



STUDI &
RICERCHE

a cura di Costanza Cavaliere

VALUTAZIONE A DISTANZA. INSEGNARE E APPRENDERE NELLA DIMENSIONE DIGITALE

ALCUNI PRINCIPI GUIDA CHE CONSENTANO DI AVERE VALUTAZIONI CHE RISPESCHINO SEMPRE PIÙ I VERI CAMBIAMENTI OTTENUTI CON L'INTERVENTO EDUCATIVO

La situazione emergenziale che ha investito i diversi settori della vita dei singoli e della società in generale richiama fortemente la configurazione di servizio della scuola come autonomia funzionale che, organizzando le proprie modalità operative in vista delle finalità da conseguire, si è trovata a ridefinire al suo interno i ruoli del personale scolastico, e soprattutto dei docenti, nonché le forme di relazione e comunicazione da intessere con studenti e famiglie. Per questo la didattica a distanza (DAD) è diventata in poco tempo la soluzione praticata nel contesto italiano, ma anche europeo e in parte internazionale, che ora pone la collegata questione di quale forma di valutazione attivare in merito a insegnamenti e apprendimenti per garantire un'adeguata conclusione del percorso formativo degli alunni.

Senza entrare nel merito dell'eventuale apprezzamento positivo degli esiti scolastici per tutti i formandi che si va delineando nel nostro panorama politico-istituzionale relativamente all'anno scolastico in corso, il pensare digitale ha

La DaD ha richiesto e richiede anche diversi approcci e prospettive nel considerare e apprezzare gli esiti performanti degli allievi, da mettere in relazione con le procedure insegnative attivate.

Le scuole, con studenti, famiglie e amministrazioni a livello locale e centrale sono stati tutti coinvolti nell'imprevisto compito di realtà che ha trasformato la didattica in presenza in didattica a distanza.

L'insegnante, per districarsi nelle innumerevoli variabili che si ritrova a dover gestire all'interno di uno scenario educativo, come quello attuale, ha dovuto necessariamente rimodulare la programmazione.

sicuramente comportato la ridefinizione di nuovi contenuti e forme degli oggetti di apprendimento, la preponderanza di nuove modalità comunicative e di fare ricerca didattica, di nuovi ambienti di apprendimento; di conseguenza ha richiesto e richiede anche diversi approcci e prospettive nel considerare e apprezzare gli esiti performanti degli allievi, da mettere in relazione con le procedure insegnative attivate.

Ecco che si profila un rinnovato bisogno di competenze delle professionalità in azione e diventano emergenti l'esigenza di motivare le decisioni adottate in attuazione dell'obbligo del "rendere conto" e di documentare il lavoro svolto in ottemperanza alla richiesta di trasparenza, spersonalizzando l'attività dei singoli docenti, dato che titolare di ogni atto di potere pubblico è, appunto, la pubblica amministrazione; in tal caso la scuola, e non il singolo addetto.

Sono da distinguere, infatti, la possibilità da parte dei discenti di avvalersi dei necessari strumenti tecnologici, sostenuta da un auspicabile know how dei docenti, dalla mutevole e diversificata condizione di e-learning in cui gli uni e gli altri sono impegnati a costruire e svolgere percorsi formativi in grado di far conseguire le competenze attese.

QUALI COMPETENZE CONSIDERARE

Vale la pena sottolineare che le scuole, con studenti, famiglie e amministrazioni a livello locale e centrale sono stati tutti coinvolti nell'imprevisto compito di realtà che ha trasformato la didattica in presenza in didattica a distanza, per cui ogni attore ha messo in atto le risorse possibili.

Ma come considerare e svolgere ora una "valutazione a distanza"?

Nel contesto dell'approccio per competenze, l'insegnamento non è inteso come una successione di lezioni, ma come organizzazione e animazione di situazioni di apprendimento e l'apprendimento non è articolazione composita di conoscenze e azioni, ma soluzione personale a situazioni problematiche poste in contesti che richiedono pensiero critico e adattamento intelligente.

Entrambe le azioni, del docente e del discente, convergono alla costruzione delle *soft skills*, entrando così appieno nella logica di un curriculum tout court, quale spazio formativo di pertinenza della scuola capace di assumere l'educativo, l'implicito e il non formale all'interno della sua mission istituzionale in cui l'educazione alla cittadinanza è il principale tassello di questo percorso di avvicinamento concettuale a un'idea forte di piano formativo, ossia resistente alle contingenze politiche e capace di interpellare in profondità le pratiche quotidiane della scuola.

Una didattica che voglia ispirarsi a questa epistemologia non dovrebbe mai venire meno all'assunto di base secondo cui la conoscenza della realtà è una costruzione individuale e sociale.

Si tratta di visione rafforzata da una ricerca previsionale sulle competenze chiave per il lavoro 2020 svolto per la Phoenix University (*Future Work Skills for 2020*) dell'*Institute of the Future* di Palo Alto (California, USA), centro di ricerca specializzato in ricerche longitudinali e quantitative sul futuro, la quale rileva che in un mondo globalizzato e sempre più basato sull'informatica, fenomeni quali l'automazione, la crescita del lavoro online e la *sharing economy* (*economia condivisa o condivisione per risparmiare*) stanno ridisegnando la concezione del lavoro e delle competenze attese per l'inserirsi nei diversi settori lavorativi.

In un'epoca di crescente instabilità e incertezza rispetto al futuro delle professioni, diventa sempre più importante acquisire, sviluppare e aggiornare le competenze necessarie per potersi muovere in modo flessibile ed efficace attraverso contesti e condizioni di lavoro che cambiano continuamente.

I ricercatori dell'istituto hanno evidenziato le seguenti dieci nuove *work-skill* che secondo le loro stime avranno sempre più peso nel futuro:

- *intelligenza sociale*: include le competenze comunicative e relazionali, di leadership, di negoziazione, di gestione dei conflitti;
- *pensiero adattivo*: capacità di individuare soluzioni oltre le cornici di riferimento prestabilite;
- *competenza cross-culturale*: capacità di relazionarsi in contesti multiculturali;
- *mentalità computazionale*: flessibilità e competenze computazionali, cioè capacità di organizzare concetti astratti a partire da grandi quantità di dati;
- *competenze relative ai new-media*: capacità di utilizzo dei media e di produzione di contenuti persuasivi;
- *transdisciplinarietà*: capacità di comprendere, integrare e applicare nel proprio lavoro aspetti di diverse discipline;
- *mentalità orientata al design*: capacità di rappresentare in modo grafico obiettivi e processi attuati per raggiungerli;
- *capacità di collaborare in ambienti virtuali*: il lavoro di gruppo esteso ai team virtuali;
- *gestione del carico cognitivo*: capacità di filtrare, selezionare e organizzare le informazioni in modo adeguato (implica la capacità di mantenere l'attenzione e la concentrazione, nonché di spostare il focus dell'attenzione in modo funzionale);
- *sense making*: capacità di "dare senso" a informazioni e situazioni, cogliendone il significato profondo.

La capacità di orientarsi in determinate situazioni delinea la competenza. Afferma G. Le Boterf che "la competenza non risiede nelle risorse da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa dei saperi che si sono saputo selezionare, integrare e combinare in un contesto e per un obiettivo specifico". E ancora "la competenza esprime una relazione tra un soggetto e una specifica situazione lavorativa; essa scaturisce dall'analisi del soggetto in azione, dalla considerazione del tipo di risorse che mette in campo e dalla modalità con cui le combina per raggiungere i risultati di volta in volta richiesti".

In tal senso, la competenza è data dal *saper agire* e P. Perrenoud rimarca che le competenze non sono esse stesse dei saperi, dei saper-fare o delle attitudini, ma mobilitano, integrano, orchestrano tali risorse, precisando poi che tale orchestrazione deve avvenire in una situazione complessa e in tempo reale.

Non è sufficiente accertare o documentare i saperi dichiarativi o procedurali che un individuo possiede. Occorre determinare fino a quale punto la persona è capace di mobilitare i suoi saperi per organizzare risposte efficaci a problemi complessi e rilevanti, in quale misura elabora, con la metacognizione, strategie sempre più adeguate, ristrutturando conoscenze e azioni in modo originale e collaborativo. Agire una cultura che permetta di distinguere, contestualizzare, globalizzare e affrontare i problemi multidimensionali, globali e fondamentali significa gestire la complessità dei problemi, affrontare l'incertezza utilizzando l'intelligenza strategica (E. Morin, "La testa ben fatta", 1999).

LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

La valutazione dell'alunno, rimesso "al centro" anche nel recente Atto di Indirizzo 2020 del Ministero dell'Istruzione, rappresenta un potente fattore di innovazione curricolare e didattica.

Attorno ad essa è fiorita una nuova cultura della progettazione curricolare, con

Non è sufficiente accertare o documentare i saperi dichiarativi o procedurali che un individuo possiede.

Il pensare digitale ha sicuramente comportato la ridefinizione di nuovi contenuti e forme degli oggetti di apprendimento.

La valutazione dell'alunno, "al centro" nel recente Atto di Indirizzo 2020 del Ministero dell'Istruzione, rappresenta un potente fattore di innovazione curriculare e didattica.

La complessa operazione valutativa degli apprendimenti, è il mezzo più importante di regolazione delle procedure e dell'impianto formativo.

la rilettura e l'essenzializzazione dei programmi. Oggi poi si intende la valutazione non solo come strumento di regolazione della programmazione, ma come mezzo per riqualificare la didattica decidendo non solo che cosa e quanto dev'essere insegnato, ma mettendo sotto i riflettori il come si apprende.

Possiamo dire che la valutazione sostiene e orienta i processi formativi ed è funzionale ad un apprendimento formativo quando:

- consente di regolare in itinere la programmazione didattica, adeguandola alle esigenze e potenzialità degli alunni di cui si approfondisce la conoscenza;
- permette di intervenire per tempo e in modo mirato sulle difficoltà di apprendimento;
- fornisce, attraverso l'individuazione di procedure e strumenti, criteri per una qualificazione in senso formativo della didattica;
- rende l'alunno progressivamente soggetto, consapevole e protagonista del proprio sviluppo, crescita e formazione;
- favorisce e sostiene la continuità educativa.

La complessa operazione valutativa non solo degli apprendimenti, ma di ogni altro elemento che abbia peso, senso e significato nella determinazione della qualità e della efficacia della trasmissione educativa, diviene il mezzo più importante di regolazione delle procedure e dell'impianto formativo.

Sono necessari, perciò, alcuni principi guida che consentano di avere valutazioni che rispecchino sempre più i veri cambiamenti ottenuti con l'intervento educativo, data l'attenzione prestata al processo educativo piuttosto che al prodotto dell'intervento educativo e ai vari fattori che ne condizionano l'esito.

Il nodo problematico sotteso si profila con un interrogativo: può la valutazione scolastica raggiungere la dimensione oggettiva dei percorsi di apprendimento e, quindi, esprimersi in termini quantitativi, misurativi, cumulativi, ovvero la valutazione è esclusivo patrimonio della soggettività, di una ricerca sempre interpretativa dello sviluppo della personalità dell'educando, tale da cogliere qualitativamente espressioni di vissuti personali senza pretendere verifiche oggettive né riduzioni docimologiche?

La conseguenza dell'interrogativo coinvolge, a livello teorico e operativo, la scelta degli strumenti da usare le cui caratteristiche variano a seconda che si privilegino dati quantitativi o qualitativi afferenti a dimensioni dello sviluppo e dell'apprendimento misurabili oppure meramente osservabili e descrivibili.

Non si può pensare che il "valutare" possa essere affidato esclusivamente a vaghe e soggettive impressioni: una visione criteriale è la condizione per dar conto di quadri generali di conoscenza e di valori condivisi, di livelli di apprendimento e di strutture cognitive che, comunque gli allievi di una data età e di una determinata classe debbono pur dimostrare di aver acquisito. I processi evolutivi vanno in qualche modo rilevati anche impiegando con la dovuta discrezione test, prove oggettive, indicatori, a condizione però che questi siano considerati strumenti alla pari di altri e non feticci risolutivi della misura dell'apprendimento.

Nel momento in cui la valutazione si connette con i processi di sviluppo e di apprendimento degli allievi, pur prendendo in considerazione le manifestazioni delle dinamiche evolutive della personalità e gli esiti di apprendimento, l'accento verrà posto maggiormente sui processi attraverso i quali l'alunno consegue determinate acquisizioni. La dialettica processo-prodotto, particolarmente sottolineata dagli esperti di valutazione, si collega strettamente alle teorie dello sviluppo e dell'apprendimento a seconda che si accentuino gli aspetti qualitativi o quelli quantitativi, cioè le dimensioni misurative del processo di sviluppo o quelle più espressive della evoluzione psicologica e delle condotte cognitive in generale.



LA VALUTAZIONE DELLA DIDATTICA A DISTANZA

Come tutte le attività didattiche svolte dagli insegnanti, anche gli strumenti e le modalità di valutazione degli apprendimenti devono essere inserite nella programmazione.

La programmazione è indispensabile nel lavoro dell'insegnante come strumento con il quale stabilire linee guida da seguire, per districarsi nelle innumerevoli variabili che ci si ritrova a dover gestire all'interno di uno scenario educativo che, come quello attuale, ha richiesto una necessaria rimodulazione.

Con la programmazione l'insegnante definisce la propria azione, stabilendo la metodologia più opportuna da applicare, il come sfruttare al meglio i materiali che ha a disposizione e come scandire i tempi nei quali il lavoro verrà svolto. Una corretta valutazione parte dalla definizione degli obiettivi, che G. Domenici chiama il prodotto verificabile dell'azione formativa (*Manuale della valutazione scolastica*, 2003).

Gli strumenti di verifica sono le prove attraverso le quali è possibile ricavare i dati necessari per esprimere un giudizio riguardo al raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Due caratteristiche fondamentali che si devono chiedere agli strumenti di misura sono la *validità* e l'*attendibilità*.

Si distinguono due tipi di validità: la *validità di costruito*, o *validità di contenuto*, e la *validità predittiva*.

La prima esprime la congruenza tra lo strumento di misura e l'obiettivo che con esso si vuole misurare; le prove somministrate, quindi devono essere in grado di fornire una misura del raggiungimento dell'obiettivo per il quale sono state ideate e scelte.

La *validità predittiva*, invece, è definita come la capacità di uno strumento di prefigurare i probabili esiti futuri in un certo campo conoscitivo, e così via.

L'*attendibilità* è la caratteristica metrologica in base alla quale la rilevazione dei dati risulta costante al variare del soggetto che rileva e a successive somministrazioni allo stesso soggetto.

Una corretta valutazione parte dalla definizione degli obiettivi, che G. Domenici chiama il prodotto verificabile dell'azione formativa (Manuale della valutazione scolastica, 2003).

Gli strumenti di verifica sono le prove attraverso le quali è possibile ricavare i dati necessari per esprimere un giudizio riguardo al raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Con la DaD: Quale forma di valutazione attivare in merito a insegnamenti e apprendimenti, per garantire un'adeguata conclusione del percorso formativo degli alunni?

Processo formativo e valutativo, momenti intrecciati ed in continuo dialogo tra loro, con una distribuzione della responsabilità valutativa tra i diversi attori del processo formativo

L'attualità della didattica a distanza richiede, data l'impossibilità di avere tempi lunghi e ambienti laboratoriali a disposizione, di:

- operare l'esame diretto delle performance dello studente su compiti significativi, rilevabili dai compiti affidati e basati su nuclei fondanti ben definiti ed essenzializzati, ponendoli in una prospettiva alternativa di apprendimento e competenza, che considera la conoscenza una funzione del contesto in cui essa è appresa ed usata;
- indicare una valutazione orientata a esaminare direttamente le prestazioni degli studenti su compiti intellettuali che permettano di individuare processi cognitivi come oggetti preferenziali della valutazione;
- sottolineare la centralità della prestazione, ossia di cosa si dimostra effettivamente di saper fare in rapporto ai compiti affidati.



A partire dall'attenzione proposta da L. Vygotskij al potenziale di apprendimento e al suo sviluppo attraverso l'interazione con gli adulti e con i pari, A.L. Brown e collaboratori introducono l'espressione *dynamic assessment* (1992). Con ciò si sottolinea il ruolo giocato dal contesto di apprendimento nel condizionare la prestazione dello studente e le sue condizioni di sviluppo in rapporto al sostegno fornito dall'interazione sociale. In tal modo si evidenzia la stretta relazione che si viene a stabilire tra il processo di insegnamento e il processo valutativo, assumendo quest'ultimo come una componente strettamente integrata e inseparabile dell'azione formativa, come è appunto rappresentata dalla situazione di e-learning creata dalla DAD.

Le critiche mosse alla valutazione tradizionale basata sulla pratica del *testing* hanno già costituito il retroterra da cui lanciare sfide nuove per una valutazione che faccia riferimento a "compiti estesi", in grado di accertare le capacità di comprensione, di pianificazione, di organizzazione, ed un ampliamento dei livelli di accertamento non alle sole conoscenze dichiarative (*know what*) e procedurali (*know how*), ma anche alle conoscenze strategiche (*know when*) e alla integrazione dei processi cognitivi, metacognitivi e motivazionali, in una prospettiva di apprendimento per competenze.

Le due proprietà essenziali della valutazione divengono l'ancoraggio a compiti autentici e significativi e l'opportunità di *feed-back* immediati per studenti ed insegnanti, come appunto una DAD richiede per capitalizzare al massimo il tempo della relazione educativa virtuale.

Da qui scaturisce un diverso rapporto tra il processo formativo e quello valutativo, visti come momenti intrecciati ed in continuo dialogo tra loro, con una distribuzione della responsabilità valutativa tra i diversi attori del processo formativo anche con l'impiego di pratiche e strumenti di *autovalutazione*.

Si tratta di un ripensamento dei processi valutativi particolarmente ambizioso, che mette in discussione le fondamenta stessa del fare scuola ed evidenzia lo stretto legame che si viene a determinare tra processi di apprendimento, modalità di insegnamento e forme della valutazione (M. Lichtner, 2004).

Si tratta di posizioni che sono iniziate a circolare in ambito educativo a partire dai primi anni Ottanta, in particolare nel contesto nord-americano, all'interno di un movimento culturale veicolato nel nostro paese con l'espressione di valutazione autentica che, nella pratica valutativa, si è caratterizzata in valutazione formante, attraverso l'utilizzo di rubriche di valutazione, contenenti descrizioni di competenze di livello, anziché voti.

Per comprendere pienamente la riconfigurazione dell'idea di valutazione richiamata occorre focalizzare l'attenzione sul concetto di competenza, vera pietra angolare del cambiamento di prospettiva auspicato.

M. Pellerey (2004) evidenzia la natura composita della competenza, individuandone tre dimensioni fondamentali:

1. "la prima è di natura cognitiva e riguarda la comprensione e organizzazione dei concetti che ne sono direttamente coinvolti;
2. la seconda è di natura operativa e concerne le abilità che la caratterizzano;
3. la terza è di natura affettiva in quanto coinvolge convinzioni, atteggiamenti, motivazioni ed emozioni, che permettono di darle senso e valore personale".

L'autore sottolinea anche l'intreccio e la natura dinamica della competenza, in rapporto ai più statici concetti di *conoscenza* ed *abilità*, riconoscibile proprio nella interazione dialettica tra il proprio patrimonio conoscitivo e il compito di realtà su cui applicarlo: la "*capacità di far fronte ad un compito, o un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo*" (Pellerey, 2005).

La definizione consente di cogliere sottolineare tre elementi distintivi che caratterizzano tale concetto in rapporto ad altri termini affini: in primo luogo la natura *operativa*, riferita alla capacità del soggetto di impiegare il proprio sapere per affrontare una situazione problematica e/o un compito di realtà; in secondo luogo la natura *pluridimensionale*, riferita alla integrazione di molteplici fattori cognitivi ed extracognitivi nella manifestazione di una competenza; infine la natura *situata*, riferita alla "sensibilità al contesto" (G. Le Boterf) richiesta dal comportamento competente attraverso l'uso funzionale delle variabili contestuali, in cui rientrano anche la flessibilità e modificabilità del processo insegnativo. La competenza diviene, così, il fulcro intorno a cui ripensare i processi di apprendimento, i modi dell'insegnamento e le pratiche valutative.

Il concetto di competenza diviene anche il costrutto chiave su cui concettualizzare il processo di apprendimento e la sua valutazione.

In merito R.D. Mason (1996) propone cinque indicatori chiave per una valutazione delle competenze promosse dall'azione didattica, estensibili a quella a distanza:

- *la strutturazione della conoscenza* sulla base dei principi sottostanti e dei quadri interpretativi generali, piuttosto che su elementi superficiali e contingenti;
- *l'organicità e coerenza della conoscenza*, non ripartita in compartimenti stagni, che favorisce un accesso immediato ad essa;
- *lo sviluppo di conoscenze strategiche (sapere quando)*, connesse alle condizioni d'uso del sapere, in aggiunta alle conoscenze dichiarative (*sapere cosa*) e alle conoscenze procedurali (*sapere come*), in modo da favorire un approccio pragmatico al sapere, orientato allo scopo;

La valutazione autentica, nella pratica valutativa, si è caratterizzata in valutazione formante, attraverso l'utilizzo di rubriche di valutazione, contenenti descrizioni di competenze di livello, anziché voti.

La competenza diviene il costrutto chiave su cui concettualizzare il processo di apprendimento e la sua valutazione.

*Si profila un rinnovato
bisogno di competenze
delle professionalità.*

*La valutazione
sostiene e orienta i
processi formativi
ed è funzionale ad
un apprendimento
formativo.*

- *la capacità di produrre transfer*, utilizzando in modo flessibile ciò che si sa e si sa fare per acquisire nuove conoscenze e abilità, in un'ottica di apprendere ad apprendere;
- *le abilità di autoregolazione*, in termini di pianificazione strategica, controllo e revisione dei propri comportamenti in rapporto all'interazione con il contesto d'azione.

Nella prospettiva tracciata a partire dall'idea di competenza, *“apprendere in un dominio significa non solo assimilare informazioni, concetti e procedure, ma anche diventare capaci di pensare ‘con’ e ‘riguardo a’ informazioni, concetti e procedure, auto-regolando le proprie attività”* (Mason, 1996).

Senza avere la pretesa di inventare la quadratura del cerchio, a livello insegnativo operativamente si potrebbe fare ricerca-azione nella DAD incentrandosi su una buona domanda: *come fare a riconoscere le competenze nell'alunno?*

Tra i percorsi possibili vi potrebbe essere quello di:

- *definire una competenza*, anche utilizzando i sistemi codificati prima citati, aggiornandoli, descrivendo un insieme di saper fare dell'alunno, ipotizzando che è in grado di utilizzare conoscenze e abilità per produrre, per risolvere, per trovare, per documentare, comunicare, definire, etc. *qualcosa in un contesto aperto o circoscritto, che prevedano l'utilizzo degli strumenti digitali;*
- *ipotizzare in un certo punto del percorso di insegnamento una prova complessa, meglio, un contesto complesso di operatività attorno al saper fare che si vuole riconoscere*, nel quale l'alunno sarà impegnato in piena autonomia per un numero non contingentato di ore, avendo cioè *il tempo necessario ad operare in modo complesso, dimostrando appieno la propria capacità di utilizzare conoscenze, strumenti, risorse mentali e comunicative per portare a termine il compito;*
- *organizzare un sistema osservativo adeguato* (ad es., un insegnante segue gli alunni nel lavoro, un altro osserva su un repertorio sensibile ai “segnali” di competenza gli alunni e registra secondo uno schema aperto *le diverse evidenze significative, anche nella partecipazione alle attività delle classi virtuali;*
- *far riflettere sul lavoro l'alunno*, sviluppando *la dimensione metacognitiva*, consapevole che se competenza è, il primo a riconoscerla deve essere l'alunno stesso.

Sperimentato il percorso, lo si può riproporre in un altro contesto apprenditivo, con altre discipline, o con più discipline, fino a costruire il curriculum rimodulato per la DAD come sistema punteggiato di prove complesse, che presuppone un percorso precedente progettato e adeguato come nuova proposta alla dimensione virtuale. In buona sostanza, prevedere i momenti delle competenze in atto, strutturarli, agirli, determina la costruzione del curriculum, ne orienta la finalizzazione alle competenze chiave e non, nel senso che i momenti del compito necessariamente mettono in gioco l'alunno, le sue potenzialità, la sua motivazione, il suo saper fare.

La prova complessa deve essere utile, spendibile, rispondere ad una esigenza anche pubblica, produrre per l'alunno qualcosa che possa restare, non solo come mera testimonianza, ma come comportamento riutilizzabile in altri contesti, arricchibile, integrabile; insomma, generativo e trasformativo insieme.

Nella nuova situazione, anche il Patto Educativo di Corresponsabilità propone una arricchita e diversificata accezione della capacità di autonomia dello studente, che richiede l'applicazione delle stesse regole mutuate dall'ambiente in presenza a quello virtuale condiviso con i docenti, ancora una volta nella prospettiva della promozione del suo personale senso di autoregolazione e responsabilità. ■