

NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI

8

APRILE
2021

**L'ELETTRONICA
PER LA VITA O LA VITA
PER L'ELETTRONICA?**

DENTRO E FUORI LA SCUOLA INCLUSIVA

**QUINTILIANO E LA FORMAZIONE
DEL PERFETTO ORATORE**

LE IPOTESI DELL'UCRONIA

**COMPRENDERE I CAMBIAMENTI
CLIMATICI**

Studium EDITRICE
LA SCUOLA
edizioni

NUOVA SECONDIRIA RICERCA

8 aprile
2021

ATTUALITÀ

ANDREA PORCARELLI, *The debate on the epistemological identity of social pedagogy: a personalist proposal*, pp. 3-20

GIUSEPPE DE SIMONE, MICHELE DOMENICO TODINO, MICHELA GALDIERI, *Fog computing a supporto degli e-book reader, delle biblioteche digitali e della digital literacy*, pp. 21-39

VALUTAZIONE: QUALE, QUANDO, COME, PERCHÉ. PROBLEMI TEORICI, TECNICI E PRATICI

ERMANNANO PURICELLI, *Contributo al dibattito sulle Linee guida. A proposito del quadro teorico di riferimento*, pp. 41-54

VALUTAZIONE: LEMMARIO E MORFOLOGIA (PARTE I)

a cura del Gruppo Interuniversitario Valutazione degli Apprendimenti (GIVA) coordinato dalla prof.ssa Loredana Perla, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

LEMMI IN PROSPETTIVA: VALUTAZIONE PER L'APPRENDIMENTO

ANNA SERBATI, VALENTINA GRION, ETTORE FELISATTI, *Valutazione formativa, per l'apprendimento, sostenibile: verso una piena partecipazione dei bambini ai processi valutativi*, pp. 56-64

COMPORAMENTO

FILIPPO GOMEZ PALOMA, PAOLA DAMIANI, *La valutazione del comportamento. Costrutti, orientamenti e prospettive*, pp. 65-78

STRUMENTI - METODI

LAURA SARA AGRATI, *Gli strumenti della valutazione a scuola: tipologie e funzioni*, pp. 79-96

COMPITO

ADRIANA LAFRANCONI, *Nella significatività per la persona il valore del compito di realtà*, pp. 97-105

APPRENDIMENTO

MARCO PICCINNO, *L'apprendimento scolastico: strutture, funzioni e specificità*, pp. 106-120

GIUDIZIO

LOREDANA PERLA, *Forma e contenuto del giudizio scolastico. Elementi per un dibattito*, pp. 121-130

ISSN 1828-4582

Valutazione: lemmario e morfologia (Parte I)

*a cura del Gruppo Interuniversitario
Valutazione degli Apprendimenti (GIVA)*

coordinato dalla prof.ssa Loredana Perla,
Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”

COMPORAMENTO

La valutazione del comportamento. Costrutti, orientamenti e prospettive

Filippo Gomez Paloma, Paola Damiani

A partire da una sintetica analisi dell'evoluzione storica e concettuale del costrutto di comportamento, vengono messi in luce gli elementi di complessità e di problematicità connessi a una sua contestualizzazione in ambito educativo e scolastico. L'articolo intende proporre una riflessione su un'idea di comportamento funzionale alla formazione e alla valutazione dello stesso, che sia sostenibile e proattiva in relazione ai valori e ai principi chiave dei framework attuali - inclusione, equità, capacità, sostenibilità - e fondata su un'antropologia coerente, al fine di contribuire al co-sviluppo delle persone e dei sistemi scuola-mondo (Agenda Unesco 2030).

Starting from a synthetic analysis of the historical and conceptual evolution of the behavioral construct, the elements of complexity and problematic nature, connected to its contextualization in the educational and scholastic field, are brought to light. The article aims to propose a reflection on an idea of behavior which is functional to the training and evaluation of the same, and is sustainable and proactive in relation to the values and key principles of the current frameworks - inclusion, equity, capacity, sustainability - and is based on a coherent anthropology, in order to contribute to the co-development of people and of the school-world systems (Unesco 2030 Agenda).

Parole chiave

Comportamento; valutazione; didattica; multidimensionalità; sostenibilità

Keywords

Behaviour; evaluation; teaching; multidimensionality; sustainability

1. Definire il comportamento: un dibattito aperto

Il concetto di “comportamento”, come tutti i concetti che tentano di descrivere fenomeni umani, manifesta una sua complessità intrinseca e assume differenti significati in relazione alle diverse prospettive disciplinari e culturali entro le quali può essere declinato. Attualmente, il sito della Treccani e il sito dedicato al “Nuovo De Mauro”, oltre alla definizione generale (*modo di comportarsi di una persona, soprattutto in determinate situazioni, nei rapporti con l'ambiente e con le persone con cui è a contatto*), riportano definizioni specifiche, anche molto differenti tra loro, associate a vari ambiti scientifici e professionali, e diverse contestualizzazioni, tra le quali il “comportamento in classe” e le “problematiche”. Come vedremo, il tema dei problemi di comportamento è molto presente nella letteratura pedagogica e costituisce esso stesso un “problema concettuale e scientifico aperto”.

Dal punto di vista storico, sinteticamente, possiamo affermare che il Novecento sia stato dominato da visioni comportamentiste e cognitivo-comportamentiste, mentre, dagli ultimi decenni del secolo ad oggi, la prospettiva inter e transdisciplinare ha contribuito a una risemantizzazione del costrutto, delineando nuove piste interpretative e applicative. Il “Dizionario di Scienze dell’educazione” dell’ Università Pontificia Salesiana, pubblicato nel 1997 a cura di Prellezo, Nanni e Malizia, riporta una definizione generale del concetto di comportamento e traccia un’ analisi storica che parte dalla sua declinazione ad opera della Scuola “Behaviorista” nei primi decenni del Novecento (con un approfondimento sui “condizionatori del comportamento”), per giungere alle aperture interdisciplinari di fine secolo, maggiormente rappresentative della sua multidimensionalità.

Oggi si parla più volentieri di Scuole cognitivo-comportamentali che, come molte altre Scuole, non trascurano l’apporto di elementi provenienti da fonti diverse. Si va molto più volentieri verso l’interdisciplinarietà, che si considera più efficiente e più sicura. Il c. rimane in molte circostanze il dato di partenza indispensabile per poter risalire poi a conoscenze più approfondite¹.

Nel nuovo Millennio vengono riaffermati la prospettiva ecologico-sistemica² e il paradigma biopsicosociale³, anche attraverso la pubblicazione nel 2001 dell’ICF (*International Classification of Functioning Disability and Health*) da parte dell’Organizzazione Mondiale della Sanità.

In ambito pedagogico e scolastico, l’assunzione del quadro delle Indicazioni Nazionali e delle competenze definisce la complessità delle dimensioni in campo e l’idea di comportamento deve pertanto essere interpretata alla luce di un nuovo scenario che mette in evidenza le relazioni con le conoscenze, le capacità e le competenze. In particolare, le capacità si riferiscono all’ “essere della persona” e implicano responsabilità morali, impegno e comportamenti personali⁴. Esse riguardano l’essere potenziale di ciascuno e per questo non sono mai statiche nè definite una volta per tutte e coinvolgono sempre tutto ciò che siamo e che possiamo essere. In questo senso, non sono separate e non sono separabili le une dalle altre (“come se un soggetto fosse capace di comunicare piuttosto che di matematizzare, di costruire certe cose piuttosto che di usarle bene, di giudicare criticamente piuttosto che di fidarsi, senza impoverirne la forza educativa”).⁵

¹ *Comportamento*, in *Dizionario di Scienze dell’Educazione*, a cura di J.M. Prellezo, C. Nanni, G. Malizia, Elle Di Ci, Leumann (TO) 1997, p. 202.

² G. Bateson, *Steps to an ecology of mind*, Balentine Books, New York 1972; U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge 1979.

³ L. Engel, *The clinical application of the biopsychosocial model*, «Am J Psychiatry» 1980; 137(5), pp. 535-44.

⁴ G. Bertagna, *Valutare tutti Valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004.

⁵ *Ibi*, p. 31

1.1 Visible Learning?

I recenti studi sull'Evidence Based Education⁶ rappresentano una prospettiva di grande rilevanza sia per la possibilità di identificare costrutti comuni, osservabili e “misurabili”, sia per il valore orientativo delle pratiche educative e didattiche in termini di efficacia. Per quanto riguarda il comportamento, sul sito dedicato al “Visible Learning⁷” viene riportato, tra le altre voci, il termine *Behavior*, ma non vengono forniti chiari riferimenti per una sua definizione. Al contrario, viene evidenziato che “*There is a lot of overlap in these categories which is a problem concerning confounding variables*”. In particolare, prendendo in considerazione il lavoro di Hattie si rileva che

Hattie has divided this into the separate categories of: Decreasing Disruptive Behavior; Classroom Management; Classroom Cohesion; Classroom Behavioral [...] Teacher experience would suggest that improving behavior would increase achievement and some of these results verify this. However, the result for 'decreasing disruptive behavior' is below Hattie's hinge point $d = 0.40$.

Nei diversi contributi oggetto di meta-analisi riportati nel sito non si evince una descrizione generale del costrutto; spesso gli studi sono riferiti agli aspetti negativi del comportamento e ai comportamenti degli studenti con disabilità o altro “funzionamento atipico” (Disruptive Behavior, ADHD,...) o a situazioni più ampie e vaghe come il “ritiro”. Nel lavoro di Skiba e collaboratori del 1985⁸ viene indagato l'effetto del feedback e del rinforzo nella riduzione di “problemi comportamentali”. Vengono identificati e misurati indicatori del comportamento, quali: *non compliance, off task e withdrawal*.

In particolare, vengono descritti i comportamenti che indicano basso *rate of social interaction*:

- non compliance behaviors (che includono: *refusal to follow rules or directions*)
- general management problems (che includono: *noises, talk-out, and out of set behaviors*)
- general appropriate/inappropriate classroom behaviors (che includono: *Disruptive behavior into a single category*)
- positive/negative social interaction with peers or adults.

Anche lo studio di Stage⁹ e collaboratori valuta il *disruptive behavior*. Altri lavori citati¹⁰ riguardano la “Classroom Cohesion” e si focalizzano su dimensioni collettive connesse alla misurazione del “*socio-psychological environment*”. Aspetti come *student achievement, performance and self-concept* sono risultati positivamente associati alla coesione percepita dagli

⁶ R.E. Slavin, *Evidence-based reform in education: What will it take?*, «European Educational Research Journal» 2008, 1, pp.124-128; A. Calvani, *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Carocci, Roma 2011a.

⁷ <http://visiblelearning.blogspot.com/p/behaviour.html>

⁸ R.J. Skiba - A. Casey, B.A. Center, *Nonaversive Procedures in the Treatment of Classroom Behavior Problems*, «The Journal of Special Education», 1, 1985, pp. 466-467.

⁹ S.A. Stage - D.R. Quiroz, *A Meta-Analysis of Interventions to Decrease Disruptive Classroom Behavior in Public Education Settings*, «School Psychology Review», 1997, 26:3, pp. 333-368.

¹⁰ G.D. Haertel - H.J. Walberg - E.H. Haertel, *Socio-psychological environments and learning: A quantitative synthesis*, «British Journal of Educational Research», 1981, 7,27-36.

studenti, alla soddisfazione, alla difficoltà del compito, alla formalità, alla direzione degli obiettivi, alla democrazia e all'ambiente materiale, mentre sono emerse correlazioni negative con *Friction, Cliqueness, Apathy and Dis-organisation*. Nel lavoro di Bender & Smith¹¹, riferito al “Classroom Behavioral,” vengono individuate alcune declinazioni del comportamento in relazione al contesto, come “comportamento sul compito, comportamento fuori dal compito” e altre inerenti tratti di personalità e funzionamenti atipici: “disturbi della condotta, distraibilità e timidezza, comportamento ritirato”.

Oltre alle problematicità dal punto di vista metodologico rilevate nell’articolo, relative a meta-analisi che si basano su confronti di aspetti disomogenei e/o non specificati per i quali diventa “impossibile confrontare o combinare le dimensioni degli effetti in modo significativo”, preme sottolineare la “conferma” della complessità intrinseca del costrutto e della sua valutazione. Oltre alla multidimensionalità, si evidenziano la compresenza di differenti livelli nella valutazione del comportamento/dei comportamenti (personali e collettivi-di classe) e la correlazione tra diversi fattori (endogeni ed esogeni).

Il tema del comportamento in relazione ai differenti livelli viene trattato nella definizione del lemma delineata da Amenta nel 2013, nel “Dizionario di didattica” a cura di Bertagna e Triani¹². Come evidenzia l’autore, “è necessario evitare interpretazioni polarizzate, come quelle comportamentiste e quelle psicoanalitiche, riconoscendo al comportamento la sua “doppia esistenza”: evidente e nascosto, sociale e psicologico¹³”

1.2 Comportamenti “problematici”

Una definizione di “Comportamenti problematici” in ambito scolastico, di natura differente rispetto a quelli sopra citati, viene offerta da D’Alonzo¹⁴

I comportamenti problematici sono atteggiamenti, parole, atti, gesti, contegni attraverso i quali gli allievi violano le regole, le norme e le procedure in aula, durante l’esperienza di insegnamento-apprendimento. Essi possono essere lievi, quando generano un disturbo tollerabile sul quale l’insegnante può con relativa facilità intervenire contenendo e indirizzando; moderati quando interferiscono sui processi formativi in atto rendendo difficoltoso il produttivo scorrere delle attività; gravi quando creano forti stati di tensione sul piano relazionale¹⁵

Come puntualizza l’autore, tale definizione non si riferisce a “comportamenti tipici di determinate sindromi o disabilità, ma riguarda quegli allievi che a causa di condizioni per lo più esogene assumono comportamenti non idonei in classe, benchè non siano “etichettati” da alcune

¹¹ W.N. Bender – J.K. Smith, *Classroom Behavior of Children and Adolescents with Learning Disabilities: A Meta-Analysis*, «Journal of Learning Disabilities», Pubmed, 1990.

¹² G. Bertagna - P. Triani P., *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, Scholè, Brescia 2013.

¹³ G. Amenta, *Comportamento, Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, Scholè, Brescia 2013, p. 106.

¹⁴ L. D’Alonzo, *Come fare per gestire i comportamenti problematici nella pratica didattica*, Giunti EDU, Firenze 2019.

¹⁵ *Ibi*, p. 14

sigle di origine medica”.¹⁶ Viene precisato inoltre che le cause possono essere di tipo sociale, personale, familiare e scolastico e che l’obiettivo è quello di migliorare la conoscenza di tali comportamenti, al fine di predisporre gli interventi adeguati, valorizzando la logica biopsicosociale e la consapevolezza della presenza di pre-supposizioni e di pre-giudizi che favoriscono la conoscenza e la comprensione “autentica” delle persone.

2. Implicazioni per la pratica didattica (e valutativa) e prospettive

Stringendo il focus sull’ambito pedagogico-didattico, rileviamo due ordini di problemi epistemologici che, ancor prima di riflettere su specifiche ricadute nella pratica didattica, necessitano di chiarificazioni prima di affrontare il tema della valutazione del comportamento a scuola. Il primo si riferisce a “problemi concettuali” connessi alla complessità intrinseca del costruito di comportamento: la sua multidimensionalità e multiprospettività rende difficile riferirsi a un modello univoco, condiviso, e giungere a una definizione chiara ed esaustiva. Il secondo riguarda problemi di tipo valoriale, etico e politico; entrando nello specifico dell’ambito scolastico, si evidenziano ulteriori problemi alla base di una definizione di un’idea di comportamento che deve essere oggetto di azioni e di valutazioni da parte di sistemi formativi istituzionali e che è finalizzata a generare un cambiamento verso una direzione attesa, “maggiormente desiderabile”, eterodiretta e per certi versi predeterminata.

In effetti, quasi tutti i contributi in ambito pedagogico e didattico si fondano su una visione dualistica valoriale, variamente definita (*comportamenti positivi/negativi; comportamenti giusti/sbagliati; comportamenti problematici/non problematici; comportamenti adeguati e conformi alle regole/inadeguati non conformi alle regole; ...*) che necessiterebbe di una problematizzazione e di un’accurata argomentazione che non potrà essere risolta in questo articolo. Ci limiteremo pertanto a riflettere su possibili descrizioni del costruito, finalizzate a orientare scuole e docenti nello scenario attuale, al fine di identificare linee comuni “sostenibili” e pedagogicamente fondate, che siano coerenti con i quadri ai quali le scuole devono riferirsi.

Possiamo osservare come diversi studi e ricerche contestualizzati all’ambito scolastico mettano a fuoco aspetti “negativi” del comportamento, anche in considerazione della loro pregnanza (e, spesso, drammaticità) per la qualità degli apprendimenti e più in generale della vita quotidiana delle persone, come dimostrato dalla letteratura. Tuttavia, i contributi che partono da una definizione “in negativo” sono generalmente finalizzati alla promozione e al supporto dello sviluppo di “comportamenti positivi”, in quanto la letteratura ha da tempo messo in luce i limiti di interventi punitivi, meramente sanzionatori o esclusivamente centrati sul problema e sull’“allievo problematico”. Nel sistema classe-scuola, tutti gli elementi sono interconnessi e il funzionamento /dis-funzionamento di uno di essi influisce sugli altri.

Bandura¹⁷ affermava che la scuola è tenuta a promuovere comportamenti attivi, attraverso i suoi professionisti, utili a raggiungere mete che, mediante stimolazioni, pervengano a creare nell’alunno una buona rappresentazione di sé e a sentirsi motivato a raggiungere obiettivi e

¹⁶ *Ibidem*

¹⁷ A. Bandura, *Self-efficacy: the exercise of control*, Freeman, New York 1997.

percorsi calibrati sulla sua persona. L'agire professionale dei docenti è riconosciuto come un fattore essenziale per lo sviluppo e per il sostegno dei comportamenti degli allievi; è stato dimostrato che gli insegnanti che curano la relazione con i loro allievi registrano meno problemi disciplinari, regole violate e questioni collegate¹⁸.

La definizione di comportamento di Amenta¹⁹, oltre a proporre una prospettiva che favorisce il superamento di una visione polarizzata e semplicistica di comportamento, come evidenzia l'autore, favorisce anche la comprensione dei comportamenti correlati ad alcuni bisogni educativi speciali e la conseguente progettazione di interventi coerenti e funzionali. In effetti, le strategie tradizionalmente impiegate in classe (critica, punizione, sospensione) si fondano su modelli comportamentisti che considerano soltanto la parte esterna, osservabile, del comportamento; "tali interventi si rivelano improduttivi, riduttivi, ingenui, ripetitivi, in quanto ignorano la parte interna del comportamento che implica la presenza di bisogni manifestati in modo ambivalente".²⁰ In base a questa interpretazione - che riconosce più livelli di profondità del comportamento - l'autore identifica talune applicazioni del metodo induttivo nel campo della valutazione e della ricerca pedagogico-didattica, in Italia a partire dagli anni cinquanta del ventesimo secolo.²¹

La scuola è chiamata ad assumere e a realizzare dispositivi coerenti; come sottolinea Bertagna,²² la valutazione dei comportamenti richiede approcci e strumenti adeguati, quali "l'osservazione, il colloquio e la narrazione (autobiografia, diari, testimonianze ecc.) con tutte le norme che queste strategie valutative hanno assunto nella ricca letteratura che li riguarda."²³

2.1 Comprendere il comportamento attraverso il modello biopsicosociale e l'ICF

In effetti, anche nei documenti ministeriali viene evidenziata la necessità di non decontestualizzare la valutazione del comportamento. L'ICF, assunto dalla Legge 107/2015 come riferimento per lo sviluppo dei processi inclusivi e posto a fondamento di strumenti e strategie di progettazione didattica per gli allievi con disabilità (Profilo descrittivo di funzionamento e PEI), mette a fuoco il ruolo dei fattori contestuali nella descrizione del funzionamento della persona. Tra questi, i fattori personali, definiti come il background personale della vita e dell'esistenza di un individuo, rappresentano quelle caratteristiche dell'individuo che non fanno parte degli stati di salute; a differenza degli altri fattori contestuali (ambientali), non sono classificati nell'ICF, ma sono comunque inclusi nel modello di funzionamento, in quanto il loro contributo può influire sull'esito di vari interventi, compresi quelli in ambito didattico relativi al dominio apprendimento e partecipazione. Alcuni dei Fattori Personali citati dall'ICF possono essere selezionati, osservati e descritti come aspetti del

¹⁸ R.J. Marzano, *What works in schools: Translating research into action*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA 2003.

¹⁹ G. Amenta, *Comportamento*, cit. p. 7.

²⁰ *Ibi*, p. 106

²¹ *Ibi*, p. 100

²² G. Bertagna, *Valutare tutti, Valutare ciascuno*, cit. p. 5.

²³ *Ibi*, p. 139

comportamento a scuola, tra i quali: lo stile di vita, le abitudini, la capacità di adattamento, stili caratteriali, motivazioni e risorse²⁴.

Il modello antropologico alla base dell'ICF risulta inoltre coerente con i modelli di sviluppo e di apprendimento fondati su recenti approcci afferenti alle neuroscienze, con particolare riferimento all' Embodied Cognition. Come rileva Gallese,²⁵ l'idea di soggetto è inconcepibile se non all'interno di una dimensione sociale

Se pensiamo il soggetto a partire dal Chi, cioè dalla sua dimensione storico-individuale, e non dal Cosa, cioè da un supposto universale valido per tutti e per nessuno, ci rendiamo conto come la nozione di soggetto delimiti una molteplicità di modi di esperire il mondo che esistono sia sincronicamente che diacronicamente e che sono inconcepibili se non all'interno di una dimensione sociale²⁶.

Viene pertanto favorita la possibilità di una descrizione globale della persona, comprese le dimensioni meno contemplate dai framework sin qui considerati, come quelle corporee e motorie “estese” (*Extended Mind*), che contribuiscono a delineare i comportamenti concreti e situati, entro un modello che tiene conto delle condizioni di contesto. Un' ulteriore conseguenza di questo approccio, secondo Gallese, “consiste nel rendere compatibile la nozione di soggettività – compresa come un divenire chi si è incontrando gli altri – con quella di uno sfondo che rende possibili le sue singole determinazioni”,²⁷ senza dipendere da un soggetto universale, pensabile a priori rispetto alle singole realizzazioni incarnate della soggettività, cioè, a prescindere dai singoli soggetti che noi siamo.

Secondo il modello ICF, il comportamento umano è concepito come l'esito globale, sistemico e processuale dell'influenza multiforme e reciproca di diverse categorie di variabili: biologiche, bio-strutturali, funzionali, di capacità, di partecipazione sociale, contestuale, ambientale e personale. Inoltre, distinguendo tra capacità e performance, il comportamento dell'individuo è interpretato come l'esito della loro interdipendenza e la sua interpretazione come “esito della totalità organizzata” non può non assumere la formazione integrale della personalità come fine ultimo dell'educazione²⁸.

Diversamente dalle visioni che rischiano di concepire il comportamento in termini reattivi, la prospettiva ICF presuppone una visione proattiva. Riconosce, infine, l'importanza e la funzione dei processi cognitivi superiori e soprattutto della scelta e dei processi decisionali che caratterizzano l'esistenza e che rendono capace l'essere umano di fronteggiare le situazioni in maniera libera, responsabile, originale, creativa²⁹.

²⁴ Gomez Paloma F., Damiani P., Ianes D. (2014). *ICF, BES e Didattica per competenze. La ricerca EDUFIBES, Integrazione Scolastica e Sociale*, Vol. 13, n. 3, settembre 2014 (pp. 258-277), Erickson

²⁵ V. Gallese, *Corpo non mente. Le neuroscienze cognitive e la genesi di soggettività ed intersoggettività*, Educazione Sentimentale, 20, 2013, pp. 8-24.

²⁶ *Ibi*, p. 4

²⁷ *Ibi*, p. 21

²⁸ G. Amenta, *Comportamento*, cit. p. 7

²⁹ *Ibi*, p. 100

Nella descrizione fornita da Amenta si evidenzia una dimensione proattiva e teleologica dell'idea di comportamento, oltre alla coerenza con il modello dell'Embodiment nella concezione di comportamento come un'azione estesa, in quanto manifestazione dell'unità complessa e relazionale *corpo-mente-ambiente*. Il modello ICF può dunque favorire la lettura degli aspetti personali, difficili da classificare, ma essenziali da considerare per la comprensione del funzionamento della persona in relazione al contesto, in termini di apprendimento e di partecipazione, secondo una prospettiva che apre all'inter e transdisciplinarietà. Il comportamento costituisce una dimensione intrinseca all'apprendimento e alla partecipazione, che deve essere descritta in termini relazionali, alla luce di un'antropologia ecologica coerente. La sintassi dell'ICF favorisce il superamento di una lettura individualistica e semplicistica del comportamento (e dei problemi di comportamento), coerentemente con quanto evidenziato dalla letteratura pedagogica. I *comportamenti problema* (così come i Bisogni Educativi Speciali in senso lato) vengono compresi nella realtà della vita scolastica come esito di relazioni con il contesto, quindi in termini di performance (con facilitatori o con barriere) e non di capacità (come "attributi" del soggetto); in caso contrario, alcuni alunni risulterebbero sempre deficitari su talune competenze personali di base (ad esempio le Funzioni Esecutive o l'autonomia) in alcune attività di apprendimento e di partecipazione.

2.2 Comportamento e capacitazione

Anche nell'ambito del Capability Approach (CA)³⁰ si delinea una visione complessa e relazionale del comportamento che favorisce la possibilità di progettazioni e azioni adeguate ed efficaci da parte della scuola, nella direzione del suo potenziamento/miglioramento. Come sottolineano Biggeri e Bellanca³¹, le *capabilities*, intese come capacità e opportunità, afferiscono agli aspetti emotivi, percettivi, intellettivi, comportamentali, abilitativi, informativi della vita di un individuo; il compito della scuola consiste nel supportare i processi di liberazione e sviluppo (Flourishing).

Fiorire significa espandere le capability personali, date le caratteristiche della persona e del mondo che la circonda. È noto infatti "che lo sviluppo ed il comportamento di ogni essere umano sono il risultato di una complessa interazione tra fattori genetici e fattori ambientali, aspetti indissolubilmente connessi tra loro"³².

Il modello del CA evidenzia la relazione virtuosa tra comportamenti, capability e agency: i progetti orientati al raggiungimento di uno scopo esprimono una delle capability più

³⁰ A.K. Sen, *Commodities and Capabilities*, North Holland, Amsterdam 1985; M. Nussbaum, *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, Harvard University Press 2011.

³¹ M. Biggeri, N. Bellanca, *L'approccio delle capability applicato alla disabilità: dalla teoria dello Sviluppo Umano alla pratica*, Umanamente. Politiche per uno sviluppo umano sostenibile, 2011. www.umanamente.org.

³² R. Barbuto et al., *Consulenza alla pari: da vittime della storia a protagonisti della vita*, Comunità Edizioni, Lamezia Terme 2007, p. 25.

importanti per la persona (sia essa con disabilità o no) racchiusa nel concetto di agency.

Si riafferma così la visione proattiva e teleologica del comportamento che tiene insieme ed esplicita sia le componenti essenziali (competenze già individuate dai quadri ministeriali e dalla letteratura), sia il fine progettuale esistenziale del comportamento, nella prospettiva pedagogica che le ri-comprende. In questo senso, disposizioni e competenze personali come la regolazione e l'adesione alle regole della scuola e della cittadinanza devono essere considerate in relazione al senso e alla significatività per il personale progetto di vita, per la propria autodeterminazione, che non è mai “semplice” autonomia, e che quindi si declina anche in relazione alla collettività e al contesto con cui e nel quale tale progetto si realizza.

Si delinea un'idea di comportamento che contempla sia il mezzo sia il fine per il quale viene messo in atto e atteso/desiderato. Ogni persona, infatti, cerca di guidare e regolare il proprio comportamento specificando una serie di operazioni che, a partire da una data condizione presente, permette di raggiungere una condizione potenziale. Si tratta di un'accezione essenziale per alunni con disabilità - per una persona disabile è importantissimo prefiggersi degli obiettivi per non atrofizzare la mente sulla disabilità di cui è portatore³³ - ma generativa anche per tutti gli studenti³⁴.

Lavorare sui comportamenti (e valutarli), attraverso l'educazione alla cittadinanza e/o altri framework e azioni ai quali le scuole - come vedremo in seguito - devono attenersi, può quindi essere ampliato di significato se inteso come potenziamento dell'agency in termini di sviluppo di capacità e opportunità personali, attraverso un processo di riflessione e di empowerment che coinvolge la collettività, coerentemente con le declinazioni estese e contestuali del lemma sin qui analizzate.

2.3 Il comportamento nell'autovalutazione di sistema

Un'ulteriore estensione del livello semantico e applicativo del comportamento e della valutazione del comportamento degli studenti viene operata nella prospettiva dell'autovalutazione di sistema promossa dall' Index for Inclusion³⁵. L'Index non è strumento per la valutazione del singolo, ma può offrire spunti di riflessione per un approccio differente alla descrizione e comprensione dei fenomeni nell'ambito del processo di autoanalisi della scuola (per sostenere lo sviluppo inclusivo), tra i quali il comportamento degli allievi. Gli elementi caratterizzanti sono il confronto tra tutti gli attori della comunità educante, la problematizzazione delle pratiche e l'attenzione alla valorizzazione delle prospettive e della partecipazione di tutti. In questo modo, si mette a fuoco il valore formativo dei processi di analisi e di valutazione delle priorità individuate e si favorisce la contestualizzazione e la messa

³³ M. Biggeri – J.F. Trani – P. Bakhshi P., *Le teorie della disabilità: una reinterpretazione attraverso l'approccio delle capability di Amartya Sen*, in M. Biggeri e N. Bellanca N., *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità*, Collana Biòtopi, Liguori, Napoli 2010.

³⁴ M. Biggeri – N. Bellanca, op. cit.

³⁵ T. Booth - M. Ainscow, *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE 2002.

in luce delle relazioni tra le diverse componenti e dimensioni del fenomeno oggetto di valutazione. Come riportato, nell'Index,

in una scuola primaria gli alunni e le famiglie hanno espresso particolare preoccupazione per gli episodi di bullismo che si erano verificati. Il team per la progettazione dello sviluppo ha deciso di utilizzare le domande dell'indicatore B.2.9 («Il bullismo viene contrastato») per avviare un'analisi approfondita dei comportamenti e degli atteggiamenti verso il bullismo. Sono state messe a fuoco in particolare le seguenti domande: Lo staff, il Consiglio di istituto, gli alunni e le famiglie hanno un punto di vista comune riguardo a cosa sia il bullismo? Si è consapevoli che una causa del bullismo è il timore di essere respinti dagli amici? Esiste un codice di comportamento rispetto al bullismo, che chiarisca nel dettaglio quali comportamenti sono accettabili o inaccettabili a scuola? Il linguaggio di tale codice risulta chiaro al personale, ai membri del Consiglio di istituto, agli alunni e alle famiglie? Sono disponibili delle persone cui rivolgersi per avere aiuto nei casi di bullismo? Gli alunni sanno a chi rivolgersi se sono vittime di bullismo? Gli alunni sono coinvolti nelle strategie per prevenire e contrastare il bullismo? Viene tenuta una documentazione degli episodi legati al bullismo? Il bullismo è stato ridotto?

Come si può osservare, la valutazione del comportamento problema non è finalizzata ad una sua classificazione, ma all'apertura di domande riflessive per una comprensione "ecologica" e per la progettazione di interventi di miglioramento. Si tratta di una prospettiva di grande rilievo dal punto di vista pedagogico, in particolare per favorire una migliore contestualizzazione rispetto all'attribuzione di giudizi di valore e alla comprensione di comportamenti atipici, generalmente ridotti attraverso l'uso delle dicotomie (buono/cattivo; normale/anormale;...).

Il problema, come suggeriscono gli autori, risiede nella tradizionale tendenza della scuola a riconoscere e comprendere le situazioni problematiche solo in funzione del loro inquadramento in una particolare categoria: «disabilità», «disturbo del comportamento», «provenienza culturale», «difficoltà di apprendimento», ecc. Le conseguenze negative di tale orientamento sono molteplici: da un lato la propensione a pensare per categorie conduce a valutare in un'ottica riduzionistica i bisogni dei singoli (ad esempio, si tende a interpretare le difficoltà di un alunno straniero come legate alla provenienza culturale anche quando è evidente che si tratta invece di difficoltà di apprendimento). Dall'altro, l'attenzione alle categorie piuttosto che alle specificità dei soggetti rende difficile rispondere alle situazioni multiproblematiche, e allo stesso tempo ostacola la percezione di quei bisogni che non possono essere facilmente inquadrati nelle tipologie esistenti in quanto nuovi, poco evidenti o "atipici"³⁶

In generale, la valutazione del comportamento a livello personale si interseca con il livello collettivo.

³⁶ F. Dovigo, *Presentazione* in M. Booth, T. Ainscow, *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE 2002.

La valutazione periodica e annuale degli apprendimenti e del comportamento degli studenti rilevata i fini della certificazione delle competenze acquisite, per quanto volta ai singoli, non può che essere sempre relazionata con quella di tutti i componenti di un gruppo classe e, nondimeno, con quella dei componenti degli altri gruppi classe esistenti in un istituto.³⁷

3. Agganci nella normativa sulla valutazione degli/per gli apprendimenti

Per quanto riguarda la valutazione dei comportamenti, lo scenario introdotto dalla Legge n. 53 del 2003, come sottolinea Bertagna,

rammenta l'unità inscindibile di logica ed etica, nel senso che non esiste conoscenza ed abilità umana possibile che non implichi sempre, allo stesso tempo, una responsabilità morale, un giudizio, un impegno, un coinvolgimento e un comportamento personale; e viceversa. Pensare, fare, agire si intrecciano sempre. Distinguere dunque tra conoscenze e valori, tra abilità tecniche e pratiche morali può essere un buon esercizio di logica analitica e scompositiva, ma non attiene alla realtà delle vicende umane.

Entro il quadro delle competenze, precisa l'autore,

la valutazione delle competenze non può prescindere dai dati raccolti nella valutazione delle conoscenze/abilità e del comportamento, ma non può essere ridotta a questo. Occorre infatti un riconoscimento pubblico della competenza rivendicata da parte di una comunità di esperti o di testimoni e le circostanze non sono mai completamente scomponibili e ridicibili alla somma logica e cronologica dei moduli skillati che le possono definire in termini operativi.³⁸

I documenti più recenti della scuola italiana forniscono diversi riferimenti e richiami ad altri costrutti e processi che non facilitano la costruzione di un'idea chiara e univoca di "comportamento" e, conseguentemente, di valutazione del comportamento.

Le Linee Guida sulla Valutazione della Scuola Primaria del 2020 citano il termine comportamento una sola volta e rimandano all' articolo 3, comma 7 dell' Ordinanza Ministeriale del 4/12/2020, la quale, al comma 8 (non 7), precisa che la descrizione del processo e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti, la valutazione del comportamento e dell'insegnamento della religione cattolica o dell'attività alternativa restano disciplinati dall'articolo 2, commi 3, 5 e 7 del Decreto valutazione. Il Decreto n. 62/2017 al comma 5 puntualizza che la valutazione del comportamento viene espressa secondo quanto specificato nel comma 3 dell'articolo 1, nel quale, infine, viene esplicitato che "la valutazione del comportamento si riferisce allo sviluppo delle competenze di cittadinanza". Il comma 4 aggiunge che

³⁷ G. Bertagna, *Valutare tutti. Valutare ciascuno*, cit. p. 5, p. 154.

³⁸ *Ibi*, p. 139

ciascuna istituzione scolastica può autonomamente determinare iniziative finalizzate alla promozione e alla valorizzazione dei comportamenti positivi degli alunni e al coinvolgimento attivo dei genitori e degli studenti, in coerenza con quanto previsto dal regolamento di istituto, dal Patto educativo di corresponsabilità e dalle specifiche esigenze della comunità scolastica e del territorio.

Il costrutto *comportamenti positivi* rimane indefinito. Nelle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012; 2018), il termine comportamento è utilizzato in contesti e accezioni differenti: si parla di comportamento come comportamento etico, come modalità relazionali con gli altri e con l'ambiente e viene messo in relazione sia alle competenze di cittadinanza, sia alle competenze chiave europee sociali e civiche, con focalizzazione sulla partecipazione (efficace e costruttiva) alla vita sociale e lavorativa.

Per quanto riguarda la scuola primaria, nei documenti di riferimento citati dalle Linee Guida sulla valutazione (M.I. 2020) si rileva una doppia accezione del concetto di "comportamento": un'accezione ristretta - riferita in modo esplicito alla valutazione del comportamento - nella quale si parla di "sviluppo delle competenze di cittadinanza"; un'accezione allargata, indiretta, nella quale non vi è riferimento esplicito alla valutazione del comportamento, ma dalla quale si evincono alcune dimensioni del comportamento (in parte riconducibili a dimensioni afferenti al costrutto di competenze di cittadinanza).

In accordo con quanto osservava Pellerey nel 2017³⁹, anche nell'aggiornamento del quadro europeo del 2018 (Raccomandazione del Consiglio Europeo, 22 maggio 2018), le dimensioni essenziali delle competenze di cittadinanza, alle quali si devono riferire tutti i cicli, paiono corrispondere a "disposizioni personali generali" multidimensionali (biologiche, psicologiche, sociologiche), variamente definite. È di fondamentale importanza essere consapevoli che non soltanto le competenze personali ma anche quelle di cittadinanza sono costituite da atteggiamenti, comportamenti e disposizioni personali, altrimenti si corre il rischio di non agire adeguatamente dal punto di vista didattico (e valutativo).

4. Definizione del Lemma Comportamento

Siamo giustificati nel muoverci in un terreno aperto e multiprospettico, in quanto parlare di un costrutto che pone al centro gli aspetti caratteristici dell'umano significa parlare di un costrutto che è sempre imperfetto, dinamico, non esaustivo e che, per questo, necessita di un approccio problematizzante e di framework coerenti. La nostra proposta è quella di un quadro aperto e flessibile, ma sufficientemente solido, che tenga conto dell'evoluzione della riflessione sul tema/problema del comportamento a scuola, a livello scientifico e istituzionale, cercando di mitigare il rischio di rincorrere "mode" e *new competences*. In tal senso, ci pare utile non fornire un mero elenco di indicatori, sempre incompleto, e non stilare check list e tassonomie che si devono continuamente riaggiornare. Per questo motivo, risulta plausibile che il lemma di comportamento da valutare nella scuola possa essere così definito:

³⁹ M. Pellerey, *Soft Skills e orientamento professionale*, CNOS FAP 2017.

“MANIFESTAZIONE ORIGINALE E DINAMICA DELL’INTERAZIONE CORPO-MENTE-AMBIENTE NEL RISPETTO DI UNA META-CORNICE CHE IDENTIFICHINO DIMENSIONI E TRAIETTORIE ESSENZIALI UNIVERSALI”

lasciando libere le singole scuole di contestualizzare e operativizzare tali dimensioni e traiettorie, attraverso l’adozione di strumenti valutativi e approcci metodologici consoni all’autonomia scolastica.

La soggettività viene declinata e interpretata secondo regole condivise e finalizzata allo sviluppo e al benessere personale e collettivo, alla luce di framework che delineano linee di orientamento – principi e valori - universali.

Si compie in tal modo un passo in avanti per il superamento delle dicotomie “assolute” evidenziate in apertura (comportamento problema/non problema; ecc...) che sono critiche da valutare senza tener conto delle differenze personali e degli specifici contesti, ma che al contempo devono essere rivalutate alla luce delle traiettorie di sviluppo (negli aspetti del comportamento), universalmente accessibili e desiderabili.

5. Orientamenti valutativi sul comportamento

Il Framework UNESCO è particolarmente rilevante per i nostri fini, in quanto aiuta a considerare anche i nuovi contesti nei/per i quali il comportamento si manifesta e che contribuiscono a costruire schemi e modelli di comportamento nella direzione della sostenibilità universale. Tra questi, di particolare impatto per la scuola e per gli studenti sono i contesti digitali e l’infosfera: il cambiamento di scenario modifica inevitabilmente il rapporto tra disposizioni personali e contesto, generando nuovi comportamenti, nuove dimensioni personali generali (relazioni digitali, la nuova etica, il nuovo pensiero critico, le relazioni con il benessere personale e ambientale, ecc.). Si tratta di un problema non nuovo⁴⁰ (cfr. Meyrowitz, 1993), ma attualmente inderogabile.

Decliniamo di seguito le Aree o dimensioni “universali” che, nel rispetto di quanto ricercato e studiato, condividono una prospettiva teleologica dettata dai framework globali attuali, ma che possono, o meglio devono, essere operativizzate e descritte in base a singoli e specifici contesti scolastici:

- centralità della persona, valorizzazione delle differenze, corresponsabilità, partecipazione e rispetto dei diritti umani (Index);
- globalità della persona e prospettiva ecologico relazionale (ICF; Paradigmi scientifici attuali);
- inclusione, capacitazione, agentività, autodeterminazione (CA; Convenzione ONU, 2006);
- equità, sostenibilità, co-sviluppo per il benessere comune e ambientale (Unesco 2030);

⁴⁰ J. Meyrowitz, *Images of Media: Hidden Ferment—and Harmony—in the Field*, «Journal of Communication», 1993

Tali dimensioni possono essere assunte come dimensioni universali, di cornice, relative a un framework attualizzato e integrato (di sintesi) in quanto centrato sulle competenze di cittadinanza globale e sull'educazione sostenibile, coerentemente con quanto richiesto dai documenti della scuola sulla valutazione del comportamento.

Entrando nello specifico di ciascuna scuola, ciascuna dimensione recepisce altri indicatori di comportamento che traducono i principi e i valori comuni sopra enunciati in comportamenti da promuovere (osservare, formare, valutare) attraverso l'azione educativa e didattica. I comportamenti saranno declinati operativamente nei singoli contesti scolastici attraverso dispositivi e strumenti situati e partecipativi:

- regolamenti (norme condivise,...)
- rubriche valutative (griglie descrittive, ...)
- report autovalutativi (narrazioni, autobiografie, portfolio ...)

Sarà cura della scuola, nel pieno rispetto dell'autonomia funzionale (DPR 275/99) delineare una serie di indicatori che rispondono a comportamenti afferenti alle seguenti aree di sviluppo e successo formativo:

1. rispetto delle regole condivise
2. impegno profuso per lo studio e/o per la realizzazione del proprio progetto di vita
3. partecipazione attiva, creatività
4. pro-socialità, cooperazione
5. solidarietà, consapevolezza e responsabilità
6. senso civico, etico, estetico
7. ...

Riteniamo opportuno evitare di preconfezionare descrittori in modo uniforme e prescrittivo, riconoscendo alle scuole la piena capacità di rispondere anche ad eventuali adattamenti e approfondimenti in relazione ai singoli specifici funzionamenti di ciascun singolo allievo e del contesto.

Possiamo concludere orientando il nostro sguardo sulla valutazione del comportamento così come indicato nei documenti Unesco: occorre integrare l'educazione alla cittadinanza globale e l'educazione allo sviluppo sostenibile nei curricoli e occorre soprattutto l'assunzione di un nuovo sguardo descrittivo e valutativo per interpretare la realtà che ci circonda (e per promuovere co-sviluppo sostenibile).

Filippo Gomez Paloma
Università di Macerata

Paola Damiani
Università di Torino