

Periodico bimestrale di pedagogia, politica scolastica e problemi professionali per la scuola.

Anno XXIII n. 3  
Maggio - Giugno 2003

Invio gratuito a tutte le scuole statali e non statali dell'Emilia Romagna, a Enti, Istituti, Assessorati, Uffici dell'Amministrazione Pubblica Istruzione, Consigli Distrettuali, Provinciali, Centri di Lettura, Organizzazioni Sindacali operanti nella regione Emilia Romagna.

La rivista viene pure inviata gratuitamente a Redazioni di pubblicazioni specializzate, Autorità centrali ecc..

Copie stampate e inviate n. 3000. Gli Enti interessati possono chiederne l'invio che sarà gratuito.

#### Direzione

<b>Direttore responsabile</b>	<b>Direttore editoriale</b>
Franco Frabboni	Armando Luisi

#### Comitato di redazione:

N. Arcangeli, G.L. Betti, A. Candeli, F. Frabboni, M.C. Gubellini, A. Luisi

#### Progetto grafico:

A. L.

#### Segreteria di redazione

Cristina Gubellini

#### Impaginazione

IRRE E. R.  
ASTERISCO BO

#### Redazione:

IRRE Emilia Romagna  
Via Ugo Bassi 7  
40121 Bologna  
tel. 051/227669  
fax 051/269221  
posta elettronica:  
innoedu@irreer.it

**I manoscritti non richiesti non vengono restituiti.**

## SOMMARIO

### ▼ Editoriale

#### 2 Perché la formazione per tutta la vita?

di *Franco Frabboni*

### ▼ Area pedagogico-culturale - Speciale EdA

#### 4 Il sistema degli standard

di *Lucio Guasti*

#### 10 La didattica per l'apprendimento in età adulta. Tra il progetto F.A.Re. e il progetto Standard nell'EdA

di *Silvana Marchioro*

#### 14 Genesi ed esperienze di utilizzo del modello dell'Unità di Apprendimento, nella prospettiva di un sistema di Standard nell'EdA

di *Mauro Levratti*

#### 19 L'uomo a tre dimensioni - L'apprendimento efficace delle scienze

di *Carla Varese e Vezio Viti*

### ▼ Area didattico-professionale

#### 23 Capire l'"altro" con i classici

di *Francesco Piazzì*

#### 26 La pace? Una conquista!

di *Ilde Castellari e Cristina Gubellini*

#### 28 L'architettura sostenibile come ipotesi interdisciplinare nella scuola secondaria

di *Paola Calenda*

### ▼ Borse di ricerca

#### 30 Raccolta differenziata dei rifiuti e pratica al compostaggio

di *Pia Molinari e Cristina Gubellini*

### ▼ SIAS

#### 32 Progetto SIAS - Un supporto tecnico esperto su autovalutazione, qualità e miglioramento delle istituzioni scolastiche

di *Loredana Lombardi*

Associato Unione Stampa  
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 15 giugno 2003

Registrazione trib. BO n. 4845 del 20-10-1980

Stampa a cura di TIPOGRAFIA DIGITALE ASTERISCO BO  
40126 Bologna - Via Belle Arti 31 a/b

di Franco Frabboni  
Presidente  
IRRE Emilia Romagna

## Perché la formazione per tutta la vita?

**In una società sempre più dominata dal soggetto-massa, la formazione per tutta la vita rappresenta lo strumento più efficace per promuovere una diffusa personalizzazione delle conoscenze, delle comunicazioni, delle fruizioni. L'ampio respiro offerto da due recenti documenti internazionali.**

1. I “teatri” di questo terzo millennio al debutto non solo danno palcoscenico alle superpotenze industriali che *globalizzano* le economie di mercato attraverso forme nuove di monopolio colonialistico, ma anche alle multinazionali mediatiche che *globalizzano* l'informazione (massmediologica ed elettronica) e la relativa standardizzazione dei suoi consumi e dei relativi modelli di vita collettiva. In particolare, questi ultimi stanno sempre più riducendo le cifre della *singularità* proprie del *soggetto-persona*. Il solo capace di ergersi ad antagonista irriducibile dell'*altra* (mostruosa) faccia dell'umanità: il soggetto-massa (manipolabile e omologabile dai dispositivi di modellamento esistenziale in possesso della *globalizzazione culturale*).

È su questo “teatro” (della *globalizzazione culturale*) che rivolgeremo lo sguardo in questo Editoriale. Impugnando questa tesi. La **formazione**, se è fatta valere come una “sfida” esistenziale e culturale, può contribuire a promuovere una diffusa per-

sonalizzazione delle conoscenze veicolate dai massmedia come dai personalmedia.

La domanda allora è un po' questa. Con quali freccie pedagogiche la **formazione** gioca la “sfida” alla *globalizzazione culturale* governata dalle multinazionali che massimizzano i prodotti dell'informazione su scala mondiale? La sua faretra va arricchita di queste *tre* appuntite e infallibili freccie-sfida.

**1.1. Prima freccia-sfida.** - Una prima freccia pedagogica a disposizione dell'arco della **formazione** fa tutt'uno con la presa di coscienza che soltanto alimentando le cifre valoriali della *singularità* (il *soggetto-persona*) sarà possibile evitare il naufragio sugli scogli dell'uniformizzazione e dell'omologazione dei modelli di vita quotidiana indotti dai consumi di massa. Non solo i modelli collettivi di *vita sociale* connessi all'alimentazione, all'abbigliamento, alla comunicazione, al fitness, al tempo libero, ma anche - e soprattutto - i modelli collettivi di *vita personale* connessi ai modi di interagire, di capire, di pensare, di decidere, di progettare e di sognare.

**1.2. Seconda freccia-sfida.** - Una seconda freccia pedagogica a disposizione dell'arco della **formazione** fa tutt'uno con una **cultura** dal compasso molto più largo rispetto a quello dell'equazione conoscenza uguale saperi elettronici che contrassegna l'odierna *società della conoscenza*. Questa troppo spesso enfatizza l'informazione e la conoscenza *on line* come le sole “banche” di capitalizzazione del possibile universo alfabetico:

ontologizzato e miniaturizzato dentro al “paniere” dell'informazione elettronica. Cioè a dire, rinchiuso nel *microset cognitivo* costituito dalla duplice capacità di “accumulare” (assimilare) e di “selezionare” (eliminare o memorizzare) i saperi mediatici. Con il risultato, pedagogicamente catastrofico, di rimuovere e “cestinare” il *macroset della conoscenza*: intesa come *attitudine metacognitiva* e *logico-formale* che può essere riassunta nella capacità di sapere ragionare con la propria testa e sognare con il proprio cuore. Un diffuso *macro-set cognitivo* si fa sentinella in difesa delle “cifre” formative della comunicazione, sempre più prigioniera dentro ai linguaggi dell'immagine e del codice scritto. È spesso una parola-scritta “prefabbricata”: surgelata, metallica, senz'anima. Tanto da espropriare l'uomo e la donna dall'uso-consumo di canali - ineludibili - di comunicazione sociale (la rotaia per *parlare con gli altri*), di comunicazione cognitiva (la rotaia per *pensare*, per rappresentare simbolicamente il mondo) e di comunicazione espressiva (la rotaia per esternare *sentimenti*, per traslocare emozioni-sensazioni personali).

**1.3. Terza freccia-sfida.** - Una terza freccia pedagogica a disposizione dell'arco della **formazione** fa tutt'uno con la costruzione di una **testa ben fatta**, mediante la quale il singolo fruitore può personalizzare i consumi. Il che significa rifornire l'uomo e la donna di questa contrada storica di quei dispositivi di *selettività cognitiva* irrinunciabili per potere creare e gestire un “intervallo” (uno spazio critico) tra i prodot-

ti e i loro consumi. Il consumo ripetuto del prodotto *non-personalizzato* minaccia pesantemente il *soggetto-persona*. Per questo motivo, se il consumatore vuole sfuggire ai meccanismi di ingessamento cognitivo provocati dai consumi di massa, ha il dovere - tramite la **formazione** - di riversare nello spazio/intervallo (sempre più ridotto) esistente tra prodotto e consumo le cifre di "eccezionalità" che corredano la *sua singolarità* di soggetto **non-utile**: non iterabile e non-mercificabile in quanto irripetibile, inviolabile, irriducibile, diverso.

**2. La formazione** nella citata accezione-forte di "sfida" nei confronti dell'odierna società in transizione (del cambiamento e complessa) è chiamata dunque ad assicurare al cittadino di questo ventunesimo secolo un'elevata *qualità dell'istruzione* lungo l'intero arco della vita. Siamo al *cuore* di questo Editoriale,

perché ci stiamo avventurando al di là della siepe della formazione scolastica per percorrere i sentieri della *lifelong learning*, illuminati a giorno da due recenti autorevoli documenti internazionali. Il primo, dal compasso planetario (Unesco, *Rapporto mondiale sull'educazione 2000*) e il secondo dal raggio europeo (Commissione europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione continua*, 2001). Sono testi che danno alla **formazione** un respiro lungo nella prospettiva longitudinale dell'educazione per tutta la vita. Di più. Non è possibile scattare diagnosi e costruire progetti sulle malattie e i destini della scuola se questa non viene considerata una tessera del grande "mosaico" della *formazione continua*. È a partire da questo sguardo profondo sulla **formazione** che oggi occorre fare convivere nello stesso fotogramma formativo le cinque età generazionali: l'infanzia, l'adoles-

scenza, la giovinezza, l'età adulta e senile.

L'educazione per tutta la vita traccia dunque una parabola culturale a raggio lungo dove l'uomo e la donna hanno a disposizione continue e molteplici opportunità formative attraverso le quali poter tenere vivi, attivi e "allenati" i loro dispositivi mentali quando sono al servizio di reali motivazioni e interessi di ordine culturale, etico-sociale, relazionale ed estetico. In particolare, il progetto europeo del *lifelong learning* del *Memorandum europeo* - curato da Oliver Brunet - va portato in porto anzitutto dentro alla scuola (nelle età dell'infanzia, dell'adolescenza e giovanile) e, successivamente, nelle stagioni postscastiche (nelle età generazionali adulte e senili, allorquando la formazione fa rima con *conservazione-manutenzione* delle competenze cognitive accumulate nei tempi della scuola). ■

**Per esplorare il territorio dell'Educazione degli Adulti: un breve itinerario**

Bibliografia minima di riferimento

Mario Mencarelli, *Educazione permanente*, Brescia, La Scuola, 1964  
 Cosimo Scaglioso (a cura di), *Formazione degli operatori nell'educazione degli adulti in prospettiva dei loro ruoli futuri*, Consiglio d'Europa - Ministero della P.I., Direzione Gen. Ed. Popolare, Università degli Studi di Siena, S.T.E., Città di Castello, 1977  
 Francesco M. De Sanctis, *L'educazione permanente*, Firenze, La Nuova Italia, 1979  
 Saul Meghnagi, *Il curriculum nell'educazione degli adulti*, Torino, Loescher, 1986  
 Enzo Morgagni, Luciana Pepa, *Età adulta: il sapere come necessità*, Milano, Guerini, 1993  
 Malcolm Knowles, *Quando l'adulto impara*, Milano, Franco Angeli, 1993  
 Vittoria Gallina, Maurizio Lichtner (a cura di), *L'educazione in età adulta. Primo rapporto nazionale*, Milano, Franco Angeli, 1996  
 Bertrand Schwartz, *Modernizzare senza*

*escludere*, Roma, Anicia, 1996  
 Commissione Europea, *Insegnare ed apprendere: verso la società conoscitiva*, Lussemburgo, 1996  
 Duccio Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza, 1997  
 Paolo Federighi, *Progettualità, sviluppo locale e formazione*, Roma, NIS, 1997  
 Ludovico Albert, Vittoria Gallina, Maurizio Lichtner, *Tornare a scuola da grandi*, Milano, Franco Angeli, 1998  
 Maurizio Lichtner, *La qualità delle azioni formative*, Milano, Franco Angeli, 1999  
 Aureliana Alberici, *Imparare sempre nella società conoscitiva*, Torino, Paravia, 1999  
*Le competenze di base degli adulti*, in "Quaderni degli Annali dell'Istruzione", NN. 96-97, Le Monnier, 2002

Pubblicazioni editate nell'ambito del progetto F.A.Re.  
 Cosimo Scaglioso (a cura di), *L'officina di Vulcano. F.A.Re. Formazione*, MIUR - IRRE Toscana, Firenze, 2002  
 Saverio Pansini, Salvatore Russo Rossi (a cura di), *Le scelte della maturità*, IRRE Puglia, Progedit, 2001

M.Baratelli, L.Barbarino, G.Boccioni, M.P.Negri, M.Zelioli (a cura di), *F.A.Re. Formazione con gli adulti*, IRRE Lombardia, Milano, Franco Angeli, 2002

Una ricerca in Emilia Romagna

S.Marchioro, E.Morgagni, A.Spallacci (a cura di), *La scuola dietro l'angolo. Adulti e istruzione nei Centri Territoriali Permanenti dell'Emilia-Romagna. Una indagine conoscitiva*, Rimini, 2001

Riviste di Educazione degli Adulti:

*Adultità*, Rivista semestrale sulla condizione adulta e i processi formativi diretta da Duccio Demetrio, Milano, Guerini e Associati  
*Percorsi*, Rivista di educazione degli adulti diretta da P.Calaminici, edita da Formazione '80, Torino

All'URL <http://www.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2003/> è disponibile l'indagine condotta dal MIUR *L'offerta formativa dei Centri Territoriali Permanenti* (anno scol. 2001-02), aprile 2003.

## SPECIALE EdA

di *Lucio Guasti*  
Docente ordinario  
di Didattica Generale

### Il sistema degli standard<sup>1</sup>

**Il tema tenta di operare una "sintesi unitiva" fra la dimensione conoscitiva e quella operativa. Esso si connota di quattro temi principali: i livelli, il contenuto – cioè la sintesi descrittiva di concetto e operazione -, la progressione e la connessione tra i contenuti.**

#### Premessa

Il progetto finalizzato all'elaborazione di standard a carattere regionale "Produzione di standard per l'educazione degli adulti della regione Emilia Romagna" (MIUR- Direzione Generale post-secondaria e degli adulti e per i percorsi integrati/IRRE Emilia Romagna, Bologna 2002 – in corso di stampa) si è sviluppato in parallelo ad un analogo progetto di ricerca nazionale, coordinato dal prof. Cosimo Scaglioso e da chi scrive "Gli Standard Nazionali per l'Educazione degli Adulti", affidato dalla medesima Direzione Generale del MIUR all'INDIRE.<sup>2</sup> Entrambi i progetti e le relative ricerche traggono origine dalle conclusioni di un precedente rapporto su "Riorganizzazione e potenziamento dell'educazione degli adulti: competenze, teoria degli standard, modelli operativi" (MIUR-Ufficio Studi e Programmazione/IRRE Emilia Romagna, Bologna 2001).

La prima base culturale relativa all'ipotesi di lavoro assunta ha le sue origini soprattutto in alcuni orientamenti e pratiche di politica educativa del mondo anglosassone – i principali riferimenti bibliografici sono presenti nei rapporti citati. Ma, come avviene sempre nella ricerca, l'ipotesi si è strutturata su elementi anche diversi considerando teorie di riferimento più adeguate ad alcuni orientamenti della tradizione pedagogica europea. Inoltre, ha considerato l'ampia elaborazione del tema "competenze" fatta, in particolare per il nostro paese, dall'ISFOL. In questa direzione ha salutato con favore lo sviluppo, emblematico proprio per questo aspetto, di elaborazioni che considerano il rapporto competenze standard quale frutto di una consolidata esperienza regionale: "Certificazione delle competenze e riconoscimento dei crediti nell'Educazione degli Adulti", a cura di Gianpaolo Fissore e Giancarlo Meinardi, IRRE Piemonte, ottobre 2002.

La ricerca pertanto si è inserita nell'ambito di un'area in fase di evoluzione e ha considerato, da una parte, il tema delle competenze come primo orientamento culturale presente sia nell'area anglosassone sia in quella europea, dall'altra, il tema degli standard con una visione più specialistica ma anche generatrice di una proposta capace di collocarsi in modo nuovo nel sistema della formazione.

#### Orientamenti culturali

Occorre primariamente giustificare la scelta che ha sorretto l'ipotesi di ricerca relativa alla produzione di standard per il sistema della

formazione, in questo caso della formazione di adulti.

Negli ultimi decenni, in particolare, tutti i sistemi formativi sono stati sottoposti ad una forte richiesta di cambiamento sia quelli più tradizionali, come la scuola, sia quelli più recenti come, appunto, tutta la vasta area afferente alla denominazione "educazione degli adulti". Un'area molto articolata che si affaccia alla cultura con esigenze caratterizzate da forte coinvolgimento personale e da una variabilità altrettanto alta di situazioni esistenziali e professionali.

Si è assistito ad un crescente sviluppo del sistema di istruzione della scuola con progressivi orientamenti tesi a produrre una nuova riflessione intorno al suo rapporto con le proposte provenienti da diverse elaborazioni culturali anche di natura epistemologica e dalla ridefinizione e ricollocazione del concetto di **formazione**. Il settore dell'economia è stato certamente un protagonista significativo di questa pressione verso il cambiamento. La sua capacità propulsiva ha avvertito tutti i limiti derivanti dal rapporto tra qualità della produzione, qualità del sistema di vita e qualità del lavoro. L'interdipendenza delle parti ha condotto verso una revisione, teoricamente sostanziale anche se praticamente piena di limiti e resistenze, del rapporto istruzione, lavoro, formazione. La visione schematica e stadiale della progressione sequenziale istruzione lavoro non ha retto alla critica del tempo e dell'impatto con le nuove realtà, così come la visione della netta separazione tra lavoro e istruzione non ha retto né alla riflessività critica né alle necessità delle

richieste di livelli più raffinati di produzione di beni. La formazione si è così proposta quale interlocutore interessato ed interessante per la ricollocazione dei valori e per assegnare un impulso qualitativo alle diverse parti in campo. Mentre nel recente passato si era sostenuto che l'istruzione fosse l'unica base dello sviluppo, oggi si ritiene che l'istruzione non sia sufficiente a determinarne la crescita, ma che alla radice dell'una e dell'altro vada collocata una solida formazione personale che garantisca prima di tutto lo sviluppo del soggetto stesso, la sua capacità di ripensamento della stessa istruzione, la valorizzazione del processo intellettuale, la vitalità del suo rapporto con la produttività economica e sociale. Il concetto di formazione ha finito così per occupare prima la dimensione più professionalizzante, poi si è progressivamente spostato verso quella antropologica collocandosi quale dinamismo fondamentale dello sviluppo dell'individuo e dei suoi rapporti di necessaria integrazione delle parti.<sup>3</sup>

Se la formazione ha espanso il suo campo operativo ridisegnandosi come motore delle diverse azioni del soggetto, l'istruzione necessita di un ripensamento rispetto alla qualità del nuovo sapere e, in particolare, rispetto al suo rapporto col sapere professionale e con lo sviluppo dei saperi tecnologici ma anche rispetto al suo stesso valore sociale. Proprio la transizione verso una maggiore centralità della formazione ha introdotto e maggiormente accentuato un problema presente ma scarsamente tematizzato e oggettivato, la **coscienza**<sup>4</sup> [...] intesa come consapevolezza delle azioni che devono essere compiute. Il riferimento alla sola istruzione è considerato debole perché correlato alle sole funzioni intellettuali, mentre le esigenze del soggetto devono essere completate dalla dimensione della consapevolezza delle scelte operate.

L'apprendimento stesso non viene ritenuto efficace se non è integrato dalle componenti proprie della consapevolezza della situazione personale, relazionale, sociale. Il che si traduce nella capacità del soggetto di poter valutare, scegliere, decidere e non solo esperire e conoscere. Il processo di apprendimento deve pertanto allargarsi e inglobare funzioni che prima esulavano dallo stretto campo riservato alla conoscenza che aveva come suoi referenti principali la logica e la ratio [...] ritenuti sufficienti per la formazione. Oggi si argomenta che essi ne siano soltanto una parte e che l'altra dipenda dallo sviluppo dei dinamismi fondamentali del soggetto, che comprendono così la sua capacità di essere coinvolto in modo più integrale.

In questo modo, i processi di apprendimento che il soggetto attiva si costruiscono mediante forme diverse e plurime che hanno la loro base nella concezione operatoria della mente e in quella dinamica ed evolutiva della coscienza. Operazioni della mente e dinamismi della coscienza costituiscono un rapporto di azioni riconoscibili e potenziabili che connotano e determinano lo sviluppo del soggetto.

Il terzo concetto che ha introdotto un rilevante spostamento di una data eredità culturale è quello di **sistema**. Quando il concetto di sistema fu elaborato, in modo più efficace di altri, da Ludwig von Bertalanffy<sup>5</sup> e lo si vide immediatamente applicato alla lettura della società e dei suoi meccanismi di aggregazione, si prestò assai poca attenzione al fatto che la prima applicazione e la sua stessa genesi ebbero come oggetto proprio l'analisi e la riflessione sull'uomo: *Robots, Men and Minds*, opportunamente tradotto in Italia col titolo "Il sistema uomo" (Istituto Librario Internazionale, Milano 1971). [...]

Uno degli effetti di tale approfondimento generò l'idea della

differenziazione delle diverse parti e delle diverse funzioni che esse esercitavano. Funzioni differenziate ma aperte e interrelate. La scoperta della differenziazione venne applicata sia alle parti, generando così sistemi interdipendenti, sia alla evoluzione decretando la capacità di sviluppo del soggetto e la sua disponibilità al cambiamento, anche radicale. Questo orientamento di studi legittimò una concentrazione antropologica più solida della precedente, generò un'attenzione più forte al tema della cognizione o delle cognizioni con particolare enfasi sulla "cognizione creativa", mise in movimento studi sempre più attenti alle dinamiche di apprendimento e ai suoi modelli. Soprattutto indusse una filosofia prospettivistica in sostituzione sia di visioni assolutiste sia di visioni lineari o unidimensionali, la cui direzione veniva affidata al senso di consapevolezza dell'uomo. La conoscenza del passato non richiede scelte, la costruzione del futuro implica la consapevolezza delle decisioni e delle operazioni che le guidano e le applicano.

La formazione si colloca così come potenziale costruttivo sia per il versante conoscitivo sia per quello coscienziale. L'informazione e la successiva istruzione devono ormai confrontarsi con la nuova direzione del sapere e con un sapere di tipo costruttivo. Il **pensiero operatorio** – il richiamo al costruttivismo di Piaget diventa doveroso e inevitabile – e le relative operazioni diventano gli elementi dinamici sui quali avviene la riflessione, la valutazione, la decisione, la costruzione. La consapevolezza si insinua così sia nelle operazioni sia nella direzione.

Il tema degli standard si colloca in una parte di questo rilevante movimento, proprio per la "sintesi unitiva" che tenta di operare fra la dimensione conoscitiva e quella operatoria. Esso si connota di quattro temi principali: i livelli, il contenuto – cioè la sintesi descrit-

tiva di concetto e operazione -, la progressione e la connessione tra i contenuti.

#### La storia

Il tema dei “livelli” nella storia della didattica si pone come argomento rilevante in un lasso di tempo sufficientemente lungo; esso emerge in modo significativo quando la valutazione viene scorporata in diversi elementi e uno di questi, l’assessment - verifica -, è esplicitamente dedicato alla verifica delle conoscenze acquisite senza per questo confondersi con la valutazione. A questo punto, la verifica degli elementi acquisiti si organizza in modo quasi autonomo rispetto alla valutazione e definisce le sue regole interne concentrando progressivamente l’attenzione sia sugli aspetti diacronici degli apprendimenti sia su quelli sincronici, giungendo così a determinare uno specifico campo di studi capace di riflettere sia sugli elementi di sviluppo sia su quelli di comparazione e di rapporto tra i livelli emersi in diversi settori.

[...]

#### Il contenuto

In questa proposta culturale, dove l’apprendimento è il primo e vero interlocutore, il contenuto non è espresso come un sinonimo di concetto, come spesso avviene nella nostra letteratura. Il contenuto si presenta con una connotazione operativo-concettuale, è cioè un insieme di “concetto operato” o di “operazione-concetto”. Si ha un contenuto quando è identificabile non solo il concetto ma anche l’operazione che ad esso si riferisce. Le due parti si fondono in una e la loro relazione diventa unitaria. Ciò non significa che non siano distinguibili i concetti dalle operazioni, sta soltanto a significare che il concetto da solo non determina apprendimento e che l’apprendimento necessita di una operazione

visibile perché esso possa effettivamente avvenire.

Il contenuto rappresenta pertanto una linea epistemologica connotata da un consistente spostamento sull’apprendimento “di qualcosa” piuttosto che su qualcosa “da apprendere”. Il soggetto attivo è in realtà l’**operazione** che l’apprendimento mette in atto per potere raggiungere quella determinata **appropriazione**.<sup>6</sup>

Si tratta proprio di un’appropriazione, che è una forma di apprendimento resa “vera”, cioè verificabile, in un’operazione e mediante un’operazione. Perché qualcosa possa diventare parte del soggetto occorre che ci sia appropriazione.

In questa opzione epistemologica non è in discussione il valore del concetto, ma questo non diventa contenuto presentandosi unicamente come concetto, pur appetibile. Diventa contenuto, quindi qualcosa di “diverso” dal concetto, soltanto se viene appreso dal soggetto. L’operazione è la condizione dell’apprendimento in grado di determinare il se e il come dell’apprendimento stesso. Identificare pertanto le operazioni significa collocare il concetto in una determinata posizione rispetto all’apprendimento.

La **descrizione** di conseguenza è l’unico modo per rappresentare il rapporto possibile tra concetto e operazione. Ma è anche la dimensione più difficile perché occorre, nello stesso tempo, esperienza effettiva e previsione. Il concetto va trattato come un dato sensibile, le operazioni ne possono modificare la portata. In realtà, la modifica dell’operazione rimette in discussione l’appropriazione del concetto e della stessa operazione.

[...] La visibilità dell’apprendimento è riconoscibile nelle operazioni che esso compie per l’aprensione sia dei concetti sia delle stesse sue operazioni. La “centralità” dell’apprendimento nei nuovi sistemi formativi doveva necessariamente trovare le prime ipotesi

di costruzione e di applicazione. Se così non fosse, si dovrebbe concludere che l’apprendimento non ha un suo campo specifico o che, alla fine, è soltanto un sinonimo di insegnamento.

Di conseguenza, il contenuto è la prima modalità mediante la quale si rendono visibili due elementi in rapporto essenziale tra di loro, il concetto e le operazioni. Ciò conduce a distinguere questo campo da quello legato agli obiettivi – centrati sull’idea di “traguardo” – o con quella delle competenze – centrate sull’idea di “risultato”. La distinzione non significa eliminazione o superamento, ma assegnazione di valore a singole componenti che trovano una diversa collocazione nel sistema.

#### La prestazione

Se il contenuto rappresenta una nuova modalità di presentare l’oggetto di apprendimento, la prestazione invece ne è l’oggetto di analisi. In questa cultura la prestazione è il vero punto di partenza di ciò che definirei “sistema dei livelli”. Occorre pertanto capovolgere il consueto modo di intendere il rapporto con l’apprendimento. E’ comprensibile il disagio che la nostra cultura avverte rispetto alla proposta di cambiamento in atto.

La prestazione riveste una funzione “generativa”. E’ sempre stata considerata come l’anello terminale di un percorso che doveva essere verificato e la verifica tendeva alla validazione del percorso stesso. Pertanto la testimonianza era la procedura attraverso la quale si doveva verificare il risultato ottenuto quale testimone della bontà o meno sia dell’assunto iniziale sia della procedura stessa. La prestazione era pertanto l’oggetto della misurazione tramite lo strumento della prova. La misura diventava l’elemento utile per i successivi processi di valutazione.

Nulla di tutto questo viene perduto, la prestazione però diventa

elemento di analisi e non solo di verifica. La verifica è una componente della prestazione; l'analisi dell'oggetto prestazione appare più complessa della stessa capacità di verifica. Tanto è vero questo che i test per raggiungere un livello sempre più alto di attendibilità di lettura della prestazione si sono progressivamente trasformati da test "quantitativi" in test "qualitativi". In realtà – al di là della presenza linguistica di questi due termini ormai eccessivamente datati –, si registra nell'uso del test uno sviluppo della prova stessa verso una sua maggiore complessità o apertura per consentire di leggere meglio l'effettiva espressione di elementi che sono presenti in una prestazione finale. Il test tradizionale non è più sufficiente, occorre un livello di analisi più complesso. Tale indirizzo ha naturalmente condotto verso l'individuazione di una maggiore ricchezza espressiva della prestazione e della necessità di vedere con più acutezza quanto in essa si esprime relativamente alle potenzialità del soggetto. Così tale ricchezza è diventata la base sulla quale costruire un disegno più ampio relativo alle effettive espressioni del soggetto ma anche alle sue potenzialità.

Pertanto se viene mantenuta la linea della verifica, mediante test, delle situazioni di apprendimento in diversi settori, viene però anche a concretizzarsi una maggiore conoscenza dei livelli effettivi di capacità che il soggetto dimostra. Questa maggiore conoscenza oggettiva del soggetto diventa la base effettiva di ogni ulteriore fase di possibile sviluppo. Così l'analisi della prestazione offre un margine maggiore di attendibilità e di disponibilità sia verso la descrizione delle acquisizioni sia verso la progettazione dello sviluppo nella direzione della costruzione didattica.

Il sistema interno

I due elementi trattati, il contenuto e la prestazione, determinano la

costruzione di un sistema a due polarità. È un campo di forze con due fuochi che garantiscono la dinamicità e la stabilità del campo stesso.

La prestazione si colloca alla base del sistema, è la fonte primaria dei dati ed è il punto di costruzione di ogni percorso formativo. Il contenuto rappresenta il versante di riferimento che mette ordine nella quantità di dati ricevuti e ne stabilisce i livelli di organicità e di progressione. Il contenuto per sua natura si colloca ad un livello diverso rispetto alla prestazione e stabilisce i suoi rapporti con essa in modo ricettivo e comparativo.

I dati provengono dalle prestazioni degli individui presenti nei diversi territori con le loro culture o da territori con individui di culture diverse. I dati sono quelli reali degli individui reali che vivono in un territorio dato. Questo è il punto di partenza della teoria degli standard - o teoria dei **livelli**.

Gli standard per diventare tali hanno bisogno prima di tutto del "rito" della **comparazione**. I livelli sono una costruzione uniforme di dati ai quali viene attribuito lo stesso valore. Questa operazione è possibile sulla base della comparazione.

La molteplicità di dati a disposizione viene organizzata in livelli che hanno dimensione diversa, pertanto essi vengono collocati su piani differenti. I piani differenti vengono visti nella loro **progressività** e nello loro **interazione**. La progressività genera un ordine verticale, l'interazione tra gli ordini ne rappresenta il versante critico. Non risulta finora possibile una netta distinzione tra gli ordini e, dal punto di vista critico, non appare neppure opportuna; tale orientamento va considerato però attendibile sul versante della logica costruttiva. Diventa pertanto inevitabile il terzo elemento degli standard che è relativo alle **connessioni** tra gli stessi, cioè a ciò che in altri settori può analo-

gicamente essere definito come interdipendenza.

Tale interazione però non resta implicita ma deve essere individuata e di conseguenza specificata. Si hanno così le tabelle riguardanti il rapporto che si può e si deve instaurare tra i diversi standard. Gli standard, a questo punto, si configurano soprattutto come una possibile rete di rapporti, non rete integrale ma rete parziale di connessione di campi significativi.

Gli standard di contenuto sono pertanto una costruzione progressiva che sulla base dei dati primari, passando attraverso la comparazione, la gerarchizzazione e l'interazione si colloca come punto di sintesi generale dei dati di base. Gli standard di contenuto sono una costruzione sufficientemente complessa che dipende sostanzialmente dalla capacità di analisi e di costruzione dei dati di base. La qualità degli standard è affidata alla qualità dell'elaborazione dei dati primari.

Le due polarità del campo sono pertanto coesenziali. Da una parte, si richiede che i dati di base vengano trasformati in elementi unitari e significativi tali da produrre standard di contenuto in grado di essere riconoscibili da tutti le parti del sistema.

La costruzione del sistema operativo

Credo che si possa definire il sistema degli standard come un sistema **ricorsivo**. Sono presenti nella nostra cultura proposte e attuazioni relative a sistemi lineari, così come si sono rivelati efficaci sistemi di retroazione; l'attuale proposta appare più vicina alla logica di un sistema ricorsivo in quanto dimostra di avere o intende avere al proprio interno sia il risultato sia la generazione dello sviluppo<sup>7</sup>.

[...] Il riconoscimento delle operazioni reali determina la costruzione sociale del disegno che è prioritariamente caratterizzata

dalle prestazioni e dalle rilevazioni effettuate. Su questi elementi vengono costruiti i livelli che la realtà effettivamente produce; i livelli vengono poi analizzati e confrontati e sistematizzati sia sulla base della rilevazione empirica sia su quella della conoscenza scientifica. L'incontro tra conoscenza scientifica e rilevazione di base è certamente uno degli aspetti di maggiore delicatezza del sistema; è anche la garanzia di un controllo di rigerosità della produzione sociale di conoscenze e di formazione e, contemporaneamente, un modo dialogico di affermare la legittimità del modello formativo e di considerare quello sistematico della scienza come un interlocutore essenziale. [...]

Il rapporto che si stabilisce tra standard generali o di contenuto e standard di prestazione a dimensione locale o più ampiamente regionale deve essere regolato sulla base del principio che i primi rappresentano un punto di riferimento riconoscibile da tutti, perché tutti hanno partecipato alla loro costruzione con le attività che hanno effettuato e con la successiva fase di riflessione sulle operazioni stesse.

Gli standard di contenuto non determinano le prestazioni, certamente le influenzano. Ma questo è inevitabile in un tipo di cultura che ha optato per un'ipotesi di integrazione fra contenuto e sviluppo. Questo non significa deduzione didattica, anzi proprio il parametro della differenziazione lo impedisce.

#### La didattica e il curricolo

Il curricolo ha un suo campo di autonomia rispetto agli standard e si muove nella direzione del rapporto e dell'attenzione reciproca. Il curricolo ha di mira immediatamente lo sviluppo dell'apprendimento dei soggetti, mentre indirettamente contribuisce alla costruzione e al perfezionamento

degli standard di contenuto.

Esiste una percezione culturale diffusa che attribuisce alla posizione legata a teorie operazionali un carattere sostanzialmente uniforme nei processi di apprendimento che si attivano. Non mi pare accreditabile tale posizione alle teorie richiamate. E' proprio una teoria basata sulla pluralità di operazioni che garantisce e che coerentemente obbliga ad una libertà di modelli attuativi. Le operazioni che il soggetto deve compiere non possono essere ricondotte, per loro stessa natura, ad un unico modello di costruzione dei processi di apprendimento.

Ciò invece che non deve rimanere nell'ombra è proprio il richiamo alla necessità che le scelte, alle volte anche intuitive, vengano oggettivate, cioè rese leggibili per tutti e per gli stessi che hanno partecipato al percorso. Anche nella scienza il metodo non conduce necessariamente alla scoperta. Certe scoperte sono avvenute attraverso modi alle volte inaspettati, certamente però non al di fuori di un contesto generale e continuo di riflessione e di pratica metodologica. Se il metodo fosse una pura applicazione, la scoperta ne sarebbe soltanto una conclusione. Anche in didattica l'assunzione di un unico modello per tutti i contenuti non porta necessariamente all'apprendimento, fosse anche ritenuto il modello migliore. [...]

Gli standard di contenuto sono un collettore vivo e vivente, sempre operante, attento alle dichiarazioni provenienti dalla didattica e disponibile pertanto al cambiamento, il che significa integrazione, specificazione, precisione, sostituzione, abbandono, arricchimento, espansione. Gli standard, per loro natura, si presentano con un grado di stabilità "relativo" al tempo, alla situazione, allo sviluppo. Ciò che importa è che essi abbiano un alto grado di riconoscibilità comune. Appartengono infatti alla logica della cultura sociale che si sviluppa

verso forme sempre più adeguate e sempre più qualificate. La staticità è solo apparente.

#### Valutazione e certificazione

La storia della valutazione sembra proprio quella che forse più di altre è in grado di mostrarci che un oggetto di studio e di applicazione che sembrava sufficientemente unico e compatto è diventato invece, nel volgere di pochi decenni, un oggetto articolato al proprio interno, complesso sul piano della gestione, con un'epistemologia che si esprime in una significativa direzione formativa. La distinzione tra valutazione e verifica ha prodotto risultati di ricerca che hanno contribuito, come detto sopra, anche allo sviluppo degli standard, così la distinzione tra valutazione esterna e valutazione interna ha prodotto linee di ricerca diverse sia per l'oggetto specifico sia per le metodiche.

Gli standard, concentrandosi in modo particolare sulla delimitazione di livelli basati sull'analisi del risultato, aumentano il valore della verifica e il peso che questa ha nel rapporto con i processi di apprendimento e di insegnamento. Tale linea sembra avere scelto la via della maggiore legittimazione della "valutazione interna" rispetto a quella esterna. [...] Tocca prevalentemente alla valutazione interna il compito di dimostrare il valore delle mete raggiunte e la certificazione delle prestazioni e delle competenze acquisite.

L'altra linea, quella che tende ad aumentare il peso della "valutazione esterna" ha per il momento dimostrato una scarsa propensione ad inserirsi nei sistemi di apprendimento in modo funzionale allo sviluppo. I sistemi di valutazione esterna risultano, per il momento, complessi da costruire e da gestire, e comunque in grado di raggiungere soltanto alcuni aspetti di lettura del sistema. Rispetto all'educazione degli adulti e alle sue esigenze

non sembra che si possa contare e per ragioni di merito e per ragioni di costituzione di un sistema sull'apporto, in tempi brevi, di un efficace sistema di valutazione esterna. In ogni caso, ciò che deve essere assicurato, perché essenziale alla didattica, è un efficace sistema di valutazione interna.

Vorrei qui riportare una breve citazione di colui che considero forse il massimo esperto di analisi dell'innovazione avendo egli dedicato particolare attenzione proprio ai problemi dei metodi e delle tecniche di analisi e di verifica, Michel Huberman. Da poco scomparso, ha lasciato un interessante bagaglio di riflessioni e osservazioni che meritano di essere riprese. Una fra tutte mi pare proprio utile per il nostro tema. Soltanto una decina di anni fa scriveva nell'introduzione del testo "Analyse des données qualitatives" (De Boeck Université, Bruxelles 1991): "Diventa sempre più difficile, oggi, trovare un qualunque metodo che si ponga dentro ad un'epistemologia particolare. Ci è dimostrato dal fatto che sempre più metodologi "quantitativi", positivisti logici, utilizzano approcci naturalisti e fenomenologici per completare i test, i questionari, le interviste strutturate. Sempre più etnografi e ricercatori qualitativi si basano su quadri concettuali prestabiliti e strumenti prestrutturati. Pochi positivisti logici contestano oggi la validità e la forza esplicativa dei dati soggettivi, pochi fenomenologi praticano ancora l'ermeneutica pura(...). Mentre numerosi ricercatori qualitativi preferiscono navigare attraverso i loro dati in modo intuitivo, noi privilegiamo la completa esplicitazione e il rigore. Si può al tempo stesso essere fenomenologi induttivi ed adottare un approccio più strutturato".

La riflessione appare interessante perché supera l'unicità e la fissità del metodo e consente l'utilizzazione di metodiche e di prove diverse per la ricerca e soprattutto

per la fase di raccolta e di analisi dei dati; ciò che non è consentito, sulla base della tesi esposta, è il fatto che esse manchino di esplicitazione e di rigore. Su questa strada la valutazione interna può essere adeguata e proporzionata, consentendo quel grado di descrizione che la certificazione esige, cioè il rendere certificabile ciò che è verificato. Il problema non consiste nella certificazione, che è una conseguenza della verifica, ma nella qualità e rigore della verifica stessa. L'attenzione va posta pertanto sulla assunzione strategica della qualità della diversificazione, il che significa interdipendenza tra percorsi e prove e correlazione tra contenuto, prestazione e tipologia della prova. Tutto questo vale oggi non solo per l'educazione degli adulti ma per tutti i settori formativi.

#### Conclusione

Vorrei, in conclusione, sperare che si possa superare nel nostro paese quell'idea diffusa che traduce in una specie di "paura della pratica", un timore legato alla sensazione che l'accettazione o l'evidenziazione di aspetti pratici finisca per delegittimare il valore del curricolo e della sua propensione formativa. Con l'orientamento esposto, il curricolo non si trova nella condizione di "applicazione empirica" o di "pragmatismo spiccio"; tenta un'operazione nuova che ha nell'**oggetto concreto** la sua opzione valoriale ma, nello stesso tempo, sostiene che esso si raggiunge soltanto mediante l'attivazione del pensiero operatorio, la dinamica della consapevolezza, la responsabilità della scelta e della decisione. E ciò all'interno di un orizzonte culturale correlato ad un approccio sistemico e differenziato. I contenuti concettuali su cui si opera appartengono all'esperienza e al vissuto del soggetto. E' il bene del soggetto il vero punto di snodo

della riflessione sul curricolo. ■

#### NOTE

<sup>1</sup> Relazione solo parzialmente modificata tenuta dal prof. Lucio Guasti al Seminario di presentazione della ricerca sugli standard nazionali per l'Educazione degli Adulti, promosso dal MIUR – Direzione Generale per l'istruzione post-secondaria e degli adulti e per i percorsi integrati, Torino, 9 dicembre 2002.

<sup>2</sup> Il rapporto nazionale della ricerca è stato recentemente pubblicato col titolo *Le competenze di base degli adulti*, "Quaderni degli Annali dell'Istruzione", NN. 96 e 97, Le Monnier, 2002.

<sup>3</sup> Cfr. a titolo esemplificativo: QUAGLINO, P., *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna 1985; GOGUELIN, P., *La formazione/animazione*, ISEDI, Milano 1991; MASSA, R., a cura di, *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano 1992; CAMBI, F.; Frauenfelder, E., *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Edizioni Unicopli, Milano 1994; GUARDINI, r., *Lettere sull'autoformazione*, Morcelliana, Brescia 1994; BODEI, R., *Filosofia del Novecento*, Universale Donzelli, Roma 1997; GENNARI, M., *Filosofia della formazione*, Bompiani, Milano 2001.

<sup>4</sup> Cfr. GABBI, L.; PETRUIO, V.U., a cura di, *Coscienza. Storia e percorsi di un concetto*, Donzelli Editore, Roma 2000

<sup>5</sup> Cfr. *La teoria generale dei sistemi*, Istituto Librario Internazionale, Milano 1971.

<sup>6</sup> Cfr. LONERGAN, B., *Sull'educazione*, Città Nuova, Roma 1999

<sup>7</sup> Cfr. MORIN, E., *Il metodo. I. La natura della natura*, Raffaello Cortina, Milano 2001.

di Silvana Marchioro  
IRRE Emilia Romagna

## La didattica per l'apprendimento in età adulta Tra il progetto F.A.Re. e il progetto Standard nell'EdA

**Due progetti destinati al potenziamento del sistema nazionale e regionale di Educazione Permanente hanno consentito che negli itinerari di ricerca e formazione si realizzasse la stretta connessione tra elaborazione teorica, concrete esperienze e pratiche educative in materia di apprendimento e insegnamento ad adulti.**

“[Nell’Eda] l’azione didattica non si gioca solo nel tempo e nello spazio in cui viene sviluppata, ma affonda le radici nel presente degli adulti che guardano al passato e si proietta nel futuro in un processo complesso che è impastato di sentimenti, di speranze, di frustrazioni, di attese, tagliato di volta in volta su richiami istituzionali, procedure non direttive o direttive, richiami a realtà individuali o di gruppo, forze di natura culturale o disciplinare, pagine di vita quotidiana spesso anche biograficamente testate”.

Cosimo Scaglioso, *Introduzione – Il progetto F.A.Re. (Formazione in età Adulta nelle Regioni)*, p. 21, in *L’officina di Vulcano. F.A.Re. Formazione*, MIUR – IRRE Toscana, Firenze, 2002

Il tema complesso della didattica nell’educazione degli adulti ha come propri riferimenti elaborazioni teoriche e a pratiche formative fortemente segnate dai contesti economici, sociali, politici in cui queste affondano le radici.

Didattica, quindi, non come scienza astratta, ma strettamente connessa ai bisogni delle persone a

cui si rivolge, che si fa carico delle istanze storicamente e biograficamente derivanti dalle condizioni di partecipazione di adulti e giovani adulti che desiderano rientrare in formazione. Metodologie e pratiche didattiche che da un lato devono tenere conto di rientri formativi più propriamente scolastici, vissuti dall’individuo come “seconda chance”, a compensazione di progressi insuccessi e carenze; dall’altro assumono come riferimento operativo le necessità di sviluppo culturale, cognitivo e affettivo della persona lungo tutto l’arco della sua vita.

Tutto ciò entro il quadro delineato dalle indicazioni che ci provengono dalla normativa italiana ed europea e dalla prospettiva della costruzione di un sistema integrato di educazione permanente, che è, oggi nel nostro paese, ancora in gestazione.

Alle spalle, una ormai vasta letteratura sull’EdA, con cui è indispensabile il confronto e la cui traduzione in termini operativi, nel contesto concreto dei singoli territori, si scontra con difficoltà molteplici:

- leggere un’articolata, ma non sempre esplicita domanda di formazione di pubblici adulti e di singoli adulti;
- individuare un metodo di lavoro, strategie e strumenti che consentano ai diversi sub sistemi di dialogare tra loro e alle persone di non disperdere il patrimonio di conoscenze e competenze acquisito in un determinato contesto della formazione e in un periodo della propria vita.

Di fronte a queste problematiche connesse alla *didattica nell’EdA*, il gruppo di lavoro del progetto F.A.Re ad essa dedicato si è posto questioni di merito e di metodo; ha sviluppato un lungo, non facile

processo di elaborazione comune, arricchito dal confronto e dal contributo di punti di vista e di idee di persone diverse per provenienza disciplinare, che tuttavia hanno – come tratto ampiamente comune – l’aver vissuto esperienze di educazione degli adulti, anche se in contesti formativi e geografici differenti.

### *Le questioni di merito*

Filo conduttore del lavoro (in ogni momento della discussione a livello nazionale e nelle occasioni di sperimentazione e di verifica della validità delle ipotesi di lavoro all’interno dei gruppi di ricerca degli IRRE regionali e nelle attività di formazione da essi condotte<sup>2</sup>) è stato il riferimento alle teorie cresciute nell’ambito della formazione/educazione degli adulti e relative alle specificità dell’apprendimento in età adulta.

Ci si riferisce, in particolare, a quegli autori<sup>3</sup> che hanno avuto il merito di connettere l’elaborazione teorica con esperienze dirette sul campo, con costanti richiami alle pratiche educative e didattiche e in stretto contatto con diversi settori della ricerca e dell’intervento: università, centri nazionali di ricerca come a suo tempo il CEDE, gli stessi corsi per adulti, le sezioni dell’Educazione Permanente degli IRRE, istituti di ricerca e attività formative di Regioni ed Enti Locali.

Queste riflessioni e queste esperienze si sono incontrate con il mondo del lavoro, e pertanto con modelli di formazione originati da culture professionali diverse da quella che più propriamente afferisce al sistema dell’istruzione. Modelli a cui è necessario rapportarsi nella prospettiva dell’integrazione dei sistemi indicata dalla

recente normativa.

Le attività relative all'area della "Didattica" sviluppate dai tecnici degli IRRE regionali all'interno del progetto F.A.Re hanno assunto, quindi, il carattere di un itinerario di ricerca/azione che si è mosso nell'alveo di questa "tradizione", con un'attenzione specifica alle indicazioni forti che essa segnala nei confronti di alcuni elementi importanti:

- i bisogni dell'utenza e la complessità di fattori che entrano in gioco nella costruzione delle biografie formative degli adulti (Demetrio, 1997);
- lo stretto rapporto nel processo di insegnamento/apprendimento con l'esperienza degli adulti stessi e con gli schemi percettivo-cognitivi che da essa derivano (Meghnagi, 1986);
- l'attenzione al contesto di vita e di lavoro (Meghnagi, 1986; Schwartz, 1996);
- le possibilità di intreccio tra percorsi di istruzione/formazione e le opportunità che a questo scopo è necessario costruire, dando vita ad azioni di qualità e significative per i soggetti (Lichtner, 1999).

L'Accordo Stato - Regioni - Autonomie Locali del 2 marzo 2000 e la successiva Direttiva Ministeriale n. 22 del 2001 richiedono chiaramente ai docenti dei Centri Territoriali Permanenti di operare un profondo rinnovamento della didattica. Si è reso quindi necessario procedere ad una revisione strutturale e metodologica della programmazione delle attività formative, centrata in precedenza su curricoli e corsi lunghi, elaborando una programmazione finalizzata invece allo sviluppo di competenze attraverso percorsi modulari. Segmenti (moduli) relativamente brevi e non necessariamente sequenziali sono pensati e costruiti in modo che ogni singola unità costituisca un tutto, possa essere autonomamente certificata e rappresentare un credito formativo

"capitalizzabile".

All'impegno oneroso dei docenti dei CTP e dei corsi serali di istruzione superiore per la ristrutturazione dei curricoli secondo quest'ottica si è affiancato il lavoro del gruppo nazionale del progetto F.A.Re. (area Didattica) con una ricerca che si proponeva di riportare "in casa nostra" - vale a dire: ritradurre in termini leggibili per gli insegnanti - il modello delle Unità Formative Capitalizzabili (UFC) proposto dall'ISFOL nella formazione professionale e "finalizzato alla realizzazione di un sistema centrato su competenze e sviluppato sulla base di unità capitalizzabili e di crediti".

L'opzione pedagogica è stata perciò la seguente: individuare un modello, una matrice, che consentisse di *prefigurare* processi di insegnamento/apprendimento *significativi* per un soggetto adulto. Processi che spostassero l'attenzione da contenuti esterni a lui e decontestualizzati (previsti, ad esempio, da programmi di tipo scolastico, o da elenchi preconfezionati di moduli e liste di competenze) ad una prospettiva attenta al portato esperienziale del soggetto, basata sullo sviluppo delle sue competenze e finalizzata a promuovere abilità sociali, capacità di lettura dei contesti di vita e di lavoro e a favorire il riconoscimento e l'interscambio tra i diversi sistemi di competenze comunque e dovunque acquisite.<sup>4</sup>

### *Le questioni di metodo*

Il metodo seguito dal gruppo di lavoro per la "Didattica EdA" nell'ambito del progetto F.A.Re. (cfr. nota N.1) ha rispecchiato anch'esso le caratteristiche proprie di un contesto di apprendimento *auto-diretto* di adulti (i tecnici IRRE) i quali - come è nella migliore tradizione dell'EdA - non potevano che essere eterogenei e portatori di esperienze, convinzioni, interpreta-

zioni del proprio compito, diverse e in taluni casi anche divergenti.

E' stato perciò necessario individuare attraverso il confronto, la discussione e la mediazione gli elementi di accordo, accostandoci progressivamente a una soluzione condivisa e giungendo a delineare il risultato cui si è accennato in precedenza: la proposta di un modello per la prefigurazione di percorsi formativi modulari e flessibili nell'EdA.

Nel corso dell'itinerario di ricerca elementi di processo importanti sono stati:

- il rapporto costante con i territori regionali, con le esperienze di ricerca e formazione e con le sperimentazioni condotte nell'ambito del progetto F.A.Re.; con le esperienze innovative rilevate all'interno dei CTP e riferibili in particolare al mutamento dell'utenza e della domanda di formazione, all'arricchimento dell'offerta formativa e, là dove si verificava, alla costruzione di percorsi integrati con altre agenzie formative, concordati e progettati sulla base di intese e convenzioni;
- il riferimento alle indicazioni della normativa, che progressivamente si precisava rispetto alle esigenze dell'integrazione, riproponendo al gruppo di lavoro la discussione sulle questioni legate ad una didattica capace di rendere possibili scambi e passaggi tra sistemi formativi e al tempo stesso attenta nel dare risposte ai bisogni dei soggetti e sviluppo coerente alle loro competenze di persone, cittadini e lavoratori;
- il confronto con gli altri gruppi di ricerca del progetto nazionale F.A.Re., operanti nelle aree Accoglienza, Progettualità e Rete, a cui l'area di ricerca della Didattica è strettamente connessa, in particolare per quanto riguarda il tema delle *competenze* con la loro valenza di "snodo" progettuale e "crocevia" tra pratiche educative;

- la discussione sulle aree prioritarie di intervento nei CTP e sulle finalità di una didattica per l'EdA in questo particolare momento storico-sociale, a favore di uno sviluppo di competenze che sappiano mettere in contatto e far interagire saperi comuni e saperi formalizzati nelle discipline, diritti di occupabilità e di cittadinanza.

Come in tutti i contesti di apprendimento degli adulti, anche per il nostro gruppo la fase processuale della ricerca - che ho voluto descrivere appunto come un percorso di apprendimento autodiretto *tra adulti* - ha rappresentato il luogo più denso di significatività, per diverse ragioni: dalla messa in gioco delle conoscenze e competenze di ciascuno di noi, al loro arricchimento come risultato del confronto interno al gruppo e della relazione con quanto all'esterno, nei singoli territori regionali, si andava costruendo in virtù del progetto F.A.Re.; al rafforzamento, infine, di un'identità di gruppo di ricerca e di proposta, presente con un proprio ruolo attivo e identificabile nella realtà nazionale dell'EdA.

È recentemente uscito, a cura del coordinatore nazionale, prof. Cosimo Scaglioso, il primo volume del progetto F.A.Re. (Formazione in età Adulta nelle Regioni), *L'officina di Vulcano* (cfr. la bibliografia), che si configura come documentazione e "restituzione" di una parte del vasto progetto di ricerca, azione e formazione sviluppato dai singoli IRRE nelle diverse regioni.

Tra i vari capitoli, quello relativo alla *Didattica* illustra gli sviluppi della normativa che hanno influito e influiscono sulle scelte didattiche dei docenti ed esplicita l'articolazione degli oggetti, attorno a cui ha ruotato la ricerca, in particolare il tema della modularità nell'integrazione tra sistemi e le scelte metodologiche condivise dal gruppo dei ricercatori IRRE referenti

del progetto F.A.Re. e da questi validate nei percorsi formativi con i docenti dell'EdA.

Gli esiti di questa ricerca, lungi dall'essere considerati definitivi e in sé conclusi, hanno aperto la strada ad approfondimenti e ad iniziative di sperimentazione e di verifica nei contesti regionali dell'EdA.

Nuovi e interessanti sviluppi si devono, inoltre, al progetto che qui di seguito viene descritto e che è stato condotto dall'IRRE ER nel 2002, sotto la supervisione scientifica del prof. Lucio Guasti, ordinario di Didattica Generale all'Università di Piacenza.

### **“La produzione di standard per l'educazione degli adulti della regione Emilia Romagna”: un progetto di formazione**

Si tratta di un progetto affidato all'IRRE ER nel 2002 dalla Direzione Generale dell'Istruzione post secondaria e degli adulti e per i percorsi integrati del MIUR; una pubblicazione curata dal nostro Istituto5 provvederà a documentarne a breve le linee di sviluppo.

Il progetto si è attuato in coerenza e in continuità con i risultati della precedente ricerca condotta dal Prof. Lucio Guasti nel 2001 e riguardante il rapporto tra competenze e standard<sup>6</sup> e con riferimento alle indicazioni relative alla determinazione di standard per l'EdA contenute nel Documento della Conferenza Unificata Stato, Regioni, Autonomie Locali, 2 marzo 2002, al paragrafo 7.4.

Sulla base delle premesse teoriche contenute nel 1° Rapporto di ricerca (2001) va appunto considerata la struttura del progetto che prevede un rapporto continuo tra formazione e possesso della strumentazione metodologica per la produzione degli standard.

Il progetto è consistito in:

- un **lavoro propedeutico di ricerca e di formazione formatori** con produzione di materiali;

- una attività conclusiva di **diffusione** dei medesimi materiali e di **formazione** di dirigenti, docenti ed operatori dell'EdA nella regione Emilia Romagna, Bellaria (RN), novembre 2002.

Il lavoro propedeutico si è articolato in due parti in interazione tra di loro:

1. la prima, con il compito di mettere a punto la riflessione sugli standard e la documentazione necessarie ad attivare le dinamiche della formazione, si è realizzata attraverso un affidamento all'Università Cattolica di Piacenza, in collaborazione con esperti dell'IRRE ER e con rappresentanti della Regione Emilia-Romagna (marzo - giugno 2002) e sotto la responsabilità scientifica del Prof. Lucio Guasti;
2. la seconda, affidata ad un gruppo di docenti-ricercatori esperti di EdA, ha avuto il compito di riflettere sul contenuto e di elaborare percorsi di lavoro in-service che considerino la relazione tra standard e apprendimento.

Vale la pena soffermarsi brevemente su questa seconda parte del lavoro e sul modo in cui essa si è sviluppata, per comprendere la *relazione* esistente tra elaborazione teorica, strumentazione metodologica e produzione di standard. Relazione che ha guidato e accompagnato l'itinerario del gruppo di ricerca per la produzione degli standard regionali, conferendo ad esso contemporaneamente la forma e il contenuto di una vera e propria attività di auto-formazione.

Nel suo articolo *Il sistema degli standard*, in particolare ai paragrafi “Il sistema interno” e “La costruzione del sistema operativo”, il prof. Lucio Guasti indica come punto di partenza della teoria degli standard la “molteplicità di dati a disposizione”, provenienti “dalle prestazioni degli individui presenti nei diversi territori con le loro culture o da territori con individui di

culture diverse”.

Nel nostro caso (il progetto regionale) si trattava, quindi, di rilevare dati riferibili alle “prestazioni” di adulti in contesti formativi EdA della regione Emilia Romagna, di comparare tali dati e di stabilirne una progressione per livelli. Questo in coerenza con la teoria degli standard, che prefigura una “costruzione sociale del disegno [...] prioritariamente caratterizzata dalle prestazioni e dalle rilevazioni effettuate” e che prevede un procedere sistematico del lavoro sul doppio binario della rilevazione empirica e della conoscenza scientifica.

In questa fase (marzo - settembre 2002) si è perciò inteso valorizzare l'esperienza degli operatori di base (insegnanti dei Centri Territoriali Permanenti e dei corsi serali di istruzione superiore), considerata la fonte principale per la produzione degli standard, accompagnata dalla costante riflessione teorica e metodologica.

A questo scopo sono stati costituiti **gruppi di ricerca** in relazione alle quattro aree contenutistiche previste dalla normativa sull'educazione degli adulti: area dei linguaggi, area scientifica, tecnologica e delle scienze sociali. Per le attività dei gruppi ci si è avvalsi delle competenze di docenti dell'EdA regionale, di disciplinari e di esperti di insegnamento/apprendimento degli adulti, portatori tutti di conoscenze derivanti da esperienze dirette e concrete in contesti di EdA. L'attività centrale dei gruppi è consistita nella condivisione e comparazione di esperienze, dati e riflessioni sugli stessi e nella conseguente produzione di standard regionali per l'EdA, sotto la supervisione scientifica del prof. L.Guasti.

Successivamente il prof. Guasti e gli stessi componenti i gruppi sono stati impegnati, in quanto formatori, nella diffusione degli standard nell'ambito di una conclusiva attività residenziale di formazio-

ne, realizzata a livello regionale e rivolta ai docenti EdA, veri destinatari dell'intera operazione.

*Scopo finale* del progetto era, infatti, ottenere sia una documentazione sugli standard e sulla loro adattabilità alla situazione regionale, sia quella di iniziare un vasto gruppo di persone a diventare protagonisti attivi di un settore che richiede conoscenze specifiche ma anche competenze procedurali.

Nonostante i vincoli oggettivi del progetto - sostanzialmente riconducibili alla limitatezza del tempo che ad esso si è potuto dedicare - l'esperienza condotta può essere valutata di notevole rilievo, sia per i riscontri positivi ottenuti nel corso delle attività di formazione con i docenti, sia per gli sviluppi che la ricerca ha lasciato intravedere in ordine a due possibili direzioni:

- la sperimentazione degli standard prodotti in contesti di insegnamento/apprendimento in età adulta con conseguenti feedback per la loro implementazione e per eventuali interventi di correzione e integrazione;
- l'individuazione di interrelazioni tra standard, connessioni richieste dalla teoria e per ora solo parzialmente accennate negli elenchi di progressione degli standard fin qui prodotti.

La recente pubblicazione degli standard nazionali nei due volumi dei “Quaderni degli Annali dell'Istruzione”, NN.96-97, 2002 richiederà, inoltre, un confronto ed una successiva valutazione di merito sul rapporto tra queste due produzioni (nazionale e regionale dell'ER) e sulle scelte da praticare a livello locale, all'interno di un quadro nazionalmente condiviso e riconoscibile dagli operatori del settore quale punto di riferimento comune.

cativa: Mirella Baratelli (IRRE Lombardia), Pasquale Calaminici (IRRE Piemonte), Mauro Levratti e Silvana Marchioro (IRRE ER), Saverio Pansini (IRRE Puglia).

2 Sulle finalità del progetto nazionale F.A.Re, sulle sue attività nell'ambito delle singole regioni e sui suoi sviluppi in Emilia Romagna si veda l'articolo di S. Marchioro in “Innovazione Educativa” n. 1/2003.

3 Si veda, a questo proposito, nella breve bibliografia citata in conclusione di articolo i testi di: Meghnagi, Demetrio, Schwartz, Pepa-Morgagni, Scaglioso, Lichtner.

4 Sulla matrice “UdA” (Unità di Apprendimento) si veda il capitolo ad essa dedicato in *L'officina di Vulcano. F.A.Re. Formazione*, MIUR - IRRE Toscana, Firenze, 2002, a cura del coordinatore nazionale del progetto, Cosimo Scaglioso, pp. 353-358.

5 In quanto oggetto del corso di formazione per docenti EdA, tenutosi a Bellaria nel novembre 2002, i risultati della ricerca sono parzialmente reperibili nel sito della Sezione Educazione Permanente dell'IRRE ER <http://members.xoom.virgilio.it/eduadu>, all'indice: “Standard nell'EdA”.

6 L.GUASTI, *Riorganizzazione e potenziamento dell'educazione degli adulti: competenze, standard, modelli operativi*, Ufficio Studi e Programmazione del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - IRRE Emilia Romagna, Bologna, luglio 2001.

Si veda a questo riguardo la recente pubblicazione *Le competenze di base degli adulti*, in “Quaderni degli Annali dell'Istruzione”, NN. 96-97, Le Monnier, 2002.

7 Lucio Guasti afferma nel suo articolo: “Tale interazione però non resta implicita ma deve essere individuata e di conseguenza specificata. Si hanno così le tabelle riguardanti il rapporto che si può e si deve instaurare tra i diversi standard. Gli standard, a questo punto, si configurano soprattutto come una possibile rete di rapporti, non rete integrale ma rete parziale di connessione di campi significativi”.

1 Il gruppo, che ha lavorato all'interno del progetto nazionale F.A.Re. negli anni 1998-2001, era formato dai seguenti tecnici di ricerca edu-

di Mauro Levratti  
IRRE Emilia Romagna

## Genesi ed esperienze di utilizzo del modello dell'Unità di Apprendimento, nella prospettiva di un sistema di Standard nell'EdA<sup>1</sup>

**In continuo rinnovamento, l'Educazione degli Adulti riformula la propria progettualità sperimentando modelli diversi di insegnamento/apprendimento, anche mutuati dalla formazione professionale.**

**Punti di contatto e differenze tra UdA e Ufc.**

1. Il modello di progettazione didattica denominato UdA (Unità di Apprendimento) - elaborato e sperimentato nell'ambito dei progetti F.A.Re. Formazione e Competenze - si configura come una proposta di innovazione e riorganizzazione dell'offerta formativa dell'EDA, finalizzata a rendere praticabili modalità di apprendimento *verticali* - lungo tutto l'arco della vita - e *orizzontali* - in tutti gli ambiti della vita.

Dell'esperienza condotta nell'ambito dei progetti citati si rende analiticamente conto in una serie di contributi a cui rinviamo<sup>2</sup>.

Nelle note che seguono ci si propone sinteticamente di esplicitare:

- le idee forti assunte nell'elaborazione dell'UdA, che ne caratterizzano e qualificano la specificità;
- alcuni significativi aspetti di esperienze di progettazione didattica che hanno avuto luogo utilizzando il modello dell'UdA;
- specifiche interconnessioni fra il modello dell'UdA e il sistema degli Standard.

2. Condividendo l'ipotesi che frammentarietà e differenziazione della domanda sociale di forma-

zione - e conseguente esigenza di rendere praticabili percorsi formativi circolari, ricollocazioni e rientri in formazione secondo esigenze, tempi e modalità differenziate - implicino la messa a punto di un modello di progettazione didattica funzionale alla realizzazione di un'offerta formativa integrata (a livello di processo e di sistema) e significativa, *integrazione di processo, integrazione di sistema, significatività*, sono i criteri assunti nella progettazione dell'UdA, le condizioni che il modello didattico elaborato si riteneva dovesse contestualmente soddisfare al fine di consentire:

- la messa in formazione - e il mantenimento in formazione - di un pubblico adulto a bassa scolarizzazione coinvolgibile in percorsi formativi brevi, fortemente raccordati a bisogni sociali ed esperienze lavorative;
- la realizzazione di un'offerta

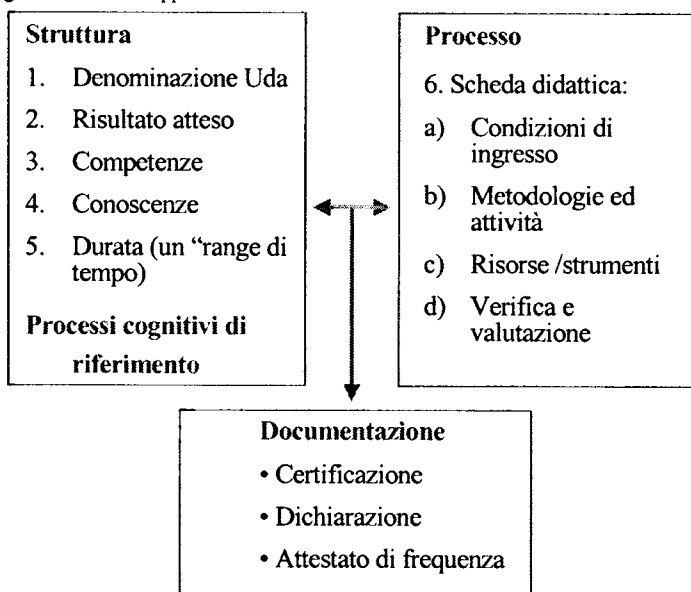
molte - *terrioriali*, esterne alle strutture formative. facendo sempre più leva, internamente, sullo sviluppo di competenze di carattere progettuale;

- la riconoscibilità degli esiti e quindi la praticabilità di rientri e passaggi in altri sub sistemi.

Il modello dell'UdA (Fig. 1) è stato elaborato - attraverso il confronto e la progressiva specificazione di elementi comuni e di differenziazione - assumendo come riferimento da un lato la tradizione e la specificità dell'EdA, dall'altro il modello delle Ufc (Fig. 2) messo a punto dall'Isfol<sup>3</sup> nell'ambito della formazione professionale.

Tale modello - benché utilizzato dall'Isfol anche per la progettazione di Ufc di base e trasversali, relative a processi cognitivi e relazionali - assume essenzialmente come termine di riferimento i processi organizzativi. L'Ufc nasce dall'analisi del lavoro, dall'individuazione, descrizione e denominazione di aree di attività connesse all'acquisizione di un risultato atteso, articolato nelle competenze che

Fig. 1 - L'Unità di Apprendimento - UdA

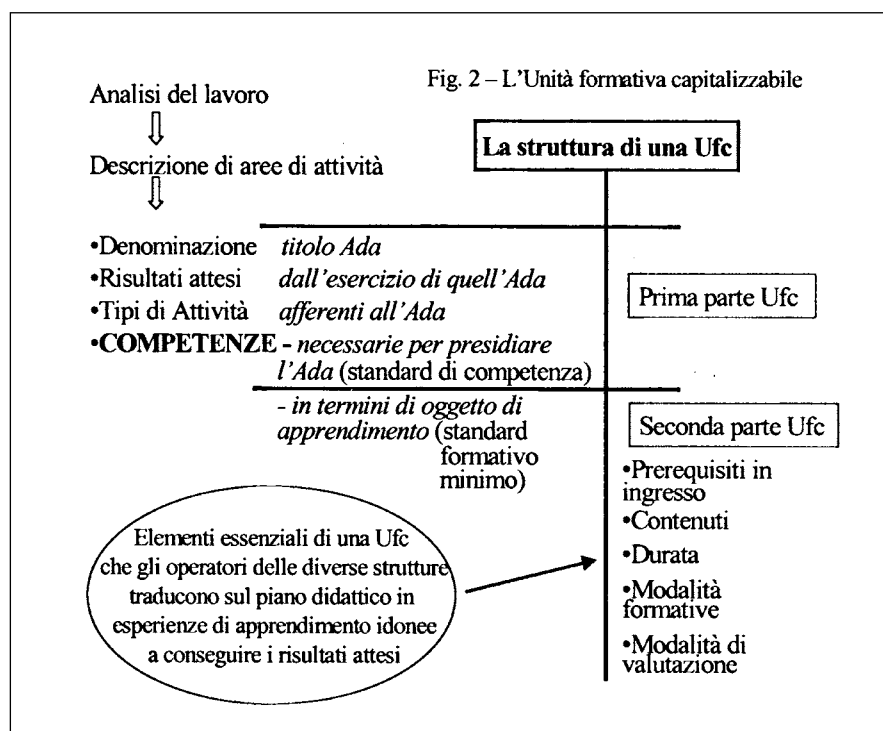


concorrono alla sua realizzazione. Tali competenze costituiscono lo standard formativo minimo che gli operatori delle strutture formative sono chiamati ad assumere come riferimento e a tradurre sul piano didattico in esperienze di apprendimento idonee a conseguire i risultati attesi, in un determinato lasso temporale, attraverso l'utilizzo di specifici contenuti disciplinari, di modalità formative e di valutazione che consentano la certificazione delle competenze acquisite.

*Certificazione, competenze, risultato atteso, modularità* sono altrettanti elementi recepiti nell'UdA, in quanto considerati funzionali alla realizzazione di una offerta formativa integrata in termini di sistema e di processo.

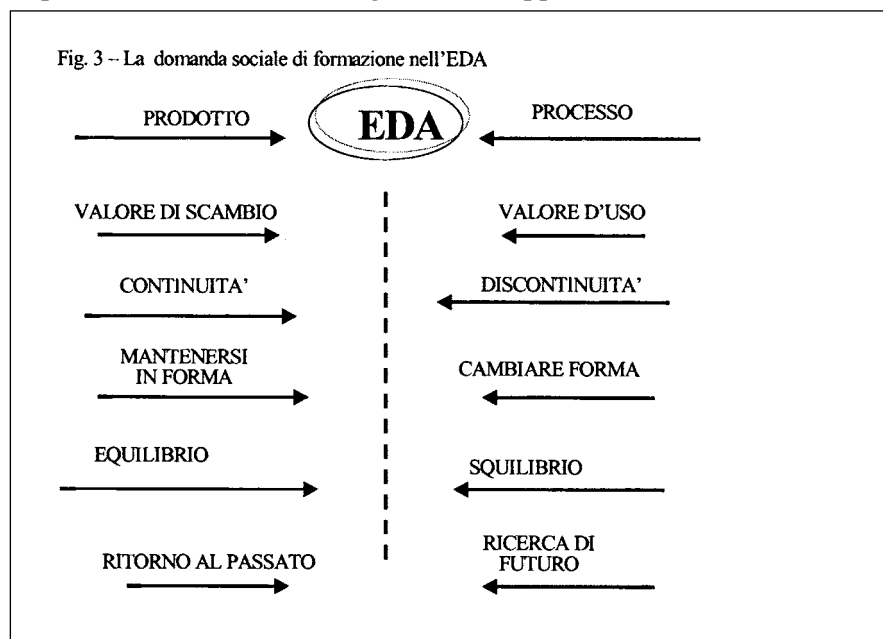
La specificazione del risultato atteso è infatti fattore di trasparenza degli esiti delle attività formative, ne consente e sollecita la riconoscibilità da parte di altri subsistemi. Al tempo stesso costituisce un criterio di aggregazione modulare, di delimitazione e composizione delle risorse coinvolte nei processi di formazione, cognitive, afferenti a più aree disciplinari, professionali, ambientali, interne, di derivazione territoriale.

L'opzione modulare – centrata sull'esplicitazione di un risultato atteso prefigurato – non si collega rigidamente a specifiche opzioni relativamente ai metodi di insegnamento e alle modalità di valutazione. Per quanto concerne l'individuazione del/dei metodo/i, si ritiene acquisti rilievo – nelle scelte degli insegnanti – la considerazione della specificità sia del risultato atteso prefigurato, sia degli adulti coinvolti nei percorsi di formazione. Va rilevato tuttavia che nelle descrizioni esemplificative delle modalità di sviluppo delle competenze – realizzate da insegnanti nel corso di attività di formazione – risultano di fatto ricorrenti modalità dialogiche, interattive, cooperative. In rapporto al tema della valutazione, si sottintendono momenti di valutazione



formativa, di processo, sommativa. Genesi e impianto complessivo dell'Ufc non risultano tuttavia riducibili alla configurazione e vocazione propri di un subsistema come quello dell'EDA, la cui funzione formativa si svolge assumendo come riferimento non i processi organizzativi, ma le situazioni problematiche connesse alle dimensioni sociali e lavorative degli adulti, una domanda di formazione implicita e *contraddittoria* (Fig. 3),

che oscilla fra bisogni di immediata spendibilità del prodotto formativo, bisogni di affermazione e consolidamento dell'identità, bisogni di progettazione e prefigurazione di percorsi di cambiamento. Da qui l'esigenza, nell'UdA, di individuare risultato atteso e competenze all'incrocio fra diritti di cittadinanza e discipline, in rapporto a situazioni problematiche la cui *risolvibilità* è prefigurata attraverso esperienze di apprendimento che muovono



dalle conoscenze spontanee, dalle rappresentazioni sociali degli adulti, e attraverso progressivi momenti di valorizzazione, socializzazione, negoziazione, coinvolgono linguaggi e categorie interpretative disciplinari.

Rispetto all'UfC, impianto e *meccanismo di funzionamento* dell'UdA ci sembrano quindi presentare i seguenti elementi di differenziazione (Fig. 4).

- Mentre nell'UfC risultato atteso e competenze derivano da una attività descrittiva, costituiscono il risultato della job analysis, nell'UdA risultato atteso e competenze consistono nella *prefigurazione* di un "essere in grado di" corrispondente a bisogni ed esigenze che *si ritiene*<sup>4</sup> un adulto possa esprimere in rapporto a determinate situazioni problematiche di vita e lavorative.

- L'UfC ha un carattere lineare e relativamente stabile: dal risultato atteso *rilevato* attraverso l'analisi dei processi organizzativi, al risultato atteso *realizzato e certificato* attraverso attività di formazione. Solo nel medio lungo periodo i processi di innovazione tecnologica e organizzativa richiedono infatti una ridefinizione dei risultati attesi e conseguentemente della progettazione didattica formativa. L'UdA invece ha una configurazione *circolare*, prevede la possibilità di una interazione fra una *struttura* che prefigura un determinato risultato e un *processo* che può produrre esiti conformi, parziali, non corrispondenti rispetto a quelli prefigurati, ma comunque documentabili.

- Mentre l'UfC colloca risultati attesi, attività e competenze nella prima parte del modello, e inserisce i contenuti disciplinari nella parte descrittiva delle esperienze di apprendimento che gli operatori sono chiamati ad organizzare, nell'UdA le conoscenze - dati, concetti, categorie, linguaggi, mappe concettuali, rappresentazioni coordinate, ecc. - sono elementi costitutivi della struttu-

ra che prefigura un determinato risultato: è dall'*utilizzo* di tali elementi che è possibile prefigurare lo sviluppo di competenze e la realizzazione di risultati, altrimenti non rilevabili attraverso le modalità descrittive e analitiche proprie delle UfC.

- A fronte di una *struttura* che esplicita gli elementi costitutivi del risultato prefigurato, l'UdA propone un *processo* di cui ci si limita a segnalare alcuni possibili, significativi indicatori: l'accoglienza, intesa in senso ampio come valorizzazione e socializzazione delle conoscenze pregresse, come rilevazione delle rappresentazioni che gli adulti posseggono, negoziazione e progressiva, condivisa specificazione delle modalità formative, dei contenuti, dei risultati delle esperienze di apprendimento, a partire dalla specificità delle situazioni e delle caratteristiche degli adulti coinvolti. Riconoscendo così implicitamente al processo una potenziale ricchezza e complessità non prefigurabili nella struttura dell'UdA, la possibilità, auspicabile, di esiti significativi - in relazione alle dimensioni soggettiva (il raccordo con le storie personali, la

motivazione, il rafforzamento del senso di identità, ecc.), culturale (gli interessi generati, ecc.), professionale (l'orientamento) - non necessariamente certificabili, ma non per questo meno rilevanti rispetto agli esiti prefigurati sul piano cognitivo.

L'esistenza e la rilevanza di una *spazio* del processo non riducibile ai risultati prefigurati sul piano cognitivo, non riduce tuttavia la rilevanza della progettazione didattica delle modalità attraverso cui i risultati prefigurati possono essere realizzati e, a processo concluso, della documentazione e certificazione dei risultati di fatto acquisiti.

3. L'analisi di alcune significative esperienze di formazione<sup>5</sup> che hanno coinvolto docenti di CTP, di scuole serali e in qualche caso anche formatori della FP, consente di rilevare alcuni elementi connessi all'utilizzo del modello dell'UdA negli ambiti della progettazione, della documentazione e della potenziale trasferibilità delle UdA progettate.

Il modello ha consentito di orientare l'attività di progettazione dei docenti (Fig. 5) attraverso la messa

Fig. 4 - Prefigurazione e processo in un'UdA

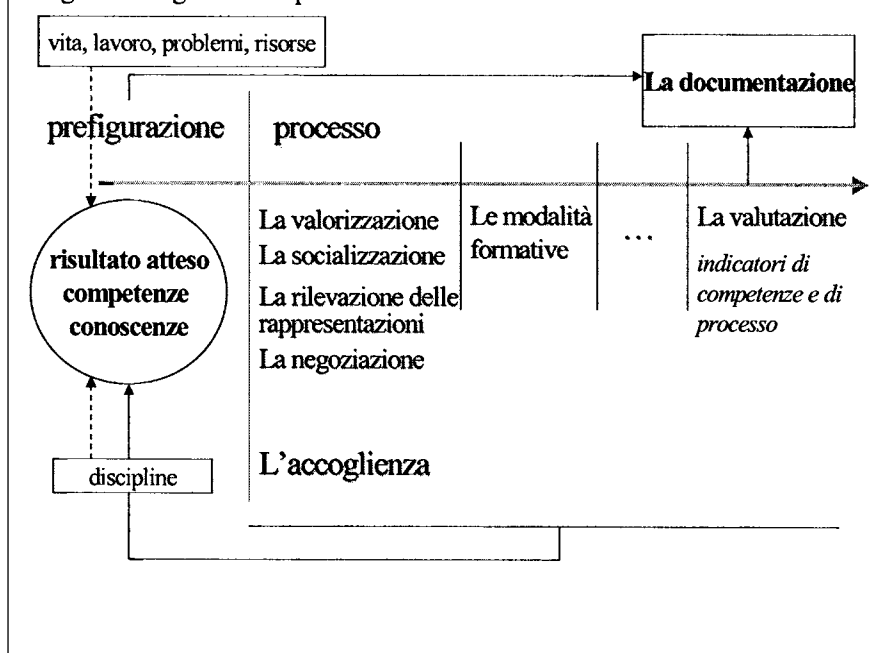
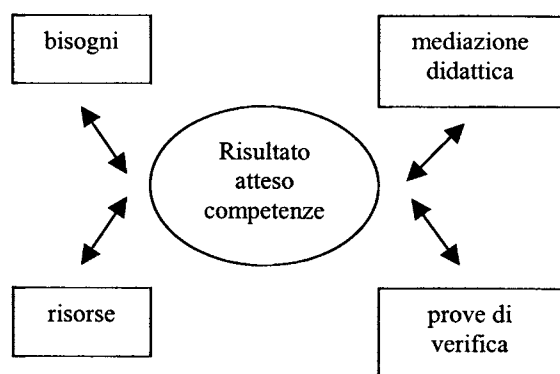


Fig. 5 – La progressiva messa a fuoco del risultato atteso



a fuoco del risultato atteso, la progressiva specificazione delle risorse utilizzabili, dei bisogni formativi assunti a riferimento, degli elementi della mediazione didattica e delle prove di verifica congruenti con il risultato e le competenze prefigurate.

Si è rilevato come una formulazione accettabile del risultato atteso possa derivare dalla individuazione di un sostanziale equilibrio, di una convincente corrispondenza fra la prefigurazione del risultato e delle competenze ad esso connesse, e:

- la specificazione delle risorse utilizzabili, in termini di contenuti, linguaggi disciplinari, contesti, competenze professionali;
- l'esplicitazione dei bisogni formativi assunti a riferimento;
- l'esemplificazione descrittiva

del modello solleciti - e al tempo stesso consenta - la verifica della *coerenza interna* (Fig. 6) delle varie parti delle unità di apprendimento progettate.

Nelle esperienze condotte si è rilevata anche la praticabilità di un *approccio non disciplinare* alla progettazione didattica: l'UdA induce infatti i docenti ad assumere il punto di vista dei corsisti, ad interrogarsi su ciò che ha senso che i corsisti siano in grado di saper fare in rapporto ad ambiti della loro vita sociale e lavorativa e alle opportunità offerte dal territorio, ambiti e opportunità che costituiscono al tempo stesso aree problematiche e risorse, relativamente alle quali motivare e legittimare l'acquisizione di saperi formali che integrino e consolidino quelli informali, di una padronanza percepibile come un

delle modalità attraverso cui si ritiene possano essere sviluppate le competenze prefigurate;

- la messa a punto di prove di verifica congruenti con la mediazione didattica e il risultato atteso prefigurato.

È stato possibile verificare come l'utilizzo

di selezione e aggregazione di elementi disciplinari, sia un termine di riferimento impegnativo per la prefigurazione di elementi della mediazione didattica, di cui saggiare adeguatezza e sostenibilità mediante la messa a punto di prove di verifica.

Si è sperimentata inoltre - in rapporto alle situazioni problematiche assunte come riferimento nelle attività di progettazione - la possibilità di specificare una pluralità di risultati e di corrispondenti UdA, differenziate in rapporto alle competenze e alle conoscenze disciplinari coinvolte, ma interconnesse e concorrenti nel configurare un'offerta formativa articolata e al tempo stesso unitaria dal punto di vista dei contesti di vita e lavorativi assunti a riferimento.

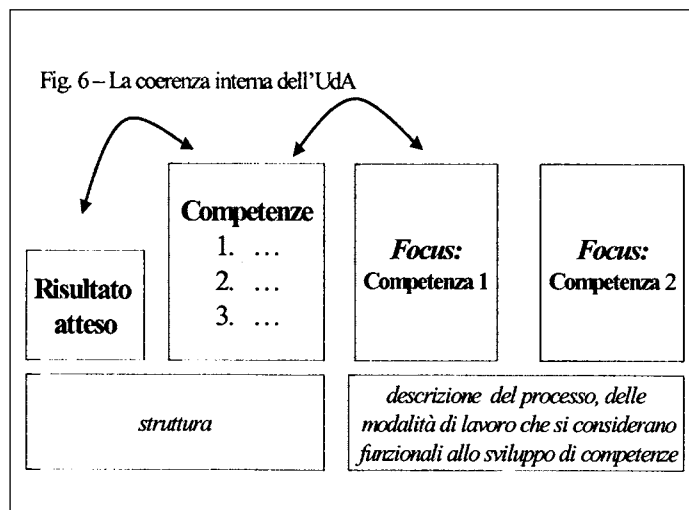
Si è rilevato infine come il modello consenta la documentazione delle UdA sia progettate sia realizzate, la loro progressiva verifica, modificazione, integrazione, validazione, e quindi una capitalizzabilità e trasferibilità funzionale alla messa in rete dell'offerta formativa, alla costruzione di una offerta di sistema trasparente e verificabile.

4. In relazione alle possibili interconnessioni fra il modello dell'UdA e il sistema di Standard di cui si prefigura la realizzazione, esplicitiamo in premessa i principali elementi costitutivi del processo di costruzione (Fig. 7) avviato, derivati dal quadro di riferimento teorico assunto<sup>6</sup> e della concreta attività fin qui svolta.

L'elaborazione degli *standard di contenuto* ha preso le mosse dalla rilevazione, sia pur parziale, di pratiche didattiche: UdA, UfC, moduli progettati e realizzati nell'ambito dell'EdA.

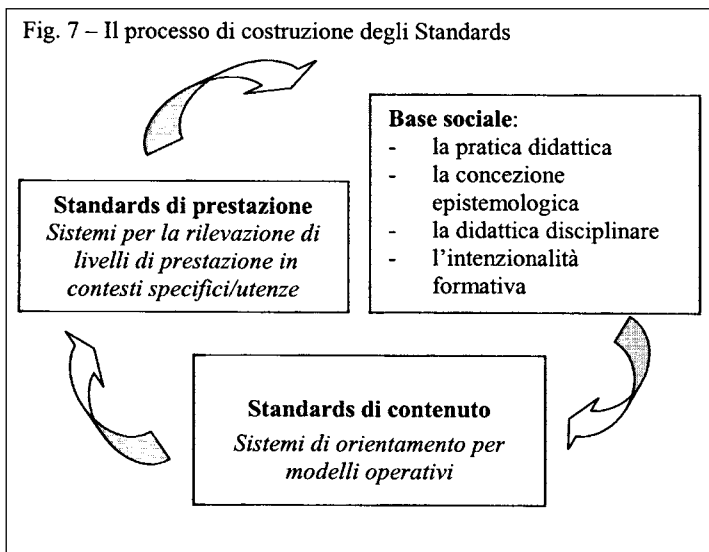
Nell'analisi di tali pratiche la rilevazione dei livelli di prestazione realizzati nei contesti di riferimento ha assunto via via un rilievo secondario, mentre ha acquistato progressivamente rilevanza l'enucleazione dell'*intenzionalità formativa* sottesa alle scelte epistemologiche,

Fig. 6 – La coerenza interna dell'UdA



valore aggiunto derivante dall'esperienza formativa, uno scarto rispetto alle situazioni di vita e lavorative precedentemente sperimentate. Attraverso la specificazione e l'esplicitazione del risultato atteso i docenti mettono a fuoco sia un

Fig. 7 – Il processo di costruzione degli Standards



didattiche e di valore dei docenti e, in ultima istanza, dello stesso gruppo di ricerca e redazione degli standard. Questo insieme di esperienze e soggettività si configura di fatto come la *base sociale* di riferimento degli standard di contenuto elaborati. Standard che potrebbero orientare modelli operativi ed esperienze di traduzione della prefigurazione astratta di situazioni di utilizzo di elementi discipline, in percorsi di apprendimento contestualizzati.

situazioni formative specifiche. Emerge come ogni articolazione del processo sommariamente descritto si fondi sull'esplicitazione di risultati attesi. Sia la costruzione del sistema degli standard di contenuto, sia la praticabilità della sua funzione orientante, sia la verifica dei risultati formativi attraverso il sistema degli standard di prestazione presuppongono modelli didattici fondati sulla *prefigurazione di situazioni*

È la sperimentazione quindi di *standard di contenuto* in concrete situazioni formative che può rendere possibile l'elaborazione di *standard di prestazione* e la rilevazione dei livelli di competenza sviluppati in

*di utilizzo delle discipline*, la possibilità di documentare *ex ante* la progettazione dei percorsi formativi, *ex post* la loro realizzazione e i risultati prodotti. A conclusione sintetica di queste note, proponiamo (Fig. 8) una rappresentazione formalizzata delle corrispondenze individuabili fra modello dell'UdA e sistema degli standard.

NOTE

1 L'articolo che presentiamo è tratto dal Rapporto di ricerca *Percorsi didattici per l'EdA. Analisi dei modelli di formazione*, realizzato dal CTP di Follonica su committenza del MIUR Direzione generale post secondaria e degli adulti e per i percorsi integrati, in corso di pubblicazione.

2 Si veda Mirella Baratelli, Mauro Levtratti, Silvana Marchioro, Saverio Pansini, *Schema guida "matrice": Unità di Apprendimento (UdA), per la realizzazione di curricoli nelle aree geo-storico-artistico-sociale, giuridico-economica, tecnologica, logico-scientifica, dei linguaggi e della comunicazione*; Saverio Pansini, *I riferimenti normativi per la didattica nell'EdA*; Mauro Levtratti, *La didattica dell'EdA, nella prospettiva di un sistema integrato*; Silvana Marchioro, *Le ragioni dell'Unità di Apprendimento*; Pasquale Calaminici, *La didattica modulare nell'educazione di base degli adulti*, in *L'Officina di Vulcano*, Le Grafiche Cappelli, Firenze, 2002.

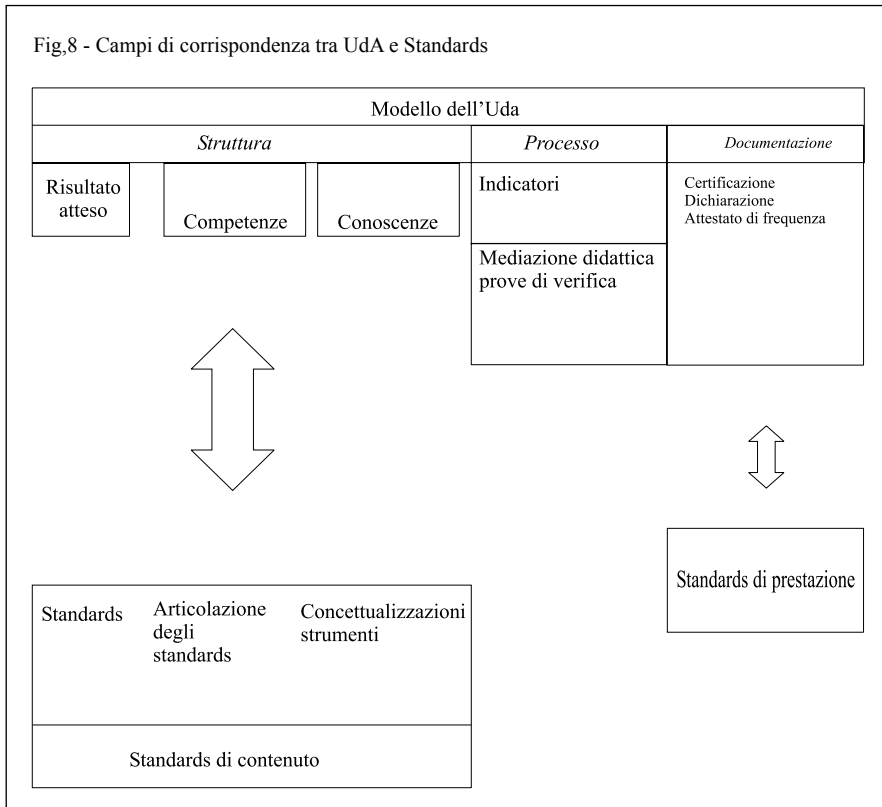
3 Si veda Gabriella Di Francesco (a cura di), *Unità Capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Franco Angeli, 1998; Gabriella Di Francesco (a cura di), *Unità Capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Franco Angeli, 1998.

4 Anche da qui la rilevanza di un sistema di standard che si proponga di orientare l'intenzionalità progettuale di operatori e strutture.

5 Esperienze realizzate ad esempio dagli IRRE dell'Emilia Romagna, del Veneto, dell'Umbria, della Basilicata, del Molise, della Campania, delle Puglie, nell'ambito del Progetti Fare Competenze e PON.

6 Lucio Guasti, *Rapporto di ricerca, Riorganizzazione e potenziamento dell'educazione degli adulti: competenze, teoria degli standard, modelli operativi*, MIUR, IRRE Emilia Romagna, Bologna 2001.

Fig.8 - Campi di corrispondenza tra UdA e Standards



## L'uomo a tre dimensioni

### L'apprendimento efficace delle scienze

di Carla Varese  
Insegnante USR Sardegna  
e Vezio Viti  
Psicologo

**L'insegnamento delle scienze svolge nel percorso dell'EdA un ruolo assai rilevante, soprattutto in quanto contribuisce alla formazione di una persona cosciente di sé come adulto pensante, in grado di essere "scienziato" nella quotidianità.**

#### Alfabetizzazione scientifica e tecnologica

*ovvero: i due principi della didattica delle scienze*

Nel mondo moderno, e non solo nell'ambito del lavoro, padroneggiare le tecniche significa entrare contemporaneamente nei due campi del "fare" e del "sapere", anche perché le tecniche di cui ci si deve appropriare sono molteplici; si tratta di saper osservare, indagare, progettare, operare ed anche di saper sperimentare. Nell'educazione degli adulti è sempre opportuno partire dal vissuto, rievocativo e percettivo, unitario nell'uomo da educare; ma ciò rappresenta sempre un grosso problema: quello di collegare il fare e il pensare, mettere insieme "il gesto e la parola" come diceva Leroi-Gourhan.

Da questa esigenza di fondo possiamo comunque arrivare a fissare la prima considerazione sulla didattica della scienza:

- *la scienza, induttiva e sperimentale, va insegnata induttivamente e sperimentalmente.*

Insegnare scienza implica entrare a fondo nel campo del fare giacché

uno scienziato, qualunque sia il livello dell'applicazione delle sue conoscenze scientifiche, deve possedere delle tipiche abilità: saper analizzare situazioni (e saperle scomporre nei loro elementi per poterne affrontare pochi alla volta, se questa fosse la procedura che vuol seguire); collegare i dati all'esperienza; proporre interpretazioni, soluzioni e previsioni; valutare la natura delle inferenze possibili ed applicarle secondo il contesto del problema che sta affrontando. La concatenazione delle abilità necessarie a fare scienza ci obbliga a renderci conto (seconda considerazione sulla didattica della scienza) che:

- *insegnare scienza è insegnare un metodo scientifico.*

#### Gli assi della conoscenza scientifica

*ovvero: lo spazio in cui si espande la scienza*

Coinvolgere il metodo tra gli argomenti dell'insegnamento delle scienze implica allargare il campo su cui gettare lo sguardo della conoscenza. L'attenzione andrà rivolta all'oggetto, inteso come conoscenza da acquisire e pratica utilizzazione operativa di essa. Questo sarà il primo asse su cui impostare l'apprendimento della scienza, *l'asse dell'oggetto*. Sarà posta attenzione anche all'*asse del metodo*, che non è solo il modo con cui è opportuno procedere per coordinare le abilità complesse dell'operare scientifico, ma anche il *substrato logico* sul quale costruire la propria relazione con la conoscenza scientifica, il *fondamento* mediante il quale si presta fede alle conoscenze acquisite ed anche *l'ambiente*, al di là del quale sono definiti i limiti della conoscenza stessa, ed all'interno del quale sono possibili errori, inferenze illecite o

applicate illecitamente e in cui è data luce al contesto, che contorna e dà senso alle conoscenze stesse. La nascita di questo nuovo asse, ancora interno alla scienza seppure non di natura contenutistica, ci fa sospettare che esista uno spazio in cui vive la scienza che non è solo quello monodimensionale dell'asse dell'oggetto. Ci avviciniamo a renderci conto che all'interno di quel secondo asse, come lo abbiamo definito, vi è la relazione tra il contenuto e il soggetto che si confronta con esso, la *persona* che apprende: non possono essere trascurati, proprio per l'importanza che hanno nella costruzione di conoscenze complesse come quelle scientifiche, i sistemi rappresentazionali con cui la persona percepisce, elabora e coordina le conoscenze. Ma anche gli affetti, le paure, le motivazioni, le ansie e le esperienze pregresse che tutte insieme sono l'ossatura dell'adulto in formazione, e costituiscono il terzo asse da considerare: *l'asse del soggetto*.

#### L'asse dell'oggetto: il contenuto è il metodo

*ovvero: sapere il metodo*

Nell'asse dell'oggetto il contenuto formale dell'insegnamento comprende anche il metodo. Non ci si può accontentare di facilitare l'adulto a costruire conoscenze corrette, né basta aiutarlo ad operare in un metodo corretto. Nel contenuto formale del progetto di formazione deve essere inserito il metodo stesso nei suoi aspetti costitutivi qui sinteticamente riportati:

- analizzare un problema,
- definire gli obiettivi,
- definire una strategia d'azione,
- ricercare e valutare una soluzione.

Questi sono argomenti che esplicitamente fanno parte dell'insegna-

mento della scienza. Non ci si può aspettare che l'adulto in formazione sappia in tempi brevi elaborare da sé un metodo, tanto meno se si limita a vederlo correttamente applicato. È opportuno comunicare subito all'allievo il metodo per la costruzione delle conoscenze, ovviamente nella misura ed al livello in cui lo possa effettivamente acquisire. Occorre fornirgli uno strumento di verifica della coerenza dello stesso percorso formativo a cui si sta avviando; ed allora sarà induttivo l'insegnamento stesso, perché l'allievo sarà, fin dal principio, in grado di verificare se la metodologia di insegnamento utilizzata risponde effettivamente al requisito di insegnare la scienza, induttiva e sperimentale, in modo induttivo e sperimentale.

Viene qui di seguito sinteticamente riportato il classico percorso del metodo scientifico proposto da Galileo Galilei; accanto ai passaggi messi in sequela, le parole chiave che lui stesso ha usato nei suoi scritti.

A. Prima parte (come fosse il primo movimento d'una sinfonia): il metodo analitico-induttivo.

- umiltà verso i fenomeni (“le cose comuni non sono le più intelligibili”),
- osservazione (“fare sensate esperienze”),
- misurazione (“Dio ha scritto il mondo con parole matematiche”),
- ripetizione (“provando e riprovando”),
- studio delle condizioni,
- riproduzione affidata ad altri (“il cimento”),
- analisi di fenomeni simili-congruenti-attinenti,
- espressione della legge.

B. Seconda parte: il metodo sintetico-deduttivo:

- la legge,
- analisi di leggi simili-congruenti-attinenti,

- enunciazione della teoria,
- analisi di teorie simili-congruenti-attinenti,
- enunciazione di una teoria più generale
- ipotesi per nuove osservazioni (“fare sensate esperienze”).

Ci scusiamo per la laconicità con cui si sono riportati gli aspetti più significativi del metodo galileiano. Non è questo il luogo di approfondirlo, si vuol solo ribadire come esso sia ancora estremamente moderno e degno di essere preso come punto di partenza di ogni discorso sul metodo. Si vuole anche mettere in risalto come Galileo parta dall'*umiltà* dello scienziato. L'incipit della procedura è un qualcosa di natura diversa dalla procedura stessa, un atteggiamento scientifico, una predisposizione personale più propria dell'asse del soggetto che dell'asse del metodo.

#### L'asse del soggetto

*ovvero: chi sa il metodo*

Il corso di scienze, se si fermasse qui, potrebbe esser titolato: “Orientarsi nell'affrontare un problema con metodo scientifico ed usare gli strumenti per avviarne la soluzione”.

Ma conoscere come si fa scienza implica poter distinguere tra i compiti convergenti, quelli che prevedono una sola soluzione, seppure raggiungibile percorrendo più strade possibili e diverse, e i compiti divergenti, quelli che prevedono diverse soluzioni tra le quali va ricercata la più opportuna, la più utile, la più soddisfacente, non necessariamente la più esatta (che non esiste). Distinguere la diversa natura dei compiti significa rompere la logica che la scienza preveda solo procedure che consentono di giungere a soluzioni esatte (tipo algoritmo). La scienza prevede anche che sia il soggetto a definire i propri interessi, potenzialità ed opportunità. Questi interessi lo guideranno verso soluzioni

diverse e molteplici e lui solo resta il depositario del diritto a decidere quale soluzione perseguire; o, in mancanza di algoritmi, quali euristiche tentare sperimentalmente, per tentativi ed errori. In tal modo, restando padrone delle proprie scelte l'adulto in formazione si assumerà la responsabilità e il diritto di sperimentare ed accoglierà (comprenderà) l'errore in una prospettiva positiva.

Occorre inoltre introdurre una ulteriore distinzione tra le situazioni problematiche quotidiane, scarsamente definite e dai molteplici scopi, e i compiti di tipo scolastico, ben strutturati ma astratti e innaturali, quindi difficili e spesso causa di sofferenza e frustrazione. Le situazioni problematiche si affrontano di solito con strategie pragmatiche, flessibili ma efficienti, inventate ed adottate dal soggetto di volta in volta; nella vita di ogni giorno vengono affrontate riuscendo ad impiegare gli elementi intuitivi del pensiero, che si muove libero in un circuito in cui ci si avvicina alla soluzione per approssimazioni successive, senza pretendere di applicare regole generali, spesso inesistenti. La coscienza di aver saputo affrontare molte volte le situazioni problematiche che la vita gli presentava, darà all'adulto la convinzione di poter pensare bene spontaneamente con naturalezza senza dover aspettare la ratifica di altri, tanto meno di un docente “scolastico”.

Dare struttura personale al metodo, coinvolgere l'adulto a usare un metodo individuale per apprendere, aiutarlo a considerare se stesso come mente capace di pensare bene, sono risultati che producono una formidabile acquisizione di fiducia in sé stessi. L'adulto, a questo punto, potrà passare a usare senza timore un potente e fondamentale strumento di apprendimento: l'auto-monitoraggio dei propri stili di apprendimento. Se non si sentirà inadatto a risolvere problemi solo perché non riesce

a risolvere i compiti scolastici o perché non adotta gli stessi canali sensoriali che vengono usati del docente quando “tiene la lezione”, potrà iniziare a fare una riflessione sul suo metodo di apprendimento. Analizzerà ed assaporerà l’opportunità di esprimere al massimo le proprie facoltà di capire, ma anche di poter iniziare ad adottare stili di apprendimento diversi da quelli che gli sono abituali e che forse raramente ha sperimentato. Se la scuola riesce a divenire il luogo in cui si offrono a tutti occasioni per riflettere sulle proprie modalità di apprendimento, dove si educa a rendersi conto di quali siano le modalità attraverso le quali ognuno apprende più facilmente, con minor fatica e con più gioia, e se la scuola diventa la palestra in cui allenarsi a sperimentare sensazioni nuove, ad elaborare le informazioni in modo originale, la sua “mission” sarà più che abbondantemente realizzata

### L’asse del metodo

*ovvero: saper applicare il metodo*  
L’appropriazione del *contenuto-metodo scientifico* da parte del *soggetto cosciente di sé come persona pensante*, consente di fare scienza, cioè di essere messo in grado di poter applicare le conoscenze acquisite a tutti i settori dell’operare quotidiano. In una scuola che vuole essere maestra di conoscenza, il *fare scienza* può e deve essere applicato alla conoscenza stessa; alla costruzione, da parte del soggetto in apprendimento, del proprio sapere, del sapere intorno al sapere e del sapere come sapere. L’educazione degli adulti si pone sempre l’ambizioso progetto di sviluppare la curiosità, il piacere del conoscere e dare gli stimoli a continuare la propria formazione per il resto della vita. Per ciò occorre che i discenti siano messi in condizione di sviluppare le capacità di:

1. interpretare informazioni e costruire schemi mentali;

2. apprendere a modificare gli schemi con flessibilità;
3. formulare ipotesi e progettare le verifiche;
4. riflettere sulle proprie attività mentali;
5. sviluppare ed applicare strategie di apprendimento.

### Integrazione degli assi

*ovvero: saper essere scienziati della quotidianità*

Progressivamente l’acquisizione di un *contenuto-metodo scientifico* da parte del *soggetto cosciente di sé come persona pensante* favorisce la elaborazione di una serie di atteggiamenti scientifici, tra cui:

- l’orientamento a porsi domande;
- la consuetudine a formulare ipotesi e spiegazioni alternative;
- la disponibilità a prendere in considerazione le opinioni altrui;
- la propensione a identificare gli elementi della complessità;
- la tendenza a cercare criteri unitari per interpretare la realtà;
- l’inclinazione ad apprezzare la propria autonomia di giudizio.

L’adulto, durante tutto il processo, rimane unico depositario delle proprie strategie di apprendimento, del giudizio di opportunità, utilità, soddisfazione con cui attribuisce valore alle cose e quindi delle proprie scelte finali. Di conseguenza vedrà facilitato il cambiamento nel campo dell’essere, in cui sapere, fare e pensare si fondono; avrà ricostruito a livello superiore quel primo talento da cui Galileo faceva partire tutto il processo, l’umiltà dello scienziato; da esso, ripartirà per un nuovo processo di approfondimento ed espansione del proprio personale modo di vivere.

Per cui si possono sintetizzare quei due presupposti della didattica delle scienze in un’unica espressione:

- *insegnare scienza è insegnare a vivere in modo scientifico.*

Il contenuto dello standard, che

stiamo qui presentando, non consiste nell’apprendere solo il modo di fare scienza, ma piuttosto il modo d’essere scienziati della quotidianità.

L’uomo è le emozioni che vive; perché sia innescato il processo del passaggio dal sapere, al saper fare, al saper essere, non si può tenere fuori dalle conoscenze scientifiche il sostegno, empatico e rispettoso, offerto agli adulti in formazione, a guardarsi come persone complete, con bisogni affettivi, bisogni relazionali, aspettative, risorse e potenzialità da sviluppare.

Lo standard di contenuto, come risulta adesso dall’integrazione dei tre assi contiene:

- l’attivazione del desiderio di sapere, di saper operare e di essere attivo;
- il pensare positivo: il cambiamento è bello;
- lo sperimentare tutto ciò che si può pensare per verificare se lo si può far diventare possibile;
- il pensare il cambiamento come possibile perché se ne hanno le risorse;
- il restare padrone delle proprie scelte finali e valutarne il vantaggio per sé.

Riassumendo lo standard di contenuto considera come propri argomenti:

- il metodo scientifico di Galileo,
- il soggetto in apprendimento,
- il modo con cui il soggetto si osserva e si stima come persona,
- il soggetto che assume atteggiamenti scientifici,
- la persona che crede nel proprio cambiamento,
- la sperimentazione del cambiamento.

Alla fine si può tentare di definire il titolo di tale standard “*Orientarsi nell’affrontare un problema scientifico, usare strumenti per avviarne la soluzione nella prospettiva di potenziare la propria capacità di apprendere*”.

**Lo stile dell'insegnamento: il metodo è il contenuto**

*ovvero: sapere, saper fare e saper essere induttivamente e sperimentalmente*

L'insegnamento del metodo scientifico condotto induttivamente e sperimentalmente non può contraddire il contenuto stesso. Non si vuole discutere il comportamento dell'insegnante, ma ci pare ovvio che, nell'educazione degli adulti, un qualunque insegnamento, e ancor più quello che tratta di metodo, non possa che aiutare i discenti ad organizzare sperimentalmente il loro apprendimento; per applicarsi allo studio col fine di ottenere il miglior risultato, il minimo sforzo, il maggior piacere, il miglior uso della risorsa memoria e soprattutto un minor assillo dal passare del tempo.

Nell'ottica dell'*orientamento al cliente*, viene riconosciuto all'adulto che apprende l'esclusivo diritto di detenere il problema scientifico, la tecnica della sua soluzione e il senso da dare al percorso formativo; lo stile dell'insegnamento si spoglia della logica valutativa e si orienta a facilitare l'adulto ad andare verso il cambiamento che si è prefisso, ad allargare la sua capacità di pensare il possibile ed a render possibile il pensato, ad interpretare i pensieri come ricchezza, ad organizzare i sogni ed a sognare le organizzazioni, ad avere e perseguire una *vision*, a guardare alle risorse più che ai problemi, ad imparare dagli insuccessi ed a mettersi in contatto con i sentimenti. In poche parole, ad avere il coraggio di pensare, come diceva Bion.

Il metodo didattico consisterà nell'alternare i momenti di apprendimento-riflessione con i momenti di sperimentazione. In aula si prospetta un piano di ricerca, nel laboratorio della vita (familiare, lavorativa, sociale, collettiva) si applica quanto proposto e si torna in aula per confrontare progetti, procedimenti e risultati. Il corsista diventa

organizzatore e sperimentatore della propria didattica. Le verifiche in itinere e finale diventano confronto tra pari ed analisi intersoggettive, preparano al momento in cui, terminato il percorso formativo, sarà più elevato il livello di auto-valutazione a cui, nella vita quotidiana, è chiamato un adulto.

**Lo stile dell'apprendimento: l'apprendimento "di gruppo"**

*ovvero: saper imparare lungo tutto l'arco della vita*

Poiché dovrebbe esserci una relazione logica e diretta tra lo standard, la sua misurazione, il curriculum e il comportamento dell'insegnante ci sembra opportuno ricordare che la classe in formazione costituisce un gruppo e che la "cultura di gruppo" può essere proficuamente usata per l'apprendimento di tutti. Si consiglia perciò l'adozione dell'insegnamento "di gruppo" in cui l'insegnante svolge il ruolo del facilitatore aiutando ciascuno a riconoscere:

- il proprio valore,
  - individuare la propria identità affettiva, sessuale, sociale,
  - saper godere delle piccole cose,
  - risolvere problemi con il confronto intersoggettivo e favorendo l'allargamento dei punti di vista,
- la positività degli altri,
  - conoscere e condividere i valori della propria cultura,
  - riconoscersi negli altri, seppure diversi,
  - imparare a chiedere aiuto,
  - considerare situazioni ed individui nel loro contesto, senza pregiudizi,
- la positività di sé con gli altri
  - rispettare le norme sociali e la pluralità dei valori,
  - saper instaurare rapporti positi-

vi con gli altri,

- saper partecipare ad un gruppo.

Sempre più frequentemente e con maggior intensità viene chiesto agli psicologi del lavoro che si occupano di selezione, che il personale da assumere possieda la caratteristica di saper lavorare in gruppo. Tale richiesta è molto pressante; in futuro forse questa sarà la discriminante tra il trovare lavoro o non trovarne. Non sarebbe inopportuno che la scuola stessa educasse a sviluppare la capacità di lavorare in modo cooperativo e che l'allenamento a potenziarsi in essa si facesse anche attraverso l'insegnamento "di gruppo". Per la loro natura stessa, le competenze trasversali si educano esperienzialmente, con il mettersi in discussione, valutandosi in situazione, e non attraverso lezioni formali. Con l'*educazione a vivere "in gruppo"* si svilupperanno anche le altre caratteristiche che sono sempre più richieste nelle aziende: la *flessibilità* (curiosità e disponibilità a svolgere mansioni diverse) e l'assunzione di responsabilità (vivere, ragionare e interpretare il mondo usando la *categoria della responsabilità* personale e non ricorrendo a quella della colpa).

Ultima considerazione mentre stiamo finendo di scrivere questo articolo.

Ricordo che ormai tutti i medici e gli psicologi sostengono che, seppure non completamente, gli individui della specie *homo sapiens* sono da considerarsi adulti circa a dodici anni. Non sarebbe forse il caso che anche la "scuola del mattino" incominci ad adottare una prassi pedagogica che si ispiri ai principi e alle tecniche dell'educazione degli adulti (applicandole almeno agli adulti con più di quindici anni, che frequentano la scuola superiore)?

di Francesco Piazzi  
IRRE Emilia Romagna

## Capire l'“altro” con i classici

*Come si trovarono uniti (Troiani e Aborigeni) entro le stesse mura, benché di diversa stirpe, lingua e costume, si fusero con una facilità che a dirlo non si crederrebbe* (Sallustio, *Cat.* 6, 2)

*Gli avi nostri non mancavano certo né di saggezza né di audacia; l'orgoglio non impediva loro di adottare le istituzioni di altri popoli se erano valide: dai Sanniti hanno preso quasi tutte le armi dell'esercito, dagli Etruschi le insegne dei magistrati; qualsiasi cosa infine, se parsa utile, presso alleati o nemici, l'hanno applicata in patria con il massimo zelo* (*Ibid.* 51, 37)

Giovedì 19 dicembre 2002, a Bologna, presso il cinema Lumière si è svolto l'affollatissimo convegno, organizzato dall'IRRE E-R, *Capire l'“altro” con i classici* (sottotitolo: *Convegno di formazione sull'educazione interculturale attraverso lo studio degli autori antichi*). Riporto i titoli delle relazioni tenute.

Elda Guerra (Landis), *Costruzione e decostruzione dell'identità: prospettive nel dibattito contemporaneo*

Monica Longobardi (Università di Siena), *Lingue a confronto nel Medioevo romanzo*

Mariella Donnarumma (L.C. Minghetti di Bologna), *Stranieri nella Grecia classica*

M. Rosa Fontana - M. Giulia Vecchi (L.C. S. Carlo di Modena), *I volti dello straniero: Odisseo, Enea, Edipo, Mosè*

Gianni Ghiselli (L. C. Galvani di Bologna), *La diversità della donna ieri e oggi: proposte di percorsi didattici*

Donatella Vignola (L.G. Gioia di Piacenza), *Ovidio il barbaro: l'esperienza del mondo estremo nelle immagini di un cortometraggio realizzato dal Laboratorio-Cinema del Liceo Ginnasio Gioia*

Claudio Cazzola (L. C. Ariosto di Ferrara), *Se i diversi siamo noi: esperienza di lessico anticristiano*

Luciano Stupazzini (consulente IRRE), *La cultura classica come melting pot, ovvero la globalizzazione nel mondo antico*

Renzo Tosi (Università di Bologna), *Radici classiche di proverbi moderni*

Giovanni Brizzi (Università di Bologna), *Fides, perfidia: Punica fides o Graeca fides? - Analisi di un pregiudizio*

Davide Astori (Università di Parma),

*Semantica indoeuropea e semitica del diverso: riflessioni per un confronto linguistico*

Comunicazioni di lavori in corso:

Roberta Barbieri (L.C. Ariosto di Ferrara), *Il civis Romanus e l'altro: esempi letterari e archeologici*

Sandrina Cioccolo (Liceo Europeo Maria Luigia di Parma), *I doni di Cadmo: lo scambio fra civiltà in un mito interculturale*

Il Convegno presentava i prodotti di un gruppo di ricerca di insegnanti (di lettere classiche, storia, filosofia) coordinati dallo scrivente. Le attività del gruppo si sono svolte dal settembre al novembre 2002.

Quale è stata la specificità di questa ricerca? Quali le ipotesi di lavoro? Quali le indicazioni e le concrete proposte operative emerse? Riassumo nel *box* seguente le ipotesi di partenza e gli obiettivi del progetto, il cui titolo originario era “Educazione interculturale su base linguistico-letteraria”.

L'obiettivo iniziale era di **costruire percorsi di educazione interculturale** basati:

- sulla riflessione di **testi letterari classici** (non esclusi testi medioevali e moderni);
- sull'**esame di strutture linguistiche** in vista di uno studio comparativo della mentalità.

L'ipotesi “pedagogica” sottesa era tripla:

- l'analisi delle strutture linguistiche e letterarie è centrale nello studio delle differenze e analogie culturali;
- **la capacità di confronto sull'asse della diacronia storica agevola la capacità di confrontarsi** in modo produttivo **sull'asse della sincronia**. In altri termini, l'abitudine a rapportarsi al “diverso” del passato promuove la capacità di confronto col “diverso” contemporaneo;
- **il confronto col diverso agevola la conoscenza di se stessi**, delle proprie radici e della propria cultura, favorendo un'autocoscienza

che a sua volta è prerequisito per un costruttivo modo di rapportarsi agli altri.

Come si vede, il progetto aveva una sua specificità rispetto alle molte altre “offerte” di educazione interculturale, per lo più relative alla gestione della multiculturalità in classe, all'accoglienza, all'inserimento di alunni stranieri. Si tratta di proposte che, spesso, al di là dell'impegno profuso, sono condotte secondo una prospettiva culturale ingenua e “buonista”, tutta improntata a un'antropologia del simile, che valorizza le analogie (spesso inesistenti) e chiude gli occhi di fronte alle insopprimibili diversità. Noi abbiamo cercato di dare un contributo *diverso*: in tutta umiltà, e nella consapevolezza della parzialità e limitatezza della nostra prospettiva, senza la presunzione di toccare aspetti più importanti di altri.

**Lettere classiche ed educazione interculturale.** La prima considerazione che è parsa condivisibile a un gruppo di insegnanti antichisti e linguisti (componenti dello “storico” gruppo di didattica delle lingue classiche dell'IRRSAE E.-R., attivo da oltre un decennio) è questa: chi insegna lingue classiche fa sempre educazione interculturale. Infatti:

- lo studio della letteratura nella prospettiva del comparatismo è un'operazione interculturale per eccellenza, in quanto è ricerca di quello che permane per capire quello che cambia, di analogie e differenze (soprattutto differenze);
- anche la traduzione, soprattutto quella letteraria (e non funzionale) coltivata nelle ore di latino e di greco, è un'operazione di eccezionale rilevanza interculturale, come cerco di esemplificare nel *box* seguente, traendo spunto da un esempio inventato da Umberto Eco. Un testo italiano dice che la signora Maria vive solo per il proprio cane.

Come tradurlo in cinese, visto che i cinesi tengono i cani in casa come noi le galline, sapendo che un giorno li dovranno mangiare, mentre portano a spasso nei parchi i loro uccellini in gabbietta, amorevolmente? E se il lettore cinese pensasse che la signora Maria è una ghiottona? Di qui il problema se la traduzione debba essere orientata alla fonte o alla destinazione. In altre parole, deve cercare di fare capire al lettore quale sia la cultura che sta dietro al testo originale o rendere il testo originale comprensibile, nel modo più semplice, al lettore? Se devo permettere a un cinese di capire che la signora Maria ama gli animali, non potrei prendermi la libertà di tradurre in cinese che adora il proprio uccellino? E se invece decidessi di parafrasare, aggiungendo qualcosa, per fare capire al lettore cinese che in Europa i cani sono animali da compagnia? Come si vede nel primo caso ho adattato l'Europa alla Cina, nel secondo la Cina all'Europa. Lo studente che traduce dal latino e dal greco è costretto a porsi continuamente problemi di questo tipo.

Veniva così confermata l'ipotesi iniziale del progetto: che il confronto con i testi antichi concorre potentemente all'educazione interculturale, in quanto la capacità di trovare analogie e differenze sull'asse diacronico è una competenza trasferibile sull'asse sincronico. In altri termini, l'abitudine a confrontarsi col diverso del passato aiuta a confrontarsi col diverso del presente. Naturalmente ciò non avviene solo con i classici. Ci si potrebbe confrontare anche con "differenze" più recenti (testi medioevali, moderni).

**I testi antichi: strumento privilegiato di educazione interculturale?** Eppure lavorando sui testi antichi, si ha l'impressione, forse illusoria, che la grande distanza agevoli il compito, che si colga il problema alle origini (che naturalmente origini non sono), nei suoi aspetti più elementari. Esaminare alcuni problemi cruciali della contemporaneità proiettandoli sugli autori antichi dà l'impressione di cogliere il nodo della questione con maggiore immediatezza, nella sua enunciazione più semplice (un po' come quando Verga, volendo

studiare i motori del "progresso umano", decideva di partire dai *Malavoglia*, perché in quel primo stadio "il movente dell'attività umana ... è preso alle sue sorgenti nelle proporzioni più modeste e materiali. Il meccanismo delle passioni ... è meno complicato, e potrà osservarsi con maggiore precisione").

**Il relativismo culturale degli antichi.** Certo impressionano, a leggere oggi, alcune professioni di relativismo culturale degli autori classici, forse perché in quella distanza leggiamo – in forma straniata e oggettivata e quindi tale da consentirci di riflettere più obiettivamente – i dissidi stessi del nostro tempo. Penso, ad esempio, a Erodoto, quando dice che "se uno facesse a tutti gli uomini una proposta, invitandoli a scegliere le usanze migliori di tutte le altre, dopo aver ben considerato ognuno sceglierebbe le proprie: a tal punto ciascuno è convinto che le sue proprie usanze sono di gran lunga le migliori di tutte". Dopo di che, dimostra la sua tesi riferendo questo aneddoto:

Dario, durante il suo regno, chiamati i Greci che erano presso di lui, chiese a qual prezzo avrebbero acconsentito a cibarsi dei propri padri morti; e quelli gli dichiararono che a nessun prezzo avrebbero fatto ciò. Dario allora chiamò presso di sé quegli indiani detti Callati, i quali divorano i genitori. E mentre di Greci erano presenti, e seguivano per mezzo di un interprete i discorsi che si facevano, chiese ai Callati a qual prezzo avrebbero acconsentito a gettare nel fuoco i loro genitori defunti: e quelli con alte grida lo invitarono a non dire simili empietà. Tale è in questi casi la forza della tradizione, e a me sembra che giustamente Pindaro abbia scritto che "la consuetudine è regina di tutte le cose" (*Storie*, 3, 38, 3-4).

Penso a Curzio Rufo, che descrivendo lo *streaptease*, col quale le matrone Babilonesi festeggiano l'arrivo di Alessandro vincitore, condanna scandalizzato l'usanza, ma riconosce che lo fanno per una forma di *comitas*, di affabilità, di accoglienza. Ironia della sorte, curioso capovolgimento emblematico della relatività e mutabilità

delle culture! Oggi sono quei popoli che rivolgono alle nostre donne il rimprovero di spogliarsi troppo facilmente. Penso a Cornelio Nepote che fa professione di relativismo etico, quando afferma che le categorie morali non sono assolute: ciò che è virtù in un dato contesto civile può diventare un vizio, se mutano i valori etici di riferimento (*maiorum instituta*). Così musica e danza sarebbero disdicevoli nella formazione di un giovane romano, mentre sono essenziali nell'educazione di un principe greco:

Epaminonda tebano, figlio di Polimnio. Prima di scriverne penso di dover suggerire ai lettori di non giudicare col metro dei loro costumi le abitudini straniere, e di non pensare che quanto a loro pare di scarso peso sia ritenuto tale anche presso tutte le altre nazioni. Sappiamo ad esempio che la musica, nel nostro costume, non si confà ad un personaggio autorevole e che la danza è addirittura una sconvenienza: tutte cose che tra i Greci sono invece bene accette e lodevoli. Se quindi vogliamo ritrarre dal vivo le consuetudini e la vita di Epaminonda, non dovremo – così ci pare – omettere nulla di quanto valga ad approfondirne la conoscenza (I 1-3).

Penso ancora ad Alessandro Magno (il grande "mediatore di alterità", com'è stato giustamente definito, uomo-simbolo dell'interculturalità) che nel racconto di Curzio Rufo dice queste parole ai Persiani conquistati:

Vi ho mescolato al nerbo dei miei soldati. Avete la stessa tenuta, le stesse armi, ma il vostro aspetto e la vostra disciplina sono di molto superiori agli altri. Per questo mi sono unito in matrimonio con la figlia del persiano Oxiarte senza disdegnare di avere figli da una prigioniera. Poco dopo ho preso in moglie la figlia di Dario e ho invitato i miei figli più stretti a generare figli dalle prigioniere, per annullare con questo sacro vincolo ogni distinzione tra vinto e vincitore. Non siete degli aggregati. Il regno di Asia e Europa è uno, ed è il medesimo. Vi consegno le armi dei Macedoni, ho accettato e assimilato questa vostra esotica diversità (*peregrinam novitatem*). Tutte le cose prendono lo stesso colore (*omnia eundem ducunt colorem*): non è per i Persiani disonorevole conformarsi al costume macedone né lo è per i Macedoni imitare i Persiani (X 3, 7-14).

**Da sempre ogni cultura è un *melting pot*.** Credo che leggere con gli studenti queste pagine meta-interculturali (cioè nelle quali gli antichi discutono, loro stessi, di intercultura) possa servire a innescare una discussione proficua, a relativizzare, a confrontarsi (proprio in quanto abituata al confronto, *l'istoria è magistra vitae*). Ma soprattutto la lettura dei testi classici serve a capire che ciò che si teme oggi (omologazione culturale, acerbi contrasti tra presunte razze) è sempre esistito.

E qui è nata, nelle discussioni del gruppo, una convinzione che corregge l'affermazione topica in base alla quale un prerequisito per un proficuo scambio interculturale risiederebbe nell'aver chiara la propria identità culturale. Ciò è certamente vero, ma non nel senso in cui normalmente si intende quest'affermazione. Di solito si pensa all'identità culturale di un gruppo come all'ancoraggio a una cultura definita, netta, chiusa, da mettere a confronto, spesso contrapponendola, a quella, che si vorrebbe ugualmente granitica e monolitica, del proprio interlocutore.

In realtà lo studio della propria identità remota suscita sorprese: ci si accorge che questa identità intesa come l'intende il senatore Bossi non è mai esistita, che la cultura dei nostri antenati è sempre stata un *melting pot*, un miscuglio di culture ben più variegato di quello che temiamo produca oggi la globalizzazione.

I Greci – che nell'immaginario comune sono marinai per eccellenza, come Ulisse, simbolo nei secoli del viaggio per mare – in origine non possedevano neppure la parola per indicare il mare, che era una realtà fisica non indoeuropea. Infatti, il nome *thalatta* non è greco, ma deriva dal sostrato linguistico mediterraneo precedente l'arrivo degli Indoeuropei. E gran parte della terminologia greca e latina relativa all'esercizio del potere non ha origini indoeuropee, ma semitiche.

Ecco allora che l'affermazione tronfia e retorica di una vecchia canzone di Bennato, “siamo figli degli antichi Romani”, nella quale il cantautore sbertucciava l'idea di un'identità nazionale come l'intendeva il fascismo, vale sì, ma in un senso completamente diverso: nel senso che dobbiamo fare come hanno fatto i Romani: cioè renderci disponibili all'integrazione con le più svariate culture.

**Essere come i Romani: il ruolo della *secondarietà*.** Rémi Brague in un bel libro, *Il discorso dell'Occidente. Nel modello romano la salvezza dell'Europa* (Rusconi, Milano 1998), sostiene che l'identità dell'Europa non è soprattutto greca, né cristiana, né araba, né germanica. La sua unità è Roma, ma solo nel senso che essere europei significa essere *come* i Romani, i quali con suprema umiltà si sono adattati ad essere una struttura di trasmissione culturale, accettando di porsi *dopo* i Greci e *dopo* gli Ebrei, rassegnandosi ad occupare soltanto il secondo posto:

Ciò che ci caratterizza è ciò che era la romanità culturale, in rapporto alla Grecia classica, e la romanità religiosa in rapporto all'ebraismo. E che vuol dire romanità? Significa *secondarietà* nel senso produttivo del termine, significa l'attitudine del ricevere e del trasmettere, del sapersi se stessi, riconoscendo la propria identità, nella tensione tra un classicismo da assimilare e una barbarie (interiore) da sottomettere: significa potere accedere a ciò che è proprio soltanto attraverso ciò che è a noi straniero” (p. 40).

Certo la romanità così intesa – cioè come *secondarietà* – non è di per sé un'identità. Ma è la disponibilità a costruirla, è l'attitudine che rende capaci – come dice Kant – di “pensarci al posto di ogni altro”, di essere cattolici nel senso non confessionale, ma greco del termine: cioè “universalisti”.

**L'impero romano: una civiltà globale.** In tempi di globalizzazione urge, come scriveva Henry James, che i potenti della terra imparino la più difficile delle arti, quella di

connettere. Se ci sono etnie, fedi e interessi diversi, “ci vuole un dono dei rapporti, del compromesso e della convivenza, che sappia trovare l'unità nella diversità e, nel contrasto, una forma sia pure precaria di armonia”. Per questo dovremmo tenere presente l'esempio di quella sterminata civiltà globale che fu l'impero Romano. Come ricordava Citati in un recente articolo apparso su *la Repubblica*, Roma amministrava infinite differenze: razze, nazioni, dei, culti, interessi, che non avevano nulla in comune tra loro. “Noi figli della civiltà globale potremmo imparare moltissimo dall'arte con cui i Romani amministravano le differenze. Erano molto più arditi di noi. Potremmo mai immaginare un emigrante portoricano o cinese come presidente degli Stati Uniti? O un emigrante albanese come ministro degli Esteri della Repubblica Italiana? Eppure, spagnoli, dalmati, siriaci, africani, traci occuparono gloriosamente il trono di Augusto”.

Del resto, se è vero che i Romani seppero assumere in modo esemplare e programmatico il ruolo della *secondarietà*, è anche vero che nessuna civiltà, nessuna cultura è stata mai “pura”, “originale”, “primaria”, priva di aspetti secondari: neppure una civiltà come la greca, che considerava balbuzienti (*barbaroi*) i popoli che non parlavano greco:

Non solo nelle sue origini, ma anche nella sua trasmissione, dall'antichità fino a noi, la cultura greca si è mescolata ad altre culture, ne è stata fecondata e le ha fecondate; poiché ogni scambio è fatto di dare e avere. A un estremo, Omero che a volte, è stato scritto, “sembra tradurre dall'accadico” o Esiodo, che riprende miti cosmogonici degli Ittiti; all'altro estremo il gran califfo al-Ma'mun (IX secolo), che dopo aver visto in sogno Aristotele manda messi a Bisanzio, e ne ottiene, per farli tradurre in arabo, “preziosi libri in greco di filosofia, geometria, musica, aritmetica e medicina”. (Salvatore Settis, *Premessa in I Greci. Storia Cultura Arte Società, 3 I Greci oltre la Grecia*, Torino, Einaudi 2001, pp. XXIV-XXVI).

di Ilde Castellari  
Insegnante  
e Cristina Gubellini  
IRRE Emilia Romagna

### La pace? Una conquista!

**È realizzabile, all'interno di un articolato percorso di educazione alla pace, un micro-progetto centrato sui comportamenti che si rivelano più proficui alla soluzione concordata di conflitti.**

**L'esperienza realizzata in un circolo didattico della provincia bolognese.**

#### Introduzione

La scuola svolge un ruolo fondamentale nell'educare gli alunni ai valori della pace, della solidarietà, della convivenza democratica. È bene chiarire che cosa si intende con la parola pace, usata troppo spesso in modo generico.

Come nella società adulta non può essere considerata "pace" la semplice assenza di conflitto aperto, così nell'ambito della classe, "pace" non è l'imposizione dall'alto delle regole del "non litigare", né l'insegnamento moralistico del "dobbiamo volerci bene". La pace si costruisce giorno per giorno innanzitutto attraverso l'esempio di relazioni positive tra adulti (non solo insegnanti) e ragazzi, nonché tra ragazzi e ragazzi. Ciò non significa negare i conflitti esistenti, ma riconoscerli e assumerli nel percorso educativo in un'ottica di soluzione non violenta.

Per superare gli stereotipi e i pregiudizi che spesso stanno alla base delle discordie, occorre capire le ragioni per le quali un conflitto nasce e discuterle insieme, esaminare i diversi punti di vista.

L'educazione alla pace si delinea quindi non come formazione di un atteggiamento passivo, bensì

come coinvolgimento attivo e totale degli alunni, in quanto persone portatrici di diritti e di doveri. In questo quadro, essa va considerata una delle finalità dell'insegnamento, anche se, riguardo ai contenuti, alcune discipline (come la storia e gli studi sociali) assumono un ruolo più centrale.

In linea generale, risultano importanti tutte le scelte metodologiche che comportano la collaborazione tra gli alunni e la valorizzazione del ruolo di ciascuno di essi. In altre parole, l'educazione alla pace è basata sulla pedagogia dell'ascolto reciproco e della cooperazione, alla ricerca della comune soluzione dei problemi.

Nell'ambito di un più articolato percorso di educazione alla pace, il micro-progetto che qui viene presentato intende focalizzare l'attenzione dei ragazzi sui comportamenti che più proficuamente possono/debbono essere agiti per la soluzione concordata di situazioni conflittuali; punto di partenza è un brano letterario (da *I viaggi di Gulliver* di J. Swift), che offre lo spunto per analisi, discussioni e proposte.

#### Obiettivi:

- riconoscere che il conflitto nasce spesso da incomprensioni e/o dalla mancanza di conoscenza reciproca;
- comprendere che il conflitto si può superare con la comunicazione;
- comprendere che la comunicazione significa disponibilità all'ascolto reciproco.

Il lavoro proposto coinvolge le competenze linguistiche degli alunni, aiutandoli a potenziarle:

- leggere un testo, compren-

done il significato immediato e quello più profondo;

- ascoltare e parlare su un argomento stabilito, esprimendo e argomentando il proprio parere;
- scrivere correttamente testi di diverso tipo.

#### Fasi del percorso

L'insegnante:

- inquadra e presenta il libro *I viaggi di Gulliver* di Jonathan Swift, nell'edizione Biblioteca dei Ragazzi;
- propone la lettura dell'episodio della cattura di Gulliver da parte degli abitanti di Lilliput;
- accerta l'avvenuta comprensione globale del brano;
- avvia una comprensione più profonda del significato del testo, attraverso alcune domande-stimolo:
  - *Perché i Lillipuziani imprigionano Gulliver?*
  - *Che cosa rende difficile la comunicazione?*
  - *I Lillipuziani conoscono veramente le intenzioni di Gulliver?*
- attiva la conversazione di classe, sollecitando tutti i ragazzi ad intervenire.

Al termine della conversazione, viene elaborata una mappa di parole-chiave:

- paura dell'altro,
- terrore,
- mancanza di comunicazione,
- non conoscenza delle reciproche intenzioni,
- non conoscenza dell'altro,
- non conoscenza della lingua,
- bisogno di difendersi.

L'insegnante, per far procedere la riflessione, formula la seguente domanda: *Chi, secondo voi, dei*

due soggetti ha più ragione dell'altro? e invita a scrivere alla lavagna le risposte emerse, suddividendole tra le ragioni di Gulliver e quelle dei Lillipuziani.

Le ragioni di Gulliver	Le ragioni dei Lillipuziani
Gulliver ha ragione a sentirsi offeso e umiliato, in quanto è prigioniero Si sente umiliato, anche perché sono uomini così piccoli ad averlo imprigionato. Si sente umiliato anche nel non poter soddisfare liberamente le proprie esigenze fisiologiche. Gulliver fa bene, quindi, quando tenta di liberarsi.	I Lillipuziani hanno paura, anzi hanno terrore di Gulliver, che rispetto a loro è un gigante. Gulliver costituisce una grossa minaccia.  Essi fanno quindi bene a imprigionarlo.

A questo punto possono essere inserite altre attività.<sup>1</sup>

L'insegnante chiede ai ragazzi *Quali comportamenti si sono rivelati più utili per (funzionali alla) la soluzione, anche se parziale, della situazione di conflitto?* La conversazione porta all'elaborazione concordata del seguente schema:

**Comportamenti utili**

- Da parte di Gulliver, aver cercato in tutti i modi di comunicare le proprie esigenze.
- Da parte dei Lillipuziani, aver trattato Gulliver con umanità.

**Comportamenti dannosi**

- Da parte di Gulliver, aver tentato di liberarsi con la forza.
- Da parte dei Lillipuziani, aver colpito Gulliver con le frecce.

Il docente assegna un testo scritto, per consentire ai ragazzi di concentrare la propria attenzione su esperienze personali: *Rifletti su una situazione problematica di cui sei stato/la protagonista o spettatore/spettatrice. Si è risolta la situazione? Se sì, come? Se la situazione non si è risolta, racconta ugualmente come è andato a finire l'episodio.*

L'insegnante legge alcuni testi, scelti come esemplificativi di

situazioni concluse positivamente; invita ogni alunno a individuare i comportamenti che hanno portato i conflitti a soluzione; ciascun ragazzo li scrive su dei post-it (uno

per ogni azione).

Collettivamente, gli alunni leggono tutti i post-it ad alta voce: la "tecnica" (che si rifà al *brain storming*) prevede che all'individuazione delle frasi più significative si pervenga attraverso una ampia condivisione da parte della maggioranza degli alunni.

L'attività porta ad evidenziare affermazioni del tipo *Ci siamo messi a parlare, Abbiamo scoperto di avere idee simili, Ci siamo conosciuti meglio ...*

L'insegnante guida un'ulteriore conversazione, che consente ai ragazzi di trasformare le azioni individuate in parole-chiave:

- Comunicazione
- Ascolto
- Conoscenza reciproca
- Frequentarsi
- Mettersi nei panni dell'altro<sup>2</sup>

Queste vengono poi riportate su cartelloni, affissi alle pareti dell'aula.

Esse diventano – in questo modo – un vero *patrimonio comune*: non tanto (non più) un insieme di regole imposte dall'alto, quanto una serie di comportamenti condivisi e concertati, volti ad una soluzione ragionata e non violenta dei possibili conflitti. ■

**NOTE**

1 Gioco di ruolo, per favorire il "decentramento" dei punti di vista:

I ragazzi devono mettersi nei panni dei personaggi e sostenerne le ragioni, argomentandole. E' importante che ogni ragazzo rivesta, in momenti successivi, entrambi i ruoli.

Produzione scritta:

se i ragazzi non conoscono il romanzo, si può proporre loro di dare un finale a scelta all'episodio o, ancor meglio, di inventare due finali (uno positivo, l'altro negativo).

2 Per favorire le capacità di reciproco ascolto, si può proporre la seguente attività:

L'intervista in tre domande.

I partecipanti si suddividono in coppie, preferibilmente con un compagno che conoscono meno bene. Ciascuno deve porre all'altro tre domande piuttosto semplici (ad esempio: *Quale personaggio della storia ti piace? Se potessi vivere per un po' nel passato o nel futuro, quale periodo sceglieresti? Se potessi fare un viaggio, dove sceglieresti di andare? Quale film ti è piaciuto ultimamente?*) e prendere nota delle risposte.

Si cambiano le coppie, in modo che ogni alunno sia intervistato da almeno 2-3 compagni.

Quando ciascuno ha avuto la possibilità di intervistare e di essere intervistato da diversi compagni, ci si mette in circolo; l'insegnante presenta un alunno alla volta: *Questo è Pietro. Che cosa si sa di lui?* Le persone che hanno intervistato Pietro mettono in comune quello che hanno appreso. Per questo motivo è importante che le tre domande non siano le stesse in tutte le coppie, ma possono essere attinte da un elenco precedentemente stabilito insieme.

Attività simili a quelle sopra descritte sono rintracciabili in un vasto repertorio bibliografico, all'interno del quale segnaliamo:

D. Novara, *Scegliere la pace. Educazione ai rapporti*, edizioni Gruppo Abele, Torino

S. Bonino, *Bambini e non violenza*, edizioni Gruppo Abele, Torino

M. Jelfs, *Tecniche di animazione*, Elledici, Torino.

di Paola Calenda  
Insegnante

### L'architettura sostenibile come ipotesi interdisciplinare nella scuola secondaria

**La relazione “uomo-ambiente-natura” e il ruolo che lo stesso ambiente gioca sulla psiche umana ha da tempo coinvolto autorevoli studiosi impegnati in diversi campi disciplinari. Pur trattandosi di tematiche altamente complesse, tali mutamenti non possono essere ignorati dalla scuola, nello sviluppo di una cultura del rispetto dell'ambiente.**

Da tempo ormai, nei programmi di quanti sono impegnati a governare il nostro Paese, vi è la promessa di un ambiente più vivibile, più sano e più “verde”.

Tuttavia, se sull'obiettivo sono tutti concordi, i modi per perseguirlo dividono ancora le persone.

La cultura dell'ambiente dovrebbe essere sentita e praticata come elemento primario in tutte le sedi opportunamente preposte; la scuola, in particolare, è sicuramente il luogo più idoneo a svolgere questo tipo di sensibilizzazione in quanto è a scuola che si forma il più prezioso dei capitali: quello umano.

Come quotidiani fruitori dell'ambiente dovremmo essere entusiasti di un recupero ambientale, soprattutto se pensiamo che un ambiente ben curato può divenire fonte di sicuro benessere sia per quanti vi soggiornano, sia per quanti ne traggono benefici sotto il profilo economico-sociale.

Il mondo della produzione, tuttavia, viene spesso a contrapporsi alla ricerca del benessere ambientale, in quanto tende ancora oggi a

perseguire le emergenze - tipiche di una cultura post-industriale - basate sulla ricerca e costruzione di spazi abitativi, indipendentemente da una corretta analisi del sito. Di rimando è pur vero che emergono spinte maggiori volte a riconsiderare, promuovere e diffondere socialmente l'Educazione Ambientale nella cui prospettiva lo studio dell'Ecologia può risultare una valida opportunità didattica, una proficua risorsa interdisciplinare, non necessariamente un vincolo.

A tal proposito è importante, dal punto di vista educativo, far acquisire agli allievi, fin dalla scuola dell'infanzia, una consapevolezza crescente circa le caratteristiche dei luoghi che abitano e nei quali quotidianamente interagiscono.

Successivamente, può essere utile far acquisire ai bambini e agli adolescenti una prima conoscenza di ciò che li circonda e del rapporto sinergico “uomo-natura”.

Scendendo più nello specifico, può risultare interessante ricercare le ragioni per le quali un “contenitore” è diventato chiave di lettura del contesto socio-economico di un tessuto urbano e, ancora oggi, determina il carattere regionale dell'architettura sotto il profilo morfologico e tipologico.

*“Ciò che più assomiglia ad un paesaggio è la sua architettura e cioè quella che l'edificio sostenibile dovrà essere in grado di perseguire nella sua interazione con l'ambiente”. S. Los).*

**Che cos'è l'architettura bioecologica?**

Tuttavia, ancora oggi, permangono idee confuse circa il significato di Architettura bioecologica: sia la bio-edilizia, sia la pianificazione ambientale che la bio-ecologia

vengono percepite - dall'opinione pubblica - come fenomeni altamente specialistici. Alla base di tali approcci interpretativi si sottolineano due elementi fondamentali:

- il primo riguarda il dibattito relativo all'equilibrio “natura-uomo-costruito” che non deve essere circoscritto ai soli studiosi e professionisti del settore, ma deve diventare oggetto di attenzione da parte di tutti coloro che si ritengono socialmente impegnati nell'opera di riqualificazione dell'ambiente;
- il secondo riguarda lo scarso interesse, da parte di molti tra noi, di acquisire strumenti e affinare metodologie per combattere il degrado ambientale che l'abuso di prodotti e tecniche industriali ha ormai portato a livelli di intolleranza.

Pertanto, ragioni pratiche e non solo etiche impongono un ripensamento dell'attuale rapporto che l'uomo ha nei confronti dell'ambiente che lo circonda. L'architettura, all'interno di questa sinergia, assume una funzione essenziale in quanto essa può tracciare il percorso per “una ricalibratura del territorio e per una rivalutazione degli elementi fondamentali del vivere in sintonia con la natura” (E. Micelli).

Lo studio dell'architettura bioecologica si propone l'analisi corretta e il ripristino di un ambiente più sano, in cui inserire abitazioni e servizi, strutturalmente non inquinanti, per ritrovare un maggiore benessere di vita.

L'uomo è un sistema aperto che interagisce quotidianamente con l'ambiente e lo modifica. Pertanto è dalla complessità di questa interazione che dipende l'equilibrio necessario al mantenimento delle

condizioni di autoconservazione di entrambi ma, per fare questo, è necessario stimolare, soprattutto all'interno di un contesto scolastico, una cultura dell'ambiente partendo da una efficace visualizzazione del costruito.

### **Quali obiettivi perseguire?**

Per lo studente che inizia il suo percorso di educazione ambientale è molto importante imparare ad osservare, sistematicamente e con precisione, gli eventi naturali tipici della trasformazione del "sito", la storia del territorio sotto il profilo morfologico e, quindi, formulare ipotesi di intervento sulla base di una analisi critica sempre più consapevole anche sul piano scientifico e tecnologico.

Oggi ci si orienta tendenzialmente verso un curriculum formativo all'interno del quale il rapporto tra il soggetto che apprende e l'oggetto di apprendimento deve avvenire secondo un percorso di costruzione "sentita" del sapere.

Occorre educare gli allievi sia a leggere le proprietà di un edificio nel rapporto che questo ha con l'ambiente, sia ad attivare un corretto approccio progettuale e tutto ciò per consentire loro di visualizzare ed intervenire criticamente nella complessità della realtà, tramite la formulazione di domande e di risposte tecnicamente corrette.

### **Un esempio di approccio formativo**

D'altra parte, un edificio ben progettato non dovrebbe limitarsi a possedere solo determinate caratteristiche tecniche, a garanzia delle prestazioni richieste, bensì anche essere quelle proprietà che lo connotano come contenitore in continua interazione con l'ambiente.

Ciò avviene quando, per esempio, l'architettura tende a comunicare il racconto della sua costruzione, attraverso la formalizzazione degli stili, oppure quando comunica la sua trasparenza attraverso la struttura delle vetrate e dei portici che

rappresentano, nella storia dell'arte, il modo in cui il progetto manifesta attenzione per la luce e per il clima.

Questo tipo di approccio formativo risulta alquanto diverso da quello che si limita ad insegnare che un involucro edilizio deve possedere determinate proprietà, indipendentemente dal rispetto dell'ambiente circostante.

A differenza di tutti gli altri esseri viventi, l'uomo ha un grado di libertà tale che gli permette di perturbare, anche in maniera irreversibile, i delicati equilibri dell'ambiente in cui vive.

Questo non significa che si debbano condannare tutte le sperimentazioni tecnicistiche ma, come sostengono autorevoli fonti, che le risorse tecnologiche necessitano di un collaudo approfondito prima di essere immesse nella complessa struttura ambientale.

È nata, in molti Paesi, l'esigenza di inserire nel contesto didattico-formativo una nuova disciplina: l'Architettura Bioecologica, intesa come un insieme di attività con-

nesse alla salvaguardia del territorio e al ripristino del benessere abitativo.

Ciò nel convincimento che l'essere umano deve sapersi identificare con un proprio spazio, non monotono, non ripetitivo e, soprattutto non anonimo, in quanto è proprio lo spazio strutturale che talvolta condiziona psicologicamente il benessere di vita quotidiano.

Se nei paesi d'oltralpe la bioedilizia è una realtà consolidata sia nei piani di studio scolastici che a livello di specializzazione universitaria, in Italia questi studi sono ancora oggetto di perfezionamento da parte di pochi professionisti.

È quindi più che mai importante che anche la scuola italiana getti le basi per la realizzazione di un curriculum verticale centrato sull'educazione ambientale e, nello specifico, sulla cultura progettuale mirata al raggiungimento di un'architettura "sostenibile". ■

## **IRRE Emilia Romagna – Regione Emilia Romagna – Fondo Sociale Europeo – Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali**

### ***Progetto integrato "Una scuola per l'ambiente. Reti per la sostenibilità" Rimini, hotel Continental - 8,9,10 settembre 2003***

Lunedì 8 settembre ore 15.00 - 19.00

Relatori: A. Varani, M. Bertacci, P. Tamburini, G. Borgarello, M. Castiglioni, G. Righetto

Martedì 9 settembre ore 9.00 -13.00 e 15.00 -19.00

Lavori in gruppo sulle seguenti tematiche:

Didattica attiva: quali metodologie?

Progettazione integrata scuola-territorio

Il punto di vista dei ragazzi/dei docenti

Il progetto educativo: discipline, contenuti, organizzazione

L'agenda 21 inconscia nell'esperienza delle scuole

La relazione educativa

Mercoledì 10 settembre ore 9.00 -13.00

Gruppi di lavoro per ordine di scuola, sui contenuti della sperimentazione.

Restituzione in plenaria del lavoro dei gruppi.

In un prossimo numero della rivista ospiteremo una sintesi dei lavori del seminario riservato alle scuole (circa un centinaio) che già fanno parte del progetto RER "Pratiche e modelli per lo sviluppo sostenibile".

di Pia Molinari  
insegnante

Sintesi curata da Cristina  
Gubellini  
IRRE Emilia Romagna

## Raccolta differenziata dei rifiuti e pratica al compostaggio

Il progetto dedicato al compostaggio è stato realizzato nella scuola media “Europa” di Faenza (Ravenna), nell’Istituto Comprensivo omonimo; hanno partecipato all’esperienza i 25 ragazzi (12 maschi e 13 femmine) di una classe seconda media.

La ricerca prende le mosse dal problema di definire strategie didattiche, funzionali a costruire negli adolescenti di oggi, uomini di domani, una coscienza ecologica attenta e operativa. La soluzione viene qui identificata in un percorso logico-sperimentale per condurli alla consapevolezza ragionata della rilevanza della raccolta differenziata.

L’obiettivo della ricerca è quello di controllare se e in quale misura una didattica attiva delle scienze possa motivare gli alunni ad affrontare – nella logica della vera scoperta – una *girandola di pluralità (dalla coscienza ecologica alla più avanzata ricerca scientifica) la quale se da un lato coinvolge rapporti interdisciplinari, dall’altro si scontra con luoghi comuni, mode, false informazioni.*

Il progetto, che qui presentiamo, ha inteso perseguire i seguenti obiettivi:

- favorire la capacità di riconoscere il valore culturale e sociale del tema in oggetto;
- acquisire atteggiamenti-comportamenti positivi nei confronti del tema trattato;
- innalzare il livello e la quantità delle conoscenze scientifiche (concetti portanti, metodi sperimentali, linguaggio specifico...);

- promuovere interesse e viva partecipazione anche da parte degli alunni che mostrano solitamente indifferenza, noia o fatica a seguire lezioni puramente teoriche.

L’attività ha permesso, inoltre, di potenziare le seguenti competenze trasversali:

- saper reperire informazioni;
- saper selezionare le informazioni;
- saper scrivere per annotare dati, comunicare, usare forme linguistiche adeguate;
- sapersi coordinare in gruppo;
- saper trasformare i dati in mappe;
- saper usare gli strumenti;
- saper osservare sistematicamente l’andamento di un fenomeno;
- saper trarre insegnamenti concreti dal fenomeno osservato;
- saper trasmettere a terzi la propria esperienza;
- saper cogliere il rapporto fra causa ed effetto;
- sapersi assumere impegni, responsabilità, ruoli.

La ricerca, che si è svolta da novembre a maggio, si è incentrata su un percorso di lavoro articolato secondo diverse strategie didattiche: alle lezioni frontali si sono alternate attività sperimentali, lavori di gruppo, momenti di elaborazione dati, discussioni e riflessioni. Va inoltre aggiunto che l’esperienza realizzata ha potuto avvalersi e mettere in risalto la collaborazione tra studenti famiglie e scuola.

Tra i materiali e gli strumenti sono stati utilizzati, oltre a rifiuti scelti di vario tipo, alcuni testi specifici, il computer, la macchina fotografica, il termometro, il metro, la bilancia, il compostatore.

Il piano di svolgimento prevedeva le seguenti fasi:

- **l’accertamento delle pre-conoscenze:** attraverso questionari a risposte aperte e a risposta chiusa rivolti ai ragazzi sono stati rilevati in ingresso gli atteggiamenti, i comportamenti, l’interesse e le conoscenze possedute; durante questa fase è emersa una grande mole di informazioni;
- **l’esperienza laboratoriale:** è stata realizzata attraverso la costruzione dell’apparecchiatura base per l’esperienza del compostaggio, la raccolta di campioni di scarto domestico, la scelta del materiale organico adatto al compostaggio, la preparazione del cumulo da introdurre nel compostatore;
- **lo studio del processo di fermentazione e trasformazione della massa organica:** sono state attivate alcune esperienze, quali l’osservazione del processo mediante la registrazione di alcuni parametri fisici, l’utilizzazione di alcuni indici in rapporto alle diverse fasi della fermentazione, la determinazione del punto finale del processo di fermentazione.

**A metà del percorso** di progetto, sono stati interamente riproposti i questionari relativi alle conoscenze, per capire come e quanto gli alunni abbiano partecipato o meno e seguito tutte le fasi del lavoro

In seguito all'osservazione dei risultati ottenuti si è reso necessario approfondire il problema dei rifiuti pericolosi e la classificazione di ciascun tipo di rifiuto

I risultati complessivi ottenuti dalle verifiche in itinere hanno dimostrato comunque una crescita nell'acquisizione dei concetti trattati.

Per effettuare un **bilancio** del lavoro svolto, sono state utilizzate la discussione collegiale e il rapporto finale; al termine dell'esame della documentazione è sorta l'esigenza di realizzare un lavoro che, chiaro nei semplici contenuti, fosse utile anche ad altri alunni i quali affrontano per la prima volta il tema del riciclaggio. La scelta della mappa concettuale è stata dettata dall'esigenza di fornire un prodotto intuitivo; tuttavia, per le particolari condizioni del contesto classe, questa attività ha richiesto un particolare impegno da parte dell'insegnante e dei ragazzi stessi.

**In uscita** sono stati nuovamente utilizzati i questionari relativi agli atteggiamenti, ai comportamenti e alle conoscenze. Le domande del questionario relativo all'interesse sono state riformulate.

Dal confronto dei risultati è emersa una evidente maturazione dell'**atteggiamento** di ogni singolo alunno, anche se una piccola percentuale di questi (16%) ha dimostrato indifferenza quando si è trovato in gruppo.

In ordine al **comportamento** si è rilevata una certa disomogeneità, anche se l'andamento è stato positivo; il 15% delle famiglie non pratica la raccolta differenziata della carta.

Per quanto riguarda l'**interesse**, molti alunni hanno considerato interessante questo studio teorico-pratico: sulla possibilità di riutilizzare lo stesso iter metodologico per altri argomenti, alcuni hanno proposto la riduzione, all'essenzia-

le, dello studio teorico.

Più articolato è risultato il quadro delle considerazioni rilevabili dall'analisi dei questionari finali relativi alle **conoscenze**: le verifiche finali hanno registrato valutazioni soddisfacenti, visto che richiedevano buone capacità espressive, di rielaborazione e rigore lessicale. È emerso che il 52% dei ragazzi ha riportato una valutazione distinto-ottimo sul lessico, mentre solo il 24% ha ottenuto la stessa valutazione sulle conoscenze; la tendenza degli alunni è posta verso l'acquisizione mnemonica, perché meno impegnativa della elaborazione di conoscenze consapevoli.

### Conclusioni

Gli alunni hanno mostrato, in generale, un interesse attivo, fervente durante la fase di preparazione e raccolta dei dati: hanno scaricato informazioni, statistiche, notizie e nozioni, così che la difficoltà maggiore è consistita nel gestire questa quantità di input. È stato necessario indirizzarli verso alcuni testi specifici per la raccolta e l'utilizzo dei dati, perché la dispersione, accompagnata dall'incapacità di eseguire una scala logica, ha creato confusione e dispendio inutile di forze.

Molto varia, attiva e un po' farraginosa, è risultata la preparazione della parte pratica del percorso di lavoro, in quanto esuberanza e scarsa presenza di pensiero logico portano a un utilizzo non sempre proficuo del tempo e delle energie. Inoltre, è risultato faticoso far soffermare gli alunni sull'importanza dei dati sperimentali raccolti: dovendo questi essere elaborati con le proprie forze e non delegati a strumenti informatici, si è avuta una caduta generalizzata nella partecipazione. Raccogliere dati e fornire indicazioni chiare, semplici e *rigorose* ha richiesto tempo e

impegno oltre ogni aspettativa.

Nonostante le difficoltà a far procedere un lavoro così articolato, l'obiettivo di rendere coscienti gli alunni sul problema ecologico sembra essere stato raggiunto.

Globalmente gli alunni hanno compreso l'importanza del riciclaggio e riconosciuto il comportamento ecologico corretto, sia attuandolo in prima persona, sia "imponendolo" in famiglia, dimostrando così di avere assimilato il significato del binomio rifiuto= risorsa.

Vista la difficoltà a lavorare in campo logico-teorico e constatato che l'interesse è vivo e utile alla formazione solo quando è rapportato alla dimensione pratica, si propone per uno studio futuro la possibilità di affrontare i seguenti argomenti: gli organismi che partecipano all'unificazione, i prodotti che realmente si ricavano dal lavoro di tali organismi, l'allestimento di un terrario, la germinazione di sementi varie.

Per mantenere un legame col territorio sull'argomento rifiuti – riciclo e per rinsaldare una corretta coscienza civica (consapevolezza delle risorse, del loro utilizzo razionale e formazione di una sana igiene mentale attraverso l'abitudine di evitare sprechi) sarà utile far proseguire il lavoro sotto la guida degli insegnanti di Lettere e di Educazione Tecnica, per quanto concerne la raccolta, la lettura, la discussione collegiale degli articoli che appaiono sulla stampa locale a supporto del tema trattato; ciò, si ritiene, contribuirà a mantenere attivo e fattivo quel comportamento ecologico recentemente acquisito.

di Loredana Lombardi  
Insegnante

## Progetto SIAS

*un supporto tecnico esperto su autovalutazione,  
qualità e miglioramento delle istituzioni scolastiche*

**L'obiettivo principale del SIAS (il Servizio IRRE per l'Autovalutazione delle Scuole) è quello di accompagnare l'istituzione scolastica attraverso i vari passaggi dell'innovazione, proponendo progettualità mirate e sperimentando le migliori pratiche legate alle tematiche dell'autovalutazione.**

L'innovazione, intesa come cambiamento di una realtà consuetudinaria, si configura, oggi, come apportatrice d'avanzamenti tecnologici, da un lato, e d'instabilità e incertezze, dall'altro. In sostanza, sono sollecitati e richiesti, negli ambiti dei sistemi organizzativi e produttivi, atteggiamenti di "creatività" e di "flessibilità" per "rinnovare" da una parte, e, dall'altra, "saper modificare" le proprie strategie (a livello d'obiettivi, contenuti e metodi) in relazione al mutare delle richieste e dei bisogni.

L'istituzione scolastica, in questo scenario, entra, insieme con altri enti, nella grande stagione delle riforme. L'avvio del suo forte cambiamento ha implicato in parallelo la necessità di poter offrire supporti adeguati attraverso strutture in grado di sostenere i passaggi dell'innovazione. Gli istituti che agiscono, a livello regionale, a tal fine prendono

il nome di I.R.R.E. (Istituti di Ricerca Regionale Educativa), contraddistinti dalla funzione di *gatekeepers* (operatori di confine). Connotati, infatti, dalla capacità di "auditing", sono figure mediane fra ricerca e innovazione; fra lettura di bisogni e proposte di risposta; fra servizio e creatività; fra vicinanza e autonomia; fra ricerca d'efficacia e capacità d'efficienza nel ruolo che sono chiamati ad assolvere.

Nella prospettiva del bisogno di servizi che alimentano e rendono più praticabile e potente l'autonomia delle istituzioni scolastiche, l'IRRE Emilia Romagna ha progettato un suo Servizio per l'Autovalutazione delle Scuole.

Il SIAS (Servizio IRRE per l'Autovalutazione delle Scuole) è nato con l'intento di offrire alle scuole un supporto tecnico "esperto" sulle tematiche e sui processi dell'autovalutazione, della qualità, del miglioramento.

Esso risponde ad una logica di sistema nel macro processo d'erogazione del servizio d'istruzione e si configura come sede tecnica, di ricerca, formazione e consulenza.

Il SIAS si pone al servizio delle autonomie scolastiche attraverso un approccio collaborativo teso all'integrazione degli interventi che, a diversi livelli, sono offerti alle scuole. Per tale ragione questo nuovo organismo si dota di una struttura plastica, versatile, flessibile.

L'obiettivo primario è quello di

*predisporre le condizioni per strutturare relazioni d'aiuto con le scuole sulle seguenti tematiche: formazione in servizio sui temi collegati all'autovalutazione; ricerca valutativa; consulenza per la realizzazione d'iniziative di autovalutazione; collaborazione per incontri di sensibilizzazione sull'autovalutazione, consulenza per l'avvio di un sistema qualità.*

Il tema della *valutazione* ultimamente si è coniugato sempre più frequentemente con quello della *qualità*, quasi a sottolineare il valore strategico di innovazione e miglioramento che la valutazione deve assumere all'interno dell'*offerta formativa*.

Parlare di valutazione e di qualità significa far acquisire alla scuola la *consapevolezza* che la ricerca sulla qualità si può sviluppare attraverso un progressivo e sistematico cammino di riflessione sulla propria attività. Dall'intersezione delle norme con il sapere esperto e l'esperienza delle scuole può scaturire un paniere di indicatori utili ad accompagnare l'opera di verifica e di miglioramento del servizio scolastico e, nel contempo, mirare a creare sempre un ambiente motivante, che significa massimizzare il contributo delle *risorse umane* per ottenere il miglior impegno delle stesse al fine del raggiungimento degli obiettivi prefissati. ■