

Campi di esperienza e competenze nella scuola dell'Infanzia

Anna Guzzi

Dottore di ricerca in Scienze letterarie, retorica e tecniche dell'interpretazione, insegna nella Scuola Secondaria di I grado. Opera come formatrice, anche in ambito universitario, ed ha all'attivo una serie di pubblicazioni su riviste specializzate in ambito letterario, pedagogico e didattico.

L'articolo nasce da una riflessione innescata da un corso di formazione rivolto a docenti della scuola dell'Infanzia. Si propone di considerare i campi di esperienza come ambiti informali di competenza da far interagire globalmente nella progettazione didattica, attraverso la programmazione di compiti autentici. La valutazione di tali esperienze didattiche deve valorizzare il processo di apprendimento, non solo il risultato finale, fino a cogliere elementi che consentono di valutare le competenze via via acquisite.

Introduzione

Non è raro che tra gli insegnanti affiori demotivazione, per una serie di ragioni anche plausibili (carenze organizzative del sistema scolastico, senso di emarginazione sociale ecc.). Quello che manca, prima di tutto, è la percezione dell'incisività intellettuale del proprio ruolo, la consapevolezza che un insegnante non è un mero esecutore di direttive esterne, anche se valide, ma un professionista della cultura in grado di reinterpretare gli strumenti normativi (*Indicazioni Nazionali*, quadro delle competenze europee e delle competenze-chiave di Cittadinanza ecc.). Norme, decreti, circolari non sono ca-

tegorie intoccabili, ma definiscono il quadro legislativo entro cui si esprime la naturale libertà d'insegnamento. Per guadagnare questa prospettiva c'è bisogno di supporto formativo, al fine di ampliare il quadro operativo, di trovare gli equivalenti formali e il senso profondo della propria azione in classe. Salatin parla di *actionable knowledge*, una sorta di *mise en oeuvre* del sapere, legata alla riflessività e alla capacità di formalizzare le pratiche didattiche.

Gli attrezzi da lavoro (schemi, modelli di progettazione, UDA ecc.) devono sottintendere un concetto alto di competenza che, poi, significa sprovvincializzarsi, apprendere in modo intelligente dalla pratica (M. Bal-

dacci 2012, p. 66), reinventare la propria disciplina. Si pensi, per esempio, alla necessità di attribuire a quest'ultima una collocazione precisa rispetto all'apprendimento degli studenti, orientandola verso il bisogno di documentare e comunicare le proprie scelte didattiche. Per visualizzare questa tensione, si può fare simbolicamente ricorso al *boomerang*: le trasformazioni gnoseologiche che ogni docente imprime alla trama dei contenuti disciplinari modificano, infatti, sia i *contenuti*, sia l'insieme dei loro *rapporti*, restituendo un'immagine in rilievo, dinamica, della disciplina stessa. D'altra parte, la competenza disciplinare è solo un ingrediente della formazione professionale, in sinergia con la competenza didattica e relazionale (ibidem, p. 62).

In questa direzione, gli studi umanistici offrono un apporto prezioso perché abitano a rielaborare in modo autonomo ogni sapere, combattendo l'accumulo inerte di dati. Non a caso Jonathan Swift, nei suoi *Viaggi di Gulliver*, prendeva in giro la strana macchina per pensare inventata da Raimondo Lullo nel 1200: una specie di telaio sul quale sono disposti pezzetti di legno simili a dadi, legati da fili sottili. Sulla faccia di ciascun dado si nota un pezzo di carta con una parola. Sono state trascritte tutte le parole del linguaggio, declinate in vari modi e tempi, mescolate alla rinfusa. Gli scolari, girando un manubrio di ferro, cambiano la disposizione dei dadi e, perciò, delle parole corrispondenti. Quando trovano tre o quattro parole che hanno l'apparenza d'una frase, la dettano agli altri. In tal modo, si pensa di poter scrivere libri senza studio (J. Swift 1986, pp. 175-176).

Ovviamente, la satira graffiante di Swift suggerisce il contrario: non basta azionare un manubrio e accostare in modo fortuito

dei concetti per saper ragionare. Lo scrittore riprende questo filo satirico nell'isola volante di Laputa: i suoi abitanti sono, sì, perfetti matematici ed esperti di musica, ma devono essere percossi su occhi, bocca e orecchie perché lascino i loro astrusi pensieri e calino nella realtà concreta. Inoltre, i loro sarti confezionano abiti secondo misure matematiche che mai si adattano al corpo dei Lapuziani. Il congegno di Lullo e i Lapuziani sono lontani sia dalle competenze che un insegnante deve costruire con i suoi allievi, sia dalla rielaborazione che il docente deve compiere sulla sua disciplina, visto che c'è sempre uno scarto tra disciplina di studio e disciplina *insegnata*. Così non è dalla somma o dalla media dei contenuti disciplinari che si ottiene una competenza.

I Campi di Esperienza

Nella scuola dell'Infanzia, prima che dalle competenze, si deve partire dai campi di esperienza. Negli *Orientamenti* del 1991 sono essi sono definiti

settori specifici ed individuabili di competenza nei quali il bambino conferisce significato alle sue molteplici attività, sviluppa il suo apprendimento, acquisendo anche le strumentazioni linguistiche e procedurali, e persegue i suoi traguardi formativi, nel concreto di una esperienza che si svolge entro i confini definiti e con il costante suo attivo coinvolgimento (III, art. 2).

Nelle *Indicazioni Nazionali* diventano "un insieme di oggetti, situazioni, immagini e linguaggi, riferiti ai sistemi simbolici della nostra cultura, capaci di evocare, stimolare, accompagnare apprendimenti progressivamente più sicuri" (2012, p. 20). Infine, nelle più recenti *Indicazioni nazionali e nuovi scena-*

ri, si pone l'accento su una prospettiva olistica in cui i campi di esperienza amplificano, tramite opportuni rilanci dell'insegnante, la realtà infantile:

Nella scuola dell'infanzia non si tratta di organizzare e "insegnare" precocemente contenuti di conoscenza o linguaggi/abilità, perché i campi di esperienza vanno piuttosto visti come contesti culturali e pratici che "amplificano" l'esperienza dei bambini grazie al loro incontro con immagini, parole, sottolineature e "rilanci" promossi dall'intervento dell'insegnante (p. 7).

Semplificando molto, in tale concetto convergono vari apporti psicologici e filosofici: la *Field Theory* dello psicologo Kurt Lewin per il quale il bambino è un'unità dinamica che agisce dapprima con tutto il suo corpo e, solo in un secondo momento, impara a eseguire azioni con singole parti del proprio organismo (1965, p. 134); il filone pragmatico di William James (2003, p. 83) e John Dewey (1954, p. 38), la prospettiva cognitivo-simbolica di Jérôme Bruner (2001, pp. 17-18).

La memoria di tali studi emerge parzialmente nei documenti ministeriali: nel ruolo attivo che ha il bambino quando costruisce significati, nelle reti simboliche della cultura, intese come contesti apprenditivi, nell'enfasi posta sull'esperienza. Costanti le allusioni a Bruner, alla sua idea di apprendimento situato in un ambiente sociale preciso, in un campo relazionale; difatti, i contesti simbolici comprendono oggetti, situazioni, immagini e linguaggi, vale a dire codici comunicativi non solo verbali. Per ogni apprendimento, inoltre, vale la teoria dell'insieme: nel momento in cui accade qualcosa che modifica un aspetto, non cambia solo quest'ultimo, ma è il tutto a modifi-

carsi. L'alunno, che cresce in un contesto preciso, interagisce con esso secondo una relazione di reciprocità: lo influenza e, contemporaneamente, ne è influenzato. Anzi, è utile sostituire con la parola *immersione* quella, più meccanica, di *influenza*.

È chiaro, quindi, che se l'esperienza, da una parte, stimola la mente affinché assimili nuovi dati, modificando le strutture mentali pre-esistenti, dall'altra l'esperienza stessa è il risultato di un processo cognitivo attivo del soggetto, teso ad attribuire un senso ai contesti nei quali si trova. I campi di esperienza sono già ambiti *naturali* o, meglio, *informali* (L. Bellatalla, 2006, p. 27) di competenza che il docente deve rendere riconoscibili, aggiungendovi un certo grado di intenzionalità.

Sulla didattica laboratoriale

La parola *campo* non è affatto neutra. Essa rileva come il bambino sia un insieme complesso di potenzialità da stimolare attraverso varie strategie, non solo logico-intellettuali. Infatti, si apprende tramite il ragionamento per errori e tentativi, l'intuizione, il *problem solving*, le facoltà immaginative, l'intelligenza divergente, basata sul *come se* e le congetture ecc. Ognuna di tali risorse è necessaria per rielaborare, in modo critico, i contenuti, i *mattoni* che la competenza combina sapientemente, superando un criterio quantitativo. L'alunno competente non è chi sa tutto, ma chi riesce a usare il già-noto per decifrare e interpretare un orizzonte inedito.

La scuola dei campi di esperienza e delle competenze è legata a un'idea rispettabile: l'impossibilità di frammentare la persona umana. Gli studi pragmatici su tale aspetto hanno offerto un contributo essenziale:

Voi, per esempio, adesso, sebbene stiate anche pensando e vivendo delle percezioni, siete attraversati tramite la vista da sensazioni relative alla mia persona e al mio volto e tramite l'udito da sensazioni relative alla mia voce. Le sensazioni sono il centro o il punto focale, i pensieri e le percezioni il margine di quello che al momento è il vostro campo di coscienza. D'altra parte, un certo oggetto del pensiero, una certa immagine lontana, possono essere trasformati nel punto focale della vostra attenzione mentale proprio mentre io parlo – la vostra mente, può essersi allontanata da questa conferenza, e in questo caso, le sensazioni prodotte dal mio viso e dalla mia voce, sebbene non del tutto scomparse dal vostro campo cosciente, possono aver assunto un tono tenue e marginale (W. James, 2003, p. 48).

Ogni persona è un flusso plastico di sensazioni, dati percettivi, volizioni, desideri che, per motivi contingenti, occupano, in un certo istante, il suo “punto focale”, lasciando il resto ai margini. In altre fasi temporali, quanto si trova in periferia potrà diventare il *focus* dell'attenzione. Se un bambino copia un disegno, questa attività è il *focus* centrale della sua coscienza in quella fase, ma, contemporaneamente, *tutta* la sua esperienza vitale è coinvolta. Nel *campo di coscienza* del bambino – James non parla di campo di esperienza –, il disegno occuperà, per un certo tempo, un primo piano, tuttavia questo punto di attenzione è mobile. Se, mentre colora, verrà attratto da una farfalla colorata alla finestra, allora, sarà quest'ultima a divenire preponderante e il disegno risulterà *marginale*.

L'apprendimento deve considerare questo dinamismo del punto di concentrazione. La nostra mente, infatti, è come un tessuto: i fili colorati – le cose che assumono un primo piano – cambiano continuamente di posto.

Solo ciò che attiva i campi di coscienza, entrando nel vissuto di una persona, diventa apprendimento durevole. Anzi, l'apprendimento sarà tanto più efficace quanto più riuscirà a trasformare in ricchezza conoscitiva l'instabilità attentiva che, di solito, si percepisce come un ostacolo, una *distrazione*.

È in questo spazio – posto tra campi di esperienza e competenze certificate – che, in fondo, si inserisce la didattica laboratoriale (R. D'Alfonso 2009, p. 19), capace di includere in un percorso formativo più ampio il vissuto esistenziale di ogni alunno, impedendo alla sua attenzione *oscillante* di diventare dispersiva e, quindi, inutile:

C'è poco ordine là dove le cose sono in processo di costruzione; c'è una specie di disordine in un laboratorio; non c'è silenzio; gli individui sono costretti a conservare certe determinate posizioni fisiche; le loro braccia non sono piegate: essi non tengono i libri così e così. Essi fanno cose diverse, e c'è confusione, quel trambusto che proviene dall'attività (J. Dewey 1954, p. 43).

Il contesto di apprendimento non si svolge nel silenzio assoluto. Il *subbuglio* di Dewey è l'accensione di una spia: indica, infatti, il concretizzarsi di un sapere che non dialoga solo con il lato intellettuale della persona, ma coinvolge il fare, il costruire. Quest'ultimo può avvenire sia per scopi pratici, sia per scopi artistici. In termini banali, un bambino dovrà conoscere il percorso che lo conduce da casa a scuola (e viceversa) sia per orientarsi nello spazio, sia per creare un disegno o una filastrocca.

L'*homo faber*, che ricava concetti e formalizzazioni da ciò che opera, anche dalla manipolazione gestuale e corporea, è opposto all'*homo consumens* o *oeconomicus*. Per queste

ragioni restituire ai docenti un ruolo attivo, significa renderli consapevoli di quanto possa essere incisiva la loro azione quando formano persone in grado di resistere al consumismo dilagante, al calcolo economico, alla tirannia del numero.

In un precedente un articolo (A. Guzzi, 2010, pp. 1085-1108) – abbiamo approfondito il passo in cui Dewey descrive la sua scuola-laboratorio: ragazzi di dodici/tredici anni impegnati a cucire e a tessere che, quindi, hanno un contatto concreto con le materie grezze (il lino, la pianta del cotone, la lana ecc.). La loro prima operazione è capire in che modo questi materiali vadano usati per raggiungere l'obiettivo. Ma a quale conclusione arrivano manipolando e confrontando le diverse fibre? Paragonando la fibra del cotone a quella della lana, capiscono perché l'industria del cotone si sia sviluppata più lentamente rispetto all'altra. Infatti, per chi adopera le mani, è più faticoso liberare dai semi la fibra di cotone. La conoscenza storica, così, non precede l'esperienza, ma ne è *impastata*.

È vero, tuttavia, che il fare da solo non basta. Per generare apprendimento, bisogna condividere, riorganizzare, rappresentare in vari modi l'esperienza, conferendole più significati. L'interscambio fra teoria e pratica è continuo. Altrimenti, il fare diverrebbe automatismo, abitudine acritica. Per lo stesso motivo, Dewey ha sempre curato la continuità tra dimensione scolastica e dimensione quotidiana, sottolineando come l'istituzione scolastica nasca nelle società moderne quando l'apprendimento immediato non garantisce più ai ragazzi l'inserimento sociale e la scuola diventa "un attivo centro di formalizzazione delle conoscenze e di acquisizione di un atteggiamento riflessivo nei

confronti delle esperienze" (L. Bellatalla, 2006, p. 28).

Compiti autentici e valutazione delle competenze

Da quanto emerge sopra, è evidente che, per rispettare la globalità della persona, le UDA non possono sviluppare separatamente i campi di esperienza. Al contrario, devono costruire fra di essi un intreccio proficuo. Questo perché tutti i campi concorrono a realizzare i traguardi formativi che il bambino deve raggiungere: il punto è come salvaguardarne l'unità esperienziale. In un progetto formativo per l'Infanzia non si tratta di mettere su carta una successione di attività, ma di creare tra esse un percorso logico-narrativo.

La progettazione autentica dovrebbe essere il frutto di una interazione costante tra il Curricolo verticale d'istituto e il contesto concreto delle singole classi. I compiti autentici, in questo orizzonte, sono il punto di arrivo e, insieme, il punto finale della progettazione, perché *imitano* quell'esperienza pratica, già intrisa di conoscenze, ma anche di indeterminazione (A.A. Glatthorn, 1999, p. 25), che il docente cerca di *formalizzare*:

Innanzitutto si tratta di "problemi" ovvero di situazioni che richiedono allo studente di mobilitare le sue risorse per trovare delle soluzioni; evidentemente la natura problematica dei compiti proposti richiede di essere connessa alla loro significatività per lo studente: compiti, cioè, che risultino agganciati al contesto di vita dello studente, di cui sia riconoscibile il contenuto di realtà e il senso per lo studente (M. Castoldi, M. Martini, 2011, p. 101).

Il compito autentico sembra essere una pratica, è vero, ma è oltremodo *densa* dal punto di vista concettuale, una pratica da cui il docente, in fase progettuale, dovrebbe già ricavare gli elementi di una progettazione (campi di esperienza, nuclei tematici, conoscenze, abilità), nel senso di una *esplicitazione* graduale sempre più affinata.

Tale operazione induttiva si articola in due processi cognitivi: rendere evidente ciò che è implicito e costruire connessioni pertinenti. Con un esempio: si immagini di voler lavorare sulla competenza *Comunicazione nella madrelingua* e di progettare, come compito autentico, la realizzazione di un burattino ispirato ai personaggi di una fiaba. Ovviamente, si porrà ai bambini questa attività sotto forma di sfida che implichi più soluzioni. A questo punto, verrà quasi da sé il legame con il campo di esperienza *I discorsi e le parole*, in particolare con la capacità di associare l'immagine alla parola ascoltata. Il campo di esperienza, pertanto, non è una sovrastruttura che si aggiunge in modo artificioso all'attività proposta. Non solo: ci si renderà conto del fatto che quel burattino è *pregnante, denso*, perché magari è la trasposizione plastico-materiale di alcuni concetti essenziali (colore, forma, dimensione). Tali conoscenze si trovano già implicitamente nell'oggetto materiale. La mente, quindi, oscilla come un elastico: va dal compito autentico ai contenuti disciplinari e viceversa, secondo un movimento a spirale che rileva connessioni possibili e sfasature, visto che fra la pratica e i suoi equivalenti formali non c'è mai una completa coincidenza.

Finora si è parlato di conoscenze, da rielaborare certo, ma pur sempre solo di conoscenze. E le competenze?

Se la competenza non è un semplice insieme di abilità (skills) più o meno complesse, ma è un processo in cui le risorse del soggetto vengono orchestrate e mobilitate per produrre soluzioni efficaci ad una situazione-problema contingente, [...], la sua valutazione deve fare riferimento: a) alle risorse possedute, in termini di conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche; b) ai modelli con cui il soggetto interpreta determinate situazioni problematiche (strutture di interpretazione); c) alle strategie con cui le affronta (strutture di azione); d) ai modi con cui riflette sulle proprie interpretazioni e strategie (strutture di autoregolazione) (Trincherò, 2012, p. 63).

L'alunno affronta con competenza una situazione-problema se sa impiegare con efficacia le sue risorse, le sue strutture interpretative, le sue strutture d'azione e di autoregolazione. In altri termini, qui si presuppone che ogni persona cerchi di interpretare un problema secondo dei modelli che, magari, dipenderanno dal suo contesto socio-culturale; cerchi di agire con una strategia piuttosto che con un'altra e di riflettere su come ha interpretato e affrontato il nodo da sciogliere. I livelli sono molteplici e superano il semplice uso, anche se critico, di abilità (F. Tessaro 2014, p. 82). Perciò, costruire competenze e valutarle implica periodi di apprendimento non brevi e compiti autentici e/o di realtà che sappiano attivare i livelli suddetti.

Un'esperienza di formazione con i docenti

Non è raro che tra gli insegnanti emergano dubbi sulla differenza tra verifica dei contenuti e valutazione delle competenze per le quali, com'è noto ormai, si utilizzano specifiche rubriche (G. Gentili 2016, pp. 9-

11), collegabili ai quattro livelli di padronanza (A: Avanzato, B: Intermedio, C: Base, D: iniziale) previsti dal modello ministeriale per la loro certificazione (All. B – D.M. 742 del 3/10/2017).

Per capire meglio cosa sia un compito autentico e cosa significhi valutare per competenze, si riporta un'esperienza con i colleghi di una scuola dell'infanzia, ai quali è stato proposto di progettare un compito autentico legandolo al video *La grande fabbrica delle parole* (visionabile all'indirizzo <https://youtu.be/ekFO7gHkpUQ>). trasposizione dell'omonimo libro illustrato (A. de Lestrade, V. Docampo, 2011).

Il testo è stato scelto perché intrecciava più aspetti: narrazione e comunicazione interpersonale, linguaggio verbale e linguaggio corporeo, disuguaglianze linguistiche e sociali. Questo, dunque, l'input iniziale. I docenti, dopo aver pensato ai possibili compiti autentici, hanno lavorato sulla loro valutazione, secondo due fasi: la valutazione del processo di apprendimento e quella del prodotto o risultato conclusivo. Il *feedback* in aula ha evidenziato qualche difficoltà nell'elaborare gli indicatori più adatti a osservare il processo, distinguendoli da quelli più legati alla fase conclusiva. D'altra parte, il processo, cioè quanto avviene *in itinere* durante l'apprendimento (come l'alunno si rapporta agli altri e all'obiettivo da raggiungere, gli atteggiamenti espliciti e impliciti che assume, la comunicazione non-verbale

ecc.), può essere monitorato attraverso vari strumenti: dalla rubrica alla griglia di osservazione, al diario di bordo, all'autobiografia cognitiva ecc. Non bisogna fossilizzarsi su un'unica modalità, né vanno necessariamente separati il momento della verifica disciplinare dalla fase di valutazione della competenza:

In definitiva, per valutare le competenze, è necessario strutturare un "set di prove" che possa far emergere le conoscenze e le abilità sia nella loro versione statica, cioè al di fuori delle competenze, sia nella loro versione dinamica, vale a dire quando vengono mobilizzate e si trasformano in competenze (D. Parmigiani 2016, p. 231).

Questa idea di competenza, come immagine *mobile*, fluida, di conoscenze e abilità, segue una logica di continuità tra le diverse fasi dell'apprendimento. Inoltre, è fondamentale la valorizzazione del *processo* di apprendimento, di quella *lentezza* significativa che è un antidoto culturale alla tirannia del risultato veloce. Lo ricorda la lumaca di Onofri che si sporca con quanto incontra nel suo cammino (S. Onofri 2002, pp. 9-10), evidenziando come un risultato parziale non debba oscurare il processo ramificato che lo ha preceduto lì dov'è in gioco la globalità della persona umana. È il principio sotteso all'*homo faber* contro il turbo-capitalismo odierno che identifica, falsamente, quantità e valore.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2012), *Formazione e insegnamento. Appunti di lavoro*, in "Formazione e insegnamento", 1, X.
- Bellatalla, L. (2006), *I luoghi dell'educazione*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docenti*, Franco Angeli, Milano.
- Bruner, J. (2001), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano (Bruner, in questo passaggio, parla di due modi di intendere la mente: quello computazionale e quello culturale. In questo secondo caso la cultura modella

la mente e l'espressione individuale riguarda l'attribuzione di significati alle cose in situazioni diverse e in occasioni concrete. La realtà è un sistema simbolico condiviso dai membri di una comunità culturale ed è proprio questo a garantire la negoziabilità e la comunicabilità dei significati).

Castoldi, M., Martini, M. (2011), *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Un percorso di ricerca*, Franco Angeli, Milano (Riprendendo Glatthorn, si sottolineano alcuni aspetti del compito autentico che viene progettato per dimostrare la padronanza di una competenza: si tratta di un problema complesso, aperto a molteplici soluzioni, non-algoritmico, poiché il percorso d'azione non è specificabile *a priori*. Implica un margine di incertezza, la presenza di giudizi sfumati e di interpretazioni soggettive, legandosi anche al pensiero complesso, l'*higher order thinking*, di Resnick).

D'Alfonso, R. (2009), *Progetto di un curriculum trasversale di educazione linguistica, di educazione matematico-scientifica e di educazione antropologica: contributi teorici e metodologici comuni*, in R. Zambanini, *Il curriculum per competenze dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria: un'esperienza realizzata*, Armando Editore, Roma (dove si legge un'identificazione tra didattica per competenze e didattica laboratoriale).

De Lestrade, A., Docampo, V. (2011), *La grande fabbrica delle parole*, Terre di Mezzo, Milano.

Dewey, J. (1954), *La scuola e il progresso sociale*, in *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze.

Gattico, E. (2001), *Jean Piaget*, Paravia - Bruno Mondadori, Milano.

Glatthorn, A.A. (1999), *Performance Standards and Authentic Learning*, Eye on Education, Larchmont (NY): "As defined previously, *authentic learning* is learning that has real-life value, that functions as the corner-stone of a school subject, and is actively constructed by the student" (p. 25).

Guzzi, A. (2010), *Le fibre dell'educazione linguistica e letteraria*, in "Orientamenti Pedagogici", n. 6, 342, LVII.

James, W. (2003), *Discorsi agli insegnanti e agli studenti*, F. Stara (a cura di), Armando Editore, Roma.

Lewin, K. (1965), *Teoria dinamica della personalità*, Giunti Editore, Firenze.

Lupia, M. (2006), *P4C con bambini e non solo*, in C. Chiapperini, L. Rossetti (a cura di), *Filosofare con i bambini e i ragazzi*, Morlacchi Editore, Perugia, 2006.

Onofri, S. (2002), *Quei ragazzi in silenzio come in un grande Blob*, in *Cose che succedono*, Einaudi, Torino.

Parmigiani, D. (2016), *L'aula scolastica 2. Come imparano gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.

Piaget, J. (2011), *Psicologia dell'intelligenza*, Giunti Editore, Firenze.

Resnick, L.B. (1987), *Education and learning to think*, National Academy Press, Washington, 1987.

Salatin, A. (2012), *Formare gli insegnanti tra formale e informale*, in "Formazione e insegnamento", 1, X.

Swift, J. (1986), *Gulliver's travels*, Introduction by P. Turner, Oxford University Press, Oxford.

Tessaro, F. (2014), *Compiti autentici o prove di realtà?*, in "Formazione e Insegnamento" 3, XII (La parola *compito*, di impronta costruttivista, implica una differenza rispetto al termine *prova*. In quest'ultimo caso il docente sa già in anticipo ogni risposta. Per Tessaro, i compiti autentici sono attività formative basate sull'utilizzo di conoscenze e abilità concettuali e/o operative. Queste ultime devono collegarsi in modo attivo e generativo alla definizione e alla soluzione dei problemi ed essere radicate nel sistema valoriale dell'allievo. Il riferimento alla realtà, quindi, non è sporadico, come potrebbe avvenire in un semplice test. Ricordo qui la distinzione tra *compiti autentici esperti* che mettono in gioco competenze disciplinari specifiche, e *compiti autentici personali* che focalizzano situazioni problematiche quotidiane).

Trincherò, R. (2012), *Costruire, valutare, certificare le competenze*, Franco Angeli, Milano, 2012.

Sitografia

[Http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm3691.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm3691.html).

[Http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf).

[Http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2).