

La co-valutazione degli apprendimenti negli ecosistemi scolastici: il contributo della metodologia New WebQuest

Francesco Bearzi¹,

¹Spin-off “Espero” – Università del Salento

Abstract: Promoting formative assessment, assessment for learning, and assessment as learning among the school systems requires a comparison with the perspective of the transformative assessment and dealing with both the sustainability issues and the debate about the educational paradigms. Within the human development model as revised, corrected, and purged from any antropocentric and self-centred boundaries, the transformativity in the assessment dimension tends to merge on single individual dynamics and the learning community in the sign of an “ecosystemic relationship” which opposes an “intentional relationship”. The New WebQuest methodology gives a valid contribution in this regard, as its co-assessment structural applications showed during the pandemic.

Keywords: transformative assessment; ecosystemic relationship; New WebQuest.

Riassunto: La promozione nei sistemi scolastici della valutazione formativa, della valutazione per l'apprendimento e della valutazione come apprendimento richiede di confrontarsi con la prospettiva della valutazione trasformativa e di rapportarsi tanto alla sfida della sostenibilità quanto al dibattito sui paradigmi educativi. Entro un modello rivisto e corretto dello sviluppo umano, epurato dai limiti antropocentrici e individualistici, la trasformatività della dimensione valutativa tende a convergere con una modalità di funzionamento del singolo e della comunità educante nel segno di una “relazionalità ecosistemica” che si contrappone a una “relazionalità intenzionale”. La metodologia didattica New WebQuest offre un valido contributo in tal senso, come dimostrano in particolare le applicazioni della caratteristica strutturale della co-valutazione nel periodo pandemico.

Parole chiave: valutazione trasformativa; relazionalità ecosistemica; New WebQuest.

1. Per una valutazione trasformativa ed ecosistemica

Risulta essenziale, per i sistemi educativi formali, sviluppare una forte sinergia tra obiettivi di apprendimento, approcci didattici e strategie valutative. Cercando di cogliere tutte le opportunità insite nella situazione e di apprezzarne gli intrinseci limiti (Unesco, 2017, p. 51), va esaltata una valutazione formativa, di provata affidabilità (Oecd Ceri, 2008), che potrebbe definirsi, più radicalmente, trasformativa (Torrance, 2012; Mertens, Wilson, 2012; Popham, 2008). L'attenzione dello studente va orientata ai processi di trasformazione personale, di apprendimento critico e profondo, di conseguimento degli obiettivi trasversali di sostenibilità e cittadinanza (Unesco, 2017, p. 57; 2018). La transizione dalla valutazione dell'apprendimento (assessment of learning) alla valutazione per l'apprendimento (assessment for learning) e alla valutazione come apprendimento (assessment as learning; Unesco, 2017, p. 51; Stiggins, 2002; Sambell,

McDowell, Montgomery, 2013; Dann, 2014) richiede di utilizzare, consapevolmente e con sensibilità situazionale, un mix di metodi valutativi tradizionali e di metodi più riflessivi, in particolare l'auto-valutazione (self-assessment) e la valutazione tra pari (peer-assessment). Si rivela decisiva la promozione di un circolare e ricorsivo confronto tra feedback offerti dagli educatori, feedback offerti dai pari e processi auto-valutativi, risulta spesso fecondo l'utilizzo di rubriche e portfolio capaci di stimolare la riflessività (Laici, Pentucci, 2019; Rossi et al., 2018; Giannandrea, 2019).

In un ecosistema educativo, la valutazione rappresenta una dimensione particolarmente delicata dell'azione didattica, da inquadrare nel contesto di un'epistemologia della pratica ispirata ai paradigmi della complessità, della processualità e della contestualità, di percorsi formativi e trasformativi orientati oltre saperi di riferimento e performance standardizzate (Grange, Patera, 2021, p. 48). Mette conto evidenziare alcuni essenziali attributi di una tale valutazione.

Il primo è l'organicità. L'azione educativa si alimenta di ricorsivi e pervasivi riscontri valutativi, che provengono da tutti gli attori democraticamente e cooperativamente coinvolti, per cui la valutazione sommativa costituisce sostanzialmente il coronamento – sintetico, provvisorio e proattivo – di un processo che non conosce autentiche soluzioni di continuità.

Il secondo attributo, strettamente connesso al primo, consiste nella caratterizzazione valutativa in termini di processualità aperta. Come la stessa azione educativa, come le competenze maturate nel dispiegamento di tale azione, la valutazione non rappresenta un processo definitivamente compiuto ed esaurito, ma reca il germe di nuove possibilità. Se la valutazione sommativa è intrisa di formatività, non potrà mai costituire un verdetto inappellabile o una consumata retribuzione strumentale al sistema, bensì, al contrario, la premessa di ulteriori, più fondati e ricchi processi di crescita.

Consegue dai precedenti e al contempo li racchiude il terzo attributo della valutazione: l'essere ecosistemica. Ciò rimanda a una modalità di funzionamento di una comunità educante (sistema nazionale, istituto, classe, gruppo di pari e facilitatore/i) cooperativa e democratica che si può paragonare a una "sana" tendenza all'auto- e alla co-organizzazione e che promuove una valutazione intrinsecamente inclusiva, personalizzata, equa e rigenerante i contesti (Mertens, Wilson, 2019; Ellerani, Barca, 2021, pp. 23-24). L'etimologia sembra soccorrere, sulla scorta dei significati depositati nel termine: "valutare" rimonta all'aggettivo latino "valitus", essere forte, sano, robusto (Castoldi, 2013). La sana modalità di funzionamento dell'organismo naturale e sociale

in questione potrebbe definirsi come una “relazionalità ecosistemica”, segnata dal senso di interdipendenza, tendenzialmente in ascolto attivo e aperta a nuovi dinamici e armonici equilibri, che si contrappone a una “relazionalità intenzionale”, segnata dal senso dell’autonomia soggettiva e della differenza esclusiva, tendenzialmente sorda e dominatrice (Bearzi, 2021).

In queste caratteristiche può compendiarsi il contributo della dimensione valutativa alla sempre più ardua quanto imprescindibile edificazione di un mondo equo, pacifico e sostenibile (Icfe Unesco, 2021). Com’è evidente in particolare dal terzo e più sintetico attributo, tale dimensione investe il dominio assiologico, che informa e dona spessore e senso alle stesse procedure valutative. Ancora, l’etimologia pare indicare la via: “valutazione” e “valore” rimandano all’identico originario significato.

Quali valori assumere alla base dell’azione educativa (e valutativa)? Un’epistemologia critica e pragmatista (Bearzi, Colazzo, 2022, pp. 186-193; Baldacci, 2013) non incontra particolari difficoltà a rispondere. L’istanza di superare le sfide antropocentriche e di promuovere un mondo migliore per tutti gli uomini – non soltanto per pochi – e per l’intero ecosistema – non soltanto per una specie disadattata – non può non costituire il motore dell’azione educativa globale, da declinare con sensibilità interculturale. Una tale esigenza, peraltro, rivitalizza il dibattito sui paradigmi educativi, sollecitando un’adesione critica e consapevole a un paradigma dello sviluppo umano rivisto e corretto nei propri limiti antropocentrici e individualistici (Bearzi, Colazzo, 2022, pp. 51-52).

La questione delle competenze e la questione della valutazione tendono a co-implicarsi, tanto in riferimento alla scelta tra i paradigmi educativi quanto al superamento della sfida della sostenibilità. Per entrambe le questioni si può identificare una potenziale criticità proprio nelle caratteristiche della flessibilità e dell’apertura situazionale, piuttosto agevolmente strumentalizzabili dalle istanze del capitale umano. Quest’ultimo mira a disporre di produttori dotati di un versatile bagaglio di conoscenze tecniche, adattabili alle mutevoli esigenze del mercato. Sul versante delle competenze, ciò porta alla supervalutazione del lato performativo, funzionale all’esecuzione efficiente di un determinato compito in qualsiasi circostanza, riducendo peraltro le competenze ad acquisizioni dello stesso ordine logico delle conoscenze e delle abilità procedurali (Baldacci, 2019, p. 222). Sul versante della valutazione, ciò induce alla scuola del “misurare, competere e pedalare”, che parcellizza l’educazione e la humanitas in una serie di prestazioni quantificate e misurate in termini relativamente lineari, imponendo

una rincorsa continua all'accumulazione di estrinseci risultati che tendono a benedire la correlazione positiva tra performance e condizioni socio-economiche degli studenti (Colazzo, 2023). Un conto corrente di ricompense valutative che, lungi dal tradursi in un autentico progetto di vita, tantomeno ecosistemico, asservisce il soggetto alle direttive del capitale. Competenze e valutazioni si allineano dunque alle istanze produttivistiche del saper fare. Ma sapere, saper fare e saper pensare (gli abiti mentali di pensiero critico) risultano fecondi soltanto se cospirano (Dewey, 2004).

La "liberazione" della dimensione valutativa dalle istanze del capitale umano, la sua "coscientizzazione" nell'alveo di un modello dello sviluppo umano degno di questo nome, la prospettiva di una valutazione trasformativa orientata alla sostenibilità, richiedono di esplorare l'opportunità di uno spostamento del focus della ricerca pedagogica e dell'azione didattica dalle competenze ai funzionamenti. Su tale piano si può più fondatamente costruire la refrattarietà alla strumentalizzazione. Persino le stesse competenze trasversali di sostenibilità (Unesco, 2017, pp. 7-8, 10, 54-57) appaiono in ultima analisi riciclabili da parte del capitale. Un funzionamento dell'organismo individuale e sociale secondo relazionalità ecosistemica, consolidato in una hexis, in un abito (Piccinno, 2019, pp. 11-16), risulta invece più difficilmente convertibile in un funzionamento secondo relazionalità intenzionale (Bearzi, 2022a).

In ogni caso, la dimensione valutativa va inquadrata nel contesto di un'educazione «olistica e trasformativa» (Unesco, 2017, p. 7), capace di sollecitare sinergicamente le sfere cognitiva, socio-emotiva e comportamentale (ivi, pp. 10-11). Va sottolineata, in particolare, la fecondità della dimensione progettuale-creativa-immaginativa (Piccinno, 2019, pp. 31-46), essenziale per "re-immaginare insieme il futuro" (Icfe Unesco, 2021). In una comunità scolastica incentrata sulla modalità di funzionamento della relazionalità ecosistemica, i processi metacognitivi e valutativi si concentrano primariamente sull'apprezzare come si è funzionato, come si sta funzionando e come si funzionerà. Ed è così che si produce idealmente la risoluzione della valutazione formativa e della valutazione sommativa in una valutazione trasformativa. La crescita di un'ecosistemica, sana, flessibile, critica e armonicamente dinamica disposizione a imparare, pronta a rimettere in discussione gli abiti precedentemente acquisiti e gli stessi assunti e valori profondi del vivere, si può interpretare nei termini dell'apprendimento 3 di Bateson (1976). Quest'ultimo coinvolge l'integrità della persona e promuove un'auto-organizzazione e un'eco-organizzazione, che cambia noi stessi insieme al contesto naturale e sociale in cui siamo immersi, in cui pensiamo, sentiamo e agiamo in termini

interdipendenti (Varela, Thompson, Rosch, 2017; Grange, Patera, 2021, pp. 48-51). Anche sul piano degli approcci didattici, tradizionalmente considerati come il medium tra gli obiettivi di apprendimento e le strategie valutative, si può e si deve compiere un processo di emancipazione dalla tirannia del neoliberalismo. I metodi attivi, per lo più dispiegati in un contesto cooperativo, animano una pedagogia che porta ad «avventurarsi in nuove direzioni» e supporta «un apprendimento autogestito [...], l'inter- e la trans-disciplinarietà e il collegamento dell'apprendimento formale con quello informale» (Unesco, 2017, p. 7). Si distinguono, tra gli approcci di riferimento più idonei ad affrontare le sfide antropocentriche (ivi, p. 55), l'apprendimento trasformativo (Slavich, Zimbardo, 2012; Mezirow, 2016; Colazzo, 2021), l'apprendimento trasgressivo (Lotz-Sisitka et al., 2015) e l'apprendimento esperienziale (Reggio, 2010). Il cooperative learning, i cui superiori risultati rispetto all'apprendimento competitivo e individualistico risultano evidence-based (Bearzi, Colazzo, 2022, pp. 46-47; 91), anche sul piano neuroscientifico (ivi, pp. 194-212), va valorizzato in una prospettiva interculturale (ivi, pp. 212-217; Ellerani, 2022, pp. 36-37) e non inteso come una mera tecnica, agevolmente strumentalizzabile per fini “aziendalistici”, bensì come un'esperienza continuamente partecipata e creativamente ricostruita che sviluppa una hexis trasformativa, come una modalità relazionale capace di riconfigurare ottimamente i rapporti con il Sé, gli altri e l'ecosistema naturale e sociale (Bearzi, Colazzo, 2022, pp. 66-68). Concepito in tali termini, l'apprendimento cooperativo offre il contesto ideale per una valutazione organica, processualmente aperta ed ecosistemica.

2. L'applicazione della co-valutazione in New WebQuest durante il periodo pandemico

La metodologia didattica New Webquest, prevalentemente ispirata da modelli di cooperative learning a forte vocazione democratica, come la Group Investigation e il Learning Together (ivi, pp. 92-99) e dall'originario WebQuest marchiano (ivi, pp. 117-122), si è rivelata particolarmente adatta a disegnare nuove ecologie di apprendimento, a partire dalla scuola dell'infanzia sino alla scuola secondaria di II grado, nonché a cogliere le trasgressive opportunità presentate dalla situazione pandemica. Lo stesso costruito di “comunità creativa di ricerca” (ivi, pp. 106-112) sotteso alla metodologia – articolato in termini tripolari (studenti + insegnanti/facilitatori + genitori) fino al primo anno della scuola secondaria di I grado, in termini bipolari, con il fading dei genitori, nelle fasi ontogenetiche successive –, punta a coinvolgere l'integralità della persona in

processi altamente trasformativi che attivano gli spazi transizionali (Winnicott, 1974) della comunità, orientabili al superamento delle sfide antropocentriche.

Rispetto ai modelli classici di apprendimento cooperativo, New Webquest esalta una pervasiva co-definizione della processualità dell'azione educativa. Risultano così co-definiti da tutti i membri della comunità scolastica, con puntuale declinazione delle caratteristiche strutturali e non della metodologia, adattate alle potenzialità fase-specifiche (Bearzi, Colazzo, 2021), il compito, la composizione dei gruppi di pari, gli strumenti e i metodi dell'attività, gli ambienti dell'ecologia di apprendimento, i prodotti finali e la valutazione.

Limitandosi a considerare in estrema sintesi la co-valutazione (sommativa) New WebQuest propria della scuola secondaria di II grado e del biennio finale della scuola secondaria di I grado, più rilevante in questa sede, essa tende a configurarsi come una sintesi dei continui processi di auto-valutazione e di valutazione tra pari, nonché di revisione metacognitiva attivata sin dall'inizio dell'attività in ogni microcomunità di ricerca (gruppo di pari + facilitatore/i). Il presupposto – e per molti versi il fine – di ogni attività di apprendimento cooperativo consiste nello sviluppo dell'interdipendenza positiva (Johnson, Johnson, 2005, 2009; Bearzi, Colazzo, 2022, pp. 75-78). Se tale condizione si realizza, la co-valutazione tende a tradursi in un processo intenso quanto celebrativo: la microcomunità riconosce e festeggia quanto ha imparato e creato. La co-valutazione si compie su due livelli, paralleli e complementari, collettivo e individuale. La distinzione delle due valutazioni (doppia valutazione) costituisce la garanzia della corretta ed equanime attribuzione del riconoscimento, motore dell'interdipendenza di ricompensa – sussidiaria rispetto all'interdipendenza di obiettivo e alle dinamiche di motivazione intrinseca, benché decisiva nel sostenere lo sviluppo di molte attività. Tale distinzione, oltre a promuovere i processi auto-valutativi personali, corrobora la responsabilità individuale e di gruppo (ivi, pp. 78-80). Un'autentica co-valutazione chiama dunque in causa, ad un tempo, processi auto-valutativi ed etero-valutativi. I primi, interni, riguardano tanto il gruppo quanto i singoli membri. I secondi assumono invece come polo dialettico dell'efficacia e dell'obiettività dei processi valutativi fonti di giudizio esterne ai pari, il/i facilitatore/i – che offre/offrono il più prezioso riscontro – ed eventualmente un “pubblico”.

La co-valutazione privilegia il processo rispetto al prodotto finale, nonostante quest'ultimo reifichi la creatività pragmatica ed euristica della microcomunità. Gli indicatori, elaborati dalla microcomunità sin dall'inizio dell'attività ma rivedibili in

corso d'opera, puntano orientativamente ai tre assi (dimensioni) dell'impegno e della partecipazione, dei progressi nelle abilità sociali, dei progressi cognitivi e metacognitivi. Si profila infine l'opportunità di valutare, sulla base degli stessi principi, anche l'operato del/dei facilitatore/i: una sorta di suggello alla costituzione di un'autentica comunità creativa di ricerca scolastica.

Le applicazioni dei processi valutativi – e in particolare della caratteristica strutturale della co-valutazione – della metodologia New WebQuest durante il periodo pandemico offrono penetranti spunti di riflessione, che provengono primariamente da un percorso di formazione-intervento promosso da Espéro srl - Un. del Salento che ha coinvolto 96 docenti e 1639 studenti nell'a.s. 2019-20 (Bearzi, Rodolico, 2021), peraltro corroborati da analoghi percorsi realizzati nei due anni scolastici successivi. Il campione originario era prevalentemente composto da docenti “laboratoriali”, una ristretta ma significativa minoranza di professionisti riflessivi (Schön, 1993), propensa a potenziare le pratiche di auto-valutazione e valutazione tra pari durante la fase di didattica a distanza (Cicognini, Di Stasio, 2022; Lucisano et al., 2020, p. 41), nonché a facilitare attività improntate agli approcci dell'apprendimento trasformativo e dell'apprendimento trasgressivo. Mentre nella scuola dell'infanzia e primaria la processualità valutativa tendeva a rientrare nel fenomeno di catalizzazione delle dinamiche di corresponsabilità educativa (Icfe Unesco, 2020), nella comunità creativa di ricerca operante nella scuola secondaria di II grado si osservava soprattutto la sollecitazione della dimensione dell'adulto competente immerso nei vissuti del gruppo adolescenziale dei pari, per certi versi paragonabile a un antropologo che ascolta e contempla un piccolo consorzio tribale (Bearzi, Colazzo, 2022, pp. 174-181). Le straordinarie circostanze hanno agevolato da un lato lo sviluppo dell'interdipendenza positiva dei gruppi di pari, dall'altro il fading dei facilitatori, definibili come “sempre assenti e sempre presenti, a distanza”. La negoziazione della co-valutazione sommativa tra adulti competenti e adolescenti desiderosi di essere ammirati mentre spiccano il volo, senza reti di protezione (Pietropolli Charmet, 2000), è risultata squisitamente fluida e soddisfacente per l'intera microcomunità. Nell'intensificarsi dei feedback valutativi formativi tra pari, quelli dei facilitatori, al solito quantitativamente limitati e qualitativamente non interferenti con la spontaneità e la creatività degli adolescenti, si sono rivelati efficaci in virtù del mix di tecniche comunicative adottate, che hanno consentito di preservare il calore della condivisione – particolarmente importante in questa congiuntura (Icfe Unesco, 2020) – in una nuova ecologia di apprendimento (Bearzi, Rodolico, 2021).

Si ricorda infine, a margine, che la riflessività sulle suddette dinamiche ha consentito di proporre il costrutto di “equità valutativa” (Bearzi, Colazzo, pp. 204-205, 241-243) e di evidenziarne la correlazione con quello di “equità agentiva” avanzato da una Educational Neuroscience (Clark, Dumas, 2015, 2016). Tanto l’equità agentiva quanto l’equità valutativa sono state potenziate da una modalità di funzionamento delle microcomunità segnata dalla relazionalità ecosistemica, catalizzata dal *détournement* indotto dal lockdown (Bearzi, 2022b).

3. Conclusioni

Negli apprendimenti scolastici, il rapporto tra la dimensione formativa e la dimensione sommativa della valutazione si risolve idealmente in una valutazione trasformativa, ecosistemica, organica e processualmente aperta, intessuta in un’azione didattica assiologicamente consapevole, dispiegata da comunità educanti che funzionano secondo una modalità relazionale incentrata sul senso di interdipendenza, tendenzialmente in ascolto attivo e aperta a nuovi dinamici e armonici equilibri. Tali comunità, autentici ecosistemi scolastici, spontaneamente si orientano verso pratiche di apprendimento trasformativo e trasgressivo, che rispondono in termini ottimali all’imperativo antropocentrico della co-costruzione di un mondo equo, pacifico e sostenibile. Lo suggeriscono, tra l’altro, le applicazioni della metodologia didattica New WebQuest, con particolare riferimento al periodo pandemico.

Baldacci M. (2013). *Un’epistemologia della ricerca educativa*. In M. Baldacci e F. Frabboni (eds.), *Manuale di metodologia della ricerca educativa* (pp. 43-73). UTET: Torino.

Id. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* FrancoAngeli: Milano.

Bateson G. (1976). *Verso un’ecologia della mente*. Adelphi: Milano.

Bearzi F. (2021). *Snorkeling ricreativo, relazionalità ecosistemica ed Educazione allo Sviluppo Sostenibile*. In S. Colazzo (ed.), *Animazione socio-culturale, intrattenimento educativo, outdoor education* (pp. 156-176). Armando: Roma.

Id. (2022a). Saperi e competenze in una modalità ecosistemica di funzionamento. *Mizar*, 17-2, 142-154.

Id. (2022b). *Gli adolescenti tra due primavere pandemiche*. In F. Bearzi, E. Orezzi e S. Colazzo, *Rigenerazione Z. La seconda primavera pandemica raccontata dagli adolescenti* (pp. 9-69). Armando: Roma.

Bearzi F., Colazzo S. (2021). *New WebQuest in chiave ontogenetica: le caratteristiche della metodologia dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di II grado*. <https://www.newwebquest.it/wp-content/uploads/2021/11/NWQ-nelle-scuole-di-ogni-ordine-e-grado-tabella-livelli-ontogenetici-agg-4-novembre-2021.pdf>

Id. (2022). *New WebQuest. Apprendimento cooperativo, comunità creative di ricerca e complex learning nella scuola di oggi* (seconda edizione). FrancoAngeli: Milano.

Bearzi F., Rodolico D. (2021). *Rethinking the space-time of learning: a transformative and democratic opportunity for education systems in a time of pandemic*. In AA.VV., *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education"*, 3 voll., vol. 2 (pp. 315-326). Associazione "per scuola democratica": Roma.

Castoldi M. (2013), s.v. "valutazione". In G. Bertagna e P. Triani (eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*. La Scuola: Brescia. <https://iris.unito.it/retrieve/e27ce426-fb0e-2581-e053-d805fe0acbaa/Voce%20Valutazione%20Castoldi.pdf>

Cicognini M.E., Di Stasio M. (2022). La valutazione formativa. Dalle pratiche in pandemia verso approcci sostenibili di didattica laboratoriale. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 22-2, pp. 91-110.

Clark I., Dumas G. (2015). Toward a neural basis for peer-interaction: what makes peer-learning tick. *Frontiers in Psychology*, 6, 12 pp.

Id. (2016). The regulation of task performance. A trans-disciplinary review. *Frontiers in Psychology*, 6, 12 pp.

Colazzo S. (2021). Apprendimento trasformativo e innovazione sociale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 1, 181-191.

Id. (2023). Misurare, competere e pedalare. *Nuova Secondaria*, 5, 6-8.

Dann R. (2014). Assessment as learning. Blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21-2, 149-166.

Dewey J. (2004). *Democrazia e educazione*. Sansoni: Firenze.

Ellerani P. (2022), *Presentazione*. In F. Bearzi e S. Colazzo, *New WebQuest...* (19-41).

Ellerani P., Barca D. (2021), Valutazione narrativa e trasformativa: co-costruzione di comunità di apprendimento. Un caso di studio esplorativo. *Education Sciences & Society*, 12-2, 17-32.

Giannandrea L. (2019). *Valutazione, feedback, tecnologie*. In P.C. Rivoltella e P.G. Rossi (eds.), *Tecnologie per l'educazione* (pp. 69-81). Pearson: Milano-Torino.

Grange T., Patera S. (2021). La valutazione formativa per sostenere lo sviluppo della dimensione profonda dell'agire competente. Un caso di studio. *Education Sciences & Society*, 12(2), 47-61.

International Commission on the Futures of Education [Icfe Unesco] (2020). *Education in a post-COVID world. Nine ideas for public action*. Unesco: Paris.

Id. (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. Unesco: Paris.

Johnson D.W., Johnson R.T. (2005). *New developments in social interdependence*

- theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131, 285-358.
- Id. (2009). An educational psychology success story. Social interdependence theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38-5, 365-379.
- Laici C., Pentucci M. (2019). Feedback with Technology in higher education. A systematic Review. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19-3, 6-25.
- Lotz-Sisitka H., Wals A.E., Kronlid D., McGarry D. (2015). Transformative, transgressive social learning. Rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16, 73-80.
- Lucisano P., Girelli C., Bevilacqua A., Virdia S. (2020), Didattica in emergenza durante la pandemia Covid-19. Uno sguardo all'esperienza locale e nazionale degli insegnanti. *RicercaAzione*, 12-2, 23-46.
- Mertens D.M., Wilson A.T. (2019). *Program Evaluation Theory and Practice. A Comprehensive Guide* (second edition). Guilford: New York, NY.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Cortina: Milano.
- Oecd Ceri (2008). *Assessment for Learning. Formative Assessment*. Oecd: Paris.
- Piccinno M. (2019). *Apprendere e comprendere*. ETS: Pisa.
- Popham W.J. (2008). *Transformative Assessment*. Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria, VA.
- Reggio P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Carocci: Roma.
- Rossi P.G., Pentucci M., Fedeli L., Giannandrea L., Pennazio V. (2018). Dal feedback informativo, al feedback generativo. *Education Sciences & Society*, 9-2, 83-107.
- Sambell K., McDowell L., Montgomery C. (2013). *Assessment for learning in higher education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università*. Pensa Multimedia: Lecce.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo: Bari.
- Slavich G.M., Zimbardo P.G. (2012). Transformational Teaching. *Educational Psychology Review*, 24-4, 569-608.
- Torrance H. (2012), Formative assessment at the crossroads. Conformative, deformative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38-3, 323-342.
- Unesco (2017). *Education 2030. Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento*. Unesco: Parigi.
- Id. (2018). *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*. Unesco e Centro per la Cooperazione Internazionale: Paris-Trento.
- Varela F.J., Thompson E., Rosch E. eds. (2017), *The embodied mind. Cognitive science and human experience* (revised edition). MIT: Boston, MA.
- Winnicott D.W. (1974). *Gioco e realtà*. Armando: Roma.