

Elisabetta Nigris*

Compito autentico o compito di realtà...

Questo è il problema

Quando usiamo l'aggettivo autentico, nel linguaggio di tutti i giorni, intendiamo qualcosa di cui ci fidiamo, qualcosa che consideriamo genuino, veritiero, non contraffatto, non falso. Eppure è difficile pensare a qualcosa di meno autentico del processo con cui gli insegnanti negli ultimi anni hanno cercato di applicare quella che in molti casi consideravano una prescrizione, una forzatura.

Quello che è possibile verificare ogni giorno parlando con i docenti, e che proveremo ad analizzare in questo contributo, è che questa contraddizione – fra il vero significato del termine e la “messa in scena” del compito autentico nelle scuole – non ha a che fare né con l'incapacità degli insegnanti, né con qualcosa che non funziona nel tanto bistrattato “compito autentico”; piuttosto, questo fraintendimento deriva da problemi legati da un lato alla difficoltà di tradurre e utilizzare termini e concetti provenienti da contesti linguistici e culturali diversi dai nostri, dall'altro da interpretazioni riduttive di quanto viene sostenuto dai diversi autori che si occupano di questo tema.

Proviamo a tornare alle origini del termine. Il termine autentico è stato introdotto nella letteratura pedagogica da Wiggins, che parla di *valutazione autentica* quando “si ancora il controllo al tipo di lavoro che le persone concretamente fanno piuttosto che sollecitare risposte facili da calcolare con risposte semplici. La valutazione autentica è un vero accertamento della prestazione perché da essa apprendiamo se gli studenti possono utilizzare in modo intelligente ciò che hanno appreso in situazioni che in modo considerevole li avvicinano a situazioni di adulti e se possono rinnovare nuove situazioni...” (S. Wiggins, 1998, p. 21).

Quasi dieci anni dopo l'uscita del testo in cui viene introdotto questo concetto, l'autore si trova a sostenere l'integrità (*integrity*) della sua idea, che è ormai al centro del dibattito pedagogico sia negli Stati Uniti che in Europa, poiché le interpretazioni date successivamente da diversi autori sembrano aver travisato il significato originario di questo concetto.

* Professore Ordinario presso l'Università di Milano Bicocca. Presidente del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e Delegato del Rettore per la Formazione degli Insegnanti.

*Just asking students to “perform” doesn’t mean that the assessment is authentic in the sense in which I originally used that term. Most constructed-response test questions are a long way from authentic tasks in realistic settings. My aim was always to alert educators to the fact that a psychometrically sound system is necessary but not sufficient. As the title of my book on assessment suggests – *Educative Assessment* (Jossey-Bass, 1998) – the primary purpose of assessment in school should be to educate (and motivate) students about the real world of adult challenges. Assessment should better replicate or simulate what mathematicians, scientists, and historians do, not just what they know (Wiggins 2011, p. 1).*

Come leggiamo in questo paragrafo, Wiggins spiega come il suo intento originale non fosse quello di demonizzare la valutazione quantitativa o i test a risposte multiple, così come porre l’accento sulla “prestazione” (*performing*), soprattutto se intesa come una risposta chiusa e obbligata ad un compito lontano dai ragazzi e predeterminato; piuttosto l’autore voleva evidenziare che questi strumenti di valutazione non sono sufficienti per monitorare gli apprendimenti degli allievi.

Di fatto, come anche autori italiani sottolineano (Benvenuto 2013 e seguenti), Wiggins non mette a punto tecniche e ricette da applicare al posto di altri, ma propone un cambio di paradigma a partire da Resnick, che aveva già denunciato la forte distanza fra il tipo di apprendimento promosso a scuola e la natura dell’attività cognitiva che si sviluppa fuori dalla scuola: il primo individuale, astratto e condotto senza fare riferimento a chiari supporti oggettuali, ma anche cognitivi; il secondo, spesso richiede e coinvolge la collaborazione con altri soggetti, deve fare riferimento a contesti concreti o a situazione specifiche. Soprattutto se pensiamo che “la scuola è investita da una domanda che comprende, insieme, l’apprendimento e il saper stare al mondo”, come sostengono anche le nostre Indicazioni Nazionali (Documento MIUR 2012).

L’apprendimento scolastico tradizionale, invece, sviluppa solo conoscenze e capacità generali e spesso generiche, mentre nel mondo reale le conoscenze e le capacità vengono messa alla prova da fatti, situazioni, problemi provenienti dal mondo reale (Resnick 1987). Come spiega Comoglio, ciò che differenzia la valutazione “tradizionale” da quella “autentica” è che la prima tende a quantificare la comprensione “scolastica” di un contenuto o l’acquisizione di una abilità applicata a problemi semplici e/o chiusi, mentre la valutazione autentica la capacità con cui lo studente dà senso ai fenomeni e ai problemi della vita quotidiana o utilizza le sue risorse interne ed esterne per risolvere problemi complessi (Comoglio 2004).

Questo però non deve condurre a erronee deduzioni, ossia che il compito autentico coincida e sia sinonimo di compito di realtà, come molti autori, formatori e – di conseguenza – insegnanti sostengono. Infatti, Wiggins (2011), per descrivere le caratteristiche con cui definisce il compito autentico, fa riferi-

mento ai seguenti elementi: ha un connotazione “pubblica” in quanto coinvolge un *audience* o un destinatario dell’azione; esplicita la domanda e chiarifica la consegna da eseguire; non si limita a prestazioni isolate “chiavi in mano” ma rimanda a percorsi di conoscenza in cui le diverse azioni sono collegate; implica generalmente la collaborazione con altri soggetti; si ripresenta in più situazioni e vale la pena tornarci sopra; fornisce sufficienti *feed back* attraverso l’azione senza bisogno dell’adulto. Inoltre, per Wiggins, i compiti autentici costituiscono questioni complesse e contestualizzate – lontane dalle consegne spesso atomizzate e centrate su obiettivi minimali –, che dunque mettono in grado gli studenti di progredire verso conoscenze, abilità e competenze sempre via via sofisticate, coinvolgendo i ragazzi in processi di ricerca motivanti che implicano un repertorio ampio di abilità. Infine, Wiggins mette in evidenza una questione centrale ma poco evidenziate in ambito nazionale, ossia che il compito autentico si concentra su questioni, problemi e consegne in qualche modo *ambiguous, (ill-structures)*, ossia ambigue, controverse, poco strutturate e predefinite. E tutto questo va ben oltre lo sforzo di trovare compiti o compitini che scimmiettano la realtà.

Ci sembra che l’accento posto da Wiggins nel delineare la sua definizione di compito autentico sia diretto non tanto a definire il contenuto del compito o gli ambiti che investe, quanto a determinare le modalità con cui l’allievo è coinvolto nel processo, con cui gli è richiesto di rispondere alle consegne, nonché sul processo stesso con cui il ragazzo cerca di risolvere i problemi posti. Si richiama l’importanza di spostarsi da compiti semplici chiusi e predefiniti, a compiti complessi che permettano ai ragazzi di cimentarsi con richieste sfidanti, oserei dire intriganti, ma che soprattutto mobilitino le loro risorse socio-cognitive, emotive, meta-cognitive e non solo la capacità di riprodurre saperi e abilità già preconfezionate.

Questo ha poco a che fare con la questione su cui invece si dibatte nelle scuole e che, invece, ha svuotato il compito autentico del suo significato originario: ossia quanto e come deve diventare un “compito di realtà”.

Wiggins stesso ha ben spiegato che compito autentico non è necessariamente sinonimo di compito di realtà. Come leggiamo in un suo scritto del 2014: *Authentic tests are representative challenges within a given discipline. They are designed to emphasize realistic (but fair) complexity; ... In doing so, they must necessarily involve somewhat ambiguous, ill structured tasks or problems... More generally, I referred to “representative challenges within a discipline”. And notice that I do not say that it must be hands-on or real-world work. It certainly CAN be hands-on but it need not be ... In short, ... I crafted the definition deliberately to ensure that “authentic” was NOT conflated with “hands-on” or “real-world” tasks.*

Come si può esplicitamente leggere, la definizione di compito autentico *PUÒ* comportare il riferimento a situazioni che fanno parte della realtà quoti-

diana dei ragazzi, ma questo non rappresenta un *dictat* in quanto sarebbe un impedimento rispetto al compito della scuola di allargare gli orizzonti dei ragazzi, né comporta un'aderenza rigida a qualcosa di concreto, in quanto la conoscenza implica un lavoro di simbolizzazione e di formalizzazione che non può essere ridotto ad una sorta di descrizione della realtà. Tantomeno è obbligatorio pensare ad attività *hands-on* ossia quelle in cui i ragazzi sono impegnati in una "fare" diretto, di tipo manipolatorio o comunque corporeo. Sicuramente, come dimostrano ormai anche le neuro-scienze, il coinvolgimento del corpo ha una valenza molto forte sull'apprendimento; ma quando parliamo di coinvolgimento diretto dei ragazzi parliamo anche di un "fare" mentale, in cui gli allievi sono immersi in prima persona in attività di manipolazione diretta di parole, simboli, idee e non solo di materiali e oggetti, così come in attività di ricerca di soluzione a problemi astratti. Cercare di risolvere problemi logici, che non prevedono l'applicazione di un procedimento, di leggi o di teoremi, ma la logica (spesso immaginativa), può appassionare i ragazzi, anche se possono presentare situazioni che non si presenteranno mai nella realtà o addirittura paradossali: trovare il mattone più pesante con tre pesate; risolvere il problema di una chiocciola che deve salire sul muro e fa due passi avanti e tre indietro; trovare i calzini al buio mentre un'altra persona dorme con il minimo delle mosse; sono tutti problemi logici che vengono proposti nelle scuole e nelle gare rivolte alla scuola primaria, che raffigurano situazioni poco "realistiche" anche se apparentemente fanno riferimento al mondo reale, in cui i bambini però amano essere sfidati. Scrivere una recensione per convincere un compagno a leggere il libro che ti è piaciuto, non vuol dire che diventeranno tutti giornalisti, critici e scrittori o che può farlo solo chi legge giornali e libri tutti i giorni o chi ha i genitori che fanno un lavoro intellettuale. Questo compito è autentico perché ha un destinatario reale, uno scopo comprensibile e coinvolge dal punto di vista affettivo ed emotivo oltre che cognitivo; diventa veramente autentico, però, se l'allievo può scegliere il libro e anche come fare la recensione. In ogni caso, comporta l'utilizzo di conoscenze, abilità e competenze differenziate.

Il centro del discorso, come si legge in tutte le opere di Wiggins, sta nella varietà e nella tipologia di processi mentali che sono coinvolti nei compiti, nella gamma di conoscenze, abilità e competenze a cui possono ricorrere per rispondere alla consegna, così come a quanto gli allievi considerino il compito sfidante o, semplicemente motivanti. Rispetto a questo, tutti gli studi degli ultimi decenni (da Bruner in poi), ci hanno mostrato come la questione in gioco è se gli allievi assegnano un significato alle attività, richieste, compiti che la scuola propone loro (Bruner, 1992; De Vecchi, Carmona Magnaldi, 1999; Willingham 2004; Willingham 2018).

Da questo punto di vista, oltre a quanto abbiamo detto rispetto al tipo di processi che può discriminare fra valutazione tradizionale o autentica, l'altro concetto dirimente e che può chiarire cosa intendiamo con autenticità è il con-

cetto di “senso”. A prescindere se il compito sia più o meno realistico, a prescindere se quel dato compito costituisca veramente un’azione che i ragazzi compiono o compirebbero nella loro vita quotidiana e anche a prescindere dal fatto che abbiano a che fare con un dato contesto lavorativo, per motivare e coinvolgere i ragazzi in un processo di cui si sentano protagonisti e in cui vadano a impiegare “autenticamente” le risorse interne o esterne per costruire conoscenze e sviluppare competenze spendibili per il loro futuro di cittadini e di lavoratori, il compito deve *avere senso*. Un ricercatore francese (De Vecchi 1999), ci dice che esiste un senso universale e un senso personale: esistono quesiti, domande, compiti che hanno senso per tutti gli individui (il senso della vita e della morte; cosa significa bene e male...), altri che hanno un senso personale (cosa significa essere amici e chi è veramente mio amico; come possono imparare a contare in fretta per battere mio fratello a carte...) e altre attività o domande che hanno un senso culturale (imparare a calcolare le percentuali, per ragazzini coinvolti in attività commerciali molto precocemente in paesi ad alta inflazione, ha più senso che per altri che non si trovano a dover impiegare queste competenze nel breve termine). Le ricerche condotte sui test di Intelligenza hanno mostrato come essi siano *culturally biased* e come la qualità e la velocità delle risposte dipendono da quanto quella richiesta può essere ragionevole, essere compresa, avere senso per chi svolge la prova.

Più nello specifico, un compito può avere senso per i ragazzi sia se ne posso cogliere l’utilità, sia se ha un senso simbolico-affettivo. La scrittura collettiva di una storia da destinare a bambini più piccoli non è detto che avrà un riscontro concreto diretto, ma permette ai bambini di immergersi e immedesimarsi in un compito come se fosse reale, perché fa parte dell’orizzonte di senso emotivo, affettivo e immaginativo dei bambini, in cui essi si riconoscono. Molto di più che svolgere un compito in cui si chiedono cose “reali” (fare una spesa al supermercato per una festa della scuola in cui hanno già deciso tutto gli adulti; pensare ad una ipotetica gita da organizzare anche se non la si farà mai, o se i bambini non hanno assolutamente idea del luogo in cui si sta andando o del perché lo si è scelto come meta).

Il compito dell’insegnante è di progettare tutti i giorni una varietà di compiti, domande, consegne, attività che permettano di far incontrare il senso personale per il singolo allievo, con quello universale e quello culturale. Rispetto al significato culturale, i francesi, da questo punto vista, parlano di *questioni socialmente vive* e Shulman invece parla di “*Legittimazione sociale del sapere*” (Damiano 2007; Rossi, Pezzimenti, 2012; Rivoltella, 2012).

Peraltro, è molto più facile che compiti di rilevanza sociale (questioni socialmente vive) costituiscano quelli che Wiggins definisce *ambiguous* o *Ill-structured task*.

Da ultimo, ma non in ordine di importanza, per De Vecchi, ma anche per tutti coloro che si sono occupati di didattica disciplinare nei diversi ambiti del

sapere, il senso (l'autenticità) delle questioni e delle attività proposte (e, dunque, dei compiti) deve rimandare a questioni che ricoprono un significato rispetto alle epistemologie delle diverse discipline. Wiggins spiega come il compito autentico, lungi appunto da essere sempre un compito di realtà, può corrispondere a quelle che costituiscono questioni di senso, problemi autentici per i ricercatori di un certo ambito disciplinare. Si tratta, però, di costruire le nostre narrazioni didattiche in modo da far cogliere ai ragazzi il significato di un certo processo di ricerca, o di far ripercorrere a loro lo stesso itinerario in modo autonomo, magari seguendo strade diverse, tali da dar loro un feedback diretto e non da parte dell'adulto.

Ad esempio, rispondendo ad un gruppo di matematici che sostenevano l'impossibilità di fare compiti autentici, per il carattere simbolico e astratto di questa disciplina, propone di far ripercorrere ai ragazzi i ragionamenti che hanno sviluppato i matematici, provando a farli ragionare in gruppo sui dilemmi che si erano posti. E aggiunge: *This is "doing" real mathematics: looking for more general/powerful/concise relationships and patterns – and using imagination and rigorous argument to do so, not just plug and chug (there are some interesting and surprising answers to this task, by the way)*. Quello che è certo che la questione non si può risolvere però progettando un compito autentico all'anno, magari uguale per tutta la scuola (tanto che già in partenza difficilmente potrà permettere a tutti i ragazzi un significato intrinseco in quello che fanno), in cui magari cerchiamo di ficcarci tutti gli ingredienti di cui stiamo parlando. Piuttosto quello su cui Wiggins, ma anche altri autori (vedi ad esempio Allen 2012), vogliono farci riflettere è che l'idea di autenticità, se assunta nel suo vero significato, investe tutta la nostra didattica e rimanda ad paradigma culturale più generale, mettendo al bando procedure e routine che chiedono processi di riproduzione più che produzione, di ripetizione più che di ragionamento.

Bibliografia

- J. ALLEN (2012), *Defining Authentic classroom*, in *Practical Assessment*, 17(2): pp. 1-8.
G. BENVENUTO (2013), *Mettere i voti a scuola*, Roma, Carocci.
J. BRUNER (1992), *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri.
M. COMOGLIO (2004) *Insegnare e apprendere con il Portfolio*, Milano, Fabbri.
E. DAMIANO (2007), *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla Didattica per Concetti con esercitazioni*, Milano, Franco Angeli.
G. DE VECCHI (1999), *Aiutare ad apprendere*, Firenze, La Nuova Italia.
G. DE VECCHI, N. CARMONA MAGNALDI (1999), *Aiutare a costruire le conoscenze*, Firenze, La Nuova Italia.
Decreto ministeriale n° 254 del 16/11/2012. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, MIUR. Gazzetta Ufficiale n. 30 del 5 febbraio 2013.

- L. RESNICK (1987), *Education and Learning to Think*, Washington, DC, The National Academies Press.
- P.G. ROSSI, L. PEZZIMENTI (2012), "La trasposizione didattica", in Rossi, P.G., Rivoltella, P.C. (a cura di) *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, Brescia, Editrice la Scuola.
- G. WIGGINS (2011), *Moving to Modern Assesments*, Arlington, Phi Delta Kappan, vol. 1/4.
- G. WIGGINS (2014), *Authenticity in assessment, (re-)defined and explained*, Granted, and... thoughts on education by Grant Wiggins, Wordpress.
- S. WIGGINS (1998), *Educative assesment. Designing assesment to inform e improve studente performance*, San Francisco, CA Jossey-Bass.
- D.T. WILLINGHAM (2004), "Reframing mind", *Educational next*, pp. 19-24.
- D.T. WILLINGHAM (2018), *Perché agli studenti non piace la scuola*, Torino, Utet.