientifici e tecnici. Il secondo obiettivo era rappresentato dalla facilitazione dell'accesso di tutti i cittadini ai sistemi di istruzione e formazione, attraverso un processo di potenziamento dei sistemi di istruzione e formazione orientato a rendere l'apprendimento più attraente per i giovani e gli adulti e a trasformarlo in *lifelong learning*. Il terzo obiettivo riguardava l'apertura al mondo esterno: i sistemi di istruzione e formazione, attraverso il rafforzamento dei collegamenti con la vita

---

<sup>17</sup> Cfr. documento *Key competencies - A developing concept in general compulsory education*, pubblicato da esperti della Commissione europea nel marzo 2002 (D/2002/4008/13).

<sup>18</sup> Cfr. *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, 30 ottobre 2000 (SEC/2000 1832).

<sup>19</sup> Cfr. documento *Conclusioni della Presidenza – Consiglio europeo di Santa Maria da Feira*, 19 e 20 giugno 2000 (II, A. *Preparazione della transizione verso un'economia competitiva, dinamica e basata sulla conoscenza*) (SN 200/00).

<sup>20</sup> Documento adottato congiuntamente dal Consiglio e dalla Commissione, 14 giugno 2002 (2002/C 142/01).

lavorativa e il mondo della ricerca e attraverso l'insegnamento delle lingue straniere, dovrebbero favorire la mobilità e gli scambi, incrementando la cooperazione europea (anche grazie ai sistemi di accreditamento e al riconoscimento delle qualifiche e dei diplomi).

I tre obiettivi furono accompagnati da indicazioni metodologiche. In particolare, in riferimento al punto 2, si precisò che l'apprendimento (durante tutta la vita) è reso più attraente se percepito come utile e sensato da parte del singolo, se contempla anche esperienze di apprendimento non formali e se è quindi affrontato da persone solidamente motivate.

A sviluppo dell'obiettivo 3 si invitò alla collaborazione con il mondo «del commercio, della ricerca e della società in generale, *comprese le parti sociali* ... [con l'auspicio che] le scuole e gli istituti di formazione *siano in grado di ricevere i contributi intellettuali e pratici che il mondo esterno può apportare*»<sup>21</sup>.

Per precisare la definizione degli obiettivi contenuti nella relazione *Obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa* adottata dal *Consiglio dell'Istruzione* della Commissione europea nel febbraio 2001, furono istituiti gruppi di lavoro, tra i quali quello denominato *Gruppo H* si occupò di studiare le condizioni fondamentali che possono rendere più attraente l'apprendimento e rafforzare i legami con l'esperienza lavorativa e la società<sup>22</sup>.

La relazione sulle attività svolte nei primi cinque mesi del mandato (redatta nel luglio 2003 quale contributo al *Rapporto Intermedio congiunto* che la Commissione e il Consiglio per l'Educazione avrebbero poi sottoposto al Consiglio d'Europa nella primavera del 2004) indica l'irrinunciabile priorità dell'educazione permanente e dell'approccio didattico centrato sul discente. La nuova cultura deve essere costruita attraverso modalità che rendano più attraente l'apprendimento in tutti i contesti (formali, informali e non-formali) e, quindi, va incentrata su uno stretto legame con la società e in particolare con il mondo del lavoro e della ricerca. In breve: la formazione

---

<sup>21</sup> *Ibi*, *Obiettivo 3.1 – Rafforzare i legami con il mondo del lavoro e della ricerca e con la società in generale*.

<sup>22</sup> Per il report del gruppo H, tradotto a cura dell'Itsos «Marie Curie» di Cernusco sul Naviglio (MI), si fa riferimento a «Annali dell'istruzione», n° 5-6 (2003), n° 1 (2004), pp.13-34. I documenti europei definitivi sono consultabili e scaricabili dal sito *European Commission*, URL: [http://ec.europa.eu/atoz\\_en.htm](http://ec.europa.eu/atoz_en.htm).

deve essere irrinunciabilmente estesa a tutti gli aspetti della vita a consolidamento della motivazione dei discenti. Dai documenti europei, dunque, si ricavano evidenti le ragioni della stretta connessione fra motivazione ad apprendere ed estensione del processo all'intero arco della vita.

Il *lifewide learning*, infatti, si integra pienamente nel processo di verticalizzazione della formazione di ogni persona (*lifelong learning*). Una formazione che comprenda attività diverse potenzia le capacità del discente, gli consente di scoprire e seguire interessi e attitudini e diventa un *habitus* destinato a perdurare e a perfezionarsi nel tempo. Così concepita, la formazione, fisicamente e culturalmente unitaria, è propria di ogni persona e di ogni età della persona e si costruisce sul sistematico superamento di ogni *separatezza* fra percorsi e ambienti formativi. In questo senso il *lifewide learning* ha anche un'insostituibile valenza orientativa.

Il contesto delineato spiega l'interesse del Gruppo H per la scelta di ambienti di apprendimento che incoraggino le persone a esercitare il pensiero critico, a condividere con altri attività ed esperienze nel corso del tempo e ad agire in creatività, responsabilità e autonomia sviluppando senso di appartenenza<sup>23</sup>.

Se ne può dedurre il principio per cui ogni azione di insegnamento/apprendimento è sempre strettamente collegata alle altre e dalla corretta impostazione di ciascuna dipende anche il successo operativo delle altre. Il raggiungimento degli obiettivi, dunque, è garantito insieme dalla qualità delle singole attività, dall'unitarietà integrata di esse e dalla molteplicità dei metodi di apprendimento sperimentati. Di conseguenza i modi della valutazione devono essere pertinenti alla complessità dei percorsi didattici ed è questa l'ottica in cui, nel report del Gruppo H, è affrontato il tema della valutazione dell'apprendimento<sup>24</sup>.

Vi è il rischio che la valutazione abbia un approccio troppo limitato all'apprendimento e che funzioni più come strumento di controllo che costringe a imparare, piuttosto che come uno strumento utile a valorizzare i risultati che ne derivano.<sup>25</sup>

E inoltre:

Per rendere attraente l'apprendimento è necessario ripensare a come avviene l'apprendimento in

---

<sup>23</sup> *Ibi*, pp. 17-18.

<sup>24</sup> *Ibi*, p. 24.

<sup>25</sup> *Ibi*, p. 17.

ambienti di apprendimento formali e non formali.

Nella costruzione di schemi a supporto dell'apprendimento dobbiamo sforzarci di ottenere un bilanciamento tra la competenza, l'approccio basato sull'esito (dove il successo del sistema si basa sulla misurazione e valutazione dei risultati) e l'approccio basato sui dati di ingresso, prestando cioè maggiore attenzione ai processi di insegnamento e apprendimento in quanto tali.

Questo comporta lo sviluppo di modelli d'apprendimento basati su attività, progetti e quadri curriculari flessibili che incoraggino l'apprendimento per se stesso e la capacità di imparare dall'esperienza lungo tutto il corso della vita<sup>26</sup>.

Tra l'altro sono tutte indicazioni che possono essere proficuamente estese anche alla valutazione della stessa attuazione dell'alternanza da parte delle istituzioni scolastiche. Lo si discuterà in seguito.

Dal documento europeo si possono trarre gli elementi caratteristici della nuova prospettiva pedagogica: la dimensione olistica di un apprendimento che nasca dal collegamento tra le diverse discipline per l'acquisizione di quadri d'insieme; l'apprendimento in autonomia e in gruppo; l'interazione tra persone esperte e meno esperte; l'apprendimento incentrato su attività e progetti; l'utilizzo di tutti i media disponibili; lo sviluppo dell'abitudine all'apprendimento fin dalla prima infanzia<sup>27</sup>; l'attività in alternanza scuola lavoro<sup>28</sup>.

In Italia è la legge n. 53/2003 ad aver dettato, in conformità agli indirizzi europei, i principi e i criteri generali per la riforma del sistema educativo, ai quali si sono attenuti i successivi decreti legislativi attuativi<sup>29</sup>.

In particolare le direttive di legge hanno inteso promuovere un apprendimento che, esteso a tutto l'arco della vita, permetta a tutti l'opportunità di acquisire un'elevata formazione culturale. È implicita la valorizzazione di conoscenze e abilità, generali e specifiche, per lo sviluppo di capacità e competenze e per il successo nell'inserimento

---

<sup>26</sup> *Ibi*, p. 18.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> *Ibi*, p. 19.

<sup>29</sup> L'alternanza scuola lavoro, da un punto di vista giuridico, viene definita esplicitamente per la prima volta come principio educativo all'interno del dettato legislativo di riforma dell'istruzione (Legge 28 marzo 2003, n. 53). Altra cosa è parlare di apprendistato, addestramento operativo, formazione professionale, tirocinio, contratto di formazione lavoro. Cfr. M. Bassi - A. Capone, *L'evoluzione del concetto di "alternanza scuola lavoro" attraverso la normativa*, in G. Bertagna (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, FrancoAngeli, Milano 2003, pp. 55-76.

nel mondo sociale e lavorativo in contesto locale, nazionale ed europeo<sup>30</sup>.

In base alla Legge 53/2003, dal compimento del quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche si possono conseguire in alternanza scuola lavoro o attraverso l'apprendistato<sup>31</sup>. Specifiche certificazioni di competenza (rilasciate dalle istituzioni scolastiche e formative) sono riconosciute alle esercitazioni pratiche, alle esperienze formative e agli stage realizzati in Italia o all'estero, nel secondo ciclo scolastico, anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi<sup>32</sup>.

L'art. 4, in particolare, prevede l'alternanza e indica principi e criteri attuativi:

svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni, attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con enti pubblici e privati ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio che non costituiscono rapporto individuale di lavoro<sup>33</sup>.

Lo scopo è assicurare ai giovani, oltre alle conoscenze di base, le competenze utili nel mercato del lavoro<sup>34</sup> e la possibilità di inserimento nella vita sociale attraverso la valorizzazione delle originali attitudini di ciascuno<sup>35</sup>.

L'articolo parla di *alternanza scuola lavoro*, non esplicitamente di *alternanza formativa scuola società*, tuttavia il riferimento al ruolo *formativo* che anche le imprese devono assumersi costituisce, di fatto, un'affermazione del principio su cui l'alternanza formativa si fonda, cioè l'acquisizione di competenze da parte dello studente quale fine dell'attività extrascolastica. In questo modo risulta affermato anche il principio su cui si basa in generale l'alternanza formativa scuola società.

Naturalmente la maturazione di competenze assume connotazioni diverse a seconda del contesto di acquisizione, ma la prospettiva comune è quella della formazione

---

<sup>30</sup> Legge 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale* (abbreviato L 53/2003), articolo 2, comma 1, lettera a).

<sup>31</sup> L 53/2003, articolo 2, comma 1, lettera g).

<sup>32</sup> L 53/2003, articolo 2, comma 1, lettera i).

<sup>33</sup> L 53/2003, articolo 4, comma 1, lettera a).

<sup>34</sup> L 53/2003, articolo 4, comma 1.

<sup>35</sup> L 53/2003, articolo 2, comma 1, lettera a).

complessiva - educativa, culturale, professionale – dello studente<sup>36</sup>.

L'articolo 4 in questione, dopo aver confermato la validità dell'articolo 18 della legge 196/1997, nel quale viene fatto esplicito riferimento a "stage" e "tirocinio formativi", [...] parla, al punto *a*), della possibilità di «... svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni, attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa...», mentre al successivo punto *b*) parla di «...valorizzazione delle imprese come luogo formativo...». I due richiami alla legge evidenziano entrambi gli aspetti relativi all'alternanza; il punto *a*) conferma che alla competenza configurata come scopo (lo studio) possa alternarsi la competenza configurata come mezzo (il lavoro), mentre nel punto *b*), parlando appunto di «...valorizzazione delle imprese come luogo formativo...» conferma l'idea dell'*alternanza formativa*; con quest'ultima idea i luoghi di lavoro possano anch'essi divenire, oltre a luoghi nei quali la competenza è utilizzata quotidianamente come mezzo, anche luoghi nei quali essa viene perseguita come scopo; scopo che può appunto essere "unitariamente" perseguito alternando, in un processo circolare, lo studio svolto nei luoghi della scuola (aule e laboratori) allo studio svolto nei luoghi del lavoro (stage e tirocini formativi)<sup>37</sup>.

Il successivo Decreto Legislativo 15 aprile 2005 n. 77 disciplina l'alternanza come «modalità di realizzazione dei corsi del secondo ciclo, sia nel sistema dei licei, sia nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale»<sup>38</sup>. In rilievo, tra le ragioni dell'alternanza, la necessità di un collegamento sistematico tra formazione in aula ed esperienza pratica, tra formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi e competenze maturate dall'esperienza e utilizzabili anche nel mercato del lavoro. La realizzazione di un organico collegamento fra le istituzioni scolastiche e formative, da un lato, e il mondo del lavoro e la società civile, dall'altro, è condizione necessaria per favorire l'orientamento dei giovani; per valorizzare le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali; per correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio<sup>39</sup>.

L'articolo 4 (*Organizzazione dei percorsi in alternanza*) stabilisce che i percorsi in alternanza abbiano una struttura flessibile e siano articolati in periodi di formazione in

---

<sup>36</sup> L. 53/2003, articolo 2, comma 1, lettera *g*).

<sup>37</sup> P. Roncalli, *Alternanza e unità del sapere nei documenti di riforma della scuola (L. 53/2003)*. L'«alternanza formativa» tra politiche dell'istruzione e politiche del lavoro, «Professionalità», n° 82 (luglio-agosto 2004), p. 27. All'intero testo (pp. 18-31) si rimanda per una lettura della legge nell'ottica dell'alternanza formativa e per il confronto fra l'alternanza formativa come strumento di politica economica (ex L. 196/1997) e come strumento di politica dell'istruzione (ex L. 53/2003).

<sup>38</sup> DLgs 15 aprile 2005, n. 77, *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro* (d'ora in poi DLgs 77/2005), articolo 1, comma 1.

<sup>39</sup> DLgs 77/2005, articolo 2, comma 1.



aula e in periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro (comma 1); che lo scopo sia la realizzazione del profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi e degli obiettivi generali e specifici di apprendimento stabiliti a livello nazionale e regionale (comma 2); che i periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro siano articolati secondo criteri di gradualità e progressività, che rispettino lo sviluppo personale, culturale e professionale degli studenti in relazione alla loro età e siano dimensionati tenendo conto degli obiettivi formativi propri del sistema dei licei e del sistema dell'istruzione e della formazione professionale (comma 3).

L'articolo 5 (*Funzione tutoriale*), per la promozione delle competenze degli studenti e il raccordo tra l'istituzione scolastica o formativa, il mondo del lavoro e il territorio, prevede la funzione tutoriale personalizzata per gli studenti (un tutor interno, designato dall'istituzione scolastica, e un tutor esterno, designato dai soggetti disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di apprendimento in situazione lavorativa).

In base all'articolo 6 (*Valutazione, certificazione e riconoscimento dei crediti*) i percorsi in alternanza devono essere oggetto di verifica e valutazione da parte dell'istituzione scolastica o formativa (comma 1) e in particolare l'istituzione scolastica o formativa, tenuto conto delle indicazioni fornite dal tutor formativo esterno, è tenuta a valutare gli apprendimenti degli studenti in alternanza e a certificare le competenze da essi acquisite (comma 2).

Pur in contesti diversi, gli indirizzi sono confermati dalla normativa successiva. Il DLgs 17 ottobre 2005, n. 226<sup>40</sup> prevede che l'offerta formativa comprenda «la realizzazione di tirocini formativi ed esperienze in alternanza, in relazione alle figure professionali caratterizzanti i percorsi formativi»<sup>41</sup>. Così nel *Piano d'azione per il raggiungimento degli obiettivi di servizio del settore istruzione* del Miur (settembre 2009): «La metodologia dell'alternanza scuola-lavoro, disciplinata dal Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77, viene riconosciuta come strumento di innovazione didattica e organizzativa,

---

<sup>40</sup> DLgs 17 ottobre 2005, n. 226 (*Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*), articolo 16, comma 1, lettera d).

<sup>41</sup> L'interesse per i tirocini formativi è riaffermato anche nel documento emanato dal Ministero dell'Istruzione e dal Ministero del Lavoro *Italia 2020. Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*. Si veda in particolare la priorità quarta: «Ripensare l'utilizzo dei tirocini formativi, promuovere le esperienze di lavoro nel corso degli studi, educare alla sicurezza sul lavoro, costruire sin dalla scuola e dalla università la tutela pensionistica».

soprattutto per motivare e orientare gli allievi, diffondere la cultura del lavoro e far acquisire loro competenze spendibili nel mondo del lavoro e delle professioni»<sup>42</sup>.

Nei successivi *Regolamenti* gli orientamenti si precisano anche dal punto di vista operativo.

Negli Istituti tecnici, i percorsi in alternanza scuola lavoro devono essere compiuti attraverso «metodologie finalizzate a sviluppare, con particolare riferimento alle attività e agli insegnamenti di indirizzo, competenze basate sulla didattica di laboratorio, l'analisi e la soluzione dei problemi, il lavoro per progetti»<sup>43</sup>. Sono previsti dunque percorsi di insegnamento/apprendimento incentrati sulla gestione di processi in contesti organizzati e sul dominio di modelli e linguaggi specifici. In questo modo, attraverso stage, tirocini e alternanza, sono favoriti i rapporti organici fra mondo della scuola e mondo esterno, in particolare mondo del lavoro, del volontariato e del privato sociale<sup>44</sup>.

Anche per gli Istituti professionali i percorsi contemplano didattica laboratoriale (per l'apprendimento induttivo), attività orientativa in progressione, analisi e soluzione di problemi relativi ai settori professionali studiati, lavoro in cooperazione per lo sviluppo di progetti, uso delle tecnologie e valorizzazione del pensiero creativo per la realizzazione di oggetti e servizi concreti, gestione dei processi in ambienti organizzati e alternanza scuola lavoro<sup>45</sup>.

Per i Licei, infine, si prevede che le istituzioni scolastiche attuino modalità didattiche finalizzate all'approfondimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze necessarie sia alla continuazione degli studi sia all'ingresso nel mondo del lavoro. Tali modalità formative, a partire dal secondo biennio, dovrebbero essere organizzate in accordo con l'università, con le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e

---

<sup>42</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Dipartimento per la Programmazione. Direzione Generale per gli Affari Internazionali. Ufficio IV, *Piano d'azione per il raggiungimento degli obiettivi di servizio del settore istruzione*, settembre 2009, p. 94.

<sup>43</sup> DPR 15 marzo 2010, n. 88 (*Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici*), articolo 5, comma 2, lettera e).

<sup>44</sup> *Ibidem*.

<sup>45</sup> DPR 15 marzo 2010, n. 87 (*Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti professionali*), articolo 5, comma 2, lettera d).

Inoltre il DPR 87/2010 (articolo 8, comma 3) prescrive: «L'area di professionalizzazione di cui all'articolo 4 del Decreto del Ministro della pubblica istruzione 15 aprile 1994 è sostituita, nelle quarte e quinte classi, funzionanti a partire dall'anno scolastico 2010/2011 e sino alla messa a regime dell'ordinamento di cui al presente regolamento, con 132 ore di attività in alternanza scuola lavoro a valere sulle risorse di cui all'articolo 9, comma 1, del decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77».

coreutica e con tutte le istituzioni che attivino percorsi di istruzione e di formazione tecnica superiore. È contemplata anche la possibilità che ci si avvalga dei percorsi degli Istituti tecnici superiori<sup>46</sup>. In particolare «l'approfondimento può essere realizzato anche nell'ambito dei percorsi di alternanza scuola-lavoro di cui al decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, nonché attraverso l'attivazione di moduli e di iniziative di studio-lavoro per progetti, di esperienze pratiche e di tirocinio»<sup>47</sup>.

I *Regolamenti*, quindi, perfezionano il quadro generale con precise indicazioni sugli aspetti identificativi dell'alternanza.

Innanzitutto il *laboratorio*<sup>48</sup>. Può essere inteso come «luogo sociale e cooperativo nel quale si progetta operativamente, ma in ambiente protetto e simulato la concretizzazione di idee e teorie apprese in aula, nello studio, oppure si enucleano idee e teorie incorporate in processi lavorativi spesso eseguiti soltanto in maniera esecutiva e manipolativa»<sup>49</sup>. Da un lato è il luogo in cui si sperimenta l'uso delle conoscenze (il *sapere*) e delle abilità (il *saper fare*) per l'acquisizione di competenze; dall'altro è l'ambiente in cui le operazioni maturate per imitazione ed esperienza diventano sapere consapevole (il *sapere del fare*).

La didattica laboratoriale, che non necessariamente si attua in luogo diverso da quello della lezione quotidiana, si colloca in posizione intermedia fra la tradizionale attività trasmissiva d'aula e l'esperienza lavorativa in senso proprio. È rivelatrice di precise prospettive pedagogiche, riconoscibili nella triplice funzione che il laboratorio può svolgere: occasione per la dimostrazione sperimentale delle conoscenze; ambiente per la costruzione del sapere per via induttiva; luogo d'incontro fra progettualità e attività, in cui si sperimenta come la buona riuscita del lavoro (manuale o mentale non fa differenza) dipenda dalla capacità da un lato di progettarlo in funzione dell'attuazione,

---

<sup>46</sup> DPR 15 marzo 2010, n. 89 (*Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei*), articolo 2, comma 7.

<sup>47</sup> *Ibidem*. Cfr. anche, per gli indirizzi programmatici, il Decreto 7 ottobre 2010, n. 211, *Schema di regolamento recante Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali*, all. A.

<sup>48</sup> Su laboratorio, stage e tirocinio cfr. G. Bertagna, *Pensiero manuale*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006, pp. 111-115.

<sup>49</sup> G. Bertagna, *Alternanza tra scuola e lavoro. Sfide culturali e pedagogiche*, in G. Bertagna (a cura di), *Alternanza scuola lavoro*, cit., p. 18.

dall'altra di attuarlo in coerenza con il progetto<sup>50</sup>.

Secondo aspetto: lo *stage*. Il «luogo sociale e cooperativo nel quale condurre esperienze di osservazione partecipata a processi lavorativi reali, ma coerenti con il *Profilo educativo, culturale e professionale* del proprio corso di studi»<sup>51</sup>.

È costituito da azioni preparate in aula, monitorate nello svolgimento e, infine, sottoposte a verifica e valutazione dal punto di vista sia metodologico soggettivo che sostantivo oggettivo. L'obiettivo è quello di garantire agli studenti l'esperienza della lettura completa e penetrante delle azioni umane nel contesto delle relazioni sociali e professionali, in situazioni reali di vita, soprattutto lavorativa. Naturalmente anche la scuola e le istituzioni educative non formali e informali possono costituire esperienza di stage, se concepite come occasione per l'esercizio dell'osservazione autoriflessiva.

L'osservazione delle azioni sociali e lavorative comprende attività di descrizione e di interpretazione (riguardo al metodo, allo scopo, al senso) e si compie in un processo riassumibile nella sequenza analisi-sintesi-enumerazione, destinato a salire a poco a poco, come per gradi, sino alla conoscenza delle azioni più complesse.

Terza componente: il *tirocinio formativo*. «Luogo sociale e cooperativo nel quale ogni soggetto in formazione si assume la diretta responsabilità di svolgere un processo lavorativo concreto, ma in condizioni di accompagnamento, affiancamento e protezione costante riguardo alla qualità sia dei prodotti da realizzare, sia dei processi lavorativi e delle relazioni interpersonali con cui realizzarli».<sup>52</sup>

Attraverso l'assistenza del tutor aziendale e del tutor scolastico le azioni professionali, finalizzate al prodotto, e le azioni formative, connesse con il processo e le relazioni, si trasformano, per il giovane, in competenze. L'esperienza si fa così consapevole e colta, secondo il principio che solo il fare aiuta a capire veramente.

A differenza dello stage, che prevede che gli studenti siano inseriti in processi lavorativi

---

<sup>50</sup> Può essere considerata attività laboratoriale anche l'Impresa formativa simulata. Sul valore di simulazione e di aderenza al reale di tale metodologia, cfr. M. Isoni, *IFSNetwork: l'esperienza della simulazione aziendale in aula. Un ambiente di simulazione per gli studenti delle Scuole Secondarie di Secondo Grado*, 25 Novembre 2009, in sito *Indire Ansas*, pag. web *Alternanza scuola-lavoro*, URL: <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1612&graduatorie=0>

Sugli aspetti normativi e pedagogici dell'imprenditorialità in IFS cfr. A. Zuccaro, *Educazione all'Imprenditorialità*, 24 novembre 2009, in sito *Indire Ansas*, pag. web *Alternanza scuola-lavoro*, URL: <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1610&graduatorie=0>

<sup>51</sup> G. Bertagna (a cura di), *Alternanza tra scuola e lavoro*, cit., p. 19.

<sup>52</sup> *Ibi*, pp. 19-20.

reali, ma in qualità di osservatori, il tirocinio integra solidamente i momenti della lezione teorica e la pratica professionale, privilegiando la dimensione attiva e partecipativa del discente<sup>53</sup>.

Quarta componente: il *lavoro* vero e proprio. Una volta che, attraverso laboratori, stage e tirocini, il discente ha acquisito le necessarie competenze, si può immaginare (attraverso regolamentate forme contrattuali) lo svolgimento di un'attività lavorativa vera e propria, anche prima dei 18 anni. Sempre nel principio dell'alternanza fra momenti formativi e momenti di azione, secondo uno stile che può proseguire anche a qualifica ottenuta<sup>54</sup>.

Trasversale a tutte le pratiche dell'alternanza è, infine, l'attenzione rivolta all'analisi e alla soluzione dei problemi, al lavoro per progetti e al dominio di linguaggi specifici.

## **1.2 – Discipline, alternanza, orientamento: che cosa si dovrebbe monitorare**

Dalla normativa si può dunque ricavare, in primo luogo, l'idea centrale dell'alternanza: potrebbe essere ricondotta al concetto sintetico di “spirito d'iniziativa” o, con linguaggio più specifico e connotato, di “imprenditorialità”<sup>55</sup>.

---

<sup>53</sup> La differenza fra stage e tirocinio è proposta come accezione di servizio allo scopo di rendere perspicui i riferimenti nel corso del presente lavoro. Nei progetti delle scuole e delle aziende spesso le due attività formative presentano sovrapposizioni. Altro tipo di distinzione: «Con le azioni formative dello *stage*, attraverso la costruzione delle “mappe cognitive”, generali e particolari, del processo oggetto di studio, lo scopo particolare è quello di fornire al discente la capacità di cogliere le connessioni logiche e sostantive tra le diverse fasi di azioni, e di metterlo nella condizione, con il concorso anche delle azioni d'aula relative all'organizzazione, di essere protagonista, in prima persona, del governo e della regolazione del suo percorso di formazione. Lo scopo particolare del tirocinio formativo è invece quello di favorire, con riferimento ai diversi piani di studio dei singoli tirocinanti, l'apprendimento delle competenze che sono richieste per conseguire autonomamente i risultati relativi alle diverse fasi di azioni del processo di lavoro oggetto di studio» (P. Roncalli, *Giacimenti culturali nei processi di lavoro*, in G. Bertagna, a cura di, *Alternanza scuola lavoro*. cit., pp. 134-135).

Secondo S. Mariotti, poiché «L'alternanza [...] deve essere quindi intesa – e giustificata – in termini pedagogici (andragogici se la riferiamo a persone adulte) come un continuo scambio tra contesti e modalità di apprendimento finalizzato ad incrementare l'efficacia di azioni formative attraverso una potenziale ricomposizione/integrazione tra l'apprendimento che si realizza “off the job” e l'apprendimento che si realizza “on the job”» (S. Mariotti, *Le esperienze di alternanza nella formazione professionale: lo stage e l'apprendistato*, «FOR, Rivista per la formazione», n° 57, 2003, p. 17), e deve essere dotata di intenzionalità formativa all'interno di un percorso complesso, lo stage, non essendo basato su equilibrio fra tempo-scuola e tempo-lavoro, non può essere definito azione in alternanza.

<sup>54</sup> G. Bertagna (a cura di), *Alternanza tra scuola e lavoro*, cit., pp. 20-21.

<sup>55</sup> Si vedano al riguardo le indicazioni europee sulla competenza chiave n° 7, *Spirito di iniziativa e imprenditorialità*: «Le abilità concernono una gestione progettuale proattiva (che comprende ad esempio

Il riferimento è alla capacità di tradurre le idee in azione, con uno stile che comprende creatività, responsabilità, assunzione del rischio, gestione progettuale e pianificazione razionale in vista di obiettivi. A corollario: determinazione, indipendenza e personale motivazione.

L'ambito di applicazione è la vita quotidiana, non necessariamente o esclusivamente il luogo di lavoro; lo scopo il sapersi porre di fronte alla realtà con consapevolezza e duttilità per esprimere le proprie abilità e conoscenze.

È una competenza che - nella vita quotidiana, nella sfera domestica, nella società e nel posto di lavoro - aiuta le persone ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a cogliere le opportunità che esso offre. Costituisce il punto di partenza per la sperimentazione e l'affinamento delle abilità e delle conoscenze e per l'esperienza dell'operare con attenzione etica.

In secondo luogo, e sul piano operativo, dagli indirizzi legislativi si ricava che oggetto dell'indagine dovrebbero essere l'esistenza e l'incidenza quantitativa e qualitativa di una quadruplica relazione:

- a) tra disciplina e disciplina (per il conseguimento delle competenze chiave);
- b) tra scuola e realtà sociale (allo scopo di rendere più interessanti e di maggior qualità i percorsi formativi e di preparare al passaggio, senza soluzione di continuità, alla formazione superiore);
- c) tra scuola e mondo del lavoro (per creare occasioni di orientamento nel tessuto produttivo del territorio e per la valorizzazione delle attitudini degli studenti);
- d) tra studente e percorso formativo (al fine di personalizzare e modularizzare in modo flessibile l'esperienza di apprendimento).

Le quattro relazioni concorrono unitariamente allo «sviluppo di una società dei saperi

---

la capacità di pianificazione, di organizzazione, di gestione, di leadership e di delega, di analisi, di comunicazione, di rendicontazione, di valutazione e di registrazione), la capacità di rappresentanza e negoziazione efficaci e la capacità di lavorare sia individualmente sia in collaborazione all'interno di gruppi. Occorre anche la capacità di discernimento e di identificare i propri punti di forza e i propri punti deboli e di soppesare e assumersi rischi all'occorrenza» (*Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 18 dicembre 2006, 2006/962/CE, Allegato *Competenze chiave per l'apprendimento permanente - Un quadro di riferimento europeo*).

Nella normativa italiana: «Progettare: elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.» (DM 22 agosto 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, Allegato 2 *Competenze chiave di cittadinanza*, s.v. *Progettare*).

(*learning society*) con opportunità per tutti»<sup>56</sup>.

Esiste inoltre un livello superiore in cui le quattro relazioni si intrecciano. È riconoscibile nei progetti organici, complessivi e sistematici di alternanza e orientamento elaborati dalla scuola in convenzione con le imprese, con le rispettive associazioni di rappresentanza, con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, con enti pubblici e privati, compresi quelli del terzo settore<sup>57</sup>.

Nei progetti di alternanza coordinati dalle scuole le realtà sociali, economiche o culturali (dalle imprese ai musei, ai servizi sociali e ambientali) si configurano come «giacimento culturale»<sup>58</sup> entro il quale acquisire i saperi necessari alla conoscenza di sé e del contesto sociale. In questo metalivello la scuola non si assume l'onere della semplice organizzazione di stage e tirocini, ma di un più complesso impegno progettuale, che comporta il rispetto dei propri intendimenti educativi, l'attenzione alle richieste formative della società (e, in particolare, del mondo del lavoro) e le aspettative degli studenti. L'impegno della scuola è dunque volto a predisporre progetti personalizzati che, per favorire l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze, si avvalgano del lavoro in aula, dell'esercitazione laboratoriale e dell'esperienza in ambiente extrascolastico: l'incidenza quantitativa delle tre azioni dovrebbe essere calibrata sulle caratteristiche individuali dello studente e sulla gradualità progressiva prevista dal curriculum scolastico, in modo da favorire sia il proseguimento degli studi che l'ingresso nel mondo del lavoro.

---

<sup>56</sup> Cfr. *Occupazione, riforme economiche e coesione sociale – Verso un'Europa dell'innovazione e del sapere*, Bruxelles, 12 gennaio 2000 (doc. 5256/00).

<sup>57</sup> Per la scuola lombarda, l'articolo 21 comma 4 della Legge Regionale 22/2006 elenca i criteri a cui gli enti di formazione, gli istituti scolastici, le aziende, gli enti territoriali devono attenersi per rendere efficace la rete relazionale descritta. In particolare «la cultura formativa e quella aziendale possono avvicinarsi solo attraverso una maggiore conoscenza reciproca che viene favorita da una co-progettazione iniziale dei percorsi e delle opportunità e da una formazione congiunta degli operatori».

<sup>58</sup> Per l'analisi delle competenze professionali praticate nei processi lavorativi del territorio quali giacimento culturale, cfr. P. Roncalli, *Il processo dell'alternanza formativa*, in *ID Progetto 398366. Portare a sistema l'innovazione: un modello di alternanza per la Regione Lombardia*. 2007, in sito *Ce.se.d. Centro Servizi Didattici*, pp. 59 ss., URL:

<http://www.cesed.com/index.htm?progetto398366/index.htm~home>

### 1.3 - I monitoraggi ministeriali: censimento delle iniziative in alternanza

Unica tra tutte le forme di alternanza, l'attività didattica che prevede l'integrazione scuola lavoro, erogata dagli Istituti di Istruzione Secondaria di secondo grado, è regolarmente monitorata dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca a partire dall'a.s. 2004/2005<sup>59</sup>. Dal 2006/2007 l'indagine è svolta dall'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex Indire) su incarico della Direzione Generale per l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i Rapporti con i Sistemi Formativi delle Regioni del Miur<sup>60</sup>.

Gli scopi del monitoraggio quantitativo, condotto on line, sono formulati come segue:

- cogliere la dimensione storica del fenomeno attraverso il lavoro di raccolta dei dati in tempo reale, e basare così le riforme su una cultura che non sia legata a conoscenze pregresse;
- diffondere l'alternanza scuola lavoro in modo più organico e significativo, anche grazie all'obbligatorietà;
- tradurre le riforme in pratica (decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77) e controllare che l'interpretazione data corrisponda alle norme di legge;
- comprendere le opportunità e la complessità interna alla proposta di alternanza scuola lavoro;
- creare un linguaggio comune tra i diversi operatori sull'alternanza scuola lavoro.<sup>61</sup>

In sostanza sono delineati due obiettivi fondamentali.

1) Descrivere la diffusione dell'alternanza scuola lavoro (a livello nazionale, regionale, provinciale e di singola scuola) attraverso il censimento degli aspetti che la costituiscono, considerati uno per uno in rapporto di contiguità spaziale e temporale.

2) Favorire l'atteggiamento autoriflessivo degli operatori scolastici e incentivare così la

---

<sup>59</sup> La valutazione del processo di attuazione è prevista dalla normativa. Cfr. L 53/2003, articolo 3, comma 1, lettera b). DLgs 77/2005, articolo 3, comma 2.

<sup>60</sup> La documentazione sui monitoraggi è consultabile sul sito *Miur Agenziascuola*, pag. web *Alternanza scuola-lavoro*, URL:

[http://www.bdp.it/scuolavoro/content/index.php?action=lettura&id\\_m=7619](http://www.bdp.it/scuolavoro/content/index.php?action=lettura&id_m=7619)

Cfr. in particolare sito *Indire Ansas - Sezione Scuola Lavoro*, pag. web *Alternanza scuola lavoro: nuovi contesti, altri apprendimenti, opportune scelte. Rapporto di monitoraggio 2011*, URL:

<http://mediarepository.indire.it/iko/uploads/allegati/M6AAE6BI.pdf>

Si vedano inoltre A. Zuccaro, *Gli esiti dei Monitoraggi nazionali su Alternanza Scuola-Lavoro ed Area di Professionalizzazione (Terza Area)*, 25 Novembre 2009, in sito *Indire Ansas*, pag. web *Alternanza scuola-lavoro*, URL: <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1615>; A. Zuccaro, *A che punto siamo con l'Alternanza Scuola-Lavoro?*, 25 Novembre 2009, *ibidem*; A. Zuccaro, *Educazione all'Imprenditorialità*, 24 Novembre 2009, *ibidem*.

Al momento della stesura della presente tesi, i dati relativi all'a.s. 2011/2012 sono ancora incompleti. Si fa dunque riferimento al monitoraggio per l'a.s. 2010/2011, lo stesso, tra l'altro, considerato dall'indagine dell'Università di Bergamo.

<sup>61</sup> Indire Ansas, *Rapporto di monitoraggio 2011*, cit., p. 10.



progettualità in alternanza.

Dopo quattro anni di monitoraggio quantitativo, sono state predisposte anche indagini qualitative per lo studio dei modi effettivi di realizzazione dell'alternanza. Si è approfondita pertanto l'analisi dei modelli organizzativi e del loro funzionamento: comitati tecnico-scientifici, interazioni con gli Organi collegiali, tipologie di partnership, modalità di svolgimento delle attività in azienda e delle attività in aula, natura e criteri del rapporto fra i due tipi di attività, organizzazione dell'alternanza per singoli, per gruppi o per intere classi, differenza fra stage e alternanza, modalità di svolgimento dei tutoraggi, criteri per la valutazione delle competenze anche in riferimento agli indirizzi previsti dal riordino dei cicli, identificazione dei soggetti che valutano competenze e crediti e rilasciano le certificazioni<sup>62</sup>.

Con l'estensione al piano qualitativo, si precisano anche gli scopi perseguiti dalle azioni di monitoraggio. Diventa prioritaria innanzitutto la diffusione di modelli per l'attuazione dell'alternanza scuola lavoro. La documentazione raccolta, infatti, rende più facile adattare alle singole specifiche realtà locali le iniziative già sperimentate; può dare indicazioni su come correttamente organizzare la formazione dei docenti; può favorire la diffusione delle collaborazioni e delle sinergie fra soggetti e incentivare le scuole a costruire rapporti stabili con il territorio e in particolare con il mondo del lavoro e con gli Enti locali. Infine, aspetto non marginale, diffonde la cultura del tutoraggio nei confronti degli studenti.

Per il conseguimento degli scopi elencati il portale *Scuola lavoro* del sito *Miur Agenzia scuola* offre la possibilità di accedere al materiale informativo relativo alle iniziative censite nella banca dati. Sono oltre 10.000 documenti redatti e inseriti dalle scuole nel contesto dell'indagine condotta dall'Agenzia per conto del Miur. I materiali didattici riguardano l'analisi del territorio, i progetti, la didattica, le visite guidate, la valutazione, gli stage, l'osservazione attiva, l'orientamento, le esercitazioni pratiche, la formazione a distanza, l'attestazione, la certificazione, il placement e altre attività ritenute significative.

Nella nota metodologica introduttiva al rapporto si spiega come gli approcci quantitativo e qualitativo siano stati utilizzati per il conseguimento di due differenti

---

<sup>62</sup> *Ibi*, pp. 10-11.

obiettivi: rispettivamente «spiegazione (contesto della giustificazione)» e «comprensione (contesto della scoperta)»<sup>63</sup>. Da una parte la ricerca di relazioni causali tra le variabili, secondo un disegno di ricerca strutturato (i concetti sono tradotti in variabili e i casi sono analizzati sulla base dei dati e dell'interazione fra le variabili; il tutto restituito in grafici e tabelle). Dall'altra la comprensione di significati (il disegno di ricerca è aperto, circolare, destrutturato e definito nel corso della ricerca stessa; la qualità delle informazioni e il livello di approfondimento dipendono dai singoli casi e la rappresentatività non è condizione irrinunciabile).

I due approcci presentano tuttavia la stessa difficoltà metodologica, in particolare quella di «individuare criteri che consentano di stabilire se gli strumenti di analisi utilizzati stiano effettivamente rilevando la realtà sociale, gli atteggiamenti individuali, le costruzioni di senso e le attribuzioni di significato degli attori»<sup>64</sup>. Un problema che sarà considerato anche nell'analisi dei dati forniti dalla ricerca dell'Università di Bergamo.

Gli indicatori di struttura presenti nelle schede di monitoraggio quantitativo e qualitativo dell'Ansa (cfr. scheda seguente) sono desunti dagli indirizzi del DLgs 77/2005.

	<b>Indicatori di struttura</b>	
<b>Area tematica</b>	<b>Presenti nelle schede di monitoraggio (indicatori quantitativi)</b>	<b>Presenti nelle schede di monitoraggio (indicatori qualitativi)</b>
<b>Istituti di Istruzione Secondaria di II grado</b>	Numero, tipologia, settore, indirizzo istituti Numero, tipologia, settore, indirizzo istituti accreditati come agenzia formativa	
<b>Accordi e Territorio</b>	Numero accordi per tipologia, livello territoriale, settore ed indirizzo di istituto	- Ruoli, funzioni, responsabilità dei partner coinvolti negli accordi - Obiettivi dell'accordo, Durata dell'accordo - Utilizzo di analisi socio-economiche del territorio
<b>Percorsi</b>	Numero, annualità, tipologia, settore ed indirizzo di istituto	- Comunicazione/Informazione (studenti, famiglie, territorio) - Progettazione e realizzazione di percorsi centrati su attività esperienziali che sviluppino in modo integrato conoscenze, abilità e competenze - Integrazione del progetto con le attività curricolari
<b>Finanziamento</b>	Numero, tipologia, fonte di finanziamento, settore ed indirizzo di istituto	

<sup>63</sup> *Ibi*, p. 12.

<sup>64</sup> *Ibidem*.

<b>Strutture ospitanti</b>	Numero, tipologia, settore, dimensione, studenti coinvolti	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le modalità di organizzazione degli stage: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le convenzioni con le strutture ospitanti</li> <li>• La valutazione dei rischi per le attività di stage</li> <li>• La sorveglianza sanitaria</li> </ul> </li> <li>- Le tipologie di stage: orientativo, osservativo, esperienziale</li> <li>- Le modalità con le quali si svolgono le attività nelle strutture ospitanti</li> </ul>
<b>Utenza</b>	Numero iscritti, per classe, per genere, per tipologia di percorso, tipologia di istituto, di settore ed indirizzo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivazione degli studenti alla scelta dell'alternanza</li> <li>- Analisi delle potenzialità e bisogni degli studenti</li> </ul>
<b>Didattica</b>	- Numero ore didattiche (totali, medie, deviazione standard) per tipologia di attività, per tipologia di istituto, di settore ed indirizzo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipologia delle attività dentro la scuola (in aula, in laboratorio) e fuori della scuola (stage, tirocini, visite guidate)</li> </ul>
	- Numero ore operatori (totali, medie) per tipologia, per tipologia di istituto, di settore ed indirizzo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Funzionigramma delle figure interne ed esterne alla scuole</li> <li>- Presenza di una struttura organizzativa dedicata all'alternanza (composizione, ruoli, rapporto con gli OO.CC., funzioni)</li> <li>- Ruolo e funzioni nei progetti di alternanza degli organi collegiali</li> </ul>
<b>Esiti dei percorsi</b>	Numero, tipologia certificazioni/ attestazioni, - per classi, per tipologia di istituto, di settore e d'indirizzo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Strumenti plurimi per la valutazione degli apprendimenti</li> <li>- Determinazione delle modalità di utilizzo della valutazione dei risultati di apprendimento del singolo studente nella più complessiva valutazione disciplinare</li> <li>- Soggetti preposti alla valutazione</li> </ul>

Va premesso che i dati che l'Anas ha raccolto, ordinato e controllato quanto a plausibilità e congruenza provengono dalle informazioni che le scuole stesse hanno inserito direttamente nell'ambiente di monitoraggio online (ad accesso riservato) predisposto dai ricercatori. All'esito del monitoraggio, dunque, hanno concorso la partecipazione e l'interesse delle scuole, la collaborazione degli Uffici scolastici regionali, dei Nuclei territoriali e, in alcuni casi, degli Uffici scolastici provinciali. I dati, pertanto, rappresentano la progettazione, lo svolgimento e la verifica delle iniziative dal punto di vista dei responsabili organizzativi.

Il patrimonio informativo raccolto<sup>65</sup>, consultabile a diverso livello di dettaglio, permette, insomma, di riconoscere le dimensioni, la diffusione e l'evoluzione storica del fenomeno, e consente al Miur di valutare e orientare le azioni di sistema attuate nella loro dimensione storica e qualitativa e di utilizzare l'alternanza scuola lavoro come occasione per sperimentare il riordino dei cicli<sup>66</sup>.

Ai fini della presente ricerca tuttavia interessa rilevare se gli indicatori utilizzati possano anche far emergere la prospettiva pedagogica e l'efficacia didattica dei percorsi censiti.

<sup>65</sup> I dati sono consultabili e scaricabili nell'area dedicata del portale *scuola lavoro* all'indirizzo [www.indire.it/scuolalavoro](http://www.indire.it/scuolalavoro).

<sup>66</sup> Indire Anas, *Rapporto di monitoraggio 2011*, cit., p. 11.

Alcuni punti in particolare sembrerebbero significativi al riguardo:

Domanda	Possibile risposte
1) Come è realizzata l'integrazione dei contenuti del progetto di alternanza con i contenuti delle aree disciplinari?	1. Si anticipano o si posticipano alcuni contenuti del programma in coerenza con attività del progetto in contesto lavorativo; 2. Si potenziano o si riducono parti del programma; 3. Si sostituiscono alcuni contenuti del programma con attività del progetto in contesto lavorativo ritenute equivalenti; 4. Altro
2) Quali e quante le attività svolte nel contesto dell'alternanza?	1. Orientamento; 2. Attività con esperti esterni; 3. Attività e insegnamenti delle aree di indirizzo; 4. Attività e insegnamenti dell'area di istruzione generale/attività e insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti
3) La scuola è dotata di una struttura dedicata all'alternanza?	1. Gruppo di progetto, di lavoro, comitato di progetto; 2. Comitato Tecnico Scientifico; 3. Agenzia formativa accreditata – istituto scolastico; 4. Agenzia formativa accreditata - agenzia esterna; 5. Altro
4) Se la scuola non è dotata di tale struttura, chi si occupa dell'alternanza?	1. Referente/coordinatore del progetto; 2. Dirigente Scolastico; 3. Docente dell'istituto; 4. Coordinatore del consiglio di classe; 5. Collegio dei docenti; 6. Altro
5) Con quali strumenti viene effettuata la valutazione delle competenze	1. Questionario di valutazione; 2. Relazione finale; 3. Griglie di osservazione; 4. Scheda di autovalutazione; 5. Compiti di realtà; 6. Altro
6) La valutazione complessiva dell'esperienza di alternanza scuola lavoro...	1. viene riconosciuta all'interno dei percorsi scolastici come credito scolastico; 2. viene utilizzata come integrazione al voto delle singole discipline; 3. viene integrata con la media dello studente; 4. Altro.

Gli item in tabella possono informare su come l'attività in alternanza scuola lavoro sia integrata con l'azione didattica della scuola nel suo complesso. Permettono di cogliere se l'attività in alternanza comprenda anche gli insegnamenti dell'area generale comune a tutti gli studenti (e non solo a quelli iscritti alle attività scuola lavoro); se, a occuparsi dell'alternanza, sia una struttura organizzativa appositamente costituita e, si presume, in grado di elaborare un progetto unitario complessivo; se la valutazione delle competenze sia effettuata attraverso compiti specifici di realtà; se, infine, la valutazione delle competenze acquisite in alternanza sia tutt'uno con la valutazione complessiva dello studente.

In alcuni casi, però, le possibili risposte restringono il campo della rilevazione: le opzioni per le domande 1 e 6 farebbero pensare che, nella pratica didattica, fra contenuti acquisiti in alternanza e contenuti appresi in contesto monodisciplinare tradizionale, sia inevitabile non l'integrazione, ma la semplice giustapposizione. Lo stesso per le azioni di verifica (domanda 6). D'altra parte la formulazione della domanda 1 e delle possibili risposte rivela una prospettiva pedagogico-didattica incentrata sulla trasmissione dei contenuti e, dunque, dalle risposte è difficile capire quanto le scuole rispettino lo spirito

dell'alternanza come modalità didattica trasversale fondata sulla valorizzazione di modi e strumenti di apprendimento per le loro potenzialità formative implicite.

Allo stesso modo le possibili risposte alla domanda 6, sull'uso della valutazione complessiva dell'esperienza in alternanza scuola lavoro (riconoscimento come credito scolastico; utilizzo come integrazione al voto delle discipline o alla media dei voti), sono rivelatrici di una visione della didattica basata sulla separazione fra le singole pratiche di insegnamento/apprendimento.

È probabile che sull'intenzione (esplicitamente dichiarata nei monitoraggi) di individuare le relazioni causali tra le variabili, secondo un disegno di ricerca rigido, chiuso e strutturato tra teoria e ricerca, abbiano influito negativamente due fattori: lo sbilanciamento verso la misurazione numerica delle iniziative singolarmente considerate (quella che è presentata come analisi qualitativa sembrerebbe di fatto un'analisi quantitativa estesa a dati soggettivi o frutto di scelte personali, quali le finalità attribuite dai docenti ai progetti realizzati o le relative modalità attuative); la mancata distinzione fra «esperienze di alternanza formativa» ed «esperienze formative nei luoghi di lavoro», cioè fra azioni progettate come unitarie e interdipendenti e azioni distinte compiute in ambienti diversi (dentro e fuori la scuola)<sup>67</sup>.

---

<sup>67</sup> Sull'argomento cfr. P. Roncalli, *L'alternanza scuola-lavoro: una riflessione sul rapporto Ansa*, 1 aprile 2010, in sito *Università degli Studi di Bergamo*, pag. web *Cqia Scuole - Contributi*, URL: [http://www.unibg.it/struttura/cqia\\_struttura.asp?id\\_notizia=41723&cerca=cqia\\_scuole\\_contributi\\_2](http://www.unibg.it/struttura/cqia_struttura.asp?id_notizia=41723&cerca=cqia_scuole_contributi_2).

L'autore discute i criteri adottati nelle indagini ministeriali e argomenta una serie di riserve. La prima: i monitoraggi dell'Indire dovrebbero essere impostati in modo da valutare, in primo luogo, la qualità delle iniziative di alternanza messe in atto dalle scuole e solo successivamente misurarne la diffusione con censimento quantitativo. In questo modo si risponderebbe meglio all'obiettivo di favorire la diffusione della cultura dell'alternanza.

La seconda riserva è che, nella rilevazione dei dati, si distinguono le finalità dell'alternanza a seconda della tipologia e dell'indirizzo di scuola secondaria di secondo grado, mentre la normativa di riferimento elenca finalità valide per lo studente come persona indipendentemente dal tipo di scuola frequentato.

La terza: l'assenza di analisi e di rilievi qualitativi circa la metodologia applicata nelle esperienze censite impedisce che si misuri con strumenti adeguati l'effettiva diffusione dell'alternanza formativa; lo strumento adottato, infatti, è efficace nel misurare l'entità del fenomeno, inteso come somma di singole esperienze, che però, così considerate, per quanto pregevoli, non rimandano necessariamente alla metodologia dell'alternanza, ma possono benissimo essere compatibili con percorsi semplicemente giustapposti a quelli tradizionali monodisciplinari. Le potenzialità formative dell'alternanza, invece, stanno nell'esistenza e nella qualità dei processi in cui si integrano azioni d'aula e azioni in azienda o nelle realtà sociali, sempre allo scopo di affrontare un unico e unitario oggetto di studio.

Quarta riserva, conseguente alla precedente. Manca una distinzione fra le «esperienze di alternanza formativa» e le «esperienze formative nei luoghi di lavoro». Le prime rispondono al criterio di unitarietà e interdipendenza spiegato; le seconde invece sono percorsi autonomi realizzati in ambiente formativo diverso dalla scuola. Nelle prime c'è un unico oggetto di studio; nelle seconde, invece, oggetti semplicemente contigui, ma diversi e separati. Il questionario rileva esperienze, ma non è dato sapere di quale dei due modelli. D'altra parte, senza un'analisi qualitativa, il riscontrato aumento della parte

Esulano poi dalle finalità del monitoraggio aspetti che pur potrebbero essere importanti per una corretta lettura del fenomeno. Ad esempio il rapporto fra le modalità didattiche attuate e la reale percezione di effettivo cambiamento da parte delle persone che, a vario titolo e a diverso livello di coinvolgimento, vivono il mondo della scuola (docenti e studenti, da una parte; genitori, espressione anche del territorio, dall'altra). Come dire: quanto incide la didattica in alternanza sullo stile educativo della scuola? che peso ha per gli studenti rispetto alla didattica tradizionale? come i genitori percepiscono l'apertura della scuola al territorio? E soprattutto: è possibile tentare di spiegare la realtà descritta (ciò che si fa e ciò che non si fa) attraverso il riconoscimento della contiguità logico-razionale tra le variabili considerate e attraverso l'analisi dei rapporti fra le azioni didattiche e le condizioni contestuali e organizzative in cui esse si collocano?

Infine, se si considera che lo scopo del monitoraggio è di incentivare la didattica in alternanza, come evitare il rischio che la mera misurazione del fenomeno induca i docenti a ritenere che l'assolvimento delle indicazioni ministeriali possa essere ridotto al puro *fare* o, peggio, possa essere delegato all'iniziativa dei colleghi di discipline tecniche?

Il monitoraggio, per rispondere alle premesse da cui muove, dovrebbe forse presentarsi a docenti e dirigenti come strumento per riflettere sull'importanza dei risultati che dall'alternanza possono derivare nella pratica didattica quotidiana ed essere quindi una guida per individuarne le potenzialità implicite e per ripensare l'attività di insegnamento/apprendimento.

Va detto, per inciso, che l'impostazione generale del monitoraggio potrebbe risentire in qualche modo di alcune oscillazioni di senso rilevate nella normazione. In particolare la coesistenza di una duplice interpretazione dell'alternanza: *modalità didattica* che integra apprendimento teorico ed esperienza pratica e *sistema* di istruzione e formazione professionale parallelo agli altri canali del secondo ciclo<sup>68</sup>.

---

didattica in aula all'interno dell'alternanza non significa necessariamente un miglioramento della metodologia propria dell'alternanza.

Quinta riserva: così impostato, il monitoraggio non coglie le esperienze di alternanza che possono essere realizzate anche nei soli luoghi della scuola, come le forme di partecipazione alla sua vita democratica, attraverso la valorizzazione degli Organi collegiali.

<sup>68</sup> Cfr. al riguardo R. Morzenti Pellegrini, *L'alternanza scuola lavoro come forma di partecipazione*, in Ce.se.d. Centro Servizi Didattici (a cura di), *ID Progetto 398366*, cit., pp. 245-248.

L'unico altro monitoraggio generale, condotto sull'alternanza scuola lavoro in Lombardia, è stato realizzato dall'Ufficio Scolastico Regionale nell'a.s. 2009/2010<sup>69</sup>. Negli anni successivi la rilevazione regionale si è limitata ai soli aspetti quantitativi (che di fatto sono ripresi dai report ministeriali), perché l'Anas si è fatta carico anche della parte più specificamente qualitativa e metodologica dei monitoraggi<sup>70</sup>.

Per quanto riguarda l'a.s. 2009/2010, in accordo con l'Ufficio IV dell'Usr Lombardia, la Rete degli istituti con percorsi di alternanza scuola lavoro e impresa formativa simulata<sup>71</sup> ha organizzato la raccolta on line di informazioni qualitative e quantitative. Per evitare sovrapposizioni con i monitoraggi nazionali l'indagine regionale ha ridotto le informazioni quantitative privilegiando quelle qualitative non considerate sul piano nazionale.

Il report, pubblicato a cura di A. Tropea e R. Capuano, descrive il livello di diffusione dell'alternanza, propone tabelle di comparazione diacronica e mette a confronto alternanza scuola lavoro e Impresa formativa simulata. Nella relazione conclusiva solo alcuni dati generali sono suddivisi per provincia, gli altri sono aggregati a livello regionale.

Anche in questo caso, una prima parte omogenea dell'indagine riguarda le dimensioni del fenomeno: numero delle scuole con progetti di alternanza, numero dei progetti, numero delle imprese coinvolte, numero degli studenti e delle classi interessate. Ai fini della tesi la parte più interessante del monitoraggio è costituita dai criteri con cui sono state raccolte informazioni sulla progettazione e sulla verifica dei percorsi. Le scuole lombarde sono, infatti, tenute a formulare i progetti seguendo un format comune che prevede: scansione triennale; co-progettazione con le imprese; coinvolgimento del consiglio di classe o almeno di una sua parte significativa; esplicitazione dei ruoli attribuiti ai tutor scolastici ed aziendali; identificazione delle attività effettivamente da svolgere in azienda; declinazione - sulla base di tali attività e di quelle svolte in aula -

---

<sup>69</sup> Cfr. Ufficio scolastico regionale per la Lombardia, Ufficio IV - Rete degli istituti con percorsi di alternanza scuola-lavoro e impresa formativa simulata, *I percorsi in alternanza scuola-lavoro e impresa formativa simulata, a.s. 2009/2010*, a cura di A. Tropea e R. Capuano, febbraio 2011, in sito *ReQuS, La Rete per la Qualità della Scuola*, pag. web *Alternanza scuola-lavoro*, URL: <http://www.requs.it/?pagina=4320>

<sup>70</sup> *Ibi*, p. 3.

<sup>71</sup> I dati sono stati raccolti online dall'equipe dell'Itc "Tosi" di Busto Arsizio, capofila della Rete coordinata della prof.ssa Vanna Colombo Bolla.

delle competenze, delle abilità e delle conoscenze specificamente acquisibili attraverso il percorso progettato. Terminata l'iniziativa, alle scuole è richiesta la compilazione di una relazione finale per verificare se e in che misura la conclusa attività didattica risponde al modello usato in fase di progettazione. Le informazioni presentate nel sondaggio regionale sono appunto desunte dalle relazioni finali trasmesse dalle scuole.

I dati raccolti informano sulla durata oraria media dell'esperienza di alternanza nei diversi anni; sul numero delle iniziative che sono state progettate con la collaborazione dei tutor aziendali; sulla partecipazione di Organi collegiali scolastici, aziende, studenti e famiglie alla progettazione e alla valutazione dei percorsi; sulle modalità con cui i risultati di apprendimento si declinano in competenze, abilità e conoscenze.

Anche in questo caso si propongono gli item significativi in prospettiva pedagogico-didattica:

Domanda	Possibile risposte
1) Quali soggetti si sono impegnati attivamente nella progettazione dei percorsi in alternanza	1. Dirigente scolastico; 2. Referente del progetto; 3. Gruppo di progetto; 4. Singoli docenti; 5. Consigli di Classe; 6. Tutor aziendali; 7. Studenti; 8. Famiglie. Quali soggetti hanno partecipato attivamente alla verifica e valutazione dei percorsi: 1. Dirigente scolastico; 2. Referente del progetto; 3. Singoli docenti; 4. Consigli di Classe; 5. Tutor aziendali; 6. Studenti; 7. Famiglie
2) Quali le modalità e gli strumenti utilizzati per la verifica del percorso in alternanza	1. Questionario scritto di soddisfazione studenti; 2. Incontri/colloqui con gli studenti; 3. Questionario scritto di soddisfazione genitori; 4. Incontri/colloqui con i genitori; 5. Questionario scritto di soddisfazione tutor aziendali; 6. Incontri/colloqui di valutazione con i tutor aziendali; 7. Incontri di valutazione all'interno del Consiglio di classe; 8. Altro
3) Quali le modalità di accertamento delle competenze	1. Prove di apprendimento interdisciplinari; 2. Prove di apprendimento disciplinare; 3. Attestato tutor aziendale; 4. Griglia di osservazione comportamento; 5. Griglia osservazione prodotti; 6. Altro
4) Quali le modalità di utilizzo della valutazione del percorso ai fini della valutazione curricolare	1. L'esperienza complessiva viene considerata al termine della classe quarta ai fini del credito scolastico; 2. L'esperienza viene considerata ai fini della valutazione di ammissione all'esame di qualifica (per gli istituti professionali); 3. L'esperienza viene considerata al termine di ogni anno ai fini del voto di condotta; 4. Le prove di verifica disciplinari vengono considerate come una delle prove considerate per l'attribuzione del voto; 5. Le prove di verifica disciplinari o interdisciplinari hanno un peso percentualmente predeterminato e incidono su tutte le discipline coinvolte; 6. L'esperienza non incide sulla valutazione finale

Nelle relazioni finali è anche richiesta una dichiarazione circa il livello di soddisfazione (su una scala da 1 a 4) di studenti, famiglie, aziende, Dirigente scolastico, nonché l'esplicitazione dei principali fattori problematici riscontrati nei percorsi di alternanza (eccessivo carico di lavoro per i docenti; insufficiente riconoscimento economico e/o normativo del lavoro dei docenti; scarso coinvolgimento dei Consigli di classe;



difficoltà nell'individuazione delle competenze; scarsità di aziende disponibili; scarsa collaborazione dei tutor aziendali; difficoltà nel definire le modalità di verifica degli apprendimenti conseguenti alle esperienze di alternanza; altro).

Nel complesso, il monitoraggio regionale, rispetto a quello nazionale, offre più strumenti per capire, pur con approssimazione, se l'alternanza è, o non è, considerata dalle scuole una modalità didattica costituita dall'assunzione consapevole del valore formativo delle relazioni fra contesti diversi (dentro e fuori la scuola). Sono, infatti, contemplate domande sulle discipline coinvolte nei percorsi; si presenta più volte il rimando alla collegialità della programmazione; tra le modalità di verifica compare la possibilità di prove di apprendimento interdisciplinare; si considera il valore della percezione che studenti, famiglie e aziende hanno dei percorsi.

Insomma un'impostazione pertinente alla valutazione delle *relazioni* di cui si è detto analizzando gli aspetti che, sulla base della normativa, si dovrebbero monitorare<sup>72</sup>.

Tuttavia, nel capitolo del report dedicato all'*Insegnamento per competenze e progettazione*<sup>73</sup> si dichiara che scopo dell'alternanza è il rinnovamento della didattica per la promozione del sapere consapevole. Il tema è rilevante: in assenza di tale attenzione le buone pratiche rimangono episodiche nell'organizzazione complessiva della didattica. Su questo punto d'importanza il monitoraggio on line a risposte chiuse non sembra efficace perché non sonda se e quanto lo spirito dell'alternanza incida sull'intera proposta didattica di ogni scuola.

---

<sup>72</sup> Pur esulando dall'oggetto della presente ricerca, aspetti interessanti si rilevano anche nell'indagine qualitativa realizzata da Ce.se.d. Centro Servizi Didattici nel 2007. Si è cercato di far emergere quanto i percorsi di alternanza scuola lavoro siano stati effettivamente formativi ragionando su come le esperienze siano state lette, analizzate e quindi valutate dalle aziende e sui meccanismi attraverso i quali il processo è poi entrato nella valutazione dello studente da parte dell'istituzione scolastica. Cfr. Ce.se.d. (a cura di), *Introduzione - Parte prima. Riconoscizione e analisi delle esperienze in atto*, in Id., *ID Progetto 398366*, cit., pp. 13-48.

L'indagine è partita dalla scelta delle più rilevanti esperienze di alternanza scuola lavoro condotte negli anni 2003-2006 in Lombardia e, all'interno della selezione, dalla individuazione di un campione (otto scuole di Milano e Varese) a cui sottoporre una serie di domande (relative agli obiettivi dei percorsi attivati), in forma di intervista ai responsabili dei progetti di alternanza scuola lavoro.

La struttura della griglia utilizzata per le interviste è articolata nei punti: 1. anagrafica scuola; 2. progettazione del percorso (con domande puntuali su tutte le fasi della progettazione); 3. formazione dei tutor scolastici ed aziendali; 4. tutor scolastico-aziendale; 5. valutazione del percorso.

Sono state anche svolte interviste a dodici imprese, allo scopo di raccogliere informazioni sulle caratteristiche essenziali dei percorsi; avere una valutazione dell'azienda in termini di costi/benefici in vista della validazione del percorso e di una eventuale riprogettazione. Anche in questo caso è stata considerata la percezione dell'azienda articolata in motivazioni e aspettative.

<sup>73</sup> Ufficio scolastico regionale per la Lombardia, Ufficio IV - Rete degli istituti con percorsi di alternanza scuola-lavoro e impresa formativa simulata, *I percorsi in alternanza scuola-lavoro*, cit., pp. 16-21.

#### **1.4 - Il monitoraggio Cqia-Ust: la diffusione dell'alternanza come metodologia didattica**

Sulla base delle riflessioni di cui al § 1.2, si è inteso progettare un'indagine quantitativa<sup>74</sup> che permettesse di rilevare come sono utilizzate le discipline, come si promuove la padronanza dei contenuti e come l'insegnamento nel contesto dei principi dell'autonomia e della sussidiarietà (da Dpr 275/99 e da riforma del Titolo V della Costituzione) si colloca tra alternanza e orientamento formativi. Allo scopo si è predisposto un questionario costituito da domande orientate su due aspetti: la percezione che docenti, studenti e genitori hanno dell'effettiva presenza della didattica in alternanza formativa all'interno delle scuole; l'influenza che su di essa esercitano le condizioni contestuali e organizzative.

La ricerca non ha inteso solo contare le iniziative di alternanza attivate nella scuola o misurarne la frequenza di attivazione, ma soprattutto rilevare *come e con quale efficacia* esse siano state integrate nelle quotidiane attività scolastiche: nei programmi e soprattutto nei metodi.

Il primo obiettivo della ricerca, dunque, si può dire sia stato la rilevazione della percepita presenza della didattica in alternanza all'interno delle scuole (considerata dal punto di vista di docenti, studenti e genitori). Lo scopo è stato perseguito attraverso la misurazione della diversa incidenza di tre modelli di insegnamento/apprendimento, di cui si sono considerate espressione alcune precise azioni didattiche<sup>75</sup>.

---

<sup>74</sup> La guida-questionario è stata costruita da un gruppo di ricerca costituito dallo scrivente, da docenti in servizio designati dall'Ufficio scolastico territoriale e da dottorandi in Formazione della persona e mercato del lavoro dell'Università degli Studi di Bergamo. Ha avuto un ruolo determinante il ricercatore del Cqia dott. Pietro Roncalli, coadiuvato dal dott. Giuseppe Richiedei.

<sup>75</sup> Una distinzione simile è stata utilizzata anche nella ricerca dell'Istituto Iard, al fine di classificare i profili degli insegnanti tra tradizionalisti e innovatori: «Si sono individuate due diverse *forme di lezione*, che abbiamo distinto, in base al modello pedagogico soggiacente ipotizzato, in *trasmissive* (unidirezionali) [comprendenti la forma della *lezione frontale collettiva e trasmissiva* e della *lezione frontale con discussione e domande finali*] e *interattive* (bidirezionali) e una serie di *strategie di didattica esperienziale*, che, da un lato, si ipotizza possano condividere con il secondo tipo di lezioni la dimensione interattiva, e, dall'altro, possano aggiungere a questa la comprensione mediata da una più ampia varietà di linguaggi e di intelligenze» (L. Bonica - V. Sappa, *Le metodologie didattiche*, in A. Cavalli - G. Argentin, a cura di, *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola, Terza indagine dell'Istituto Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna 2010, p. 135).

1.1) *Primo modello didattico: trasmissione di contenuti e uso delle discipline come fine dell'insegnamento.*

Il primo raggruppamento di dati censisce le azioni formative riconducibili alla pura trasmissione di contenuti disciplinari, le cui potenzialità orientative riguardano esclusivamente la maggiore o minore attitudine dell'alunno allo studio, inteso come acquisizione mnemonica di contenuti disciplinari. Si tratta di una strategia didattica improntata ad asimmetria tra docente e allievo e, quindi, non produttiva di reale comunicazione<sup>76</sup>.

1.2) *Secondo modello didattico: lezioni interattive e discipline utilizzate come fine e come mezzo.*

Il secondo raggruppamento comprende i dati relativi alla diffusione di azioni didattiche che vanno oltre la pura trasmissione di nozioni. Sono pratiche che, pur mantenendo la tradizionale separazione fra le discipline, si pongono come scopo il coinvolgimento degli alunni nella preparazione e nella realizzazione delle lezioni e hanno come fine l'utilizzo delle conoscenze e delle abilità per avviare la sperimentazione delle *competenze chiave di cittadinanza* (di cui all'allegato 2 del DM 139 del 22 agosto 2007). La strategia contempla il dialogo tra docente e alunno e si connota per una forma di reciprocità comunicativa. In questo senso è una pratica didattica che crea i presupposti comunicativi necessari all'alternanza.

1.3) *Terzo modello didattico: alternanza formativa e discipline utilizzate come mezzo.*

Nel raggruppamento sono prodotti in successione ordinata i dati relativi all'alternanza formativa, costituita da azioni che concorrono allo sviluppo della persona, nella costruzione di sé, attraverso l'integrazione di esperienze in aula, in laboratorio e nella vita extrascolastica. La strategia stavolta comprende la dimensione pratica (sul piano intellettuale e manuale), privilegia il contributo attivo dello studente nella costruzione del sapere e si avvale del tutoraggio di persone competenti (dentro e fuori la scuola).

---

<sup>76</sup> Sull'aspetto comunicazionale limitato, in definitiva, al triadico modello *domanda, risposta e valutazione* cfr. J. Sinclair-R.N. Coulthard, *Towards an Analysis of Discourse: the english used by teachers and pupils*, Oxford University Press, Oxford 1975.

L'intento del questionario era di individuare la collocazione della scuola bergamasca tra due estremi.

Il primo costituito da una serie di azioni che, come insieme, rivelano una visione pedagogica basata sulla trasmissione di contenuti e sulla misurazione della loro acquisizione da parte dello studente rispetto a standard attesi. In tal caso il valore formativo è considerato implicito nei contenuti insegnati e ad essi si fa riferimento per definire gli obiettivi del processo di insegnamento/apprendimento. In questo senso le discipline, per la loro autoreferenzialità, sono il fine stesso del processo di insegnamento/apprendimento.

Il secondo estremo è rappresentato dalle discipline finalizzate all'orientamento e all'auto-orientamento dello studente. Gli obiettivi formativi in questo caso sono ricavati dai compiti unitari in situazione alla cui esecuzione concorrono azioni in aula, in laboratorio, in ambienti di vita sociale nonché l'apporto integrato di più discipline (che assumono quindi, anche con i rispettivi contenuti, la funzione di mezzo). Lo studente può così scoprire se stesso esplorando capacità di affrontare le situazioni e modi di reagire agli stimoli e ricavandone, di conseguenza, un indubbio vantaggio in chiave di orientamento: si può dire che, inteso in questo modo, l'apprendimento orienti le scelte.

Altro scopo della ricerca è stato quello di rilevare l'esistenza di possibili connessioni logico-causali fra i modelli didattici e le condizioni contestuali e organizzative in cui la scuola opera, attraverso la misurazione dell'effetto che sulle modalità di insegnamento esercitano aspetti che non dipendono dalle scelte dei singoli istituti e dei singoli docenti, ma che sono prodotte dai dispositivi ministeriali e contrattuali. Un primo vincolo che non necessita di essere verificato dall'indagine è, ad esempio, la distribuzione delle ore di insegnamento di ciascun insegnante. Le cattedre, costituite da un numero di ore settimanali che si mantiene per l'intero anno scolastico, generano tendenzialmente percorsi formativi paralleli e autoreferenziali. Le condizioni organizzative presupporrebbero dunque un uso delle discipline come fine dell'insegnamento, in contraddizione con le dichiarate finalità educative e con la sottolineata centralità dell'esecuzione di compiti unitari in situazione, in interazione con la realtà naturale e

sociale<sup>77</sup>. Ma ci possono essere anche altri fattori (quali il numero di alunni o di classi per docente) di cui val la pena di valutare l'influenza sull'impostazione della pratica didattica.

Anche un terzo scopo, non secondario, ha promosso l'idea della ricerca. Un questionario può essere, infatti, pensato come una guida di cui l'insegnante può avvalersi per osservare e interpretare la propria azione didattica alla luce dei criteri dell'alternanza. Nessun intento valutativo della professionalità dei docenti, ma uno strumento proposto per l'auto-osservazione, attraverso il riconoscimento della prospettiva pedagogica implicita nella scelta di un'azione didattica anziché un'altra e attraverso l'individuazione di possibili concreti percorsi in alternanza e la definizione di eventuali temi per l'autoformazione.

La guida-questionario si propone cioè come paradigma metodologico di analisi, perché il docente possa avvalersi sia dei dati statistici che delle domande, per riflettere sul proprio modo di insegnare e per progettare attività con maggiore consapevolezza. Insomma uno strumento per passare dall'agire intuitivo all'agire riflessivo. In tal senso un'indagine che prioritariamente rileva l'esistente può, in realtà, aprire a possibili miglioramenti professionali. Il primo vantaggio è che aiuta i docenti a risolvere il problema di valutare il proprio operato, superando l'impasse costituita dal fatto che di solito per un docente l'oggetto dell'analisi e il linguaggio dell'analisi coincidono. La sovrapposizione fra strumento e oggetto dell'analisi si pone per la definizione dell'immagine che l'insegnante ha di sé, come persona e come professionista, ma anche per la comprensione dei feedback che egli riceve dagli studenti e per i messaggi della comunicazione d'aula che egli interpreta. L'autovalutazione, inoltre, è un processo analitico: ci si perde facilmente nella miriade dei particolari. Le domande poste dall'esterno, invece, inducono un comportamento sintetico e possono contribuire alla formulazione di un'idea complessiva del proprio operare. La guida, dunque, con la sua provenienza esterna, è uno strumento di indubbio valore conoscitivo.

Il problema di fondo su cui si è voluta indirizzare la riflessione di insegnanti e genitori

---

<sup>77</sup> Cfr. DM 22 agosto 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, Allegato 2 (*Competenze chiave di cittadinanza*).

che hanno compilato il questionario è di importanza radicale nell'impostazione dell'insegnamento. Riguarda il ruolo delle discipline, come fine o mezzo dell'insegnare, le condizioni che rendono efficace l'orientamento degli studenti e le opportunità formative offerte dal metodo stesso dell'alternanza in ordine al conseguimento delle competenze che la scuola ritiene più significative. Il questionario inoltre, occupandosi della percezione stessa dello stile educativo e delle relative prospettive pedagogiche, potrebbe rilevare il possibile equivoco di fondo che comporta la riduzione dell'alternanza a semplice attivazione di qualche iniziativa slegata dalla prassi quotidiana dell'insegnamento e a metodo sbrigativo per l'assolvimento del dovere di innovazione.

Non necessariamente, nei percorsi in alternanza, ogni compito unitario in situazione deve coinvolgere sempre tutte le discipline o tutte le tipologie di azioni formative. Di certo tuttavia è irrinunciabile il ricorso alla metodologia dell'integrazione fra teoria e pratica: il primo errore da evitare, infatti, è che ci sia solo l'apprendimento teorico senza l'esperienza agita o solo l'acquisizione di tecniche esecutive senza la consapevolezza del senso e dei saperi impliciti nel fare. Un errore che separerebbe scuola e società e negherebbe di conseguenza la possibilità stessa dell'alternanza.

Definiti gli scopi, si è affrontato il problema della formulazione delle domande e della struttura da attribuire al questionario, nella convinzione che si tratti di aspetti che influiscono sulle risposte.

Il problema può essere ricondotto a una questione di *inventio* e *dispositio*. La soggettività dell'estensore (che non può essere sostituita da nessuna tecnica) gioca un ruolo determinante non solo nella scelta delle azioni da censire, ma anche nel loro accostamento e ordinamento. Chi prepara i test può pensare che a lui spetti semplicemente di elencare aspetti che al fenomeno già per sé appartengono, ma è ovvio che ogni scelta, ogni ordine, ogni struttura limpida e quadrata è illusoria, soprattutto se dove si fa spazio ad astratte azioni, entrano di diritto le persone e le sfumature.

Il risultato è comunque un questionario che dà nome e forma provvisoria alle azioni, sulla base della visione della scuola di chi l'ha elaborato, allo scopo di dare uno spiraglio di riconoscibilità a una realtà che altrimenti è talmente variegata da essere

inconoscibile. Il questionario si presenta dunque, allo stesso tempo, come principio di riconoscibilità e sanzione dell'inconoscibilità. Lo schema d'osservazione delle pratiche è utile come modello: non comprende tutti gli aspetti della vita scolastica, ma costituisce un dispositivo concettuale dall'intendimento conoscitivo.

Ed è con l'idea complessiva della scuola implicita nel questionario che gli intervistati si sono confrontati.

Quali dunque le condizioni stabilite per la formulazione e la somministrazione delle domande?

1) I quesiti devono riguardare precise azioni didattiche, considerate significative per far emergere la visione pedagogico-didattica di chi compila. Le opzioni di risposta (*sempre, spesso, qualche volta, raramente, mai*) devono permettere di cogliere la stima di docenti, studenti, genitori sulla frequenza delle azioni.

In questo modo il dato raccolto dà un'idea del fenomeno indagato, chiaramente integrato con la percezione che della scuola ha l'intervistato. Infatti il combinarsi delle azioni didattiche più frequenti rende riconoscibili gli impliciti presupposti pedagogici. Nella prassi didattica, infatti, ogni forma del fare e del comunicare è anche forma del pensare, in particolare del pensare il rapporto docente-alunno e quindi del pensare pedagogico, inteso appunto come quadro di riferimento in cui si colloca il tipo di relazione che si instaura fra insegnante e allievo nel contesto delle singole specifiche situazioni comunicative. Dalle risposte si deve poter capire il peso delle tre metodologie didattiche presentate (in sintesi: quella monodisciplinare trasmissiva; quella monodisciplinare interattiva; quella interdisciplinare in alternanza). L'incidenza della prima metodologia misura la forza resistente della tradizione, la seconda la tendenza alla creazione dei presupposti comunicativi che rendono possibile l'alternanza, la terza la reale attivazione di attività in alternanza.

I risultati in questo modo possono dare precise indicazioni. Si può verificare se l'alternanza è davvero considerata un metodo di insegnamento/apprendimento che permea ogni disciplina e tutte le discipline, così come tutta l'impostazione dell'attività didattica della scuola. Oppure si può capire in che misura l'alternanza, come pratica didattica e prospettiva pedagogica, è considerata interessante dai docenti.

2) Si è deciso inoltre di fare esplicito riferimento all'esistenza di progetti di alternanza unitari e organici gestiti dalla scuola per verificare, nel caso ci sia una polarizzazione dei dati fra le tre metodologie didattiche, se si tratta di reale alternanza *formativa* scuola società o semplice alternanza scuola società.

3) L'impostazione del lavoro ha richiesto che la somministrazione fosse fatta a un campione di scuole significativo (e non solo a quelle che hanno trasmesso i dati alle istituzioni preposte ai monitoraggi), in modo da avere un'idea della reale incidenza della didattica in alternanza nella provincia di Bergamo.

Si è pensato che in questo modo potessero emergere aree di inadempienza, ma che si potesse anche aver notizia di iniziative che le scuole attuano e di cui non sempre si ha diffusa pubblicità. Il che potrebbe essere utile anche a studenti e genitori (oltre che ai docenti per trarre ispirazione per la propria progettazione didattica).

In ogni caso a giustificare il questionario è il valore riconosciuto alla percezione di docenti, studenti e genitori. Fra chi risponde alle domande e la realtà indagata si frappone, ovviamente, una lente costituita da fattori percettivi, razionali ed emotivi. Le risposte dicono dunque allo stesso tempo della realtà osservata e della lente usata a osservarla. La stima è intessuta di aspettative, percezioni, valutazioni<sup>78</sup>, e costituisce un palese giudizio sulla scuola o meglio descrive la percezione che il docente ha del contesto in cui opera e quindi, di riflesso, della propria visione pedagogica e didattica. Rispondere con *sempre, spesso, qualche volta, raramente o mai* è, infatti, un giudizio di valore sull'oggetto osservato e, come tale, permeato di soggettività.

Il questionario si presenta come punto d'incontro fra l'intenzionalità di chi ha preparato le domande, e le ha disposte in un preciso ordine, e l'intenzionalità di chi ha risposto. Ma non è nemmeno irrilevante l'immagine dello scopo che ciascuna delle due categorie attribuisce all'altra. Nel caso degli insegnanti, ad esempio, può essere stata influente la sensazione di essere giudicati.

---

<sup>78</sup> Per il valore della percezione nelle ricerche sulla scuola cfr. Istituto Cattaneo, Associazione TreEille, *La scuola vista dai cittadini, Indagine sulle opinioni degli italiani nei confronti del sistema scolastico*, Ricerca n. 1, maggio 2004, p. 9.



La riflessione sulle percezioni (per quanto priva di punti di riferimento saldi, in assenza di una parallela indagine qualitativa) non è, dunque, di secondaria importanza, soprattutto perché il sistema scolastico, per il proprio successo educativo, non può non avere un'attenzione privilegiata per le persone che del servizio si avvalgono, soprattutto nel contesto del conferimento della personalità giuridica e dell'autonomia finanziaria, organizzativo-didattica e di ricerca agli istituti scolastici (da legge n. 59 del 1997).

D'altra parte è altrettanto evidente che la qualità della scuola e l'autopercezione di efficacia dell'insegnante dipendono anche dalla qualità delle relazioni tra le persone che della scuola fanno parte<sup>79</sup>. Presentare un quadro della situazione mettendo a confronto le diverse percezioni significa fornire a tutti gli attori strumenti per comprendere e gestire la logica delle relazioni e occuparsi di conseguenza della qualità stessa della scuola.

Si può considerare, ad esempio, quanto la rappresentazione che lo studente si crea di una situazione, di una dinamica relazionale, di una disciplina di studio, di un contenuto o una modalità di insegnamento/apprendimento condizioni la qualità stessa del suo apprendimento. E quindi la conoscenza di tali rappresentazioni è utile al miglioramento del processo di insegnamento/apprendimento e, indirettamente, alla percezione, da parte dell'insegnante, dell'efficacia del proprio operare.

Allo stesso modo anche il docente che risponde alle domande lo fa esprimendo la propria percezione del fenomeno indagato.

Ed esprimere la propria percezione significa inserire qualcosa nel reale osservato e descritto. Citando Calvino (a proposito del modo di rappresentarsi e rappresentare la realtà di C.E. Gadda):

«Prima ancora che la scienza avesse ufficialmente riconosciuto il principio che l'osservazione interviene a modificare in qualche modo il fenomeno osservato, Gadda sapeva che "conoscere è inserire alcunché nel reale; è, quindi, deformare il reale"»<sup>80</sup>.

Le risposte incrociate di docenti, studenti, genitori definiscono, appunto, un'area in cui si collocano la frequenza dell'azione censita e gli inserimenti interpretativi degli osservatori intervistati.

---

<sup>79</sup> Per le ricerche relative alla qualità dell'insegnamento in prospettiva relazionale e alla percezione di auto-efficacia dell'insegnante, si fa riferimento a M. Bassi, M. Lombardi, A. Delle Fave, *La professione relazionale dell'insegnante*, in O. Albanese et al. (a cura di), *Disabilità, integrazione e formazione*, Editore Junior, Bergamo 2006, pp. 193-205.

<sup>80</sup> I. Calvino, *Lezioni americane*, Garzanti, Milano 1988, p. 105.

Le stime espresse dai compilanti esprimono precise percezioni - si è detto - e, in quanto tali, sono interessanti. Si potrebbe pensare che non lo siano se chi ha risposto ai quesiti si fosse deliberatamente e polemicamente adeguato alla logica pedagogico-didattica del questionario. In questo caso il dato sulla diffusione dell'alternanza dovrebbe essere corretto al ribasso; in realtà, essendo comunque già su livelli molto bassi, non ne sarebbe modificato significativamente il quadro generale.

Se, viceversa, fosse stata espressa una posizione polemica (l'intervistato dichiara il contrario di quello che l'estensore delle domande vorrebbe) si sarebbe data comunque informazione su una precisa intenzionalità pedagogico-didattica che troverebbe giustificata collocazione nel computo dei dati relativi all'insegnamento tradizionale trasmissivo. In questo caso andrebbe aumentata l'incidenza della prassi didattica tradizionale, ma i valori sono già significativamente dominanti e quindi il quadro complessivo non sarebbe alterato dalla correzione della distorsione volontaria.

Escluse tali ipotesi, il problema rimane quello non di depurare statisticamente i dati per riconoscere le probabili dimensioni del fenomeno indagato (diffusione oggettiva dell'alternanza e dell'orientamento), ma di considerare utile proprio la distorsione percettiva, non volontaria, che essi esprimono.

Il che è interessante da più punti di vista.

Si ha la possibilità, infatti, di avere una visione complessiva di come gli attori interpretano la realtà indagata e quindi del livello di attuazione della riforma. I fenomeni descritti dalle tabelle si vanno a collocare in un'area le cui coordinate dipendono dalla realtà e dai fattori soggettivi di cui si è detto. Questo spiegherà la diversità nelle risposte di docenti, studenti e genitori. I dati hanno dunque un valore, se considerati per quello che sono. Le eventuali divergenze non vanno risolte in facili medie, ma interpretate come significative per comprendere quanto la metodologia dell'alternanza sia entrata nel modo di pensare la scuola.

In considerazione di quanto esposto, i passi successivi saranno di esporre il quadro teorico che ha ispirato la formulazione delle domande, di descrivere come il fenomeno è percepito e discutere gli *inserimenti nel reale* da parte di chi ha risposto alle domande.

Gli intendimenti sopra esposti (la diffusione della percezione dell'alternanza come metodologia didattica) hanno richiesto l'estensione dell'indagine a un campione significativo dell'universo della scuola bergamasca. In questo modo, si è applicato un metodo del tutto diverso rispetto ai monitoraggi che recepiscono dalle scuole interessate il numero dei percorsi in alternanza scuola lavoro attivati.

Si è deciso di rivolgere il questionario a docenti, studenti e genitori di scuola primaria e secondaria, ad eccezione degli alunni della primaria, per la complessità dell'argomento indagato.

Sono stati interessati alla ricerca 62 istituti scolastici pubblici a costituire un campione che rappresentasse in percentuale significativa (attorno al 20%) gli istituti comprensivi di scuola primaria e secondaria di primo grado di ognuno dei sei ambiti territoriali in cui è divisa la provincia di Bergamo (1. Valle Brembana e Imagna; 2. Valle Seriana, di Scalve e alto Sebino; 3. Val Cavallina e Calepio, basso Sebino e pedemontana orientale; 4. Bergamo; 5. Isola e Dalmine; 6. pianura). Per gli istituti della secondaria di secondo grado si è scelto un campione che rappresentasse ogni indirizzo (liceale, tecnico e professionale) in misura del 20%<sup>81</sup>. In questo modo il campione ha coperto il territorio con distribuzione regolare (dal punto di vista della collocazione geografica, del grado e dell'indirizzo di studi).

All'interno di ogni istituto scolastico sono state sottoposte al questionario le classi seconde e quarte della scuola primaria, le prime e terze della secondaria di primo grado, le seconde e quarte della secondaria di secondo grado. Il numero delle classi del campione è stato calcolato in modo da rappresentare (per numero di alunni) il 10% circa dell'universo provinciale, inteso come insieme di tutte le classi seconde-quarte di primaria, prime-terze di secondaria di primo grado e seconde-quarte di secondaria di secondo grado. Si è poi previsto il coinvolgimento di un genitore per ogni alunno frequentante le classi individuate e del 10% dei docenti della provincia, scelti nelle scuole di appartenenza di studenti e genitori.

---

<sup>81</sup> Per la secondaria di secondo grado la percentuale è calcolata in rapporto a tutte le sedi scolastiche (71), non al numero degli istituti di istruzione superiore (42). In sintesi, le scuole del campione previsto rappresentavano ogni ambito scolastico territoriale in percentuale compresa tra il 20 e il 27% e ogni indirizzo superiore in misura del 25% (Licei), del 25% (Tecnici) e del 17% (Professionali).

<i>SCUOLE</i>	<i>numero classi (campione)</i>	<i>numero classi (universo)</i>	<i>% del campione (classi)</i>	<i>numero alunni (campione)</i>	<i>numero alunni (universo)</i>	<i>% del campione (alunni)</i>
<i>scuola primaria classi seconde e quarte</i>	120	1006	11,9	2360	20052	11,8
<i>scuola secondaria di primo grado classi prime e terze</i>	114	903	12,6	1936	19797	9,8
<i>scuola secondaria di secondo grado classi seconde e quarte</i>	88	666	13,2	1612	16116	10,0

tabella 1.

<i>GENITORI</i>	<i>campione</i>	<i>universo</i>	<i>% del campione</i>
<i>genitori (classi seconde e quarte della scuola primaria)</i>	2360	20052	11,8
<i>genitori (classi prime e terze della scuola secondaria di primo grado)</i>	1936	19797	9,8
<i>genitori (classi seconde e quarte della scuola secondaria di secondo grado)</i>	1612	16116	10,0

tabella 2.

<i>DOCENTI</i>	<i>campione</i>	<i>universo</i>	<i>% del campione</i>
<i>docenti (scuola primaria)</i>	467	4668	10,0
<i>docenti (scuola secondaria di primo grado)</i>	305	3052	10,0
<i>docenti (scuola secondaria di secondo grado)</i>	350	3504	10,0

tabella 3.

Nella logica della tesi interessa di più ovviamente il campione previsto, tuttavia può non essere secondario (per la corretta comprensione dei dati) considerare come poi la disponibilità degli interessati ha trasformato il campione.

Sono stati restituiti compilati 8617 questionari (distribuiti fra 61 scuole), così suddivisi: 1127 docenti, 3030 studenti, 4460 genitori.

<i>SCUOLA PRIMARIA</i>	<i>numeri del campione</i>	<i>% rispetto al campione previsto</i>	<i>% rispetto al totale delle classi II e IV</i>	<i>% rispetto al totale della popolazione</i>
<i>docenti</i>	458	98,1	-	9,8
<i>genitori</i>	1630	69,1	8,1	3,2

tabella 4.

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO	numeri del campione	% rispetto al campione previsto	% rispetto al totale delle classi I e III	% rispetto al totale della popolazione
docenti	325	106,6	-	11,3
studenti	1630	84,2	8,2	5,4
genitori	1154	59,6	5,8	3,9

tabella 5.

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO	numeri del campione	% rispetto al campione previsto	% rispetto al totale delle classi II e IV	% rispetto al totale della popolazione
docenti	344	98,3	-	9,8
studenti	1400	86,8	8,7	3,6
genitori	1676	104,0	10,4	4,3

tabella 6.

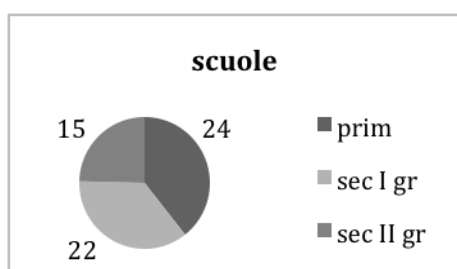


grafico 1.

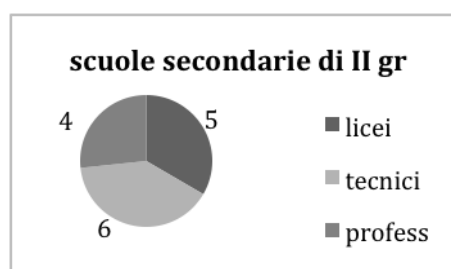


grafico 2.

I grafici 3-14 illustrano nel dettaglio la composizione del campione ottenuto.

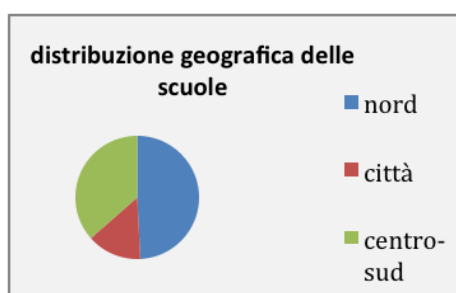
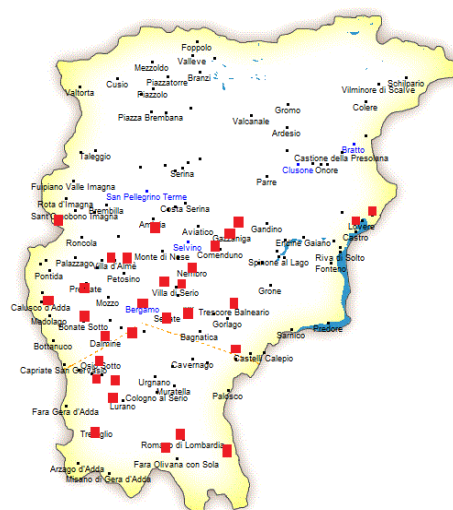


grafico 3.



La maggior parte delle scuole coinvolte nella ricerca è situata nell'area collinare e montuosa a nord di Bergamo (49,2%). Il 14,28% è collocata nel capoluogo e il 36,50% nella zona centro-sud (pianeggiante).

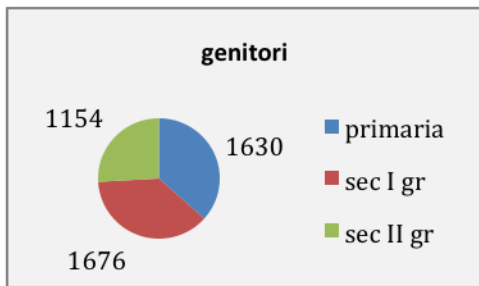


grafico 4.

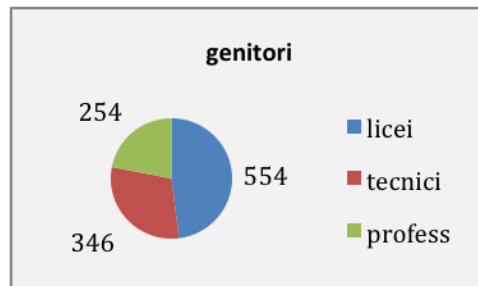


grafico 5.

Hanno risposto soprattutto genitori dei licei, mentre tra gli studenti il divario fra licei e tecnici è meno rilevante. La presenza prioritaria dei licei va senz'altro considerata nella valutazione dei dati, ma indica anche un particolare interesse per i problemi della vita scolastica.

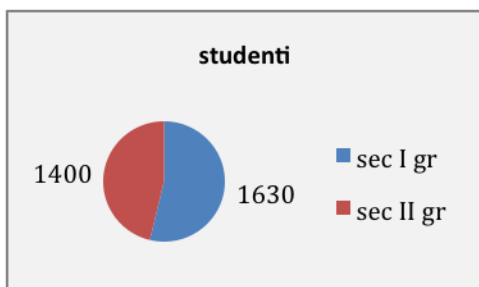


grafico 6.

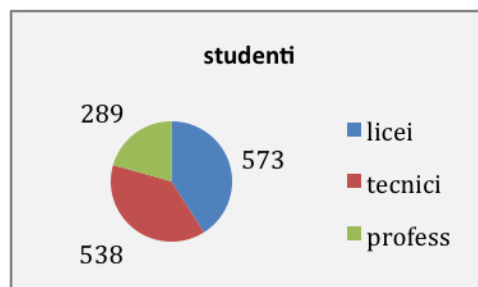


grafico 7.

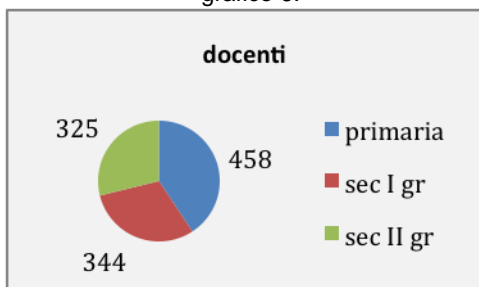


grafico 8.

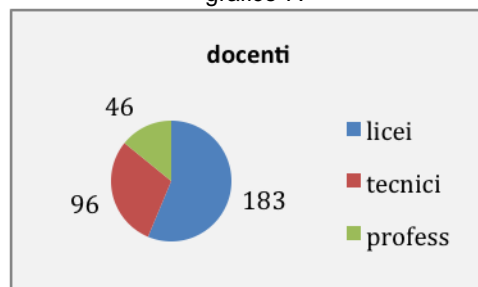


grafico 9.

Tra i docenti prevalgono quelli della primaria, tra quelli delle superiori si conferma la priorità dei licei, l'età maggiormente rappresentata è quella dei quarantenni per primaria e secondaria di secondo grado, degli ultracinquantenni per il primo grado. Le discipline più presenti Lettere, Lingue straniere, Matematica.

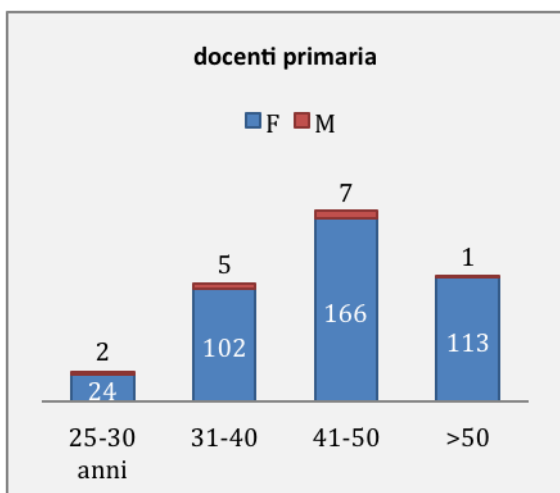


grafico 10.

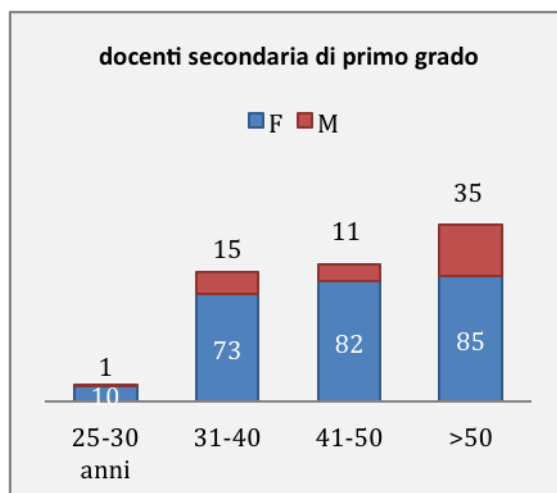


grafico 11.

<b>docenti secondaria di primo grado (discipline insegnate)</b>	
<i>arte e immagine e/o tecnologia e informatica</i>	42
<i>corpo movimento sport</i>	16
<i>lettere (italiano, storia, geografia)</i>	102
<i>lingua straniera</i>	56
<i>matematica e/o scienze</i>	78
<i>musica</i>	18
<i>religione</i>	10
<i>sostegno</i>	15
non dichiarano la disciplina	7
<b>totale</b>	<b>344</b>

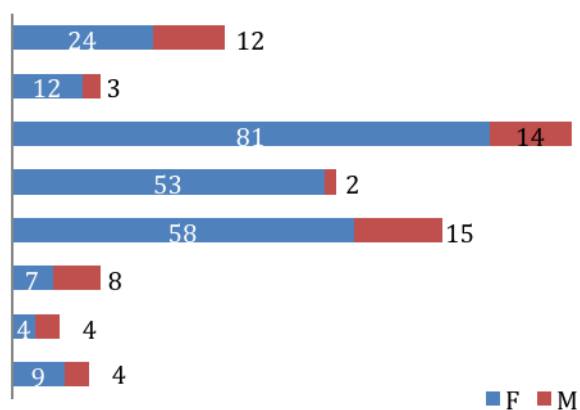


grafico 12.

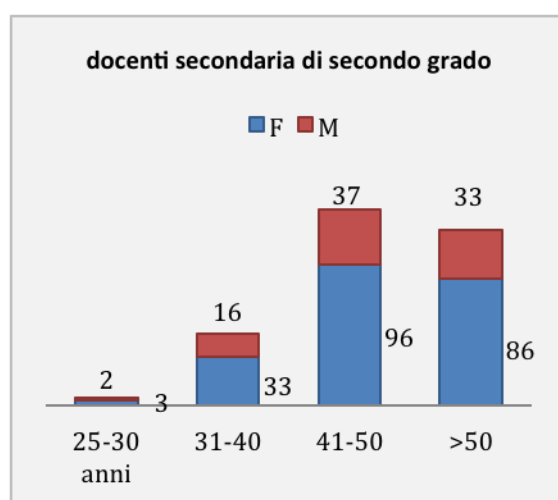


grafico 13.

docenti secondaria di secondo grado (discipline insegnate)	
<i>discipline artistiche e sportive</i>	28
<i>discipline scientifiche, giuridiche ed economiche</i>	105
<i>discipline tecniche</i>	22
<i>discipline umanistiche (lingua italiana e straniera, storia, filosofia, religione)</i>	150
<i>sostegno</i>	9
non dichiarano la disciplina	11
<b>totale</b>	<b>325</b>

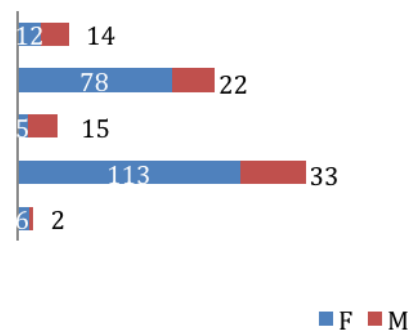


grafico 14.



## Capitolo 2

### 2.1 - Discipline, alternanza, orientamento nelle domande del questionario Cqia-Ust

#### 2.1.1 - Discipline e orientamento

I temi centrali del questionario sono l'*orientamento*, l'*alternanza formativa scuola società* e le reciproche influenze.

Per *orientamento* si intende la capacità che l'esperienza formativa, espletata dallo studente in contesti diversi, ha di portare alla conoscenza di attitudini e interessi. Il suo obiettivo è quello di sviluppare nel soggetto la capacità di compiere scelte responsabili e di autodeterminarsi<sup>82</sup>. L'efficacia dell'azione orientativa è, dunque, direttamente proporzionale alla ricchezza del mondo con cui il discente si confronta: egli, infatti, impara qualcosa della propria natura se ha la possibilità di esporsi a un numero elevato di esperienze seguite da elaborazione intellettuale.

Di per sé dunque non c'è un'azione che, unica e specifica, risponda alle esigenze di orientamento dello studente. Ogni azione, se formativa, ha valore orientativo perché consente a chi la compie di riconoscere le proprie capacità e di maturare competenze attraverso l'uso autonomo e libero di abilità e conoscenze<sup>83</sup>.

Dunque, scoprire il mondo (cioè fare esperienza formativa in contesti diversi) equivale a scoprire se stessi. Da qui la portata orientativa di ogni azione didattica, un valore che si manifesta quando il ruolo maieutico dei dispositivi e dell'educatore è assunto direttamente dal soggetto che si forma e che intende darsi la propria forma<sup>84</sup>, attraverso l'esperienza e la riflessione sull'esperienza. Quando ciò avviene, si può anche prevedere che l'acquisita consapevolezza della dimensione orientativa insita in ogni esperienza spinga lo studente a sperimentare nuove precise azioni di apprendimento per averne

---

<sup>82</sup> Cfr. al riguardo L. Girotti, *Progettarsi: L'orientamento come compito educativo permanente*, Vita e Pensiero, Milano 2006.

<sup>83</sup> Cfr. P. Roncalli, *Il processo dell'alternanza formativa*, in Ce.se.d. Centro Servizi Didattici (a cura di), *ID Progetto 398366*, cit., pp. 49-205.

<sup>84</sup> Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, Brescia, Ed. La Scuola, Brescia 2010, pp. 376-385.

ulteriori indicazioni orientative: in questo caso è la prospettiva orientativa stessa che induce alla scelta delle azioni da intraprendere, in coerenza con le proprie caratteristiche e attitudini e con i propri interessi, sempre allo scopo di perfezionare la propria formazione intrecciando *lifelong learning* e *lifewide learning*<sup>85</sup>.

Più precisamente, sul piano metacognitivo, un alunno che sperimenta contesti formativi diversi, attraverso il riconoscimento delle differenze, acquisisce consapevolezza anche dei processi di insegnamento, ne percepisce la diversa efficacia per sé, conosce le proprie capacità e i propri modi di apprendimento<sup>86</sup> e viene posto nelle condizioni di scegliere a sua volta, in autonomia, attività formative dal valore orientativo.

Il vantaggio maggiore il discente l'avrà, qualunque sia la sua natura, se si sottoporrà a una vasta gamma di esperienze, se affronterà il compito di riconoscere le ragioni, le modalità attuative, le conseguenze e il senso delle proprie decisioni e delle proprie azioni in più ambiti della vita sociale. Ogni successo e ogni insuccesso permetterà di conquistare qualcosa della propria *natura*. Quindi la frequenza e la qualità delle *relazioni* con gli ambienti formativi extrascolastici incidono in modo determinante sulla qualità dell'orientamento<sup>87</sup>.

In sintesi lo studente a cui è garantita la possibilità di compiere liberamente esperienze, con la consapevolezza che da esse potrà trarre informazioni sulla propria natura, avrà più possibilità di realizzarsi. Non si tratta tanto di apprendimento passivo di informazioni mnemoniche in ambienti diversi, ma di *conquista di conoscenze*. *Conquista* «non semplicemente come esito di una salita a conclusione della quale si arriva ad una cima, ma di una intrapresa, finalizzata in ogni attività di apprendimento (ascolto, lettura, esercizio, ricerca, consultazione, ecc.) a rispondere alla domanda di significato sempre più ricca, tipica dell'uomo»<sup>88</sup>.

L'orientamento non è, dunque, inteso come mezzo<sup>89</sup>, cioè come tecnica grazie alla quale

---

<sup>85</sup> Per il ruolo orientativo dell'esperienza (l'educazione basata sull'esperienza sceglie «il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno») si può risalire a J. Dewey, *Esperienza e educazione* (1938), La Nuova Italia, Firenze 1949, p. 16.

<sup>86</sup> *Ibi*, p. 131.

<sup>87</sup> Per il rapporto fra scuola e territorio previsto dalla riforma Moratti si rimanda a G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009, in particolare pp. 44-46.

<sup>88</sup> R. Mazzeo, *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento 2005, p. 18.

<sup>89</sup> La distinzione fra orientamento come fine e orientamento come mezzo è desunta da G. Bertagna, *L'orientamento tra individualizzazione e personalizzazione*, in Id, *Dietro una riforma*, cit., pp. 173-195.

un soggetto agisce su un oggetto (e l'oggetto può anche essere il sé del soggetto) per fargli realizzare uno scopo che il soggetto ha scelto, anche in base all'analisi delle caratteristiche e delle esigenze dell'oggetto stesso oppure nel rispetto delle richieste della società o del mondo del lavoro. Insomma non un orientamento interpretato secondo l'assunto che tutti gli uomini possono essere resi uguali se si applicano mezzi opportuni. Ma orientamento come fine, basato sul presupposto dell'unicità e della complessità indefinibile della persona e sull'idea che, se un uomo non può diventare ciò che non è, può tuttavia non realizzare ciò che è. In quest'ottica «l'educazione “non ha il compito di *fare*, ma di *suscitare* persone: per definizione una persona si suscita con un appello e non si fabbrica con l'addestramento”. Nel senso che solo la testimonianza di una continua tensione al bene, al fine, al dovuto può orientare altri a riprodurla anche per sé»<sup>90</sup>.

Da qui l'esigenza che una persona si confronti con realtà grandi e numerose: il rapporto con pochi e piccoli contesti esperienziali costituisce un piccolo e limitato «appello» e offre altrettante piccole o poche possibilità di verifica di ciò che si è e quindi di realizzazione di ciò che si è.

Metaforicamente si potrebbe dire che l'esplorazione della complessità del sé (nelle dimensioni razionali, affettive, emozionali, istintive) e, di conseguenza, il grado di consapevolezza e di volontà attivate, corrisponde all'esplorazione di un ambiente buio. Il successo dell'operazione dipende dalla grandezza o dal numero delle luci che si utilizzano. Una sola piccola luce potrebbe rendere visibile uno spazio piccolo, molte e intense luci rendono conoscibile sia lo spazio piccolo che il grande. Il molto comprende il poco, ma non viceversa.

Non è la luce che fa grande l'ambiente, ma è l'ambiente che scopre la propria dimensione a seconda della misura della luce di cui si serve.

### ***2.1.2 - Discipline e alternanza formativa scuola società***

Il concetto di *alternanza formativa* rimanda alla distinzione tra «formazione non

---

<sup>90</sup> *Ibi*, p. 192. La citazione interna è da E. Mounier, *Le personalisme*, in *Oeuvres*, Seuil, Paris 1961-1963, III, p. 521.

enucleata» e «formazione enucleata»<sup>91</sup> dai processi.

La prima definizione designa l'apprendimento che ogni soggetto compie a contatto con l'azione di altri soggetti, in condizione di assenza di intenzionalità formativa e quindi di possibilità di valutare la qualità dell'oggetto di apprendimento nonché l'efficacia del metodo seguito. La seconda espressione, invece, definisce le situazioni in cui la formazione della persona è oggetto di intenzionalità e avviene in uno spazio e in un tempo appropriati e sottratti al processo di vita sociale in corso.

La «formazione non enucleata» e la «formazione enucleata» possono avvenire sia a scuola sia in qualunque altro ambito di vita sociale (familiare, religiosa, sportiva, lavorativa<sup>92</sup>). Nel primo caso la competenza è concepita come mezzo per lo svolgimento del processo di vita sociale, nel secondo come fine da perseguire per la maturazione della persona.

Nella letteratura organizzativa, a proposito di valutazione dell'azione formativa in rapporto ai processi organizzativi dai quali o per i quali essa è generata, si parla di «formazione apparente» quando si intende esprimere un giudizio di incongruenza, ancor prima che sulle scelte di commisurazione dei mezzi, addirittura sui fini stessi di una determinata azione formativa; una valutazione di incongruenza, quella richiamata, che va alla genesi del processo formativo, va cioè a sindacare sostanzialmente le scelte di individuazione e di «gerarchizzazione» dei bisogni di formazione di un dato processo sociale<sup>93</sup>.

Sulla base delle premesse il concetto di *alternanza formativa* si configura in contrapposizione al concetto di *separatezza* tra scuola e mondo della vita sociale.

---

<sup>91</sup> Per il tema si fa riferimento a P. Roncalli, *Alternanza e unità del sapere*, cit., a cui si rinvia anche per la bibliografia sull'origine della distinzione.

<sup>92</sup> Quanto a metodi e risultati, interessanti spunti di riflessione offre la comparazione fra l'esperienza in corso e l'esperienza storica originale di Georg Kerschensteiner, che trovò nel lavoro uno strumento completo di educazione coinvolgente ragione, volontà, capacità, libertà di scelta. Una concezione dinamica della conoscenza, incentrata sul concetto di attività dell'allievo e sull'idea di insegnamento basato sull'interesse. Una scuola non separata dalla vita, dalla operosità, dallo Stato (come *polis*), perché tutte le attività sono educatrici per i ragazzi. Una conoscenza teorica intesa come risposta alle curiosità e alle esigenze che nascono dalla pratica e dall'appropriazione di beni di cultura selezionati all'interno della tradizione, allo scopo di rendere intellettuale il lavoro manuale: ogni bene di cultura conserva in sé l'impronta dal mondo spirituale da cui scaturì e il valore educativo sta nel trattare i beni di cultura in modo da ricavarne l'energia spirituale in essi immanente. Una scuola del lavoro concentrata su compiti specifici. Cfr. S. Ronchi, *Georg Kerschensteiner e la scuola del lavoro*, in G. Sandrone (a cura di), *Educazione e ricerca: problemi, profili, modelli*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2010, pp. 87-136.

<sup>93</sup> P. Roncalli, *Alternanza e unità del sapere*, cit., p. 20.

Il termine *alternanza*, infatti, designa certamente la successione di attività in cui la competenza è sia fine (nella scuola), sia mezzo (nella società), ma propriamente - nell'ottica della presente ricerca - indica l'integrazione organica di momenti formativi enucleati (in cui la competenza è intesa come scopo) svolti in ambiente scolastico ed extrascolastico e coordinati dalla scuola, nonché la successione ricorsiva di tali momenti. In questo secondo caso si può a buon diritto parlare non di semplice *alternanza*, ma di *alternanza formativa*.

Il concetto di *separatezza*, invece, è da intendersi sia nel senso che il sapere enucleato acquisito a scuola non è in relazione con il mondo esterno e con le competenze dalla società richieste, sia nel senso che manca il coordinamento fra i momenti formativi della scuola e dell'extrascuola.

In condizioni di *separatezza* ogni percorso formativo è unidirezionale e autoreferenziale e si basa sull'idea che la persona si costruisca sommando saperi acquisiti separatamente. Quando e in qual modo l'unificazione degli apprendimenti possa avvenire non è dato di conoscere. Di certo in periodo scolastico, se non viene garantita la possibilità di fare l'esperienza dell'integrazione dei saperi, non si offre nemmeno l'opportunità di maturare competenze. Con inevitabili negative conseguenze sulla qualità dell'impatto dello studente con il mondo del lavoro, al termine degli studi.

La *separatezza* e l'autoreferenzialità degli apprendimenti costituisce di per sé negazione dell'*alternanza formativa*, perché, ignorando l'irrinunciabile unità e interdisciplinarietà proprie di ogni compito in situazione da svolgersi nella vita (e negando altresì l'unità del sapere), separa la scuola dal mondo esterno. Situazione ancora più grave se il sapere acquisito a scuola è costituito dalla pura memorizzazione di nozioni.

Dunque, perché si dia reale *alternanza formativa*, sia nella scuola che nella vita sociale, la competenza dovrebbe essere il fine da realizzare e unitario il sapere perseguito. Così si avrebbero la *scuola nella società* e la *società nella scuola*.

È evidente che non si dà mai una radicale e totale *separatezza* fra scuola e società, così come non si dà mai compiuta *alternanza*: la distinzione è stata proposta per chiarezza argomentativa e per collocare e discutere la tendenza dei processi educativi censiti dall'indagine statistica.

### 2.1.3 - Azioni e relazioni

*Orientamento* e *alternanza* si caratterizzano per il rimando a una rete di azioni e relazioni *in* e *fra* ambienti formativi diversi. È il concetto di *azione* di H. Arendt che, comprendendo e superando le dimensioni del *labor* e dell'*opus*, costituisce la *vita attiva*, come partecipazione attiva alle cose del mondo<sup>94</sup>: nell'azione l'uomo entra in relazione con gli altri, fa memoria dell'agire attraverso la parola, assume dimensione politica; si svela, con i suoi atti e i suoi discorsi.

Se nella condizione dell'*homo faber* (creatore dell'*opus*) c'è l'idea della produzione, come dinamica ideazione-esecuzione, elaborazione di un'idea e sua realizzazione, nell'«azione, la sola attività che metta in rapporto diretto gli uomini senza la mediazione di cose materiali, [e che] corrisponde alla condizione umana della pluralità, al fatto che gli uomini, e non l'Uomo, vivono sulla terra e abitano il mondo»<sup>95</sup>, si uniscono la dimensione progettuale realizzativa e la dimensione linguistica relazionale. Il docente dunque non offre all'imitazione dell'allievo solo il suo agire, ma il suo relazionarsi, discutendo senso e cause delle cose. Un'azione e un discorso. Solo a queste condizioni, all'azione del docente corrisponde una re-azione del discente, e una relazione che mobilita tutte le risorse<sup>96</sup> degli attori matura competenze.

L'alternanza formativa scuola società dunque, non può ridursi a eventi sporadici e privi di collegamento con il resto delle attività di apprendimento: è un processo globale con la precisa finalità dell'acquisizione di competenze, in prospettiva intermedia e finale: competenze per l'acquisizione di altre competenze in periodo scolastico; competenze in uscita per l'accesso al mondo del lavoro al termine della formazione scolastica.

### 2.1.4 - Questione di metodo

L'alternanza scuola lavoro, prevista dal menzionato art. 4 della L 53/2003, si distingue dall'apprendistato perché non è un istituto contrattuale, ma una modalità di

---

<sup>94</sup> L'espressione *vita attiva*, secondo Arendt, dopo sant'Agostino designa non più l'impegno politico, ma, appunto, la partecipazione attiva alle cose del mondo. Cfr. E. Young-Bruhel, *Hannah Arendt. Una biografia* (1982), Bollati Boringhieri, Torino 2006, p. 367.

<sup>95</sup> H. Arendt, *Vita attiva. La condizione umana* (1958), Bompiani, Milano 2008<sup>14</sup>, p. 11.

<sup>96</sup> Cfr. P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003, p.28.

insegnamento/apprendimento, utilizzabile dai 15 anni in avanti, che consente agli studenti di ottenere Qualifiche e Diplomi attraverso il contatto con il mondo produttivo. «È governata dal sistema educativo di istruzione liceale e di istruzione e formazione professionale, ed obbedisce alle sue logiche e alle sue finalità culturali ed educative, non a quelle della produzione e del profitto aziendale o della logica sindacale.»<sup>97</sup> L'attività presso le aziende<sup>98</sup> contribuisce cioè alla realizzazione del *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente e non si svolge sempre nella stessa realtà produttiva, ma varia a seconda del tipo di scuola e delle risorse del territorio e si avvale non del puro accostamento tra attività teorica in aula e pratica in azienda (come nell'apprendistato), ma della creazione di una serie di occasioni e modalità formative<sup>99</sup> coordinate in progetti unitari<sup>100</sup>.

Sulla linea dell'alternanza formativa scuola lavoro, l'alternanza formativa scuola società ne estende principi e metodologia a tutti i settori della vita sociale (compresi gli enti pubblici e privati che si occupano di cultura, volontariato e sport) e non riguarda solo i giovani dai 15 anni in su.

In contesti diversi rispetto a quelli del mondo lavorativo, attua pur sempre l'integrazione tra pensiero e azione<sup>101</sup>, tra sapere ricevuto e sapere agito, in una logica educativa che si basa su «attenzione ai processi di apprendimento del soggetto, a come la persona sviluppa e consolida le proprie competenze»,<sup>102</sup> secondo un approccio metodologico caratterizzato da

---

<sup>97</sup> G. Bertagna, *Alternanza tra scuola e lavoro. Sfide culturali e pedagogiche*, in G. Bertagna (a cura di), *Alternanza scuola lavoro*, cit., p. 17.

<sup>98</sup> Per il valore formativo del lavoro si rimanda a G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 62-89.

<sup>99</sup> G. Bertagna, *Alternanza tra scuola e lavoro*, cit., p. 18.

<sup>100</sup> «Non si tratta di una sorta di interruzione del “normale” percorso degli studi al fine di alternare esperienze esterne perché in questa logica rimarrebbe la scissione del disegno formativo in due parti inconciliabili. Una corretta pratica di alternanza richiede invece una cooperazione tra i due organismi coinvolti, l'organismo formativo e l'impresa, in modo da condividere la progettazione, la gestione (alternata) dei processi di apprendimento, infine la verifica e la valutazione, entro una concezione unitaria del piano formativo al cui centro c'è la persona dello studente.» (S. Pozzi - R. Pocaterra, *Prefazione*, cit., p. 9).

<sup>101</sup> Per l'accezione dei termini *teoria* e *pratica* si rimanda al citato saggio G. Bertagna, *Alternanza tra scuola e lavoro* (pp. 22-30). In particolare si fa riferimento al concetto secondo il quale pensiero e azione si presuppongono vicendevolmente oltre ogni preteso riduzionismo che separi le idee dal contesto e dalla storia, gli oggetti di studio dal soggetto che studia; che ritenga le azioni tecniche non nate da idee o da considerazione predittive dell'esito o della fattibilità dell'azione produttiva stessa; che sostenga un agire pratico che ignori le connessioni fra scopi, materia utilizzata e metodi; che presupponga un agire privo di comparazione fra risultato ottenuto e risultato atteso e di conseguente revisione delle procedure applicate.

<sup>102</sup> S. Pozzi - R. Pocaterra, *Prefazione*, cit. p. 9.

[insistenza] sulla costruzione della conoscenza piuttosto che alla sua riproduzione; consapevolezza della naturale complessità del mondo reale evitando così eccessive semplificazioni; progressione sulla base di compiti autentici e contestualizzati, non astratti; offerta di ambienti di apprendimento assunti dal mondo reale, basati sui casi; offerta di rappresentazioni multiple della realtà; alimentazione di pratiche riflessive, lavoro dello studente finalizzato alla costruzione di conoscenze dipendenti dal contesto e dal contenuto; stimolo della costruzione cooperativa della conoscenza attraverso la negoziazione sociale<sup>103</sup>.

In questo senso ogni settore e aspetto della vita sociale può costituire un «giacimento culturale»<sup>104</sup> per il raggiungimento di uno scopo formativo.

L'integrazione pensiero-azione rende personale e originale ogni apprendimento. Essa infatti chiama in causa tutte le componenti della persona e dà profondità e spessore al sapere. Si sa ciò che si sa fare. Più che di *competenze*, si dovrebbe dunque parlare di *persone competenti*. «Conoscendo [gli uomini] ciò che realizzano»<sup>105</sup>: Ippocrate anticipa Vico («Conosciamo veramente solo ciò che facciamo»<sup>106</sup>) e Kant («si comprende perfettamente solo quello che si può fare da sé e realizzare secondo concetti»<sup>107</sup>).

### 2.1.5 - Esperienza dell'esperienza

Esperienza è anche appropriarsi dell'esperienza altrui, farla propria attraverso l'operare prolungato accanto a persona esperta, secondo il principio psicologico, ma anche pedagogico e didattico, dello *scaffolding*. L'esperienza cioè può non essere completamente razionalizzabile e comunicabile in via teorica come insieme di regole. Può non essere riproducibile, ma il discente la può assorbire partecipando al contesto,

---

<sup>103</sup> *Ibi*, p. 10.

<sup>104</sup> P. Roncalli, *Giacimenti culturali nei processi di lavoro*, in G. Bertagna (a cura di), *Alternanza scuola lavoro*, cit., pp. 77-136. P. Roncalli, *Organizzazione e professionalità*, cit., pp. 462-473.

<sup>105</sup> «Gli uomini non sanno che possono osservare l'invisibile per mezzo del visibile, poiché usando tecniche simili alla natura umana non si rendono conto di ciò. La mente degli dei, infatti, insegnò loro ad imitare i processi della loro natura, conoscendo ciò che fanno, ma non conoscendo ciò che imitano» (Ippocrate, *Du régime*, XI, 1, texte établi et traduit par Joly, Les Belles Lettres, Paris 1967, p. 13). Cit. da R. Mondolfo, *Il «verum-factum» prima di Vico*, Studi vichiani 1, Guida editori, Napoli 1969, p. 13 a cui si fa riferimento per il rapporto fra conoscere e fare nell'antichità classica.

<sup>106</sup> G.B. Vico, *De antiquissima Italorum sapientia* (1710), in *Opere*, Sansoni, Firenze 1971, I, 1, p. 63.

<sup>107</sup> Il passo di Kant ricorda Ippocrate: «non si dà conoscenza della natura se non ancorandone lo studio a ciò che possiamo sottoporre alla nostra osservazione e ai nostri esperimenti, in modo che possiamo produrre noi stessi come la natura, o almeno in analogia con le sue leggi; perché si comprende perfettamente solo quello che si può fare da sé e realizzare secondo concetti» (I. Kant, *Critica del giudizio*, 1790, Laterza, Bari 1960, p. 256).



frequentando il luogo<sup>108</sup> in cui opera la persona competente, che si rende manifesta nell'oggetto che crea. (E l'oggetto è il soggetto che si realizza.)<sup>109</sup>

Nel lavoro troviamo quindi due tipologie di saperi: quello *esplicito* che viene elaborato e fatto oggetto di trattazione formale e che rappresenta la parte emergente della cultura del lavoro, e quello *implicito* o *tacito*, di gran lunga il più rilevante e "competente" che si può cogliere per evidenze solo in quanto viene mobilitato nell'azione e la cui acquisizione prevede necessariamente l'appartenenza alla cerchia professionale che lo condivide e che, in qualche misura, lo rende inavvicinabile da parte di altri<sup>110</sup>.

In sostanza è proposta la condivisione di un clima:

I processi dell'agire e del discorso non possono lasciare dietro di sé risultati o prodotti finali. Ma con tutta la sua intangibilità, questo spazio è non meno reale del mondo delle cose che abbiamo visibilmente in comune. Noi chiamiamo questa realtà 'l'intreccio' delle relazioni umane, indicando con tale metafora appunto la sua natura scarsamente tangibile<sup>111</sup>.

L'alternanza è dunque un metodo, applicabile anche alla lezione d'aula, un apprendimento «per "contagio spirituale", a mezzo di un'azione diretta da uomo a uomo»<sup>112</sup>. Un'esperienza che può compiersi in qualunque contesto reale di vita sociale.

### **2.1.6 - Fare e pensare**

L'intreccio di azione e pensiero è un radicale cambiamento rispetto alla paideia della nostra tradizione scolastica, basata sul criterio epistemologico della separazione:

---

<sup>108</sup> Interessante al riguardo il concetto psicologico di *affordance* di J.J. Gibson (*Per un approccio ecologico alla percezione visiva*, 1979, il Mulino, Bologna 1999). «Un ambiente qualsiasi, e a maggior ragione un ambiente di lavoro che pretenda un riconoscimento formativo, deve essere organizzato in maniera tale che sia la stessa presenza di persone, oggetti, macchine e relazioni in rapporto agli spazi a suggerire al giovane un repertorio di azioni ben precise, ad invitarlo a fare ipotesi su usi, scopi e ragioni delle disposizioni, ad essere occasione di azioni mirate. Le *affordance* non dipendono, quindi, dal soggetto, ma dalle potenzialità formative insite nell'ambiente e dall'intelligenza distribuita nell'organizzazione degli elementi che lo compongono» (G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit., p. 57).

<sup>109</sup> Cfr. G. Bertagna (a cura di), *Alternanza tra scuola e lavoro*, cit., pp. 34-35. G. Bertagna, *Pensiero Manuale*, cit., pp. 111-115.

<sup>110</sup> S. Pozzi - R. Pocaterra, *Prefazione*, cit. p. 11.

Così G. Galilei descrisse l'Arsenale veneziano, nel quale si trova «largo campo di filosofare a gl'intelletti speculativi» e «in particolare in quella parte che meccanica si domanda; atteso che quivi ogni sorte di strumento e di machina vien continuamente posta da numero grande d'artefici, tra i quali, e per l'osservazioni fatte dai loro antecessori, e per quelle che di propria avvertenza vanno continuamente per se stessi facendo, è forza che ve ne siano de i peritissimi e di finissimo discorso» (G. Galilei, *Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze*, in *Opere*, Barbera, Firenze 1929, vol. VIII, p. 49).

<sup>111</sup> H. Arendt, *Vita activa*, cit., p. 133.

<sup>112</sup> S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, Armando, Roma 1962, p. 303.

Il sapere è una cosa, il fare un'altra e l'agire un'altra ancora. La theoria esiste senza téchne e la téchne si dà senza theoria. Nell'una e nell'altra, poi, la prima perché regno di un'astratta necessità logica e la seconda perché sottoposta all'esecuzione di ordini, non esiste agire: libertà e responsabilità personale.<sup>113</sup>

Una divisione antica quella tra il fare e il pensare: accompagna la scuola italiana fin dalle origini e non è esente da pregiudizi ideologici. La scuola, propriamente intesa, sarebbe quella delle classi privilegiate, la scuola della teoria, del sapere appreso sui libri. Per le classi meno abbienti o di più basso livello culturale è previsto l'avviamento al mondo del lavoro, l'addestramento, l'esercizio della pratica. Se si studia, insomma, non si lavora. Se si lavora, non si studia. Del tutto disatteso il principio secondo il quale non c'è teoria senza pratica e non c'è pratica senza basi teoriche<sup>114</sup>. Ma «l'insegnamento che comincia non dall'esperienza, ma dalla grammatica, e, cioè, dagli elementi distaccati e dalle regole astratte, dà allo scolaro le risposte prima che egli conosca la problematica, di cui quelle risposte dovrebbero essere la spiegazione»<sup>115</sup> e in questo modo difficilmente si dà vera conoscenza.

A differenziare teoria e pratica non sono l'oggetto di cui ci si occupa o il contesto in cui si opera. La distinzione si stabilisce sulla base della assenza o della presenza di un metodo che, coinvolgendo più aspetti della persona, trasforma qualitativamente alunni e insegnanti<sup>116</sup>: in tal senso anche una traduzione dal latino o l'analisi di un testo poetico possono essere svolte nella prospettiva del fare<sup>117</sup>.

La differenza, dunque, non è tanto tra azione pragmatica e speculazione intellettuale. Qualunque disciplina, se insegnata come «aggregato di nozioni e di abitudini elaborate e isolate, può soffocare ogni aspirazione alla cultura generale. Non si tratta di ciò che insegniamo, ma di come insegniamo, cioè si tratta anzitutto del lavoro formale, qualitativo, ossia della struttura dell'insegnamento [...] Il concetto astratto di cultura generale, viene sostituito da un concetto concreto della cultura, cioè dal concetto di

---

<sup>113</sup> G. Bertagna, *Pensiero Manuale*, cit., pp. 85-86.

<sup>114</sup> Cfr. sul tema A. Santoni Rugiu, *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*, La Nuova Italia, Firenze 1995. In particolare p. 94. Sul sedimentarsi della cultura della dissociazione addirittura all'interno del mondo del lavoro, cfr R. Sennet, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008.

<sup>115</sup> S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, trad. it. di L. Volpicelli, Avio, Roma 1950, pp. 136-137.

<sup>116</sup> S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, cit., p. 141.

<sup>117</sup> *Ibi*, p. 142.

cultura generale ‘specifica’ [...]»<sup>118</sup>.

In questo senso ogni disciplina ha al proprio interno numerose possibili vie di ugual valore<sup>119</sup> («cultura generale ‘specifica’») e, nella prospettiva di una scuola attiva, sono queste vie specifiche che possono essere proposte dall’insegnante (e scelte liberamente dall’alunno) con la flessibilità necessaria a rispettare stimoli e potenzialità degli alunni. Diversamente, allo studente è imposto il ruolo passivo della ricezione della cultura generale.

Attraverso il fare, l’alunno non si addestra al lavoro, ma acquisisce i valori generali del lavoro che intraprende: il lavoro, cioè, come metodo che ha come fine la maturazione personale. E il metodo è applicabile a ogni disciplina, secondo quello che Hessen chiama principio di correlazione.

«Io non credo che possa esistere qualche processo di pensiero senza esperienze personali. Tutto il pensiero è meditazione (Nachdenken), pensare in seguito ad una cosa»<sup>120</sup>; e ancora «Vedere è idéin, sapere è eidénai, cioè aver visto: prima si vede, poi si conosce. In termini più appropriati ai nostri scopi: ogni pensiero proviene dall’esperienza»<sup>121</sup>.

### **2.1.7 - Stupidità sintetica e originalità analitica**

Con l’alternanza formativa e con l’integrazione di pensiero e azione si supera quella forma di sapere che M. Wagenschein chiamò, nel 1977, «stupidità sintetica»<sup>122</sup>, da intendersi come negazione dell’originalità analitica applicata alle azioni e al pensiero. Superamento anche della teoria dei due tempi: prima la scuola dove non si fa, poi il lavoro dove non si studia più. Prima si acquisiscono i saperi, poi li si applica, secondo il paradigma della *separatezza*, che impedisce uno scambio sistematico fra pensare, fare e agire. La teoria dei due tempi non considera di rilievo prioritario la possibilità di

---

<sup>118</sup> *Ibi*, p. 143.

<sup>119</sup> S. Hessen, *Struttura e contenuto*, cit., pp. 46-47.

<sup>120</sup> H. Arendt, *Lingua materna*, a cura di A. Dal Lago, Mimesis, Milano 1996, p. 52.

<sup>121</sup> H. Arendt, *La vita della mente*, a cura di A. Dal Lago, il Mulino, Bologna 1987, p. 171.

<sup>122</sup> Y. Engenström, *Non scholae sed vitae discimus. Come superare l’incapsulamento dell’apprendimento scolastico* (1991), in C. Pontecorvo - A.M. Ajello - C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell’apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Led, Milano 1995, p. 160.

tradurre i pensieri in azione e produzione, di valutarne la rispondenza al progetto, di ricavare dall'azione e dalla produzione nuovi pensieri; di pensare i pensieri e ricondurli a sistema; di formulare ipotesi di soluzione dei problemi e verificarne l'efficacia. Questo tipo di apprendimento comporta che l'insegnamento si concentri su argomenti selezionati, fondanti il sapere disciplinare; sulle regole che generano altre regole; sull'adeguamento dei tempi alla tipologia dell'azione unitaria di apprendimento.

L'intelligenza delle persone dipende da quel che fanno. - sostiene A. Smith - Chi spende la vita nel fare poche semplici operazioni, i cui effetti sono forse sempre gli stessi, non ha occasione di esercitare la sua intelligenza o la sua creatività nell'escogitare espedienti per rimuovere difficoltà che non si verificano mai. Perciò egli non acquista l'abitudine ad un tale esercizio e generalmente diventa tanto stupido e ignorante per quanto un essere umano possa diventare. Il torpore della sua mente lo rende non solo incapace di partecipare con gusto o anche solo di sostenere una qualsiasi conversazione razionale, ma addirittura di concepire qualsiasi sentimento nobile, generoso o tenero e di conseguenza di formarsi un qualsiasi giudizio equilibrato riguardante perfino molti suoi doveri della sua vita privata<sup>123</sup>.

### **2.1.8 - Sapere unitario**

È altresì fondamentale che teoria e pratica siano applicate in un contesto unitario, in una situazione definita che le sovrasta e le compone.

In quest'ottica si può leggere l'espressione *Unità di apprendimento* introdotta dalla riforma Moratti<sup>124</sup>. *Apprendimento* come attenzione prioritaria da parte dell'insegnante che ad esso piega metodi, strumenti, azioni, contenuti. *Unità*: i contributi disciplinari devono convergere verso un sapere interdisciplinare che, teorico e applicativo insieme, faciliti l'espressione, da parte dei discenti, della libertà di decisione. I temi di studio, insomma, dovrebbero essere unitari, strettamente connessi con la vita sociale (la famiglia, il mondo dello sport, del volontariato, della cultura) e affrontati con il contributo di più discipline. Il carattere interdisciplinare delle *Unità di Apprendimento* è proprio conseguenza della concezione unitaria dell'oggetto di studio e della persona in apprendimento.

---

<sup>123</sup> A. Smith, *La ricchezza delle nazioni* (1776), Utet, Torino 1987, libro V, cap. I, parte III, art. II, p. 949.

<sup>124</sup> Sulle Unità di Apprendimento di indirizzo, elettive e di livello e la loro funzione all'interno della prospettiva di *campus* cfr. P. Roncalli, *Organizzazione e professionalità docente. La sfida del campus*, in G. Bertagna - C. Xodo (a cura di), *Le competenze dell'insegnare*, cit., pp. 462-473 e G. Bertagna, *Dietro una riforma*, cit., pp. 120-123, 150-164, 226-228.

In questo senso il percorso unitario di apprendimento non si avvale solo dei libri di testo o delle dispense fornite dall'insegnante, ma fonte del sapere è il processo stesso, reale o realistico, che docenti e discenti mettono in atto, attraverso l'attività teorica e pratica, in aula, in laboratorio o nei luoghi della vita sociale. Tra le azioni d'alternanza si possono considerare l'osservazione diretta di processi sociali lavorativi ed extralavorativi, le interviste (quantitative e qualitative), il reperimento di documenti e materiali<sup>125</sup>. Tutte le attività che possono rispondere al diffuso bisogno di «un rapporto attivo con la realtà, il territorio e l'ambiente: un rapporto al tempo stesso esplorativo ed esplicativo, centrato su una lettura attenta, continua, analitica del contesto, personalizzata e in grado di alimentare motivazioni a intervenire, ad agire e tenere comportamenti produttivi e socialmente utili»<sup>126</sup>. Così si definisce il concetto di *sapere unitario*.

L'azione didattica, inoltre, non prevede un momento in cui è l'insegnante ad agire e un momento in cui agisce il discente, ma si compie in un processo in cui operano congiuntamente docenti e studenti, ed è espressione di un procedere sinergico in cui l'errore, anziché semplicemente sanzionato, può essere utilmente valorizzato. Anche così è da intendersi l'idea di *sapere unitario*.

L'impostazione della didattica in alternanza comporta, dunque, una conversione culturale e organizzativa rispetto all'insegnamento tradizionale e alla pratica del tirocinio e dello stage nella forma del passato, basata sulla giustapposizione fra momenti formativi diversi e separati, svolti regolarmente in aula e periodicamente, con temi limitati, in un unico posto di lavoro (o realtà sociale).

D'altra parte è esperienza comune che la responsabilità formativa non sia più appannaggio di un solo soggetto, ad esempio il sistema scolastico, e che si vada verso un sistema formativo unitario basato sull'integrazione e sullo scambio continuo di

---

<sup>125</sup> In questo senso anche i licei si possono avvalere agevolmente della didattica in alternanza: la scuola è, infatti, per l'inserimento colto dentro la società e dentro i luoghi in cui si vive.

<sup>126</sup> C. Gentili, *I tirocini orientativi e formativi*, «Annali dell'Istruzione», n° 5-6 (2003), n° 1 (2004), p. 83. «Innanzitutto si rileva come nella nuova compagine del sistema educativo la centralità non è più solo quella dell'Istituzione scolastica. Anzi, si va ridisegnando un sistema di riferimento finalizzato all'apprendimento di tipo reticolare, dove differenti responsabilità e compiti sono distribuiti su una molteplicità di soggetti che concorrono (co-progettando) insieme al raggiungimento del risultato: permettere ai soggetti in formazione di sviluppare quelle competenze utili a entrare e rimanere nel mondo del lavoro e a partecipare alla vita sociale in modo attivo, consapevole e collaborativo». (R. Morzenti Pellegrini, *L'alternanza scuola lavoro come forma di partecipazione*, in Ce.se.d. Centro Servizi Didattici, a cura di, *ID Progetto 398366*, cit., p. 208).

Al contributo si rimanda per la descrizione del sistema di apprendimento di tipo reticolare.

risorse tra ambienti formali, informali e non formali. Il che sembrerebbe attribuire alla scuola il compito di occuparsi dell'integrazione tra i diversi contesti formativi.

### ***2.1.9 - Esperienza di linguaggi***

Nel contesto della natura essenzialmente relazionale dell'alternanza (relazione fra più componenti del soggetto, fra soggetto e oggetto, fra soggetto e contesto formativo, fra contesti formativi diversi) si può ipotizzare che per uno studente poter fare l'esperienza della realizzazione di un prodotto (intellettuale o manuale) e dell'uso di forme diverse di linguaggio e di espressione significhi formarsi alla capacità di progettare e di elaborare intellettualmente l'esperienza. La manipolazione fine, il coordinamento visuomotorio, l'uso delle immagini, la prontezza e l'adattamento di fronte all'inaspettato, il multi-tasking acquisito spontaneamente, l'abilità linguistica e metalinguistica<sup>127</sup>: un numero elevato di esperienze, accompagnate da elaborazione intellettuale, costituisce indubbiamente un vantaggio per lo studente consentendogli la conoscenza delle proprie potenzialità espressive e relazionali.

Sostiene Bruner: «Il linguaggio non può mai essere neutrale: esso impone un punto di vista non solo sul mondo a cui si riferisce, ma anche sull'impiego della mente nei confronti del mondo. Il linguaggio trasmette necessariamente una prospettiva dalla quale vedere le cose e un atteggiamento verso ciò che vediamo [...] il linguaggio può creare la realtà che incorpora»<sup>128</sup>.

In particolare, dunque, l'esperienza di linguaggi diversi è una fondamentale dimensione operativa dell'apprendimento, formativa sul piano comunicativo e relazionale ovviamente (l'uso responsabile della lingua comporta l'impegno e le conoscenze per evitare errori: errori di codice o, nel caso della funzione referenziale della comunicazione, di messaggio), ma anche sul piano etico (il rispetto per l'interlocutore

---

<sup>127</sup> Cfr. al riguardo il capitolo *Luci e ombre dell'autonomia scolastica*, in Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, Laterza, Roma-Bari 2009, pp. 32-91.

<sup>128</sup> J.S. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 2003, p. 149.

comporta il dovere della precisione, della correttezza e della buona fede o onestà intellettuale)<sup>129</sup>.

Le condizioni poste da ogni ambiente sono, infatti, anche condizioni linguistiche e l'esperienza linguistica in ambienti diversi produce (attraverso il confronto, la discussione e la comprensione) lo sviluppo delle potenzialità espressive e l'acquisizione di conoscenze orientative. Dunque la competenza linguistica è connaturata alla consapevolezza di sé e di ciò che si fa. E se l'azione crea persone che sanno trovare il senso di ciò che fanno e sanno fare è certamente formativa.

Se poi si parla di esperienza linguistica, trovare il senso di ciò che si fa e si sa fare equivale a usare con competenza la funzione metalinguistica. Dunque la padronanza di linguaggi è esercizio perfetto di alternanza formativa, perché lo strumento di analisi è del tutto coerente con l'oggetto analizzato. E, in questo, l'apporto del tutor è determinante, ben più del mnemonismo richiesto dall'apprendimento della parola scritta del libro di testo. Come dire che il modo privilegiato perché il discente possa maturare competenze è di condividere l'esperienza con persona esperta e riflettervi dialogicamente, cercando di vedere le cose insieme al maestro e appropriandosi del suo modo di vedere.

Il dialogo, inteso come forma di comunicazione non puramente fatica, ma finalizzata alla realizzazione di un compito e di un qualche cambiamento sulla realtà esistente ha forte impatto cognitivo: un rapporto stretto lega pratica ed epistemica<sup>130</sup>. Così come la collaborazione per il raggiungimento di uno scopo comune. Collaborazione che, escludendo per natura l'interazione basata sulla concorrenza, può essere intesa sia come attività sincrona, in cui le persone lavorano insieme per raggiungere lo stesso compito,

---

<sup>129</sup> Si veda, ad esempio, l'immagine dell'esperienza e della conoscenza del linguaggio musicale (musica ballabile e musica classica) in J. Dewey, *Valori educativi*, in Id., *Democrazia e educazione* (1915), La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 298-303.

<sup>130</sup> Cfr. atti del seminario Inetop (Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle), tenutosi il 25 gennaio 2001, sul tema *Coopérer à l'école et au travail: formes de interaction et bénéfices cognitifs*. (I. Olry-Louis - M. Baker - A. Trognon et M. Batt - C. Sorsana - J.P. Roux, *Coopérer et apprendre par le dialogue*, v. 32, n. 2, jui 2003, URL: <http://osp.revues.org/index2776.html>)

I contributi affrontano i temi dell'alternanza scuola lavoro, dell'apprendistato e di tutte le forme di collaborazione tra scuola e lavoro che abbiano un valore formativo: l'interazione, il dialogo, la conversazione, la cooperazione, il rapporto interazione-cognizione in un contesto di scuola-lavoro, in particolare il valore della comunicazione linguistica intesa come dialogo, il rapporto fra comunicazione linguistica e azione, fra comunicazione e apprendimento in un contesto di collaborazione per un obiettivo comune e di esclusione della concorrenza, il rapporto fra pratica ed epistemica, i ruoli nella comunicazione in ambiente lavorativo formativo.

sia come attività cooperativa, incentrata sulla divisione del compito in diverse sotto-attività che possono essere eseguite a turno, prima che i contributi siano raccolti in una produzione congiunta (attività asincrona)<sup>131</sup>. Un simile lavoro di cooperazione, in entrambe le accezioni, è difficilmente realizzabile in ambiente scolastico.

Nel rapporto di interazione è appunto il linguaggio a svolgere il ruolo fondamentale. Si va da un primo livello, costituito dallo scambio di conoscenze e, grazie al docente, dalla riflessione su di esse, a un secondo rappresentato dalla interazione fra gli interlocutori, intesa come puro fenomeno linguistico e svincolata dai connessi fenomeni cognitivi e sociali, a un terzo livello che considera invece il rapporto di interdipendenza tra le strutture di conversazione e le strutture cognitive nonché l'emergere di nuove cognizioni generato dal processo di conversazione stesso<sup>132</sup>.

Esiste insomma un apprendimento insito nell'interazione, sul quale esercitano un effetto positivo la mobilità e l'intercambiabilità dei ruoli, che facilitano l'impegno e le capacità di conoscenza ed evitano le incomprensioni insite nella fissità dei ruoli stereotipati: ai diversi ruoli assunti a turno corrispondono ovviamente diversi livelli di apprendimento<sup>133</sup>.

Se si considera il valore della descritta esperienza linguistica e metalinguistica, anche da questo punto di vista non si può non rilevare l'innaturalità di una separazione temporale fra un periodo scolastico dedicato all'acquisizione di una solida base di contenuti e un successivo periodo lavorativo in cui costruire il senso critico a partire dalle nozioni. Nella prospettiva dell'alternanza i due momenti sono necessariamente coincidenti, come è naturale che sia: è ovvio che il senso critico non si possa esercitare sul niente, ma sul poco sì (anche poche essenziali nozioni possono essere confrontate e sottoposte all'esercizio dell'attribuzione di senso attraverso la definizione di ciò che esse significano per la persona che le compie in quella situazione e con quel preciso scopo).

---

<sup>131</sup> La distinzione fra attività sincrona e attività asincrona si trova in N. Michinov, *Technologies distribuées et cognition socialement partagée : esquisse d'une intégration pour le travail coopératif assisté par ordinateur*, in F. Darses (Ed.), *Modelling Cooperative Activities in Design* (pp. 1-21), Actes du 10<sup>e</sup> Atelier du Travail Humain, 27-28 juin 2001, Paris, France. Cit. da I. Orly-Louis, *Coopérer et apprendre par le dialogue - enjeux et perspectives*, «L'Orientation Scolaire Professionnelle», v. 32, n. 2, jui 2003, URL: <http://osp.revues.org/index2778.html>

<sup>132</sup> Per la ricerca su questi temi cfr. I. Orly-Louis, *Coopérer et apprendre par le dialogue*, cit., pp. 343-358, URL: <http://osp.revues.org/index2778.html>

<sup>133</sup> *Ibidem*.



La memorizzazione passiva di informazioni, senza lo spiraglio dei possibili impieghi in vista della maturazione personale, è condizione che reprime, anche in prospettiva futura, l'elaborazione della capacità critica e la sua trasformazione in competenza.

### **2.1.10 - Motivazione**

La relazione che la prospettiva descritta intrattiene con la motivazione è evidente: perché un discente apprenda in modo competente è necessario che avverta una spinta più o meno radicale che lo forza in qualche modo ad agire o a pensare. E la motivazione, più che dall'esterno, procede dall'interno<sup>134</sup> e, in questo senso, è forse più importante delle nozioni stesse, perché attira l'intelligenza verso i contenuti e fa sì che quei contenuti aderiscano in modo incancellabile all'intelligenza. Altrimenti ciò che è appreso anche con fatica e dispiego di energie fisiche e mentali svanisce per sempre a poca distanza dall'interrogazione. In altre parole: anni di sforzi immani per ricordare poco o nulla a poche ore dal termine della fatica. Un lavoro di riempimento di cassette, che vanno subito svuotate per essere riempiti di nuovo, e così via, finché alla fine il cassetto resta quasi vuoto, e nemmeno più ben funzionante, perché non lo si è usato per l'unico scopo a cui serve, ossia per tenerci dentro con cura le cose veramente preziose.

Ma il problema principale è che il tempo destinato a questa fatica di Sisifo è sistematicamente sottratto a una attività indispensabile in ogni età della vita, ma soprattutto in adolescenza: ossia a quella di imparare a imparare e a costruirsi così una vera cultura, cioè, in sostanza, a quella di imparare a pensare<sup>135</sup>.

Ogni attività è considerata utile e avvincente se è percepita come occasione per il proprio perfezionamento, per l'affermazione migliore della propria capacità di esprimersi, di creare, di ragionare, di essere riconosciuti come persona, di conoscere gli altri e il mondo. L'azione è formativa, si è detto, se crea non persone che conoscono il senso di cose che non sanno fare, ma persone che sanno trovare il senso di ciò che fanno

---

<sup>134</sup> Cfr., soprattutto sul rapporto fra motivazioni esterne ed interne, R.M. Ryan - E.L. Deci, *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*, «Contemporary Educational Psychology», n. 25 (2000), pp.54-67. Consultabile nel sito *Self-Determination Theory*, pag. web *Education*, URL: <http://www.selfdeterminationtheory.org/>

<sup>135</sup> Cfr. *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 18 dicembre 2006 (2006/962/CE), Allegato *Competenze chiave per l'apprendimento permanente – Un quadro di riferimento europeo*.

e sanno fare. Difficilmente nozioni apprese passivamente, e che danno allo studente informazioni su ciò che egli non fa e non sa fare, possono esser utili sul piano dell'esplorazione della propria personalità e della definizione del proprio progetto di futuro da realizzarsi sulla propria misura.

In questo senso si intende per *cultura* la curiosità per sé e per il mondo<sup>136</sup>, l'insoddisfazione per le risposte passivamente memorizzate, la determinazione a percorrere di persona tutte le tappe della conoscenza, la volontà di costruirsi schemi mentali elastici attraverso i quali giungere prima di tutto alla consapevolezza di se stessi, poi all'apertura al confronto libero e senza pregiudizi, nella responsabilità, linguistica ed etica, della comunicazione (della comunicazione reale, quella che porta alla scoperta del sapere, e non quella chiusa nel ciclo *ascolto, memorizzazione, ripetizione*).

### **2.1.11 - Disabilità**

Il contesto relazionale della responsabilità linguistica ed etica costituisce un continuum *individuo-gruppo-organizzazione* entro il quale si collocano le dinamiche dello sviluppo del Sé, che si definisce, appunto, nella relazione col gruppo e col contesto organizzativo di appartenenza, in particolare attraverso il processo di rappresentazione e di assunzione di ruolo:

Un'assunzione di ruolo che sia il risultato di un'elaborazione cognitiva dinamica del soggetto, il quale conferisce significato all'interazione sociale, elaborando e interiorizzando le pratiche di comportamento, gli atteggiamenti e le regole di condotta richieste dal contesto, sviluppando, contemporaneamente, la capacità di autovalutare il proprio comportamento in funzione delle richieste dello stesso<sup>137</sup>.

In questa logica, il processo formativo, dentro e fuori la scuola, rappresenta «lo spazio di costruzione dell'identità, attraverso lo sviluppo di competenze di autovalutazione di sé in relazione all'esperienza compiuta<sup>138</sup>.

---

<sup>136</sup> Aristotele, *Metafisica* I,2,982b.

<sup>137</sup> L. Dadati - G. Gulli, *L'alternanza scuola-lavoro: il contesto di riferimento*, in S. Pozzi - R. Pocaterra, a cura di, *Ragazzi sospesi*, cit., p. 42.

<sup>138</sup> *Ibidem*.

È un modo per porre la persona dello studente al centro dell'attenzione, creando le condizioni perché questi possa mettere in campo ciò che egli già è in quel momento, senza magari ancora sapere di esserlo, e si possa almeno parzialmente scoprire<sup>139</sup>. Che poi è lo scopo dell'educazione.

L'alternanza formativa (in particolare scuola lavoro), favorendo la conoscenza di sé, costituisce una risorsa anche per gli alunni disabili, che, se demotivati dalle difficoltà dell'apprendimento frontale trasmissivo, a confronto con ambienti più concreti, possono esprimere capacità che l'istruzione formale non riesce a valorizzare. Da qui la possibilità di maturare competenze e realistici progetti di vita. L'Istituto Pedagogico Italiano di Bolzano<sup>140</sup> ha condotto ricerche sulle ricadute, di natura metacognitiva, che le esperienze di alternanza scuola lavoro hanno su alunni disabili. Lo svolgimento di compiti unitari in contesti reali è risultato influente sulle competenze trasversali: sviluppo di capacità di autoregolazione, di problem solving, di corretto approccio all'imprevisto, di organizzazione pianificata, di ricorso al ragionamento. In generale l'effetto si manifesta sugli atteggiamenti nei confronti di sé: senso di autoefficacia, stile attributivo e autostima.

Gli stage di alternanza scuola lavoro hanno, dunque, rappresentato momenti significativi per la formazione degli alunni disabili: il contesto sembra essere fattore determinante per il funzionamento globale e per il consentire la manifestazione di

---

<sup>139</sup> Per il tema dell'interiorizzazione o integrazione delle motivazioni esterne si veda in particolare il concetto di *integrated regulation* presentato e discusso in R.M. Ryan - E.L. Deci, E. L., *Intrinsic and extrinsic*, cit., p. 62: «Integration occurs when identified regulations have been fully assimilated to the self. This occurs through self-examination and bringing new regulations into congruence with one's other values and needs. The more one internalizes the reasons for an action and assimilates them to the self, the more one's extrinsically motivated actions become self-determined. Integrated forms of motivation share many qualities with intrinsic motivation.»

Inoltre le competenze così acquisite rispondono a quanto previsto dal DM 22/08/2007 (*Regolamento relativo all'obbligo di istruzione*), nei cui allegati sono indicate le competenze chiave di cittadinanza che dovrebbero essere apprese dagli allievi attraverso l'utilizzo strumentale delle discipline ripartite nei quattro assi culturali - *dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale* -, quali appunto: *imparare ad imparare; progettare; comunicare; collaborare e partecipare; agire in modo autonomo e responsabile; risolvere problemi; individuare collegamenti e relazioni; acquisire ed interpretare l'informazione*. Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia?*, Ansa, Firenze 2007.

<sup>140</sup> Per l'analisi di esperienze di accompagnamento di ragazzi disabili nel primo confronto con il mondo del lavoro si veda Istituto Pedagogico Italiano di Bolzano, *Piano Attività 2005, Analisi delle ricadute del progetto M.I.D.A. - Modello per l'Inserimento dell'Alunno Diversamente Abile in azienda - come strumento di integrazione, benessere e maggior autonomia - sugli alunni diversamente abili e sul gruppo classe: una modalità di generalizzazione. Seconda fase*, in sito Provincia autonoma di Bolzano e Alto Adige, Dipartimento istruzione e formazione italiana, pag. web *Metacognizione*, URL: <http://www.ipbz.it/Generale/VisualizzaDescrSezione.aspx?area=3&id=495>.

performance inaspettate<sup>141</sup>.

### **2.1.12 - Impossibile compromesso**

Sulla base delle considerazioni espresse, si può sostenere che il percorso didattico dell'alternanza in prospettiva formativa e orientativa difficilmente può affiancarsi alle pratiche tradizionali trasmissive in quanto è essenzialmente un metodo e non uno strumento subordinato all'acquisizione di contenuti aggiuntivi a quelli dell'insegnamento/apprendimento tradizionale: il valore formativo sta nella gestione dei dati in ingresso (processo induttivo-emulativo), non nell'acquisizione di dati già elaborati (nel senso di contenuti da memorizzare, schemi da immagazzinare, idee da riutilizzare).

D'altra parte, per un docente è difficilmente eludibile la preoccupazione che l'insegnamento trasmissivo, comunicando allo studente il senso di cose che non fa e non sa fare, impedisca al discente di scoprire il senso di ciò che fa, quotidianamente, fuori dall'aula e lo metta nelle condizioni di dover dedicare energie intellettuali a difendersi, nei modi più diversi, (o di non essere in grado di farlo) da una prospettiva didattica imposta che, nelle modalità in cui si attua, distrugge la potenzialità conoscitiva o la maturazione di competenze. Pensare, invece, la propria attività didattica in chiave di alternanza formativa significherebbe avere come interesse prioritario l'attivazione delle energie intellettuali dell'allievo facendo leva sul suo naturale interesse per l'orientamento. Egli infatti - maturando competenze decisionali, teorico-critiche e applicative, sulla base delle compiute esperienze di studio e di contatto con problemi e aspetti della vita reale (in forma simulata o diretta) - può attivare processi autonomi di orientamento e formazione.

---

<sup>141</sup> Le ricerche dell'Istituto Pedagogico Italiano di Bolzano hanno anche riguardato la possibilità di utilizzare l'Icf - International Classification of Functioning, Disability and Health -, come «un linguaggio standard e unificato che serva da modello di riferimento per la descrizione della salute e degli stati a essa correlati» (Oms, *International Classification of Functioning, Disability and Health*, Erickson, Trento 2002, p. 11) e quindi come strumento per l'analisi delle competenze di alunni disabili in contesto di alternanza formativa.

Cfr. D. Ianes - U. Biasioli, *L'ICF come strumento di identificazione, descrizione e comprensione delle competenze. Un'esperienza in un percorso di alternanza scuola-lavoro*, «L'integrazione scolastica e sociale» n- 4/5 (novembre 2005), pp. 391-422. U. Biasioli, *Alternanza scuola/lavoro: implicazioni sulle componenti metacognitive dei processi di formazione*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG) 2007.

La maturazione delle competenze, attraverso le azioni formative in alternanza, si configura, appunto, come coinvolgimento dell'intera persona dello studente e come processo relazionale.

Un apprendimento attivo e, con Platone, pertinente a persone libere.

La scienza dei computi, pertanto, e quella della geometria e ogni disciplina preparatoria che deve essere insegnata prima della dialettica, dobbiamo proporla loro mentre sono ancora fanciulli, senza però farne quasi un sistema di dottrine da impararsi per obbligo.

- E perché?

- Perché, dissi io, l'uomo libero non deve apprendere alcuna scienza in modo da schiavi. Se infatti le fatiche del corpo sopportate per forza non rendono questo in nulla peggiore, nell'anima invece nessun insegnamento forzato può durare.

- È vero, disse.

- Non con la violenza pertanto, o caro, dissi io, hai da educare i fanciulli negli studi, ma coi giochi, affinché tu sia in grado di meglio discernere a che cosa ciascuno sia nato<sup>142</sup>.

Quello acquisito in alternanza formativa è, quindi, un apprendimento che prevede il *sapere del fare* e, di conseguenza, uno stretto rapporto con l'insegnante o il tutor.

Nella trasmissione dei contenuti dall'alto al basso, da chi comunque sa a chi comunque non sa, sono implicite una sottile violenza e una significativa lontananza tra emittente e destinatario. Nella logica del *sapere del fare*, per effetto di una sorta di effetto Pigmalione, si crea invece negli allievi un clima di fiducia e di aspettativa nei confronti del maestro, capace di suscitare in lui le migliori reazioni, che a loro volta accrescono negli alunni la fiducia, in un circolo virtuoso, che dovrebbe rappresentare il modello dell'interlocuzione. Come nei vasi comunicanti, che aspirano ciascuno all'altro le sue risorse, ma che (oltre la figura) alla fine non portano un equilibrio verso il basso, bensì una pienezza di tutti i vasi al massimo grado.

In questa prospettiva quelle dell'allievo non sono conoscenze e abilità *dell'avere*, ma conoscenze e abilità *dell'essere*. Se si coltiva l'essere, il fare cose buone diventa essere buoni, ed evitando la dicotomia si evitano sofferenza e alienazione<sup>143</sup>.

L'alternanza formativa scuola società è insomma una sorta di passaggio continuo dalla teoria alla pratica e dalla pratica alla teoria, con la guida di persona esperta. È un

---

<sup>142</sup> Platone, *Repubblica*, VII, 536d-537a.

<sup>143</sup> E. Fromm, *Avere o essere*, Mondadori, Milano 1977, pp 88-93.

metodo: *un pensare le azioni e un agire i pensieri*. Una buona capacità progettuale (conforme pur sempre alla natura materiale o mentale del prodotto che si sta approntando) produce un buon risultato e dipende a sua volta dalla buona elaborazione intellettuale delle esperienze pregresse.

### **2.1.13 - Agnitio**

Si potrebbe dire che ad accomunare il pensare e l'agire è il processo di *agnitio*, il riconoscimento di un oggetto sulla scorta di domande organizzate in architetture concettuali e culturali, semplici e precise. In questo modo l'apprendimento è un'attiva e personale costruzione di significato che comprende anche l'analisi delle procedure applicate.

In questo modo lo studente si crea un repertorio di conoscenze e abilità efficaci e le approfondisce in continuazione da più punti di vista, trasformandole in competenze.

La scuola è un momento ritagliato dentro la vita sociale, finalizzato agli apprendimenti indispensabili per le interazioni sociali. Tuttavia perché gli apprendimenti siano competenti (si collochino cioè sul piano dell'essere e non su quello dell'avere) è necessario che siano acquisiti a scuola e nella vita sociale e siano ricorsivamente sperimentati e interiorizzati per la *riapplicazione* in contesti sempre diversi<sup>144</sup>. Nella prospettiva personalistica<sup>145</sup>, infatti, le competenze possono essere considerate

---

<sup>144</sup> Cfr. P. Roncalli, *Il processo dell'alternanza*, cit., p. 50. La scelta delle azioni, dei luoghi e dei momenti soggiace naturalmente a criteri di fattibilità: al riguardo cfr. *Ibi*, pp. 130-131 e G. Bertagna, *Pensiero Manuale*, cit., pp. 266-268.

<sup>145</sup> Per la presentazione del concetto di competenza nella prospettiva personalistica ci si è avvalsi principalmente dei seguenti testi:

G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia 2004.

Id., *Pensiero manuale*, cit., pp. 78-91; 105-115; 144-160; 233-245; 327-341.

G. Bertagna - E. Brumana, *Metodologia e Laboratorio di Metodologia. Glossario*, 2006, cfr. sito *Università degli Studi di Bergamo*, URL: <http://www.unibg.it/dati/bacheca/291/22512.pdf>

E. Puricelli, *Standard per le competenze di base: appunti per una critica delle competenze come oggetto culturale*, 2007, in sito *Università degli Studi di Bergamo*, pag. web *Cqia scuole - Contributi*,

URL: [http://www.unibg.it/struttura/cqia\\_struttura.asp?cerca=cqia\\_scuole\\_contributi\\_2](http://www.unibg.it/struttura/cqia_struttura.asp?cerca=cqia_scuole_contributi_2)

G. Bertagna, *Dietro una riforma*, cit., pp. 5-173.

Id., *Saperi disciplinari e competenze*, «*Studium educationis*», n. 3 (2009), pp.137-155.

Id., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010.

G. Sandrone, *La valutazione e la certificazione delle competenze*, in G. Bertagna, (a cura di), *Dirigenti per le scuole*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 165-184.

G. Bertagna, *Dalle conoscenze/abilità alle capacità/competenze: il significato pedagogico e metodologico di una transizione*, 2010, pro manuscripto

compimento delle buone capacità potenziali di ciascuno, nella particolarità delle situazioni che la vita presenta. Sono ciò che - in un preciso momento, in un dato contesto, nella complessità di una situazione - siamo in grado di fare, pensare e agire, attraverso l'integrazione in unità di tutte le nostre risorse e dimensioni personali.

Si manifestano dunque nell'incontro fra un soggetto e un oggetto, ecco perché si può parlare di *agnitio*. Dentro un contesto, nella relazione interno-esterno, gli elementi in rapporto si presentano in prospettiva sintetica, complessa e in continua evoluzione. Il soggetto, in conversazione riflessiva con la situazione, considera, valuta, si corregge progressivamente nel momento stesso dell'azione. Ricorre alle proprie capacità (la cui esistenza è imprescindibile), le trasforma attraverso le acquisite conoscenze/abilità e, tenendo conto di stimoli/aiuti/testimonianze altrui, agisce con originalità e adattamento.

È competente chi agisce coinvolgendo, momento dopo momento, tutta la propria persona (parte razionale, emotiva, affettiva, istintiva) e tutte le proprie conoscenze/abilità (non esiste competenza, infatti, che possa comunque prescindere dall'incorporazione di conoscenze/abilità).

L'oggetto di studio è innanzitutto analizzato, decodificato e interpretato secondo linee che non mirano unicamente alla sua contestualizzazione culturale, ma anche al suo uso come strumento di comprensione della realtà individuale e sociale. Al contrario la ricezione passiva di un tema di studio attraverso la spiegazione d'aula comporta la difficoltà per lo studente di riconoscerne l'incidenza e l'applicabilità in esperienze diverse o in situazioni diverse. Ne consegue che la lezione teorica ha la sua ragion d'essere solo all'interno dell'aula, mentre fuori è generalmente dimenticata o comunque non applicata.

Essendo, nella logica personalistica ricordata, un intreccio personale indistinguibile e riguardando l'essere di ciascuno, le competenze non possono essere insegnate, ma solo testimoniate, raccontate, offerte all'osservazione (oggetto di *agnitio*, insomma). Mai trasferite da una persona all'altra attraverso lezioni o esercitazioni. Sono espressione di un *chi*, di una persona che, in modo sempre nuovo, risolve i problemi posti come ineludibili dall'esperienza.

L'intervento razionale che sceglie le soluzioni migliori e le modifica in corso d'opera perfeziona e matura il soggetto stesso; dunque, ricorrendo a termini kantiani, si potrebbe

dire che la competenza appartiene all'ambito della saggezza più che della destrezza. Saggezza intesa come un *darsi liberamente una legge, scoprendo la propria regola*. Se la destrezza comporta la pura applicazione di regole prestabilite, la saggezza trasforma tali regole in personale pratica virtuosa.

Le competenze, quindi, non sono riconducibili a una serie astratta e separata di compiti svolti, ma in quanto saggezza pertengono all'unicità creativa e relazionale della persona. Non sono un vestito, ma un modo di essere. Esistono quando l'allievo è in grado di affrontare situazioni nuove, problematiche, che richiedono il ricorso a ciò che sa e sa fare. Le competenze, riguardando l'interezza e l'unità della persona, si manifestano già a scuola: «non possiamo illuderci che ciò che avviene a scuola, nella singola classe o nel gruppo di allievi non sia “vita” ma solo semplice simulazione, esercizio “accademico” proiettato e finalizzato ad un futuro più o meno lontano»<sup>146</sup>.

In questo senso le competenze che si maturano a scuola si collocano su tre livelli<sup>147</sup> (tutti e tre censiti dal questionario): il primo viene chiamato in causa quando il docente propone situazioni di compito (progetti, problemi, quesiti) pensate intenzionalmente al termine o all'inizio di un percorso di apprendimento. Il secondo quando si creano situazioni nuove, inaspettate, fortuite (anche eccedenti rispetto alla normalità scolastica). Il terzo quando si affrontano situazioni di routine (interrogazioni, prove scritte): la competenza, in questo caso, riguarda il superamento della prova, che richiede più che la memorizzazione e il trasferimento analogico delle conoscenze, per il ruolo attivo e intrecciato di persone, relazioni, emozioni, strategie, tempi, luoghi.

Nei capitoli XXVI e XXVII del primo libro del *Cortegiano*, Baldesar Castiglione descrive il modo di ballare di noti personaggi frequentatori della corte di Urbino: da una parte chi danza con *affettazione*, dall'altra chi con *sprezzatura*. Da una parte chi mostra con *affettazione* la fatica (dando l'impressione di contare i passi e di essere ad ogni momento sul punto di sbagliare) e dall'altra chi agisce con facilità, con *sprezzatura* (l'arte di nascondere l'arte) e sembra in grado di far qualunque cosa come se fosse la più naturale, dando a chi lo osserva l'impressione di non saper né poter errare.

---

<sup>146</sup> G. Sandrone, *La ricerca educativa, strumento indispensabile per il bisogno di innovazione della scuola*, in Ead. (a cura di), *Educazione e ricerca*, cit., p. 23.

<sup>147</sup> *Ibi*, pp. 23-25.



Un buon esempio di competenza nella danza e della differenza rispetto all'apprendimento mnemonico passivo.

È uno stile che si applica in ogni contesto. A partire da quello della comprensione.

[Si ha comprensione come competenza quando] la comprensione non è incanalata e costretta entro un modello, ma lasciata libera. L'alunno è posto di fronte ad un compito unitario, in una situazione, ed è lasciato libero di usare le *conoscenze* acquisite circa le tipologie testuali e le rispettive caratteristiche e le *abilità* di individuare a funzione di testo, le singole informazioni, di dividere in sequenze, ecc., per realizzare una comprensione personale del testo. Non solo: è lasciato libero anche di individuare ciò che nel testo non c'è, il suo non detto, l'ideologia soggiacente, di criticare, di esprimere e motivare il proprio parere, ecc.<sup>148</sup>

Risulta chiaro, dai principi esposti, come l'alternanza formativa scuola società si collochi sul piano metodologico e non su quello empirico (sul *quomodo*, non sul *quid*). Si tratta in sostanza di prevedere un'alternanza fra esperienza indiretta ed esperienza diretta<sup>149</sup> e fra progettazione e realizzazione<sup>150</sup>, al fine di far acquisire non tanto il dominio di tecniche o di metodi per pervenire ai concetti generali e farne esperienza, quanto di fornire l'occasione per l'intelligente interesse per i concetti generali, per applicare ciò che si è appreso e per trarre significato dalle esperienze presenti e future<sup>151</sup>. Naturalmente condizione vincolante è che l'esperienza si riferisca a un preciso problema unitario tratto dalla vita sociale.

---

<sup>148</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti*, cit., pp. 172-3.

<sup>149</sup> Anche riguardo al ruolo educativo del rapporto fra esperienza indiretta mediata dai segni ed esperienza diretta immediata (con riferimento al pericolo che i segni non siano rappresentativi e che quindi i mezzi linguistici rappresentativi rimangano fine a se stessi), cfr. J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1915), La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 298-303 e 308-309. Sull'esperienza come nesso fra azione sulle cose e reazione ad esse, in continuità e interazione, cfr. anche J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit., p. 23 («ogni esperienza riceve qualcosa dalle esperienze che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno») e p. 31 (per il principio d'interazione sono assegnati «eguali diritti ai due fattori dell'esperienza: le condizioni obbiettive e le interne»).

<sup>150</sup> L'attività pratica «non può diventare lavoro in senso pedagogico se non quando è l'esplicazione esteriore d'un precedente lavoro spirituale [...]: un lavoro meramente meccanico che si svolge isolatamente dal resto della vita spirituale, non può essere un lavoro pedagogico [...]. È necessario che l'attività del fanciullo proceda da un piano che il fanciullo stesso abbia meditato, che serva all'attuazione di un fine e produca (renda reale, oggettiva) una cosa che sia la copia fedele del piano concepito» G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro* (1911 e 1925), Bemporad, Firenze 1935, p. 34. Cit in S. Ronchi, *Georg Kerschensteiner*, cit., p. 121. Kerschensteiner esemplifica il lavoro pedagogico discutendo l'attività di traduzione dal latino (*Ibi*, p. 123).

<sup>151</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., pp. 298-303; Id., *Esperienza e educazione*, cit., p. 33-34.

L'esperienza empirica, le abilità e le conoscenze sono infatti solo uno strumento per perseguire il sapere unitario (costituito inscindibilmente da teoria e pratica) che è l'unica forma di sapere di cui il discente può fare esperienza nella vita sociale.

L'apprendimento in alternanza formativa non può avvenire, quindi, solo sui libri di testo e non può avere come unica fonte la lezione frontale dell'insegnante, ma deve essere costituito da una successione coerente di azioni formative svolte in aula, in laboratorio e in situazioni di vita reale, oscillanti ricorsivamente tra teoria e pratica e progettate e realizzate con il coinvolgimento diretto degli studenti.

#### ***2.1.14 - Luoghi e tempi***

Tra le situazioni di vita reale, quelle lavorative sono senz'altro importanti, ma non le uniche in cui si può esplicitare l'alternanza. È da considerare anche lo specifico ambito operativo di tutti gli enti pubblici e privati (compresi quelli del Terzo settore) disposti a collaborare con le istituzioni scolastiche. Alla scuola compete il compito di censire quali saperi e quali competenze possano essere acquisiti e maturati in quel preciso contesto sociale e se essi siano coerenti con il profilo dello studente che la scuola vuole perseguire. Quindi, come si è detto, l'apprendimento in alternanza può compiersi attraverso la partecipazione a manifestazioni culturali, la presa di posizione anche pubblica su temi della vita sociale, l'osservazione guidata o autonoma di azioni lavorative, la realizzazione di interviste a operatori di vari settori professionali, la raccolta di materiali documentali e/o tecnici, lo svolgimento in prima persona di azioni lavorative con la garanzia della continua presenza del tutor aziendale o del tutor scolastico.

Può anche avvenire solo all'interno del mondo del lavoro o solo a scuola, purché sia garantita la compresenza di attività teoriche e pratiche (simulate e reali). A scuola, ad esempio, le competenze di cittadinanza possono essere maturate attraverso la partecipazione alla vita scolastica come luogo di democrazia, di confronto e di corresponsabilità; oppure attraverso il reciproco aiuto fra studenti; o, ancora, attraverso pratiche di volontariato sociale organizzate in aula. Si tratta pur sempre di attività che concorrono alla maturazione delle competenze chiave di cittadinanza dell'allegato 2 al

dm 22 agosto 2007, n. 139 (*Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*).

Il questionario dunque ha inteso indagare non la semplice alternanza scuola società (che è il fenomeno rilevato dai monitoraggi ministeriali), ma l'alternanza *formativa* scuola società.

Nel primo caso si rilevano attività che si svolgono alternatamente a scuola e nella società in semplice giustapposizione: da una parte, a scuola, il sapere (unitario) è il fine dell'azione; dall'altra, nella società, il sapere (sempre unitario) è il mezzo per raggiungere lo scopo proprio perseguito nell'ambito sociale in cui si opera.

Nel caso invece dell'alternanza *formativa* scuola società, le azioni, che si svolgano in aula, in laboratorio e nella società, hanno sempre come scopo il sapere dell'allievo. Infatti, come quella in aula, anche l'esperienza in laboratorio o nella società è progettata e coordinata dalla scuola perché lo studente possa formarsi.

Si può immaginare una progressione da un insieme più ampio a uno più ristretto: si può dire, cioè, che il concetto di *alternanza* comprenda quello di *alternanza scuola società*, il quale a sua volta comprende quello di *alternanza scuola lavoro*<sup>152</sup> e dentro questo si trovi quello di *alternanza formativa*<sup>153</sup>. L'alternanza scuola lavoro si distingue da quella scuola società solo per il più ristretto ambito di applicazione, mentre l'alternanza formativa si differenzia dalla semplice alternanza per metodi e principi. A differenza della seconda, la prima evita ogni forma di *separatezza* (o scollamento) fra le attività, anche se ammette momenti in cui gli apprendimenti sono acquisiti in separazione<sup>154</sup> per la necessaria sistemazione teorica dei saperi. Ma il fine di ogni attività, lo si è detto, è la competenza dello studente. E la competenza è il termine di riferimento costante in contesto sia scolastico che extrascolastico: nel termine si sintetizza il processo di acquisizione di autonomia in precise situazioni attraverso l'utilizzo di capacità, abilità, conoscenze, attraverso la corretta commisurazione fra mezzo e scopo. È destinata a passare da una condizione di fine (quando è perseguita in periodo scolastico) a una condizione di mezzo (quando consente di raggiungere scopi di vita sociale). In periodo

---

<sup>152</sup> Ciascun livello presenta al primo interno livelli graduati di integrazione. Sulle varie forme graduate di alternanza scuola lavoro, ad esempio, si veda C. Agulhon, *L'alternance: une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés*, «Revue française de pédagogie», vol. 131 (2000), pp. 55-63.

<sup>153</sup> Cfr. P. Roncalli, *Il processo dell'alternanza*, cit., p. 49.

<sup>154</sup> Sul concetto di apprendimento enucleato cfr. *Ibi*, p. 50.

formativo di alternanza l'esperienza nella vita sociale è invece mezzo per l'acquisizione di competenza.

Se la competenza è l'interiorizzazione e la trasformazione in sé delle conoscenze e delle abilità, è necessario che siano create occasioni per l'applicazione e l'originale integrazione di conoscenze e abilità e per il riconoscimento – da parte del soggetto – delle proprie competenze. Il questionario ha censito, dunque, le azioni che, rientrando nella logica della didattica laboratoriale, hanno come caratteristiche l'unitarietà, la complessità e la situazionalità<sup>155</sup>; lavori che comprendono una parte da svolgersi secondo criteri predefiniti e una lasciata alla libera creatività e che richiedono necessariamente l'integrazione delle due.

L'alternanza dunque si esplica in tre ambiti: quello delle azioni, quello dei tempi e quello dei luoghi, in una successione circolare nella quale prendono forma il senso della *scuola nella società* e della *società nella scuola*, nonché la differenza tra alternanza (competenza come fine) e attività lavorativa vera e propria (competenza come mezzo)<sup>156</sup>. In questo senso l'alternanza focalizza l'azione formativa sulla relazione fra approcci diversi all'unico oggetto di studio e sulla consapevolezza di tale relazione.

### ***2.1.15 - Oggetti di studio reali o realistici***

La tradizionale separazione tra teoria e pratica, tra disciplina e disciplina è dovuta all'assunzione di oggetti di studio non unitari, né reali, né realistici, che invece richiederebbero un approccio interdisciplinare in cui ogni sapere concorre, di volta in volta, con un appropriato e specifico livello di conoscenze. La logica dell'alternanza comporta di per sé la formulazione di piani formativi dalla valenza interdisciplinare e in cui si percepisce il senso della relazione fra le discipline interessate allo scopo unitario.

Forse per questo gli insegnamenti troppo teorici, sembrando troppo slegati dalla vita sociale, risultano autoreferenziali e, per gli studenti, non dotati di senso.

---

<sup>155</sup> Per i concetti di "unitarietà", "complessità", "situazionalità" in rapporto alla legge 53/03 e per il significato dei termini "responsabilità e autonomia" (citati più avanti nel testo) contenuti nelle *Raccomandazioni* del Parlamento Europeo e del Consiglio del 7 settembre 2006 si veda anche G. Sandrone, *La valutazione e la certificazione*, cit., pp. 170-172.

<sup>156</sup> *Ibi*, p. 68. Cfr. anche G. Bertagna, *Alternanza tra scuola e lavoro. Sfide culturali e pedagogiche*, in G. Bertagna (a cura di), *Alternanza scuola lavoro*, cit., p. 17.

Uno scopo preciso da perseguire unifica metodi e discipline e richiede accurata progettazione. Ogni azione deve essere orientata: dall'analisi della situazione iniziale alla verifica dei risultati conseguiti<sup>157</sup>. Dovendo affrontare un oggetto di studio unitario in situazione, l'accurata descrizione dell'oggetto (fase iniziale irrinunciabile del processo) valorizza la dimensione conoscitiva delle singole discipline e prepara alla formulazione di ipotesi interpretative. Il fare didattico è allora basato sulla posizione di un problema e sulla ricerca della soluzione, non sulla semplice trasmissione del sapere, ma sulla scoperta cooperativa del sapere. Un problema, infatti, stimola la ricerca, e ogni vera ricerca nasce da un problema<sup>158</sup>. Servono ovviamente una gestione dilatata dei tempi e un'attenzione privilegiata a metodi e processi oltre che ai contenuti: l'alternanza non si esaurisce, infatti, nell'esperienza dei processi, ma deve anche essere efficace per l'acquisizione di conoscenze e di competenze disciplinari.

#### **2.1.16 - Personalizzazione**

Altra differenza rispetto alla didattica trasmissiva è che, nel caso dell'alternanza, il punto di partenza è costituito dalle competenze già acquisite dal singolo studente, mentre il punto d'arrivo sono le competenze che il singolo alunno intende acquisire. Nella logica tradizionale, invece, il punto di partenza è il livello di sapere che gli studenti hanno raggiunto in ogni singola disciplina<sup>159</sup>.

Nel primo caso si considerano le competenze della singola persona, nel secondo il livello di sapere in ogni singola disciplina (tanti punti di partenza - e d'arrivo - quante le discipline, tanti argomenti in successione quante le pagine del libro di testo). Da una parte l'aula è laboratorio, dall'altra uditorio<sup>160</sup>.

Nel processo di apprendimento in alternanza, il discente riveste il triplice ruolo di soggetto trasformante, mezzo per la trasformazione (funzioni cognitive, sensoriali...) e

---

<sup>157</sup> Per le possibili azioni di verifica cfr P. Roncalli, *Il processo dell'alternanza*, cit., pp. 177-183.

<sup>158</sup> G. Pastori (et al.), *Alternanza scuola lavoro: schede operative*, in G. Bertagna (a cura di), *Alternanza scuola lavoro*, cit., p. 142.

<sup>159</sup> Cfr. G. Bertagna, *L'orientamento tra individualizzazione e personalizzazione*, in Id., *Dietro una riforma*, cit., pp. 173-195. A. Potestio, *Individualizzazione e personalizzazione. Un confronto mancato*, «Nuova Secondaria», n° 7 (2013), pp. 19-20, in c.d.s.

<sup>160</sup> G. Sandrone Boscarino, *La didattica laboratoriale*, «Scuola e Didattica», n 9, inserto, 15 gennaio 2004 anno XLIX. G. Pastori (et al.), *Alternanza scuola lavoro*, cit., pp. 140-143. G. Bertagna (a cura di), *Fare laboratorio*, La Scuola, Brescia 2012.

oggetto trasformato. Nel processo, infatti, il soggetto, attraverso i riscontri che riceve dalle conseguenze di azioni e decisioni e grazie agli strumenti di cui dispone, costruisce una percezione di sé: ogni discente è dunque anche mezzo e oggetto di studio. E ogni dimensione influisce sulle altre: la trasformazione dell'oggetto trasforma il soggetto e quindi la percezione di sé (come oggetto di studio). Un processo circolare che si ripete qualunque sia il punto di partenza.

È chiaro che il processo si attiva se gli alunni partecipano alla progettazione del percorso di formazione e mostrano una solida intenzionalità di integrazione fra tutte le dimensioni. In quest'ottica si comprende la differenza rispetto a un processo di formazione che preveda standard formativi uguali per tutti e che parta dall'uniformazione dei livelli di partenza per perseguire, come da programma, i livelli da conseguire in uscita.

La prospettiva dell'alternanza vale non solo per gli studenti, ma anche per i docenti nell'atto stesso di insegnare:

La problematicità dell'esperienza didattica chiede di utilizzare un pensiero flessibile e creativo in quanto fattore stimato capace di generare un terreno e un clima in cui il cambiamento personale e l'innovazione organizzativa hanno maggiori possibilità di avvio, sviluppo e consolidamento.

Quando questo avviene, l'insegnante tenta di dare forma a una situazione problematica non separando il pensiero dall'azione. Fabbri ricorda come «di fronte a una situazione incerta, l'insegnante apre un'indagine che gli consente di passare da una situazione problematica all'elaborazione di possibili corsi d'azione attraverso una costante transazione tra il fare ed il pensare. Sono poche le situazioni in cui un professionista può fare uso efficace di teorie e tecniche fondate sulla ricerca»<sup>161</sup>. L'insegnante riflette su come poter risolvere un problema mentre tenta di risolverlo. In questo senso l'insegnante può essere definito come un professionista riflessivo che costruisce un sapere circostanziato, situato, idiografico. Più che rintracciare nelle teorie generali i mezzi per risolvere i problemi contingenti, gli insegnanti, riflettendo sul e con il contesto, definiscono con la situazione l'opzione didattica, relazionale, strategica più promettente. [...] La capacità di negoziare in corso d'opera un progetto ha necessità di essere coltivata per fare in modo che l'expertise non diventi così implicita da rendere qualsiasi nuovo evento un *déjà vu*<sup>162</sup>.

La personalizzazione riguarda dunque anche il docente.

---

<sup>161</sup> L. Fabbri, *Nuove narrative professionali. La svolta riflessiva*, in L. Fabbri - M. Striano - C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano 2008, p. 35.

<sup>162</sup> C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo*, «Nuova Secondaria», n. 6 (2013), XXX, in c.d.s.

## **2.2 - Discipline, alternanza, orientamento nelle risposte al questionario Cqia-Ust**

Si propone, a questo punto, una disamina delle azioni formative censite dalla guida-questionario. Sono suddivise in tre raggruppamenti che rimandano a tre modelli pedagogico-didattici che vanno dall'uso delle discipline come fine all'uso come mezzo e che attribuiscono una progressiva maggiore rilevanza all'alternanza formativa e all'orientamento.

Alla fine di ognuno dei tre capitoli dedicati ai tre modelli didattici si elencano gli indicatori in grado di dare metonimicamente l'idea dell'incidenza dell'intero modello. Di ciascun indicatore si è verificata l'attendibilità e la significatività attraverso la comparazione con i dati relativi alle altre azioni dello stesso modello.

Le percentuali esposte hanno un valore indicativo, per le ragioni spiegate nel cap. 2.4, e quindi si sono accorpate le percentuali delle voci *sempre* e *spesso*, da una parte, e *raramente* e *mai*, dall'altra, per rendere più robusto il dato statistico.

Nelle tabelle non sono riportati i dati quando la frequenza della classe del campione è inferiore alle 15 unità (circostanza verificatasi ad esempio per gli insegnanti d'età inferiore ai trent'anni).

Il dato complessivo, in alcuni casi, non coincide con la somma dei dati parziali, perché molti questionari non sono stati compilati in modo completo: se un docente dichiara di insegnare nella secondaria di primo grado, ma non indica la disciplina insegnata, la sua risposta sarà conteggiata nel dato complessivo degli insegnanti del primo grado, ma non in quello degli insegnanti suddivisi per disciplina

### **2.2.1 - Primo modello didattico**

Con una prima serie di domande si sono raccolti i dati che rivelano l'incidenza delle pratiche didattiche aventi come fine la trasmissione di informazioni o di conoscenze disciplinari (*disciplina come fine*).

È innanzitutto la tradizionale lezione frontale in aula a indicare il peso di un insegnamento di tipo unidirezionale o trasmissivo, anche con l'ausilio di lavagna e di strumenti multimediali. Il dato è irrobustito da quello relativo alla scelta – da parte dell'insegnante - della spiegazione verbale tra i linguaggi della comunicazione didattica e, più indirettamente, da quello della disposizione dei banchi a file parallele.

I docenti dichiarano una particolare predilezione per la tradizionale lezione frontale in aula. La percentuale media dell'83,4 (grafici 1 e 2) è rivelatrice della diffusione dell'insegnamento di tipo unidirezionale o trasmissivo<sup>163</sup>, anche coadiuvato dall'uso della lavagna (87,3%). Gli strumenti multimediali sono, invece, meno utilizzati (34,3%).

Se si scorrono le percentuali sulla base delle variabili *età* dei docenti, *disciplina* insegnata, *numero* di classi e di alunni per docente, *ambito territoriale* di appartenenza, i valori rimangono comunque sempre oltre il 70%.

Nella scuola primaria e nella secondaria di secondo grado più tradizionalisti sono i docenti trentenni (grafico 3), segno di un ritorno alle pratiche didattiche trasmissive già rilevato dall'indagine Iard<sup>164</sup> e indice della preparazione prevalentemente disciplinare dei docenti neoassunti. Prova, invece, la trasversalità dell'insegnamento trasmissivo la sostanziale coincidenza fra i dati dell'area disciplinare storico-geografico-linguistica e quelli dell'area matematico-scientifica.

La variabile *numero totale di alunni* (di più classi) per insegnante (grafico 6) non sembra avere rilevante influenza sull'uso del metodo frontale. Le percentuali restano sostanzialmente costanti nella primaria, mentre per la secondaria il picco si ha per la fascia 61-90 alunni. Oltre i 90 i valori diminuiscono, probabilmente per effetto della disciplina insegnata: sono gli insegnamenti d'area artistico-tecnico-sportiva a far registrare un numero di alunni superiore a 90 e a incidere - in negativo - sulla pratica trasmissiva (grafici 4 e 5). Se si considera che anche la frequenza delle lezioni interattive cresce col numero degli allievi, si può concludere che difficilmente si può riconoscere una corrispondenza diretta fra didattica frontale ed entità delle classi.

---

<sup>163</sup> Le percentuali si riferiscono ai dati, accorpati, delle risposte *sempre/spesso*, perché ogni attività didattica è dotata di senso ed è orientativa solo se ha frequenza regolare.

<sup>164</sup> Sull'aumento dei docenti tradizionalisti, che si caratterizzano, tra l'altro, proprio per l'elevato ricorso alla lezione unidirezionale, cfr. L. Bonica - V. Sappa, *Le metodologie didattiche*, cit., p. 150: tra il 1999 e il 2008 essi sono aumentati, nella secondaria di secondo grado, del 5,9%.



Anche gli studenti (grafico 7) ritengono che la frequenza delle lezioni frontali sia alta, soprattutto nei licei (71,0%), un po' meno nei professionali (57,8%). Forse gli alunni non percepiscono la frontalità trasmissiva, quando l'insegnante alterna spiegazione, pause, divagazioni, spostamento fisico tra i banchi, e questo spiegherebbe perché le percentuali sono più basse rispetto a quelle dei docenti.

Tra le forme della comunicazione linguistica – si è detto - prevale la spiegazione verbale (grafico 1), con tanta rilevanza che si può pensare che lavagna e mezzi informatici non rispondano a modalità didattiche innovative, ma abbiano semplicemente lo scopo di rendere più comprensibile la spiegazione dei contenuti.

L'immagine delineata trova conferma nella disposizione dei banchi nell'aula, quasi sempre a file parallele (84% dei casi nella secondaria, 65,7% nella primaria). Concordi sostanzialmente gli studenti. Se la disposizione dei banchi a file parallele non prova la frontalità della lezione, ne è comunque indizio a conferma se considerata insieme ai dati precedenti.

Anche il rapporto fra l'uso del libro di testo, a scuola e a casa, e la predisposizione di materiale da parte del docente (presumibilmente più calibrato sulle specifiche esigenze degli alunni) può precisare la qualità dell'azione didattica.

In classe il 67,7% dei docenti della primaria dichiara di ricorrere con regolarità alla lettura e all'analisi del libro di testo. L'attività è presente nella secondaria di primo e secondo grado per un 67,4 e un 43,7%<sup>165</sup>. Su posizioni simili gli studenti: percentuali del 63,3 nel primo grado e del 30,2 nel secondo<sup>166</sup>. A casa, secondo i genitori, lo studio o l'esercizio sono svolti sui manuali in adozione per l'80% degli intervistati (grafico 8).

Quanto alla lettura e all'analisi di dispense predisposte dal docente, le percentuali sono basse, soprattutto nella secondaria (al 47,8% della primaria rispondono, infatti, il 29,2 del primo grado e il 21,8 nel secondo grado)<sup>167</sup>. Percentuali molto simili anche quelle degli studenti<sup>168</sup>. Secondo i genitori, invece, l'uso domestico di dispense e documentazione prodotta dai docenti ha frequenza leggermente più alta.

---

<sup>165</sup> Precisamente: 46,5 nei licei; 37,5 nei tecnici; 45,7 nei professionali.

<sup>166</sup> Licei: 26,9; tecnici: 29,9; professionali: 37,4.

<sup>167</sup> Licei: 19,7; tecnici: 22,9; professionali: 28,3.

<sup>168</sup> Secondaria di primo grado 27,5; di secondo grado 25,8 (licei: 23,9; tecnici: 23,8; professionali: 33,2).

Anche la verifica delle conoscenze possedute dagli allievi prima di iniziare un nuovo argomento è significativa come pratica necessaria alla trasmissione ragionata e progressiva di contenuti. La pratica è diffusa su valori che superano il 90% nella primaria e nella secondaria di primo grado e si distribuiscono attorno all'80% nel secondo grado<sup>169</sup>. All'acquisizione di nozioni concorre anche l'esercizio del gruppo classe su contenuti disciplinari: dall'84,5% della primaria si passa al 62,3 dei licei. Molto più bassa la frequenza secondo gli studenti: dal 39,3% del primo grado al 30,7 del secondo (grafico 9).

Constatata la diffusione della lezione trasmissiva non ci si può non interrogare sulla sua efficacia, cioè sul rapporto fra sforzo (ore di lezione, attenzione, fatiche domestiche di insegnanti e studenti) e risultati (conoscenze, competenze, abilità acquisite al termine del ciclo scolastico). Se il rapporto sforzo/risultato avesse un valore positivo il saggio di profitto renderebbe proficua l'impresa, altrimenti la condannerebbe all'inutilità. Ma la misurazione comparata dei risultati di apprendimento ottenuti con i diversi approcci esula dalla presente indagine percettiva, ammesso che sia possibile. Tuttavia, tra i dati raccolti, un indicatore sull'efficacia del metodo trasmissivo-unidirezionale compare.

La condizione didattico-organizzativa descritta presuppone, infatti, che l'insegnante sia la fonte unica della comunicazione e che gli studenti rispondano con adattamento ricettivo. Uno stato di adattamento passivo che dovrebbe continuare anche nelle ore di studio pomeridiano. Il controllo della frequenza dei problemi di attenzione (dal punto di vista di docenti e studenti), della diversa incidenza del fenomeno nel corso della mattinata, delle cause e delle conseguenze della perdita di concentrazione sono indicatori che confermano la frequenza della lezione frontale e ne misurano al contempo l'efficacia<sup>170</sup>. Quali fattori causano perdita di attenzione? Mancanza di interesse per gli

---

<sup>169</sup> Nel dettaglio: 92,6% nella primaria; 90,4% nella secondaria di primo grado; 79,4% nel secondo grado (licei: 79,2; tecnici: 76,0; professionali: 85,0).

<sup>170</sup> Anche l'indagine Talis si è occupata del problema dell'attenzione, in particolare del clima disciplinare di classe. È stato messo in luce come, in Italia, i docenti con opinioni di tipo costruttivista hanno maggiori probabilità di operare in un clima di classe positivo, mentre non risulta alcuna relazione significativa tra clima disciplinare e convinzioni trasmissive del docente. (cfr. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from Talis*, Ocde, Table 7.6a, Paris, 2009, p. 249, URL. <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/43023606.pdf>. Per l'analisi del problema cfr. G. De Sanctis, *Autoefficacia e clima in classe*, in Id, *Talis. I docenti italiani tra bisogni di crescita professionale e resistenze*, Programma education Fga working paper, n. 24 (2/2010), Fondazione Giovanni Agnelli, 2010, URL.: [http://www.fga.it/uploads/media/G. De Sanctis TALIS. I docenti italiani - FGA WP24.pdf](http://www.fga.it/uploads/media/G._De_Sanctis_TALIS._I_docenti_italiani_-_FGA_WP24.pdf).

argomenti trattati? lezioni troppo teoriche? difficoltà nello stare fermi al banco a lungo? difficoltà di comprensione delle lezioni? problemi di rapporto con l'insegnante<sup>171</sup>? difficoltà di mantenere la concentrazione per cinque ore? Quali, invece, le conseguenze? Che cosa si fa quando si è persa l'attenzione? si ascolta musica o si gioca con oggetti? si fanno compiti per altre materie o si studia per l'interrogazione? si chiacchiera? si chiedono spiegazioni ai compagni su argomenti non capiti? si disturba la lezione? ci si perde nei propri pensieri? si finge di essere attenti? si esce dall'aula?

Il problema dell'attenzione è per i docenti rilevante in misura del 57,6% nella primaria; del 48,5 nella secondaria di primo grado; del 31,1 nella secondaria di secondo grado (importante il dettaglio: 18,6% nei licei; 40,6 nei tecnici; 60,9 nei professionali)<sup>172</sup>. Secondo gli studenti la perdita di attenzione si acuisce a fine mattinata.

Il grafico 10 mostra come nel passaggio dal primo al secondo grado, secondo gli studenti, si passa anche dalla prevalenza dei *raramente/mai* a quella dei *sempre/spesso* (con divario fra le code minimo nei licei, massimo nei professionali)<sup>173</sup>.

A conferma della diffusione della lezione frontale e della sua funzione unidirezionale e trasmissiva, le cause della perdita di attenzione secondo gli studenti sono legate soprattutto alla staticità prolungata della postura e quindi della situazione comunicativa.

Quali le conseguenze? Che cosa si fa quando si è persa l'attenzione? In prevalenza si chiacchiera, ci si perde nei propri pensieri, si finge attenzione (grafico 11).

---

<sup>171</sup> Gli studenti dichiarano, in percentuale molto alta (81,3% per il primo grado; 78,2% per i licei; 65,4 per i tecnici; 62,6 per i professionali) che *raramente/mai* la causa della disattenzione è il difficile rapporto con gli insegnanti. Sul tema si veda anche il *Rapporto 2006 sulla scuola secondaria superiore e la formazione professionale nella provincia di Milano* (a cura di R. Biorcio), in cui si sostiene che, se quasi la metà degli studenti degli istituti tecnici non consiglierebbe la propria scuola a un amico e considera difficili anche i rapporti personali con i docenti, nei licei (a indirizzo tradizionale) il rapporto con i professori è considerato in modo positivo: «i docenti sono preparati e trattano la materia in modo interessante, ma si dimostrano anche disponibili ad aiutare e incoraggiare gli studenti in difficoltà [65% abbastanza/molto d'accordo] e non dimostrano di preoccuparsi più del programma che degli allievi [58% poco/per niente d'accordo]» (R. Biorcio, a cura di, *La scuola vista dai suoi protagonisti. Rapporto 2006 sulla scuola secondaria superiore e la formazione professionale nella provincia di Milano*, FrancoAngeli, Milano 2006. p. 53). La stessa tendenza, ma decisamente meno pronunciata (cfr. dato dei tecnici), si rileva anche nell'indagine di Bergamo.

<sup>172</sup> Nei professionali la sensibilità al tema distingue gli studenti dai docenti: gli alunni non sembrano considerare la disattenzione un vero problema. La valutazione delle due categorie è, invece, coincidente nel caso dei licei.

<sup>173</sup> Si rileva tra parentesi un dato curioso, che richiederebbe un'indagine qualitativa: il divario più accentuato tra coda *sempre/spesso* e coda *raramente/mai* si registra nelle scuole secondarie di primo grado della città (10,8 contro 35,4), maggior equilibrio nelle scuole del Nord della provincia (22,1 contro 29,2). In città gli studenti si dichiarano molto più attenti che i compagni della provincia.

La didattica trasmissiva unidirezionale necessita di un solido studio domestico. Può essere utile capire quante ore siano dedicate allo studio il pomeriggio, se sia necessario il ricorso all'aiuto dei familiari o a ripetizioni private, e soprattutto se siano assegnati compiti di più discipline anche per lo stesso giorno. L'ultimo quesito può far rilevare l'organizzazione monodisciplinare o interdisciplinare dell'insegnamento e l'assegnazione o meno di compiti in situazione di natura unitaria. Il dato può essere confermato dalla rilevazione dell'abitudine dei docenti ad accordarsi fra di loro per evitare l'accumulo di compiti a casa.

Docenti, studenti e genitori concordano: mediamente si studia per due-tre ore al giorno, un po' meno nei professionali (una-due).

L'aiuto dei familiari nello svolgimento dei compiti, alto nella primaria (39,7% secondo i genitori), scende progressivamente nei gradi successivi (12,6 e 3,3 per i genitori; 8,8 e 3,8 per gli studenti). Significativo il dato sulle lezioni a pagamento: secondo genitori e studenti se ne avvale circa il 6,5% degli studenti del primo grado e il 10% del secondo grado: il fenomeno, quindi, cresce proporzionalmente alla lezione frontale e rappresenta estensione e potenziamento del ciclo trasmissivo del sapere.

Di particolare rilevanza il fatto che, secondo gli studenti, compiti di più discipline sono assegnati anche per lo stesso giorno con frequenza alta ai licei (81,4%) e inferiore, ma comunque rilevante, nei professionali (57,0%) (grafico 12). In percentuale non risolutiva i docenti dichiarano di accordarsi fra di loro per evitare l'accumulo di compiti a casa: 40,1% nella secondaria di primo grado; 35,4 nel secondo grado. (Coordinamento più efficiente nella primaria: 73,6%. Dato confermato anche dai genitori.<sup>174</sup>)

---

<sup>174</sup> Se si considerano i dati dei genitori della scuola primaria suddivisi per ambito, si può notare come essi, nelle diverse aree territoriali, si centrino attorno alle stesse polarità, pur con maggiore o minore divergenza. Spicca il 47,4% relativo all'uso di documentazione preparata dal docente nell'ambito 3. Il dato si accompagna ovviamente a valori bassi, rispetto agli altri ambiti, nell'uso dei libri di testo (71,9%) e nella concentrazione di compiti per lo stesso giorno (27,7%). L'ambito 5 si distingue per minor aiuto dei familiari (22,3%) e minore concentrazione di compiti per lo stesso giorno (24,6%). Significativo il campo di variazione nelle risposte alla domanda sull'assegnazione di compiti di più discipline per lo stesso giorno: si passa dal 24,6 dell'ambito 5 al 46,4% dell'ambito 2.

Considerando i dati dei genitori della secondaria di primo grado suddivisi per ambito, si rileva una certa uniformità, soprattutto in risposta alle domande sull'uso dei libri e delle dispense e sul ricorso all'aiuto dei familiari. I genitori della secondaria di primo grado si esprimono dunque in modo più uniforme rispetto a quelli della primaria. In generale i valori più alti si registrano nell'uso esclusivo dei libri di testo e nella concentrazione di compiti per lo stesso giorno. Meno rilevanti le altre azioni formative. (Uniformità confermata anche dai dati degli studenti.) Nella secondaria di secondo grado, invece, sulla

Il ciclo dell'insegnamento/apprendimento trasmissivo si completa con il controllo e la correzione dello studio domestico e con la verifica del livello di apprendimento attraverso prove scritte e orali, in classe, non programmate. Tutte attività che incentivano lo studio continuativo e giustapposto delle singole discipline.

Modalità e contenuti delle verifiche, infatti, possono rivelare la visione didattica e pedagogica prevalente e, insieme ad essa, l'intenzione di usare le discipline come mezzo o scopo dell'insegnamento e di fornire un orientamento che non sia solo quello di permettere allo studente di conoscere la propria capacità di memorizzazione.

Ad esempio: esecuzione e valutazione di prove di laboratorio, oppure possibilità per gli alunni di consultare, durante la verifica, testi, dispense e mappe concettuali.

Infine si è sottoposta a censimento l'incidenza dei risultati d'apprendimento (intesi come livello di memorizzazione dei contenuti e come misura del successo dello studente) tra gli argomenti considerati nei colloqui tra docenti e genitori.

Le azioni elencate possono dare un'idea di quanto siano diffuse la mnemonicità dell'apprendimento, la rigidità dei ruoli nelle interazioni d'aula, la scarsa personalizzazione dell'attività didattica e, quindi, l'autoreferenzialità di discipline usate come fine dell'apprendimento.

Secondo i docenti la regolarità del controllo dei compiti svolti a casa è molto alta: dal 96,7% della primaria al 91,5 del primo grado, al 73,2 del secondo (grafico 13); gli alunni rispondono con percentuali più basse: 74,5 nel primo grado; 44,2 nel secondo.

La correzione dei compiti svolti a casa avviene con regolarità per l'80,2% degli studenti della secondaria di primo grado e per il 56,7% di quelli del secondo grado<sup>175</sup>. Secondo i docenti l'attività è ancora più sistematica: 88,4% nella primaria; 89,8 nella secondaria di primo grado e 83,4 nel secondo grado (grafico 14).

Anche il maggior ricorso alle prove scritte e orali non programmate nel secondo grado rispetto al primo indica il progressivo aumento di interesse per l'incentivazione allo studio mnemonico costante. Secondo i docenti si va dal 27,7% della primaria al 21,6 e

---

concentrazione di compiti per casa i licei, nell'opinione dei genitori, si distinguono in modo rilevante dai professionali (81,4% vs 57,1).

Complessivamente comunque è la scuola primaria a far registrare segni di maggior sensibilità all'organizzazione del lavoro in classe e a casa.

<sup>175</sup> 58,3 nei licei, 52,8 nei tecnici, 60,6 nei professionali.

al 34,2 dei gradi successivi (nei tecnici si raggiunge il 40,6%)<sup>176</sup>. Su valori simili la percezione degli studenti, dei quali il 14,3% (primo grado) e il 45,1% (secondo grado) ritiene che le prove non programmate siano pratica regolare<sup>177</sup>. I dati sono particolarmente significativi perché riguardano anche le verifiche scritte.

L'esecuzione e la valutazione di prove di laboratorio sono utilizzate regolarmente dal 24,1% e dal 24,9% dei docenti<sup>178</sup> e secondo il 9,0% e il 19,9% degli studenti, rispettivamente del primo e del secondo grado (grafici 41 e 42).

Solo nel 10% circa dei casi (docenti e studenti sono concordi) è data regolare libertà agli alunni di consultare durante le verifiche testi, dispense e mappe concettuali. Così impostate le verifiche misurano soprattutto la memorizzazione dei contenuti.

La comunicazione scuola-famiglia sulle attività e sui progetti didattici è considerata efficiente (grafico 15): oltre i due terzi dei genitori ritiene che i rappresentanti siano ben informati sulla progettazione di attività didattiche, anche se solo una minoranza dichiara diretto coinvolgimento nella progettazione o analisi di azioni finalizzate al miglioramento dei comportamenti del figlio. Il 51,3, il 41,9 e il 34,3% dei genitori (nei tre gradi) pensano che i docenti accolgano le proposte dei loro rappresentanti e (in percentuale del 54,9, 44,3 e 44,0) che essi siano anche coinvolti nella verifica dei risultati. Le stime dei docenti sono ancora più alte: si informano quasi sempre i rappresentanti dei genitori sulle attività didattiche progettate (95,0%; 92,7% e 90,2%) e, in merito, si tiene conto delle loro proposte con frequenza 58,3, 59,9 e 58,8 (la percentuale più alta, 73,9, si ha nei professionali); i rappresentanti dei genitori sono anche consultati nella verifica dei risultati raggiunti (percentuali di *sempre/spesso* al 65,9, al 63,4 e al 51,1).

In sintesi, percentuali molto alte nella linea del *sempre/spesso* sia per docenti che per genitori. Ma il dato rilevante è che l'argomento prevalente nel dialogo scuola-famiglia è l'andamento delle verifiche (grafico 16).

---

<sup>176</sup> Licei: 30,6; tecnici: 40,6; professionali 34,8.

<sup>177</sup> Licei: 45,7; tecnici: 47,6; professionali: 39,5.

<sup>178</sup> Va tenuto in considerazione che gli insegnanti di discipline artistiche, tecniche e sportive sono il 16,9% del campione nella secondaria di primo grado e il 15,4% nel secondo grado. Il che aiuta a leggere il dato statistico.

Le domande permettono di cogliere una concezione del rapporto fra docente e allievo incentrata sulla asimmetria, sulla comunicazione sostanzialmente unidirezionale, sulla sequenzialità delle azioni dei discenti (ascolto, studio, memorizzazione, ripetizione) e sull'indisponibilità a seguire gli spunti di apprendimento che provengono dall'apporto originale degli studenti.

Sulle scelte dei docenti possono influire anche le condizioni ambientali: indubbiamente difficile progettare compiti unitari in situazione con distribuzione oraria delle lezioni uniforme per tutto l'anno e con i vincoli degli esami di stato.

### **2.2.2 - Secondo modello didattico**

Una seconda serie è costituita da domande che indagano la diffusione di azioni che, pur in un contesto di insegnamento/apprendimento monodisciplinare, vanno oltre la pura trasmissione di nozioni e coinvolgono gli alunni nella preparazione e nella realizzazione delle lezioni per favorire l'uso libero e responsabile di conoscenze e abilità (*discipline come fine e come mezzo*) e la maturazione delle *competenze chiave di cittadinanza* (di cui all'allegato 2 del DM 139 del 22 agosto 2007). Una didattica che si sposta dalla frontalità verso la laboratorialità.

Si sono previste domande sul coinvolgimento degli allievi nella progettazione e nello svolgimento delle lezioni, in un contesto di comunicazione circolare<sup>179</sup>. È preso in considerazione il lavoro in classe: in particolare la produzione guidata di mappe e schemi, l'organizzazione del lavoro domestico, la preparazione in aula delle visite guidate o dei viaggi d'istruzione (seguiti da relazioni e presentazioni).

Alcuni quesiti verificano la possibile correlazione fra didattica interattiva e variabili come *disciplina* insegnata, *numero* di alunni e di classi per insegnante.

---

<sup>179</sup> Secondo l'indagine Iard, gli adolescenti descrivono le metodologie didattiche che riconoscono efficaci «come il frutto di una sfida condivisa tra docenti e allievi, che si manifesta come congruenza percepita tra i comportamenti didattici dei docenti, perché tende a coinvolgere tutti gli attori (docenti e classe, ma anche la famiglia) e tutte le funzioni didattiche (...). La richiesta dei ragazzi non sembra tanto quella di *evasione* o di *affettività sganciata dal progetto di apprendimento*, quanto quella del comprendere le spiegazioni (non restare indietro) e di sentirsi investiti di fiducia e di dignità intellettuale. Aspetti che passano e si rinforzano o contraddicono reciprocamente attraverso la comunicazione verbale, paraverbale e non-verbale, in tutti i momenti dell'attività didattica» (L. Bonica - V. Sappa, *Le metodologie didattiche*, cit., pp. 133-134).

Nel grafico 17 è visualizzata la frequenza di pratiche ispirate alla circolarità dell'insegnamento/apprendimento. Mediamente i valori sono attorno al 60% nella primaria, nella secondaria di primo grado e negli istituti professionali; attorno al 45% nei licei e negli istituti tecnici.

Il ricorso regolare al coinvolgimento degli allievi nella progettazione e nello svolgimento delle lezioni fa registrare percentuali comprese tra il 34,4 dei tecnici, il 39,3 dei licei e il 54,3 dei professionali. La mediana si colloca sul valore 54,2. Gli studenti ridimensionano l'azione a un 34,6% nella secondaria di primo grado e a un 21,7% nel secondo grado (grafico 20)<sup>180</sup>.

Tra i docenti i valori più bassi sono fatti registrare dai trentenni, poi il ricorso alla lezione interattiva cresce di qualche punto percentuale con l'età degli insegnanti<sup>181</sup>. Il fattore *genere* dei docenti, invece, influisce debolmente sulle percentuali. Se si suddividono i dati per *numero di alunni*, si nota che nella primaria i valori crescono proporzionalmente al numero degli alunni<sup>182</sup>. Nella secondaria di primo grado, invece, i valori più alti si registrano con un numero di alunni inferiore a 30 o superiore a 90<sup>183</sup> (nel secondo caso è evidente la correlazione con la disciplina di insegnamento). Nella secondaria di secondo grado la didattica interattiva torna a crescere proporzionalmente alla variabile<sup>184</sup>.

Anche la suddivisione per *ambiti territoriali* non mette in luce divergenze significative: i valori non si scostano sensibilmente dalla mediana (53,4 per la primaria; 46,9 per la secondaria)<sup>185</sup>.

Si rileva, invece, più evidente discontinuità, se si prende in esame la variabile *disciplina insegnata* (grafico 18). Il complessivo minor coinvolgimento degli alunni delle superiori rispetto ai gradi inferiori è prodotto dal diminuito interesse per l'interattività

---

<sup>180</sup> Sulla compresenza di profili così diversi si riflette anche nell'indagine Iard: L. Bonica - V. Sappa, *Le metodologie*, cit., p. 142.

<sup>181</sup> Nella primaria si va dal 50,5 per i trentenni al 54,2 per i quarantenni, al 54,4 per i cinquantenni; nel primo grado la serie è 45,5, 47,4 e 55,7; nel secondo grado 30,0, 40,9 e 40,7.

<sup>182</sup> Meno di 30 alunni; 45,1%; da 31 a 60 alunni; 53,0%; da 61 a 90: 61,0%; oltre 90: 61,1%.

<sup>183</sup> Alunni in numero inferiore a 30: 50,0%; in numero 31-60: 41,0%; in numero 61-90: 45,2%; oltre 90: 55,7%.

<sup>184</sup> Alunni in numero 31-60: 27,3%; in numero 61-90: 39,5%; in numero >90: 42,5%. Si è escluso il caso di alunni inferiori a 30 per l'esiguità del campione statistico.

<sup>185</sup> I livelli più alti in ogni caso si trovano nell'ambito 1 per la primaria (56,0%) e nel 5 per la secondaria (55,7%).



nelle discipline d'area artistico-tecnico-sportiva (- 22%) e d'area geostorico-linguistico-letteraria (- 12%).

I grafici 19 e 20 rendono evidente la preminenza dell'insegnamento trasmissivo rispetto alla lezione interattiva.

Il grado di diffusione della prospettiva pedagogica alla base del coinvolgimento degli alunni nella preparazione e realizzazione delle lezioni è confermato anche da tutte le pratiche didattiche riconducibili alla logica laboratoriale. L'organizzazione condivisa dell'attività domestica è attività regolare per il 62,7% dei docenti (grafico 17) e per il 19,1% degli studenti (grafico 21)<sup>186</sup>. La produzione guidata di schemi, mappe su aspetti disciplinari contenuti in testi e dispense coinvolge i docenti in misura del 58,8% (grafico 17), ma è riconosciuta come pratica regolare solo dal 26,3% degli studenti<sup>187</sup>. La preparazione in classe dei viaggi d'istruzione è azione abituale per il 50,6% dei docenti e per il 29,1% degli studenti (grafico 22)<sup>188</sup>.

In sintesi le pratiche indagate (coinvolgimento degli alunni nella preparazione e nello svolgimento delle lezioni, preparazione in classe di viaggi d'istruzione, organizzazione condivisa dell'attività domestica, produzione di schemi e mappe) (grafici 17 e 22) si distribuiscono attorno alla mediana 53,1%.

Tra gli altri temi soggetti a indagine la somministrazione di verifiche che non controllino la nozionistica memorizzazione di contenuti e consentano quindi, ad esempio, la libera consultazione di testi, dispense e mappe durante le prove. (Dato già anticipato in merito all'apprendimento mnemonico.)

Si è inteso cioè capire se anche la valutazione dell'apprendimento abbia valenza formativa e sia coerente con l'azione didattica proposta: perché sia così, è necessario che i contenuti disciplinari studiati abbiano la funzione di mezzo e non di fine

---

<sup>186</sup> Per la domanda presente e le due successive il dato degli studenti si riferisce solo alla secondaria, mentre quello dei docenti comprende anche la primaria. Se si considerano esclusivamente le percentuali della secondaria anche per i docenti, i valori medi sono 64,3 (contro il 19,1 degli studenti), 59,2 (contro il 26,3 degli studenti) e 47,8 (contro il 29,1)

<sup>187</sup> Primo grado: 34,8; secondo grado: 16,4 (licei: 16,9; tecnici: 12,3; professionali: 23,2).

<sup>188</sup> Se si suddividono per ambiti territoriali i dati forniti dagli studenti, si rileva un andamento uniforme, anche se - in relazione alle voci *coinvolgimento nella preparazione e nello svolgimento delle lezioni, organizzazione condivisa dell'attività domestica, coinvolgimento nella verifica dei risultati di apprendimento e discussione sui comportamenti scorretti* - l'ambito 6 fa registrare percentuali di qualche punto più alte rispetto agli altri. Tendenza confermata anche dai docenti.

dell'apprendimento, altrimenti se si verifica l'acquisizione nozionistica la didattica interattiva ridiventa didattica trasmissiva.

Quindi le verifiche dovrebbero rilevare competenze che si avvalgono di abilità e conoscenze e non misurare solo il numero di nozioni o l'abilità esecutiva. In tal senso verifiche con uso consentito di documentazione oppure la preparazione di lezioni da parte di alunni permetterebbero l'osservazione del conoscere competente<sup>189</sup>.

Il vero problema che si pone al docente è quello di operare in modo che i contenuti informativi diventino mezzo per la maturazione delle competenze (soprattutto quelle chiave di cittadinanza) come prevede la normativa. In altre parole all'insegnante è richiesto di programmare azioni che comportino, per l'alunno, l'apprendimento di contenuti attraverso l'interiorizzazione e la trasformazione in sé delle conoscenze e attraverso la propria originale attribuzione di senso al percorso formativo (in assenza di questo, la percezione che la fatica prodigata non sia dotata di senso priva il lavoro di ogni valore orientativo).

Il tipo di verifica consolidato nell'insegnamento trasmissivo e unidirezionale contempla l'abilità risolutiva di esercizi costruiti o scelti appositamente a scopo esemplificativo di nozioni teoricamente apprese. Una pratica a cui solitamente si riconosce il pregio dell'efficienza, ma è, pur sempre, un'azione didattica che presenta tre rilevanti limiti: a) non permette l'apprendimento euristico (più duraturo di quello mnemonico) e priva lo studente della possibilità di percorrere di persona tutte le tappe della conoscenza e di costruirsi schemi mentali sufficientemente duttili per consentire la consapevolezza delle cose; b) non alimenta la motivazione dell'alunno poiché non gli fa percepire che è lui l'oggetto dello studio e non gli offre l'occasione di sperimentare la possibilità, che ogni disciplina possiede, di favorire l'esercizio libero e autonomo del senso critico; c) non permette allo studente di percepire le conoscenze acquisite a scuola come intimamente legate alla realtà nella quale le conoscenze stesse per un verso e lo studente per un altro si trovano a vivere.

Una valutazione in situazione e su compiti unitari attiene alle competenze perché implica il rispetto intrinseco dell'individualità (dell'oggetto di apprendimento e del

---

<sup>189</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti*, cit., pp. 172-3.

soggetto che apprende), evitando l'assoggettamento di essa a standard generali di carattere estrinseco.

Il coinvolgimento degli alunni nella progettazione e nella realizzazione delle lezioni risulterebbe, dunque, inficiato da una pratica valutativa esclusivamente incentrata sul nozionismo mnemonico.

Le interrogazioni e/o prove scritte con libera consultazione di testi, dispense e mappe hanno frequenza bassa (attorno al 10%): docenti di secondaria di primo grado 9,3%, secondaria di secondo grado 10,5; studenti secondaria di primo grado 15,0%, secondaria di secondo grado 8,4. L'impegno richiesto agli studenti è soprattutto mnemonico con implicita compromissione del valore formativo e orientativo delle azioni didattiche elencate.

Il ricorso alla comunicazione interattiva in lavori di gruppo, anche nel caso sia previsto entro una logica monodisciplinare può spostare il piano dai contenuti al processo dell'apprendimento, alla soluzione di problemi, alla definizione di metodi di lavoro, attraverso l'organizzazione e il collegamento fra i sapere (grafico 23).

Analogamente, secondo i docenti, le comunicazioni preparate a turno da singoli o gruppi di allievi e rivolte al gruppo classe si fissano al 16,9%. I genitori dichiarano che i figli si preparano regolarmente a casa per svolgere lezioni/relazioni al gruppo classe in percentuale del 31,0%<sup>190</sup>.

La disposizione dei banchi nell'aula a "ferro di cavallo", a "piccole isole" o a "tavola rotonda", se frequente, confermerebbe la circolarità della comunicazione didattica.

Il dato sull'attivazione di lavori di gruppo in classe può essere messo in relazione con quello sulla disposizione dei banchi nell'aula. Nella primaria la collocazione a "ferro di cavallo", a "piccole isole" o a "tavola rotonda" è attuata *sempre/spesso* per un 11,4%; nella secondaria di primo grado per un 7,5%; nel secondo grado per un 3,9%. Circa la collocazione a "piccola isola" spicca il 10,9 dei licei rispetto al 3,1 dei tecnici e al 4,4 dei professionali. Dagli studenti vengono le percentuali 8,9 nel primo grado e 6,9 nel secondo.

Sulla lezione interattiva o sui lavori di gruppo ancora valori più bassi per gli studenti.

---

<sup>190</sup> 25,7% (primaria); 35,0% (secondaria di primo grado); 35,0% (secondo grado) (licei: 38,6; tecnici: 37,6; professionali: 23,6).

Perché un'azione formativa sia efficace e coinvolgente è necessario che ci sia una connessione logica tra le azioni a scuola e quelle a casa in autonomia (grafici 17 e 21).

In sostanza i dati relativi all'organizzazione condivisa dei compiti, agli accordi fra docenti per evitare l'accumulo del lavoro domestico e al rispetto dei tempi per la preparazione di interrogazioni e verifiche si distribuiscono attorno alla mediana 53,5 e confermano la tendenza di quelli relativi al coinvolgimento degli allievi nella progettazione e nello svolgimento delle lezioni.

Nell'ambito del coinvolgimento e della motivazione degli alunni sono considerate anche le attività volte al riconoscimento dell'utilità delle discipline nella vita sociale e personale dell'allievo, attraverso dimostrazioni e discussioni proposte dall'insegnante, oppure attraverso la ricerca e l'individuazione diretta da parte degli allievi di situazioni e problemi di vita reale che richiedano l'utilizzo di conoscenze disciplinari con produzione di materiali esemplificativi, secondo una logica laboratoriale.

Per quanto concerne dimostrazioni e discussioni l'insieme dei dati dei docenti è centrato attorno al valore medio 65,1% (grafico 24). Se si considera solo la secondaria, la pratica è regolare per il 71,1% dei docenti e per il 31,0% degli studenti.

Quanto, invece, alla ricerca da parte degli alunni, l'indice di tendenza centrale è 48,7% (il valore più basso è fatto registrare dalla secondaria di secondo grado, con evidente divergenza fra gli indirizzi: 43,2% nei licei; 41,7% nei tecnici; 69,6% nei professionali). Anche secondo i genitori l'azione didattica in esame decresce progressivamente: si svolgono esercitazioni per comprendere l'utilità pratica e sociale delle conoscenze disciplinari in misura del 28,4% nella primaria; del 24,3 nella secondaria di primo grado; del 18,6 nel secondo grado (anche in questo caso la percentuale più alta riguarda i professionali)<sup>191</sup>.

Nel contesto del coinvolgimento degli alunni nell'azione didattica si inseriscono anche le azioni volte a favorire il reciproco aiuto fra studenti (coordinato dai docenti, in orario scolastico o extrascolastico, oppure liberamente attuato dagli studenti): sono azioni che implicano che lo studente sappia porsi in prospettiva meta-analitica e riflettere su se stesso osservandosi nella relazione con la disciplina di studio e con i compagni di classe.

---

<sup>191</sup> Licei: 15,5; tecnici: 18,2; professionali: 25,6.

Secondo i docenti l'attività di reciproco aiuto fra studenti per il recupero di debiti formativi, da loro programmata e coordinata, ha una frequenza compresa tra il 19,2% della primaria, il 34,8% del primo grado e il 46,2% del secondo. Sempre secondo i docenti, i valori non mutano significativamente se l'attività di reciproco aiuto è realizzata spontaneamente e autonomamente dagli studenti: 19,7 nella primaria; 31,6 nella secondaria di primo grado; 39,1 nel secondo grado.

Tra gli studenti, solo il 9,8% nel primo grado e dell'11,1% nel secondo ritengono pratica regolare l'attività di reciproco aiuto attuata spontaneamente in orario extrascolastico. In misura del 19,0% nel primo grado e del 12,4 nel secondo quella promossa e coordinata dai docenti in orario scolastico. Le percentuali scendono rispettivamente a 13,2 e 13,1 se l'attività è collocata in orario extrascolastico (grafico 28).

Altri quesiti indagano la diffusione del dialogo in classe sui comportamenti anche attraverso simulazioni e giochi di ruolo; la riflessione critica di classe in occasione di comportamenti inadeguati (con adozione di azioni conseguenti); il ricorso al solo voto di condotta per sanzionare i comportamenti inadeguati.

Nel passaggio alla secondaria di secondo grado, secondo gli studenti, (grafico 25) è netta la diminuzione del dialogo in classe sui comportamenti anche attraverso simulazioni e giochi di ruolo (dal 33,3% del primo grado si scende al 10,5% dei licei e al 19,7 dei professionali). Tendenza confermata anche dai docenti (grafico 25) che pur esprimono, per ogni voce, stime più alte: affermano di ricorrervi *sempre/spesso* l'83,8% dei docenti della primaria, il 63,1% della secondaria di primo grado e il 43,7% del secondo grado. La serie dei dati ribadisce un motivo ricorrente: quelle registrate nei professionali, rispetto a licei e istituti tecnici, sono le percentuali meno distanti dalla secondaria di primo grado in ragione proprio dell'attenzione rivolta alle relazioni interpersonali.

La riflessione critica di classe in occasione di comportamenti inadeguati (con adozione di azioni conseguenti) è percepita dagli studenti come pratica regolare nel 34,7% dei casi nel primo grado e nel 26,0% nel secondo. Per il 22,8 e il 28,7% degli studenti infine i comportamenti inadeguati vengono sanzionati *solamente* con il voto in condotta.

Per i docenti della secondaria (grafico 26) le discussioni sui comportamenti, la riflessione sui risultati dell'apprendimento, la comunicazione dei criteri di correzione di scritti e orali, l'indicazione di percorsi di recupero o approfondimento fanno registrare risposte *sempre/spesso* nel 71,7, nell'85,7 e nell'84,2% dei casi (le percentuali si riferiscono ai tre gradi di scuola).

Analogamente (grafico 27) si possono usare come descrittori della percezione degli studenti la sanzione dei comportamenti inadeguati attraverso il solo voto di condotta, la riflessione comune sui comportamenti, l'esplicitazione dei criteri di valutazione, la verifica discussa dei risultati di apprendimento e la predisposizione di interventi di recupero: secondaria di primo grado 33,4%; secondo grado 30,4%.

Significative anche l'esplicitazione dei criteri di valutazione, la verifica discussa dei risultati di apprendimento, la predisposizione di interventi di recupero, la verifica dei comportamenti dei singoli allievi attraverso l'osservazione come momento fondamentale nell'educazione alla convivenza civile. (Va precisato che si è usato il termine *verifica* nell'accezione di accertamento accurato delle pratiche intersoggettive e degli elementi contestuali su di esse influenti: analisi dei bisogni relazionali, riconoscimento dello stile delle interazioni e pianificazione di eventuali interventi educativi. Per *osservazione* si è intesa dunque la raccolta di dati non tanto per l'assegnazione del voto di condotta, ma per la definizione degli obiettivi educativi relativi alla cittadinanza attiva.) Le risposte dei docenti danno l'idea di un'azione didattica ampiamente diffusa: le percentuali superano il 90% nella primaria e nella secondaria di primo grado e l'80% nel secondo grado<sup>192</sup>.

Sono state misurate, inoltre, le adesioni alla definizione, sottoscrizione, attuazione e verifica di *Patti educativi di corresponsabilità*, un'attività che rientra nell'educazione alla cittadinanza attiva e che si contrappone alla logica della pura valutazione del comportamento con il voto di condotta. Se i valori relativi alla riflessione e all'analisi condivisa dei comportamenti e del rispetto delle regole di convivenza civile sono alti (grafico 26), molto meno frequenti invece la definizione, la sottoscrizione, l'attuazione e la verifica di *Patti educativi di corresponsabilità*: primaria 52,8; secondaria di primo

---

<sup>192</sup> Primaria: 90,6%; secondaria di primo grado: 90,7; secondo grado: 80,6 (licei: 77,6; tecnici: 81,3; professionali: 91,3).

grado 69,2; secondo grado 61,2. Il dato ridimensiona il precedente su cui ha probabilmente influito una interpretazione generica del termine *osservazione*.

Sempre nel contesto delle azioni formative relative alla cittadinanza attiva, particolarmente rilevante è la misurazione della riflessione e dell'analisi condivisa dei risultati di apprendimento del gruppo classe, azione incidente sull'intenzionalità degli studenti che possono configurarsi obiettivi, valutarli e prendere coscienza di sé in rapporto all'obiettivo. E possono anche organizzare attività di reciproco aiuto<sup>193</sup>.

Particolarmente significative le divergenze nella riflessione e analisi dei risultati di apprendimento del gruppo classe (grafici 26 e 27): è pratica diffusa secondo i docenti (attorno all'80,3%), ma non secondo gli studenti, dei quali solo il 21,8% la ritiene pratica regolare.

In sintesi la serie di azioni elencate misura le pratiche didattiche finalizzate a una prima maturazione delle competenze di cittadinanza (agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, collaborare e partecipare, comunicare, progettare, imparare a imparare, acquisire e interpretare informazioni, individuare collegamenti e relazioni)<sup>194</sup>. I descrittori si riconducono sostanzialmente a quattro: ricerca e individuazione con gli allievi di situazioni e problemi di vita reale che richiedano l'utilizzo di conoscenze disciplinari (49%), azioni di coinvolgimento degli alunni nello svolgimento delle lezioni (47%), attività di reciproco aiuto fra studenti (31%) e comunicazioni preparate a turno da singoli o gruppi di allievi e rivolte al gruppo classe (17%).

### **2.2.3 - Terzo modello didattico**

La terza serie di quesiti riguarda le azioni in alternanza formativa, svolte cioè ricorsivamente in luoghi diversi (aula, laboratorio, realtà extrascolastica) e su piani diversi (riflessivo e realizzativo), con l'unico scopo del pieno sviluppo della persona attraverso la costruzione di sé (*discipline come mezzo*). La varietà delle esperienze e

---

<sup>193</sup> Cfr al riguardo gli interventi educativi previsti nell'insegnamento *Cittadinanza e Costituzione*, istituito dall'art. 1 della legge 169 del 30 ottobre 2008).

<sup>194</sup> Cfr. DM 22 agosto 2007, n. 139, all. 2.

degli approcci ai temi di apprendimento è garanzia di efficace orientamento e autoorientamento<sup>195</sup>.

Rispetto al modello didattico interattivo, la strategia dell'*alternanza formativa* richiede l'utilizzo di risorse più complesse, comporta altre forme d'azione, di riflessione e di comunicazione, richiede altri linguaggi e altre intelligenze.

I primi quesiti riguardano l'utilizzo di fonti diverse dal libro di testo e dalla spiegazione del docente oppure svolte in contesti d'insegnamento/apprendimento che non siano l'aula tradizionale: incontri con testimoni/esperti, visione di film e documentari, consultazione di archivi e banche dati, realizzazione di interviste, osservazione diretta di situazioni, fenomeni, processi (percentuali ai grafici 29-32). Sono cioè censite azioni che ruotano attorno alla ricerca di materiali all'esterno della scuola, all'ordinamento strutturato della documentazione raccolta e alla presentazione dei risultati. Sono attività che necessitano di una progettazione articolata e che possono richiedere il contributo di una o più modalità didattiche, a seconda dell'obiettivo da perseguire. In ogni caso costituiscono compiti unitari in situazione incentrati sull'efficacia delle procedure applicate (esemplificate dall'insegnante e riapplicate autonomamente dagli studenti) anziché sulla pura memorizzazione di nozioni astratte; si avvalgono di griglie operative, semplici e precise per dare sistematicità al lavoro di rilevazione, analisi e valutazione. Sono forme di apertura alla società in cui si esprime la prospettiva pedagogica dell'alternanza.

Anche in questo caso il censimento delle azioni didattiche ha compreso il controllo dell'influenza di variabili quali l'età dei docenti e la disciplina insegnata.

Altre informazioni utili riguardano le attività svolte per l'assolvimento di compiti unitari da eseguire in situazione, con il contributo di più discipline: reperimento, analisi e presentazione finale di testi, documentazioni tecniche, progetti, materiali relativi a situazioni sociali, all'attività di enti e aziende del territorio. Tutte azioni strumentali che possono essere integrate con le pratiche contemplate negli altri due modelli didattici, purché sia garantita l'unitarietà del progetto. L'integrazione delle attività ne comporta la trasformazione: ad esempio il libro di testo non è più solo quello adottato

---

<sup>195</sup> Cfr. il riferimento alla stretta relazione fra costruzione di sé e l'interazione con la realtà naturale e sociale in DM 22 agosto 2007, n. 139, *Documento tecnico*.



dall'insegnante e usato prima di intraprendere ogni esperienza, ma è anche l'insieme ordinato e formalizzato della documentazione raccolta durante l'apprendimento in alternanza.

Censiti anche il reperimento e la manipolazione di oggetti di varia natura (naturali, prodotti umani di consumo e/o strumentali) in aula, in laboratori tecnici, scientifici o professionali.

Sono azioni che comportano il coinvolgimento diretto e attivo degli alunni e richiedono un processo continuo di alternanza fra azione dentro e fuori la scuola, fra preparazione dell'esperienza, esecuzione della stessa e riflessione sulle azioni compiute, in preparazione di altra esperienza o della presentazione dei risultati, e via di seguito.

Lo svolgimento di compiti in gruppo, di cui al modello interattivo, è già preparatorio ai modi organizzativi della vita sociale (grafico 23), ma la prospettiva pedagogica dell'alternanza è presente con più evidenza nelle forme di apertura alla società citate e censite nei grafici 29-32.

Se si ricava l'indice di tendenza centrale dall'insieme delle attività elencate, si può avere un valore descrittivo sintetico dell'unica azione di apertura alla società: per i docenti è 10,0% (media). La posizione degli studenti si colloca all'11,8% (grafico 30) e dei genitori al 4,9% (grafici 31 e 32).

Stando a quanto dichiarato dai docenti (grafici 27 e 31) la maggiore apertura all'esterno si ha nella secondaria di primo grado (23,4%, la media comprende sia le attività concrete che le riflessioni teoriche) e nei professionali (21,0%)<sup>196</sup>. Nella secondaria di primo grado sono i docenti trentenni a mostrarsi più interessati all'osservazione diretta di ambienti naturali e di processi di lavoro (20,5% rispetto a 10,3 e 13,9 delle fasce più alte).

---

<sup>196</sup> Le percentuali degli altri gradi/indirizzi: 18,8 per la primaria; 15,6 per i licei; 16,7 per i tecnici. Il quadro delineato non cambia in modo significativo se si inseriscono variabili. Si rileva solamente che, per la primaria, si registrano valori costantemente più alti nei circoli didattici rispetto agli istituti comprensivi (da 5 a 17% in più): la differenza massima si ha nella riflessione sugli aspetti applicativi delle conoscenze disciplinari (ad esempio docenti femmine: 77,2% vs 60,2). Ma sulla divergenza può aver influito la diversa entità delle due componenti del campione: 2 circoli didattici (per 58 docenti), 22 istituti comprensivi (per 363). Per la divisione in ambiti territoriali, l'orientamento è uniforme pur con valori regolarmente più alti nell'ambito 5 (mediamente un 7% in più rispetto alla mediana).

All'interno del campione la distribuzione dell'interesse per l'apertura alla vita sociale presenta oscillazioni significative, anche se non riconducibili a disegni lineari. Tuttavia, anche se nessuna struttura ordinatrice rende conto di tutti i valori, non mancano ricorrenze sufficientemente numerose da consentire riflessioni.

Se si considera come apertura all'esterno la disposizione contenuta nelle azioni ai grafici 30-32 e si prendono in esame le risposte dei docenti, si può notare come alle attività d'aula (in particolare le *discussioni* - e il termine *discussione* è importante) sugli aspetti applicativi e sull'utilità sociale delle conoscenze disciplinari corrispondano percentuali alte di *sempre/spesso*; ma per le proposte più applicative i valori scendano sensibilmente (e, pur presentando numeri più alti, non fanno eccezione nemmeno gli insegnanti di materie tecniche).

Per quanto riguarda il reperimento, l'analisi e la presentazione finale di testi, documentazioni tecniche, progetti, materiali relativi a situazioni sociali, all'attività di enti e aziende del territorio i dati dei docenti si attestano al 7,2% nella primaria, al 10,2 nel primo grado, al 5,2 nel secondo grado. Addirittura più alta la valutazione degli studenti, secondo i quali l'attività descritta è pratica regolare in percentuale del 14,2 nel primo grado e del 7,5 nel secondo grado. Valori simili, secondo gli studenti, anche per il reperimento e la manipolazione a scuola di oggetti di varia natura: 11,4% nel primo grado; 7,0% nel secondo. A domanda più specifica sull'analisi e manipolazione di oggetti di varia natura (naturali, prodotti umani di consumo e/o strumentali) in aula, in laboratori tecnici, scientifici o professionali le percentuali degli studenti sono ancora più alte: 22,7 nella primaria; 17,7 nel primo grado; 11,4 nel secondo. Nella percezione dei genitori, il reperimento di oggetti di varia natura da analizzare o manipolare a scuola è regolare in percentuale dell'11,7 nella primaria, del 5,5 nel primo grado e del 3,3 nel secondo<sup>197</sup>.

Per un'idea complessiva si può dire che, per quanto riguarda il reperimento e la manipolazione a scuola di oggetti di varia natura, la media fra le percentuali dei tre livelli scolastici è 17,6 per i docenti, 9,2 per gli studenti e 7,1 per i genitori. Il dato degli studenti, però, non comprende la scuola primaria: se si considerano solo le percentuali

---

<sup>197</sup> Licei: 2,0; tecnici: 3,2; professionali: 6,3.

relative alla secondaria, il divario tra docenti e studenti si riduce: 15,0 rispetto a 9,2<sup>198</sup>. L'incidenza della pratica, da ogni punto di vista, è alta nella primaria e decresce progressivamente nei livelli successivi.

Naturalmente l'esperienza di contatto con il mondo esterno alla scuola non garantisce che il percorso sia formativo: perché lo sia è necessario che il sapere teorico si integri con quello pratico, che ci sia cioè una riflessione a completare l'esperienza (e viceversa), che ci sia un apprendimento teorico (il *perché*) accompagnato da un sapere operativo, in situazione, (il *come*) e che sia costruito un progetto didattico unitario e sistematico che indirizzi le scelte metodologiche della scuola, nonché la verifica e la regolazione dei processi di insegnamento/apprendimento.

L'esistenza di questa convergenza di azioni è controllata con i quesiti sul rapporto fra singola attività e progetti unitari finalizzati all'alternanza formativa e all'orientamento degli studenti. In ogni caso è sempre la scuola a detenere il compito di guidare la progettazione, la verifica e la regolazione dei processi di alternanza ed è garanzia dell'inserimento in un disegno unitario complessivo. Il rapporto fra singola attività e progetti unitari finalizzati all'alternanza formativa e all'orientamento degli studenti è quantificato nel grafico 33. In media solo il 27,4% dei docenti dichiara che le attività considerate sono *sempre/spesso* inserite in progetti unitari.

L'insegnamento/apprendimento in alternanza formativa si avvale in particolare di pratiche didattiche laboratoriali, le quali, rispetto alla lezione interattiva e all'uso di materiale di studio diverso dal libro di testo, comportano per lo studente l'esperienza di nuovi linguaggi e di nuove abilità: le attività di laboratorio possono essere considerate in posizione intermedia fra l'azione d'aula tradizionale e la formazione nei luoghi di lavoro e, quando attuate, rivelano un interesse pedagogico per la dimostrazione sperimentale delle conoscenze e per la costruzione del sapere con metodo induttivo.

Le domande riguardano l'uso di laboratori tecnici, scientifici e professionali attraverso la simulazione di attività professionali, il coinvolgimento degli alunni nella progettazione e nell'attuazione di attività a carattere tecnico-scientifico (prove su

---

<sup>198</sup> Nel dettaglio secondo i docenti la pratica ha una diffusione percentuale di 22,7 nella primaria; di 17,7 nella secondaria di primo grado; di 11,4 nella secondaria di secondo grado (11,5 nei licei; 11,5 nei tecnici; 10,9 nei professionali). La serie corrispondente secondo i genitori: 11,7; 5,5; 3,3 (2,0 nei licei; 3,2 nei tecnici; 6,3 nei professionali). In posizione intermedia gli studenti: 11,4 (secondaria di primo grado); 7,0 (secondaria di secondo grado), nel dettaglio: 6,3 (licei); 5,8 (tecnici); 10,7 (professionali).

composizione acque, classificazione flora di un bosco, realizzazione di dispositivi elettromeccanici o elettronici).

L'attività di laboratorio, nella logica dell'alternanza, è integrata con l'attività in aula dove avviene la presentazione della teoria poi sperimentata in laboratorio e dove si rielaborano e si organizzano i risultati dell'attività laboratoriale. Nel caso dell'attività professionale in aula ci si appropria dei *perché* che presiedono alle tecniche operative applicate.

Docenti e studenti scelgono in modo uniforme la voce *raramente/mai* per quanto riguarda la progettazione e attuazione di azioni formative in laboratori tecnici (ad eccezione della scuola primaria) e per quanto concerne la progettazione e attuazione di azioni formative in laboratori professionali (ad eccezione degli istituti professionali, nei quali prevale il *sempre/spesso*).

Comunque, in sintesi, l'8,4% degli studenti del primo grado e il 16,9% del secondo grado (licei: 11,5%; tecnici: 20,3; professionali: 21,1) affermano di avvalersi *sempre/spesso* dell'esperienza di simulazione laboratoriale di attività lavorative<sup>199</sup> (grafico 34). Per i docenti la simulazione di attività professionali è pratica regolare in misura del 6,5% nel primo grado e del 15,1 nel secondo (licei: 4,9; tecnici: 21,9; professionali: 41,3) (grafico 35).

Gli alunni partecipano inoltre con regolarità alla progettazione e all'attuazione di attività a carattere tecnico-scientifico (prove su composizione acque, classificazione flora di un bosco, realizzazione di dispositivi elettromeccanici o elettronici) nel 12,0% dei casi per il primo grado e nel 9,6% nel secondo (con prevalenza dei licei - 11,5% - rispetto a tecnici - 9,3% - e professionali - 6,6% -).

Per quanto concerne le attività tecnico-scientifiche (ma lo si vedrà anche per quelle storico-sociale-artistiche), secondo gli studenti, sono dunque i licei ad avere più iniziativa. Per i docenti, invece, la maggiore solerzia spetta agli istituti tecnici. Giudicano, infatti, regolare l'attività in laboratori tecnici e in laboratori scientifici (grafico 35) rispettivamente il 26,2 e il 15,1% degli insegnanti della primaria, il 22,7 e il

---

<sup>199</sup> Quando si parla di laboratorio, come azione della ricerca, si intende uno stile didattico pertinente a tutte le attività scolastiche, lezioni d'aula comprese, ma è probabile che gli studenti si riferiscono invece alle pratiche in ambiente diverso da quello della lezione quotidiana.

17,6% del primo grado e il 17,8 e il 17,9% del secondo grado (licei: 9,8 e 14,8; tecnici: 30,2 e 26,0; professionali: 23,9 e 13,0).

Secondo i genitori, la partecipazione ad attività organizzate dalla scuola per l'applicazione delle conoscenze tecnico-scientifico-professionali (prove su composizione acque, classificazione flora di un bosco, realizzazione di dispositivi elettromeccanici o elettronici, svolgimento in affiancamento e in autonomia di azioni professionali nei luoghi di lavoro) avviene con frequenza 10,0% (primaria), 7,6 (secondaria di primo grado), 11,2 (licei), 6,4 (tecnici) e 10,2 (professionali).

Se si confrontano le medie dei dati forniti dai docenti sulle pratiche di laboratorio e sulle esercitazioni in aula (grafico 35), si ha la possibilità di misurare l'evidente divergenza: 15,3% rispetto a 75,7%. La formulazione della domanda (esercitazioni del gruppo classe su aspetti dei contenuti disciplinari – di matematica, di grammatica, ecc.) permette di escludere che nel dato percentuale siano compresi i lavori - pur interni alla disciplina - di tipo laboratoriale, come progetti che richiedano tempi maggiori rispetto alla giornata di studio, elaborazione di tesine in cui si espliciti il proprio modo di pensare e ragionare, realizzazione di ricerche ecc. Sono stati quindi considerati solo gli esercizi, di natura esemplificativo-applicativa, finalizzati alla memorizzazione delle nozioni di teoria.

Per un'idea d'insieme si è ritenuto utile raccogliere dati sul livello di inserimento di ciascuna attività laboratoriale in progetti sistematici. Il dato, infatti, come si è detto, è importante perché considerate separatamente né l'attività in laboratorio, né la pratica riflessiva costituiscono attività formativa in alternanza. Le due azioni, singolarmente prese, comportano l'una il rischio dell'impotenza operativa generata dal prevalere della teoria, l'altra il rischio addestrativo generato dal prevalere della pratica, mentre la modalità laboratoriale ha potenzialmente l'attrattiva per coinvolgere totalmente la persona dello studente, ma, perché questi se ne possa avvantaggiare dal punto di vista formativo e orientativo, è necessario che ogni pratica venga portata sul piano della cognizione riflessiva. Da qui anche la domanda sul collegamento didattico fra le simulazioni di attività lavorative svolte in laboratori professionali e le attività di altre discipline svolte in aula. Un dato, quello raccolto con il quesito, che può indicare la possibile esistenza di un progetto unitario di alternanza formativa.

Circa l'inserimento di ciascuna attività laboratoriale in progetti sistematici, l'indice di tendenza medio relativo all'esistenza di progetti di alternanza e di orientamento è del 21,0% (grafico 36). Alla domanda sul collegamento didattico fra le simulazioni di attività lavorative svolte in laboratori professionali e le attività di altre discipline svolte in aula (grafico 36) gli studenti del primo grado dichiarano di averne la percezione nel 19,8% dei casi, mentre quelli del secondo grado nel 28,8%.

Con altre domande si è poi inteso censire le azioni formative, in alternanza scuola società, che possono integrare e potenziare l'apprendimento laboratoriale. Si sono raccolti dati sulla realizzazione di incontri con referenti di enti o aziende o sull'organizzazione di visite guidate per la ricerca degli aspetti applicativi della conoscenza disciplinare in realtà extrascolastiche, o per la mappatura dei processi di lavoro implicanti i saperi disciplinari.

Per mappatura si intende l'attività finalizzata all'individuazione, da parte dei docenti, attraverso incontri con referenti di enti e aziende, dei saperi e delle competenze che sono utilizzati presso l'ente disposto ad accogliere studenti e che possono rientrare negli indirizzi di studio e la cui conoscenza preventiva permette il coinvolgimento dei discenti nella progettazione dei percorsi che li riguardano.

Poi quesiti sull'organizzazione di tirocini formativi presso enti o aziende per l'acquisizione di competenze applicative relative al sapere teorico previsto dai piani di studio disciplinari; sulla progettazione e sull'attuazione da parte degli studenti (guidati dall'insegnante) di esperienze formative presso enti e aziende per sperimentare in prima persona, in affiancamento o in autonomia, l'esecuzione di attività lavorative. A concludere, le domande sulla rielaborazione intellettuale e sulla riflessione conoscitiva svolte in classe e sulla formalizzazione dei risultati.

Non è escluso che, assolto l'obbligo di istruzione, la scuola si faccia carico di alternare studio in aula o in laboratorio e azioni lavorative, in azienda o presso enti interessati, con il supporto di un docente tutor scolastico e di un supervisore aziendale. Il ruolo di coordinamento della scuola e, di conseguenza, l'attenzione a che la permanenza presso l'azienda o l'ente sia finalizzata alla formazione (apprendimento) dello studente (e non alla produzione) garantisce che si tratti sempre di alternanza formativa.

Le informazioni, così allineate, descrivono la progressione delle attività dell'alternanza scuola lavoro, sempre nella percezione di docenti, studenti, genitori.

Come per l'attività laboratoriale, anche per quella in alternanza formativa (e per le stesse ragioni) è, inoltre, importante verificare l'esistenza di progetti sistematici e unitari. Se, infatti, l'apprendimento esperienziale e quello riflessivo non sono connessi ricorsivamente e non interagiscono, si dovrebbe parlare non di *esperienze in alternanza formativa*, ma semplicemente di *esperienze formative in luoghi di vita sociale o lavorativa*.

I docenti sono stati consultati direttamente sull'esistenza di progetti di alternanza formativa tra teoria e pratica, tra scuola e vita. Agli studenti, invece, è stato chiesto di dichiarare se e in che misura percepiscano il legame didattico o il coordinamento progettuale fra esperienze orientative e/o formative svolte nei luoghi di lavoro, attività formative realizzate nei laboratori professionali e azioni compiute in aula. La domanda corrispondente, rivolta ai genitori, è stata formulata in modo più ampio e non strettamente incentrata sulle attività in ambiente lavorativo, ma sulla percezione generale dell'esistenza di progetti che diano coerenza a tutte le attività finalizzate alla comprensione dell'utilità pratica e sociale delle conoscenze disciplinari.

Il quadro si perfeziona con la richiesta, a docenti e genitori, di dichiarare se e in che misura le attività in esame siano inserite in progetti preordinati e unitari, finalizzati allo sviluppo delle capacità di orientamento e auto-orientamento degli allievi.

Agli studenti invece, data la complessità dell'argomento, si è posto il quesito sulla possibilità loro offerta di fare esperienze orientative e/o formative nei luoghi di lavoro e in altri ambienti di vita.

I dati. Incontri e visite presso enti o aziende per constatare l'applicazione delle conoscenze disciplinari: primaria 17,7; secondaria di primo grado 17,7; di secondo grado 25,2. Mappatura delle fasi di lavoro: primaria 4,8; primo grado 8,6; secondo grado 17,2. Tirocini formativi: 13,7% nei licei; 22,9 nei tecnici e 26,1 nei professionali. Esperienze formative presso enti o aziende: dal 19,1% dei licei, al 31,3 dei tecnici, al 50,0 dei professionali. La corrispondente domanda rivolta agli studenti (grafico 37) associa attività lavorative ed esperienze in «ambienti di vita» lasciando di fatto aperta la

possibilità di considerare anche attività culturali di diversa natura: secondaria di primo grado 12,0%; licei 15,9%; tecnici 9,1%; professionali 16,6%.

Progetti sistematici di alternanza formativa (grafico 38): nel parere dei docenti si va dal 13,6 del primo grado al 24,6 dei licei, al 37,5 dei tecnici, al 50,0 dei professionali. La serie, secondo gli studenti, è 18,9; 16,9; 18,2; 21,5. Secondo i genitori 24,2; 19,3; 17,1; 27,2.

Progetti preordinati e unitari, finalizzati allo sviluppo delle capacità di orientamento e auto-orientamento degli allievi (grafico 39). Se per i docenti le percentuali vanno dal 14,5 del primo grado, al 24,6 dei licei, al 37,5 dei tecnici, al 50,0 dei professionali, per i genitori si registrano un 25,0% nel primo grado seguito da un 18,4%, un 18,2% e un 23,2 nel secondo.

In sintesi, allineando le percentuali di primaria e secondaria, si può avere un'idea della rappresentazione che della scuola hanno i docenti: ci si attiva per l'incontro con la società con tendenza centrale del 10,0% (grafico 29); ci si avvale di laboratori tecnici, scientifici e professionali per un valore medio del 15,3% (grafico 35); nella secondaria si organizzano tirocini in ambiente lavorativo per un 13,8% (grafico 37) e si propongono esperienze formative presso enti e aziende con richiesta documentazione dei risultati conseguiti per un 17,1%. Nella secondaria le esperienze elencate sono per il 23,8% (media) inserite in progetti unitari di alternanza formativa (grafici 38-39).

Sottoposte a censimento anche le azioni che possono rappresentare per gli alunni vere e proprie pratiche di cittadinanza attiva (e quindi di alternanza fra scuola e vita sociale non lavorativa). Oltre alla presa di consapevolezza del valore che nella vita scolastica hanno le regole di convivenza, la riflessione comune sui comportamenti, l'assunzione responsabile di incarichi scolastici, il reciproco aiuto fra studenti (di cui si è detto nel secondo raggruppamento)<sup>200</sup>, vanno considerate, anche e soprattutto, le attività elettive

---

<sup>200</sup> «Articolo 7 comma 1 dello Schema di regolamento concernente “Coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito con modificazioni dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169”, in particolare l'articolo 7 comma 1: “La valutazione del comportamento degli alunni nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado, di cui all'articolo 2 del decreto legge, si propone di favorire l'acquisizione di una coscienza civile basata sulla consapevolezza che la libertà personale si realizza nell'adempimento dei propri doveri, nella conoscenza e nell'esercizio dei propri diritti, nel rispetto dei diritti altrui e delle regole che governano la convivenza civile in generale e la vita scolastica in particolare. Dette regole si ispirano ai principi di cui al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249 e successive modificazioni” Appunto il decreto 249/1998, lo Statuto delle studentesse e



espletate nei laboratori linguistici, artistici ed espressivi per la sperimentazione di conoscenze a carattere storico, sociale e artistico (ad esempio, rappresentazioni teatrali, musicali, recitazioni in lingua italiana e straniera). Ma anche attività sportive d'elezione. Sono azioni dalla valenza orientativa, perché permettono allo studente di scoprire se stesso, nelle attitudini, propensioni, interessi culturali, artistici in particolare. Nella stessa ottica può essere considerata la rilevazione delle attività di volontariato e di impegno civile in ambito extrascolastico per la maturazione di valori etici, religiosi, politici (come il banco alimentare o le attività a favore di disabili). Attività tutte da cui può dipendere la scoperta di attitudini e interessi e che hanno la specificità di essere elettive (una diffusione capillare e standardizzata delle stesse non può essere immaginabile). Attività che possono, tuttavia, essere ostacolate dall'accumulo di studio previsto dalla didattica trasmissiva di contenuti.

A ulteriore controllo, si è deciso di chiedere agli intervistati se vengano usate modalità di verifica pertinenti all'alternanza formativa, in modo da avere informazioni sul peso attribuito all'attività e sull'organicità del progetto in cui essa è inserita. Si è chiesto, ad esempio, se gli allievi, supportati dall'insegnante, progettino e realizzino presentazioni o sperimentazioni pubbliche dei risultati formativi di natura culturale e artistica. Sono eventi, infatti, che, consegnati a una prospettiva reale o realistica, costituiscono a tutti gli effetti occasione orientativa e strumento di verifica delle competenze acquisite in alternanza: apprendimenti, ma anche correttezza del metodo di lavoro, bontà delle procedure argomentative ed espositive, modalità comunicative per la presentazione.

Altre domande misurano, infine, la diffusione della pratica di elaborare relazioni e resoconti (anche multimediali) su attività laboratoriali, su conoscenze acquisite da fonti diverse dal libro di testo e/o a seguito di iniziative varie, quali esperienze orientative e/o formative nei luoghi di lavoro.

---

degli studenti della scuola secondaria, agli articoli 1 (Vita della comunità scolastica), 2 (Diritti), 3 (Doveri) e Art. 5-bis (Patto educativo di corresponsabilità) costituisce un'utile riferimento al fine non solo dell'esercizio della cittadinanza all'interno delle istituzioni scolastiche, ma alla maturazione dello studente.» (Decreto 7 ottobre 2010, n. 211, *Schema di regolamento recante Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali*, all. A)

Le percentuali dei docenti relative alle attività linguistiche, artistiche ed espressive (grafico 40) vanno dal 32,5 della primaria, al 27,5 del primo grado, al 10,8 del secondo. Per gli studenti l'opportunità di progettare e attuare iniziative di carattere storico, sociale e artistico (banco alimentare, attività a favore di disabili, rappresentazioni teatrali, musicali, recitazioni in lingua italiana e straniera) è pratica regolare in misura del 14,4% nel primo grado e del 6,8% nel secondo<sup>201</sup>.

Su percentuali vicine i genitori, secondo i quali le iniziative di valenza sociale (come il banco alimentare e le attività a favore di persone disabili) e i progetti per la sperimentazione di conoscenze a carattere storico, sociale e artistico (come rappresentazioni teatrali, musicali, recitazioni in lingua straniera) sono svolte con regolarità in percentuale del 15,2 nella primaria; dell'11,4 nella secondaria di primo grado; dell'11,9 nel secondo grado<sup>202</sup>.

Interventi finalizzati alla maturazione di valori etici, religiosi, politici, per il conseguimento di specifici obiettivi e per la sperimentazione di attività (ad esempio di solidarietà sociale) che possono essere continuate nella quotidianità extrascolastica: le percentuali (grafico 40) al riguardo sono alte nella secondaria di primo grado (27,4), meno nella primaria (18,1) e nella secondaria di secondo grado (licei: 12,6; tecnici: 9,4; professionali 19,6). Il dato dei professionali è interessante perché è l'indirizzo di scuola in cui la presenza di studenti stranieri è più rilevante.

L'inserimento delle elencate attività in progetti sistematici e unitari di alternanza tra teoria e pratica, tra scuola e vita è frequente soprattutto nella secondaria di primo grado (32,1%) e nella primaria (26,9). Per il secondo grado percentuale media del 15,3 nei licei; del 19,8 nei tecnici; del 15,2 nei professionali.

Quanto le iniziative sono finalizzate allo sviluppo delle capacità di orientamento e auto-orientamento degli allievi? La tendenza non cambia: 23,4% nella primaria, 34,0% nel primo grado; 16,4 nei licei; 17,7 nei tecnici; 8,7 nei professionali. Il dato dei professionali fa pensare che l'elevato interesse prima rilevato sia per iniziative finalizzate alla soluzione di problemi di convivenza più che all'orientamento degli allievi.

---

<sup>201</sup> Licei: 8,6; tecnici: 5,2; professionali: 6,2.

<sup>202</sup> Licei: 16,3; tecnici: 7,5; professionali: 8,3.

La domanda sulle azioni formative per la cittadinanza attiva, formulata ai docenti in modo volutamente generico, consente di cogliere la misura complessiva delle attività di apertura alla società, dunque in sostanza l'interesse degli insegnanti per una presenza attiva nella realtà extrascolastica e per l'esercizio a scuola delle regole che governano la vita sociale. Si tratta di una tensione all'esterno che è quantificabile attorno al 18% nella primaria, al 27% nella secondaria di primo grado e al 12% nel secondo grado. Il che in sintesi dà un'idea dell'entità del fenomeno e può render conto anche di attività, svolte dai docenti, che non siano contemplate dal questionario.

I docenti organizzano e realizzano con gli allievi eventi per la presentazione/sperimentazione pubblica dei risultati formativi (di natura culturale, artistica, ecc.) in percentuali basse. L'attività è diffusa nella primaria e nella secondaria di primo grado (rispettivamente 10,5 e 14,6%), molto meno nel secondo grado: in particolare spicca il dato dei professionali (2,2%) rispetto al 4,9 dei licei e al 6,3 dei tecnici.

Le percentuali sono un po' più alte se si prende in esame l'elaborazione di relazioni e resoconti su attività laboratoriali, senza una precisa destinazione extrascolastica: la media è del 16,3%<sup>203</sup>. È una forma di verifica per certi versi simile a quella sopra illustrata, ma indica con tutta probabilità una relazione comunicativa tutta interna alla scuola. Il dato, quindi, non integra il precedente. Tra gli studenti, il 13,9% nel primo grado e l'11,4% nel secondo (senza rilevanti differenze tra gli indirizzi) dichiarano di essere aiutati con regolarità nella stesura, anche multimediale, di resoconti e relazioni su conoscenze acquisite da fonti diverse dal libro di testo e/o a seguito di iniziative varie, di attività laboratoriali, di esperienze orientative e/o formative nei luoghi di lavoro. Senza una specificata destinazione extrascolastica.

Peso decisamente maggiore hanno le verifiche incentrate sulla memorizzazione dei contenuti; un po' più alta anche la frequenza delle prove sull'attività di laboratorio (grafici 13-14;16; 26-27; 41-42).

Si può concludere insomma che il rapporto col territorio, generalmente poco praticato, in termini di visibilità e comunicazione dei risultati dell'apprendimento, diminuisca

---

<sup>203</sup> Le domande rivolte ai docenti sull'uso dei laboratori (grafico 35) facevano esplicito riferimento all'elaborazione di relazioni finali senza tuttavia indicarne la destinazione. Tali dati sono dunque indicativi anche per la produzione di resoconti da parte degli studenti.

sensibilmente nel passaggio dal primo al secondo grado, con evidente contrazione sulla autoreferenzialità della scuola.

Anche se nella primaria e nella secondaria di primo grado il contesto territoriale è (in misura del 10-15% circa) punto di riferimento significativo, non si può propriamente parlare di un ciclo in alternanza formativa solidamente costruito, generalmente diffuso e pubblicamente riconosciuto.

Infine, una precisazione. Si potrebbe pensare che l'aver considerato i dati medi (di provincia o d'ambito territoriale) abbia affossato i possibili punti di eccellenza. Tuttavia se si isolano i dati di ogni singola scuola che abbia fornito almeno 15 questionari (tabella 7), si rileva come i valori non si scostino significativamente dalle mediane. Ad esempio, se si leggono unitamente le percentuali relative a reperimento e analisi in classe di testi, documentazioni tecniche, progetti, materiali provenienti dall'esterno della scuola; esperienze di cittadinanza attiva; tirocini; visite guidate ad ambienti di lavoro; svolgimento diretto di attività lavorative (tabella 7), si rileva nella secondaria di secondo grado a fronte di una mediana di 15,5 un valore massimo di 22,8 (+ 7,3 punti).

Ci sono dunque alcune scuole secondarie di primo grado più interessate all'attivazione di esperienze di cittadinanza attiva, ma nel complesso si può affermare che non si rilevano istituti con una generalizzata impostazione didattica in alternanza formativa (tabella 7)<sup>204</sup>.

---

<sup>204</sup> A fronte della scarsa diffusione del terzo modello didattico, va detto che dall'indagine Ocse Talis del 2009 sulla scuola secondaria inferiore (Cfr. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from Talis*, Ocde, Table 7.6a, Paris, 2009, p. 249,

URL: <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/43023606.pdf>) si deduce una corrispondenza fra didattica per progetti e percezione di auto-efficacia dei docenti italiani. «I risultati dell'analisi di regressione multipla svolta tra l'indice di auto-efficacia, come variabile dipendente, e gli indicatori degli orientamenti didattici, delle pratiche d'insegnamento evidenziano una relazione positiva tra la percezione di autoefficacia nel proprio lavoro tanto con l'approccio costruttivista che con quello trasmissivo tradizionale. È l'Ocse a rilevare che malgrado gli approcci siano contrastanti, il risultato indica che credere fermamente in un metodo più che in un altro va di pari passo con una buona fiducia nelle capacità personali.

È tuttavia interessante rilevare l'altro risultato dell'analisi di regressione, ovvero la relazione positiva che si determina nel nostro paese tra l'indice di autoefficacia e le attività di insegnamento- apprendimento su progetti, laddove non risulta alcuna relazione significativa con le altre pratiche d'insegnamento. Questo indica che gli insegnanti che hanno dichiarato di fare uso più frequente di attività di apprendimento potenziate hanno con maggiore probabilità indicato livelli più elevati di autoefficacia. Da notare che la stessa relazione risulta significativa e positiva solo in altri due paesi, l'Irlanda e la Polonia. Essendo l'Italia uno dei paesi in cui il modello e le pratiche costruttiviste sono poco affermate, risulta evidente che proprio in quella direzione bisogna spingere per ottenere miglioramenti sul piano dell'autoefficacia.» (G. De Sanctis, *Autoefficacia e clima in classe*, cit., cap. 4, s.p.)

#### 2.2.4 - Conclusioni

La prima osservazione è che, soprattutto nella secondaria, si preferisce *spiegare* anziché *far sperimentare*.

Gli incontri con testimoni/esperti, la visione di film e documentari, la consultazione di archivi e banche dati, la realizzazione di interviste, l'osservazione diretta di situazioni, fenomeni, processi (grafici 29-32) fanno registrare frequenze generalmente basse (soprattutto nei licei e nei tecnici). L'indice di tendenza centrale delle attività elencate è, nella stima dei docenti, del 10,0% (media). La posizione degli studenti si colloca all'11,8% (grafico 30) e dei genitori al 4,9% (grafici 31 e 32).

La trasmissione di contenuti disciplinari è di gran lunga prevalente sulla creazione di occasioni per la costruzione attiva del sapere e per la sperimentazione della sua applicabilità nella vita sociale.

Non facilmente eludibili i vincoli strutturali e organizzativi (dagli esami di stato alla distribuzione oraria degli insegnamenti), di fatto, però, dalla scuola sembrerebbe assente l'apprendimento euristico, nel senso di percorso di acquisizione del sapere attraverso la diretta esperienza delle sue fasi costitutive.

Ausubel, discutendo la differenza fra ricezione e scoperta del sapere, fa rilevare come nel secondo caso siano attivate due diverse modalità per pervenire alle conoscenze: scoprendole in modo autonomo oppure incorporandole attivamente dentro la sua personale struttura cognitiva (una sorta di rete organizzata delle conoscenze). Il significato

non può mai essere nient'altro che un risultato fenomenologico personale che emerge quando idee potenzialmente significative vengono integrate all'interno di una struttura cognitiva unica sul piano individuale. Pertanto avviene invariabilmente che il conseguimento di un significato richiede la conversione in uno schema di riferimento personale e l'armonizzazione con concetti e proposizioni già stabiliti<sup>205</sup>.

In presenza della seconda condizione anche un apprendimento apparentemente ricettivo è di fatto euristico. La dimensione euristica del sapere è, dunque, operante quando il

---

<sup>205</sup> D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, cit., p. 607.

soggetto scopre che l'oggetto dell'apprendimento lo riguarda e lo interpella direttamente, trasformandosi in esperienza. Si ha invece apprendimento meccanico, e quindi non significativo, quando le conoscenze restano irrelate. In realtà in questo caso non c'è nemmeno apprendimento: «il sistema umano non prende assolutamente in considerazione una informazione in entrata, se essa in qualche maniera non entra in contatto con l'insieme di conoscenze di cui già il sistema è in possesso»<sup>206</sup>.

Si potrebbe dunque dire che l'aspetto essenziale è la significatività dell'apprendimento, quella che si ha solo in presenza delle due condizioni esposte e che si potrebbe considerare riconducibile a quella che Ausubel definisce *scoperta guidata*<sup>207</sup>.

Da altro punto di vista, l'apprendimento euristico è l'individuazione delle idee fondanti che in ogni disciplina aiutano a spiegare tutti i fenomeni connessi con la materia. Cosa che può avvenire anche in aula.

Una materia presentata in modo da portare in luce la sua struttura logica avrà una forza generativa che permetterà all'individuo di ricostruire i particolari, o per lo meno, gli consentirà di preparare uno schema funzionale dove i particolari potranno essere sistemati via via che si incontreranno<sup>208</sup>.

È interessante «ciò che vi è in mezzo, ciò che collega due cose altrimenti distanti»<sup>209</sup>. E tra i due termini in relazione va considerato anche il soggetto conoscente.

In questo modo lo studente può rielaborare e applicare le conoscenze e dunque l'apprendimento diventa attivo perché lo studente può farlo entrare nella propria visione delle cose e integrarlo nell'esperienza. Non esisterebbe, perciò, distinzione tra teorico e pratico, ma tra didattica attiva e passiva, tra subire la conoscenza e agirla. E se si considera la frequenza delle azioni didattiche tradizionali, si può concludere che anche

---

<sup>206</sup> C. Cornoldi - P. Meazzini, *Apprendimento cognitivo e psicopedagogia. Il contributo di Ausubel*, introduzione a D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, cit. p. 18.

<sup>207</sup> Nonostante le riserve dell'autore, la definizione sintetizza il quadro dell'apprendimento esperienziale esposto. «Numerose ricerche a breve termine hanno dimostrato che la scoperta guidata è più produttiva, ai fini dell'apprendimento, della ritenzione e del trasferimento cognitivo, sia della scoperta completamente autonoma, sia di quella completamente guidata. Questi risultati, comunque, non indicano necessariamente che la scoperta guidata sia più efficace di una semplice esposizione didattica, nell'insegnamento di una data materia. [...] Molto dipende anche dai rispettivi costi, in termini di tempo, dei due approcci, dalla maturità cognitiva dello studente» (D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, cit., pp 408-409). Cfr. anche sulle relazioni tra temi di conoscenza e tra soggetto e oggetto del conoscere G. Bateson, *Mente e natura* (1978), Adelphi, Milano 2006, p. 21.

<sup>208</sup> J. S. Bruner, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture* (1961), Armando, Roma 1969, p.23.

<sup>209</sup> J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, cit., p. 171.

l'uso degli strumenti multimediali sia confinato nell'orizzonte dell'insegnamento/apprendimento tradizionale.

La modalità didattica unidirezionale incide negativamente sulla motivazione di alunni non portati per l'apprendimento mnemonico astratto, generando diffusa mancanza di attenzione durante le lezioni. Nel complesso, inoltre, la scelta trasmissiva considera le discipline fine dell'insegnamento e non strumento per la realizzazione di un prodotto e per la soluzione di problemi unitari di vita reale: su questo versante, considerato l'insieme dei dati, si colloca la tendenza degli insegnanti<sup>210</sup>, anche se non mancano significative aperture alle dinamiche interattive. La metodologia didattica rimane sostanzialmente incentrata sull'interesse per i contenuti disciplinari; l'incidenza dell'insegnamento/apprendimento in alternanza con progetti unitari e sistematici si attesta su percentuali basse.

Le modalità di assegnazione dei compiti e di verifica dell'apprendimento confermano la diffusa mnemonicità dell'impostazione didattica e, ancora, l'uso della disciplina come fine. In assenza di esecuzione di compiti unitari in situazione attraverso l'interazione tra sapere teorico e sapere pratico-applicativo, la possibilità di orientamento riguarda la predisposizione allo studio come memorizzazione di contenuti.

D'altra parte l'apprendimento declinato prevalentemente sulla lettura del libro di testo e sull'ascolto della spiegazione del docente richiede tempi lunghi e approccio passivo ed espone al rischio della perdita di attenzione.

Il lavoro domestico è costituito dallo studio giustapposto di più discipline (sulla linea della separazione che scandisce la mattinata in aula), è raramente concordato fra i docenti, e regolarmente assegnato e corretto. Non fa parte delle pratiche diffuse lo svolgimento di compiti unitari che richiederebbero un coordinamento tra insegnanti maggiore di quello dichiarato. D'altra parte anche la regolarità nell'assegnazione e

---

<sup>210</sup> Un'osservazione simile viene dall'indagine pubblicata nel 2004 dall'Istituto Cattaneo e dall'Associazione TreElle su come i cittadini italiani vedano la scuola: «La maggiore debolezza del sistema scolastico italiano sta - secondo i cittadini - nella sua incapacità di preparare i giovani per il mondo del lavoro: tre intervistati su quattro ritengono che la scuola riesca tutt'al più a realizzare "poco" questa finalità professionalizzante». È un'indagine rivolta a un campione di persone di età compresa tra i 18 e i 64 anni. Nella ricerca sono state considerate le variabili di genere, età, titolo di studio e provenienza geografica (Istituto Cattaneo Istituto Cattaneo - Associazione TreElle, *La scuola*, cit., p. 40).

correzione dei compiti fa pensare che il lavoro domestico non preveda i tempi lunghi della rielaborazione personale per la costruzione del senso critico.

I risultati d'apprendimento (commisurati al livello di memorizzazione dei contenuti) sembrerebbero infatti l'unità di misura del successo della scuola e dello studente e, in quanto tali, sono l'argomento prevalente nelle comunicazioni scuola-famiglia.

Considerando come insieme unitario le azioni di trasmissione di contenuti, assegnazione e controllo regolare di compiti, disciplina per disciplina, verifica e valutazione della costanza nel processo di memorizzazione (attività che per i docenti hanno frequenza dell'80%), si può avere un'idea della pervasiva mnemonicità dell'apprendimento, della fissità dei ruoli nella comunicazione in aula, della scarsa personalizzazione dell'attività didattica, della irrealistica *separatezza* tra i saperi proposti dalla scuola e, quindi, dell'uso delle discipline come fine dell'insegnamento<sup>211</sup>.

Ed è la percezione che anche gli studenti dichiarano: essi probabilmente ne ricavano la convinzione di non essere loro l'oggetto dell'attenzione della scuola: la centralità delle discipline, infatti, prevale sulla centralità del discente. Il dato non è secondario in quanto la rappresentazione che l'alunno si crea del processo di apprendimento influisce in modo rilevante sull'acquisizione di conoscenze e sulla maturazione di competenze.

Anche secondo i genitori il quadro provinciale è uniforme: la scuola primaria, nel suo complesso, è quella che mostra più sensibilità per l'organizzazione del lavoro in classe e a casa. Senza sostanziali differenze sul piano territoriale. Nella secondaria di secondo grado, la maggiore attenzione ai problemi organizzativi si riscontra nei professionali: la concentrazione di compiti per casa per lo stesso giorno, ad esempio, si attesta sul 57,1% (contro l'81,4 dei licei).

Nella fase di analisi dei dati il gruppo composto da genitori<sup>212</sup> ha rilevato come diffusa nella categoria una duplice tendenza. Da una parte la richiesta di docenti che insegnino bene la propria disciplina (motivando i percorsi, relazionandosi positivamente con i ragazzi, attivandoli, magari riconoscendo che la multidisciplinarietà è migliore ma meno praticabile). Dall'altra docenti che, vedendo studenti che faticano, che non amano le

---

<sup>211</sup> Su come, invece, gli adolescenti descrivono le metodologie che riconoscono efficaci, si veda L. Bonica - V. Sappa, *Le metodologie*, cit., pp. 132-134.

<sup>212</sup> Membri del gruppo dei genitori: Giuseppe Richiedei (già presidente nazionale dell'A.Ge.), Roberta Calderoli, Alice Rovaris, Pietro Roncalli, Maurizio Salvi, Marilisa Zappella.



discipline e che non si ritrovano nelle proposte delle scuole, ipotizzano una scuola organizzata per problemi, per compiti, per obiettivi, per esperienze, per temi che coagulino le discipline per costruire percorsi formativi di senso in contrasto con spezzamenti orari, pluralità di classi per singolo docente, classi numerose.

In sintesi si può dire che, in primo luogo, nella scuola manca la concezione dello studio inteso come «competenza nella disciplina e competenza della disciplina»<sup>213</sup>.

In secondo luogo, il dato secondo il quale i docenti dichiarano di avvalersi *sempre/spesso* della lezione frontale in misura dell'83,4% e del coinvolgimento degli alunni in percentuale del 46,9 indica come siano utilizzati schemi operatori diversi (pedagogicamente inconciliabili) la cui scelta è dettata dalla situazione pratica da affrontare.

Va precisato che le statistiche non fanno emergere l'originalità, la creatività e la dedizione che pur non mancano nella scuola. Tratteggiano tendenze, ma nel processo di insegnamento/apprendimento è decisivo lo stile del docente, il modo in cui questi trasforma i dispositivi istituzionali o interistituzionali in opportunità libera e responsabile.

Tuttavia il quadro statistico può essere utile se considerato per quello che è: dando un'idea delle azioni didattiche più frequenti fornisce anche un quadro delle opportunità di orientamento offerte agli studenti. L'interazione fra le pratiche formative è indicativa di quanto l'apprendimento sia competente, di quanto cioè sia occasione per la conoscenza di sé, attraverso l'esperienza, il pensiero prodotto dall'esperienza e dall'analisi dell'esperienza.

---

<sup>213</sup> V. n. 9, p. 18. L. Clarizia - M.G. Lombardi - F. Quatrano, *L'offerta informale di competenze*, cit., p. 227.

## 2.3 - Tabelle e grafici

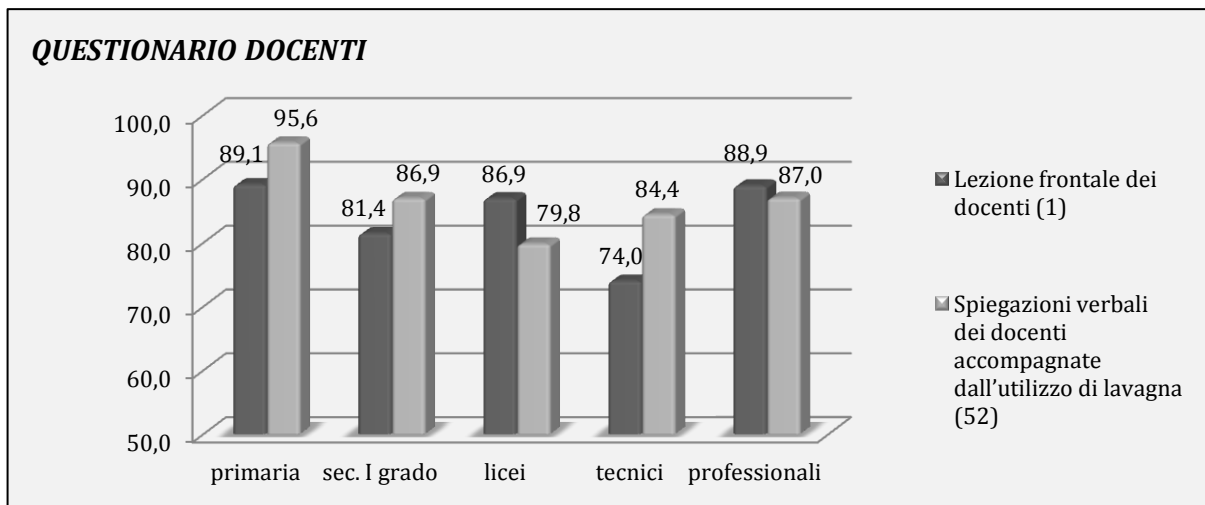


grafico 1.

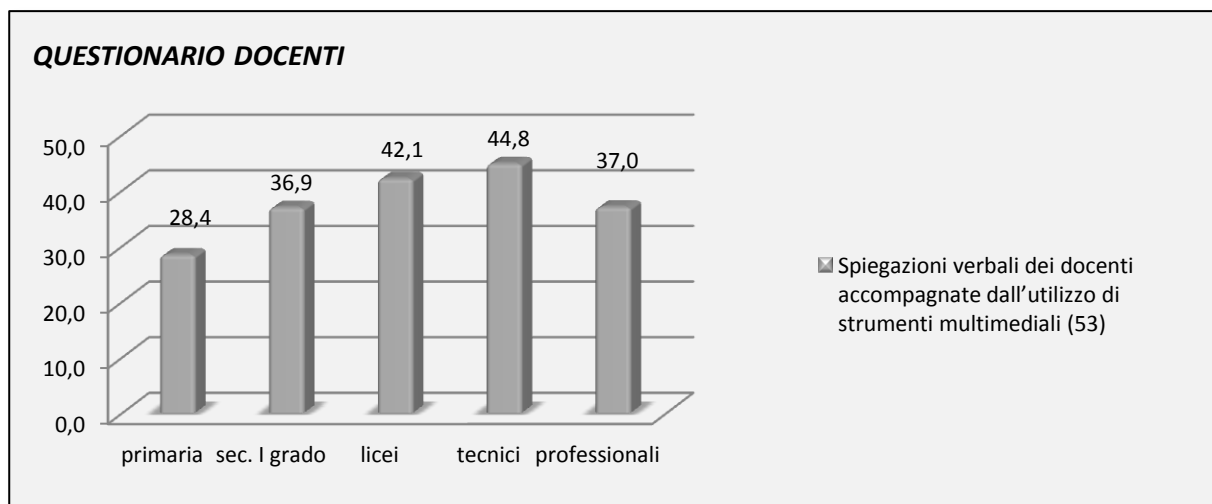


grafico 2.

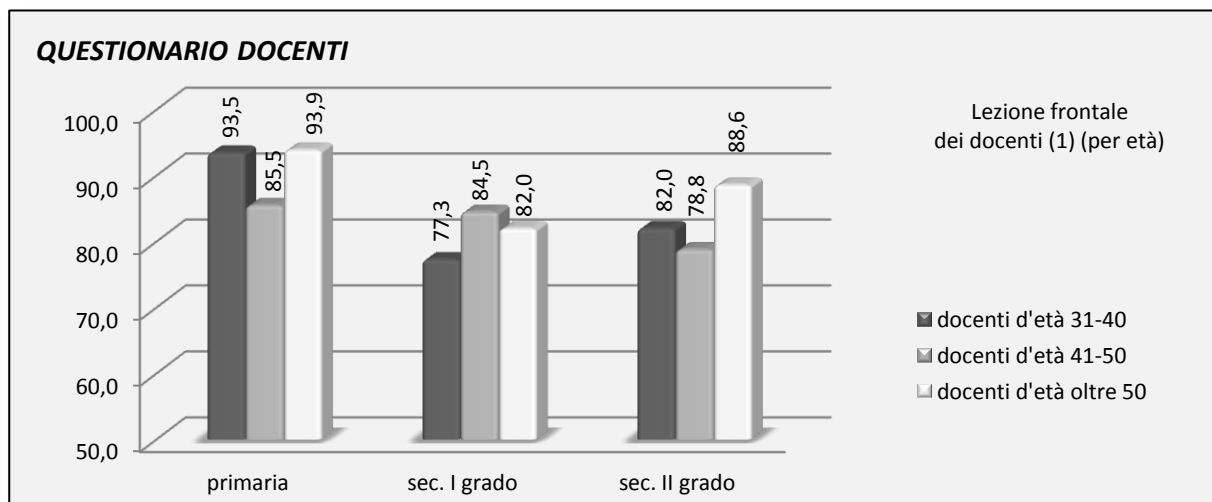


grafico 3.

### QUESTIONARIO DOCENTI SEC. I GRADO

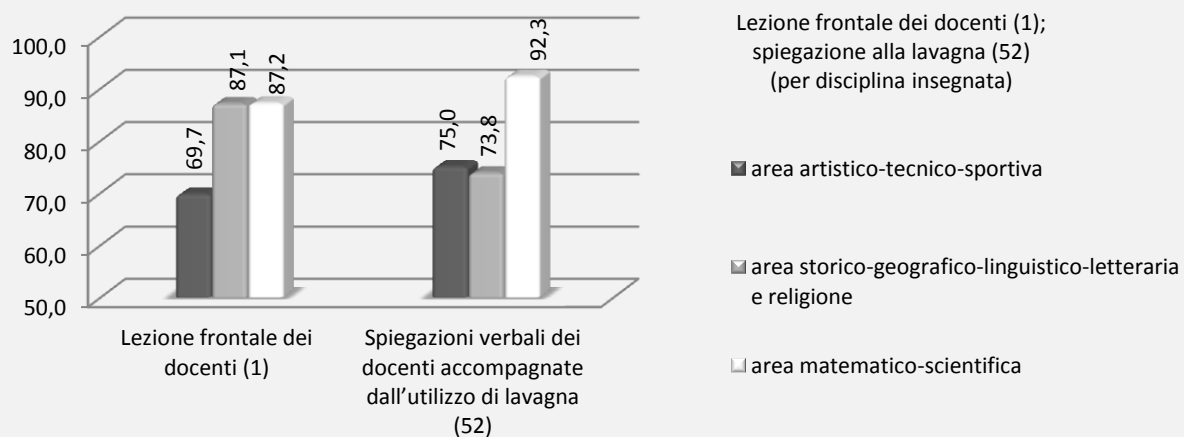


grafico 4.

### QUESTIONARIO DOCENTI SEC. II GRADO

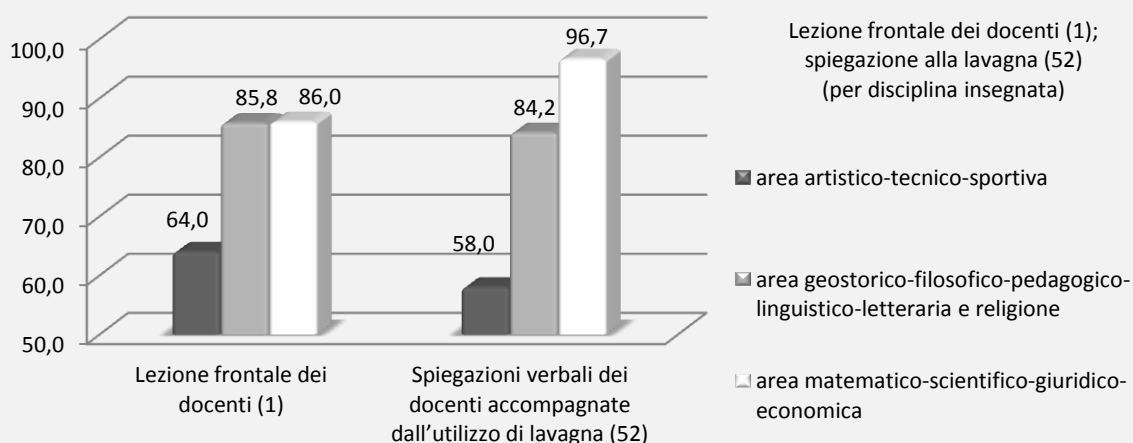


grafico 5.

### QUESTIONARIO DOCENTI

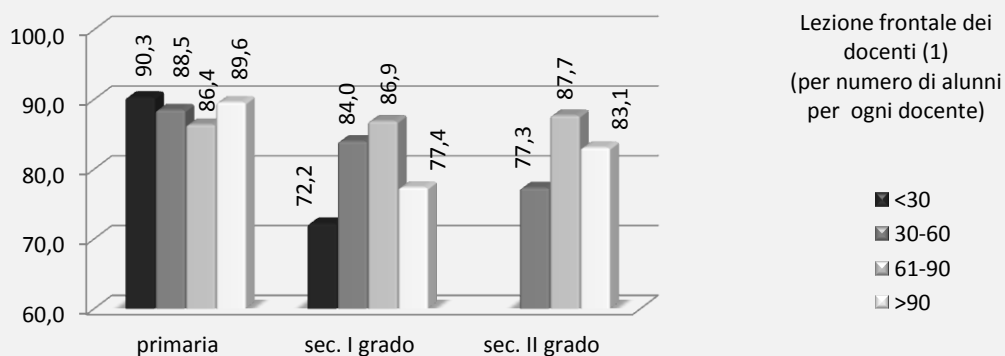


grafico 6.

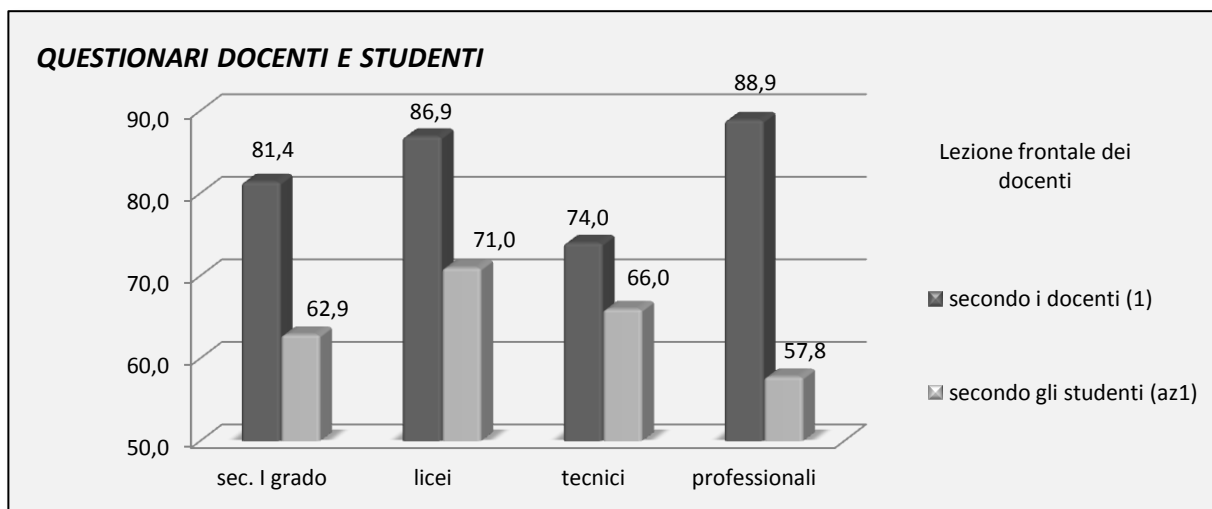


grafico 7.

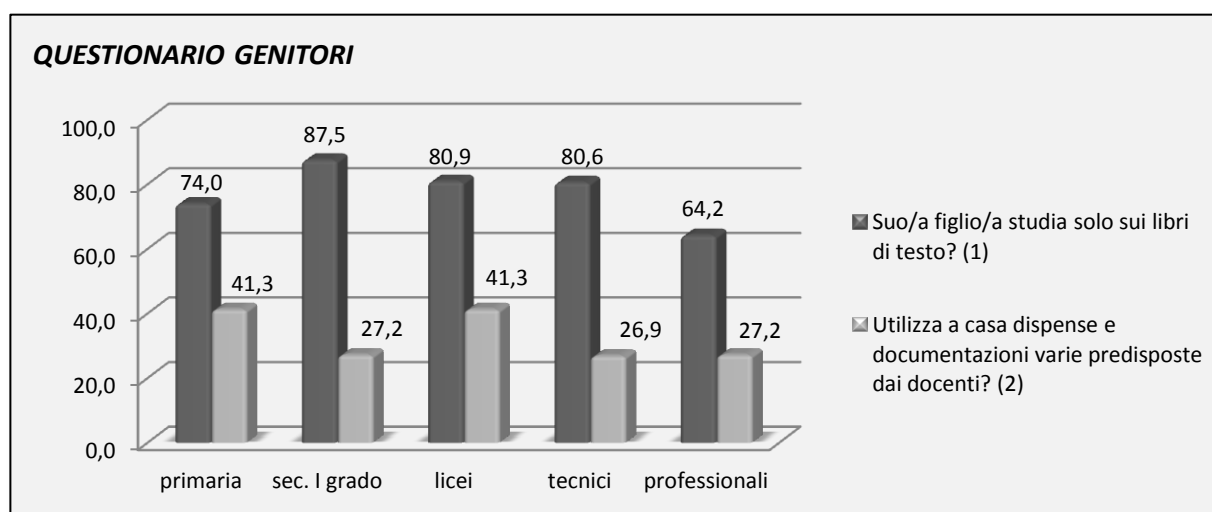


grafico 8.

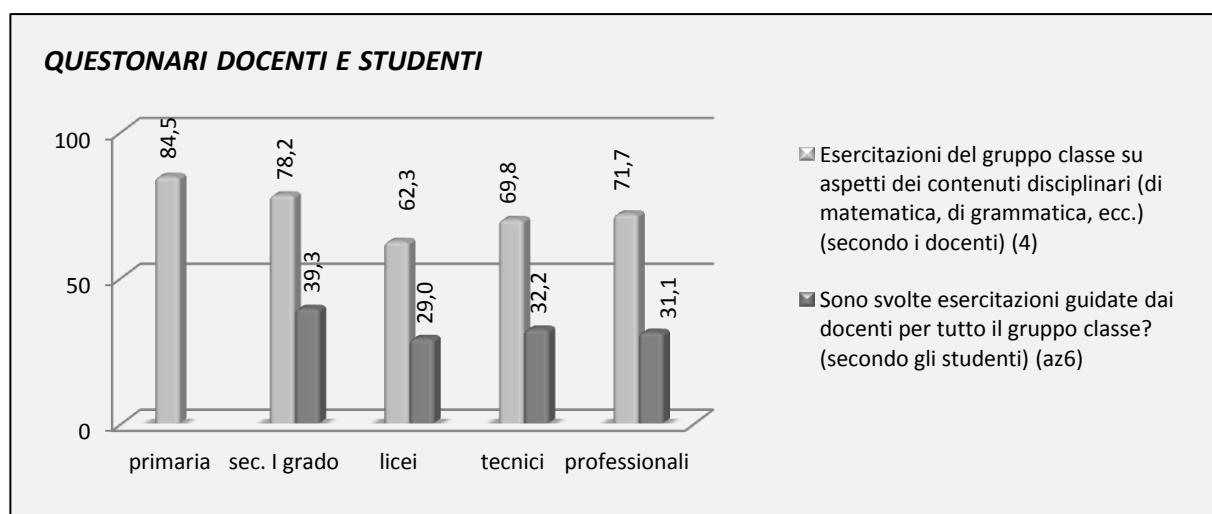


grafico 9.

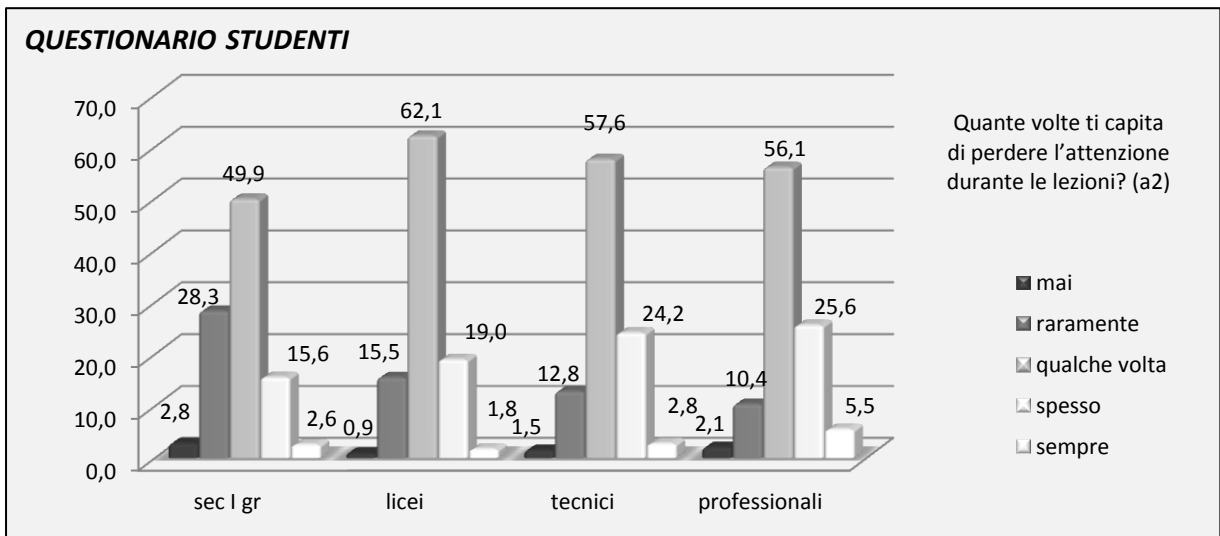


grafico 10.

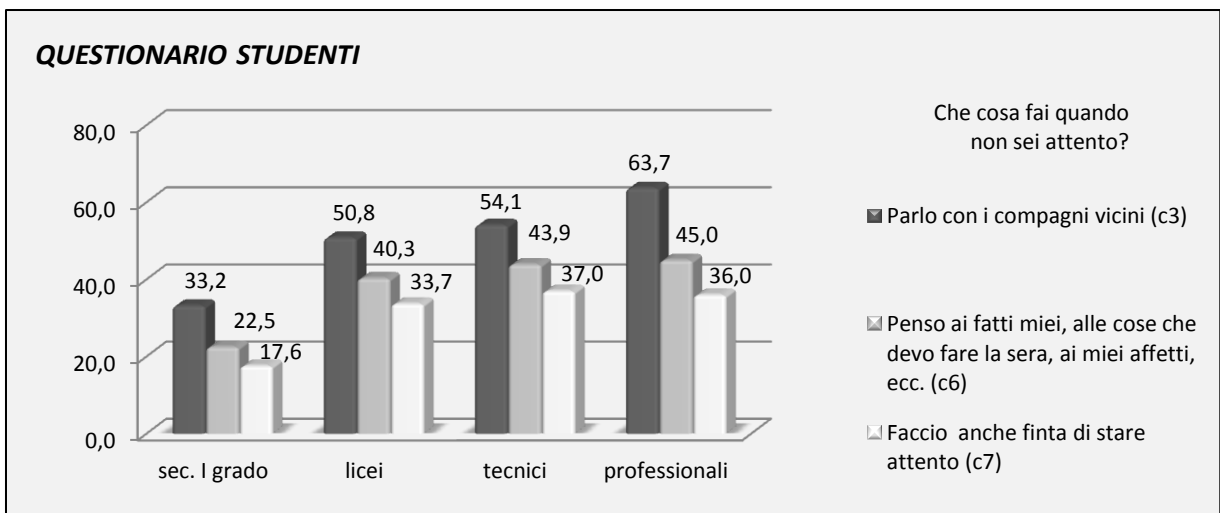


grafico 11.

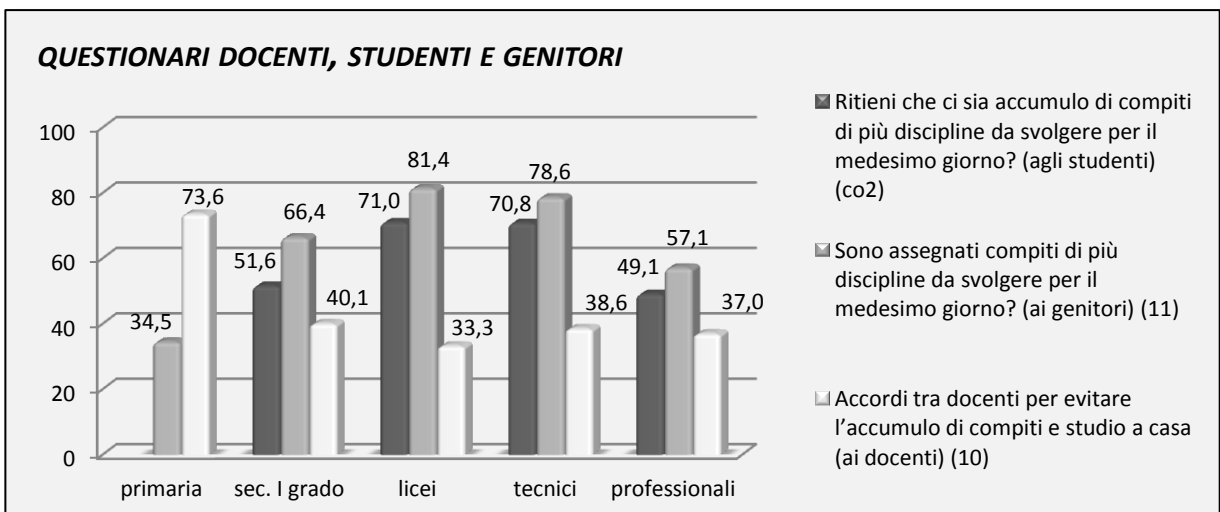


grafico 12.

### QUESTIONARI DOCENTI E STUDENTI

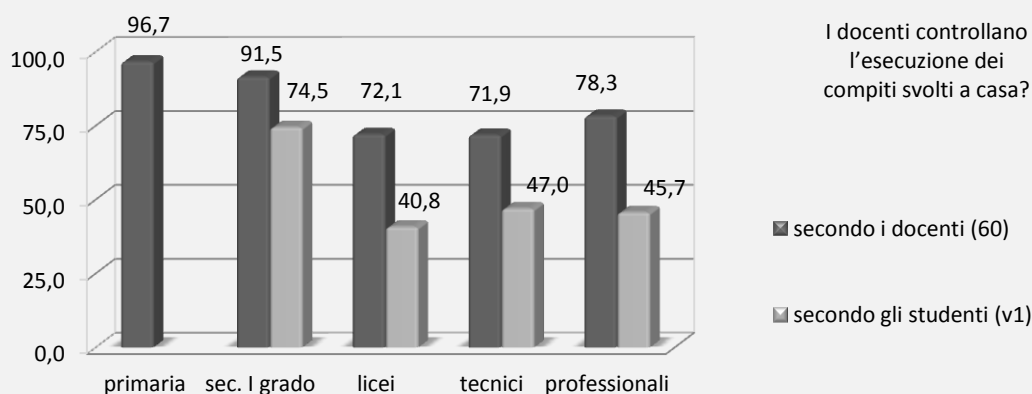


grafico 13.

### QUESTIONARI DOCENTI E STUDENTI

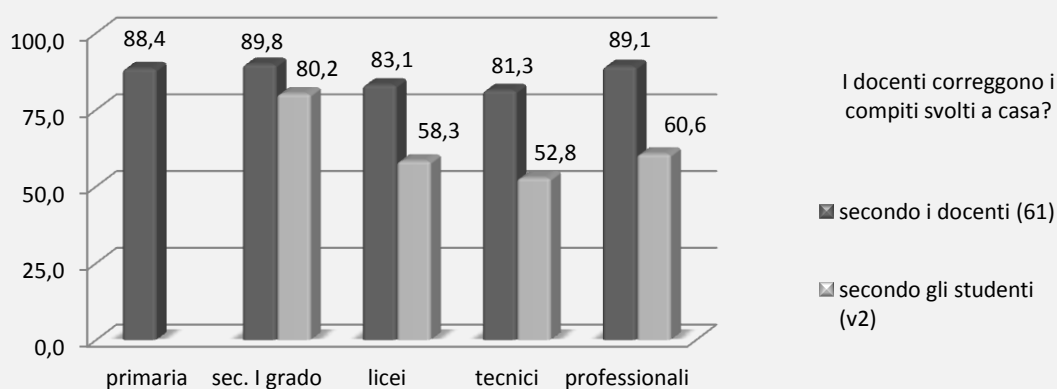


grafico 14.

### QUESTIONARIO GENITORI

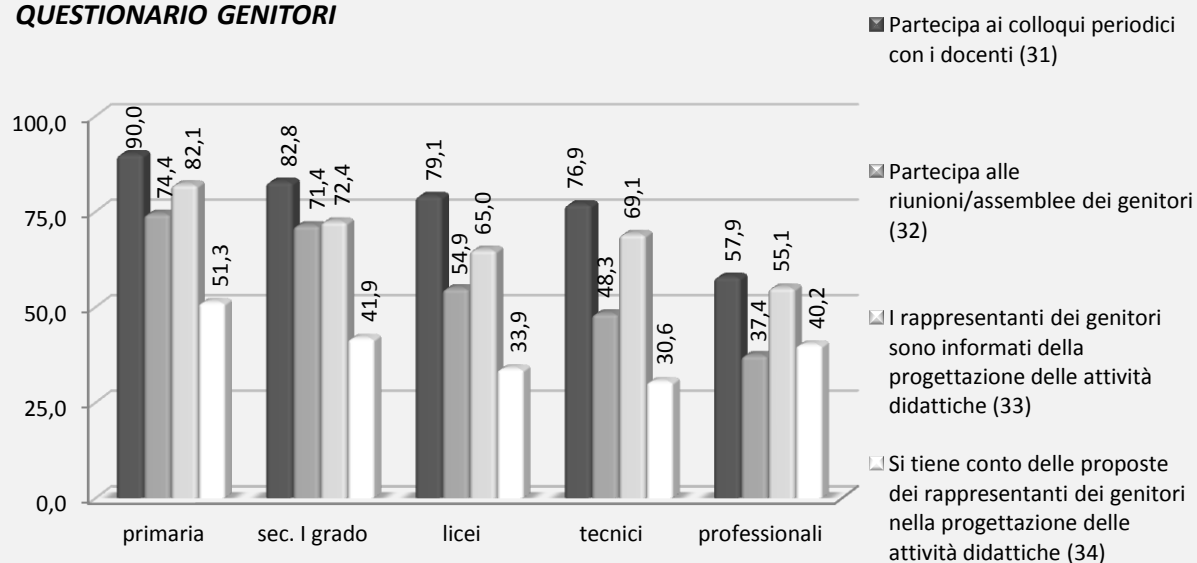


grafico 15.

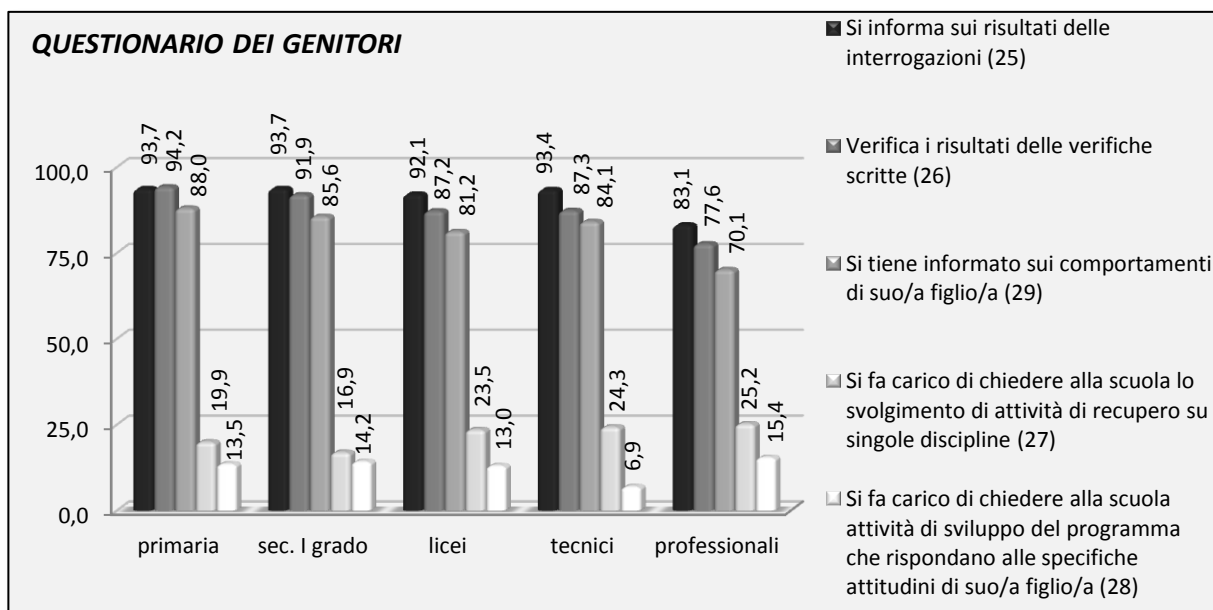


grafico 16.

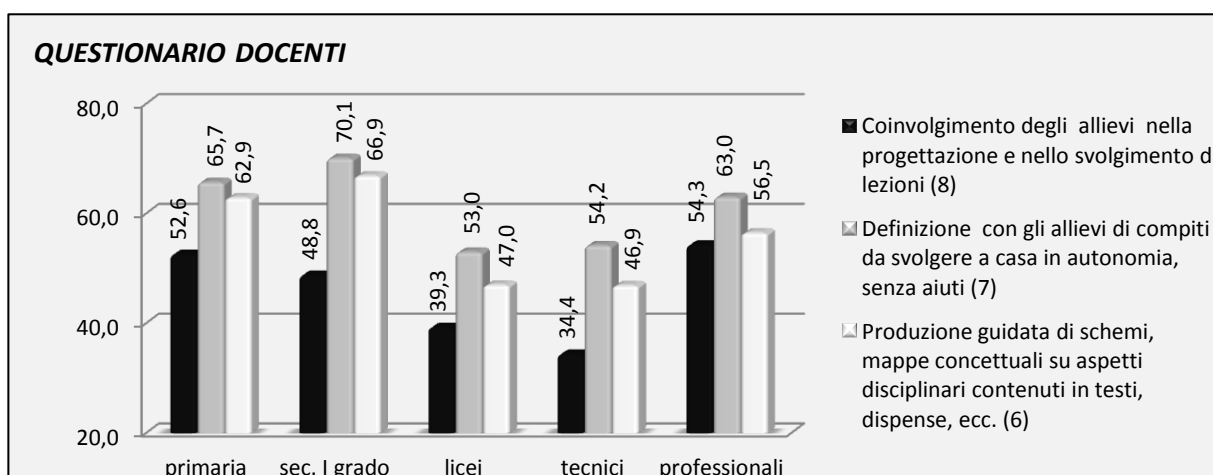


grafico 17.

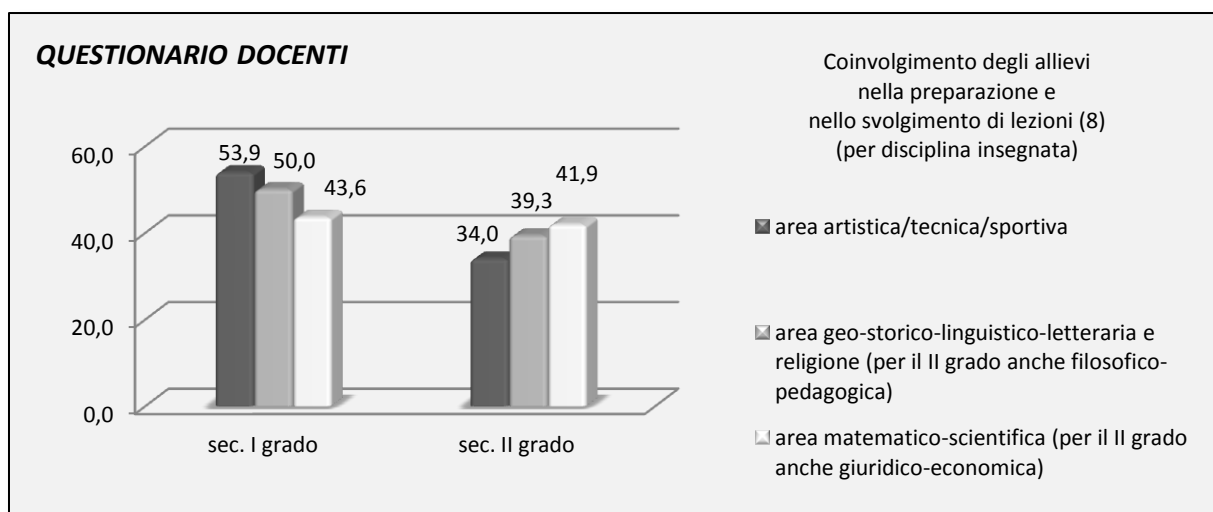
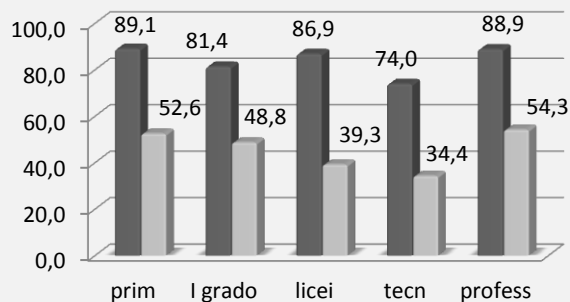


grafico 18.

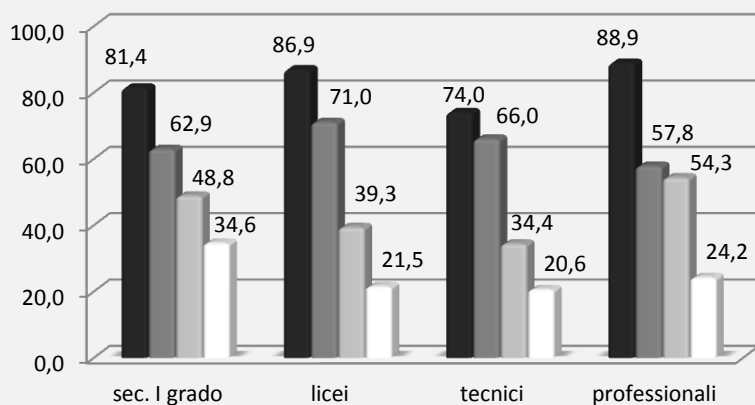
### QUESTIONARIO DOCENTI



- Lezione frontale dei docenti (1)
- Coinvolgimento degli allievi nella progettazione e nello svolgimento di lezioni (8)

grafico 19.

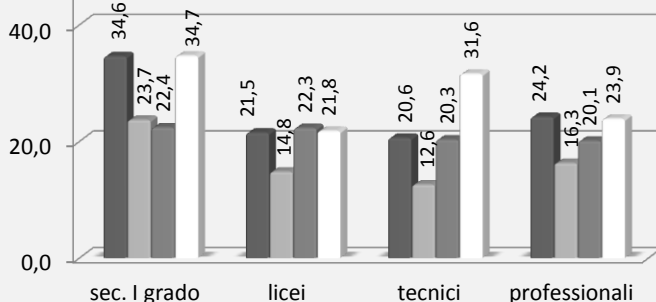
### QUESTIONARI DOCENTI E STUDENTI



- Lezione frontale dei docenti (secondo i docenti) (1)
- Lezione frontale dei docenti (secondo gli studenti) (az1)
- Coinvolgimento degli allievi nella progettazione e nello svolgimento di lezioni (secondo i docenti) (8)
- Sei coinvolto nella preparazione e nello svolgimento di lezioni in classe? (agli studenti) (az9)

grafico 20.

### QUESTIONARIO STUDENTI



- Sei coinvolto nella preparazione e nello svolgimento di lezioni in classe? (az9)
- I docenti concordano con te eventuali attività da svolgere a casa, da solo senza aiuto della famiglia? (az8)
- I docenti, attraverso apposite riunioni del gruppo classe, ti coinvolgono nella verifica dei risultati di apprendimento e nella individuazione di misure per prevenire eventuali insuccessi scolastici? (v10)
- In occasione dei tuoi comportamenti inadeguati i docenti guidano il gruppo classe nella riflessione critica e nell'attuazione di azioni conseguenti? (v9)

grafico 21.



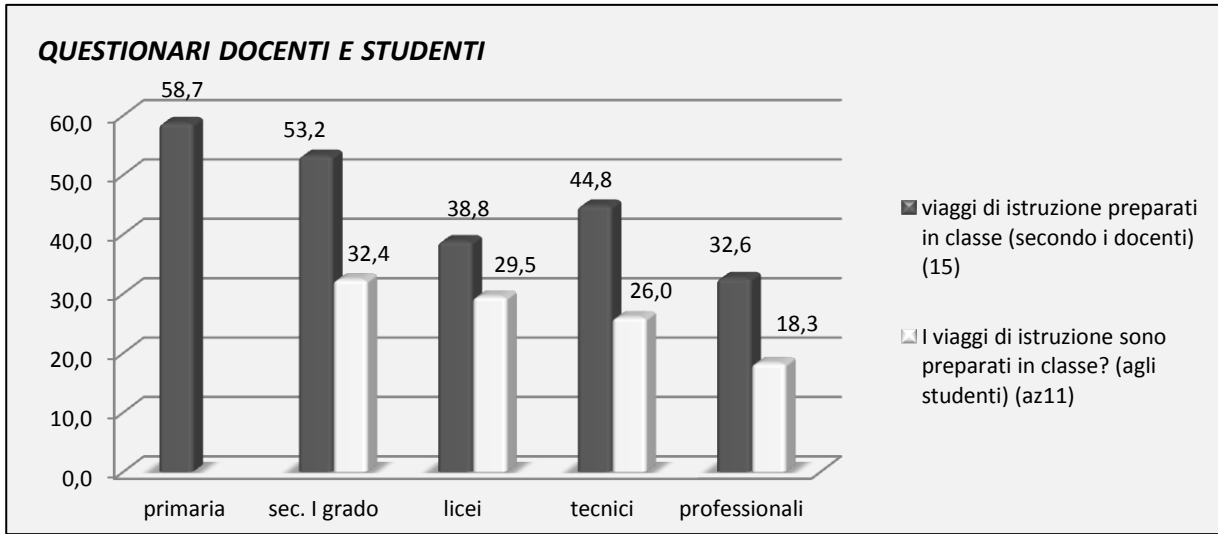


grafico 22.

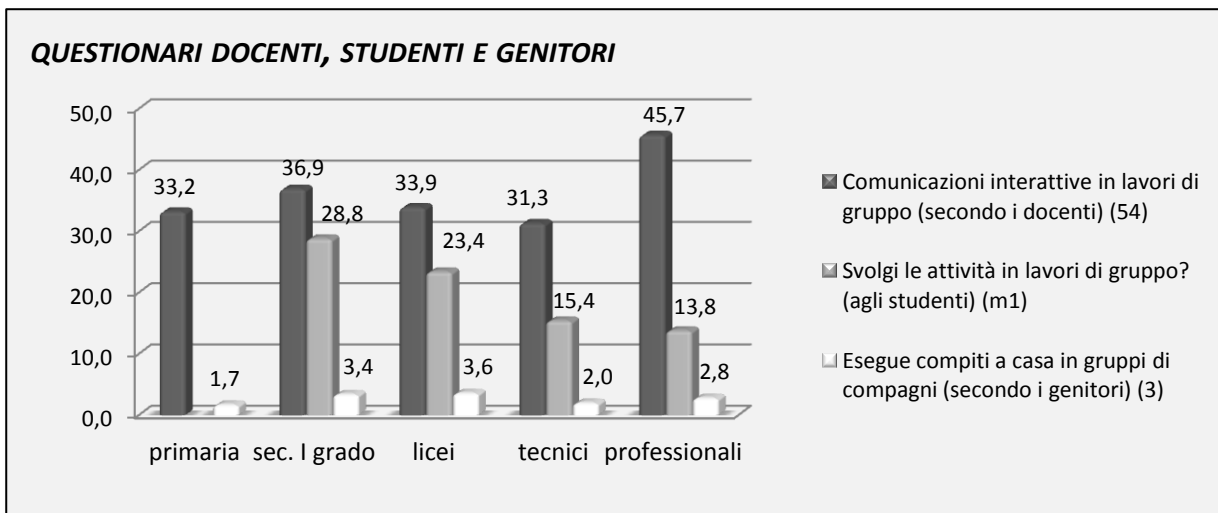


grafico 23.

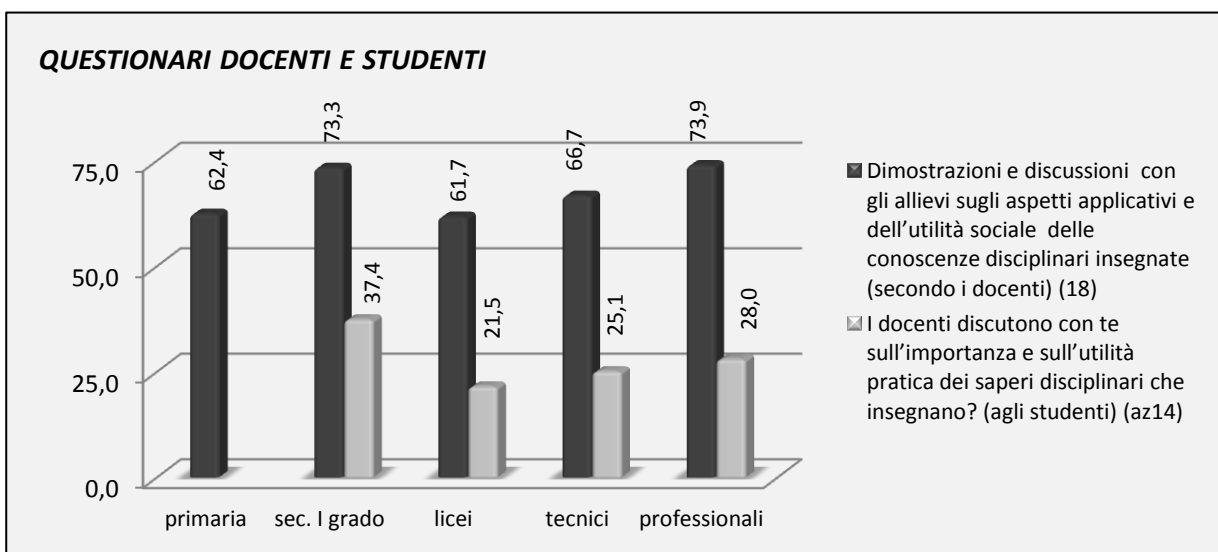
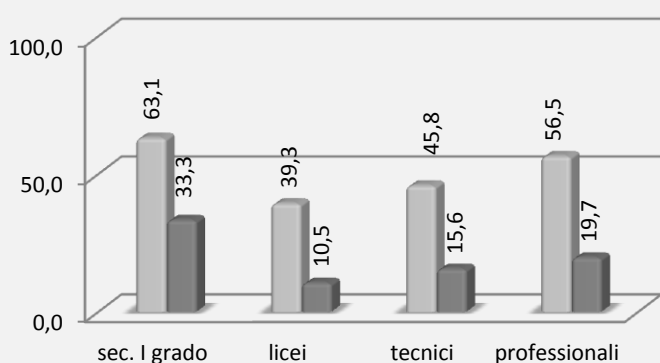


grafico 24.

### QUESTIONARI DOCENTI E STUDENTI

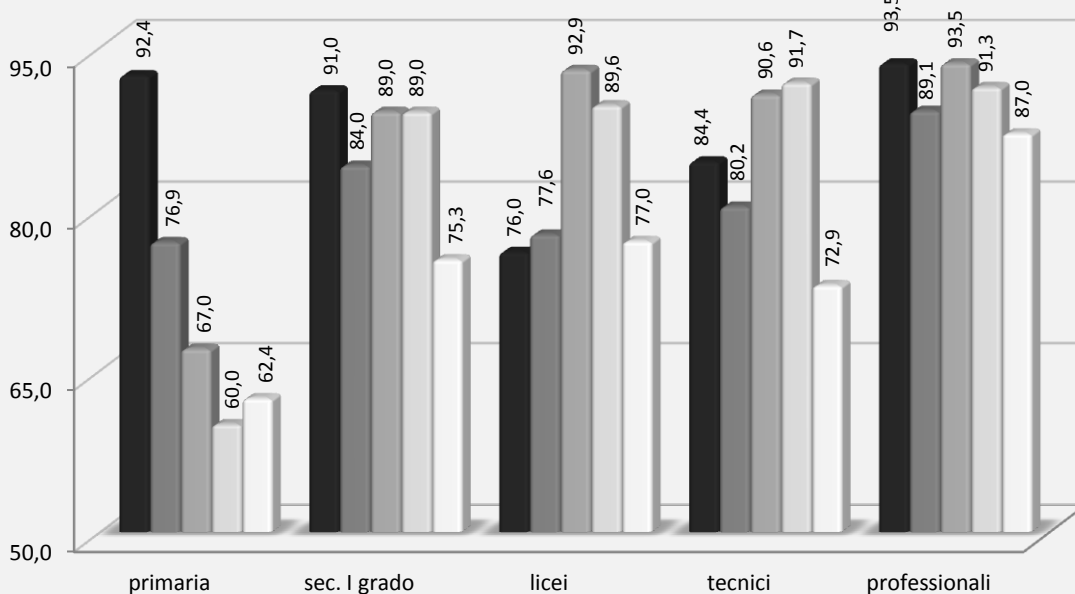


■ Momenti di riflessione con gli allievi sui loro comportamenti, atteggiamenti attraverso simulazioni, giochi di ruolo.... (secondo i docenti) (17)

■ In aula, i docenti ti aiutano a riflettere sui tuoi comportamenti attraverso discussioni, organizzando specifiche riunioni del gruppo classe, attraverso recite, simulazioni, giochi di ruolo...? (secondo gli studenti) (az13)

grafico 25.

### QUESTIONARIO DOCENTI



■ Coinvolgimento degli allievi nella riflessione e nell'analisi dei loro comportamenti e della coerenza con le regole di convivenza civile (68)

■ Riflessione e analisi dei risultati di apprendimento del gruppo classe (70)

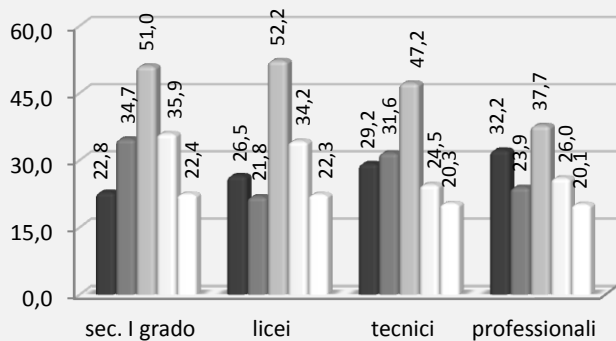
■ Illustrazione ed esplicitazione dei criteri di valutazione adottati per la valutazione di una verifica scritta (73)

■ Attribuzione dei voti delle prove (scritte, orali, pratiche) utilizzando griglie di valutazione comunicate agli allievi (74)

■ Indicazione, sulla base dei risultati delle verifiche, di specifici itinerari di approfondimento, sviluppo e recupero (75)

grafico 26.

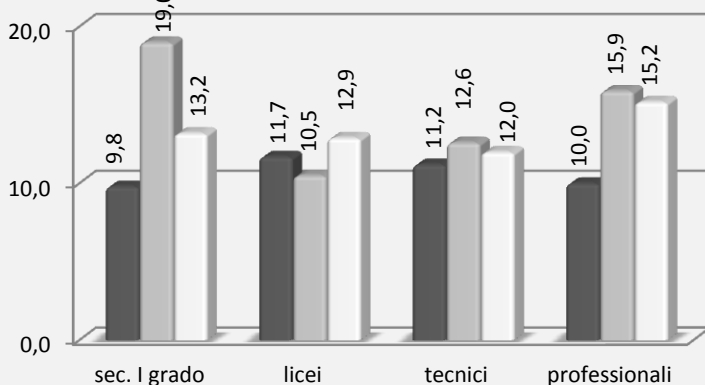
### QUESTIONARIO STUDENTI



- I tuoi comportamenti inadeguati vengono sanzionati solamente con il "voto in condotta"? (v8)
- In occasione dei tuoi comportamenti inadeguati i docenti guidano il gruppo classe nella riflessione critica e nell'attuazione di azioni conseguenti? (v9)
- I tuoi docenti esplicitano i criteri di valutazione adottati per le verifiche scritte? (v14)
- I tuoi docenti giustificano il voto attribuito ad una prova orale, illustrando prima i requisiti per ottenere la sufficienza? (v15)
- I docenti, attraverso apposite riunioni del gruppo classe, ti coinvolgono nella verifica dei risultati di apprendimento e nella individuazione di misure per prevenire eventuali insuccessi scolastici? (v10)

grafico 27.

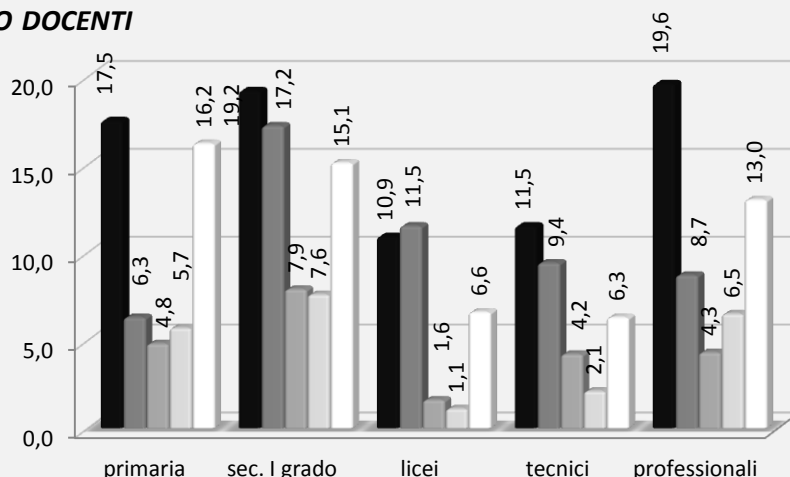
### QUESTIONARIO STUDENTI



- Attui spontaneamente, in orario extrascolastico, attività di reciproco aiuto con i compagni per il recupero di eventuali carenze, debiti formativi...? (v11)
- I tuoi docenti promuovono e coordinano attività di reciproco aiuto tra i tuoi compagni di classe in orario scolastico ? (v12)
- I tuoi docenti promuovono e coordinano attività di reciproco aiuto tra i tuoi compagni in orario extrascolastico? (v13)

grafico 28.

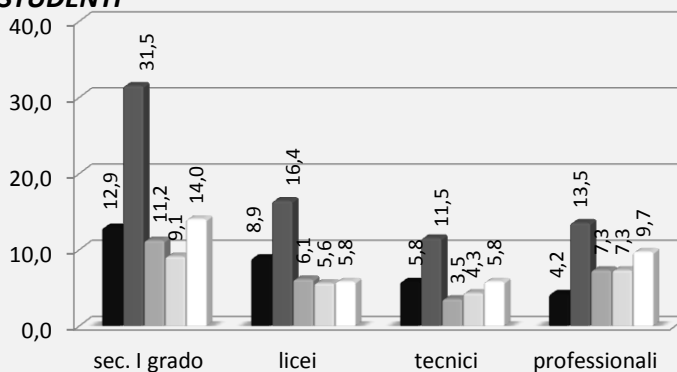
### QUESTIONARIO DOCENTI



- Gli allievi, supportati dai docenti, progettano e attuano incontri con esperti/testimoni di situazioni di vita reale (operatori di enti, di associazioni, di aziende del territorio, ecc), con relazione finale (20)
- Gli allievi, supportati dai docenti, progettano e attuano la proiezione e l'analisi guidata di film e/o documentari su aspetti di vita sociale, politica, lavorativa, sindacale, religiosa, ecc., con relazioni documentarie intermedie e finali. (21)
- Gli allievi, supportati dai docenti, progettano e attuano la consultazione di archivi presso enti e aziende del territorio, elaborano e rappresentano i dati attraverso la produzione di tabelle, grafici, relazioni strutturate. (22)
- Gli allievi, supportati dai docenti, progettano, realizzano e somministrano interviste e questionari per il reperimento di informazioni su situazioni di vita sociale e lavorativa, elaborano tabelle, grafici, relazioni strutturate (23)

grafico 29.

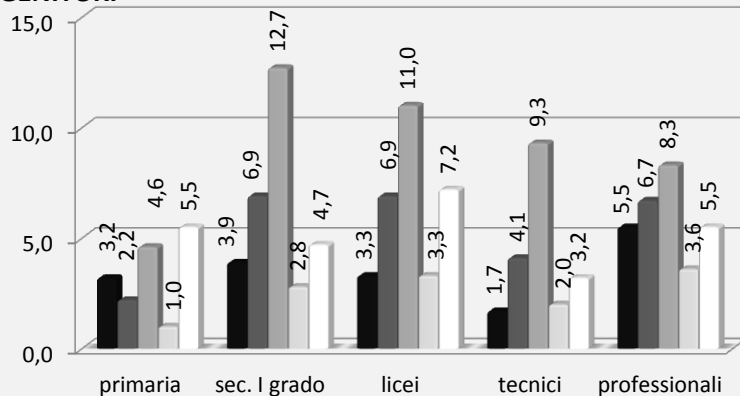
### QUESTIONARIO STUDENTI



- Partecipi a incontri con esperti/testimoni? (az15)
- Partecipi a proiezione di film/documentari a carattere sociale, storico, tecnico, scientifico, che poi analizzi e discuti in classe? (az16)
- Sei coinvolto nella consultazione di banche dati, postazioni multimediali di biblioteche, di comuni ed enti vari? (az17)
- Sei coinvolto nella progettazione e realizzazione di interviste e nella somministrazione di questionari? (az18)
- Sei coinvolto nella osservazione diretta (es. visite guidate) di situazioni di vita reale e/o di processi di lavoro? (az19)

grafico 30.

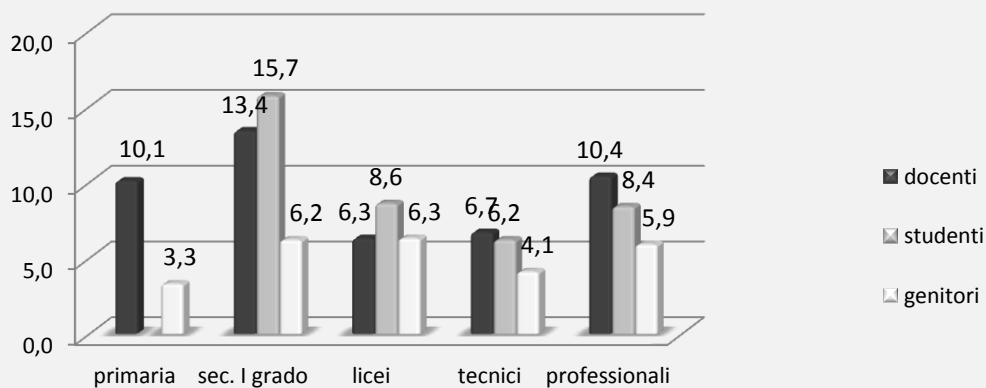
### QUESTIONARIO GENITORI



- Suo/a figlio/a realizza, come compito, incontri con esperti/testimoni del territorio? (Attraverso: comunicazioni/discussioni, interviste qualitative, racconti di esperienze e loro registrazione audio e/o visiva, compilazione di griglie, ecc.) (13)
- Deve, come compito, analizzare criticamente film/documentari a carattere sociale, storico, tecnico, scientifico? (14)
- Realizza, come compito, la consultazione di archivi, postazioni multimediali, di biblioteche, comuni, enti vari? (15)
- Realizza, come compito, interviste e questionari ad operatori del territorio? (16)
- Realizza, come compito, l'osservazione diretta (es. visite guidate) di situazioni, fenomeni, processi, ecc.? (17)

grafico 31.

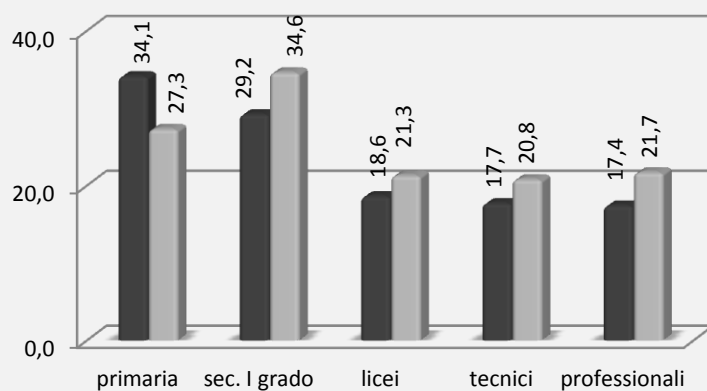
### QUESTIONARI DOCENTI, STUDENTI, GENITORI



Il grafico illustra la stima complessiva dell'attività di incontro con testimoni/esperti, visione di film e documentari, consultazione di archivi e banche dati, realizzazione di interviste, osservazione diretta di situazioni, fenomeni, processi. Secondo docenti, studenti, genitori.

grafico 32.

### QUESTIONARIO DOCENTI

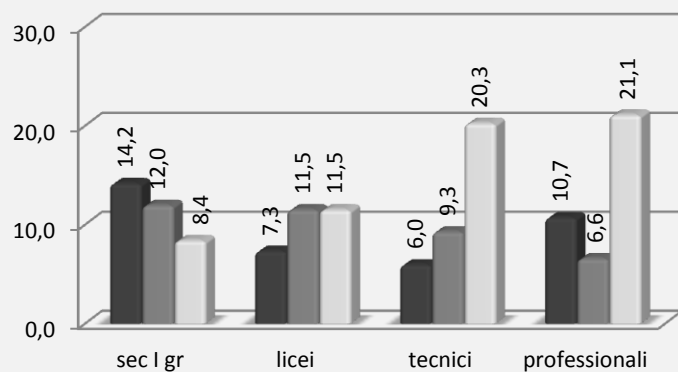


■ Le attività sopra richiamate [di cui ai grafici 29-31] sono realizzate e coordinate in progetti sistematici e unitari di alternanza formativa tra teoria e pratica, tra scuola e vita? (27)

■ Le attività sopra richiamate [di cui ai grafici 29-31] sono realizzate in progetti preordinati e unitari, finalizzati allo sviluppo delle capacità di orientamento e auto-orientamento degli allievi? (28)

grafico 33.

### QUESTIONARIO STUDENTI



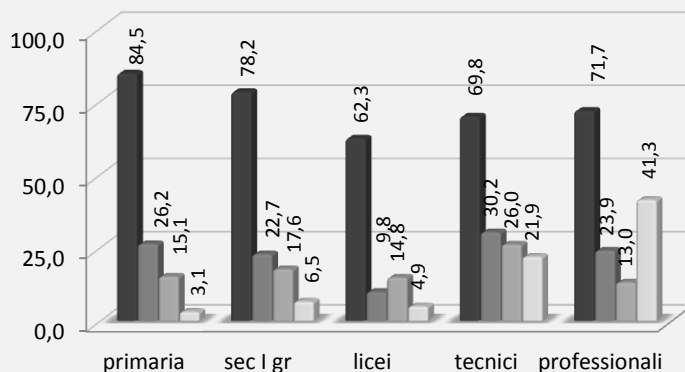
■ Sei coinvolto nel reperimento di documentazioni tecniche, progetti, materiali vari, ecc., relativi a situazioni, fenomeni, processi, ecc., da analizzare in aula con il supporto dei docenti? (az20)

■ Sei coinvolto nella progettazione e nell'attuazione di attività a carattere tecnico-scientifico? (Es. prove su composizione acque, classificazione flora di un bosco, realizzazione dispositivo elettromeccanico/lettronico, ecc.) (az23)

■ Ti viene offerta l'opportunità di sperimentare in laboratori professionali la simulazione di attività lavorative? (az24)

grafico 34.

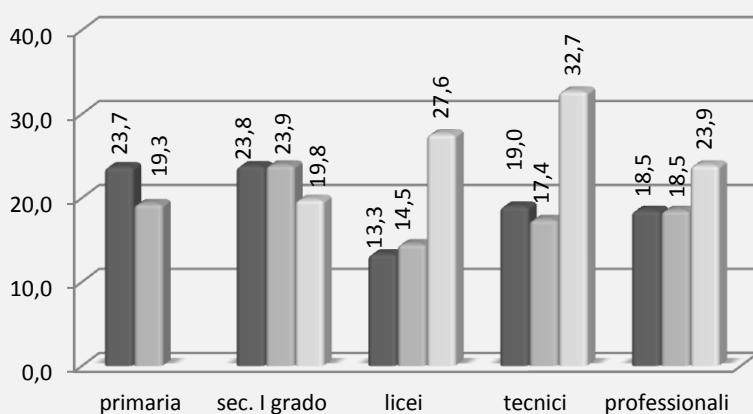
### QUESTIONARIO DOCENTI



- Esercitazioni del gruppo classe su aspetti dei contenuti disciplinari (di matematica, di grammatica, ecc.) (4)
- Gli allievi, supportati dai docenti, progettano e realizzano la costruzione e/o la manipolazione di oggetti, di materiali..., formalizzano, documentano, presentano i risultati (laboratori tecnici) (36)
- Gli allievi, supportati dai docenti, progettano e realizzano la simulazione di leggi, principi, ecc., analizzano, formalizzano, presentano i risultati (laboratori scientifici) (39)
- Gli allievi, supportati dai docenti, progettano e attuano la simulazione di azioni professionali, analizzano, formalizzano, presentano i risultati (laboratori professionali) (42)

grafico 35.

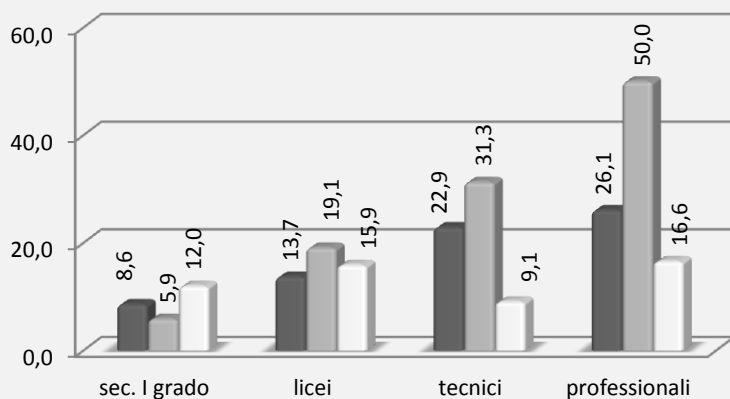
### QUESTIONARI DOCENTI E STUDENTI



- Le attività laboratoriali sono realizzate e coordinate in progetti sistematici e unitari di alternanza formativa tra teoria e pratica, tra scuola e vita? (domanda ai docenti) (30, 37, 40, 43)
- Le attività laboratoriali sono realizzate in progetti preordinati e unitari, finalizzati allo sviluppo delle capacità di orientamento e auto-orientamento degli allievi? (domanda ai docenti) (31, 38, 41, 44)
- Ti risulta che le simulazioni di attività lavorative svolte in laboratori professionali siano didatticamente collegate e coordinate con le attività di altre discipline svolte in aula? (domanda agli studenti) (az25)

grafico 36.

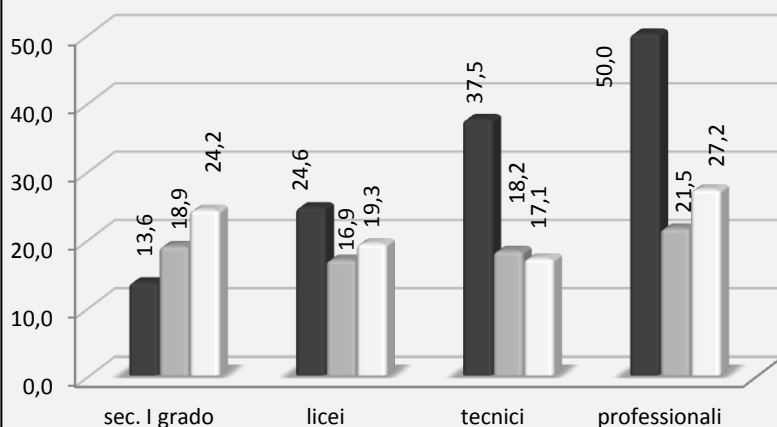
### QUESTIONARI DOCENTI E STUDENTI



- Gli insegnanti tutor realizzano in prima persona tirocini formativi presso enti o aziende per maturare competenze applicative relative ai saperi disciplinari teorici previsti dai piani di studio? (domanda ai docenti) (46)
- Gli allievi, supportati dai docenti, progettano ed attuano esperienze formative presso enti e aziende per sperimentare lo svolgimento diretto di azioni lavorative e documentano i risultati orientativi e/o formativi conseguiti? (domanda ai docenti) (48)
- Ti viene offerta l'opportunità di fare esperienze orientative e/o formative nei luoghi di lavoro e in altri ambienti di vita?(domanda agli studenti) (az26)

grafico 37.

### QUESTIONARI DOCENTI, STUDENTI, GENITORI

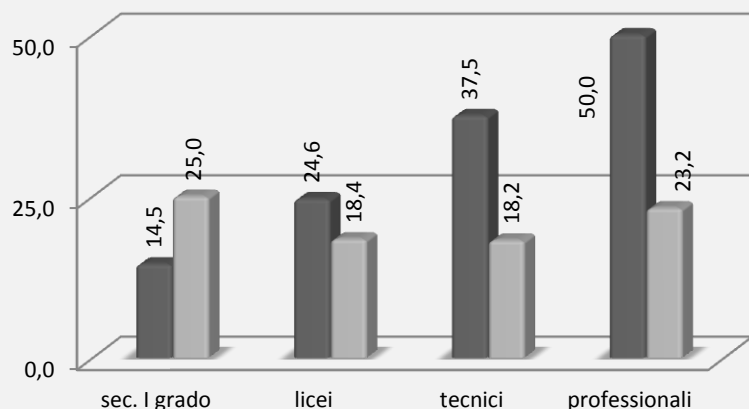


- Le attività di tirocinio formativo presso enti o aziende e lo svolgimento di azioni lavorative sono realizzate e coordinate in progetti sistematici e unitari di alternanza formativa tra teoria e pratica, tra scuola e vita ? (ai docenti) (49)
- Ti risulta che le esperienze orientative e/o formative svolte nei luoghi di lavoro siano didatticamente collegate e coordinate con le attività formative svolte nei laboratori professionali e con quelle svolte in aula? (agli studenti) (az27)
- Le attività finalizzate alla comprensione dell'utilità pratica e sociale delle conoscenze disciplinari sono realizzate e coordinate in progetti sistematici e unitari di alternanza formativa tra teoria e pratica, tra scuola e vita? (ai genitori) (9)

grafico 38.



### QUESTIONARI DOCENTI E GENITORI

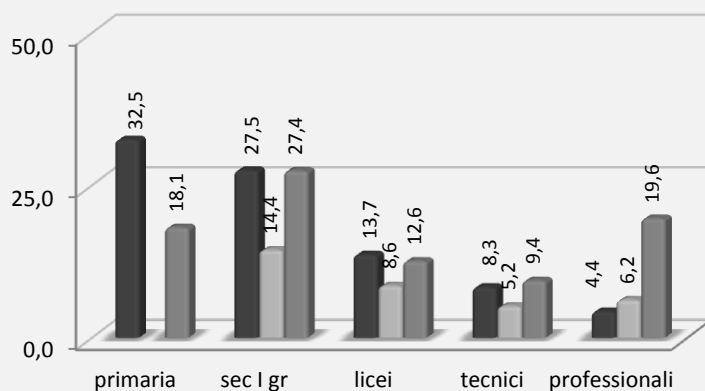


■ Le attività di tirocinio formativo presso enti o aziende e lo svolgimento di azioni lavorative sono realizzate in progetti preordinati e unitari finalizzati allo sviluppo delle capacità di orientamento e auto-orientamento degli allievi? (ai docenti) (50)

■ Le attività finalizzate alla comprensione dell'utilità pratica e sociale delle conoscenze disciplinari sono realizzate in progetti preordinati e unitari per lo sviluppo delle capacità di orientamento e auto-orientamento degli allievi? (ai genitori) (10)

grafico 39.

### QUESTIONARIO DOCENTI E STUDENTI



■ Gli allievi, supportati dai docenti, attuano iniziative, spettacoli... per l'apprendimento di contenuti e tecniche espressivo-comunicative teatrali, musicali, di arti figurative, di lingua... (laboratori linguistico-artistico-espressivi) (ai docenti) (29)

■ Sei coinvolto nella progettazione e nell'attuazione di iniziative storico-sociale-artistiche? (Es.: banco alimentare, attività a favore di persone disabili, rappresentazioni teatrali, musicali, recitazioni in lingua italiana) (agli studenti) (az22)

■ Gli allievi, supportati dai docenti, progettano e sperimentano, in affiancamento e in autonomia, la realizzazione di esperienze di cittadinanza attiva, riflettono sull'esperienza, documentano i risultati (ai docenti)(32)

grafico 40.

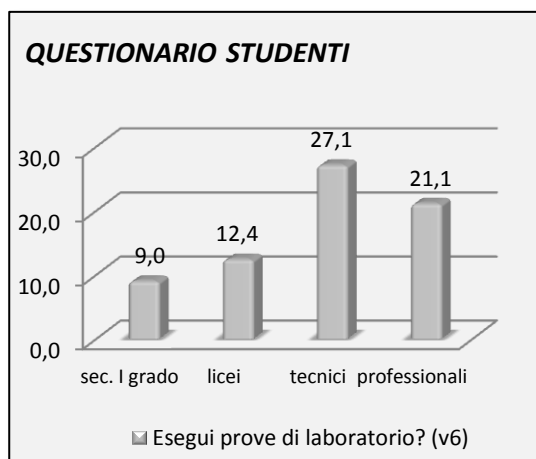


grafico 41.

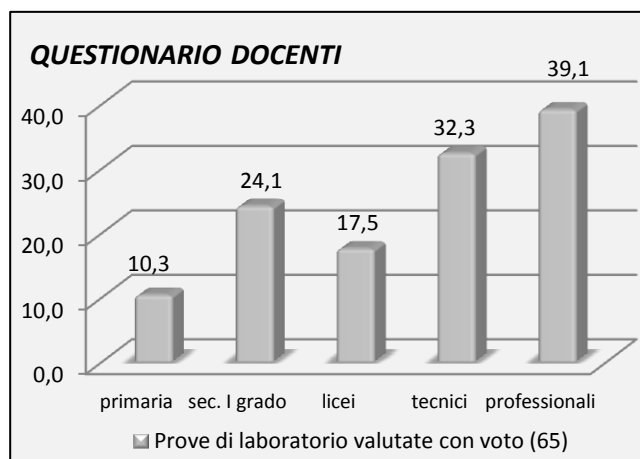


grafico 42.

scuole primarie	questionari compilati	dom 25	dom 26	dom 32	dom 46	dom 47	dom 48
1) C.D. Dalmine	58	12,1	3,5	19,0			
3) I.C. Albano Sant'alessandro	16	0,0	18,8	12,8			
8) I.C. Carvico "E. Fermi"	30	3,3	26,7	26,7			
9) I.C. Chiuduno	24	8,3	29,2	4,2			
10) I.C. Costa Volpino	58	8,6	24,1	25,9			
15) I.C. Scanzorosciate	21	0,0	33,3	19,1			
16) I.C. Seriate "Battisti"	40	2,5	17,5	15,0			
17) I.C. Sorisole "Lanfranchi"	29	13,8	17,2	10,4			
18) I.C. Stezzano "Caroli"	20	5,0	10,0	20,0			
21) I.C. Vertova	27	0,0	22,2	7,4			
22) I.C. Villa D'almè	41	12,2	31,7	22,0			
23) I.C. Villa Di Serio "F. Nullo"	27	7,4	18,5	14,8			
<b>mediana</b>		<b>6,2</b>	<b>20,5</b>	<b>17,0</b>			
secondarie di primo grado		dom 25	dom 26	dom 32	dom 46	dom 47	dom 48
25) C.D. Dalmine	34	8,8	11,8	23,5			
26) I.C. Albano Sant'alessandro	19	0,0	5,3	26,3			
28) I.C. Bariano	15	26,7	33,3	26,7			
29) I.C. Bergamo "S. Lucia"	21	9,5	23,8	23,8			
32) I.C. Carvico "E. Fermi"	24	12,5	8,3	26,1			
33) I.C. Chiuduno	18	5,6	11,1	33,3			
34) I.C. Costa Volpino	29	6,9	24,1	20,7			
35) I.C. Lovere "Convitto Nazionale"	15	6,7	0,0	20,0			
36) I.C. Nembro "E. Talpino"	15	20,0	26,7	60,0			
39) I.C. Scanzorosciate	20	5,0	20,0	10,0			
41) I.C. Sorisole "Lanfranchi"	20	5,0	25,0	10,0			
42) I.C. Stezzano "Caroli"	24	12,5	16,7	30,4			
45) I.C. Villa D'almè	34	14,7	20,6	39,4			
63) I.C. Osio Sopra	20	25,0	30,0	40,0			
<b>mediana</b>		<b>9,2</b>	<b>20,3</b>	<b>26,2</b>			
secondarie di secondo grado		dom 25	dom 26	dom 32	dom 46	dom 47	dom 48
49) L. Celeri (Lovere)	51	3,9	9,8	9,8	15,7	17,6	17,6
51) I.T. Einaudi (Dalmine)	47	4,3	0,0	6,4	23,4	12,8	34,0
52) L. Federici (Trescore)	36	2,8	13,9	8,3	19,5	19,5	30,6
53) I.P. Lotto (trescore)	35	2,9	5,7	11,4	22,9	25,7	42,9
55) I.T. Majorana (seriate)	31	12,9	29,0	9,7	19,4	16,1	32,3
56) L. Mamoli (Bergamo)	33	6,1	18,2	18,3	24,2	30,3	39,4
57) L. Mascheroni (Bergamo)	49	2,0	4,1	4,1	4,1	2,0	4,1
<b>mediana</b>		<b>3,9</b>	<b>9,8</b>	<b>9,7</b>	<b>19,5</b>	<b>17,6</b>	<b>32,3</b>

Nota: non si sono considerate le scuole con meno di 15 questionari.

tabella 7.

Dom 25: Gli allievi, supportati dai docenti, progettano e attuano il reperimento di testi, documentazioni tecniche, progetti, materiali relativi a situazioni sociali, all'attività di enti e aziende del territorio, li analizzano, li studiano e producono relazioni.

Dom 26: Gli allievi, supportati dai docenti, progettano e realizzano il reperimento di oggetti, di materiali di varia natura (naturali, prodotti umani di consumo e/o strumentali), li analizzano/manipolano in aula, in laboratori tecnici, scientifici, professionali.

Dom 32: Gli allievi, supportati dai docenti, progettano e sperimentano, in affiancamento e in autonomia, la realizzazione di esperienze di cittadinanza attiva, riflettono sull'esperienza, documentano i risultati.

Dom 46: Gli insegnanti tutor realizzano in prima persona tirocini formativi presso enti o aziende per maturare competenze applicative relative ai saperi disciplinari teorici previsti dai piani di studio

Dom 47: Gli insegnanti tutor, attraverso incontri, visite guidate, tirocini formativi presso enti e aziende realizzano la mappatura delle fasi di processi di lavoro nei quali siano implicati i saperi disciplinari previsti dai piani di studio

Dom 48: Gli allievi, supportati dai docenti, progettano ed attuano esperienze formative presso enti e aziende per sperimentare in prima persona, in affiancamento e anche in autonomia, lo svolgimento diretto di azioni lavorative; a seguito di tali esperienze gli allievi sono stimolati a riflettere e a documentare i risultati orientativi e/o formativi conseguiti.

## **2.4 - La distorsione percettiva nelle risposte al questionario Cqia-Ust**

Riconsiderando i dati esposti, si rilevano alcune linee generali la cui interpretazione concorre a definire la peculiarità del paradigma metodologico d'analisi.

La singolarità di certi dati e le divergenze nelle stime sono notevoli. Ad esempio, circa la frequenza del coinvolgimento degli studenti nella preparazione e nella realizzazione delle lezioni, il contrasto fra il dato medio dei docenti (62,7%) e quello degli studenti (19,1%) sorprende.

Lo scopo del capitolo non è tanto quello di riconoscere la realtà scolastica bergamasca depurando i dati dalla distorsione percettiva, ma di descrivere quel frammento di realtà che è costituito, al tempo stesso, dalle azioni didattiche messe in atto e dalla percezione che ne ha chi, compilando il questionario, ha espresso la propria stima quantitativa.

Studiando i dati si potrebbe ipotizzare che, in sintesi, i fattori intervenienti nelle risposte siano tre:

1. La prospettiva didattico pedagogica (*per i docenti*).
2. La sovrapposizione fra stime qualitative e quantitative (*per tutte le categorie*).
3. La sovrapposizione fra stime generali e stime particolari (*per tutte le categorie*).

E ciascuno dei tre fattori è in relazione di causa-effetto con ciascuno degli altri due.

### ***2.4.1 - La prospettiva didattico-pedagogica dei docenti e alcune implicazioni***

Se è prevedibile la scelta didattica dei docenti anziani, è inattesa la predilezione per la didattica frontale dichiarata dai docenti trentenni della primaria e della secondaria di secondo grado (rispetto ai colleghi quarantenni) (grafico 3).

Si può pensare, da una parte, al ritorno di interessi *disciplinari* e, dall'altra, all'adozione di strategie didattiche meno problematiche e più alla portata di chi inizia la carriera dell'insegnamento. Una ricerca della Fondazione Agnelli (2009) ha infatti mostrato come i docenti neoassunti vivano come “abbastanza problematiche” e “molto problematiche” le azioni relative alla flessibilizzazione dei percorsi di apprendimento.

Molto meno difficoltosa pare invece essere considerata la trasmissione efficace dei contenuti disciplinari<sup>214</sup>.

Per la secondaria di primo grado può essere considerato, invece, un altro indicatore di tendenza: se si misura il campo di variazione (cioè la differenza fra la percentuale maggiore e quella minore) tra i dati della secondaria di primo grado suddivisi per età dei docenti, si ha un valore più basso (7,3) rispetto a quelli degli altri due ordini (rispettivamente 8,4 e 9,8). E il fenomeno si ripresenta, con maggior evidenza<sup>215</sup>, se si aggregano i dati in base alla variabile *disciplina di insegnamento*. Se ne può ricavare che nel primo grado, almeno nelle scuole bergamasche coinvolte nella ricerca, la scuola di appartenenza tende ad avere una influenza maggiore, rispetto agli altri ordini, sull'uniformazione delle metodologie didattiche.

Se le cose stanno così, i docenti giovani della primaria e della secondaria di secondo grado, con la scelta della lezione frontale, potrebbero percepirsi di fatto come privi di reali alternative alla didattica trasmissiva. La lezione tradizionale riduce l'esposizione all'imprevisto e all'imprevedibile e forse è più efficace nel consolidare l'identità professionale del docente: richiede una competenza comunicativo-relazionale essenzialmente linguistica, mentre le forme di lezione più interattive esigono l'apporto di competenze diverse di natura relazionale (empatia, adattamento, comprensione). L'adozione di uno stile impersonale è più rassicurante di uno personale e personalizzante<sup>216</sup>, anche se separa l'insegnamento dall'apprendimento<sup>217</sup>.

Non è nemmeno da escludere che si possano riconoscere i segni di una sorta di inerzia tacitamente accettata. Per effetto di un giudizio collettivo, istituzionale e sociale, la didattica frontale e unidirezionale potrebbe essere preferita soprattutto da genitori e studenti, e quindi dai docenti, perché meno dispendiosa e dispersiva, più riconoscibile,

---

<sup>214</sup> Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola*, cit., p. 150. Dallo studio emerge che la difficoltà a flessibilizzare i percorsi di apprendimento incide nella primaria per il 29,6%, nella secondaria di primo grado per il 36,8, nella secondaria di secondo grado per il 31,8. La difficoltà nel presentare efficacemente i contenuti disciplinari fa registrare i valori 8,6% (primaria), 7,7 (secondaria di primo grado), 9 (secondaria di secondo grado).

<sup>215</sup> Campi di variazione fra i dati suddivisi per disciplina di insegnamento: 17,5 nella secondaria di primo grado; 22 nella secondaria di secondo grado.

<sup>216</sup> Si veda al riguardo C. Xodo, *Come i docenti percepiscono la loro competenza e come la stessa viene percepita dagli studenti*, in G. Bertagna – C. Xodo (a cura di), *Le competenze dell'insegnare*, cit., pp. 376, 382.

<sup>217</sup> «L'intreccio tra insegnamento e apprendimento esiste, ma è un legame più debole di quanto si supponga in genere, al punto che si può parlare al massimo di una loro allusività incrociata, lontana, quindi, da un tipo di rapporto causalistico» (C. Xodo, *Come i docenti percepiscono*, cit., p. 364)

facile e affidabile. È preferibile un insegnante che spiega bene a uno che, più creativo, non offre punti di riferimento immediati e normalizzati dalla tradizione.

Ma i dati aprono ad altre possibili letture. Il modello trasmissivo è compresente con un modello incentrato sul coinvolgimento degli alunni, un modello cioè dialogico e interattivo. Circa l'80% dei docenti, infatti, dichiara di prediligere la trasmissione di contenuti attraverso una didattica unidirezionale, ma il 50% circa afferma di impostare l'insegnamento sulla collaborazione con gli studenti e sulla circolarità della comunicazione.

È chiaro che l'espressione *coinvolgimento degli alunni* si presta a molteplici interpretazioni e rimanda a modalità operative anche molto diverse tra di loro. Il docente, ad esempio, può mettere in atto uno o più scambi verbali (episodi<sup>218</sup>) che nella loro unità (apertura-sviluppo-chiusura) costituiscono il senso della comunicazione. In alcuni casi l'insegnante si limita a creare episodi *induttori* e ad attrarre, quindi, l'alunno nel suo quadro di riferimento cognitivo, perché durante la spiegazione il docente cerca stabilità e coerenza: le domande rivolte all'alunno sono in questo caso formulate in modo che le risposte siano coerenti con la logica della spiegazione, col quadro di riferimento cognitivo, con gli obiettivi posti e quindi non sono formulate per far emergere le competenze degli allievi e i loro ragionamenti. A queste condizioni, non si creano, dunque, una vera negoziazione o un reciproco riconoscimento. La pratica, al contrario, non si discosta molto dal monologo dell'insegnante che prende la parola ed espone a lungo delle informazioni (anche se in ogni caso la comunicazione non è mai nemmeno in questo caso riducibile a solo messaggio: intervengono le reciproche rappresentazioni, l'influenza del ruolo degli interlocutori, i fattori della situazione comunicativa). Resta il fatto, però, che se l'allievo si adatta normalmente allo stile del docente, il docente da parte sua può anche non adeguarsi all'allievo, neppure nel momento del dialogo. Si può dunque immaginare una pratica didattica, pur non applicata in un'unica forma, in cui l'apparente coinvolgimento degli alunni è mosso da intenzione trasmissiva dei contenuti da parte del docente. Può intervenire anche l'intenzione di stimolare o attivare gli alunni o anche di valutare il compito proposto,

---

<sup>218</sup> Per la classificazione dei processi interattivi e degli «episodi» attivati dall'insegnante, si fa riferimento a M. Altet, *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*, La Scuola, Brescia 2003, pp. 58-62, 66, 69-75, 121-122.

ma si tratta pur sempre di una subordinazione del coinvolgimento alla pratica trasmissiva.

Un secondo livello può essere rappresentato dall'intenzione di organizzare e strutturare la situazione di apprendimento e di regolare il clima nella classe. L'insegnante cioè può creare le condizioni per episodi *mediatori*: attraverso le domande, guida gli alunni alle risposte che attende e dirige gli scambi secondo un suo obiettivo o un suo schema iniziale. È rispettata in certo modo la linea *trasmissione di informazioni - interrogazione - valutazione*. Gli scambi possono dare agli alunni la sensazione del coinvolgimento, ma le risposte che essi forniscono sono fondamentalmente risultato dell'adattamento ai messaggi, alle richieste, ai ragionamenti degli insegnanti, sono cioè cercate dentro le domande stesse. Si può avere un effetto di seduzione o persuasione, ma il docente conserva un ruolo dominante. Tuttavia, dentro il ruolo, rientra anche una funzione mediatrice, in virtù della quale il docente sollecita i contributi attivando delle situazioni problema: guida e accetta in parte di essere guidato, accoglie le proposte, in relazione di reciprocità e di presa in conto dei contributi altrui.

La terza possibilità è che l'insegnante si avvalga di modi comunicativi incentrati su episodi *adattivi*. L'adeguamento insegnante-allievo è in questo caso reciproco: ognuno reagisce all'altro. La comunicazione è incentrata sul discente e l'insegnante tiene in considerazione le iniziative dell'alunno, la sua logica, il suo pensiero e le sue rappresentazioni. Le domande in questo caso sono aperte e possono essere finalizzate anche a far comprendere all'allievo le procedure da lui stesso applicate e quindi il suo stesso modo di apprendere. Questa terza modalità è caratterizzata dalla disponibilità dell'insegnante a modificare progressivamente le decisioni prese prima della lezione, a progettare gli interventi successivi prevedendo un attivo ruolo per gli studenti e a produrre personalmente materiale didattico coerente con la nuova linea operativa decisa seguendo lo stimolo della classe.

Le percentuali alludono alla compresenza di stili diversi, ma la creazione di episodi *adattivi* difficilmente si può conciliare con la visione pedagogica e la pratica didattica connesse con la trasmissione di contenuti. Che in prevalenza non sia quello *adattivo* il modello di riferimento di chi ha risposto ai questionari è confermato anche dai valori bassi relativi alle altre pratiche interattive, come lavori di gruppo oppure organizzazione

condivisa dei compiti per casa. Si può quindi pensare che lo stile trasmissivo sia integrato da interventi nello stile dialogico di tipo *induttore* o *mediatore*.

In conclusione. Se il *coinvolgimento degli alunni* avviene secondo il modello dell'insegnante *induttore* o *mediatore*, si rimane sostanzialmente nella pratica trasmissiva. Se, invece, - ipotesi poco probabile - è realizzato da un insegnante che si assume la funzione *adattiva*, ne vengono comunque due conseguenze.

1) Il ricorso ad azioni che rimandano a paradigmi pedagogici diversi rivela l'assenza di pratica auto-riflessiva<sup>219</sup>.

2) La didattica interattiva alternata al modello tradizionale, che rimane pur sempre (lo dicono le percentuali) il modo primario della didattica, assume la funzione di momentaneo svago<sup>220</sup> e non influisce quindi sull'impostazione didattica complessiva della disciplina.

Non si possono, comunque, escludere altre ipotesi. È ad esempio anche possibile che un insegnante scelga la lezione frontale e dichiari, al contempo, di coinvolgere gli alunni perché convinto che la comunicazione unidirezionale ne possa attivare l'intenzionalità, a condizione di riuscire a far percepire il *sensu del percorso* (cioè il valore che la disciplina ha per l'insegnante e ciò che l'insegnante sente di essere in virtù del suo interesse per la disciplina). In questo modo, attraverso l'emulazione, anche gli studenti sono indotti a cercare il senso del proprio percorso e ad accettare di conseguenza l'apprendimento dei contenuti disciplinari<sup>221</sup>. Lo stile comunicativo, intriso del sapere implicito pratico dell'insegnante, convincente e persuasivo è, dunque, aperto a considerazioni di natura esistenziale, di cui gli alunni possono avvalersi per cercare, attraverso tentativi ed errori, di definire il senso che essi attribuiscono a ciò che fanno e in questo modo riconoscere l'oggetto di studio e interpretare la realtà nella quale le conoscenze e loro stessi si collocano. L'ipotesi è avvalorata dai dati relativi alle

---

<sup>219</sup> Per i docenti «le convinzioni teoriche restano estranee agli schemi operatori, con i quali, invece, gli insegnanti continuano ad affrontare le loro situazioni pratiche» (C. Xodo, *Come i docenti percepiscono*, cit. p. 367).

<sup>220</sup> La giustapposizione di metodologie di per sé molto diverse potrebbe essere confermata anche dal dato fornito dai docenti trentenni della secondaria di primo grado che si mostrano più interessati, dei colleghi più anziani, all'osservazione diretta di ambienti naturali e di processi di lavoro (20,5% rispetto a 10,3 e 13,9 delle fasce più alte). I valori attribuiscono un ulteriore significato anche al rilevante ricorso alla lezione frontale, avvalorando l'ipotesi del diffuso intreccio fra modalità didattiche differenti.

<sup>221</sup> L. Bonica - V. Sappa, *Le metodologie*, cit. p. 133-134.



discussioni con gli allievi sugli aspetti applicativi e sull'utilità sociale delle conoscenze disciplinari insegnate: media 65,1% (grafico 24).

Si può altrimenti ipotizzare che il docente, insofferente alle condizioni organizzative e strutturali in cui opera<sup>222</sup>, ritenga che la comunicazione disciplinare d'aula sia il luogo proprio di applicazione delle abilità relazionali e delle qualità personali e professionali<sup>223</sup>. Il modello di docente competente da incarnare sarebbe quello dell'insegnante padrone della disciplina e concentrato sui saperi che la costituiscono, buon organizzatore, affidabile agli occhi degli studenti e dell'istituzione, chiaro nelle strategie relazionali. In questo senso troverebbe ragion d'essere la lezione frontale. Una figura che potrebbe anche riscuotere l'apprezzamento degli studenti<sup>224</sup>, coinvolti sul piano del rispetto per la preparazione e l'efficienza del docente. Anche a queste condizioni potrebbe essere spiegata la compresenza di strategie didattiche così diverse.

D'altro canto i dati possono anche rivelare il peso della scuola e dei suoi dispositivi: numero e distribuzione delle ore d'insegnamento, strutturazione vincolante delle prove dell'esame di stato, scarsa disponibilità alla partecipazione da parte degli studenti. L'insegnante, dunque, rinunciarebbe alla comunicazione multidirezionale, ripiegando sulla frontalità, per ragioni estranee alla sua volontà. Può anche essere insomma che enfatizzi ciò che ha intenzione di fare e che normalmente mette nel piano di lavoro, ma che poi le circostanze impediscono di realizzare. Il che non sarebbe incompatibile con la dichiarata adozione di entrambe le strategie didattiche.

In ogni caso, se è pur vero che la qualità dell'azione di insegnamento/apprendimento non dipende necessariamente dalla modalità didattica prescelta, tuttavia la rilevanza statistica delle due tendenze può essere utile a rispondere ai quesiti di partenza.

---

<sup>222</sup> La percezione dei limiti strutturali e organizzativi delle scuole riguarda anche gli studenti. Secondo la ricerca della Fondazione Agnelli, per i diplomandi di secondaria di secondo grado l'insoddisfazione per la scuola nel suo complesso è mediamente del 17,2%, ma l'insoddisfazione per la dimensione organizzativa raggiunge mediamente il 49,6% (nei professionali addirittura il 56,0%) e l'insoddisfazione per gli aspetti infrastrutturali (ad esempio per le aule) è mediamente del 44,0% (53,6% al professionale). (Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola*, cit., p. 198.)

<sup>223</sup> F. Togni, *I docenti di Bergamo della ricerca Prin. La loro immagine ideale, l'auto-percezione, la pratica effettiva dell'insegnamento*, in G. Bertagna – C. Xodo, a cura di, *Le competenze dell'insegnare*, cit., p. 327.

<sup>224</sup> *Ibi*, pp. 359-360.

A margine va anche ripreso, a questo punto, quanto rilevato in introduzione<sup>225</sup>: non si può escludere che sulle risposte dei docenti abbia influito la percezione di sé e del proprio ruolo nell'atto di compilare il questionario.

I docenti, attribuendo al questionario un'intenzione valutativa della loro professionalità<sup>226</sup>, possono aver scelto la risposta a loro più conveniente. Forse l'insegnante risponde pensando a ciò che si dovrebbe fare oppure a ciò che ritiene che l'intervistatore voglia sentirsi dire. Insomma sulle risposte possono aver influito la percezione che gli intervistati hanno delle intenzioni dei somministratori e la conseguente decisione di adeguarvisi o contrapporsi. Ma in ogni caso, lo si è detto in premessa, simili inclinazioni non sembrerebbero inficiare il valore dei dati.

Alcune implicazioni.

La visione complessiva della scuola (e le connesse aspettative) può aver portato anche all'interpretazione più o meno estensiva di alcune domande. Ad esempio la definizione condivisa dei compiti da svolgere a casa in autonomia: l'attività ha frequenza alta per i docenti; molto meno per gli studenti. I primi possono essersi riferiti alle piccole negoziazioni sull'entità dei lavori e sui tempi di consegna, i secondi agli accordi sulle modalità sostanziali dell'impegno domestico.

Allo stesso modo sull'incidenza dell'attività di orientamento: le domande relative, intese, soprattutto dai genitori, come riferite alla scelta del grado successivo di scuola sono state eluse nella compilazione per il fatto che, per la maggioranza degli intervistati, i figli non sono nell'età di dover decidere per il futuro.

Così il laboratorio. Dovrebbe essere lo stile di tutta la didattica in classe e designare un apprendimento attraverso l'azione della ricerca. Dagli studenti è stato probabilmente inteso in senso restrittivo: non lo è tutto ciò che è fatto in aula: uscire, andare in un ambiente apposito, incontrare esperti sono azioni che più facilmente gli studenti riconoscono come laboratoriali o interattive.

Che docenti, studenti e genitori abbiano visioni diverse della scuola è naturale, lo è meno che manchino un lessico comune e condivisi strumenti conoscitivi. Ogni categoria

---

<sup>225</sup> V. sopra, p. 56.

<sup>226</sup> Sulla dimensione attiva e passiva di ogni giudizio di valore (giudicare è essere giudicati) cfr. G. Brusa, *La percezione del valore*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna 2008, p. 10.

si direbbe chiusa nella propria percezione e nella propria immagine della scuola, forse perché è tranquillizzante o deresponsabilizzante negare l'immagine altrui. Così genitori e docenti potrebbero difendere la propria immagine di sé, resa instabile proprio dal rapporto con i figli/studenti.

Sulla impermeabilità delle percezioni influisce anche la dimensione collettiva delle immagini della scuola. Soprattutto per gli studenti. Chi cerca il dialogo con l'insegnante spesso viene isolato: la percezione del giudizio dei compagni inibisce il confronto con l'insegnante.

L'aspetto interessante è che la percezione che lo studente ha della scuola potrebbe essergli d'aiuto nel processo di formazione. La scuola, intesa come istituzione, mostra il proprio interesse per gli studenti se si occupa dell'immagine che di sé fornisce. Se i docenti ignorano l'importanza della percezione di studenti e genitori, certi della maggiore attendibilità della propria lettura delle cose, impediscono una vera interlocuzione e negano agli studenti la possibilità di formarsi attraverso l'immagine che essi hanno della scuola. Se, invece, il confronto fra le percezioni è autentico, il processo di conoscenza reciproca è irreversibile. Come quando si entra in una stanza buia da un esterno assolato. Per un po' non si vede, poi si vede. Non si può tornare al momento dell'ingresso. Non si può insomma tornare indietro, ciò che si è visto non può essere negato. L'ineluttabilità attribuita alla diversità delle percezioni impedisce l'avvio di un autentico processo di conoscenza.

#### ***2.4.2 – La sovrapposizione fra stime qualitative e stime quantitative***

Gli studenti riconoscono alla lezione frontale un'incidenza inferiore rispetto ai docenti. Forse non percepiscono come trasmissive le lezioni in cui l'insegnante cammina tra i banchi, interrompe ogni tanto la spiegazione, allenta la stanchezza con domande di divagazione.

Ma gli alunni possono anche ritenere che la lezione frontale riveli la serietà dell'insegnante e sia garanzia di ricchezza di apprendimento. Le attività più coinvolgenti potrebbero essere percepite come diversivi, non molto significativi sul

piano dell'apprendimento e implicanti un certo spreco di tempo<sup>227</sup>. Le alte aspettative degli studenti indurrebbero, dunque, la sottostima dell'attività censita, giudicata insufficiente. Allo stesso modo potrebbe essere considerata la valutazione della frequenza delle esercitazioni del gruppo classe su contenuti disciplinari: 78,2 la mediana dei docenti; 31,7 quella degli studenti. Aspettative deluse e percezione della dominanza delle spiegazioni teoriche rispetto alle esercitazioni o alle pratiche semplicemente applicative<sup>228</sup>.

Anche la soddisfazione o l'insoddisfazione per i risultati di profitto raggiunti può generare negli studenti una certa immagine della qualità dell'azione didattica e quindi della frequenza delle azioni formative.

Da parte dei docenti alcune attività, come l'interattività o l'attivazione di tirocini<sup>229</sup>, possono essere considerate per la loro dimensione qualitativa ed essere dunque percepite molto più rilevanti, nel contesto dell'insegnamento, di quanto la frequenza quantitativa potrebbe giustificare. (Gli studenti invece potrebbero aver considerato il mero dato quantitativo, ma non è irrilevante la tendenza a sminuire la frequenza di attività che si vorrebbero più consistenti.)

Analogamente, l'esplicitazione dei criteri di valutazione adottati per le verifiche è stimata dagli studenti meno frequente che dai docenti. Gli studenti, attenti soprattutto alla valutazione numerica, si direbbero dimenticare rapidamente le connesse spiegazioni teoriche. Un fenomeno che sembra ripetersi anche in relazione alla riflessione condivisa sull'epistemologia della disciplina, sul suo valore conoscitivo e sulle prospettive di applicazione, sui principi metodologici della spiegazione. Tutta una ricchezza informativa che non rimane nella memoria degli alunni, i quali, al contrario, esprimono percentuali più vicine a quelle dei docenti quando si tratta di valutare azioni più esperienziali, come la ricerca e l'individuazione con gli allievi di situazioni e problemi

---

<sup>227</sup> In questo senso si potrebbe estendere alla presente ricerca la considerazione maturata nella già citata indagine *Prin 2007*, condotta dalle Università di Padova, Bergamo, Roma Tre e Salerno fra il 2008 e il 2010 sul tema *Domanda ed offerta di competenza nella professione docente: insegnanti tra realtà, rappresentazioni ed aspettative*. «I dati riscontrati [...] avvalorano che il pieno controllo degli apprendimenti, a parere degli alunni, è esercitato dal docente che ne conosce i contenuti, li spiega al meglio e li sottopone a verifica». (F. Togni, *I docenti di Bergamo*, cit., p. 338).

<sup>228</sup> In questo caso si avrebbe la sovrapposizione fra stime generali e stime particolari di cui si dirà più avanti.

<sup>229</sup> Anche per le esperienze formative presso enti o aziende si rileva, per tecnici e professionali, una divergenza di giudizio fra docenti e studenti: rispettivamente di 22,2 e 33,4 punti più alte le percentuali dei primi.

di vita reale che richiedano l'utilizzo di conoscenze disciplinari e che si concludano con la produzione di materiali esemplificativi. Addirittura quasi coincidenti le percentuali di docenti, studenti e genitori quando si parla di azioni concrete come incontri con esperti e consultazione di archivi<sup>230</sup>. I dati, così letti, forniscono un'idea di che cosa solleciti l'attenzione degli studenti e soprattutto di quale immagine le componenti coinvolte abbiano della scuola.

Si può dunque intravedere la tendenza a non distinguere con chiarezza la frequenza dell'azione didattica dalla sua rilevanza formativa. Come se il giudizio derivasse sia dalla frequenza che dalle conseguenze positive ad essa associate. Insomma è possibile che la percezione della rilevanza qualitativa delle azioni didattiche condizioni quella del peso quantitativo.

La misurazione della frequenza delle azioni formative, infatti, risente di una sorta di *accentuazione percettiva*, cioè delle «variazioni di grandezza percepite degli oggetti in relazione al significato che hanno per il soggetto»<sup>231</sup>.

#### ***2.4.3 - La sovrapposizione fra stime generali e stime particolari***

D'altra parte se si considerano la rapida e continua evoluzione delle richieste che le famiglie rivolgono alla scuola e la progressivamente modificata composizione del mondo studentesco<sup>232</sup> (aumento degli stranieri e nuovi modi di pensare indotti dai nuovi strumenti di comunicazione), si può comprendere come la scuola e, di conseguenza, le

---

<sup>230</sup> L'indice medio si colloca al 10,0% per i docenti e all'11,8% per gli studenti; se si mettono a confronto le percentuali di ogni grado scolastico fornite da docenti e studenti, si misura una oscillazione media che va dal +2 al -2.

<sup>231</sup> *Enciclopedia filosofica / Centro di studi filosofici di Gallarate*, vol. 3°, Lucarini, Roma 1967, p. 1275. Cfr. anche L. Volpicelli, *Lessico delle scienze dell'educazione*, vol. 2°, Ed. Vallardi SEI, Milano 1978, pp. 828-831.

<sup>232</sup> I consistenti mutamenti d'opinione della popolazione italiana attorno a questioni fondamentali dell'istruzione sono stati messi in luce dalla ricerca *La scuola vista dai protagonisti*, promossa dal Cisem e realizzata con l'Istituto Iard. Si sono studiati i processi, le logiche e le motivazioni che portano alla scelta di un percorso scolastico, ma anche il ruolo del vissuto degli studenti, le aspettative loro e dei docenti, l'opinione sulle strutture scolastiche, allo scopo di mettere in luce la differenza fra le percezioni. Cfr. R. Biorcio (a cura di), *La scuola vista dai suoi protagonisti*, cit. Sull'orientamento in uscita degli studenti, sulle loro aspettative, sulle prospettive di auto-orientamento e sulla possibile differenziazione dei percorsi orientativi cfr. A. Grimaldi - S. Del Lungo - D. Simoni, *Analisi della domanda di orientamento: i bisogni emergenti di giovani allievi italiani*, FrancoAngeli, Milano 2000.

singole azioni didattiche (di solito in ritardo rispetto alla realtà esterna), possano essere percepite come inadeguate od obsolete.

Sono casi in cui il giudizio analitico è condizionato da due fattori: la percezione complessiva sintetica che lo studente ha dell'intero della disciplina e la percezione altrettanto sintetica e complessiva dello stile didattico dei docenti.

Sui lavori di gruppo, ad esempio, (come per la lezione interattiva) le percentuali degli studenti sono più basse di quelle dei docenti. Possono essere intervenuti fattori già considerati: aspettative deluse e distorsione percettiva connessa con il diverso valore qualitativo attribuito alla singola azione didattica. Tuttavia il dato può anche rimandare alla percezione d'insieme delle attività che a scuola si svolgono: l'azione avvertita come marginale è stimata più occasionale di quanto di fatto richiederebbe. Ma c'è soprattutto un altro fattore da considerare. La possibilità che venga colto il senso e il significato di una metodologia didattica dipende anche da quanto è praticata da tutti i docenti, da quanto cioè è trasversale alle discipline. Può essere percepita come irrilevante (e non produttiva di senso), più di quanto non meriti, una pratica relegata a singole discipline o a singoli momenti di qualche disciplina<sup>233</sup>. In questo senso sarebbero recepite come importanti e produrrebbero efficace orientamento solo le pratiche diffuse e uniformemente impostate.

La percezione complessiva che l'intervistato ha della scuola o della singola disciplina può condizionare anche la sua valutazione su aspetti particolari della vita scolastica (si può facilmente intuire come l'immagine complessiva di insegnamento trasmissivo porti a sminuire la rilevanza, e quindi la frequenza, di singole attività di natura profondamente diversa rispetto alle più praticate).

Ad esempio, la percezione complessiva che gli attori hanno della scuola può aver influito anche sulle stime dei progetti sistematici di alternanza formativa (divergenti soprattutto nei tecnici e nei professionali).

---

<sup>233</sup> In effetti i dati rivelano significative difformità, inoltre le percentuali basse (cfr. ad esempio il grafico 29) rivelano la bassa incidenza di molte azioni didattiche.

## **2.5 - Uso delle discipline: il valore semantico della distorsione nelle risposte al questionario Cqia-Ust**

La lettura dei dati può aprire a ipotesi interpretative divergenti. Lo si è mostrato. Tuttavia il quadro generale dei dati forniti dai docenti, con l'incidenza dominante dei modelli didattici trasmissivi e la non determinante influenza delle variabili considerate, rivela come le rappresentazioni della scuola, le modalità di interazione con gli studenti e le prospettive pedagogiche sembrano recepire poco le istanze di innovazione, nonostante il malessere diffuso nel mondo della scuola. I modi di intendere l'attività didattica permangono stabilmente nella tradizione, benché la percezione della insufficienza dei risultati di apprendimento sia da più parti rilevata e l'oggettività dei dati nazionali e internazionali sulle competenze maturate dagli studenti italiani imporrebbe un ripensamento generale o qualche tentativo di revisione<sup>234</sup>.

Può essere avanzata facilmente l'obiezione che i risultati insoddisfacenti degli studenti italiani siano dovuti a una cattiva qualità dell'insegnamento frontale e non di per sé all'adozione di una modalità didattica anziché un'altra. Stante l'impossibilità di stabilire una diretta corrispondenza fra modalità didattica e risultati di profitto degli studenti (come è già stato rilevato), ci si occupa in questa sede solo del ruolo didattico delle discipline tra alternanza e orientamento formativi e delle indicazioni operative che l'intreccio dei dati sembra suggerire. D'altra parte l'esplorazione della complessità eterogenea della scuola permette facilmente al docente il reperimento di motivi a conferma della propria visione didattico-pedagogica, nonché l'attribuzione degli insuccessi alla responsabilità altrui, degli alunni in particolare (la rilevazione della disattenzione come problema è convinzione diffusa tra gli insegnanti, lo si è visto). Applicando al caso particolare una condizione psicologica generale si potrebbe affermare che il prevalere della tendenza alla conservazione dello status quo rispetto ai tentativi di innovazione alimenti «una rigidità nel modo di rappresentare gli eventi, al fine di privilegiare tutto ciò che permetta di mantenere una relativa stabilità piuttosto

---

<sup>234</sup> La tendenza è confermata, da altro punto di vista, dalla citata ricerca *Prin 2007*. «Una spia inequivocabile della lentezza con cui si modificano gli atteggiamenti degli insegnanti è il dato fornito dall'indagine sulla capacità dei docenti di “mettersi nei panni dello studente”. Mentre, infatti, gli insegnanti, convinti dal nuovo verbo scolastico, dichiarano di saper comprendere i loro studenti, questi ultimi, invece, continuano ad avvertire il persistere di una certa estraneità nei confronti della vita scolastica per il semplice fatto che non si sentono compresi dai loro insegnanti.» (C. Xodo, *Come i docenti percepiscono*, cit., p. 422.)

che quelle informazioni che possano essere di stimolo al cambiamento»<sup>235</sup>. Su questo atteggiamento il questionario, inteso come guida all'osservazione pedagogica, ha inteso incidere.

Comunque la tendenza alla conservazione dello status quo, nella scuola, a giudicare dai dati della ricerca, si direbbe particolarmente accentuata e indicatrice di una precisa prospettiva pedagogico-didattica. Il quadro dei dati, infatti, presenta due temi ricorrenti: il primo è costituito da una estesa resistenza al cambiamento, il secondo da una modalità di valutazione dell'esistente che non esclude incoerenze o contraddizioni.

Un'ipotesi unificante di lettura dei due temi può essere fornita dagli studi di psicologia della cognizione sociale e della rappresentazione sociale condotti da Daniel Kahneman e Amos Tversky. Dalle ricerche dei due psicologi israeliani si possono anche ricavare le ragioni che, a fronte di manifesti punti di debolezza, giustificano metodologicamente un questionario inteso come guida all'osservazione pedagogica. Lo si vedrà in conclusione.

A partire dagli anni Settanta Kahneman e Tversky condussero esperimenti su come si emettano giudizi e si prendano decisioni e documentarono casi in cui le persone violano sistematicamente i principi basilari della razionalità. Gli esperimenti erano stati condotti in modo tale che le violazioni (*bias*) non potessero essere fatte risalire a mancanza di attenzione o di impegno: la sistematicità delle occorrenze rimandava ad altre motivazioni. L'ipotesi di partenza di Tversky e Kahneman era che si trattasse di procedure per semplificare problemi complessi attraverso il ricorso a strategie cognitive (*euristiche*), utili ma sovente fallaci. Il fatto che si tratti di procedure messe in atto in modo diffuso e automatico le rende prevedibili e studiabili. Le ricerche, nate in ambito economico e finanziario, sono poi state estese ad altri settori della vita sociale<sup>236</sup>: si vuol verificare, in questa sede, se possono fornire un modello conoscitivo organico per le osservazioni avanzate in sede di commento ai dati sulla scuola.

In effetti molti e singolari sembrano essere i punti di pertinenza.

---

<sup>235</sup> L. Castelli, *Psicologia sociale cognitiva*, cit., p. 10.

<sup>236</sup> Cfr. ad esempio V. Crupi, G.F. Gensini, M. Motterlini (a cura di), *La dimensione cognitiva dell'errore in medicina*, Franco Angeli, Milano 2006; V. Crupi - R. Festa, *Dai giochi d'azzardo ai test diagnostici: la teoria della decisione nella medicina clinica*, «L&PS - Logic & Philosophy of Science», vol. VII, n. 1 (2009), pp. 69-94, URL: [http://www.philosophie.uni-muenchen.de/lehreinheiten/logik\\_sprachphil/personen/vincenzo\\_crupi/downloads/crupi\\_festa2009.pdf](http://www.philosophie.uni-muenchen.de/lehreinheiten/logik_sprachphil/personen/vincenzo_crupi/downloads/crupi_festa2009.pdf)



### 2.5.1 – L'avversione alla perdita

Secondo Kahneman molte decisioni comportano una forma di scelta fra rimanere nello status quo e accettare un'alternativa che può essere vantaggiosa da alcuni punti di vista, ma svantaggiosa da altri. Il valore dell'alternativa considerata è misurato ponendo come livello di riferimento le qualità e le caratteristiche dello status quo: rispetto ad esso i vantaggi sono considerati guadagni e gli svantaggi perdita. Le decisioni, dunque, sono prese non tanto in conformità a un'utilità attesa, ma sulla base della valutazione dei cambiamenti rispetto allo status quo (*prospect theory*)<sup>237</sup>. Gli studi di Kahneman hanno dimostrato che, nella percezione di chi le ha subite (o di chi teme di subirle), le perdite assumono un valore ingigantito rispetto a guadagni (avvenuti o auspicati) della stessa entità, dunque il mantenimento dello status quo esercita una forte pressione su ogni decisione che comporti un rischio.

La difficoltà di abbandonare lo status quo e la connessa capacità di adattamento, d'altra parte, sono ben documentate. La letteratura del benessere ha, infatti, mostrato come le persone tendano ad adattarsi alle circostanze, anche quando sono estreme. Le spiegazioni, al riguardo, sono diverse. Kahneman e i suoi collaboratori, a partire dalla fine degli anni Novanta, hanno osservato che il fenomeno del ritorno verso la media (*mean reversion*) è compatibile anche con un *aspiration treadmill*: «piacere o dolore possono persistere, ma la valutazione delle esperienze fa riferimento alle aspettative, e alla lunga queste vengono riposizionate»<sup>238</sup>, in questo modo si ridefinisce anche il livello di partenza che costituisce il termine di riferimento per valutare i cambiamenti (in termini di guadagno o di perdita).

In sintesi si può dire che, per chi deve progettare la propria azione professionale, l'utilità non si trova tanto in uno stato (possedere o non possedere qualcosa), ma nella variazione di stato (perdere o guadagnare) rispetto a un punto di riferimento. La persona è portata a decidere sulla base delle proprie rappresentazioni di queste variazioni che sono, appunto, concepite come utilità. E l'attribuzione di utilità è principalmente riservata alle transazioni che distinguono i due momenti sperimentali del “ricevere qualcosa” o del “cedere qualcosa”. Privilegiare, nella valutazione, i cambiamenti di

---

<sup>237</sup> Per la critica alla tradizionale teoria dell'utilità attesa e la proposta della teoria innovativa della *Prospect Theory* si veda D. Kahneman - A. Tversky, 2. *Prospect Theory. An Analysis of Decision under Risk*, in Eid., *Choices, Values, and Frames*, cit., pp. 17-43.

<sup>238</sup> D. Kahneman, *Economia della felicità*, Il Sole 24ore, Milano 2007, p. 101.

stato rispetto agli esiti futuri può comportare incoerenze che violano palesemente la nozione logica di razionalità. Gli esperimenti di Kahneman e Tversky, inoltre, dimostrano che chi deve prendere decisioni che riguardano situazioni destinate a perdurare a lungo, ricorre a scorciatoie (*proxy*), ugualmente fallaci, per la valutazione del passaggio a quello stato. Lo si vedrà di seguito.

### 2.5.2 – *L'effetto dotazione*

Se le perdite sono percepite come più rilevanti dei guadagni, il valore di un bene cambia a seconda che sia considerato come perdita o come guadagno. Secondo l'*effetto dotazione*, scoperto da Richard Thaler e ripreso da Kahneman, la persona fa molta più fatica a cedere un bene che ad acquisirlo.

Come dire: lo stesso bene ha un valore quando lo si deve acquisire e un valore molto più alto quando si tratta di cederlo. Il prezzo più alto che un individuo è disposto a pagare per ottenere una condizione sarà sempre più basso della compensazione minima che potrebbe indurre lo stesso individuo a cedere il proprio assetto, una volta acquisito<sup>239</sup>. Una riluttanza a separarsi dalla propria condizione (*endowment effect*), da ciò che è considerato come appartenente al proprio vantaggio. Insomma è più doloroso cedere una condizione, un assetto raggiunto che desiderabile ottenerne uno nuovo. Le conseguenze sono rilevanti, poiché le decisioni prese possono essere poco lungimiranti.

Ora, i risultati degli esperimenti di Kahneman sull'effetto dotazione mettono in discussione il principio di razionalità da due angolazioni sovrapposte<sup>240</sup>. Per effetto dell'incoerenza delle preferenze osservate si compiono scelte in palese violazione della logica razionale e l'effetto dotazione può presentarsi addirittura come «una costosa manifestazione di estrema miopia»<sup>241</sup>.

L'effetto dotazione, la valutazione sovradimensionata delle possibili perdite, il riposizionamento dei termini di riferimento per l'accettazione dell'esistente possono in effetti spiegare la compresenza di dati che rivelano la tendenza a mantenere l'esistente a

---

<sup>239</sup> D. Kahneman - A. Tversky, 1. *Choices, Values, and Frames*, in Eid., *Choices, Values, and Frames*, cit., p. 13.

<sup>240</sup> «Loewenstein e Adler [nel 1995] riferirono che i partecipanti a un altro esperimento avevano sottostimato il prezzo che avrebbero chiesto per privarsi di un oggetto, quando la domanda era stata loro posta prima di aver preso effettivo possesso del bene» (D. Kahneman, *Economia della felicità*, cit., p. 93).

<sup>241</sup> *Ibi*, p. 11.

fronte della consapevolezza di evidenti limiti strutturali e inefficienze metodologiche.

### 2.5.3 – L'effetto cornice

La valutazione razionale non è influenzata solo dal contenuto del problema, ma anche dal modo di presentazione. Secondo Kahneman e Tversky in molti casi la cornice (*frame*) di formulazione del problema, a parità di contenuto informativo, influisce radicalmente sulla risposta<sup>242</sup>. Essa, infatti, cambia nettamente a seconda che l'oggetto della questione sia percepito come guadagno o come perdita.

Con l'espressione *decision frame*<sup>243</sup> si designa il quadro decisionale, cioè la concezione che chi esprime una valutazione o prende una decisione ha di atti, risultati e contingenze a quella scelta associati. Il *frame* è costituito sia dal modo in cui è formulata la domanda o il problema sia dai principi, dalle abitudini e dalle caratteristiche individuali della persona che valuta o decide. In una razionalità corretta da criteri sostanziali, le variazioni di inquadramento (*framing*) o contesto comportano, dunque, cambiamento di valutazione o di scelte: l'introduzione di questo concetto aggiunge nuovi aspetti alla citata teoria del prospetto (*prospect theory*).

«Nel processo di scelta, distinguiamo due fasi: una fase iniziale in cui viene inquadrato il problema, delineando azioni, esiti e contingenze, e una fase successiva di valutazione»<sup>244</sup>. I risultati o gli esiti di ogni decisione sono percepiti come positivi o negativi a seconda del punto di riferimento rispetto al quale sono considerati come guadagni o perdite. Al variare del punto di riferimento varia anche la valutazione degli esiti ed è possibile che i guadagni si trasformino in perdite<sup>245</sup>. Se si considera, infatti, che per ogni decisione sono fondamentali i cambiamenti di benessere (guadagni e perdite) e che essi sono valutati rispetto a un punto di riferimento soggettivo e non a uno stato oggettivo, si comprende come cambiando il *frame*, pur in presenza dello stesso

---

<sup>242</sup> *Ibi*, pp. 7, 10-11, per le tre caratteristiche dell'utilità decisionale (la citazione è da p. 11).

<sup>243</sup> *Ibi*, pp. 59-60.

<sup>244</sup> *Ibi*, p. 62.

<sup>245</sup> Secondo altre ricerche i soggetti mostrano distorsione nella loro percezione del rischio e *framing effects* nella valutazione di premi e benefici (E.J. Johnson - J. Hershey - J. Meszaros - H. Kunreuther, *Framing, Probability Distortions, and Insurance Decisions*, in D. Kahneman - A. Tversky, *Choices, Values, and Frames*, cit., pp. 224-240).

esito finale, si hanno valutazioni contraddittorie (*framing effect*)»<sup>246</sup>. I cambiamenti di *framing*, quindi, comportano cambiamenti di valutazione: naturalmente il fenomeno è consistente, ma non universale.

Il passaggio dal rifiuto del rischio all'accettazione del rischio dipende anche dalla formulazione degli effetti, è indotto cioè dal fatto che il rischio sia percepito come un guadagno o come una perdita<sup>247</sup>. Si ha avversione al rischio nel dominio dei guadagni; disponibilità al rischio nel dominio delle perdite. L'accettabilità di una opzione può dipendere anche dal fatto che un esito negativo sia giudicato come un costo o come una perdita non compensata<sup>248</sup>. Le decisioni hanno dunque una variabilità che non ci sarebbe se ad agire fosse solo la razionalità.

A ciò si aggiunge anche che l'evidenza sperimentale ha insegnato che gli errori (nelle decisioni e nelle valutazioni dei fenomeni) non sono dovuti a effetti motivazionali, quali il *wishful thinking*, né a distorsioni del giudizio per ottenere compensi o evitare sanzioni, né a fretolosità delle risposte, ma sono indotti dall'affidamento all'intuizione.

Il fatto è che, per esprimere una stima, la coerenza interna al fenomeno considerato non è ritenuta sufficiente.

I giudizi devono essere compatibili anche con l'intera rete di convinzioni e credenze dell'individuo. Sfortunatamente non esiste una semplice procedura formale per accertare la compatibilità di un insieme di giudizi di probabilità con il sistema totale di credenze di chi li ha espressi. Coloro che giudicano con razionalità, tuttavia, si sforzeranno comunque di realizzare questo genere di compatibilità, anche se è più agevole assicurare e accertare la semplice congruenza interna. In particolare, essi cercheranno di rendere compatibili i giudizi di probabilità con la personale conoscenza dell'argomento in questione, con i principi della probabilità e con le loro stesse euristiche e distorsioni di giudizio<sup>249</sup>.

Se si leggono in quest'ottica i risultati della ricerca di Bergamo, risulta evidente come l'effetto cornice e la valutazione di un fenomeno in modo che ciò che si dice possa essere compatibile con la propria intera rete di convinzioni e credenze costituiscono un

---

<sup>246</sup> R.Viale, *Quale mente per l'economia cognitiva*, in R. Viale (a cura di), *Le nuove economie*, Il sole 24 Ore, Milano 2005, s.p., in sito *Università degli studi Milano Bicocca*, pag. web *Dipartimento di sociologia e ricerca sociale*, URL:

<http://www.sociologiadip.unimib.it/dipartimento/ricerca/scheda.php?idUser=33>

<sup>247</sup> D. Kahneman - A. Tversky, 1. *Choices, Values, and Frames*, in Eid., *Choices, Values, and Frames*, cit., pp. 9-10

<sup>248</sup> D. Kahneman - A. Tversky, 1. *Choices, Values, and Frames*, cit. (È il tema dell'intero saggio).

<sup>249</sup> D. Kahneman, *Economia della felicità*, cit., p. 56.

quadro teorico chiarificatore dei dati statistici, ma soprattutto danno ragione del fatto che, tutto sommato, le risposte ai quesiti sono essenzialmente espressione della visione complessiva che i compilatori hanno dei temi indagati (più che computo preciso delle azioni messe in atto).

Se inoltre si considera che, per un insegnante, l'identità personale può essere strettamente correlata all'identità professionale e che, si è detto, la competenza comunicativo-relazionale utilizzata nella lezione trasmissiva tradizionale è essenzialmente linguistica, mentre quella richiesta nella lezione interattiva o in alternanza è più ampia e comprende tutti gli aspetti del comportamento del docente, allora si può interpretare la tendenza alla conservazione dello status quo tradizionale secondo le regole della *prospect theory* (perdite/guadagni). Il metodo tradizionale comporta uno stile impersonale, meno impegnativo di uno personale e personalizzante<sup>250</sup>, è una modalità d'azione più controllabile e dunque più gratificante. È probabile che i cambiamenti, che possono compromettere la propria immagine di sé, siano intesi come perdita. Anche perché, lo si dirà di seguito, è fenomeno diffuso l'estendere all'intero della professione l'apprezzata qualità di singoli momenti del proprio operare o, meglio, l'importanza di quei momenti a cui è attribuito un significato riconoscibile e gratificante. E in questo modo, riposizionando i termini di riferimento, si rende accettabile l'esistente, facendo scattare l'effetto dotazione: le condizioni lavorative dell'insegnante potrebbero essere radicalmente alterate (con ovvi pesanti svantaggi) da una estesa didattica in alternanza.

Così interpretato, il quadro complessivo dei dati mostra negli insegnanti l'attaccamento allo status quo, la diffusione di una prospettiva didattico-pedagogica indotta dall'esistente, il timore di perdita in termini di controllabilità e di dominio dell'immagine di sé.

#### **2.5.4 – L'avversione al rischio**

Kahneman e Tversky ritengono che una decisione che comporti l'accettazione di un azzardo che procura esiti economici con specificate probabilità (di guadagno e di

---

<sup>250</sup> Si veda al riguardo C. Xodo, *Come i docenti percepiscono*, cit., p. 376, 382.

perdita) sia una decisione in condizione di rischio e che invece sia decisione senza rischio quella che concerne l'accettabilità di una transazione nella quale un bene o un servizio sono scambiati con denaro o lavoro<sup>251</sup>. In questo senso, con gli opportuni adattamenti, le decisioni di cambiamento sono per un insegnante affrontate in condizione di rischio: prima premessa.

Seconda premessa: la preferenza per un esito sicuro più che per un azzardo, che ha comunque una più alta o uguale aspettativa, è chiamata avversione al rischio; mentre il rifiuto di una cosa sicura a favore di un azzardo di più bassa o uguale aspettativa è chiamato ricerca del rischio<sup>252</sup>.

In una prospettiva di rischio, insomma, le probabilità associate con i possibili esiti sono date per conosciute e scontate; nella prospettiva di incertezza, invece, i possibili esiti non sono dati affatto per scontati<sup>253</sup>. Ora la percezione dell'esistenza del rischio grava molto su ogni decisione, molto inferiore la sensibilità all'incertezza.

Con questi presupposti si potrebbe dire che i dati statistici indicano tra gli insegnanti una diffusa avversione al rischio.

D'altra parte il nesso fra immagine di sé e controllabilità dell'azione didattica da intraprendere è stretto. Ora, secondo C.K. Hsee<sup>254</sup>, quando due elementi diversi entrano in un'unica decisione difficilmente possono essere considerati separatamente se l'attributo principale di ciascuno di essi (e da cui dipende il valore di guadagno o di perdita attribuito all'oggetto della decisione) non è facilmente distinguibile dall'attributo principale dell'altro. Eppure le decisioni possono capovolgersi a seconda che gli oggetti siano considerati congiuntamente o separatamente. I risultati sperimentali farebbero pensare che le decisioni vengono prese secondo il modo di valutazione congiunto, mentre l'esito della decisione è oggetto di esperienza secondo il modo di valutazione separato. Se le cose stanno così, considerata la connessione fra cambiamento e controllabilità della situazione didattica e dell'immagine di sé, si ha un'ulteriore conferma del quadro descritto.

---

<sup>251</sup> D. Kahneman - A. Tversky, 1. *Choices, Values, and Frames*, in Eid., *Choices, Values, and Frames*, cit., pp. 9-10.

<sup>252</sup> *Ibi*, p. 2.

<sup>253</sup> A. Tversky - R.F. Craig, *Weighing Risk and Uncertainty*, in D. Kahneman - A. Tversky, *Choices, Values, and Frames*, cit., pp. 93-117.

<sup>254</sup> C.K. Hsee, *Attribute Evaluability. Its Implications for Joint-Separate Evaluation Reversals and Beyond*, in D. Kahneman - A. Tversky, *Choices, Values, and Frames*, cit., pp. 543-563.

All'effetto dotazione si associano anche errori di *predizione edonica* (la previsione del grado di soddisfazione che un bene o una situazione produrranno in futuro): la differente valutazione del bene prima e dopo l'acquisizione dimostra che i protagonisti degli esperimenti si mostrano incapaci di immaginare che il possesso reale di quel bene produrrà una certa riluttanza alla sua cessione. «L'esperienza edonica associata a un particolare stimolo [...] può cambiare anche di molto con il passare del tempo e al mutare delle circostanze»<sup>255</sup>. Il che può comportare l'incapacità di predire l'utilità futura: la precisione delle previsioni edoniche è generalmente piuttosto scarsa (raramente prevediamo l'evoluzione della nostra risposta edonica a stimoli esterni), ma soprattutto, anche in situazioni che renderebbero possibili precise previsioni, si prendono decisioni senza considerare che i gusti futuri potrebbero cambiare<sup>256</sup>.

La considerazione spiega la tendenza scolastica alla conservazione dell'esistente, pur nella consapevolezza dei limiti che esso presenta.

D'altra parte, nella *prospect theory*, la valutazione connessa con stati possibili è determinata dalla valutazione che è connessa con i cambiamenti – guadagni o perdite rispetto allo status quo – che portano a quegli stati. Previsioni di felicità sono spesso formate dalla regola della transizione: la predizione, anche accurata, della reazione iniziale a una nuova situazione è usata, in modo scorretto, per ricavare una previsione sugli effetti a lungo termine di quel cambiamento<sup>257</sup>.

Quindi la resistenza al cambiamento pesa di più della previsione dei benefici futuri.

Nelle decisioni, dunque, entrano considerazioni di natura sostanziale, che restringono il concetto di scelta razionale, intesa come azione condotta secondo coerenza logica, e che portano a valutazioni che sono indipendenti dagli esiti delle decisioni. Per l'effetto sperimentato dell'errore nella predizione edonica, le ricerche di Kahneman dimostrano che le persone sono miopi nelle decisioni, possono essere prive di abilità nella valutazione dei gusti futuri e possono essere condotte a scelte erranee da una memoria fallibile e da errata valutazione delle passate esperienze. Ancora più difficile può risultare riconoscere l'utilità sperimentata di un flusso di risultati futuri.

---

<sup>255</sup> D. Kahneman, *Economia della felicità*, cit., p. 12.

<sup>256</sup> Per gli esperimenti al riguardo cfr. *Ibi*, pp. 12-16.

<sup>257</sup> D. Kahneman, *Evaluation by Moments. Past and Future*, in D. Kahneman - A. Tversky, *Choices, Values, and Frames*, cit., p. 703.

Ritorna così la critica alla tradizionale teoria delle utilità attese e alle regole razionali che starebbero alla base delle decisioni: le regole razionali (intese come coerenza logica) sono seguite quando la loro applicazione è trasparente e spesso violate in altri casi. Poiché queste regole sono normativamente essenziali ma descrittivamente inadatte, nessuna teoria della scelta può essere normativamente adeguata e descrittivamente accurata<sup>258</sup>.

Quando, come nel caso delle prospettive didattico-pedagogiche, una certa azione può dare luogo a risultati compositi (un insieme di cambiamenti), la valutazione di questi esiti (da cui dipende la decisione) è fatta attraverso una «contabilità psicologica»<sup>259</sup>, cioè si considera la cornice dei risultati intesa come insieme degli esiti valutati come tipo di combinazione e in riferimento a un esito degli eventi considerato neutro o normale. Ora la tesi sostenuta da Kahneman è che le persone valutino le iniziative in termini di contabilità minima, considerando cioè solo le dirette conseguenze della decisione. Il che presenta tre vantaggi: rende più rapida e agevole la valutazione; risponde al concetto intuitivo che le azioni siano sempre legate in un rapporto di causa-effetto; è più conforme all'esperienza edonica che è più sensibile ai cambiamenti che agli stati stazionari<sup>260</sup>.

Insomma, il processo di contabilità minima indurrebbe indubbiamente a molta diffidenza nei confronti dei cambiamenti indotti dalla progettualità in alternanza formativa.

Altro fattore influente è che in condizione di incertezza la decisione non dipende soltanto dal grado di incertezza, ma anche dalla sua fonte. Si tratterebbe in sostanza di avversione all'ambiguità che si manifesta quando è presente un contesto di comparazione nel quale una persona valuta insieme prospettive chiare e prospettive vaghe. L'avversione all'ambiguità, ovviamente, non si manifesta in un contesto di assenza di comparazione nel quale una persona valuta solo una, isolata, fra le prospettive. Se l'avversione all'ambiguità è prodotta dal confronto con eventi meno

---

<sup>258</sup> D. Kahneman - A. Tversky, 12. *Rational Choice and the Framing of Decision*, in Eid., *Choices, Values, and Frames*, cit., pp. 209-223.

<sup>259</sup> D. Kahneman, *Economia della felicità*, cit., p. 75.

<sup>260</sup> La contabilità minima diventa estesa, se si mettono in conto contabilità precedenti correlate. Nella valutazione possono cioè rientrare "costi pregressi", come se sulla decisione influissero anche perdite subite in precedenza. Contabilità minima o estesa possono portare a esiti diversi.



ambigui (come, ad esempio, la situazione esistente) o con singole situazioni più conoscibili, sparisce in condizioni di mancata conoscenza di termini di confronto (*comparative ignorance hypothesis*)<sup>261</sup>. È chiaro che nel caso dell'insegnante la comparazione fra il certo dell'esistente e l'incerto del cambiamento fa scattare la reazione di avversione all'ambiguità.

Anche sul tema dell'ambiguità nebulosa dell'alternativa alla tradizione si tornerà in conclusione.

Connesso con il precedente, un altro aspetto<sup>262</sup>: la tradizionale teoria dell'utilità attesa non è adeguata a spiegare il modo di prendere decisioni in condizioni di rischio. Se il criterio di decisione fosse l'utilità attesa non si spiegherebbe perché la gente sottostimi esiti che sono meramente probabili in confronto con esiti che sono ottenuti con certezza. La tendenza, chiamata *certainty effect*, contribuisce all'avversione al rischio in scelte che comportano un sicuro guadagno e disponibilità al rischio in scelte che comportano una sicura perdita<sup>263</sup>. Nel caso dell'insegnante la disponibilità al rischio sarebbe indotta da una condizione di perdita certa del proprio status quo. La prospettiva degli esiti positivi non ha, invece, la stessa attrattiva.

Secondo la *prospect theory*, insomma, il valore è assegnato ai guadagni e alle perdite piuttosto che agli assetti finali e, nelle valutazioni, le probabilità degli esiti sono sostituite dal peso delle decisioni<sup>264</sup>.

In sintesi. Sul ruolo che l'intuizione ricopre nell'approccio ai temi dell'innovazione in alternanza formativa possono essere considerate le seguenti considerazioni di R. Viale a commento delle ricerche citate:

Quella dell'attore economico non è infatti soltanto una razionalità limitata dalle ridotte capacità computazionali e di calcolo della parte cosciente e intenzionale della mente umana. È anche una razionalità limitata dall'influenza dei fattori intuitivi, affettivi, emozionali, taciti che caratterizzano

---

<sup>261</sup> C.R. Fox - A. Tversky, *Ambiguity Aversion and Comparative Ignorance*, in D. Kahneman - A. Tversky, *Choices, Values, and Frames*, cit., pp. 528-542.

<sup>262</sup> D. Kahneman - A. Tversky, 2. *Prospect Theory. An Analysis of Decision under Risk*, in *Eid., Choices, Values, and Frames*, cit., pp. 17-43

<sup>263</sup> Tra l'altro la gente generalmente trascura aspetti che sono comuni a tutte le prospettive in considerazione. La tendenza, chiamata *isolation effect*, conduce a incoerenti (discontinue) scelte quando la stessa scelta è presentata in forme diverse (*ibidem*).

<sup>264</sup> «Decision weights are generally lower than the corresponding probabilities, except in the range of low probabilities. Overweighting of low probabilities may contribute to the attractiveness of both insurance and gambling» (*Ibi*, p. 17).

quella che abbiamo denominato la mente intuitiva. La teoria della mente dell'attore economico è, quindi, basata su una *Duplicità Cognitiva* fortemente integrata che vede prevalere la componente ragionante o la componente intuitiva a secondo delle situazioni e contesti di decisione. Sono poche, però, le situazioni in cui si può dire che la decisione sia presa dalla componente ragionante senza influenza di quella intuitiva.<sup>265</sup>

### **2.5.5 – Le scorciatoie nella valutazione dell'esistente**

Anche nella scuola tra la disponibilità a decidere in modo innovativo per il futuro e le modalità di percezione del passato e dell'agito le connessioni sono strette. «I processi di comprensione sono catalizzati dalla motivazione a comprendere il mondo sociale, in funzione dell'interazione sociale»<sup>266</sup>.

Sulle condizioni decisionali e sui criteri di valutazione dell'esistente agisce, infatti, la stessa razionalità limitata dagli elementi sostanziali, intervengono cioè le cosiddette *euristiche*. Si tratta di scorciatoie utilizzate per formulare giudizi in condizioni di incertezza o in situazioni inadatte a garantire accuratezza e precisione. L'elenco che se ne propone ha il semplice scopo di fornire esempi di processi euristici e di indicare quindi un atteggiamento complessivo, utile a definire le attenzioni necessarie per la valorizzazione dei dati statistici.

Le interconnessioni fra le due prospettive (quella rivolta al passato e quella al futuro) sono rilevanti. «Lo studio delle distorsioni sistematiche (*bias*) della memoria è importante in quanto la valutazione del passato determina ciò che da esso si impara: se si commettono errori nell'interpretazione delle lezioni tratte dall'esperienza diventerà difficile evitare di compiere scelte difettose per il futuro»<sup>267</sup>.

La prima considerazione è che, quando si deve affrontare un problema (anche valutativo) difficile, spesso in realtà lo si sostituisce (senza avvedersene) con uno più facile. In questo consiste l'essenza delle *euristiche intuitive*<sup>268</sup>. Per *euristica* si intende,

---

<sup>265</sup> R.Viale, *Quale mente per l'economia cognitiva*, cit. s.p. Cfr. anche D. Kahneman, 42. *New Challenges to the Rationality Assumption*, in D. Kahneman - A. Tversky, *Choices, Values, and Frames*, cit., pp. 758-774, in particolare p. 774. D. Kahneman, *Economia della felicità*, cit., pp. 1-30, in particolare 27-28.

<sup>266</sup> S.T. Fiske, *La cognizione sociale* (2004), Il Mulino, Bologna 2006, p. 65.

<sup>267</sup> D. Kahneman, *Economia della felicità*, cit., p. 25.

<sup>268</sup> Per la riflessione sulle euristiche e sul pensiero veloce si fa riferimento a D. Kahneman, *Pensieri lenti e veloci*, Mondadori, Milano 2012. Cfr anche D. Kahneman, *Economia della felicità*, cit., pp. 31 ss. Per una presentazione generale delle euristiche, cfr. L. Castelli, *Psicologia sociale cognitiva*, cit., pp. 33-40;

infatti, una procedura semplice che aiuta a trovare risposte adeguate, anche se spesso imperfette, a quesiti difficili<sup>269</sup>.

Rispondere velocemente a una domanda comporta il ricorso a un *pensiero veloce* che include procedure intuitive (esperte ed euristiche) e azioni automatiche (percezione e memoria). Nel caso l'operazione non porti a nulla, si attiva il *pensiero lento*, più riflessivo e impegnativo.

Le persone, infatti, tendono primariamente a pensare per associazioni, per nessi causali e per via metaforica, ma la valutazione statistica di un fenomeno comporterebbe la gestione razionale di molti pensieri contemporaneamente, il che non è accettabile in un contesto di pensiero veloce, come quello della compilazione di un questionario.

L'analisi del proprio operato esigerebbe normalmente il pensiero lento, attraverso l'utilizzo consapevole e razionale di dati e convinzioni, ma, di fatto, il sistema automatico (il pensiero veloce) vi ricopre un ruolo prioritario, fornendo impressioni e sensazioni, che si originano spontaneamente e che sono alla base delle convinzioni e delle scelte del pensiero lento. Gli automatismi del pensiero veloce generano, insomma, modelli di pensiero complessi, che solo il pensiero lento può elaborare in una serie ordinata di fasi in successione. Certo ci sono anche casi in cui è il pensiero lento a prendere il sopravvento. Generalmente, tuttavia, i due sistemi si integrano: il pensiero veloce fornisce spunti e, quando va tutto bene, essi vengono recepiti dal pensiero lento senza modifiche. Altre volte, per problemi più complessi, il primo sistema chiede l'intervento del secondo e si possono persino creare conflitti. Un fenomeno che ha il corrispettivo fisico nelle illusioni ottiche. (È esperienza comune la contrapposizione tra una reazione automatica e la volontà di controllarla e, sul piano cognitivo, la necessità, che il pensiero lento avverte, di dominare, in un contesto professionale, gli automatismi prodotti, ad esempio, da un rapporto empatico.)

Ora, quando ci si trova a dover rispondere a questioni complesse, come la valutazione della frequenza di una classe di eventi, in assenza di strumenti più efficaci, il pensiero

---

S.T. Fiske - S.E. Taylor, *Cognizione sociale. Dal cervello alla cultura*, Apogeo, Milano 2009, pp. 209-248.

<sup>269</sup> Per gli effetti prodotti dall'ancoraggio, dall'autocompiacimento, dalle cornici, dall'illusorietà dei rapporti causa-effetto, dall'adeguamento all'opinione comune, dalla selettività dell'attenzione, dall'autoavveramento, dalla fiducia nella *tipicità*, cfr. M. Motterlini, *Trappole mentali*, Rizzoli, Milano 2008.

reperisce un secondo quesito, che è in qualche modo in relazione con il primo, ma che è più semplice. Un'operazione a cui Kahneman dà il nome di *sostituzione*<sup>270</sup>. Egli usa anche i termini di *domanda bersaglio* per designare quella sulla quale si vuole esprimere un giudizio e di *domanda euristica* per indicare quella più semplice che si prende in considerazione al posto dell'altra.

Per valutare in retrospettiva un episodio o una serie di episodi che si sono succeduti nel tempo si opera in due modi<sup>271</sup>: si riportano alla mente le esperienze momentanee che hanno costituito l'evento e si combinano percezioni e sensazioni per una stima d'insieme. Tutte e due le operazioni sono soggette ad errori (lo si vedrà di seguito) e quindi sono meno attendibili della descrizione di un'esperienza corrente.

Non mancano eccezioni, ma di norma nella valutazione del passato si compiono generalizzazioni empiriche, secondo due principi: 1) la regola del picco e della fine; 2) l'indifferenza o l'insensibilità alla durata. Nella rappresentazione cognitiva degli eventi, infatti, contano soprattutto i picchi e le fasi conclusive dell'evento, molto più bassa invece la sensibilità alla durata dell'evento.

Gli esperimenti sembrerebbero dimostrare che consideriamo il passato come serie di "istantanee" più che come un filmato.

Le istantanee sono, in realtà, montaggi che possono miscelare impressioni tratte da varie sezioni dell'esperienza. L'esperienza nella sua globalità viene valutata in base alla media ponderata dell'utilità di questi momenti di sintesi<sup>272</sup>.

Le violazioni di questo principio [dell'assioma di monotonicità temporale come principio sostanziale di razionalità] sono state ricondotte ai processi cognitivi di base che producono rappresentazioni e valutazioni di episodi. I requisiti di una razionalità sostanziale sono apparentemente incompatibili con la psicologia della memoria e delle scelte<sup>273</sup>.

È quello che altrove Kahneman definisce *valutazione basata sui momenti (evaluation by moments)*<sup>274</sup>: quando ci viene chiesta una valutazione complessiva di un risultato temporalmente esteso, la mente seleziona o costruisce un momento rappresentativo che

---

<sup>270</sup> D. Kahneman, *Pensieri lenti e veloci*, Mondadori, Milano 2012, *passim*.

<sup>271</sup> D. Kahneman, *Economia della felicità*, cit., p. 17 e 19.

<sup>272</sup> *Ibi*, pp. 21-22.

<sup>273</sup> *Ibi*, p. 22.

<sup>274</sup> D. Kahneman, *Evaluation by Moments. Past and Future*, in D. Kahneman - A. Tversky, *Choices, Values, and Frames*, cit., pp. 693-708, in particolare p. 694. Cfr anche URL: [http://www.ideal.forestry.ubc.ca/frst524/08\\_Kahneman.pdf](http://www.ideal.forestry.ubc.ca/frst524/08_Kahneman.pdf), pp. 2-3

sta al posto dell'intero. All'esito temporalmente esteso è poi assegnato il valore del singolo momento rappresentativo. La stessa euristica è applicata alla valutazione complessiva degli esiti passati e ai pronostici per gli esiti futuri.

Si è già detto come i momenti rappresentativi siano costituiti da un insieme di impressioni e reazioni affettive associate a punti salienti dell'esperienza (il picco e la fine, in primis), per il futuro si focalizza l'attenzione sul momento rappresentativo di uno stato futuro e che è probabilmente il momento della transizione a quello stato.

In entrambi i casi è negata la dimensione temporale. I momenti insomma sono fette di tempo sottili e non hanno durata: l'euristica della valutazione degli eventi prolungati sulla base dei momenti produce valutazioni che sono insensibili alla durata dell'evento e al cambiamento di gusto che si manifesta col tempo.

In particolare, i giudizi soggettivi globali di episodi tendono, in generale, a sopravvalutare esperienze estreme o recenti e attribuiscono peso scarso o nullo alla durata dell'esperienza. Sembrerebbe, dunque, che siamo incapaci di esprimere una valutazione accurata e imparziale di esperienze prolungate nel tempo<sup>275</sup>.

In questo senso si troverebbe conferma alla sovrapposizione fra la percezione qualitativa e quantitativa dei fenomeni, ipotizzata in sede di analisi dei dati.

Più considerevole ai fini della comprensione delle risposte al questionario l'euristica della disponibilità<sup>276</sup>.

Nei casi in cui si debba valutare la frequenza di una classe, si agisce in base alla facilità con cui si possono richiamare alla mente casi concreti. Il risultato della valutazione, così condotta, può essere corretto per stimare una frequenza: gli esempi tratti da classi di grandi dimensioni sono più facilmente e velocemente ricordati rispetto a quelli di classi di eventi più piccole.

Tuttavia la disponibilità non è solo influenzata dalla frequenza della classe. E da qui possono derivare distorsioni, come, ad esempio, i *bias* connessi con la recuperabilità di esempi: «Quando l'ampiezza delle classi viene giudicata dalla disponibilità di loro esempi, una classe i cui esempi sono facilmente ritrovabili sembrerà più numerosa di

---

<sup>275</sup> D. Kahneman, *Economia della felicità*, cit., p. 102.

<sup>276</sup> *Ibi*, pp. 43-47. Per il dibattito sulla frequenza di applicazione dell'euristica della disponibilità si rimanda a S.T. Fiske - S.E. Taylor, *Cognizione sociale. Dal cervello alla cultura*, cit., pp. 213-216.

un'altra della stessa frequenza ma con esempi meno recuperabili»<sup>277</sup>. Oppure possono incidere la familiarità e la salienza<sup>278</sup> che rendono più recuperabili gli esempi. O ancora possono manifestarsi distorsioni a seconda della modalità con cui si effettua la ricerca e si richiamano alla memoria gli eventi<sup>279</sup>. Siccome il ricordo è influenzato da fattori diversi come familiarità, salienza o incidenza emotiva, non sempre la memoria recupera un campione davvero rappresentativo.

L'aspetto interessante è che la disponibilità dei dati si trasforma in chiave interpretativa stabile (*accessibilità cronica*).

Il concetto di *accessibilità* è fondamentale per la comprensione dei processi mentali. L'*accessibilità* può essere definita come la facilità con cui determinati contenuti di pensiero si presentano alla nostra mente [...]: in altre parole, dato l'insieme di conoscenze depositate in memoria, alcune di queste risultano più semplici da recuperare. La conseguenza importante è che queste conoscenze facilmente recuperabili diventeranno in modo *cronico*, anche al variare dei contesti, la chiave privilegiata di interpretazione.<sup>280</sup>

Le persone possono anche essere più o meno consapevoli di percepire un fenomeno in base ad alcuni aspetti che hanno richiamato la loro attenzione e che ricompaiono ripetutamente quando viene affrontato l'argomento, pur tuttavia i tratti utilizzati in modo cronico facilitano i processi di formazione delle impressioni, sulla base di routine conosciute e stabilite, sia in positivo che in negativo<sup>281</sup>.

Dovendo, invece, valutare la frequenza di una situazione di cui non si hanno esempi in memoria, si immagina una situazione tipo costruendola secondo determinate regole.

---

<sup>277</sup> D. Kahneman, *Economia della felicità*, cit., p. 43.

<sup>278</sup> La salienza, cioè la capacità di attrarre l'attenzione, può essere determinata dall'eccezionalità di un evento, dalla sua evidenza nel contesto (ad esempio uno stimolo complesso, che cambia continuamente), dall'incoerenza rispetto alle aspettative. Cfr. S.T. Fiske - S.E. Taylor, *Cognizione sociale. Dal cervello alla cultura*, cit., pp. 69-74.

<sup>279</sup> Al riguardo, con riferimento particolare all'euristica dell'ancoraggio e accomodamento e al suo inquadramento entro prospettive culturali e metodologiche per l'osservazione della vita sociale come laboratorio, cfr. G. Gulotta, *La vita quotidiana come laboratorio di psicologia sociale*, Giuffrè, Milano 2008, pp. 230 ss

<sup>280</sup> L. Castelli, *Psicologia sociale cognitiva*, cit., p. 10. Sull'euristica della disponibilità anche p. 33. Il termine *disponibilità* spesso si sovrappone a quello di *accessibilità*. A. Tversky e D. Kahneman usano il termine *disponibilità* per indicare la facilità di richiamare alla mente le informazioni. S.T. Fiske - S.E. Taylor lo usano per riferirsi al fatto che una data informazione è stata memorizzata (si presenta quando la stima relativa alla frequenza di un dato evento è effettuata in base a quanto facilmente o rapidamente esempi vengono richiamati alla memoria), mentre designano con il termine *accessibilità* la facilità di ricordare e la prontezza con cui le conoscenze immagazzinate in memoria possono essere utilizzate (S.T. Fiske - S.E. Taylor, *Cognizione sociale. Dal cervello alla cultura*, cit., pp. 78, 211)

<sup>281</sup> Cfr. *Ibi*, p. 38. Per i modi in cui le persone sviluppano preferenze per certe tipologie di tratti, cfr. *Ibi*, pp. 38-40.

Dagli esempi generati e dalla facilità con cui li si genera si traggono poi valutazioni sulla frequenza di un evento. E il rischio di errore (*bias di immaginabilità*) è evidente.

Se, invece, è richiesta la stima della frequenza con cui due eventi si verificano congiuntamente, si può verificare la *correlazione illusoria*. L'effetto<sup>282</sup> della distorsione è facilmente spiegabile con la disponibilità. Per giudicare la frequenza con cui due eventi (nel caso dell'indagine di Bergamo, la lezione frontale e l'uso della lavagna) si verificano congiuntamente ("co-occorrenza"), ci si può riferire alla forza del legame di associazione tra gli eventi: se l'associazione è forte, si conclude facilmente che gli eventi sono spesso abbinati e quindi si giudica che il più delle volte si verificano insieme.

Nel caso dei questionari in esame si verifica anche un caso curioso: il legame fra i due eventi è così forte da rendere particolarmente disponibile alla memoria la co-occorrenza degli eventi stessi, e allora si rileva che l'uso della lezione frontale con l'ausilio della lavagna è più frequente della lezione frontale senza ulteriori precisazioni<sup>283</sup>.

In sintesi si può affermare che l'euristica della disponibilità è una procedura che permette di stimare l'ampiezza di una classe, la frequenza di eventi o di co-occorrenze a partire dalla facilità con cui la mente recupera, costruisce o associa. Operazioni senz'altro utili, ma esposte a errori sistematici.

Inoltre, non sarà la condizione prevalente, ma non è escluso che nella valutazione dell'agire didattico anche le emozioni abbiano un peso che deve essere considerato. In questo caso, nella compilazione del questionario si darebbero più *conclusioni*, che *conteggio* di eventi. È l'effetto della cosiddetta *euristica dell'affetto*. Quando sono in gioco le emozioni, la conclusione prevale sull'argomentazione. La conclusione, a cui si giunge senza argomentazione, non è di per sé sbagliata, ma certamente è instabile e connessa allo stato del momento. Il pensiero lento, che può intervenire, di norma tende a scusare più che a sottoporre a critica le emozioni che permeano il pensiero veloce; avalla i dati che sono compatibili con la percezione corrente, senza intervento analitico.

---

<sup>282</sup> D. Kahneman, *Economia della felicità*, cit., p. 47.

<sup>283</sup> Si veda al riguardo l'*errore di congiunzione*: «in alcune circostanze [...] le persone considerano il verificarsi della congiunzione di più eventi più probabile rispetto al verificarsi di un evento singolo» (S.T. Fiske - S.E. Taylor, *Cognizione sociale. Dal cervello alla cultura*, cit., pp. 236-7)

In questo modo l'euristica dell'affetto crea un mondo semplice e ordinato, ma forse, proprio per questo, immaginario.

Connesse con la precedente anche le cosiddette *euristiche frugali e veloci* studiate da Gigerenzer e del gruppo sull'Adaptive Behaviour and Cognition negli anni Novanta. Esse rispondono allo stesso tempo ai requisiti di razionalità limitata (limitazione delle capacità cognitive) e a quelli di *razionalità ecologica* (adattabilità ambientale delle inferenze).

Come è noto, un'euristica è una modalità di giudizio che sacrifica il rigore formale e la completezza presenti in un algoritmo a favore della velocità e semplicità. [...] Nel caso delle *euristiche frugali e veloci* si tratta di regole ancora più semplici per decidere quando vi sono pressanti vincoli di tempo. Questo programma sostituisce il criterio di *coerenza* delle attività inferenziali rispetto alle leggi della logica e della probabilità con quello di *corrispondenza* delle decisioni rispetto alla struttura dell'ambiente, secondo i principi di frugalità, velocità e accuratezza.<sup>284</sup>

### **2.5.6 - Conclusioni**

1) Se si considerano le strette connessioni tra i giudizi, l'intera rete di convinzioni e credenze dell'individuo che li ha espressi, la personale conoscenza dell'argomento in questione, il ruolo delle euristiche e distorsioni di giudizio, e si tengono altresì in conto le forzature indotte dall'esigenza di creare compatibilità tra tutti questi fattori si può concludere che dai dati dei questionari si ricava non tanto un accurato censimento di eventi, quanto la visione generale pedagogico-didattica che della scuola hanno gli intervistati.

2) Se si considera che la stima della frequenza di una classe di eventi dipende molto dalla recuperabilità degli esempi, dalla loro familiarità, salienza e incidenza emotiva, e che tutti questi fattori, depositati in memoria, diventano in modo *cronico*, anche al variare dei contesti, chiave privilegiata di interpretazione, se ne deduce che dalla visione del presente si ricava anche lo stile di approccio alle scelte future. Sembra esistere, infatti, un nesso stretto tra la valutazione della frequenza delle azioni didattiche e la tendenza alla conservazione dello status quo delineato dai dati statistici. Le incongruenze nelle percentuali forniti dai docenti (rilevate incrociando i valori forniti

---

<sup>284</sup> R.Viale, *Quale mente per l'economia cognitiva*, cit., s.p.



dagli insegnanti con quelli degli studenti e, marginalmente, dei genitori) sono indizi di una visione della scuola e, soprattutto, di un preciso, diffidente, approccio alla prospettiva della didattica in alternanza formativa.

3) Se l'attaccamento alle modalità di insegnamento tradizionali è dovuto alla formazione stessa degli insegnanti, si comprende l'utilità del questionario. Se, infatti, sulle valutazioni e sulle decisioni influisce l'euristica della disponibilità ne risulta dimostrata l'utilità di un questionario che si presenta principalmente come guida all'osservazione pedagogica. Permette cioè di misurare il proprio operato rispetto a una serie organica di azioni concrete che il questionario rende facilmente disponibili alla memoria o all'immaginazione, evitando, tra l'altro, la menzionata avversione per l'ambiguità<sup>285</sup>. Dunque la guida all'osservazione pedagogica è, di fatto, un paradigma metodologico per l'azione riflessiva, l'analisi e la progettazione: la proposta di una serie organica di azioni didattiche, pedagogicamente coordinate, permette al docente di pensare in termini realistici e fattibili l'innovazione in alternanza formativa e di avere facilmente disponibile alla memoria un modello pedagogico-didattico in grado di incidere sulla dominanza dell'esistente e sull'effetto dotazione<sup>286</sup>.

---

<sup>285</sup> Cfr. L. Castelli, *Psicologia sociale cognitiva*, cit., p. 35. V. sopra p. 168.

<sup>286</sup> V. sopra p. 25.



## ***Bibliografia e sitografia***

AA.VV., *Alternanza scuola-lavoro. Un manuale per capire progettare e realizzare l'alternanza. Le esperienze del sistema camerale lombardo*, in sito *Camera di Commercio - Pavia*, pag. web *Formazione e Orientamento*, s.d.,  
URL: [http://www.pv.camcom.gov.it/files/FormazioneOrientamento/MANUALE\\_ALTERNANZA.pdf](http://www.pv.camcom.gov.it/files/FormazioneOrientamento/MANUALE_ALTERNANZA.pdf)

AA.VV., *L'alternanza scuola lavoro*, «Annali dell'istruzione», n. 5-6 (2003), n. 1 (2004)

C. Agulhon, *L'alternance: une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés*, «Revue française de pédagogie», vol. 131 (2000), pp. 55-63

M. Altet, *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*, La Scuola, Brescia 2003

T. Agasisti - L. Ribolzi, *Scegliere la scuola: orientamenti e caratteristiche dei genitori*, cfr. sito *Tuttoscuola.com*, pag. web *Scuole Paritarie*, 11 ottobre 2010,  
URL: <http://www.tuttoscuola.com/portali/paritarie/archivio-24015.html>

Ansas Indire, *Alternanza scuola lavoro: nuovi contesti, altri apprendimenti, opportune scelte. Rapporto di monitoraggio 2011*, Novembre 2011, in sito *Indire Ansas - Sezione Scuola Lavoro*,  
URL: <http://mediarepository.indire.it/iko/uploads/allegati/M6AAE6BL.pdf>

M. Bassi - M. Lombardi - A. Delle Fave, *La professione relazionale dell'insegnante*, in O. Albanese et al. (a cura di), *Disabilità, integrazione e formazione*, Editore Junior, Bergamo 2006,  
URL: [http://www.silsismi.unimi.it/SILSISMI/Indirizzi/Indirizzi\\_doc/Sostegno/capitoloBLD.htm](http://www.silsismi.unimi.it/SILSISMI/Indirizzi/Indirizzi_doc/Sostegno/capitoloBLD.htm)

G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia 2004

G. Bertagna (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, FrancoAngeli, Milano 2004

G. Bertagna, *Pensiero manuale*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006

G. Bertagna - E. Brumana, *Metodologia e Laboratorio di Metodologia. Glossario*, 2006, in sito *Università degli Studi di Bergamo*,  
URL: <http://www.unibg.it/dati/bacheca/291/22512.pdf>.

G. Bertagna, *Dietro una riforma*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008

G. Bertagna, *Saperi disciplinari e competenze*, «Studium educationis», n. 3 (2009), pp.137-155

G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010

G. Bertagna, *Dalle conoscenze/abilità alle capacità/competenze: il significato pedagogico e metodologico di una transizione*, 2010, pro manuscripto

G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011

G. Bertagna - C. Xodo (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2011

G. Bertagna, *Ripensare al rapporto tra scuole e imprese. Quando il lavoro diventa formativo*, in C.G. Lacaíta - P.P. Poggio (a cura di), *Scienza, Tecnica e Industria nei 150 anni di Unità d'Italia*, Jaca Book, Milano 2012, pp. 7-40.

G. Bertagna (a cura di), *Fare laboratorio*, La Scuola, Brescia 2012

U. Biasioli, *Alternanza scuola/lavoro: implicazioni sulle componenti metacognitive dei processi di formazione*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2007

R. Biorcio (a cura di), *La scuola vista dai suoi protagonisti. Rapporto 2006 sulla scuola secondaria superiore e la formazione professionale nella provincia di Milano*, FrancoAngeli, Milano 2006

L. Bonica - V. Sappa, *Le metodologie didattiche*, in A. Cavalli - G. Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola, Terza indagine dell'Istituto Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna 2010, pp. 129-158

L. Bozzi - A. Gallotta - F. Ferretti - A. Capone, *Alternanza scuola-lavoro: un modello di apprendimento*, FrancoAngeli, Milano, 2005

G. Brusa, *La percezione del valore*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna 2008

L. Castelli, *Psicologia sociale e cognitiva. Un'introduzione*, Ed. Laterza, Roma-Bari 2004

Ce.se.d. Centro Servizi Didattici (a cura di), *Introduzione - Parte prima. Ricognizione e analisi delle esperienze in atto*, in Id., *ID Progetto 398366. Portare a sistema l'innovazione: un modello di alternanza per la Regione Lombardia*, 2007, pp. 13-48, URL: <http://www.cesed.com/index.htm?progetto398366/index.htm-home>

Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, Laterza, Roma-Bari 2009

V. Crupi - G.F. Gensini - M. Motterlini (a cura di), *La dimensione cognitiva dell'errore in medicina*, FrancoAngeli, Milano 2006, URL: <http://www.cresa.eu/pdf/Errori%20e%20decisioni%20in%20medicina%20-%20Intro.pdf>

V. Crupi - R. Festa, *Dai giochi d'azzardo ai test diagnostici: la teoria della decisione nella medicina clinica*, «L&PS - Logic & Philosophy of Science», vol. VII, n. 1 (2009), pp. 69-94,

URL:

[http://www.philosophie.uni-muenchen.de/lehreinheiten/logik\\_sprachphil/personen/vincenzo\\_crupi/downloads/crupi\\_festa2009.pdf](http://www.philosophie.uni-muenchen.de/lehreinheiten/logik_sprachphil/personen/vincenzo_crupi/downloads/crupi_festa2009.pdf)

G. De Sanctis, *TALIS. I docenti italiani tra bisogni di crescita professionale e resistenze*, Programma education FGA working paper n. 24 (2/2010), Fondazione Giovanni Agnelli 2010,

URL: [http://www.fga.it/uploads/media/G\\_De\\_Sanctis\\_TALIS. I docenti italiani - FGA\\_WP24.pdf](http://www.fga.it/uploads/media/G_De_Sanctis_TALIS_I_docenti_italiani_-_FGA_WP24.pdf)

R. Drago, *Alternanza scuola lavoro*, in AA.VV., *Lessico della riforma*, «Annali dell'istruzione», n. 4-5 (2002), pp. 10-13,

URL: <http://www.annalipubblicaistruzione.it/riviste/annali/pdf/AI4-5-2002.pdf>

S.T. Fiske, *La cognizione sociale*, il Mulino, Bologna 2006

S.T. Fiske - S.E. Taylor, *Cognizione sociale. Dal cervello alla cultura*, Apogeo, Milano 2009

R. Fraboni, *Il giudizio dei cittadini sulla scuola. Indagine multiscopo sulle famiglie «Aspetti della vita quotidiana», anni 1999-2000*, Istituto Nazionale di Statistica, 2002,

URL: [http://www3.istat.it/dati/catalogo/20020718\\_00/](http://www3.istat.it/dati/catalogo/20020718_00/)

M. Garetto, *Statistica. Lezioni ed esercizi*, «Quaderni didattici del dipartimento di Matematica dell'Università di Torino», n. 13 (novembre 2002)

C. Gentili, *La via italiana all'alternanza scuola-lavoro*, «Nuova Secondaria», n. 4 (2002), pp. 22-26

A. Grimaldi - S. Del Lungo - D. Simoni, *Analisi della domanda di orientamento: i bisogni emergenti di giovani allievi italiani*, FrancoAngeli, Milano 2000

G. Gulotta, *La vita quotidiana come laboratorio di psicologia sociale*, Giuffré, Milano 2008

D. Ianes - U. Biasioli, *L'ICF come strumento di identificazione, descrizione e comprensione delle competenze. Un'esperienza in un percorso di alternanza scuola-lavoro*, «L'integrazione scolastica e sociale» n. 4/5 (novembre 2005), pp. 391-422

Istituto Cattaneo, Associazione TreElle, *La scuola vista dai cittadini, Indagine sulle opinioni degli italiani nei confronti del sistema scolastico*, Ricerca n. 1, maggio 2004.

D. Kahneman - A. Tversky, *Choices, Values, and Frames*, Russel Sage Foundation, Cambridge University Press, 2000

D. Kahneman, *Economia della felicità*, Il Sole 24ore, Milano 2007

D. Kahneman, *Pensieri lenti e veloci*, Mondadori, Milano 2012

S. Mariotti, *Le esperienze di alternanza nella formazione professionale: lo stage e l'apprendistato*, «FOR, Rivista per la formazione», n. 57 (2003), pp. 17-28

R. Morzenti Pellegrini, *L'alternanza scuola lavoro come forma di partecipazione*, in Ce.se.d. Centro Servizi Didattici (a cura di), *ID Progetto 398366. Portare a sistema l'innovazione: un modello di alternanza per la Regione Lombardia*, 2007, pp. 206-262, URL: <http://www.cesed.com/index.htm?progetto398366/index.htm-home>

M. Motterlini, *Trappole mentali*, Rizzoli, Milano 2008

M. Nutini - R. Pallante, *La riforma Moratti e le autonomie scolastiche e locali*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN) 2005

I. Olry-Louis - M. Baker - A. Trognon et M. Batt - C. Sorsana - J.P. Roux, *Coopérer et apprendre par le dialogue*, «L'Orientation Scolaire Professionnelle», v. 32, n. 2 (juin 2003), URL: <http://osp.revues.org/index2776.html>

I. Orly-Louis, *Coopérer et apprendre par le dialogue - enjeux et perspectives*, «L'Orientation Scolaire Professionnelle», v. 32, n° 2 (juin 2003), pp. 343-358, URL: <http://osp.revues.org/index2778.html>

R. Ottaviano (a cura di), *Scuola e lavoro - L'esperienza dell'alternanza in Lombardia*, la Nuova Italia, Milano 2005

S. Pozzi - R. Pocaterra (a cura di), *Ragazzi sospesi. Un modello territoriale di alternanza scuola-lavoro per la prevenzione della dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano 2007

E. Puricelli, *Standard per le competenze di base: appunti per una critica delle competenze come oggetto culturale*, 2007, in sito *Università degli Studi di Bergamo*, pag. web *Cqia scuole - Contributi*, URL: [http://www.unibg.it/struttura/cqia\\_struttura.asp?cerca=cqia\\_scuole\\_contributi\\_2](http://www.unibg.it/struttura/cqia_struttura.asp?cerca=cqia_scuole_contributi_2)

P. Roncalli, *Alternanza e unità del sapere nei documenti di riforma della scuola (L. 53/2003). L'«alternanza formativa» tra politiche dell'istruzione e politiche del lavoro*, «Professionalità», n. 82 (luglio-agosto 2004), pp. 18-31.

P. Roncalli, *L'alternanza scuola-lavoro: una riflessione sul rapporto Ansa*, 1 aprile 2010, in sito *Università degli Studi di Bergamo*, pag. web *Cqia scuole - Contributi*, URL: [http://www.unibg.it/struttura/cqia\\_struttura.asp?id\\_notizia=41723&cerca=cqia\\_scuole\\_contributi\\_2](http://www.unibg.it/struttura/cqia_struttura.asp?id_notizia=41723&cerca=cqia_scuole_contributi_2)

P. Roncalli, *Il processo dell'alternanza formativa*, in Ce.se.d. Centro Servizi Didattici (a cura di), *ID Progetto 398366. Portare a sistema l'innovazione: un modello di alternanza per la Regione Lombardia*, 2007, pp. 49-205, URL: <http://www.cesed.com/index.htm?progetto398366/index.htm-home>

R.M. Ryan - E.L. Deci, E. L., *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*, in «Contemporary Educational Psychology», n. 25 (2000), pp.54-67, in sito *Self-Determination Theory*, pag. web *Education*, URL: <http://www.selfdeterminationtheory.org/>

G. Sandrone, *La valutazione e la certificazione delle competenze*, in G. Bertagna (a cura di), *Dirigenti per le scuole*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 165-184..

R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 2002..

Tuttoscuola, *2° rapporto sulla qualità nella scuola*, Editoriale Tuttoscuola, Roma 2011..

Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, Ufficio IV - Rete degli Istituti con percorsi di Alternanza scuola-lavoro e Impresa Formativa Simulata, *I percorsi in alternanza scuola-lavoro e Impresa Formativa Simulata, a.s. 2009/2010*, a cura di Aldo Tropea e Rosaria Capuano, febbraio 2011, in sito *ReQuS, La Rete per la Qualità della Scuola*, pag. web *Alternanza scuola-lavoro*,

URL: <http://www.requs.it/?pagina=4320>

R. Viale - A. Cerroni (a cura di), *Valutare la scienza*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2003

R. Viale (a cura di), *Le nuove economie*, Il sole 24 Ore, Milano 2005

A. Zuccaro, *Gli esiti dei Monitoraggi nazionali su Alternanza Scuola-Lavoro ed Area di Professionalizzazione (Terza Area)*, 25 Novembre 2009, in sito *Indire Ansas*, pag. web *Alternanza scuola-lavoro*,

URL: <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1615>

A. Zuccaro, *A che punto siamo con l'Alternanza Scuola-Lavoro?*, 25 Novembre 2009, in sito *Indire Ansas*, pag. web *Alternanza scuola-lavoro*,

URL: <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1615>

A. Zuccaro, *Educazione all'Imprenditorialità*, 24 Novembre 2009, in sito *Indire Ansas*, pag. web *Alternanza scuola-lavoro*,

URL: <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1615>

A. Zuccaro, *Alternanza Scuola Lavoro: lo stato dell'arte*, «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», n. 139 (2012), a. XXXV, pp. 227-250





## Appendice

### I questionari Cqia-Ust

*La valenza educativa e orientativa  
dell'insegnamento disciplinare  
e il ruolo didattico dell'esperienza e del lavoro*

*griglia di osservazione e analisi delle azioni didattiche*

**PER I DOCENTI**

**A. In quale grado di scuola è attualmente in servizio?**

- . Scuola primaria
- . Scuola secondaria di primo grado
- . Liceo
- . Istituto tecnico
- . Istituto Professionale

**B. Istituto di appartenenza** \_\_\_\_\_

*Se è in servizio nella scuola primaria:*

**D. Numero di classi in cui insegna:** \_\_\_\_\_

**E. Numero totale allievi:** \_\_\_\_\_

*Se è in servizio nella scuola secondaria di primo grado:*

**C. Disciplina/e di insegnamento:** \_\_\_\_\_

**D. Numero di classi in cui insegna:** \_\_\_\_\_

**E. Numero totale allievi:** \_\_\_\_\_

*Se è in servizio nella scuola secondaria di secondo grado:*

**C. Disciplina/e di insegnamento:** \_\_\_\_\_

**D. Classi in cui insegna:** \_\_\_\_\_

**E. Numero totale allievi:** \_\_\_\_\_

**F. Sesso**

- . Maschio
- . Femmina

**G. Fascia di età**

- . tra 25 e 30 anni
- . tra 31 e 40 anni
- . tra 41 e 50 anni
- . oltre 50 anni

Per ciascuno degli aspetti/azioni di seguito elencati indicare la frequenza con cui vengono messi in atto, secondo la scala: *sempre, spesso, qualche volta, raramente, mai*.

Azioni formative svolte in aula						
1	Lezione frontale	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
2	Lettura/analisi del libro di testo in classe	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
3	Verifica delle conoscenze possedute dagli allievi prima di iniziare un nuovo argomento	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
4	Esercitazioni del gruppo classe su aspetti dei contenuti disciplinari (di matematica, di grammatica, ecc.)	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
5	Lettura/analisi di dispense predisposte dai docenti su aspetti dei contenuti disciplinari	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
6	Produzione guidata di schemi, mappe concettuali su aspetti disciplinari contenuti in testi, dispense, ecc.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
7	Definizione con gli allievi di compiti da svolgere a casa in autonomia, senza aiuti	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
8	Coinvolgimento degli allievi nella progettazione e nello svolgimento di lezioni	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
9	Assegnazione sistematica di compiti e studio a casa	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
10	Accordi tra docenti per evitare l'accumulo di compiti e studio a casa	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
11	Accordi tra docenti per evitare l'accumulo di compiti e studio a casa in occasione di interrogazioni e verifiche	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
12	Tempo medio giornaliero che ritiene debba dedicarsi ai compiti e allo studio a casa di tutte le discipline	0-1 ora	1-2 ore	2-3 ore	3-4 ore	oltre
13	Frequenza di problemi di attenzione da parte degli allievi durante le lezioni	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
14	Viaggi di istruzione realizzati senza esplicite relazioni didattiche con gli insegnamenti disciplinari	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
15	Viaggi di istruzione preparati in classe	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
16	Viaggi di istruzione preparati con i ragazzi in classe e seguiti da relazioni verbali o scritte	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
17	Momenti di riflessione con gli allievi sui loro comportamenti, atteggiamenti attraverso simulazioni, giochi di ruolo...	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
18	Dimostrazioni e discussioni con gli allievi sugli aspetti applicativi e dell'utilità sociale delle conoscenze disciplinari insegnate	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
19	Ricerca e individuazione con gli allievi di situazioni e problemi di vita reale che richiedono l'utilizzo di conoscenze disciplinari, con produzione di materiali esemplificativi	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai

Progettazione e attuazione di azioni formative con l'utilizzo di fonti diverse dal libro di testo o da lezioni svolte in aula						
20	Gli allievi, supportati dai docenti, progettano e attuano incontri guidati con esperti/testimoni di situazioni di vita reale (operatori di enti, di associazioni, di aziende del territorio, ecc), con successiva elaborazione delle conoscenze acquisite in relazioni strutturate.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
21	Gli allievi, supportati dai docenti, progettano e attuano la proiezione e l'analisi guidata di film e/o documentari su aspetti di vita sociale, politica, lavorativa, sindacale, religiosa, ecc., con relazioni documentarie intermedie e finali.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
22	Gli allievi, supportati dai docenti, progettano e attuano la consultazione di archivi presso enti e aziende del territorio, elaborano e rappresentano i dati e le informazioni acquisite attraverso la produzione di tabelle, grafici, relazioni strutturate.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai

23	Gli allievi, supportati dai docenti, progettano, realizzano e somministrano interviste e questionari per il reperimento di informazioni relative a particolari situazioni di vita sociale e lavorativa, elaborano e rappresentano i risultati attraverso tabelle, grafici, relazioni strutturate.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
24	Gli allievi, supportati dai docenti, progettano e attuano osservazioni dirette, visite guidate di ambienti naturali, di situazioni sociali, di attività di enti locali e sociali, di processi di lavoro, con produzione di relazioni, resoconti strutturati.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
25	Gli allievi, supportati dai docenti, progettano e attuano il reperimento di testi, documentazioni tecniche, progetti, materiali relativi a situazioni sociali, all'attività di enti e aziende del territorio, li analizzano, li studiano e producono relazioni.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
26	Gli allievi, supportati dai docenti, progettano e realizzano il reperimento di oggetti, di materiali di varia natura (naturali, prodotti umani di consumo e/o strumentali), li analizzano/manipolano in aula, in laboratori tecnici, scientifici, professionali	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
27	Le attività sopra richiamate sono realizzate e coordinate in progetti sistematici e unitari di alternanza formativa tra teoria e pratica, tra scuola e vita.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
28	Le attività sopra richiamate sono realizzate in progetti preordinati e unitari, finalizzati allo sviluppo delle capacità di orientamento e auto – orientamento degli allievi.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai

#### Progettazione e attuazione di azioni formative in laboratori linguistici/artistici/espressivi

29	Gli allievi, supportati dai docenti, progettano, allestiscono, provano, simulano, attuano iniziative, eventi, spettacoli, per l'apprendimento di contenuti e tecniche espressive - comunicative teatrali, musicali, di arti figurative, di lingua straniera.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
30	Le attività sopra richiamate sono realizzate e coordinate in progetti sistematici e unitari di alternanza formativa tra teoria e pratica, tra scuola e vita.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
31	Le attività sopra richiamate sono realizzate in progetti preordinati e unitari, finalizzati allo sviluppo delle capacità di orientamento e auto-orientamento degli allievi.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai

#### Azioni formative di cittadinanza attiva

32	Gli allievi, supportati dai docenti, progettano e sperimentano, in affiancamento e in autonomia, la realizzazione di esperienze di cittadinanza attiva, riflettono sull'esperienza, documentano i risultati.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
33	Gli allievi, supportati dai docenti, progettano e realizzano eventi per la presentazione/sperimentazione pubblica di risultati formativi di natura: culturale, artistica.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
34	Le attività sopra richiamate sono realizzate e coordinate in progetti sistematici e unitari di alternanza formativa tra teoria e pratica, tra scuola e vita.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
35	Le attività sopra richiamate sono realizzate in progetti preordinati e unitari, finalizzati allo sviluppo delle capacità di orientamento e auto-orientamento degli allievi.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai

#### Progettazione e attuazione di azioni formative in laboratori tecnici

36	Gli allievi, supportati dai docenti, progettano e realizzano la costruzione e/o la manipolazione di oggetti, di materiali, formalizzano, documentano, presentano i risultati.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
----	---	--------	--------	---------------	-----------	-----

37	Le attività sopra richiamate sono realizzate e coordinate in progetti sistematici e unitari di alternanza formativa tra teoria e pratica, tra scuola e vita.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
38	Le attività sopra richiamate sono realizzate in progetti preordinati e unitari, finalizzati allo sviluppo delle capacità di orientamento e auto-orientamento degli allievi.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai

#### Progettazione e attuazione di azioni formative in laboratori scientifici

39	Gli allievi, supportati dai docenti, progettano e realizzano la simulazione di leggi, principi, analizzano, formalizzano, presentano i risultati.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
40	Le attività sopra richiamate sono realizzate e coordinate in progetti sistematici e unitari di alternanza formativa tra teoria e pratica, tra scuola e vita.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
41	Le attività sopra richiamate sono realizzate in progetti preordinati e unitari, finalizzati allo sviluppo delle capacità di orientamento e auto-orientamento degli allievi.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai

#### Progettazione e attuazione di azioni formative in laboratori professionali

42	Gli allievi, supportati dai docenti, progettano e attuano la simulazione di azioni professionali, analizzano, formalizzano, presentano i risultati.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
43	Le attività sopra richiamate sono realizzate e coordinate in progetti sistematici e unitari di alternanza formativa tra teoria e pratica, tra scuola e vita.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
44	Le attività sopra richiamate sono realizzate in progetti preordinati e unitari, finalizzati allo sviluppo delle capacità di orientamento e auto-orientamento degli allievi.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai

#### Progettazione e attuazione di azioni formative per l'apprendimento in ambienti di lavoro esterni alla scuola

45	Gli insegnanti realizzano incontri con i referenti di enti e aziende e/o visite guidate per ricercare i momenti applicativi dei saperi disciplinari previsti nei piani di studio.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
46	Gli insegnanti tutor realizzano in prima persona tirocini formativi presso enti o aziende per maturare competenze applicative relative ai saperi disciplinari teorici previsti dai piani di studio.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
47	Gli insegnanti tutor, attraverso incontri, visite guidate, tirocini formativi presso enti e aziende realizzano la mappatura delle fasi di processi di lavoro nei quali siano implicati i saperi disciplinari previsti dai piani di studio.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
48	Gli allievi, supportati dai docenti, progettano ed attuano esperienze formative presso enti e aziende per sperimentare in prima persona, in affiancamento e anche in autonomia, lo svolgimento diretto di azioni lavorative; a seguito di tali esperienze gli allievi sono stimolati a riflettere e a documentare i risultati orientativi e/o formativi conseguiti.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
49	Le attività sopra richiamate sono realizzate e coordinate in progetti sistematici e unitari di alternanza formativa tra teoria e pratica, tra scuola e vita.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
50	Le attività sopra richiamate sono realizzate in progetti preordinati e unitari, finalizzati allo sviluppo delle capacità di orientamento e auto-orientamento degli allievi.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai

#### Aspetti relativi alle modalità di svolgimento delle azioni di insegnamento/apprendimento

51	Spiegazioni verbali dei docenti.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
52	Spiegazioni verbali dei docenti accompagnate dall'utilizzo di lavagna.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
53	Spiegazioni verbali dei docenti accompagnate dall'utilizzo di strumenti multimediali.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai

54	Comunicazioni interattive in lavori di gruppo.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
55	Comunicazioni preparate a turno da singoli o gruppi di allievi e rivolte al gruppo classe.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
56	Banchi disposti a “file parallele”.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
57	Banchi disposti a “ferro di cavallo”.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
58	Banchi disposti a “piccole isole”.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
59	Banchi disposti a “tavola rotonda”.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai

#### Azioni di verifica e regolazione delle azioni di insegnamento/apprendimento

60	Controllo sull’esecuzione dei compiti a casa	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
61	Correzione in classe dei compiti svolti a casa	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
62	Interrogazioni e/o prove scritte programmate	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
63	Interrogazioni e/o prove scritte non programmate	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
64	Interrogazioni e/o prove scritte lasciando libera la consultazione di testi, dispense, mappe, ecc.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
65	Prove di laboratorio valutate con voto	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
66	Attività di recupero dell’insegnante in itinere a seguito di richiesta di allievi	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
67	Verifica dei comportamenti attraverso l’osservazione dei singoli allievi	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
68	Coinvolgimento degli allievi nella riflessione e nell’analisi dei loro comportamenti e della coerenza con le regole di convivenza civile	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
69	Definizione, sottoscrizione, attuazione e verifica dei “Patti educativi di corresponsabilità”	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
70	Riflessione e analisi dei risultati di apprendimento del gruppo classe	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
71	Attività spontanee e autonome di reciproco aiuto per il recupero di debiti formativi	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
72	Attività di reciproco aiuto per il recupero di debiti formativi, programmate e coordinate dai docenti	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
73	Illustrazione ed esplicitazione dei criteri di valutazione adottati per la valutazione di una verifica scritta	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
74	Attribuzione dei voti delle prove (scritte, orali, ecc.) utilizzando griglie di valutazione comunicate agli allievi	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
75	Indicazione, sulla base dei risultati delle verifiche, di specifici itinerari di approfondimento, sviluppo e recupero	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai

#### Domande relative ai rapporti scuola famiglia

76	I rappresentanti dei genitori sono informati della progettazione delle attività didattiche.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
77	Si tiene conto delle proposte dei rappresentanti dei genitori nella progettazione delle attività didattiche.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
78	I rappresentanti dei genitori sono coinvolti nella verifica dei risultati raggiunti.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai

*La valenza educativa e orientativa  
dell'insegnamento disciplinare  
e il ruolo didattico dell'esperienza e del lavoro*

*griglia di osservazione e analisi delle azioni didattiche*

**PER GLI STUDENTI**

**A. In quale grado scolastico sei iscritto/a?**

- . Scuola secondaria di primo grado
- . Liceo
- . Istituto tecnico
- . Istituto professionale

**B. Qual è il nome della scuola che frequenti?** \_\_\_\_\_

**L'attenzione in classe**

a1	In quali ore della mattina ti capita di perdere l'attenzione?			
nelle prime ore <input type="checkbox"/>	nelle ultime ore <input type="checkbox"/>	un po' in tutte le ore <input type="checkbox"/>	mai <input type="checkbox"/>	

a2	Quante volte ti capita di perdere l'attenzione durante le lezioni?			
sempre <input type="checkbox"/>	spesso <input type="checkbox"/>	qualche volta <input type="checkbox"/>	raramente <input type="checkbox"/>	mai <input type="checkbox"/>

<b>3</b>	Che cosa fai quando non sei attento? (puoi <u>non rispondere</u> alla domanda se sei sempre attento)					
c1	Gioco con oggetti o ascolto musica.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
c2	Faccio i compiti di altre materie o ripasso per l'interrogazione.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
c3	Parlo con i compagni vicini.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
c4	Chiedo spiegazioni ai compagni vicini di cose che non ho capito.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
c5	Disturbo per un sacco di ragioni.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
c6	Penso ai fatti miei, alle cose che devo fare la sera, ai miei affetti, ecc.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
c7	Faccio anche finta di stare attento.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
c8	Trovo motivo per uscire dall'aula.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai

<b>4</b>	Quali sono le ragioni che ti portano a perdere l'attenzione? (puoi <u>non rispondere</u> alla domanda se sei sempre attento)					
r1	Mancanza di interesse per gli argomenti trattati	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
r2	Perché si studia solo la teoria e non si mettono in pratica le cose studiate	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
r3	Perché stare sempre fermi nel banco e dover stare attenti è molto noioso e faticoso	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
r4	Perché non capisco, quindi perdo la voglia di stare attento	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
r5	Perché ci sono problemi di rapporti con l'insegnante	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
r6	Perché è praticamente impossibile riuscire a stare sempre attenti per 5 ore	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai

Azioni formative svolte						
az1	Nella tua classe con che frequenza si svolgono le lezioni "frontali"?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az2	I compiti svolti a casa, sono corretti in classe?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az3	Ti capita di dover sostenere interrogazioni e prove scritte nello stesso giorno?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az4	In aula, viene fatta la lettura guidata del libro di testo?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az5	Nell'attività didattica, sono utilizzate dispense o materiali predisposti dai docenti?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az6	Sono svolte esercitazioni guidate dai docenti per tutto il gruppo classe?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az7	Sei aiutato dai docenti nella produzione di schemi o mappe concettuali su argomenti contenuti in testi, dispense?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az8	I docenti concordano con te eventuali attività da svolgere a casa, da solo senza aiuto della famiglia?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az9	Sei coinvolto nella preparazione e nello svolgimento di lezioni in classe?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az10	I viaggi di istruzione che fai hanno un collegamento esplicito con gli insegnamenti disciplinari?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az11	I viaggi di istruzione sono preparati in classe?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az12	Ti vengono richiesti resoconti verbali o scritti e relazioni documentate dopo i viaggi di istruzione?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az13	In aula, i docenti ti aiutano a riflettere sui tuoi comportamenti attraverso discussioni, organizzando specifiche riunioni del gruppo classe, attraverso recite, simulazioni, giochi di ruolo...?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az14	I docenti discutono con te sull'importanza e sull'utilità pratica dei saperi disciplinari che insegnano?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az15	Partecipi a incontri con esperti/testimoni?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az16	Partecipi a proiezione di film/documentari a carattere sociale, storico, tecnico, scientifico, che poi analizzi e discuti in classe?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az17	Sei coinvolto nella consultazione di banche dati, postazioni multimediali di biblioteche, di comuni ed enti vari?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az18	Sei coinvolto nella progettazione e realizzazione di interviste e nella somministrazione di questionari ?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az19	Sei coinvolto nella osservazione diretta (es. visite guidate) di situazioni di vita reale e/o di processi di lavoro?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az20	Sei coinvolto nel reperimento di documentazioni tecniche, progetti, materiali vari, ecc., relativi a situazioni, fenomeni, processi, ecc., da analizzare in aula con il supporto dei docenti?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az21	Sei coinvolto nel reperimento di oggetti di varia natura da analizzare e manipolare a scuola con i docenti?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az22	Sei coinvolto nella progettazione e nell'attuazione di iniziative a carattere storico/sociale/ artistico? (ESEMPIO.: banco alimentare, attività a favore di persone disabili, rappresentazioni teatrali, musicali, simulazioni/recitazioni in lingua italiana, in lingua straniera)	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az23	Sei coinvolto nella progettazione e nell'attuazione di attività a carattere tecnico/scientifico? (Es. prove su composizione acque, classificazione flora di un bosco, realizzazione dispositivo elettromeccanico /elettronico, ecc.)	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az24	Ti viene offerta l'opportunità di sperimentare in laboratori professionali la simulazione di attività lavorative?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az25	Ti risulta che le simulazioni di attività lavorative svolte in laboratori professionali sono didatticamente collegate e coordinate con le attività di altre discipline svolte in aula?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az26	Ti viene offerta l'opportunità di fare esperienze orientative e/o formative nei luoghi di lavoro e in altri ambienti di vita?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az27	Ti risulta che le esperienze orientative e/o formative svolte nei luoghi di lavoro siano didatticamente collegate e coordinate con le attività formative svolte nei laboratori professionali e con quelle svolte in aula?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
az28	Sei aiutato nella stesura, anche multimediale, di resoconti/relazioni su conoscenze acquisite da fonti varie e/o a seguito di iniziative varie, di attività laboratoriali, di esperienze orientative e/o formative nei luoghi di lavoro?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai

### Modalità di svolgimento delle azioni formative

m1	Svolgi le attività in lavori di gruppo?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
m2	I banchi sono disposti a “file parallele”?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
m3	I banchi sono disposti a “ferro di cavallo”?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
m4	I banchi sono disposti a “piccole isole” (per lavori di gruppo)?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
m5	I banchi sono disposti a “tavola rotonda”?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai

### Compiti da svolgere a casa

co1	I compiti ti sono assegnati in modo sistematico giorno per giorno?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
co2	Ritieni che ci sia accumulo di compiti di più discipline da svolgere per il medesimo giorno?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
co3	Ti vengono assegnati compiti di più materie anche il giorno prima di una verifica o interrogazione?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
co4	Svolgi i compiti a casa in modo autonomo senza alcun aiuto?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
co5	Svolgi i compiti con aiuto dei familiari?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
co6	Ricorri a ripetizioni con insegnanti a pagamento?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
co7	Quante ore medie giornaliere dedichi ai compiti e allo studio?		1-2 ore	2-3 ore	3-4 ore	oltre

### Azioni di verifica-regolazione delle azioni di insegnamento/apprendimento

v1	I docenti controllano l'esecuzione dei compiti che hai svolto a casa?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
v2	Correggono in classe i compiti svolti a casa?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
v3	Le interrogazioni e/o prove scritte sono programmate?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
v4	Le interrogazioni e/o prove scritte non sono programmate?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
v5	Le interrogazioni e prove scritte lasciano libera la consultazione di dispense, mappe?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
v6	Esegui prove di laboratorio?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
v7	Svolgi attività di recupero su singole discipline insegnate dai docenti?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
v8	I tuoi comportamenti inadeguati vengono sanzionati solamente con il “voto in condotta”?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
v9	In occasione dei tuoi comportamenti inadeguati i docenti guidano il gruppo classe nella riflessione critica e nell'attuazione di azioni conseguenti?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
v10	I docenti, attraverso apposite riunioni del gruppo classe, ti coinvolgono nella verifica dei risultati di apprendimento e nella individuazione di misure per prevenire eventuali insuccessi scolastici?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
v11	Attui spontaneamente, in orario extrascolastico, attività di reciproco aiuto con i compagni per il recupero di eventuali carenze, debiti formativi?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
v12	I tuoi docenti promuovono e coordinano attività di reciproco aiuto tra i tuoi compagni di classe in orario scolastico?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
v13	I tuoi docenti promuovono e coordinano attività di reciproco aiuto tra i tuoi compagni in orario extrascolastico?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
v14	I tuoi docenti esplicitano i criteri di valutazione adottati per le verifiche scritte?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
v15	I tuoi docenti giustificano il voto attribuito ad una prova orale, illustrando prima i requisiti per ottenere la sufficienza?	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai



*La valenza educativa e orientativa  
dell'insegnamento disciplinare  
e il ruolo didattico dell'esperienza e del lavoro*

*griglia di osservazione e analisi delle azioni didattiche*

**PER I GENITORI**

**A. In quale grado di scuola è iscritto/a suo/a figlio/a?**

- . Scuola primaria
- . Scuola secondaria di primo grado
- . Liceo
- . Istituto tecnico
- . Istituto professionale

**B. Quale scuola frequenta suo/a figlio/a? \_\_\_\_\_**

Per ciascuna delle seguenti affermazioni indicare la frequenza con cui è riscontrata, secondo la scala: *sempre, spesso, qualche volta, raramente, mai*.

Non barrare alcuna casella in caso non si abbiano riscontri informativi per fornire documentata risposta.

<b>Azioni formative svolte</b>						
1	Suo/a figlio/a studia solo sui libri di testo.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
2	Utilizza a casa dispense e documentazioni varie predisposte dai docenti.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
3	Esegue compiti a casa in gruppi di compagni.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
4	Svolge i compiti a casa con l'aiuto dei familiari.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
5	Svolge a casa autonomamente i compiti senza supporti della famiglia.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
6	Si prepara a casa per svolgere lezioni/relazioni al gruppo classe.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
7	Svolge a scuola simulazioni, giochi di ruolo per maturare comportamenti corretti a scuola, a casa, nella società.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
8	Svolge esercitazioni per comprendere l'utilità pratica e sociale delle conoscenze disciplinari.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
9	Le attività sopra richiamate sono realizzate e coordinate in progetti sistematici e unitari di alternanza formativa tra teoria e pratica, tra scuola e vita.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
10	Le attività sopra richiamate sono realizzate in progetti preordinati e unitari, finalizzati allo sviluppo delle capacità di orientamento e auto-orientamento degli allievi.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
11	Il genitore è invitato in classe a partecipare direttamente a qualche attività didattica.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai

<b>Attività assegnate come compito dai docenti da svolgere a casa o nel territorio</b>						
10	I compiti da svolgere a casa sono assegnati giorno per giorno.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
11	Sono assegnati compiti di più discipline da svolgere per il medesimo giorno.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
12	Sono assegnati compiti e studi di più materie anche il giorno prima di una verifica o interrogazione.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai

13	Suo/a figlio/a realizza, come compito, incontri con esperti/testimoni del territorio (Attraverso: comunicazioni/discussioni, interviste qualitative, racconti di esperienze e loro registrazione audio e/o visiva, compilazione di griglie).	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
14	Deve, come compito, analizzare criticamente film/documentari a carattere sociale, storico, tecnico, scientifico.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
15	Realizza, come compito, la consultazione di archivi, postazioni multimediali, di biblioteche, comuni, enti vari.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
16	Realizza, come compito, interviste e questionari ad operatori del territorio.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
17	Realizza, come compito, l'osservazione diretta (es. visite guidate) di situazioni, fenomeni, processi.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
18	Reperisce oggetti di varia natura da analizzare/manipolare a scuola.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
19	Partecipa ad attività ed eventi organizzati dalla scuola per sperimentare l'utilizzo di conoscenze a carattere storico/sociale/ artistico (ESEMPI: banco alimentare, attività a favore di persone disabili, rappresentazioni teatrali, musicali, simulazioni/recitazioni in lingua straniera)	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
20	Partecipa ad attività ed eventi organizzati dalla scuola per sperimentare l'utilizzo di conoscenze a carattere scientifico/tecnico/professionale (ESEMPI: prove su composizione acque, classificazione flora di un bosco, realizzazione dispositivo elettromeccanico/elettronico, svolgimento in affiancamento e in autonomia di azioni professionali nei luoghi di lavoro).	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
21	Ricorre a ripetizioni con insegnanti a pagamento.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
22	Le ore medie giornaliere che suo/a figlio/a dedica ai compiti e allo studio.	0-1 ore	1-2 ore	2-3 ore	3-4 ore	oltre

#### Domande relative ai rapporti scuola famiglia

23	Verifica se suo/a figlio/a esegue i compiti.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
24	Corregge i compiti svolti a casa da suo/a figlio/a.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
25	Si informa sui risultati delle interrogazioni.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
26	Verifica i risultati delle verifiche scritte.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
27	Si fa carico di chiedere alla scuola lo svolgimento di attività di recupero su singole discipline.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
28	Si fa carico di chiedere alla scuola attività di sviluppo del programma che rispondano alle specifiche attitudini di suo/a figlio/a.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
29	Si tiene informato sui comportamenti di suo/a figlio/a.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
30	È coinvolto in appositi momenti di analisi, di progettazione, di azioni tese al miglioramento dei comportamenti di suo/a figlio/a.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
31	Partecipa ai colloqui periodici con i docenti.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
32	Partecipa alle riunioni/assemblee dei genitori.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
33	I rappresentanti dei genitori sono informati della progettazione delle attività didattiche.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
34	Si tiene conto delle proposte dei rappresentanti dei genitori nella progettazione delle attività didattiche.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
35	I rappresentanti dei genitori sono coinvolti nella verifica dei risultati raggiunti.	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai

### *Osservazioni sui questionari*

La ricerca ha consentito dunque di rilevare *come e con quale efficacia* la didattica in alternanza sia radicata nella visione della scuola degli attori e quindi nella quotidiana attività scolastica, nei programmi e soprattutto nei metodi. In quest'ottica dunque, alla luce delle difficoltà incontrate nella lettura dei dati si annotano alcuni spunti per il perfezionamento del questionario-guida, pur considerando che, in ogni caso, qualunque questionario, di per sé, presenta una schematicità che non sempre permette, a chi lo compila, di raccontare il lavoro creativo della quotidianità professionale e la propria percezione delle cose.

Tuttavia si possono proporre alcuni interventi, schematicamente elencati:

- a) Differenziare il questionario per la primaria da quello per la secondaria.
- b) Rendere più puntuale la corrispondenza fra le domande rivolte alle tre categorie (docenti, studenti e genitori).
- c) Esplicitare, in una nota introduttiva, l'accezione in cui sono usate le parole chiave (*orientamento e alternanza formativa*).
- d) Rendere più essenziali e meno articolate le domande (ognuna di esse deve riguardare una e una sola azione didattica).
- e) Per le domande relative ad azioni molto precise (visione di film, incontri con esperti...) è opportuno articolare i quesiti in modo da avere indicazioni sia sulla frequenza dell'azione sia sulla valutazione del compilatore circa l'adeguatezza o meno di tale frequenza.

Dunque non

**Gli allievi, supportati dai docenti, progettano e attuano la proiezione e l'analisi guidata di film e/o documentari**

[...]:

*sempre/spesso/qualche volta/raramente/mai*

ma

**Quante proiezioni e analisi di film/documentari gli allievi, supportati dai docenti, hanno progettato e attuato?**

0      1-3      4-6      7-9       $\geq 10$

**Ritiene che la frequenza dell'attività sia**

*sufficiente*

*non sufficiente*

f) Analogamente andrebbero aggiunte domande sul numero delle *Unità di Apprendimento* attivate; sull'adeguatezza o meno di tale frequenza rispetto alle esigenze; su quali aree siano state coinvolte da dette *Unità* (area scientifica, area umanistica, oppure discipline differenti) e su quante *Unità* siano state realizzate anche in ambiente extrascolastico.

g) È anche utile sapere se i docenti abbiano frequentato corsi di formazione sull'alternanza formativa scuola società.

h) L'analisi dei dati sarebbe più agevole se si accorpasse le domande sull'uso dei laboratori e si riducesse la scelta a due tipologie: quelli d'ambito linguistico-artistico-espressivo e quelli scientifico-tecnico-professionali.

i) Andrebbero precisate le domande su stage e tirocinii:

Ad esempio:

**Quanti stage sono stati organizzati?**  
0      1-25      26-50      51-75      >75

**Qual è la durata media degli stage (in settimane)?**  
1      2-3      4-5      6-7      >7

**In quale periodo dell'anno gli stage sono stati effettuati?**  
*inizio anno      metà anno      fine anno durante tutto l'anno      in periodo estivo*

**L'iniziativa dello stage viene dal**  
*singolo insegnante  
consiglio di classe  
collegio docenti  
dipartimento  
dirigente scolastico*

**In quali settori lo stage si attua?**  
*attività manifatturiere  
studi professionali  
settore informatico  
aziende settore costruzioni  
sanità  
servizi sociali  
enti culturali*

**Quale modalità di verifica è usata in prevalenza?**<sup>287</sup>  
*verifica delle conoscenze acquisite con test o questionari  
valutazione delle competenze in prove in situazione  
diario di bordo  
presentazioni pubbliche dei risultati  
relazioni scritte conclusive*

**Gli obiettivi formativi dello stage (e le azioni da svolgere) sono concordati tra azienda e scuola?**  
*sì      no*

**Si attua una riflessione successiva all'esperienza?**  
*sì      no*

**Se sì in quale ambito**  
*consiglio di classe  
collegio docenti  
commissione preposta  
tra rappresentanti della scuola e dell'ente coinvolto  
tra singoli docenti coinvolti*

---

<sup>287</sup> Sembrerebbe, infatti, che le scuole si interrogano su qualità e modalità di attuazione del monitoraggio degli stage, ma non si rileva uguale attenzione all'individuazione degli strumenti per rilevare le competenze maturate attraverso le esperienze di lavoro. Un punto da considerare nelle indagini.

l) Andrebbero aggiunte domande sulla partecipazione degli studenti a convegni e conferenze; su attività sportive e teatrali (agito e visto); sull'Impresa Simulata (sempre con la duplice articolazione esemplificata al punto 3).

m) Interessante anche verificare la durata dei percorsi in alternanza.

Ad esempio:

**I percorsi in alternanza hanno durata**  
*annuale                      pluriennale*

**La durata dei percorsi (in ore) è di**  
*0-100    101-300    301-450    >450*

n) E poi:

**si attuano iniziative per cui è l'azienda a entrare a scuola?**

o) Sui modelli di insegnamento domande più dirette:

**In quale percentuale ogni insegnante ricorre alla lezione tradizionale e in quale alla didattica laboratoriale?**

**La lezione dialogata si basa prevalentemente su**  
*spiegazione con domande di comprensione da parte del docente*  
*spiegazione del docente a seguito di domande da parte degli allievi*  
*proposta di stimoli da parte del docente per sollecitare a rivolgere domande*

**Nello svolgimento dell'attività didattica si tiene conto prevalentemente di**  
*programmazione curricolare (secondo direttive ministeriali)*  
*programmazione d'istituto per ambiti disciplinari*  
*programmazione del consiglio di classe*  
*programmazione personale*  
*ricorrenze storico-sociali e/o eventi significativi*  
*sollecitazioni da parte degli studenti*  
*eventi di attualità*

**Qual è la difficoltà principale riscontrata nell'attività didattica?**  
*promuovere la motivazione*  
*favorire apprendimenti significativi*  
*adattarsi all'eterogeneità della classe*  
*(livelli, stili e tempi di apprendimento individuali; diversità culturali; bisogni educativi speciali; situazioni di svantaggio)*  
*mantenere la disciplina in classe*  
*valutare gli esiti degli apprendimenti*  
*relazionarsi con i diversi attori della scuola (colleghi, dirigente, genitori)*

p) Agli studenti andrebbe chiesto se i compiti a casa sono costituiti prevalentemente da:

*Esercizi sul libro*  
*Studio del libro di testo*  
*Esercizi sempre diversi preparati dall'insegnante*  
*Relazioni su lavori fatti in classe*  
*Trattazione (soluzione) di problemi reali (analisi di casi) che riguardano una singola disciplina*  
*Trattazione (soluzione) di problemi reali (analisi di casi) che coinvolgono più discipline*

q) Andrebbero inoltre chiarite alcune domande:

*Quando si parla di dispense predisposte dall'insegnante (di cui al punto 5 del questionario) ci si riferisce a materiale frutto delle discussioni o del lavoro svolto in classe oppure a rielaborazioni degli argomenti preparate dal docente e riproposte uguali ogni anno?*

*La presentazione pubblica dei risultati dei percorsi è destinata alla scuola o a un pubblico extrascolastico?*

*La verifica del comportamento attraverso l'osservazione dei singoli allievi (domanda 67) a quale preciso modello didattico si intende riconducibile?*





