



**AVVISO PUBBLICO DI MANIFESTAZIONE DI INTERESSE PER LA PARTECIPAZIONE ALLA
PROCEDURA NEGOZIATA SOTTO SOGLIA PER LA REALIZZAZIONE DI ATTIVITÀ DI FORMAZIONE E
SUPPORTO ALLE SCUOLE NELL'AUTOVALUTAZIONE**

**Progetto PON Valu.E (Autovalutazione/Valutazione Esperta), Azione 2 *Sostenere
l'autovalutazione delle scuole*, 10.9.3.A - FSE PON 2015-1- approvato con comunicazione MIUR
prot. AODGEFID/2377 del 15/12/2015. Codice CUP F88C15001090006**

ALLEGATO B

Linee di azione formativa

Premessa

Sulla scia delle spinte provenienti dal contesto internazionale ed europeo, numerosi paesi, negli ultimi anni, hanno sviluppato un sistema di valutazione delle scuole, in quanto considerato uno strumento capace di far luce su alcuni aspetti in direzione di una maggiore trasparenza dei processi di *accountability* e sviluppo. I contributi della letteratura nell'ambito della valutazione delle scuole sono molteplici e si giovano dell'esperienza ormai consolidata di molti paesi come ad esempio il Regno Unito, gli Stati Uniti, la Nuova Zelanda, i Paesi Bassi (OECD, 2013)¹, e di situazioni assai eterogenee. Risulta comunque acquisito che l'adozione di modelli di valutazione più sbilanciati sul versante dei risultati come criterio prevalente per valutare la performance delle scuole, adottati per esempio negli Stati Uniti a seguito del *No Child Left Behind Act* del 2001 (abrogato nel secondo mandato dell'amministrazione Obama), ha mostrato una molteplicità di conseguenze non previste che possono interagire negativamente sulla qualità dell'insegnamento-apprendimento (Ladd, 2012)². Una linea di ricerca teorica si è sviluppata infatti in questi anni considerando la valutazione della scuola in un'ottica di miglioramento, anche se meno consolidate sono le evidenze della letteratura proprio sull'impatto della valutazione ai fini del miglioramento della scuola.

Le evidenze di ricerca mostrano che per sviluppare armonicamente le componenti della valutazione vi sono alcune indicazioni di carattere più generale di cui tenere conto, come ad esempio: 1) cercare di favorire l'approccio olistico bilanciando le componenti su cui si fonda la valutazione per formarne

¹ Organization for Economic Co-operation and Development. (2013). *Synergies for better learning an international perspective on evaluation and assessment*. Retrieved from <http://dx.DOI.org/10.1787/9789264190658-en>.

² Ladd, E. F. (2012), School accountability: to what End and with what effect, Keynote address for Conference on "Improving Education through Accountability and Evaluation: Lessons from Around the World," sponsored by the Association for Public Policy Analysis and Management, INVALSI, and the University of Maryland School of Public Policy, Rome, Italy, October 3-5, 2012. <http://fds.duke.edu/db/attachment/2050>.

un tutto coerente capace di generare nuove sinergie; 2) coniugare esigenze sovranazionali e nazionali con bisogni locali dove l'equilibrio tra l'implementazione centralizzata dei traguardi educativi e l'adattamento alle particolarità di regioni, scuole e distretti sia riflesso nei quadri teorici della valutazione; 3) costruire consenso coinvolgendo gli stakeholder mediante l'impiego di sperimentazioni pilota.

Altre indicazioni riguardano gli aspetti che fanno leva sull'importanza dell'autovalutazione e in particolare sulle azioni per la costruzione di competenze adeguate per il personale della scuola per sviluppare solide conoscenze di base, strumenti e linee guida per affrontare le nuove sfide valutative. Emerge inoltre l'importanza dello sviluppo della cultura valutativa nei luoghi in cui si realizza l'apprendimento, attraverso azioni di supporto come la formazione in servizio o azioni di pilotaggio che prevedono interventi formativi dei docenti in ambito valutativo. La finalità complessiva è quella di migliorare le competenze e la capacità di intervento del dirigente scolastico e degli insegnanti a partire dal contesto in cui operano.

Grazie allo studio della letteratura e delle evidenze emerse dai diversi progetti sperimentali coordinati dall'Istituto in questi anni nell'ambito della valutazione delle scuole, l'INVALSI ha elaborato il progetto Valu.E (Valutazione/Autovalutazione Esperta), pensato come un sistema di monitoraggio e valutazione in itinere del Sistema Nazionale di Valutazione, in grado di assicurare un controllo costante per la eventuale ricalibratura degli interventi del processo di autovalutazione/valutazione esterna.

A partire dalle sperimentazioni (Valutazione e Miglioramento; Vales; ValSiS), infatti, l'INVALSI ha ritenuto opportuno implementare dei percorsi di ricerca sulla qualità dell'autovalutazione, utili ad individuare quali elementi, tra i processi interni alla scuola, possono favorire una autovalutazione ben condotta³. Impostando una operazionalizzazione del concetto di qualità, i risultati di questi studi rilevano informazioni sulla conduzione dei processi autovalutativi, sui punti di forza, ma anche sugli elementi di debolezza che è opportuno approfondire e considerare da parte delle scuole⁴. Allo stesso tempo emerge come un processo di autovalutazione considerato efficace debba riguardare tutta la scuola e il suo personale; i nostri risultati però dicono che un atteggiamento favorevole nei confronti dell'autovalutazione è rilevato in misura maggiore tra i dirigenti scolastici piuttosto che tra i docenti (Epifani et al., 2016)⁵.

³ Schildkamp, K., Vanhoof, J., Petegem van, P. e Visscher, A. (2012). The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, 38(1), 125-152.

⁴ Muzzioli P., Perazzolo M., Poliandri D., Quadrelli I. (2016). La qualità del percorso di autovalutazione. *Scuola democratica*, Fascicolo 2/2016, pp 421-438.

⁵ Per il Progetto Value, l'INVALSI nel corso del 2017 ha realizzato una indagine sui processi valutativi delle scuole somministrando un questionario sulle attività di autovalutazione e valutazione alle componenti scolastiche partecipanti. L'indagine, in via di completamento per l'analisi dei dati, fornirà dati sulla natura e la tipologia delle iniziative di formazione ricevute dal personale scolastico dedicato ai processi autovalutativi. Per i risultati a seguito del Progetto Vales cfr. Epifani, G., Giampietro, L., Poliandri, D., Pranter, E., Sette, S. (2016). Il ruolo dei processi di autovalutazione. Il

Nei sistemi di istruzione nei quali l'autovalutazione è stata recentemente introdotta come strumento concorrente, insieme ad altri, al sistema di valutazione nel suo insieme, la letteratura evidenzia la necessità di verificare anche mediante cicli di analisi successive, il progresso nell'utilizzazione degli strumenti autovalutativi da parte delle scuole (Quadrelli e Perazzolo, 2018)⁶.

Tale capitalizzazione si interfaccia oggi con le ultime ricerche condotte dall'INVALSI, i cui esiti, non solo confermano la necessità di costruire modelli formativi sull'autovalutazione consoni alle diverse esigenze, ma aprono un interessante scenario di riflessione sulla possibilità di accomunare specifiche caratteristiche – organizzative, progettuali e metodologico-didattiche – delle scuole, così come emerge infatti dal lavoro "Il sistema Nazionale di Valutazione: conoscere le scuole per supportarle" (Fortini et al., 2016)⁷. La suddetta ricerca, oltre ad avere avuto una funzione confermativa delle esperienze sperimentali pregresse, ha rappresentato lo sfondo integratore su cui è stata progettata l'Azione 2 del Progetto Value 'Sostenere l'autovalutazione delle scuole', di cui al presente Avviso. Il presente allegato, pertanto, funge da 'supporto' documentale ed è finalizzato a delineare per ciascuna Linea di azione formativa (LAF) un'intelaiatura scientifica e pedagogica, offrendo così l'opportunità di compiere la scelta della Linea di Azione Formativa da implementare con maggior cognizione.

1. - LAF n. 1 - Formazione/supporto attraverso studi di caso

Partendo da una configurazione pedagogica dello STUDIO DI CASO (Stake, 1995⁸; Trincherò, 2012⁹), il cui sfondo epistemologico è prettamente sociologico, sono previsti interventi di supporto che rispondano alle seguenti caratteristiche.

1.1. Caratterizzazione della LAF 1

- Unità di analisi ristrette, quali possono essere piccoli gruppi, classi, team di lavoro o di studio, comunità, ambienti educativi, denominate appunto casi.
- Un arco temporale ben definito (massimo di 18 mesi), considerato che spesso gli studi di caso sono più a carattere longitudinale - ossia studi che prevedono una rilevazione ripetuta dei dati sugli stessi referenti - più che la rilevazione su più referenti in un arco temporale molto ristretto (studi trasversali).

dirigente scolastico per il miglioramento della scuola. *Scuola democratica*, Fascicolo 2/2016, pp. 439-450, di: 10.12828/84540.

⁶ Quadrelli, I. Perazzolo, M. (2018). Analisi testuale delle motivazioni della rubrica. Risultati nelle Prove standardizzate nazionali *INVALSI WORKING PAPER* N. 34/2018.

⁷ Fortini F., Muzzioli P., Poliandri D., Vinci E., (2016). Il Sistema Nazionale di Valutazione: conoscere le scuole per supportarle. *Scuola Democratica*, Fascicolo 2/2016, pp. 450-466.

⁸ Stake R., (1995). *The Art of Case Study*. London: Sage Ed.

⁹ Trincherò R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.

- La descrizione e le spiegazioni delle connessioni causali e correlative complesse che intercorrono tra i fattori considerati e che definiscono la “specificità intrinseca” della tipologia di casi studiata.
- La scoperta del modo in cui operano questi fattori inquadrandoli all’interno di contesti e situazioni reali, all’opposto di quanto fanno altre tipologie di ricerche, tra le quali quelle sperimentali, che tendono ad isolare i fattori dal contesto.
- La descrizione degli effetti (visibili e meno visibili), in contesti reali, di specifici interventi educativi e formativi e delle situazioni in cui uno specifico intervento provoca o non provoca gli effetti desiderati.
- Una connotazione di studio su casi multipli (*embedded case study*), ad esempio più docenti che hanno fatto molte assenze a scuola. Nello studio di casi multipli la logica è quella della replicazione della ricerca: l’esperienza, gli asserti e le teorie ricavate dallo studio dei casi precedenti costituiscono il quadro di riferimento per lo studio dei casi successivi, i quali possono anche fornire evidenza empirica che porta a retroagire sui primi, gettando luce su aspetti non ancora considerati o fornendo nuove chiavi di lettura dei dati.
- Una tipologia di studio di caso di ricerca azione (secondo la suddivisione proposta da Yin, 2005)¹⁰, in cui si studia un caso dall’interno per individuare strategie di riflessione/intervento sulla specifica situazione, ad esempio lo studio sull’assenteismo dei docenti in un dato istituto per definire l’incidenza del fenomeno sulla cultura valutativa ed autovalutativa della scuola.
- Tecniche di raccolta dati utilizzate appartenenti ad una natura più qualitativa che quantitativa, date le finalità idiografiche della ricerca e le strategie di analisi dei dati, che privilegino percorsi longitudinali ed ecologici di dati qualitativi.
- La validità degli asserti prodotti dagli studi di caso confermabile mediante processi di triangolazione (dati, metodo, ricercatori, teoria).
- Il tenere conto il più possibile della complessità della situazione concreta in cui gli eventi sotto esame si verificano, partendo dal presupposto che esistano molti più fattori che operano nella situazione di quanti sia possibile considerarne in una ricerca e che questa vada condotta secondo un approccio olistico, che miri a considerare il caso nella sua unica e irripetibile complessità.
- La non previsione a priori di generalizzazioni statistiche per i risultati che verranno prodotti. Si parla di trasferibilità dei risultati se le conclusioni ottenute possono essere applicate ad altri casi i cui presupposti di partenza sono analoghi a quelli del caso studiato (secondo un processo di analogazione).

¹⁰ Yin R.K., (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*. Roma. Armando Editore.

- La costruzione di un archivio specifico (o database) condiviso con gli altri ricercatori che operano sugli stessi dati in cui devono trovare posto tutti i dati e i materiali raccolti e le annotazioni, descrizioni ed interpretazioni che di essi ha dato il ricercatore (esplorabilità della base empirica).

1.2. Giustificazione della scelta

Il soggetto che sceglierà di presentare un progetto di formazione secondo la LAF 1, potrà prendere in considerazione le seguenti giustificazioni.

Le scuole che godranno del suddetto intervento formativo presentano specifiche condizioni che implicano la necessità di intervenire con un progetto che punti più alla consapevolezza della logica interdipendente delle variabili in gioco nell'autovalutazione e valutazione della scuola, che al raggiungimento di specifiche competenze professionali degli attori della scuola da, eventualmente, colmare. Non è necessario, pertanto, prefigurare una formazione che si focalizzi su uno specifico item problematico; si suggerisce, invece, un percorso che intervenga in modo 'immersivo' per esplorare le dinamiche di contesto, processo e prodotto che portano a tali connotazioni valutative e autovalutative.

2. LAF n.2 - Formazione/supporto attraverso *peer-learning* tra scuole;

Valorizzando l'approccio *PEER LEARNING* (PL) (Topping, 2007¹¹) in chiave formativa, sono previsti interventi di formazione per il personale scolastico di scuole diverse (con scambi professionali, arricchimento reciproco, crescita culturale sul tema dell'autovalutazione e valutazione) che rispondano alle seguenti caratteristiche.

2.1. Caratterizzazione della LAF 2

- Il riconoscimento che gli esempi di formazione, presentati secondo un apprendimento collaborativo, tendono ad aumentare l'impegno degli insegnanti e il coinvolgimento personale nell'acquisire consapevolezza delle proprie personali esigenze di ulteriore sviluppo professionale (Boud, Cohen, Sampson, 1999)¹².
- La riflessione dei docenti sui progressi individuali nella fase di formazione professionale a livello cooperativo, in modo che aumenti anche la consapevolezza sul significato e la valenza dell'autovalutazione della scuola.

¹¹ Topping K.J., (2007). Trends in Peer Learning, *Journal Educational Psychology, An International Journal of Experimental Educational Psychology*, pp. 631-645.

¹² Boud D., Cohen R. & Sampson J., (1999). Peer Learning and Assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24:4, pp. 413-426.

- Il confronto obbligato tra i dirigenti scolastici di più scuole sulle capacità di direzione (orientamento strategico), nonché sulla fiducia e sulla competenza per sostenere il cambiamento e far progredire ulteriormente lo sviluppo del personale sul tema dell'autovalutazione.
- Il sostegno, grazie al reciproco scambio, a ruoli di leadership positivi per supportare il personale della scuola nella gestione del cambiamento.
- Il meccanismo dell'innovazione formativa, intesa come sviluppo e condivisione delle conoscenze all'interno delle comunità, nella valorizzazione di quella che è stata definita l'intelligenza organizzativa: modi nuovi, creativi ed efficaci con cui svolgere il proprio lavoro e attribuire a esso nuovi significati (Lipari, 2002)¹³.
- Il confronto orizzontale tra pari (DS – DS e Docenti – Docenti) di diverse realtà scolastiche finalizzato al reciproco aiuto e scambio di buone pratiche e validi modelli esperienziali di formazione sui temi della valutazione e dell'autovalutazione¹⁴.
- Il confronto verticale tra attori della scuola (DS – Docenti e Docenti - DS) di diverse realtà scolastiche finalizzato alla comprensione delle diverse modalità di condotta gestionale delle istituzioni scolastiche e dei diversi approcci culturali del corpo docente sui temi della valutazione e dell'autovalutazione.
- Una supervisione scientifica delle attività di PL che orienti e responsabilizzi i formandi e non li induca a vivere l'esperienza formativa come meri esecutori di compiti e adempimenti formali.

2.2. Giustificazione della scelta

Il soggetto che sceglierà di presentare un progetto secondo la LAF 2, potrà prendere in considerazione le seguenti giustificazioni.

Le scuole che saranno campionate per questa LAF, considerato il loro grado di apertura verso il territorio e la disponibilità a costituire reti scolastiche, saranno supportate da interventi formativi tra pari, modello che si concentra principalmente sul tutoraggio tra pari, sull'apprendimento cooperativo e sulla valutazione tra pari. In tal senso il soggetto potrà esplorare i tipi e le definizioni di apprendimento/formazione tra pari, insieme con le questioni di integrità dell'implementazione e la conseguente efficacia ed economicità.

¹³ Lipari D. (2002). *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*. Milano: Guerini.

¹⁴ L'Art.35 (Collaborazioni plurime) del CCNL del 2007 recita al comma 1: "I docenti possono prestare la propria collaborazione ad altre scuole statali che, per la realizzazione di specifici progetti deliberati dai competenti organi, abbiano necessità di disporre di particolari competenze professionali non presenti o non disponibili nel corpo docente della istituzione scolastica". Il CCNL del 2018, pur non recitando tali collaborazioni, non le nega, pertanto le si considera ancora attuabile.

Nel PL, infatti, i benefici per gli 'aiutanti' sono enfatizzati almeno quanto i benefici per coloro che ricevono l'aiuto. Il PL è stato esteso nei tipi e nelle forme, nelle aree curriculari e in contesti di applicazione oltre la scuola. Le ricadute sociali ed emotive degli attori protagonisti di questo modello attraggono tanto interesse quanto le ricadute cognitive. Tutte queste caratteristiche consentono al personale di queste scuole di:

- cambiare contesto e riflettere sulle differenze percepite;
- riconoscere le proprie potenzialità comparando le esperienze, così come avere consapevolezza dei propri limiti;
- prendere spunto da buone pratiche dei colleghi di altre scuole;
- intervenire in modo più pregnante sui colleghi di altre scuole in quanto poco conosciuti;
- costruire/utilizzare una rubrica autovalutativa tra pari come strumento per valutare prima il proprio lavoro e poi quello dei colleghi di altre scuole, suggerendo eventuali migliorie da apportare;
- giungere alla consapevolezza che è necessario un confronto culturale e scientifico tra pari per crescere professionalmente;
- "mettersi in gioco" conservando la propria identità, nella consapevolezza del valore formativo del confronto tra due o più comunità scolastiche.

3. LAF n.3 - Formazione/supporto attraverso metodologia di formazione situata.

Partendo dalle componenti intrinseche (contesti di apprendimento) ed estrinseche (costrutti epistemologici) della ricerca didattica funzionale alla formazione e alla valutazione (Rossi, 2011¹⁵; Rivoltella, 2013¹⁶; Altet, 2012¹⁷; Lave, Wenger, 2006¹⁸; Schön 2006¹⁹), sono previsti interventi su *assessment literacy* riconducibili a modelli di FORMAZIONE SITUATA che rispondano alle seguenti caratteristiche.

3.1. Caratterizzazione della LAF 3

- Un approccio plurale (Altet, 2002)²⁰, pluridisciplinare sviluppato per meglio caratterizzare e comprendere il funzionamento del processo di formazione del personale sull'autovalutazione, al fine di capire come elaborare in modo più efficiente l'articolazione

¹⁵ Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.

¹⁶ Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.

¹⁷ Altet M. (2012). L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti, in P.C. Rivoltella & P.G. Rossi (eds) *L'agire didattico*. Brescia: La Scuola.

¹⁸ Lave J., Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti di apprendimento*. Trad. it., Trento: Erickson.

¹⁹ Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Trad. it., Milano: Franco Angeli.

²⁰ Altet M., (2002), L'analyse plurielle: une démarche de recherche sur les pratiques enseignantes, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, pp. 85-93.

tra le molteplici dimensioni (epistemica, didattica, pedagogica, psicologica e sociale) coinvolte nella formazione professionale.

- Un approccio situato, dove la didattica enattiva come modello di formazione consente di valorizzare il contesto grazie al quale i processi acquisiscono significato e senso.
- Una teoria della formazione situata che metta a fuoco le condizioni sociali dei processi di costruzione della conoscenza e tenti di superare la separazione/opposizione fra teoria e pratica, interpretando la formazione come attività eminentemente sociale e, in questo senso, connotata più o meno implicitamente da istanze emotive e di vissuto culturale.
- Processi di costruzione di conoscenza e competenza che vengono ad essere arricchiti da letture che ne smascherano la dimensione sociale e storica, che ne mettono in evidenza la dipendenza dal sistema complessivo di significati culturali e dai vincoli materiali di esercizio.
- Il contributo degli studi sulle Comunità di Pratiche (Fabbri, 2007)²¹ importante per tutti coloro che si occupano di studiare e supportare i processi di costruzione della conoscenza nelle organizzazioni, poiché esse possono essere considerate i 'mattoni' che costituiscono i sistemi sociali di lavoro e di apprendimento e, quindi, le leve su cui fare forza per supportare l'innovazione organizzativa.
- La conoscenza pratica, in modo che la valorizzazione delle competenze che i professionisti mettono in campo nel luogo di lavoro corrisponda alla loro capacità di descriverle. Infatti, la conoscenza che il professionista sviluppa nel corso dell'azione, rischia di rimanere in gran parte implicita e incarnata nel suo fare quotidiano.
- L'allargamento di nuovi oggetti d'indagine, il legame e l'affinità epistemologica anche con tutti quei settori di ricerca non immediatamente pedagogici orientati non solo a produrre dati conoscitivi sulla realtà, ma anche trasformazioni del proprio oggetto di indagine.
- Un rinnovato interesse verso quei dispositivi qualitativi di indagine come la ricerca-azione, la ricerca-formazione, la ricerca-trasformativa, la ricerca-partecipativa, l'*action-learning* (O'Neil, Marsick, 2007²²). In queste metodologie ciò che diventa discriminate non è esclusivamente il rigore metodologico quanto la capacità di produrre conoscenza. La ricerca si interroga sulla plausibilità sociale dei risultati che produce (quanto i risultati sono ancorati a uno specifico contesto), sul loro livello di significatività (se e come questi vengono riconosciuti importanti da coloro che hanno partecipato alla ricerca), sulla potenzialità trasformativa dell'indagine (quanto il processo di ricerca ha prodotto cambiamenti nel campo d'indagine e se questi sono condivisi da un eventuale committente o dai soggetti coinvolti).

²¹ Fabbri L., (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.

²² O'Neil J., Marsick V.J., (2017). *Understanding Action Learning* - AMA Innovations in Adult Learning, New York: Amacom Book.



3.2. Giustificazione della scelta

Il soggetto che sceglierà di presentare un progetto di formazione secondo la LAF 3, potrà prendere in considerazione le seguenti giustificazioni.

Superate le pratiche formative inscritte nel paradigma del “processo-prodotto” che riducevano lo studio del processo di formazione ai comportamenti osservabili efficaci (Walberg, 1984²³), o quelle riconducibili a un paradigma cognitivista centrato sul “pensiero degli insegnanti” (Shavelson, 1976²⁴), si fa riferimento a pratiche formative che richiamano le ricerche ‘ecologiche’ e quelle ancorate al paradigma interazionista. Le prime considerano l’importanza della ‘situazione’ di insegnamento/apprendimento (Bronfenbrenner, 2002²⁵; Wittrock, 1986²⁶), le seconde fanno luce sull’articolazione dei differenti tipi di variabili in gioco nei processi interattivi di insegnamento-apprendimento e riguardano al tempo stesso il formatore, gli attori della scuola e la situazione per comprendere il funzionamento della pratica didattica.

Per queste scuole, pertanto, è necessario un approccio “*distributed cognition*” (Hutchins, 2001)²⁷ il quale enfatizza la natura ‘distribuita’ nel tempo e nello spazio dei fenomeni della cognizione e della formazione ed estende l’ambito di ciò che è considerato cognitivo e formativo oltre il singolo individuo, riconnettendo l’attività del pensare con le risorse e i materiali presenti nel contesto sociale e culturale.

Le scuole, infatti, in quanto comunità educanti, sono vissute da attori diversi, con funzioni e compiti differenti secondo una logica di sistema finalizzato a scopi comuni. In tal senso, l’approccio sostenuto dalla LAF 3 parte dal principio che il nostro funzionamento cognitivo e formativo, le nostre conoscenze e competenze sono situate in specifici contesti interattivi, culturalmente definiti e distribuiti negli attori sociali e negli strumenti e artefatti che usiamo, sia quelli disponibili culturalmente e localmente nelle comunità di cui facciamo parte, che quelli co-costruiti durante le interazioni sociali e discorsive in cui siamo costantemente impegnati. I prodotti dell’attività cognitiva e formativa dipendono, pertanto, dal coordinamento d’interazioni sociali e discorsive con altri e non sono né attribuibili ai singoli individui né descrivibili in modo decontestualizzato (Zucchermaglio, Alby, 2005)²⁸.

²³ Walberg H.J., (1984). Improving the productivity of America’s schools, *Educational leadership*, 41, 8, p.19-27.

²⁴ Shavelson R.J., (1976). Teachers’ decision making in N.L. Gage, *The psychology of teaching methods*, Chicago University Press, Part 1, 143-165.

²⁵ Bronfenbrenner U., (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.

²⁶ Wittrock C., (1986). *Handbook on research on teaching*. New York: Macmillan.

²⁷ Hutchins E., (2001). Distributed cognition, In Smelser, N.J., Baltes, P.B. (Eds.) *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, New York: Elsevier Science, pp. 2068-2072.

²⁸ Zucchermaglio C., Alby F., (2005). *Gruppi e tecnologie al lavoro*. Roma-Bari: Laterza.