

Davide Parmigiani

L'AULA SCOLASTICA 2

Come imparano gli insegnanti

Presentazione di Pier Cesare Rivoltella



● FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



DiScuTeRE

Didattica: fra Scuola, Territorio e Educazione
Collana diretta da Renza Cerri

● DiScuTeRE è insieme un acronimo e l'idea di fondo che sostiene questa collana.

L'idea: un verbo (forma linguistica che rappresenta un'azione declinabile in modo plurimo) il cui significato raccoglie l'argomentare, l'indagare, il criticare, il chiarire, il distinguere, il dialogare, il controbattere, il ragionare, il comunicare, il pensare, il valutare, il mettere in discussione, il negoziare ... e ancora oltre quaranta sinonimi tutti accomunati dalla dimensione del rapporto attivo e produttivo fra persone e idee.

Al centro di questa esperienza generativa ecco le parole che lo compongono: didattica, scuola, cultura, territorio, relazione, educazione. Talmente intrecciate tra loro da far sì che la stessa sillaba iniziale di una di esse sia scomponibile a dare inizio anche ad un'altra, ad altre.

Perché questa è la logica dell'educazione dell'uomo, dei suoi processi di apprendimento e di costruzione sociale, che prendono forma in un contesto culturale e nella relazione fra culture, su un territorio che è insieme fisico e antropico, ove i soggetti, i processi culturali, le istituzioni, i servizi, si innestano su una rete di relazioni fra persone, saperi, esperienze, secondo prospettive formalizzate e non.

La collana si propone di fornire gli strumenti riflessivi e operativi per i professionisti che agiscono negli svariati e differenziati campi e contesti educativi. *La finalità è consentire e favorire l'incontro fra questi settori per far interagire scuola e territorio nei diversi ambiti, facilitando così la costruzione di una rete formativa che consenta alla società di progredire verso una comunità educante, dando valore alla sinergia fra dimensioni formali e informali, fra processi educativi, servizi alla persona e dinamiche culturali.* La didattica, scienza dell'educazione e competenza professionale, ne costituisce strategia e strumento critico. In chiave didattica si declinano i testi che la compongono, pensati a partire dalla ricerca e dalla riflessione sulla pratica.

La collana si articola in quattro filoni:

- Didattica e scuola
- Didattica e servizi socio-educativi
- Didattica, ambiente e territorio
- Didattica e cultura

Nella prima vengono pubblicate opere finalizzate alla riflessione sul mondo della scuola: in particolare, l'obiettivo è la formazione iniziale e continua degli insegnanti focalizzando, di volta in volta, i diversi aspetti delle realtà scolastiche: progettazione, valutazione, uso delle tecnologie e dei media, organizzazione didattica, ecc. Nella seconda il focus è indirizzato agli operatori dei servizi socio-educativi: educatori, formatori, psicologi, assistenti sociali, tutor della formazione, ecc. attraverso volumi che sottolineano e ampliano il dibattito sull'organizzazione e la qualità dei servizi, i ruoli e le interazioni con le componenti istituzionali, la formazione degli operatori. La terza sezione intende diffondere, promuovere e sviluppare la conoscenza dell'ambiente basata sulla consapevolezza delle risorse naturali e della conseguente necessità di tutelarle, stimolando un processo di crescita collettiva al fine di promuovere uno sviluppo sostenibile in tutti i potenziali fruitori sociali. La quarta sezione è dedicata ad approfondire la dimensione culturale dei contesti educativi informali, diffondendo la logica della progettazione di eventi anche nella prospettiva della valorizzazione della "cultura del territorio".

Direttore: Renza Cerri

Vice-direttore: Davide Parmigiani

Comitato scientifico:

Andrea Bobbio, *Università della Valle d'Aosta*

Alain Breuleux, *McGill University-Montreal*

Paolo Calidoni, *Università di Sassari*

Silvio Ferrari, *docente di Storia dell'arte, già Assessore alla scuola e alla cultura - Genova*

Roberto Franchini, *Università di Genova*

Daniela Maccario, *Università di Torino*

Susanna Mantovani, *Università Milano-Bicocca*

Giorgio Matricardi, *Università di Genova*

Davide Parmigiani, *Università di Genova*

Piercesare Rivoltella, *Università Cattolica del Sacro Cuore-Milano*

Domenico Simeone, *Università di Macerata*

Marco Snoek, *Hogeschool van Amsterdam*

Andrea Traverso, *Università di Genova*

Pierpaolo Triani, *Università Cattolica del Sacro Cuore-Piacenza*

Nicoletta Varani, *Università di Genova*

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio.

Davide Parmigiani

L'AULA SCOLASTICA 2

Come imparano gli insegnanti

Presentazione di Pier Cesare Rivoltella

FrancoAngeli

2a edizione Copyright © 2016, 2018 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

*a mia figlia, Valeria
(ma noi la chiamiamo Vava).*

*Parla poco del suo futuro
e fa finta di non sapere cosa vuol fare da grande...*

*...ma, secondo me, lo sa benissimo!
(ce lo dirà fra un po')*

Indice

Prefazione, <i>di Pier Cesare Rivoltella</i>	pag.	11
Introduzione. L'aula scolastica in cammino ovvero come imparano gli insegnanti	»	15
Parte prima Progettare		
1. Progettare la formazione degli insegnanti in servizio	»	21
1.1 L'insegnante-maestro	»	21
1.2 L'insegnante che insegna e impara	»	25
1.3 L'insegnante che impara sperimentando e facendo ricerca	»	27
1.4 Imparare fra azione, formazione e collaborazione	»	30
2. Progettare l'aula, la scuola, il territorio	»	51
2.1 Progettare fra strada e scuola	»	51
2.2 Progettare l'educazione dentro e fuori dall'aula	»	54
2.3 I progetti oltre la scuola	»	61
2.4 Progettare fra la primaria e la secondaria	»	63
2.5 Progettare le competenze	»	84
3. Progettare la scuola dell'infanzia, <i>di Andrea Traverso</i>	»	102
3.1 Programmazione e progettazione	»	102
3.2 Progettare i campi di esperienza	»	104
3.3 Progettare il quotidiano	»	109
3.4 Progettare gli snodi	»	110
3.5 Progettare e...	»	112

Parte seconda

Agire

4. Agire con le parole: la discussione guidata	»	117
4.1 La parola e la discussione guidata in classe	»	117
4.2 Il pensiero critico e l'argomentazione	»	120
4.3 Come condurre una discussione guidata in classe	»	121
4.4 Prerogative e problematiche didattiche della discussione guidata	»	124
5. Agire con i gruppi: l'apprendimento collaborativo	»	130
5.1 Il gruppo e l'apprendimento collaborativo	»	130
5.2 Pensare e agire insieme	»	132
5.3 Come condurre il lavoro di gruppo in classe	»	133
5.4 Prerogative e problematiche didattiche dell'apprendimento collaborativo	»	138
6. Agire con i problemi: le situazioni-problema		
di <i>Valentina Pennazio</i>	»	144
6.1 Il progetto didattico tra competenze e problemi	»	144
6.2 Il problema: tra vincoli e risorse	»	145
6.3 Criteri e dimensioni di una situazione-problema	»	145
6.4 Come costruire situazioni-problema	»	147
6.5 Processi risolutivi della situazione problema	»	148
6.6 Tipologie: dal semplice al complesso	»	149
6.7 Validazione della situazione problema	»	151
7. Agire con le tecnologie: i <i>tablet</i> e gli <i>smartphone</i>	»	153
7.1 Perché i dispositivi mobili a scuola?	»	153
7.2 Imparare con i <i>tablet</i> e gli <i>smartphone</i>	»	154
7.3 Come condurre attività con i <i>tablet</i> e gli <i>smartphone</i> a scuola	»	159
8. Agire con le tecnologie prima di diventare insegnanti,		
di <i>Marta Giusto</i> e <i>Francesca Passadore</i>	»	168
8.1 Insegnanti del futuro <i>on the move</i>	»	168
8.2 Il <i>mobile learning</i> all'interno dei corsi di formazione per i futuri insegnanti	»	169
8.3 Tematiche emerse dalle ricerche	»	171
8.4 Attività con i <i>tablet</i> e gli <i>smartphone</i>	»	174

Parte terza Valutare

9. Valutare con i numeri, valutare con le parole. Valutare per misurare, valutare per formare	»	181
9.1 La valutazione viene prima	»	181
9.2 Definizioni e caratteristiche della valutazione	»	185
9.3 Fra indici sintetici e indici analitici	»	190
9.4 Come fare una buona valutazione sommativa/certificativa	»	198
9.5 Come fare una buona valutazione formativa	»	204
9.6 Come armonizzare la valutazione sommativa/certificativa e la valutazione formativa	»	212
10. Valutare e certificare le competenze	»	221
10.1 Le rubriche delle competenze	»	221
10.2 Il processo per la valutazione delle competenze	»	230
10.3 Come certificare le competenze	»	232
Bibliografia	»	237

Prefazione

Sono solito spiegare ai miei studenti, futuri insegnanti di formazione primaria, che il loro profilo di competenze professionali si costruisce sostanzialmente su tre verbi: progettare, comunicare, valutare. Li ritrovo nella scansione di questo bel lavoro di Davide Parmigiani che ho il piacere di presentare.

La progettazione didattica vive oggi di importanti esigenze. Da una parte deve confrontarsi con la logica delle competenze che il Ministero chiede di certificare in uscita dai cicli scolastici; dall'altra, deve fare propria la continuità della scuola con tutto ciò che sta "oltre le mura", l'informale, i media digitali e sociali, gli altri contesti e le altre esperienze educative che appartengono alla vita quotidiana dei bambini. Ma soprattutto la progettazione, a differenza di quanto succedeva nei vecchi modelli della programmazione, cessa di essere il momento preparatorio di quel che poi succederà in classe; essa diventa parte integrante dell'agire dell'insegnante, costruendosi su una circolarità che porta l'insegnante a progettare, verificare attraverso il feed-back, riprogettare. Da questo punto di vista risulta perfettamente condivisibile il punto di vista che Parmigiani decide di far suo, ovvero quello di un insegnante che riflette e impara: senza uno sguardo di secondo livello che lo porti a riflettere di continuo sui processi che sta attivando, è difficile che l'insegnante riesca a soddisfare le esigenze di questa nuova logica di progettazione.

Il secondo verbo professionale dell'insegnante è il comunicare. Parmigiani parla di "agire", ma in fondo anche il progettare e il valutare sono forme dell'agire. Ciò a cui si riferisce sono di fatto le forme della comunicazione didattica, i modi attraverso i quali l'insegnante gestisce il gruppo classe e svolge la mediazione didattica, le tecniche e gli strumenti attraverso i quali dispone i suoi studenti all'apprendimento. L'attenzione cade su alcuni snodi: le parole, i gruppi, i problemi, le tecnologie.

La parola è un potente mediatore didattico, di sicuro quello che in forma più sintetica consente all'insegnante di produrre i maggiori effetti. Ma la parola in classe può essere impiegata non solo e necessariamente a supporto della lezione frontale. Soprattutto in contesti didattici basati sull'esperienza, è importante far crescere la capacità degli studenti di discutere tra loro, di commentare criticamente il lavoro altrui, di discutere argomentando le proprie e le altrui ipotesi.

Non è una competenza innata, né un'attività che si possa affidare alla classe in modo naturale, senza preparazione. La discussione va condotta con metodo, ne vanno insegnate le tecniche.

Un discorso analogo si può fare per il gruppo. Nella nostra tradizione di scuola, quella di gruppo è un'attività residuale: di solito non preparata, serve spesso da alleggerimento di una mattinata troppo pesante, o come premio quando la classe lo ha meritato. Invece le tecniche di lavoro in gruppo devono far parte del bagaglio metodologico dell'insegnante, anche di quello che non necessariamente abbia fatto l'opzione del *cooperative learning*. Adottare e gestire tecniche di apprendimento collaborativo significa saper comporre e condurre i gruppi, saper assegnare loro il lavoro, insegnare agli studenti come si collabora in gruppo.

Problem solving e *problem setting* sono due importanti competenze/attività da sviluppare in classe. In entrambe i casi si richiede che la situazione didattica muova da un problema: su di esso ci si pongono domande, analizzandolo criticamente, prima di provare a trovarne delle soluzioni. Frequentato dall'attivismo, questo approccio trova oggi nelle diverse forme di *flipped learning* e nel metodo EAS (Rivoltella, 2016) delle importanti occasioni di attualizzazione: che il primo momento della scoperta, il primo confronto con il problema, debba essere lasciato al bambino con tutto il tempo per provare a trovarvi le sue risposte, è un'indicazione di lavoro importante e che viene da lontano, dalla Montessori e da tutti i teorici dell'apprendimento significativo.

Le tecnologie, rispetto alla parola, al gruppo e alle situazioni-problema, non rappresentano un altro oggetto; esse sono piuttosto nella scuola di oggi un importante elemento trasversale. Lavorare in gruppo con le tecnologie – come lo stesso Parmigiani (2009) dimostrava in un bel volume di qualche anno fa – è più facile, più efficace; analogo è il discorso per la discussione, o per il lavoro per EAS. Le tecnologie digitali non sono un obbligo, soprattutto non sono alternative ai materiali tradizionali. Ma di certo esse svolgono una funzione importante a più livelli: la continuità della scuola rispetto all'informale, una sorta di ponte tra il “dentro” e il “fuori”; la disponibilità in classe – soprattutto nel caso del *tablet* in modalità *one-to-one* – di un potente *player* multimediale perfettamente integrabili con il resto del materiale didattico (sta sul banco, a fianco del quaderno, dell'astuccio); il fatto che con esse il bambini si ritrovi tra le mani una macchina autoriale con cui produrre testi, artefatti, messaggi.

L'ultimo verbo professionale dell'insegnante è il valutare. È un verbo che soprattutto per quanto riguarda la scuola del primo ciclo di istruzione potrebbe presto assistere a un intervento normativo: l'abolizione del voto numerico, l'introduzione di cinque livelli di valutazione (A-E), l'impossibilità della bocciatura nella scuola primaria. Le prime anticipazioni hanno prodotto più di un brusio negli ambienti di scuola. Ma la logica sottesa all'ipotesi di riforma mi sembra perfettamente coerente con il significato e la tradizione del primo ciclo. Come sostiene Hadji (1998) e Parmigiani opportunamente riprende, la funzio-

ne formativa e sommativa/certificativa della valutazione sono completamente differenti. All'insegnante interessa – deve interessare – soprattutto la prima: l'*assessment for learning*, il valutare per far apprendere lo studente. Certo, poi a fine ciclo si certificherà, ma non senza aver valutato in itinere per aiutare lo studente a imparare dai propri errori.

Il libro è in questo percorso. Un percorso che lo rende una sintesi preziosa per qualsiasi insegnante voglia riflettere sul proprio lavoro e una guida utile per chi muova i primi passi nella scuola.

Milano, ottobre 2016
Pier Cesare Rivoltella

Introduzione. L'aula scolastica in cammino ovvero come imparano gli insegnanti

Maestri si nasce o si diventa? Direi tutt'e due. La prima volta che entrai in un'aula scolastica, avrò avuto vent'anni, non ero ancora laureato, si trattava di una supplenza, capii d'istinto, guardando i ragazzi, che quello sarebbe stato il mio mestiere. Sentivo uno spazio magnetico fra me e loro: lo stesso che percepisco adesso, più di trent'anni dopo.

(E. Affinati, *L'uomo del futuro*)

Carissimi insegnanti e studenti-futuri insegnanti, questo libro è la prosecuzione della riflessione iniziata con *L'aula scolastica. Come si insegna, come si impara* (Parmigiani, 2013). In quel volume, il nocciolo della questione era rappresentato dall'apprendimento degli alunni e dalle azioni che gli insegnanti mettono in atto in aula, per fare in modo che l'apprendimento stesso dei bambini e dei giovani potesse svilupparsi appieno, in tutte le sue sfaccettature e angolazioni.

Ora, il focus si sposta. Il nucleo diventa l'apprendimento degli insegnanti. Perché? Sono convinto che un insegnante – e, come lui, tutti coloro che svolgono mestieri complessi – deve continuare a imparare nell'arco e nel corso della sua vita professionale. Non solo. Se un insegnante impara bene, anche gli alunni hanno maggiori occasioni di imparare e la scuola ha maggiori opportunità per crescere.

La questione non riguarda assolutamente una visione aziendalistica della scuola. Tutt'altro. Gli insegnanti sono semplicemente chiamati a cambiare. Che cosa? Innanzitutto essi devono rinnovare le conoscenze relative alle discipline, in quanto tendono a invecchiare repentinamente in seguito a nuove scoperte, analisi o per affrontare nuove situazioni non presenti in precedenza. In secondo luogo, devono sperimentare e modificare le loro strategie didattiche, poiché la modalità di organizzazione delle lezioni e della scuola dialoga con la società e con l'evolversi dei tempi e degli strumenti. Infine, devono avere il coraggio di rivalutare le loro credenze, vale a dire che cosa ritengono sia importante insegnare e imparare.

Quest'ultimo punto è particolarmente insidioso, ma è anche foriero di sviluppi impensabili. Dal momento in cui un insegnante si laurea al momento in cui entra in un'aula scolastica possono passare, purtroppo, alcuni (molti) anni. Quali saperi erano importanti quando un (quasi)insegnante si è laureato? Quali saperi sono, invece, ritenuti importanti nel momento in cui entra in classe? Saranno gli stessi oppure saranno cambiati? I contenuti saranno i medesimi e le

modalità di comunicazione si saranno modificate? O viceversa? Quali saperi saranno ritenuti utili o inutili fra qualche anno?

I saperi si trasformano. E si trasforma anche l'atteggiamento della società nei confronti dei saperi. Nel medioevo e, fino a qualche decennio fa, la musica era considerata una pietra angolare dei saperi. Ora, purtroppo, è diventata didatticamente residuale e schiacciata in un angolo, compressa da altre discipline ritenute necessarie. Analogamente, potrei disquisire sull'importanza assegnata all'arte. Se partecipaste a un consiglio di classe, vi accorgeteste presto del "peso" che il/la docente di arte ha sulle decisioni riguardanti i debiti o le bocciature. A meno che non vi troviate in un liceo artistico o in una secondaria a indirizzo musicale.

Ho preso come esempio queste due discipline, poiché è particolarmente sintomatico illuminare la loro parabola relativa alle credenze, rispetto alla loro importanza percepita dalle famiglie e dalla scuola, in un paese come l'Italia, dove la sua arte e la sua musica sono conosciute in tutto il mondo.

Ebbene, ciò era funzionale alla dimostrazione che le credenze sui saperi possono cambiare rapidamente. Alcuni saperi possono essere ritenuti molto importanti oggi, ma molto poco domani. In questa situazione magmatica, l'insegnante cosa dovrebbe fare? Adeguarsi alla situazione e agli eventi e lasciarsi trasportare dalla corrente? Irrigidirsi e non smuovere le proprie convinzioni?

Io credo che l'insegnante possa avere il coraggio di scandagliare le proprie credenze perché, in effetti, i tempi e le società cambiano, però deve anche riuscire a discernere i saperi "utili", vale a dire quelli che hanno una spendibilità diretta nella società e nel mondo del lavoro, e quelli "inutili", cioè quelli che non hanno una spendibilità diretta ma sono belli e interessanti di per sé. La difficoltà per l'insegnante sarà quella di smuovere le proprie credenze per fare in maniera che sia i saperi utili sia quelli inutili diventino patrimonio dell'alunno e contribuire a renderlo un cittadino consapevole e profondo.

Ecco. Forse è proprio questa la sfida più importante che il cambiamento pone all'insegnante: essere sempre un punto di riferimento per i giovani e le loro famiglie e, in ultima analisi, per la società intera. Ecco perché l'insegnante deve continuare a imparare: per riprendere il proprio ruolo di insegnante in una società che non lo considera più come tale; per offrire riflessioni sull'essere e per produrre idee e azioni per cambiare la vita di se stessi e degli altri; per contribuire a costruire una visione di un alunno che è già ora un cittadino immerso nella complessità.

L'idea di competenza che emergeva dal libro *L'aula scolastica* era, sicuramente, in parte legata alla realtà, al mondo del lavoro, ai cambiamenti epocali, ma è necessario stare attenti a non banalizzarla e appiattirla su un mediocre saper fare qualcosa. L'idea profonda di competenza che sottostava al precedente volume, e anche a questo secondo, è fondata su un saper pensare che focalizza l'essere e l'agire individuale e sociale. E non un fare senza senso.

Un insegnante che intende cimentarsi in questo confronto deve, primariamente, sfidare se stesso. E mettersi in cammino. Non ritenere, quindi, che, una volta entrato a scuola, i saperi che lo hanno accompagnato fino ad allora, continueranno a farlo in maniera immutabile per gli anni della sua carriera.

Mi piace pensare a un insegnante che affronta la sfida delle competenze, delle tecnologie, dell'alternanza scuola-lavoro o della valutazione e che è disponibile a prendere lo zaino e camminare. Ovviamente, come tutti gli amanti dei sentieri montani o marini, ha diritto a camminare in compagnia (con i propri colleghi) e con un supporto (i ricercatori e i formatori).

Ecco perché questo libro affronta la tematica della formazione in servizio degli insegnanti secondo una prospettiva di ricerca e sperimentazione. Il cambiamento è possibile e l'innovazione didattica è realizzabile se gli insegnanti ascoltano, progettano, provano ad agire in classe e riflettono su ciò che è avvenuto...e, poi, riprovano.

L'aula scolastica in cammino è la metafora che preferisco. Anche perché il rischio di annoiarsi è molto basso. Sono certo fin d'ora che non riuscirò a scrivere il manuale del bravo insegnante, come Nino Frassica scrisse il manuale del bravo presentatore ai tempi di Indietro tutta – correva l'anno 1987/88 e io studiavo e sognavo di diventare un bravo maestro –. Spero, però, che l'esperienza accumulata in questi anni come insegnante e, in seguito, come ricercatore e formatore in tante scuole, possa tradursi in un volume che sostenga gli insegnanti e le scuole a orientare e finalizzare la formazione e la crescita professionale dei docenti verso una direzione pienamente educativa.

L'organizzazione del testo è suddivisa in tre parti. La prima è centrata sulla progettazione. Innanzitutto, vengono delineati i fondamenti educativi e didattici che basano la nostra idea di formazione e le modalità di apprendimento professionale degli insegnanti. In questo modo, verranno enucleate le diverse modalità in cui organizziamo il supporto alle scuole nelle iniziative di formazione, sperimentazione e ricerca. Nei capitoli restanti della prima parte, saranno focalizzate le attività di formazione centrate sulla progettazione degli ambienti di apprendimento legati ai diversi ordini di scuola: infanzia, primaria e secondaria, sottolineandone similitudini, prerogative e differenze. Una peculiarità che riguarderà tutti gli ordini sarà quella del loro rapporto con il territorio, in un'ottica di educazione e progettazione partecipata.

La seconda parte si intitola *Agire* poiché individua alcune azioni didattiche che gli insegnanti applicano in classe. In particolare, saranno puntualizzati i percorsi formativi centrati su: la discussione in classe, una tecnica che tutti gli insegnanti usano in modo più o meno consapevole; l'apprendimento collaborativo, con le prerogative e le difficoltà pratiche nell'utilizzo di questa strategia; come costruire e gestire situazioni-problema, le quali rappresentano il centro nodale della progettazione per competenze; come utilizzare i *tablet* in classe, una delle sfide didattiche più affascinanti ma da affrontare con spirito e progetto profondamente educativi; infine, in parallelo al punto precedente, come uti-

lizzare i dispositivi mobili (*tablet e smartphone*) nella formazione degli insegnanti, prima di diventare insegnanti.

L'ultima parte, la terza, sarà focalizzata sulla valutazione nelle sue molteplici dimensioni e sfaccettature: il primo capitolo sarà centrato sul dibattito fra l'utilizzo nella valutazione di indici sintetici (i voti) e gli indici analitici (le parole), inquadrando la controversia/complementarietà fra la valutazione sommativa/certificativa (cosa l'alunno sa/sa fare in un determinato momento dell'anno) e la valutazione formativa (cosa e come l'alunno può imparare dalla valutazione); il secondo, come valutare le competenze, indicando le prove e le modalità per giungere a una certificazione ragionata e ragionevole.

Le esperienze e le riflessioni che troverete nel testo, nascono dai percorsi formativi nelle scuole che sono stati sviluppati da me e da altri colleghi del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova. La filosofia formativa che trasparirà e percorrerà tutto il testo, si basa sulle attività che abbiamo realizzato nelle scuole. I capitoli che lo compongono, quindi, sono il frutto di interazioni, discussioni, proposte, cambiamenti, azioni, riflessioni nate con e insieme agli insegnanti.

Parte Prima
Progettare