



ImProving lifelong learning devices and didActical modules Zooming Into gender guidance Approaches to students choices

TRANSFER OF INNOVATION,  
MULTILATERAL PROJECTS, LEONARDO DAVINCI

LIFELONG LEARNING PROGRAMME (2007-2013)  
AGREEMENT n° LLP-LDV/TOI/08/IT/554

## **Ipazia**

ImProving lifelong learning devices and didActical modules  
Zooming Into gender guidance Approaches to students choices

**Elementi di sintesi e di comparazione  
della ricerca svolta sui contesti e sui  
fabbisogni del target group**

**La metodologia della didattica orientativa.  
Proposte di adattamento**

ITALY

LATVIA

PORTUGAL

SPAIN

TURKEY





TRANSFER OF INNOVATION,  
MULTILATERAL PROJECTS, LEONARDO DAVINCI

LIFELONG LEARNING PROGRAMME (2007-2013)  
AGREEMENT n° LLP-LDV/TOI/08/IT/554

## Ipazia

ImP<sup>ro</sup>ving lifelong learning devices and didA<sup>ct</sup>ical modules  
Z<sup>oo</sup>ming Into gender guidance Approaches to students choices

**Elementi di sintesi e di comparazione  
della ricerca svolta sui contesti e sui  
fabbisogni del target group**

**La metodologia della didattica orientativa.  
Proposte di adattamento**

ITALY

LATVIA

PORTUGAL

SPAIN

TURKEY

La presente pubblicazione è stata realizzata da Sviluppo&Competenze, Partner coordinatore delle attività progettuali, come prodotto di sintesi dei lavori svolti da tutta la Partnership di IPAZIA.

Sono autrici e curatrici del volume:

- *Alessandra Antinori*
- *Sara Ricci*
- *Flavia Marostica*

## I PARTNER DEL PROGETTO



ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE ELSA MORANTE



*sviluppo&competenze*



---

**Il presente progetto è finanziato con il sostegno della Commissione Europea.**

L'autore è il solo responsabile di questa pubblicazione e la Commissione declina ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni in essa contenute.

Finito di stampare nel mese di settembre 2010  
dalla Tipografia xxxxxxxxxxxx xxxxxxxxxxxxxxxx, Bologna  
Per conto di Sviluppo e Competenze

Progetto grafico: DOPPIOSEGNO snc, Roma  
[www.doppiosegno.com](http://www.doppiosegno.com)  
[info@doppiosegno.com](mailto:info@doppiosegno.com)

*«...Tu non tieni conto che sei una donna, la prima donna filosofa di Alessandria  
ed è già questa una cosa difficile da accettare,  
specialmente quando nei tuoi dibattiti metti in difficoltà un uomo;  
ti guadagni un nemico che ti odierà a morte».*

Oreste, il Prefetto di Alessandria  
responsabile dell'ordine pubblico  
nella Roma augustea



## Indice

Premessa	7
Ipazia di Alessandria: cenni storici	9
1. Il progetto Ipazia	11
2. I partner di progetto	13
3. Le attività progettuali previste	17
4. Analisi del contesto e dei fabbisogni del target group: sintesi e comparazione delle ricerche svolte nei Paesi partner	23
5. La metodologia della Buona Pratica del progetto "Con-pari e generio". Analisi e proposte di adattamento	31
<i>Comprendere il passato per vivere il presente e costruire il futuro.</i> Flavia Marostica	33
6. Conclusioni	71
7. Appendice	73
8. Bibliografia	79





## Premessa



La presente pubblicazione raccoglie i prodotti/risultati scaturiti dalle prime attività realizzate dai partner del progetto Leonardo da Vinci – TOI “IPAZIA - ImProving lifelong learning devices and didActical modules Zooming Into gender guidance Approaches to students choices”.

IPAZIA nasce dalla riflessione secondo cui la didattica rappresenta per i ragazzi e le ragazze uno dei veicoli più importanti di orientamento alle scelte scolastiche e professionali. Se infatti, come dimostrano numerose ricerche, nella scuola le attività orientative vengono svolte nella maggioranza dei casi dalle/dai docenti, occorre considerare che proprio attraverso le/gli insegnanti i giovani entrano in contatto con i contenuti delle discipline, contenuti che sono solo apparentemente neutri ma che in realtà veicolano, attraverso la presenza/assenza dell’attenzione alle differenze fra maschile e femminile, stereotipi di genere che possono influenzare e “orientare” in modo importante i percorsi e le scelte di studio e di vita.

Se quindi, come è già emerso in altre esperienze progettuali che hanno affrontato il rapporto fra genere e orientamento<sup>1</sup>, le attività orientative possono essere considerate come un “momento di crucialità in cui si intrecciano e incrociano differenti complessità: i mondi della scuola, della formazione e del lavoro, le realtà professionali e sociali, le istituzioni e i bisogni, le attese dei soggetti, i cambiamenti degli ultimi decenni che hanno profondamente mutato le identità sessuate e mutato i contesti di vita e l’attività lavorativa, ma al contempo le persistenze e resistenze di culture tradizionali e dei pregiudizi e stereotipi sessuali che convivono con il cambiare di società e soggetti, tempi, spazi e ritmi di organizzazioni collettive e biografie individuali”<sup>2</sup>, l’insegnante svolge il delicato compito di trasmettere, attraverso le discipline, elementi e chiavi di lettura anche per quanto concerne il rapporto tra identità maschile e femminile, i modelli e le aspettative legate al genere, la promozione di percorsi di studio e lavoro che ad esempio, per le giovani, favoriscano la presenza in settori professionali di carattere scientifico, ambito nel quale ancora oggi si possono registrare dati che vedono le donne in netta minoranza rispetto agli uomini.

1. Cfr. Progetto Leonardo da Vinci GALAXY - Gender Guidance for Employment choices: pathways Against sexism for equality – [www.galaxyproject.eu](http://www.galaxyproject.eu)

2. G. Corduas – B. Mapelli, Intervento: *L’Orientamento nei sistemi di Istruzione, Formazione e Lavoro*, presentato in occasione della Conferenza finale del Progetto GALAXY – *L’Orientamento secondo una prospettiva di genere* – svoltasi il 28 ottobre 2008 a Roma.

Negli ultimi decenni l'introduzione della prospettiva di genere nella didattica ha trovato applicazione soprattutto nelle materie letterarie attraverso una maggiore attenzione verso autrici, scrittrici e protagoniste della storia. Nell'ambito delle materie scientifiche invece è facile ancora rilevare, a partire ad esempio dai libri testo in uso nelle scuole secondarie superiori, la totale assenza di un'attenzione al maschile e femminile come "categorie" e "modelli" che negli "abituali" curricoli scolastici appaiono invece riuniti in un unico orizzonte di apprendimento maschile ma proposto come neutro. Materie come la matematica, la fisica, le scienze chimico-biologiche, ad esempio, vengono infatti trasmesse a ragazze e ragazzi senza alcun riferimento ad una prospettiva di genere che tenga conto delle idee, delle teorie, delle scoperte, delle domande che individuino differenze, analogie, sintesi del pensiero di entrambi i sessi.

Nei programmi scolastici, piuttosto, è facile constatare la presenza unicamente maschile di autori, scienziati, studiosi e la totale assenza di figure femminili, scienziate e studiose, che hanno segnato non meno degli uomini la storia della scienza in tutte le epoche.

È proprio a partire da queste riflessioni che si è sviluppato il progetto IPAZIA. Analizzando i prodotti realizzati nell'ambito del progetto "Con-pari e generico: Confronto di Pari in ottica di Genere nell'obbligo formativo", la partnership italiana ha considerato di particolare interesse riprendere la metodologia della didattica orientativa messa a punto e applicata per la costruzione di un modulo di Storia<sup>3</sup> e proporre l'implementazione all'interno delle discipline di carattere scientifico.

La complessità di tale proposta costituisce il nodo principale di questa pubblicazione, come emergerà sia dalla lettura degli esiti della ricerca svolta dai partner transnazionali sui contesti e sui fabbisogni dei target group, sia, soprattutto, dall'analisi della metodologia della buona pratica e dalle ipotesi di adattamento in vista del trasferimento e della messa a sistema nei Paesi partner.

L'esempio di Ipazia di Alessandria rappresenta l'amore - e il tragico sacrificio, tutto al femminile - per lo studio dei problemi filosofico-scientifici e la costanza nel cercare soluzioni e prospettive sempre nuove verso la conoscenza. Ci piace pensare che proprio la figura di Ipazia abbia guidato e "illuminato" i momenti anche più complessi della comprensione e dello studio della metodologia della didattica orientativa e della sua applicazione nelle discipline scientifiche nei contesti molto diversificati che caratterizzano i Paesi partner.

Ad Ipazia di Alessandria dedichiamo quindi questa pubblicazione e tutti i prodotti di progetto, augurandoci di contribuire anche in minima parte a promuovere una cultura di genere che esalti e valorizzi l'alterità del maschile e del femminile nel porsi le domande, nel ricercare le risposte, nel definire e ridefinire i temi e i problemi del sapere. Sarà così possibile per maschi e femmine crescere e sviluppare desideri e immagini di sé e del proprio futuro rispettose del proprio sentire, pensare, esperire sessualmente di donna e di uomo

---

3. "Donne lavoro famiglia all'inizio dell'età moderna nel mondo occidentale cattolico (1492 -1763)", modulo di apprendimento di storia per una classe IV di scuola superiore.

## Ipazia di Alessandria<sup>4</sup>: cenni storici



Ipazia nacque ad Alessandria d'Egitto nel IV secolo.

È ritenuta la più famosa tra le scienziate dell'antichità.

Maestra di filosofia, di astronomia e di matematica, figlia del filosofo Teone, fu da lui educata con il fine di farla diventare "un essere umano perfetto" [...]

Ipazia si recò a studiare a Roma e ad Atene e fu apprezzata per la propria intelligenza.

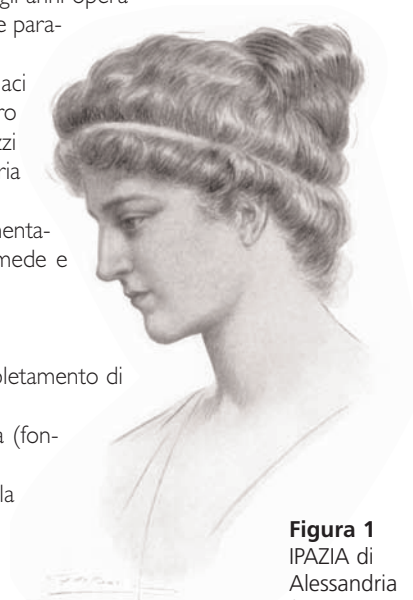
La sua casa diventò un importante centro di cultura ed essendo pagana fu considerata eretica dai cristiani. L'Impero Romano in quel periodo si stava convertendo al Cristianesimo e quando ad Alessandria, nel 412, diventò vescovo Cirillo, Ipazia si rifiutò di aderire alla religione cristiana. I suoi principi si basavano infatti sul concetto di libertà di pensiero. Apparteneva alla corrente neoplatonica e in quegli anni operava presso la leggendaria Biblioteca di Alessandria; un'istituzione paragonabile a una moderna Accademia di livello universitario.

L'8 marzo dell'anno 415 d.C. Ipazia venne uccisa da monaci fanatici, su ordine del vescovo Cirillo di Alessandria. Le tolsero gli occhi quando era ancora viva e il suo corpo fu fatto a pezzi e bruciato. Dopo la sua morte, la scuola di Ipazia in Alessandria si disperse e il suo sapere passò alle istituzioni ecclesiastiche.

Ipazia e suo padre sono passati alla storia per aver commentato i classici greci, e in particolare le opere di Euclide, Archimede e Diofanto.

Dei suoi lavori più importanti si ricordano:

- Commentario all'Almagesto di Euclide e Tolomeo, completamento di un'opera del padre sull'astronomia;
- Commentario all'Aritmetica di Diofanto di Alessandria (fondatore dell'Algebra) in 13 volumi;
- Commentario alle Coniche di Apollonio di Perga sulla materia della Geometria (8 volumi).



**Figura 1**  
IPAZIA di  
Alessandria  
(370-415 d.C.)

<sup>4</sup>Testo tratto dal libro "Le tue antenate. Donne pioniere nella società e nella scienza dall'antichità ai giorni nostri" Rita Levi-Montalcini con Giuseppina Tripodi, Ed.Gallucci, 2008.

Nella prefazione all'Almagesto, lo stesso padre Teone riconobbe il suo contributo: "commento di Teone di Alessandria al terzo libro del Sistema matematico di Tolomeo. Edizione controllata dalla filosofa Ipazia, mia figlia".

Nonostante molte sue opere siano andate perdute, alcune copie sono state ritrovate nella Biblioteca Vaticana.

Ipazia inventò modelli di astrolabio, di planisfero e di idroscopio. L'astrolabio, composto da due dischi metallici forati, ruotanti uno sopra l'altro mediante un perno rimovibile, era utilizzato per calcolare il tempo e per stabilire la posizione del sole delle stelle e dei pianeti.

Nel 1884 è stato dedicato ad Ipazia un asteroide denominato "238 Hypatia", del diametro medio di circa 148,49 km, scoperto lo stesso anno. È stata l'unica matematica donna per più di un millennio. Bisognerà aspettare il Settecento per avere due scienziate di rango paragonabile: Maria Gaetana Agnesi e Sophie Germain.

# I. Il progetto Ipazia



Il progetto Leonardo – TOI “IPAZIA - ImProving lifelong learning devices and didActical modules Zooming Into gender guidance Approaches to students choices” propone la realizzazione di un intervento mirato alla revisione, aggiornamento e adattamento (sia tecnologico, sia per quanto concerne i target di riferimento), traduzione, trasferimento e disseminazione dei prodotti finali della Buona Pratica prodotta nell’ambito del progetto “Con-pari e generio: Confronto di Pari in ottica di Genere nell’obbligo formativo”.

Il partenariato nazionale e transnazionale coinvolto nel progetto si impegnerà a trasferire e adattare quanto realizzato nella Buona Pratica (moduli di insegnamento di storia, percorsi di orientamento e di formazione per insegnanti e tutor, tutti connotati secondo una prospettiva di genere) all’interno dei sistemi di istruzione e formazione professionale dei propri Paesi.

Più nello specifico, nell’ambito del progetto Con-pari e generio erano stati realizzati:

- 1) PERCORSO DI ORIENTAMENTO IN OTTICA DI GENERE – Percorso di orientamento in prossimità della scelta. Modello di Intervento LABORATORIO DOCENTI
- 2) PROPOSTA METODOLOGICA PER LA REALIZZAZIONE DI AZIONI DI ORIENTAMENTO IN OTTICA DI GENERE PER RAGAZZI E RAGAZZE DELL’OBBLIGO FORMATIVO
- 3) Donne lavoro famiglia all’inizio dell’età moderna nel mondo occidentale cattolico (1492 –1763) “MODULO DI APPRENDIMENTO DI STORIA PER UNA CLASSE IV DI SCUOLA SUPERIORE.
- 4) IMMAGINARSI DIVERSAMENTE TRA PRESENTE E FUTURO – Racconto teatrale e riflessioni sull’orientamento di Genere.
- 5) QUESTIONARIO PER L’INQUADRAMENTO DEL CONTESTO - Analisi del mercato in un’ottica di genere e analisi delle scelte e delle motivazioni delle studentesse e degli studenti dopo il primo anno di scuola superiore

Il progetto IPAZIA si propone dunque di adattare i contenuti di tali prodotti focalizzandosi in particolare:

- sul trasferimento dell'approccio metodologico "di genere" utilizzato per la costruzione del modulo di storia verso altre discipline (soprattutto delle aree scientifiche)
- sulla sperimentazione di tale metodologia in altre scuole
- sulla formazione dei docenti e tutor riguardo alla didattica di genere
- sull'ampliamento della sperimentazione del percorso di orientamento, sempre connotato dall'attenzione alle differenze di genere, a supporto delle scelte formative e/o professionali degli studenti della scuola secondaria superiore (14-18 anni),
- al trasferimento di tali strumenti/prodotti in un numero significativo di istituti scolastici interessati a sperimentare "sul campo" la buona pratica.

Attraverso il progetto IPAZIA si intende quindi:

- offrire agli studenti e alle studentesse opportunità di maggiori conoscenze per una migliore comprensione dell'ambiente socio-economico dal quale provengono e nel quale vivono;
- sviluppare in essi il concetto di "progetto formativo e di vita"
- stimolare le loro potenzialità creative
- promuovere la cultura della valorizzazione delle differenze e della necessaria cooperazione per la creazione di ambienti socio-culturali dove uomini e donne possano avere pari opportunità di scelta per la vita attiva.
- Potenziare la scuola nello svolgimento della funzione orientativa connessa alla sua mission
- Formare le risorse umane che operano nei due sistemi (scolastico e formativo) per la valorizzazione della specificità e diversità dei ruoli

Tra i risultati attesi del progetto vi è dunque la realizzazione di:

- Strumenti per la formazione degli insegnanti (Laboratori – almeno 1 per ciascun Paese partner)
- Percorsi di orientamento in prossimità della scelta connotati secondo un'ottica di genere (almeno 5 in Italia e almeno 1 per Paese partner)
- Moduli didattici per diverse aree disciplinari (Storia + Discipline scientifiche)
- Strumenti di sensibilizzazione circa la tematica di genere

L'adattamento dei prodotti della Buona Pratica sarà realizzato attraverso:

- L'aggiornamento dei contenuti, in relazione ai nuovi fabbisogni identificati e alle nuove discipline coinvolte;
- L'aggiornamento e l'adattamento delle metodologie e degli strumenti, in relazione alle caratteristiche dei destinatari diretti e indiretti identificati come target group
- Adattamento linguistico (con la traduzione dei prototipi nelle lingue dei nuovi partner coinvolti)
- Adattamento tecnologico (attraverso la realizzazione di un CD-ROM contenente i moduli formativi e sul sito web come kit multimediale)

**Il progetto IPAZIA ha una durata di 24 mesi: dal 1° ottobre 2008 al 30 settembre 2010.**

2.

## **I Partner di progetto**



### **IT - ISTITUTO STATALE DI ISTRUZIONE SUPERIORE "ELSA MORANTE" (Capofila del progetto)**

L'Istituto Statale di Istruzione Superiore "Elsa Morante-Ginori Conti" svolge un'attività formativa rivolta a tre principali tipologie di profili professionali:

- Tecnici del settore biologico-sanitario (figure da inserire nel campo biologico-medico, dietologico, laboratoristico e della ricerca)
- Operatori e tecnici dei servizi socio-educativi-culturali, sia pubblici che privati (centri per anziani e disabili e strutture per l'infanzia)
- Dirigenti di Comunità a carattere formativo, educativo, medico-sociale e assistenziale, specie nel campo pediatrico, riabilitativo e geriatrico.

([www.elsamorante.org](http://www.elsamorante.org))

### **IT - Sviluppo & Competenze, SV&CO Srl (Partner coordinatore)**

È un'organizzazione che opera nei differenti settori della Ricerca, della Progettazione e della Programmazione inerente le problematiche dell'Educazione e della Formazione Professionale. È stata fondata nella convinzione che ogni nuovo bisogno di creare strutture di supporto sia in grado di promuovere percorsi di formazione e professionali generali o specifici, a seconda del campo, in considerazione di una domanda quantitativamente e qualitativamente crescente di educazione professionale.

([www.sviluppoecompetenze.it](http://www.sviluppoecompetenze.it))

### **IT - CONFAO – Consorzio Nazionale per la Formazione, l'Aggiornamento e l'Orientamento**

CONFAO è un consorzio che aggrega oltre 100 istituti di Istruzione Secondaria Superiore ed Enti di Formazione Professionale italiani. Attraverso iniziative progettuali di livello adeguato, attività consulenziali e percorsi di aggiornamento, CONFAO sostiene ed accompagna le istituzioni formative nel loro impegno ad elevare la qualità della preparazione di risorse umane in grado di affrontare la sfida dell'apprendimento permanente.

([www.confao.it](http://www.confao.it))

## **IT - Cofimp - Consorzio per la formazione e lo sviluppo delle piccole e medie imprese**

COFIMP è la scuola per la gestione d'impresa per le Piccole e Medie Imprese, impegnata da oltre 20 anni in partnership con l'API Associazione delle Piccole e Medie Industrie (ora Unindustria), a cogliere il cambiamento del business e delle organizzazioni per favorire la crescita delle competenze professionali di persone e imprese. Cofimp elabora, realizza, diffonde nuove conoscenze, metodologie e strumenti, operando in stretta relazione con gli altri soggetti del territorio: le Aziende, i Lavoratori, i Giovani, le Scuole e le Università, le Istituzioni.

([www.cofimp.it](http://www.cofimp.it))

## **LV - ISEC - Centre for Curriculum Development and Examinations of the Ministry of Education and Science of Latvia**

Il Centre for Curriculum Development and Examinations (ISEC) (Centro per lo Sviluppo dei Curricula e degli Esami) è un ente pubblico subordinato al Ministero dell'Educazione e della Scienza della Repubblica della Lettonia. L'ISEC è stato fondato nel 1994 e impiega più di 70 specialisti.

Tra le principali attività di ISEC vi sono:

- la formazione e sviluppo professionale degli insegnanti;
- lo sviluppo di standard educativi, programmi di insegnamento-apprendimento e modelli di programma per organizzare lo sviluppo, l'approvazione e il miglioramento del curriculum
- organizzare e sviluppare il sistema nazionale degli esami e fornire l'amministrazione centralizzata per gli esami.

([www.isec.gov.lv](http://www.isec.gov.lv))

## **PT - CONSULTIS**

Consultis è una società privata a responsabilità limitata fondata nel 2005 per operare nel campo della consulenza aziendale, l'innovazione e la ricerca specializzata, educazione e attività di formazione professionale. Nel campo della formazione, lo scopo è di fornire una vasta gamma di servizi ai propri clienti individuali o alle imprese clienti in tutte le fasi importanti del percorso di formazione: diagnosi, progettazione, ideazione di organizzazioni, sviluppo, sostenibilità, valutazione e certificazione.

([www.consultis.pt](http://www.consultis.pt))

## **ES - SUARA cooperativa**

SUARA cooperativa nasce dall'unione di tre cooperative con molti anni di esperienza nell'ambito dei servizi alla persona: CTF Servizi socio-sanitari, EAS e Cooperativa Escaler. SUARA cooperativa ha 89 centri dedicati a servizi sia pubblici che privati. Le attività di SUARA sono realmente rivolte alle persone e mirate ad accrescere la loro qualità della vita. Le attività includono il lavoro sociale, l'educazione, il lavoro e la salute. I principali clienti del settore pubblico sono istituzioni comunali, regionali, nazionali ed europee.

([www.suara.coop](http://www.suara.coop))



## TR - Afyonkarahisar Gazi Vocational High School

Afyonkarahisar Gazi Vocational High School è stata fondata nel 1991 come istituto di governo e svolge attività di formazione tramite finanziamenti di governo. La formazione professionale che si svolge nell'istituto tocca sette diversi campi: Tecnologie dell'informazione e della comunicazione, Tecnologie Automazione Industriale, Tecnologie Elettriche e Elettroniche, Tecnologie del Legno, Tecnologie Chimiche, Tecnologie Alimentari e Installazione Tecnologie.

([www.afyongazieml.k12.tr](http://www.afyongazieml.k12.tr))

## TR - Afyonkarahisar Ali Çetinkaya Vocational High School for Girls

Afyonkarahisar Ali Çetinkaya Vocational High School è una delle più antiche scuole nel centro della città di Afyonkarahisar. È stata fondata nel 1939 grazie a fondi di governo. La scuola si concentra sulla formazione professionale per ragazze. Ci sono 5 differenti ambiti professionali che attraggono le ragazze di età compresa tra i 14 e i 18 anni. La scuola dispone di più di 500 studentesse. I campi professionali presenti nella scuola sono:

- Cura e Istruzione dei Bambini
- Tessile
- Produzione e design del merletto
- Cura della pelle
- TIC

([www.ackml.k12.tr](http://www.ackml.k12.tr))



### 3. **Le attività progettuali previste**



Le attività del progetto Ipazia si sono svolte seguendo il piano di lavoro che ne ha scandito, per ciascuna fase, le finalità, i risultati/prodotti attesi, i partners coinvolti e i tempi.

La prima fase, cui si riferisce parte della seguente pubblicazione, prevede l'analisi dei fabbisogni del target group, cioè dei destinatari diretti (insegnanti, tutor e formatori/orientatori della scuola secondaria superiore) e indiretti (ragazzi tra i 14 e i 16 anni) del trasferimento della buona pratica riadattata CON PARI e GENERIO che Ipazia si propone di operare nei cinque Paesi partner del progetto: Italia, Spagna, Portogallo, Lettonia e Turchia.

*Le finalità di questa prima indagine sono dunque:*

- Analizzare, nei paesi partner, il contesto, per quanto riguarda la didattica di genere dei sistemi di istruzione e formazione e la caratterizzazione di genere del mercato del lavoro
- Individuare i bisogni dei target group attraverso un'analisi delle principali motivazioni e rappresentazioni della scelta scolastica e del mondo del lavoro all'interno di un campione di studenti e studentesse.

*Le attività specifiche previste sono:*

- Analisi delle strategie nazionali adottate nei sistemi di istruzione dei paesi partner per quanto concerne la didattica di genere
- Analisi dei curricula di un campione di istituti secondari superiori
- Analisi e lettura ragionata delle motivazioni che incidono sulle scelte scolastiche delle ragazze e dei ragazzi di età tra i 14 e 16 anni (su un campione di destinatari finali)
- Analisi della presenza femminile e maschile negli istituti di istruzione coinvolti nel partenariato
- Individuazione e mappatura di eventuali progetti/iniziative riguardanti la didattica di genere e gli orientamenti di genere nelle scelte formative/professionali realizzate negli istituti coinvolti nel trasferimento
- Analisi del mercato del lavoro in un'ottica di genere (nel contesto locale di riferimento)
- Condivisione dei risultati con i partner di progetto

Dopo aver raccolto e analizzato i risultati emersi da questa ricerca in ciascun Paese partner, si è passato poi allo studio della metodologia della didattica orientativa che rappresenta il cuore della buona pratica da trasferire. Tutto ciò al fine di:

- Individuare punti di forza e criticità della buona prassi
- Raccogliere informazioni e dati necessari per il processo di adattamento e integrazione dei contenuti innovativi della buona prassi in contesti disciplinari differenti (discipline scientifiche, tecnologiche, professionali, ecc)
- Individuare gli elementi di sostenibilità della metodologia e degli strumenti da mettere a sistema

*Le attività svolte sono state:*

- Aggiornamento dei dati relativi al contesto italiano di riferimento
- Analisi e confronto della buona prassi attraverso raccolta di feedback di insegnanti già coinvolti nella sperimentazione e di insegnanti destinatari diretti del trasferimento della buona prassi
- Traduzione in lingua inglese della buona prassi
- Condivisione con i partner di progetto

La seconda fase del progetto Ispazia è incentrata sullo studio e sul riadattamento della metodologia della Buona Pratica.

*Le attività svolte sono state quindi:*

- Matching delle informazioni raccolte dai partner durante le analisi realizzate nella fase precedente (ricostruzione dei contesti e fabbisogni dei target group)
- Definizione degli ambiti disciplinari oggetto del trasferimento della buona pratica
- Selezione degli strumenti della buona prassi a supporto di una didattica di genere nei percorsi curriculari
- Selezione e validazione del modello e degli strumenti della buona prassi necessari per impostare i percorsi di orientamento in un'ottica di genere in prossimità delle scelte (di studio e lavoro)
- Individuazione, in ciascun contesto nazionale, delle figure professionali da coinvolgere nel trasferimento
- Revisione degli strumenti e delle metodologie in funzione dei target group e dei sistemi di istruzione e formazione nei quali la pratica viene messa a sistema
- Adattamento della metodologie e degli strumenti per la didattica orientativa (centrata sull'individuo considerato in tutte le sue specificità, anche di genere) del percorso curriculare su moduli didattici differenti rispetto agli ambiti disciplinari della prima sperimentazione
- Definizione di modalità e strumenti per l'integrazione del modello in un'ottica interdisciplinare (moduli in discipline diverse)
- Ristrutturazione dei Laboratori con i docenti in un'ottica di integrazione tra sistemi e di conseguente coinvolgimento di profili professionali operanti del sistema dell'istruzione, della formazione e del lavoro
- Introduzione di strumenti di sensibilizzazione e coinvolgimento del corpo docenti
- Integrazione degli strumenti a supporto dei laboratori con strumenti multimediali
- Informatizzazione dei prodotti

La terza fase del progetto prevede infine il trasferimento e l'inserimento della buona pratica riadattata all'interno dell'offerta educativa e formativa delle scuole, degli enti del partenariato e delle scuole facenti parte della rete dei partner.

*Le attività previste per questa fase sono:*

- Attuazione di Laboratori per la formazione dei docenti (almeno 1 per ciascun Paese partner), in cui si trasferisce la proposta metodologica e gli strumenti basati sui prin-

- cipi della didattica orientativa e della pedagogia delle differenze, per la realizzazione sia di interventi di orientamento professionale di giovani studenti dell'obbligo formativo che per l'inserimento nei percorsi curricolari di moduli disciplinari in un'ottica di genere
- Realizzazione di percorsi di orientamento formativo in un'ottica di genere per giovani in prossimità delle scelte (almeno 2 da ca 20 ore per ciascun Paese partner; almeno 6 in Italia, ciascuno rivolto ad un gruppo-classe selezionato tra le classi II e IV/V di scuole secondarie superiori)
  - Realizzazione di moduli di apprendimento per differenti aree disciplinari opportunamente selezionate nelle discipline scientifiche e/o tecnico-professionali secondo la metodologia della didattica formativo/orientativa con attenzione al genere (almeno 2 da ca 20 ore per ciascun Paese partner + per i partners transnazionali adattamento al proprio contesto e ai propri curricula del modello di modulo disciplinare di Storia prodotto dalla buona pratica originaria)
  - Monitoraggio ed analisi dei feedback delle sperimentazioni realizzate nel trasferimento
  - Integrazione delle attività/servizi sperimentati nei POF -Piani dell'Offerta Formativa - degli istituti coinvolti
  - Sensibilizzazione e coinvolgimento di tutto il corpo docenti delle istituzioni coinvolte
  - Creazione all'interno degli istituti coinvolti nella sperimentazione di personale specializzato nelle tematiche di genere, come riferimento per la diffusione sia all'interno dei consigli di classe e d'istituto delle scuole coinvolte, sia in prospettiva di un allargamento e coinvolgimento di altre istituzioni scolastiche nei territori coinvolti
  - Integrazione territoriale e tra sistemi attraverso la diffusione dei risultati e dei prodotti del trasferimento

*I principali prodotti di questa fase costituiscono il contenuto della seconda pubblicazione del progetto Ipazia:*

- Strumenti per la formazione degli insegnanti - Modello di percorso di orientamento in prossimità della scelta connotati secondo un'ottica di genere (durata: 20 ore ca)
- Catalogo dei moduli didattici per diverse aree disciplinari da utilizzare all'interno dei percorsi curricolari - e da realizzare secondo la metodologia denominata "didattica formativo/orientativa" (durata: 20 ore ca ciascuno) – elaborati da ciascun partner di progetto

Il catalogo dei Moduli didattici realizzati in ciascun Paese partner sarà disponibile anche nella versione multimediale in CD-ROM oltre che sul sito di Ipazia [www.ipazia.eu](http://www.ipazia.eu)



4.

## **Analisi del contesto e dei fabbisogni del target group. Sintesi e comparazione delle ricerche svolte nei Paesi partner**

Come illustrato nel precedente capitolo riguardante lo svolgimento delle attività progettuali, nella prima fase di lavoro tutti i partner sono stati impegnati nella ricerca

- sui contesti entro i quali si realizza la didattica di genere nei sistemi di istruzione e formazione e la caratterizzazione di genere del mercato del lavoro
- sui bisogni dei target group attraverso un'analisi delle principali motivazioni e rappresentazioni della scelta scolastica e del mondo del lavoro all'interno di un campione di studenti e studentesse.

*Ciascun partner ha realizzato quindi:*

- un'analisi delle strategie nazionali adottate nei sistemi di istruzione per quanto concerne la didattica di genere
- un'analisi dei curricula di un campione di istituti secondari superiori
- un'analisi e una lettura ragionata delle motivazioni che incidono sulle scelte scolastiche delle ragazze e dei ragazzi di età tra i 14 e 16 anni (su un campione di destinatari finali ai quali sono stati somministrati due questionari)
- un'analisi della presenza femminile e maschile negli istituti di istruzione coinvolti in questa fase della ricerca
- l'individuazione e la mappatura di eventuali progetti/iniziative riguardanti la didattica di genere e gli orientamenti di genere nelle scelte formative/professionali realizzate negli istituti coinvolti nel trasferimento
- un'analisi del mercato del lavoro in un'ottica di genere (nel contesto locale di riferimento)

*Gli esiti dell'analisi svolta in ciascun Paese partner sono stati raccolti, come previsto in fase di progettazione, in un report strutturato in due parti:*

**Prima parte comprendente:**

- Esiti della Ricerca Desk svolta da ciascun partner
- Esiti della Ricerca Field svolta da ciascun partner

**Seconda parte contenente le schede di approfondimento e di comparazione così distinte:**

- matching dei bisogni rilevati attraverso l'analisi desk e on the field
- descrizione delle principali fattori di "resistenza" per l'abbattimento degli stereotipi di genere nei sistemi di istruzione
- possibili linee di intervento.

In questa sezione riportiamo le 3 schede di approfondimento e di comparazione attraverso le quali è possibile cogliere i punti in comune e le divergenze nonché gli elementi che la partnership ha individuato come modalità condivise per il trasferimento della buona prassi e la sostenibilità di interventi/azioni volte a abbattere gli stereotipi di genere nei sistemi di istruzione e formazione professionale.

Le schede sono frutto del lavoro di analisi e comparazione dei report che i partner hanno redatto sulla base dei dati e delle informazioni raccolte attraverso le attività di ricerca desk e on field condotte a livello nazionale.<sup>5</sup>

Come previsto dal piano di lavoro del progetto Ipazia, la prima fase è stata finalizzata ad analizzare la struttura e le caratteristiche del sistema di istruzione e formazione professionale nell'ambito del quale la buona prassi dovrà essere trasferita e messa a sistema e rilevare i bisogni dei destinatari diretti e indiretti del trasferimento.

Le informazioni raccolte rappresentano la base imprescindibile per attivare il processo di adattamento della buona prassi in un'ottica di sostenibilità della sperimentazione e di successo della messa a sistema degli strumenti e prodotti realizzati e trasferiti nell'ambito del progetto in oggetto.

*Nello specifico, viste le peculiarità della buona prassi e gli obiettivi specifici del progetto Ipazia, il partenariato attraverso una ricerca desk ha prodotto:*

- la descrizione della struttura del sistema scolastico
- la descrizione, in termini di ambiti disciplinari, discipline e durata, delle tipologie dei percorsi dell'istruzione secondaria superiore
- l'analisi delle strategie nazionali adottate nei sistemi di istruzione dei paesi partner per quanto concerne la didattica di genere
- la mappatura dei progetti/iniziativa riguardanti la didattica di genere
- l'analisi del mercato del lavoro in un'ottica di genere nel contesto locale di riferimento
- l'analisi della presenza femminile e maschile negli istituti di istruzione coinvolti nel partenariato anno 2008/2009
- la descrizione dei programmi di storia svolti nei cicli di istruzione secondaria superiore.

I prodotti di ricerca sopra citati offrono nel loro insieme un'analisi del contesto di ciascun paese partner con particolari focus su alcuni aspetti (come appunto le strategie ad oggi adottate, le modalità di gestione delle scelte e le metodologie didattiche attivate) che rappresentano indicatori e elementi da tenere in considerazione, e in alcuni casi trasporre, nella fase di adattamento della buona prassi.

Per quanto concerne l'analisi dei bisogni dei target group il partenariato ha svolto l'attività on field utilizzando strumenti di rilevazione su un campione limitato di soggetti (ragazzi/e iscritti/e a percorsi di istruzione secondaria superiore). Nello specifico sono stati somministrati in ciascun paese partner due questionari: "I GIOVANI E GLI STEREOTIPI NELLE SCELTE EDUCATIVE E PROFESSIONALI" e "DONNE E SCIENZA"<sup>6</sup>.

Attraverso la somministrazione dei due questionari sopra detti è stato possibile raccogliere in modo organico valutazioni e motivazioni correlate al genere coinvolte nella

<sup>5</sup> Il Report di sintesi e di comparazione dell'Analisi dei contesti e dei fabbisogni dei target group è disponibile e scaricabile dal sito internet [www.ipazia.eu](http://www.ipazia.eu)

<sup>6</sup> Vd. Appendice.



scelta di frequentare un certo tipo di scuola e nei significati ad essa attribuiti.

Le informazioni e i dati ottenuti attraverso la ricerca desk e on field sono stati illustrati da ciascun partner e comparati dal soggetto proponente.

*La comparazione è stata finalizzata ad individuare:*

- le modalità di aggiornamento dei contenuti della buona prassi in relazione ai nuovi fabbisogni identificati e alle nuove discipline coinvolte;
- le modalità di aggiornamento e adattamento delle metodologie e degli strumenti, in relazione alle caratteristiche dei destinatari diretti e indiretti identificati come target group.

*Gli esiti dell'attività di comparazione sono stati riportati nelle schede di approfondimento distinte in tre macro tematiche:*

- **matching dei bisogni rilevati attraverso l'analisi desk e on the filed**
- **descrizione delle principali fattori di "resistenza" per l'abbattimento degli stereotipi nei sistemi di istruzione**
- **possibili linee di intervento**

SCHEDA n. 1

### **MATCHING DEI BISOGNI RILEVATI ATTRAVERSO L'ANALISI DESK E ON THE FILED**

L'analisi dei bisogni del target group diretto del progetto Ipazia, vale a dire insegnanti, tutor e formatori/orientatori dell'Istruzione secondaria superiore, è stata realizzata in prima battuta rilevando la presenza della didattica di genere nell'istruzione dei paesi partner nonché eventuali progetti e azioni realizzati per sviluppare e implementare tale metodologia.

È possibile rilevare la presenza nei paesi del partenariato di strategie nazionali che hanno come obiettivo l'equità dell'istruzione e formazione.

Infatti, in linea con la Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo dell'8 settembre 2006 « Efficienza ed equità dei sistemi europei di istruzione e di formazione» che invita Stati membri a promuovere un'istruzione e una formazione di qualità fondate sui principi dell'efficienza e dell'equità, si evidenziano strategie nazionali volte a integrare tali principi con particolare attenzione alle azioni volte a garantire le pari opportunità uomo e donna nei sistemi sopra detti.

Le strategie elencate e descritte dai partner di progetto detto auspicano l'applicazione di metodologie di didattica che garantiscano un approccio di genere ma non ne fanno il fulcro centrale delle direttive, vale a dire non esistono nei paesi del partenariato strategie nazionali concernenti prettamente la didattica di genere.

Attuazioni diverse si registrano invece per quanto concerne progetti/iniziative riguardanti la didattica di genere, infatti in tutti i paesi del partenariato negli ultimi 5 anni sono stati realizzati interventi, prevalentemente finanziati grazie a risorse Comunitarie o Nazionali, finalizzati a sviluppare metodologie di didattica di genere e/o a sensibilizzare gli operatori del settore e gli opinions leader addetti alla programmazione all'applicazione di tali metodologie.

Indubbiamente nel partenariato si registrano un numero maggiore di progetti in Italia, Spagna e Portogallo, a seguire Lettonia e Turchia.

Per quanto concerne la comparazione dei dati quantitativi relativi alla presenza distinta per sesso nel sistema di istruzione e formazione secondaria superiore e nel mercato del lavoro nonostante gli evidenti passi avanti registrati negli ultimi 10 anni si rilevano ancora dei ritardi rispetto a gli obiettivi previsti nella “Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni - Una tabella di marcia per la parità tra donne e uomini 2006-2010 - SEC(2006) 275”. I dati raccolti in fase di ricerca desk confermano quanto riportato nella comunicazione ossia che “L’istruzione, la formazione e la cultura continuano a trasmettere stereotipi di genere. Le donne e gli uomini seguono spesso percorsi educativi e formativi tradizionali, che portano le donne a posti di lavoro meno valutati e remunerati. [...] Le donne continuano a dover far fronte alla segregazione sia verticale che orizzontale. La maggior parte di esse resta impiegata in settori tradizionalmente riservati alle donne, di norma meno riconosciuti e valutati. Inoltre le donne occupano in genere i gradini più bassi della scala gerarchica”.

Infatti seppure si registra un incremento soprattutto della presenza delle donne nel mercato del lavoro è doveroso ricordare che i principali settori di crescita dell’occupazione femminile continuano a riguardare attività e occupazioni già prevalentemente femminili, fenomeno che ha rafforzato la segregazione nel mercato del lavoro. In effetti sia la segregazione settoriale sia quella occupazionale continuano ad aumentare nell’UE, rispettivamente del 25,4% e del 18,1%. Più di quattro donne su dieci lavorano nel settore dell’amministrazione pubblica, dell’istruzione, della sanità o dell’assistenza sociale, rispetto a meno di due uomini su dieci. Nel privato tuttavia i servizi per le imprese restano un’importante fonte di occupazione per donne e uomini. (Fonte: Relazione della commissione al consiglio, al parlamento europeo, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni sulla parità tra donne e uomini).

Dall’analisi desk risulta quindi che nei contesti nazionali dei paesi partner è necessario incrementare le azioni volte a facilitare l’ingresso delle donne in settori non tradizionali e promuovere la presenza maschile in settori tradizionalmente occupati da donne. Tale azioni devono quindi incentrarsi sulla lotta agli stereotipi di genere sin dai primi anni di età, organizzando formazioni di sensibilizzazione per insegnanti ed alunni e incoraggiando le giovani donne e i giovani uomini a esplorare percorsi educativi non tradizionali.

Appare chiaro quindi che il progetto Ipazia, e nello specifico il trasferimento e la messa a sistema della buona prassi, rappresenta una risposta adeguata ai bisogni espliciti e impliciti del “sistema” istruzione e formazione poiché propone e diffonde strumenti e metodologie sottese a diffondere una didattica di genere e di conseguenza supporta il sistema educativo nel fornire ai giovani percorsi di studio e di orientamento libere da stereotipi sessisti.

Per quanto concerne i bisogni rilevati attraverso l’analisi on filed, ovvero le necessità, implicite ed esplicite, dei giovani iscritti a percorsi di istruzione secondaria superiore (la maggior parte del campione è rappresentato da ragazzi/e che frequentano classi prossime alla scelta: ultimo anno del ciclo o anno precedente alla scelta di uno specifico indirizzo di studi), sono stati raccolte informazioni abbastanza omogenee tra partner.

Infatti dalla comparazione dei dati quali- quantitativi raccolti è possibile individuare alcuni elementi comuni:

- ragazzi e ragazze amano per lo più materie diverse, mentre più di frequente, ma non sempre, tendono ad avere idiosincrasie piuttosto simili;
- risulta moderatamente confermata la maggiore propensione maschile per l'operatività e la concretezza nelle materie più amate;
- non si sono delineati dei "profili" maschili e femminili chiari e prevedibili nell'amore o nel disamore per talune discipline;
- la percezione di ragazzi e ragazze la scelta della scuola superiore è rappresentata in modo assai parziale, ossia se un ragazzo fa una scelta post-obbligo controcorrente (una scuola a prevalenza femminile), la compie perché gli piace quella scuola, mentre una ragazza che si iscrive a una scuola prevalentemente maschile è spinta soprattutto da scopi e motivazioni che rendono necessaria quella scuola, e non importa se essa non risponde del tutto alle proprie attuali preferenze;
- Le differenze di genere (nelle scelte scolastiche e nel lavoro) sono rappresentate dagli intervistati come l'effetto di una libera decisione che scaturisce dalle proprie personali (e "uniche") inclinazioni, e non come una costrizione entro categorie che prescrivono obblighi e divieti.

In conclusione confrontando le percezioni registrate attraverso la ricerca on field e le informazioni raccolte in fase di analisi desk si rileva che il sistema e i soggetti coinvolti applicano ancora gli stereotipi di genere (da intendersi come una sottoclasse degli stereotipi) ossia si associa, senza riflettere, una categoria o un comportamento a un genere, si ragiona utilizzando questo tipo di stereotipi. "L'uso degli stereotipi di genere conduce a una percezione rigida e distorta della realtà, che si basa su ciò che si intende per "femminile" e "maschile" e su ciò che ci aspettiamo dalle donne e dagli uomini. Si tratta di aspettative consolidate, e non messe in discussione, riguardo i ruoli che uomini e donne dovrebbero assumere, in qualità del loro essere biologicamente uomini o donne."

I giovani intervistati dimostrano, attraverso le loro risposte, di applicare "formule" che rappresentano in categorie la realtà, si servono di immagini generalizzate che riducono la complessità dell'ambiente, ma annullano al contempo la differenza individuale all'interno dei singoli gruppi.

Dall'altra parte è stata rilevata una significativa "evoluzione" (in termini qualitativi e quantitativi) delle modalità attraverso le quali i sistemi di istruzione e formazione fronteggiano gli stereotipi di genere.

Da parte delle istituzioni pubbliche e private c'è stata infatti una presa di coscienza dei condizionamenti, sociali ed economici, che possono essere determinati da l'applicazione e il rafforzamento degli stereotipi.

Nei paesi del partenariato, seppure a livello legislativo non si rilevano indicazioni specifiche circa gli strumenti da utilizzare per combattere gli stereotipi, nei sistemi di IF si rilevano tuttavia normative, raccomandazioni, ecc tese a garantire le pari opportunità. E in risposta a tali indicazioni a livello operativo sono stati attuati progetti finalizzati prevalentemente ad aiutare i ragazzi/e nella scelta del proprio percorso attivando interventi di orientamento con un approccio di genere.

È doveroso evidenziare che dall'analisi realizzata emerge che appunto sono stati fatti perlopiù progetti, azioni, interventi finalizzati all'orientamento e alla sensibilizzazione circa gli stereotipi di genere e non si riscontrano azioni sistematiche finalizzate a introdurre innovazioni nelle metodologie didattiche e/o nell'approccio ai contenuti che contrastino gli stereotipi di genere, unico esempio si rileva

appunto in Italia con la realizzazione del progetto alla base della Buona Prassi.

In realtà dalle percezioni dei ragazzi e delle ragazze nonché dall'analisi della struttura dei sistemi di istruzione e formazione si rileva l'esigenza non tanto di un "orientamento" ma di una rinnovata didattica quotidiana che sia pienamente conscia della propria funzione orientativa soprattutto in un'ottica di destrutturazione di stereotipi di genere che spesso sono diffusi e consolidati sin dall'ambito familiare.

Il matching delle informazioni quali quantitative raccolte offre quindi importanti spunti e spazi di riflessione che vengono dettagliati e tracciati nelle successive schede e che rappresentano base imprescindibile per l'attivazione del processo di adattamento della Buona Prassi in un'ottica di trasferimento e messa a sistema sostenibile oltre il presente progetto.

SCHEDA n. 2

### **PRINCIPALI FATTORI DI "RESISTENZA" PER L'ABBATTIMENTO DEGLI STEREOTIPI DI GENERE NEI SISTEMI DI ISTRUZIONE**

Il Rapporto sull'uguaglianza tra donne e uomini 2009 della Commissione Europea segnala che, in generale, i progressi registrati nel 2008 risultano ancora troppo lenti nella maggior parte dei settori e l'uguaglianza di genere è lontana dall'essere raggiunta. Più donne sono entrate nel mercato del lavoro ma all'obiettivo quantitativo "più posti di lavoro" non ha corrisposto quello qualitativo "miglior lavoro".

Rispetto all'obiettivo di raggiungere almeno l'85% di giovani con un titolo di scuola secondaria superiore nel 2010 la media dei paesi del partenariato è ancora lontana dagli obiettivi di Lisbona. È evidente che per una società ed una economia basate sulla conoscenza e per un innalzamento della qualità del lavoro sono importanti politiche di orientamento e di formazione a supporto di lifelong learning.

Seppure nei paesi partner sia migliorata la situazione delle donne nel settore dell'istruzione: sono aumentate infatti le donne diplomate e laureate rispetto a 5 anni fa tuttavia sono, tuttora, dietro gli uomini per quanto riguarda i settori scientifici e tecnologici. Sussistono, infatti, differenze nei campi di studio, ad esempio, negli studi di ingegneria e in quelli di informatica, mentre le donne predominano nei campi di studio del commercio, della gestione e del diritto.

Nella maggior parte degli Stati membri la segregazione professionale e settoriale è rimasta pressoché invariata negli ultimi anni, il che dimostrerebbe che l'aumento del tasso di occupazione femminile si è avuto in settori in cui le donne erano già in maggioranza: per lo più in settori e professioni 'femminilizzate' e in categorie di occupazione minori con un accesso limitato alle cariche alte.

All'elevato livello di istruzione delle donne non corrisponde una ripartizione equa dei campi di studio e delle professioni e dei posti che le donne occupano nel mercato del lavoro.

È doveroso ricordare che processi di "destrutturizzazione" degli stereotipi di genere richiedono azioni continuative e integrate in un complesso di interventi strutturati in maniera organica, ciò richiede di disporre sia nel sistema dell'istruzione e formazione che nell'ambiente extrascolastico di risorse umane e finanziarie idonee ed in quantità sufficiente da dedicare a tali interventi.

I fattori di resistenza ad oggi rilevabili sono perlopiù riconducibili alla discon-

tinuità della programmazione e, soprattutto, realizzazione di azioni di mainstreaming di genere negli interventi formativi che troppo spesso si risolvono in inserimento di priorità di accesso in selezione e non reale svolgimento di modalità operative o approcci metodologici o elementi contenutistici finalizzati all'abbattimento degli stereotipi.

Inoltre appaiono carenti ad oggi le seguenti azioni:

- messa a punto di un sistema di indicatori che consenta la valutazione e l'autovalutazione di processi educativi e formativi finalizzati alla realizzazione delle pari opportunità, alla valorizzazione del genere femminile, alla cura del sé, sia maschile e sia femminile;
- elaborazione di metodologie e strumenti che consentano alle istituzioni scolastiche di analizzare, nell'ottica di genere, i contesti socio-economici di riferimento e individuare i bisogni formativi della popolazione scolastica, maschile e femminile;
- formazione di competenze esperte in progettazione educativa, in metodologia, didattica e formazione del personale scolastico, per migliorare la qualità dell'offerta formativa delle scuole in materia di pari opportunità, orientamento e attenzione alla differenza di genere;
- documentazione di esperienze educative e formative e produzione di materiale fruibile da più soggetti e in vari contesti territoriali, sostenendo, a livello locale, la disseminazione di buone pratiche sulle tematiche di genere;
- elaborazione e diffusione di materiale di supporto per la realizzazione del mainstreaming di genere in percorsi d'istruzione e formazione;
- realizzazione di interventi nell'ottica di attivare delle istituzioni scolastiche e delle proprie strutture territoriali sia attraverso l'applicazione della normativa vigente in materia di innovazione formativa e di autonomia gestionale e didattica e sia tramite gli opportuni collegamenti con le altre strutture di ricerca e formazione presenti nel territorio.

Gli ambienti scolastici si pongono come luoghi specificamente deputati all'assunzione di modelli comportamentali culturalmente e socialmente connotati; sono altresì gli scenari all'interno dei quali vengono focalizzate e maturano le scelte professionali e di auto realizzazione lavorativa e per questo è indispensabile concentrare risorse umane ed economiche per l'attivazione di prassi tese a contrastare e "prevenire" gli stereotipi di genere.

In particolare le politiche e le strategie ad oggi sviluppate a livello nazionale e comunitario hanno rivolto in modo marginale l'attenzione a tali tematiche in funzione prioritaria dei processi educativi, di istruzione e di formazione nella creazione della cultura di genere.

Affinché le funzioni di orientamento siano adeguate allo sviluppo personale e sociale tra i sistemi (istruzione, formazione professionale, servizi per il lavoro, ecc.), occorre mirare alla creazione di un continuum di azioni e di "agire comune" che renderebbe meno aleatorie le attività realizzate ad oggi in modo frammentario e discontinuo, inoltre garantirebbe un interscambio indispensabile per raggiungere un impatto a medio – lungo termine.

Ultimo, non per importanza, elemento di criticità è la mancanza di dati statistici costanti circa l'evoluzione socio-economica del fenomeno di "parità uomo donna" che dovrebbe divenire strumento e modalità per rendere "visibile l'invisibile", nonché segnalare i pregiudizi impliciti e le procedure apparentemente neutre.

Risulta, infatti, carente un sistema di indicatori di valutazione integrati e sistemici che raccolgano, disaggreghino e analizzino anche in base al criterio del genere tutti i dati statistici rilevati nei diversi sistemi al fine di produrre delle analisi che tengano conto della diversità di genere.

### SCHEDA n. 3

#### **POSSIBILI LINEE DI INTERVENTO NELL'AMBITO DEL PROGETTO IPAZIA**

A conclusione dell'analisi dei dati quali-quantitativi e delle informazioni raccolte attraverso questa fase di ricerca, la partnership ha individuato delle possibili linee di intervento sulle quali le azioni previste dal progetto IpaZIA, anche alla luce delle specificità della Buona Prassi, possono insistere per annullare le resistenze rilevate e rappresentare modalità innovative nell'ambito dei sistemi di istruzione e formazione.

Nello specifico appare centrale, e coerente in risposta ai bisogni rilevati, l'applicazione di metodologie orientative che penetrino a livello di didattica per proteggerla dal rischio di essere anch'essa "naturalizzata" e resa evanescente. Tutto questo per contrastare la propensione del mondo giovanile che ad oggi appare esse- re propenso ad una "naturalizzazione" dei condizionamenti che agiscono sulla persona, e quindi a renderli evanescenti e trasparenti.

Appare indispensabile a livello transnazionale attivare un'opera di rinnovamento della prassi orientative e didattiche e in tale processo di rinnovamento devono altresì trovare maggiore spazio aspetti della persona che finora sono stati spesso lasciati in ombra, oscurati forse da un eccessivo accento sugli ambiti disciplinari e sulle differenti prestazioni fornite dagli alunni in ciascuno di essi: ci riferiamo ad alcune delle cosiddette "competenze trasversali" (comunicazione, relazione, motivazione, emotività, autocontrollo) ma anche ad aspetti più generali della personalità dell'alunno e dell'alunna che hanno e avranno sempre più rilievo nella possibilità di riuscire e realizzarsi in un determinato ambito professionale.

Coerentemente a quanto presente nella Buona Prassi è indispensabile sperimentare l'idea di un nuovo orientamento che possa:

- ampliare la consapevolezza giovanile delle condizioni socio-culturali dello sviluppo;
- rinforzare la consapevolezza del ruolo orientativo implicito in ogni ambito didattico;
- utilizzare la didattica quotidiana come consapevole strumento orientativo;
- valorizzare maggiormente gli aspetti extra-disciplinari della persona e il loro ruolo nella realizzazione lavorativa.

Attraverso il progetto IPAZIA si intende perseguire le seguenti linee di intervento:

- formare le risorse umane che operano nei due sistemi (scolastico e formativo) per la valorizzazione della specificità e diversità dei ruoli
- promuovere la cultura della valorizzazione delle differenze e della necessaria cooperazione per la creazione di ambienti socio-culturali dove uomini e donne possano avere pari opportunità di scelta per la vita attiva.

- potenziare la scuola nello svolgimento della funzione orientativa connessa alla sua mission
- offrire agli studenti e alle studentesse opportunità di maggiori conoscenze per una migliore comprensione dell'ambiente socio-economico dal quale provengono e nel quale vivono;
- sviluppare in essi il concetto di "progetto formativo e di vita"
- stimolare le loro potenzialità creative

Per la realizzazione degli interventi sopra detti occorre attivare, prima in modo sperimentale poi attraverso una "messa a regime", strumenti e azioni di mainstreaming volti a:

- diffondere il valore della differenza e delle differenze come risorsa e come multidimensionalità da far emergere nei processi di scelta e sviluppo
- combattere discriminazioni, condizionamenti e stereotipi e viceversa favorire la diffusione di pari opportunità intesa come politica di promozione dello sviluppo delle persone, uomini e donne, e di rimozione di ostacoli alla presenza piena dei soggetti nei sistemi di istruzione e formazione professionale
- promuovere l'inclusione sociale di soggetti considerati svantaggiati secondo ottiche riduttive e semplificate, intervenendo concretamente sull'isolamento culturale, psicologico ed economico che comporta l'esclusione e contribuendo viceversa alla valorizzazione e autopromozione delle proprie idee e delle proprie aree vocazionali, oltre che di comprensione attenta dei livelli di mediazione realistica con le richieste del contesto e alla costruzione di reti, sistemi di relazioni, e prassi che favoriscano spazi e tempi per le persone per progettarsi e riprogettarsi costantemente
- promuovere ed agire, dunque, principi di cooperazione e sussidiarietà, contribuendo a costruire e diffondere una cultura dell'Orientamento che sta accanto ai soggetti per supportarli nelle scelte, ma che prova anche ad incidere in sedi istituzionali e economiche per allargare lo spazio di presenza e di diritto la visibilità sociale e lavorativa di più persone in modo non scontato ed appiattito.

Per quanto concerne le possibili linee di intervento "al di là" il progetto IpaZIA si rileva la necessità di:

- incentivare il miglioramento della qualità dell'offerta formativa delle scuole in materia di pari opportunità, orientamento e attenzione alla differenza di genere
- promuovere, attraverso iniziative specifiche, la documentazione di esperienze educative e formative e la produzione di materiale fruibile da più soggetti in vari contesti territoriali, sostenendo, a livello locale, la disseminazione di buone pratiche sulle tematiche di genere
- realizzare azioni di analisi della situazione territoriale, progettazione e realizzazione di iniziative di formazione, eventi di sensibilizzazione, monitoraggi e valutazioni conclusive, attraverso l'operato di un Gruppo di Lavoro sulle Pari opportunità e differenze di genere
- creare un tessuto di relazioni efficaci con i soggetti del territorio che a diverso titolo si occupano del tema.





## 5.

# La metodologia della buona pratica del progetto “Con-pari e generio”. Analisi e proposte di adattamento

Il progetto “Con-pari e generio: Confronto di Pari in ottica di Genere nell’obbligo formativo”, buona pratica da cui ha preso le mosse il progetto IPAZIA, è stato promosso dalla Regione Emilia Romagna e cofinanziato dal FSE ed è stato condotto in qualità di ente proponente, dal 2003 al 2005, dall’agenzia formativa italiana COFIMP.

Nell’ambito di Con-pari e generio erano state sviluppate azioni di sostegno agli insegnanti attraverso attività e formazione specifica, per la loro qualificazione professionale, come risorsa decisiva per il futuro della società nell’ambito del progetto di qualificazione delle risorse umane della Regione Emilia Romagna e azioni di orientamento alla scelta nell’ambito dell’obbligo formativo per un’integrazione del sistema formativo con il sistema del lavoro e dell’istruzione professionale.

Obiettivo principale del progetto era dunque migliorare l’orientamento nell’età dell’obbligo formativo per contribuire ad accrescere l’occupabilità della popolazione in età attiva anche attraverso lo sviluppo delle pari opportunità tra uomini e donne.

I prodotti realizzati con il progetto Con-pari e generio sono:

### 1. PERCORSO DI ORIENTAMENTO IN OTTICA DI GENERE

*Percorso di orientamento in prossimità della scelta. Modello di Intervento LABORATORIO DOCENTI che consiste in un modulo formativo e degli strumenti per la formazione degli operatori della formazione (insegnanti, docenti, tutor, formatori/orientatori) basato sulla costruzione di laboratori di apprendimento per il trasferimento di contenuti e metodologie di conduzione di azioni di orientamento per studenti e studentesse.*

### 2. PROPOSTA METODOLOGICA PER LA REALIZZAZIONE DI AZIONI DI ORIENTAMENTO IN OTTICA DI GENERE PER RAGAZZI E RAGAZZE DELL’OBBLIGO FORMATIVO

*che consiste in una proposta metodologica e degli strumenti basati sui principi della didattica orientativa e della pedagogia delle differenze, per la realizzazione sia di interventi di orientamento professionale di giovani studenti dell’obbligo formativo che per l’inserimento nei percorsi curriculari di moduli disciplinari in un’ottica di genere.*

### 3. DONNE LAVORO FAMIGLIA ALL’INIZIO DELL’ETÀ MODERNA NEL MONDO OCCIDENTALE CATTOLICO (1492 –1763) “MODULO DI APPRENDIMENTO DI STORIA PER UNA CLASSE IV DI SCUOLA SUPERIORE.

*(orientamento formativo o didattica orientativa)” che costituisce un modulo disciplinare di*

*Storia per studenti di scuole secondarie superiori nel quale è stato sviluppato un prototipo di percorso formativo disciplinare secondo un approccio di genere.*

4. IMMAGINARSI DIVERSAMENTE TRA PRESENTE E FUTURO

*Racconto teatrale e riflessioni sull'orientamento di Genere. I percorsi in atto nelle scuole dell'Emilia Romagna, che costituisce un DVD integrativo per la conduzione dei percorsi di orientamento*

5. QUESTIONARIO PER L'INQUADRAMENTO DEL CONTESTO

*Analisi del mercato in un'ottica di genere e analisi delle scelte e delle motivazioni delle studentesse e degli studenti dopo il primo anno di scuola superiore, che costituisce lo strumento base per la realizzazione delle iniziali attività di analisi e ri-verifica delle condizioni di applicabilità e trasferimento della buona prassi identificata nelle prime brevi fasi di ricognizione previste dal progetto*

A partire dai primi tre prodotti della buona pratica Con-pari e generio, la Dott.ssa Flavia Marostica, esperta dell'organizzazione partner COFIMP, durante il secondo meeting transnazionale di progetto che si è svolto a Oporto, Portogallo, il 19 e il 20 Giugno 2009, ha riassunto e illustrato ai partner di progetto la metodologia della didattica orientativa sulla base della quale realizzare successivamente i moduli didattici di storia e delle discipline scientifiche previsti nel progetto IPAZIA.

Si riporta qui di seguito il testo elaborato ed esposto dalla Dott.ssa Flavia Marostica durante il meeting in Portogallo.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Il testo riportato in questa pubblicazione è una versione ridotta del saggio più esteso realizzato dalla Dott.ssa Marostica, nel quale è contenuta, tra l'altro, una bibliografia di riferimento più completa sulle tematiche trattate.

# Comprendere il passato per vivere il presente e costruire il futuro

Flavia Marostica\*

## 1 I punti di riferimento in un'ottica di genere

*I. I. Storia, storia delle donne, didattica della storia*

Una disciplina è il prodotto della elaborazione fatta nel tempo dagli studiosi (professionisti della ricerca) i quali hanno letto e interpretato alcuni aspetti della realtà sulla base di uno specifico statuto epistemologico che regola e formalizza la loro ricerca affinché abbia fondamenti rigorosi e riconosciuti e sia comunicabile; essa è anche un sistema di ordinamento delle conoscenze e comprende quel patrimonio di saperi, informazioni, concetti, idee, procedure logiche e metodologiche che si reputa indispensabile consegnare alle nuove generazioni (memoria, identità).

Ogni disciplina è dunque:

- un campo di conoscenze (l'aspetto contenutistico: ciò di cui si occupa, l'ottica da cui osserva la realtà),
- una struttura concettuale (l'insieme di informazioni/dati concetti portanti, propri e trasversali, che la organizzano), un insieme di conoscenze di tipo dichiarativo (sapere cosa è un certo oggetto),
- una struttura sintattica (i paradigmi di base che organizzano l'insieme di procedure, regole, mezzi, strumenti, fasi operative, le «regole che governano le attività di chi opera nell'ambito della disciplina»<sup>8</sup>: il metodo e il linguaggio specifico, ma anche le specifiche operazioni di elaborazione delle informazioni e di conoscenza), un insieme di conoscenze di tipo procedurale (sapere come fare) che sono le nozioni che insieme rendono possibili e determinano le operazioni di conoscenza o di articolazione dell'esperienza e che formano gli schemi cognitivi della mente (come si conosce - come ci si atteggia).

Ciascuna disciplina è, infatti, anche un modello di conoscenza: fornisce modalità di conoscenza e strumenti di comprensione della realtà che mettono in atto processi di pensiero ed emozioni; in questo senso la struttura sintattica è la parte più importante per l'insegnamento/apprendimento, quella nella quale risiede principalmente la sua valenza formativa/orientativa. Essa serve come strumento «per trasformare le acquisizioni in sviluppo mentale»<sup>9</sup> e come quadro di riferimento per integrarsi nella vita; in altre parole è uno strumento potente di

---

\* Flavia Marostica:  
Dopo aver insegnato per molti anni alle scuole superiori, ha svolto attività di ricerca educativa presso l'Istituto Regionale di Ricerca Educativa - IRRE dell'Emilia Romagna dal 1991 al 2010, occupandosi di orientamento e di didattica della storia. Su questi temi ha prodotto più di cento pubblicazioni.

---

8. Renato Di Nubila, *La valenza formativo-orientativa del sapere disciplinare* in Flavia Marostica (a cura di), *Orientamento e scuole superiori*, IRRSAE ER, Synergon, Bologna 1995.

9. Renato Di Nubila, *op.cit.*

comprensione della realtà e di se stessi, a patto ovviamente di fruire dell'insieme delle sue potenzialità.

Ogni disciplina è, dunque, una risorsa in quanto contribuisce a strutturare il pensiero, a costruire significati, a fornire modelli di rapporti con la realtà, se e quando le sue strutture si incontrano con le strutture del pensiero e se e quando i giovani vengono guidati a operare sulle conoscenze disciplinari: il lavoro scolastico consiste proprio nel fare avvenire questo incontro e nel proporre un sapere didattico mirato a rendere reattive le strutture cognitive dei giovani. Solo così la disciplina diventa uno strumento formativo reale ed efficace.

Le discipline, tuttavia, sono molto specialistiche e questo aspetto è funzionale alla ricerca scientifica, ma va superato nella pratica didattica: un conto è, infatti, l'ordine interno alle discipline (che comunque va tenuto presente), un conto è l'ordine delle proposte didattiche, se vogliono essere finalizzate all'apprendimento e all'orientamento. Tra l'esperienza conoscitiva che ogni persona fa in ogni attimo di tutta la sua vita e la conoscenza disciplinare c'è un legame, ma anche un salto: la prima è ricca, ma disordinata e disomogenea, la seconda è formalizzata e coerente.

Ogni disciplina è, quindi, formativa non solo per le conoscenze di tipo dichiarativo che mette a disposizione quanto piuttosto perché fa acquisire:

- una modalità di percezione e di espressione della realtà (linguaggio),
- un insieme di interpretazioni dei fenomeni di percezione e di comunicazione,
- una codificazione peculiare dell'esperienza.

Occorre, così, dare spazio alla interpretazione della realtà nei suoi vari aspetti dal punto di vista della specifica disciplina, ma occorre anche selezionare i concetti delle discipline che sono largamente trasferibili, abituare i giovani ad essere attivi e a cercare soluzioni da una certa angolatura disciplinare. In questo modo è possibile anche parlare con maggiore concretezza di formazione multidisciplinare come formazione nella quale il contributo delle diverse discipline non comporta la semplice somma, ma la combinazione/collaborazione sulla quale si costruisce la trasversalità a partire dalla specificità: le discipline diventano punti di vista diversi dai quali affrontare gli stessi problemi e tra di esse non ha più senso ipotizzare alcuna gerarchia.

L'apprendimento diventa un processo di interiorizzazione dei modi di agire, immaginare e simbolizzare che esistono nella cultura (intesa come insieme di saperi formali, discipline, modelli d'uso) e che amplificano le capacità di intervento pratico dei soggetti. I saperi formali, inoltre, fanno assumere significato e arricchiscono anche le esperienze e i saperi quotidiani e sono in grado di organizzarli: così si sostituiscono o si integrano con il senso comune e con i saperi non formali e informali. Un nesso più stretto tra la cultura scolastica e la cultura della vita quotidiana, della partecipazione alla vita civile, del lavoro e delle professioni consente alla scuola di diventare il luogo della consapevolezza, il luogo in cui si impara a pensare, in cui l'apprendimento spontaneo si incontra con l'apprendimento dei «vincoli», delle discipline che possono fornire strumenti e

competenze culturali durature in grado di sorreggere e rendere attive e autonome le persone: lo stare a scuola diventa in tal modo significativo, senza essere totalizzante. Le discipline con i loro vincoli diventano così semplicemente punti di vista diversi a cui adattarsi per leggere i fenomeni e muoversi nella realtà e quindi potenti strumenti conoscitivi veicolo di nuove libertà conoscitive: uno strumento che serve non solo a chi ha la «testa» e la «voglia» di studiare, ma a tutti, indispensabile per fruire del diritto alla cultura e per non risultare emarginati.

In questa prospettiva ogni disciplina è uno strumento potente per imparare a ragionare e ad analizzare il mondo e se stessi, usando i suoi strumenti, e quindi a scoprire inclinazioni interessi talenti vocazioni, a imparare ad imparare e a costruire autonomamente il proprio futuro.

Con la parola storia in italiano si indica:

- sia l'insieme dei fatti e degli eventi accaduti nel passato,
- sia la descrizione/ricostruzione/narrazione di tali fatti ed eventi e in questo caso sta per storiografia.

Lo storico nella sua ricerca si basa su ciò che del passato sopravvive (le tracce in un certo momento disponibili che vengono assunte come fonti e diventano documenti), ma parte da un bisogno di conoscere che è proprio del presente e utilizza concetti, schemi interpretativi, principi metodologici (statuto epistemologico) che sono anch'essi propri del presente e si avvale talora della collaborazione di altre discipline anche scientifiche e delle nuove tecnologie. Le operazioni cognitive (logiche e metodologiche) che lo storico compie sono: tematizzazione: individuazione del fatto storico, costituzione di insiemi di informazioni, costituzione di mappe di conoscenze; organizzazione temporale: distinzione tra passato presente futuro, successione, contemporaneità, periodo/periodizzazione, ciclo, congiuntura, distinzione di durate, cronologia, datazione; organizzazione spaziale: localizzazione, estensione, distanza, distribuzione territoriale; organizzazione di intreccio/relazioni: individuazione di permanenze, mutamenti, eventi, problematizzazioni, spiegazioni; di formazione del testo: descrizione, narrazione, argomentazione<sup>10</sup>. Ciò comporta che non tutte le descrizioni/ricostruzioni/narrazioni del passato sono storiografia.

Gli esiti della ricerca non sono, però, la ricostruzione oggettiva del passato, non riflettono o fotografano la realtà oggettiva del passato, perché, non disponendo della macchina del tempo per tornare indietro, non si può più sperimentare ciò che è stato così come si è effettivamente svolto e non se ne può avere conoscenza diretta: «la storiografia è l'arte di stabilire relazioni tra fenomeni che si svolgono nel tempo e che hanno temporalità diverse; queste relazioni costituiscono la spiegazione»<sup>11</sup>.

10. Ivo Mattozzi in storia in *Morfologia della conoscenza storiografica e didattica* (1) in Ivo Mattozzi (a cura di), *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza Editrice, Faenza-Ravenna 1990.

11. Ivo Mattozzi, *Struttura della conoscenza storica e didattica della storia nella scuola elementare* (2) in Pasquale Roseti (a cura di), *Storia geografia studi sociali nella scuola primaria*, IRSSAE ER, Nicola Milano Editore, Bologna 1992.

La ricerca, inoltre, si può incentrare in contesti geografici/spaziali diversi (storia mondiale, europea, nazionale, locale etc...), in aree cronologiche diverse (il lungo periodo, il medio, il breve, il brevissimo etc...), in ambiti diversi di attività umana o di realtà (storia demografica, economica, sociale, politica, militare, diplomatica, della mentalità, dell'immaginario, della cultura materiale, dell'addomesticamento delle piante e degli animali, dei nomadi e dei sedentari, delle malattie, etc...) sicché, oltre che di storia, appare del tutto legittimo parlare anche di storie.

Occorre, quindi, distinguere tra:

- fatto storico, «quello effettivamente accaduto», oggetto della ricostruzione, evento, avvenimento, fenomeno, qualcosa che ha fatto parte dell'esperienza di qualcuno nel passato,
- fatto storiografico, la «rappresentazione del primo realizzata mediante un testo scritto», il fatto ricostruito, l'oggetto della comprensione<sup>12</sup>.

Un fatto storico, per essere ricostruito, ha bisogno di una procedura complessa, ma solo così diventa comprensibile e consente di conoscere il passato; può essere ricostruito in molti modi diversi, anche se la correttezza scientifica impone di non falsare o omettere: è lo storico che, distanziandosi dai fatti, fa operazioni mentali di organizzazione delle informazioni (scegliendo), attribuisce significato (lavorando con la mentalità del suo tempo), costruisce concettualizzazioni (non insite nei fatti o nelle tracce) e produce un fatto storiografico.

Costruire un processo di apprendimento in storia richiede una buona conoscenza sia dello statuto epistemologico contemporaneo della disciplina (procedure logiche e metodologiche) sia dei risultati della ricerca storiografica più aggiornata (saperi dichiarativi).

Nel mondo globalizzato in cui viviamo, caratterizzato da una rapida e continua trasformazione e da un crescente flusso non solo di merci (mercato) ma anche di persone (immigrazione) da un paese all'altro, in una società multi-etnica e consumistica, risultano interessanti e anzi indispensabili soprattutto le ricostruzioni storiografiche a scala mondiale o comunque a scala molto ampia. In particolare si segnalano alcuni punti di riferimento fondamentali.

Ma, al di là di queste indicazioni generali che potrebbero essere assunte come punti di riferimento condivisi, è indispensabile che ciascun partner del progetto conduca, magari in collaborazione con le Università, una ricerca per individuare i testi di storia delle donne prodotti nel proprio paese e anche per reperire esempi di figure positive di donne (donne che si sono affermate, che sono riuscite, che hanno avuto successo), in modo non solo da trovare risorse per la costruzione di moduli adatti ai diversi territori, ma anche da valorizzare a pieno queste specificità.

L'utilizzo di testi storiografici di questo tipo, o come strumento diretto per l'apprendimento (negli istituti di istruzione secondaria superiore) o come fonte per organizzare i percorsi didattici e per usare in modo selettivo i manuali scolastici, consente di passare agevolmente dalla storia difficile e noiosa, subalterna

---

12.Ivo Mattozzi, *Formare il senso del fatto storiografico* (3) in Pasquale Roseti (a cura di), *op.cit.*

ai libri di testo, organizzata in sequenza lineare e con continue intermittenze tematiche, memorizzata, difficile, lontana dalla vita e dal presente e che non incuriosisce e non interessa, alla storia come occasione per costruire «risorse» personali/soggettive/individuali lavorando con l'insieme ricchissimo e variegato di «risorse» che essa mette a disposizione.<sup>13</sup>

Le due condizioni indispensabili per l'apprendimento (apprendistato cognitivo) sono infatti:

- l'individuazione dettagliata e puntuale degli strumenti (fonti) per imparare, indicati non in modo generico ma specifico e puntuale; di diverse tipologie (testi scritti anche storiografici, ma anche un vasto repertorio iconografico come carte, tabelle, grafici, mappe etc., schemi logici per comunicare); se necessario riconfigurati, sempre strutturati (in sequenze, unità);
- la definizione delle azioni per imparare (attività/esperienze/esercizi/esercitazioni), ricorrenti e continue, mirate alla costruzione di conoscenze dichiarative e procedurali, semplici e complesse e di abilità/competenze, variegate (largo uso di schemi logici per elaborare le informazioni e della scrittura di testi), accompagnate da azioni di ricapitolazione conclusivi per la costruzione di competenze.

Per realizzare un insegnamento/apprendimento «significativo» occorre anche individuare i traguardi, non solo le conoscenze dichiarative ma anche e soprattutto le conoscenze procedurali, le abilità, le competenze da far acquisire ai giovani lavorando con le risorse delle discipline; occorre, inoltre, individuare le strategie di insegnamento necessarie e le modalità di progettazione attenta e puntuale più idonea.

### *1.2. Orientamento, orientamento di genere, didattica orientativa*

Nella società contemporanea della conoscenza e della globalizzazione il percorso lavorativo è spesso orizzontale/trasversale (da un lavoro all'altro) più che verticale (sviluppo di carriera) e occorre, quindi, costruire i presupposti sia del successo (transizione in verticale) sia del passaggio/adattamento (transizione in orizzontale). Il percorso di scelta si configura, così, in termini complessi sia perché esige un buon livello di conoscenza del mondo contemporaneo e un pieno controllo emozionale (autoconsapevolezza), sia perché, a causa della crescita del margine di incertezza dovuto ai continui e rapidi mutamenti, i giovani e soprattutto le donne sono costretti, più che a scegliere il proprio futuro, a scegliere solo un segmento di esso alla volta, il più prossimo nel tempo, e sono anzi destinati a dover operare, nel corso della loro (lunga) vita, altre scelte in modo ricorrente, talora per loro volontà e talaltra contro.

<sup>13</sup> Si vedano le indicazioni dell'UE sull'insegnamento della storia: la Raccomandazione 1283 del Parlamento del 22 gennaio 1996 *La storia e l'apprendimento della storia in Europa*; il Progetto del Consiglio d'Europa *Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century, 2000*; Robert Stradling, *Teaching 20th-century european history*, Istituzioni, politiche e allargamento dell'Unione europea, pubblicato dal Consiglio d'Europa all'interno del Progetto *Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century, 2001*; Consiglio d'Europa, *The European Dimension in History Teaching: Plural Images and Multiple Standpoints*, Bruxelles 2006.

L'espressione, infatti, progetto di vita che si ritrova in tanti documenti europei dovrebbe essere utilizzata con estrema discrezione e soprattutto andrebbe messa in relazione con le modalità reali di funzionamento del mondo attuale con i suoi continui rapidissimi radicali pervasivi mutamenti che rendono praticamente impossibile prevedere con certezza gli scenari futuri a lungo raggio e rendono consigliabile avere uno sguardo lucido e attento solo su ciò che fondatamente si può ritenere possa accadere nel breve e qualche volta medio periodo. Ciò è vero per tutti, ma è ancora più vero per le donne che debbono anche (inevitabilmente) fare i conti con le scelte (impegnative) legate alla maternità e quindi non possono progettare altro che segmenti relativamente brevi del loro percorso di vita (orientamento di genere). Diventa così sempre più importante puntare prima di tutto e innanzitutto al potenziamento, attraverso l'uso intensivo ma intelligente delle risorse (tutte) delle discipline, delle capacità dei giovani sia sul piano cognitivo/metacognitivo che emotivo/sociale e all'educazione alla flessibilità e all'abitudine al continuo miglioramento/arricchimento, in altre parole alla costruzione e all'esercizio di competenze.

Per non sentirsi inadeguati o disorientati, i soggetti/persone/individui hanno bisogno di possedere le competenze indispensabili per fronteggiare l'imprevisto e per fare una continua manutenzione dei saperi di cui sono portatori anche perché nei processi di acculturazione stanno acquistando peso crescente le agenzie extrascolastiche e si apprende spontaneamente di continuo, pur con modalità diverse da quelle della scuola in cui si lavora con i saperi formali.

In questo quadro occorre ripensare l'orientamento e le azioni di aiuto (orientare) tese a costruire/potenziare/supportare la capacità del soggetto di autodeterminarsi (orientarsi): «orientare significa porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona».<sup>14</sup> Occorre individuare cosa significa oggi orientarsi e saper governare con successo le proprie esperienze formative e lavorative, cimentandosi con l'incertezza, la crescente complessità della vita sociale, i continui cambiamenti dell'organizzazione e delle caratteristiche del lavoro: un'attività processuale composita e continua lungo tutto l'arco della vita a forte valenza metacognitiva e metaemozionale in cui svolgono un ruolo importante l'immagine che ciascuno si costruisce del proprio futuro, il quadro progettuale più ampio all'interno del quale colloca i progetti specifici di orientamento e il senso di autoefficacia, come anche i sentimenti profondi e le emozioni inconse.<sup>15</sup>

---

14. *Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento*, Congresso UNESCO, Bratislava 1970.

15. Si vedano il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* del 30 ottobre 2000 dell'UE e uno dei messaggi chiave intitolato *Ripensare l'orientamento*; la Risoluzione dedicata del Consiglio e dei Rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio dell'Unione Europea *Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa* del 18 maggio 2004; la Raccomandazione sulle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo* del 18 dicembre 2006.



Le attività realizzate nelle scuole sono state moltissime e spesso di ottima qualità sia nell'ideazione che nell'attuazione da parte o di docenti interni dedicati o di operatori esterni, anche se si tratta per lo più di azioni di orientamento mutate e adattate da altri sistemi. Ma, andando a valutare i risultati, spesso si è visto un divario non indifferente tra gli investimenti fatti, le competenze professionali e le risorse finanziarie spese, e i risultati effettivamente raggiunti nella «paradossale pretesa» di puntare alle competenze più alte, sottovalutando l'importanza fondamentale delle competenze orientative di base o generali che invece sono i pre-requisiti indispensabili per fruire a pieno delle potenzialità insite nelle azioni specialistiche di orientamento.

Si è avviato, allora, un processo di ricerca per individuare -senza rinunciare alle «altre» azioni complementari, ma utilizzandole al meglio e solo se necessarie- una via dell'orientamento percorribile dalla scuola nella sua specificità (formare e istruire) per consentire ai giovani di costruire/potenziare i pre-requisiti orientativi indispensabili il cui possesso deve essere garantito a tutti. Questi traguardi possono essere raggiunti solo dalla scuola con gli unici strumenti a disposizione, le enormi risorse delle discipline (a patto di valorizzarle tutte) attraverso la didattica orientativa/orientante o orientamento formativo. In questo processo ci sono stati in Europa alcuni contributi teorici di grande rilievo; in Italia, ad esempio, quelli importantissimi di Domenici che ha sostenuto la necessità di selezionare alcuni saperi fondamentali e la strumentazione cognitiva ed emozionale per l'auto-orientamento per mettere in grado i giovani di affrontare e di governare i problemi posti da una società caratterizzata da complessità, incertezza e continuo cambiamento<sup>16</sup> e soprattutto le fondamentali elaborazioni di Pombeni<sup>17</sup>, che ha introdotto la nozione di competenze orientative, necessarie per auto-orientarsi e distinguibili in:

- competenze orientative specifiche che «si sviluppano esclusivamente attraverso interventi intenzionali gestiti da professionalità competenti», con le cosiddette azioni orientative (di monitoraggio o di sviluppo)
- competenze orientative generali «finalizzate principalmente ad acquisire una cultura ed un metodo orientativo» (orientamento personale) e «propedeutiche allo sviluppo di competenze specifiche»: queste si acquisiscono durante l'età evolutiva (scuola, agenzie formative, famiglia), anche se con modalità diverse, o con «esperienze spontanee, in cui l'obiettivo consapevole non è quello di contribuire al processo di orientamento», informalmente e/o non formalmente, o con «azioni intenzionali, finalizzate a sviluppare una mentalità o un metodo orientativo attraverso i saperi formali (per esempio attraverso la didattica orientativa)».

16. Si veda Gaetano Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare* (1), Laterza, Bari 1998.

17. Si vedano in particolare Maria Luisa Pombeni, *La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche* in «Professionalità» n. 65 settembre/ottobre 2001; Relazione introduttiva *Criticità e indicazioni strategiche per lo sviluppo di un sistema territoriale di orientamento al 1° Forum nazionale dell'orientamento*, Genova, 14-18 novembre 2001; *Differenziare le azioni e specificare le professionalità* in Anna Grimaldi (a cura di), *Modelli e strumenti per l'orientamento*, FrancoAngeli, Milano, 2002; *La definizione delle diverse tipologie di azioni orientative: i sistemi, i servizi, le professionalità* in «Professionalità» n.78/2003 e in *Orientamento al plurale*, Regione Emilia Romagna, Assessorato Scuola Formazione professionale, Università, Lavoro e Pari Opportunità Formazione, Bologna 2003.

Occorre quindi vedere l'orientamento come un processo che è presente in tutto il percorso scolastico, dal primo all'ultimo giorno nella pratica didattica quotidiana, in un continuum (Pombeni) in cui è centrale la didattica orientativa per tutti, mentre le azioni specifiche vanno riservate solo ed esclusivamente in risposta a bisogni e compiti particolari, ma in cui l'impegno comune è quello di costruire/potenziare le capacità di scelta dei giovani ovvero le loro competenze orientative (educazione all'auto-orientamento), per non correre il rischio di intervenire solo quando i giochi sono già fatti.<sup>18</sup>

La didattica orientativa/orientante o orientamento formativo diacronico dentro i curricoli disciplinari non fa differenze tra le discipline attribuendo ad alcune maggiore importanza in quanto tutte, mettendo a disposizione conoscenze formali (dichiarative e procedurali), possono fornire strumenti e occasioni per individuare le proprie attitudini e potenziare le proprie conoscenze/abilità/competenze in modo da acquisire un apprendimento significativo e da maturare un atteggiamento e uno stile di comportamento proattivo rispetto ad una gestione autonoma e consapevole del proprio processo di orientamento.

Le competenze orientative di base o generali o propedeutiche o trasversali sono, dunque, quelle indispensabili per avvalersi poi delle azioni specifiche di orientamento e ne costituiscono il presupposto; si acquisiscono piano piano con l'esercizio quotidiano e aiutano a diventare autonomi, a capire se stessi e il mondo reale circostante, a comprendere quali sono le proprie attitudini e propensioni e le opportunità effettivamente raggiungibili/fruibili, a fare delle scelte responsabili e ad assumere delle decisioni che riguardano la propria vita.

Possono essere identificate con le life skill<sup>19</sup> che si costruiscono attraverso l'educazione sia razionale (uso di informazioni e consapevolezza metacognitiva, anche attraverso un uso intensivo di schemi logici e mappe concettuali) sia emotiva (consapevolezza e autocontrollo) e consentono: la crescita armonica, la realizzazione delle potenzialità, l'acquisizione di procedure di coping e della capacità di prendere decisioni utili per affrontare in modo costruttivo le difficoltà, la promozione di «corrette e significative relazioni con gli altri» (abilità personali e sociali). Per individuare, però, in modo dettagliato cosa sono, occorre partire dalle competenze orientative specifiche (di monitoraggio e di sviluppo), trovare le abilità necessarie come prerequisiti, selezionare le conoscenze disciplinari di tipo procedurale e di tipo dichiarativo idonee (per il lavoro e sul lavoro); inoltre è necessario chiarire le condizioni che rendono possibile la loro costruzione e il loro potenziamento (metodi di insegnamento/apprendimento e modelli di progettazione); solo così è possibile fissare i 4 punti cardinali dell'orientamento formativo.<sup>20</sup> Infine. I documenti e le ricerche elencano moltissime abilità/competenze, ma non le classificano; risulta, invece, importante ricondurle entro uno schema inter-

---

18. Gaetano Domenici, *op.cit.* (1)

19. L'OMS le ha proposte ai sistemi scolastici fin dal 1993.

20. Si vedano Flavia Marostica, *La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'autoorientamento* in Maria Luisa Pombeni (a cura di), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Carocci, Roma 2008; Competenze trasversali in Giancarlo Cerini e Mariella Spinosi, *Voci della scuola*, vol. VII, Tecnodid, Napoli 2008.

pretativo, dedotto dalla letteratura sull'apprendimento, per valutare in rapporto ad esso quali risorse sono messe a disposizione dalle discipline e dai saperi esperti e poi per individuare le esperienze necessarie alla loro costruzione e trasferibilità. Le abilità possono così essere raggruppate in quattro grandi ambiti.

### Le abilità comunicative

Sono le capacità che consentono di decodificare/produrre informazioni (verbali e no), di avvalersi positivamente dei mezzi di comunicazione di massa, di dominare i linguaggi e gli strumenti materiali; si tratta di capacità procedurali di trasposizione delle operazioni mentali in una forma che permette di relazionarsi con il resto del mondo e di avere modelli di lettura del contesto; molto importante è padroneggiare:

- i linguaggi quotidiani (informali e non formali, regolati dagli usi sociali e dagli ambienti) necessari per vivere nelle moderne democrazie, esprimendo/recependo le idee e partecipando costruttivamente alla vita sociale,
- i linguaggi specifici delle diverse discipline (formali) necessari per imparare e per decodificare/codificare le esperienze,
- i linguaggi logici (dalle tabelle ai diagrammi alle mappe etc.), schemi visivi universali applicabili a tutti i settori del sapere che consentono sia di comunicare informazioni anche complesse in forma chiara, precisa, semplice, efficace sia di elaborare conoscenze, incrociando più variabili e istituendo relazioni,
- i linguaggi ormai indispensabili delle nuove tecnologie (dalla videoscrittura alla navigazione intelligente in internet etc.).

Queste abilità -che sono una interpretazione attualizzata delle tradizionali quattro abilità di base (leggere, scrivere, ascoltare, parlare)- vanno collocate al primo posto in quanto, riguardando le modalità attraverso le quali il pensiero si fa percepibile/recepibile anche agli altri, costituiscono un presupposto fondante di tutte le altre.

### Le abilità cognitive (logiche e metodologiche)

Sono le capacità pratiche che guidano il lavoro di ricerca degli studiosi per la costruzione del sapere esperto professionale (procedure, regole, mezzi, strumenti, fasi operative, in altre parole operazioni cognitive e metodi di lavoro). Apprenderle consente di capire come sono costruiti i saperi formali e di acquisirli, di appropriarsi delle procedure logiche e metodologiche di ciascuna disciplina in modo da usarle e da produrre nuove conoscenze, di adoperare correttamente ed efficacemente le facoltà mentali (operatori) per capire e elaborare pensiero astratto (operazioni), per acquisire un metodo di lavoro intellettuale, per agire in modo appropriato alla situazione e/o al compito. Alcune operazioni sono proprie di una sola disciplina, altre di più discipline, altre ancora sono comuni anche ai saperi quotidiani. In specifico per la storia si tratta di operazioni che si identificano con il riconoscimento e la utilizzazione corretta degli operatori specifici della disciplina.<sup>21</sup> Questo ambito di abilità è l'unico strettamente disciplinare.

21. Si vedano le elaborazioni di Ivo Mattozzi sugli operatori cognitivi in storia in *Morfologia della conoscenza storiografica e didattica* (1), *op.cit.*

Queste capacità procedurali apprese gradatamente con l'esercizio diventano un'abitudine di lettura della realtà e quindi uno strumento solido e sempre potenziabile di conoscenza del mondo contemporaneo anche nella sua quotidianità.

### Le abilità e le strategie metacognitive

Sono le capacità che consentono di conoscere il funzionamento della mente (propria e altrui) e di decentrare il pensiero verso il futuro (prevedere e progettare azioni) e verso il passato (monitorare e autovalutarsi), controllando i percorsi mentali utilizzati per elaborare informazioni, assumere decisioni, svolgere compiti, risolvere problemi, «apprendere ad apprendere», ed essendo consapevoli delle possibili strategie di fronteggiamento delle situazioni (esecuzione di compiti e risoluzione di problemi) «come regola o insieme di regole, necessarie per risolvere un problema e sufficientemente generali per essere applicate ad una grande varietà di situazioni»<sup>22</sup>.

In altre parole sono la capacità di essere riflessivi<sup>23</sup>, di usare consapevolmente il pensiero in funzione e prima dell'azione. Da alcuni sono considerate l'unico mezzo per trasferire le conoscenze in contesti diversi da quelli di apprendimento in quanto la consapevolezza, al posto della meccanicità, consente di inquadrare la situazione, di rendersi conto che è possibile e opportuno trasferire, di provocare l'intenzione e il potere di scelta per farlo effettivamente; sono considerate quindi la condizione necessaria di ogni competenza. In questo senso esse possono essere viste come il livello più alto della conoscenza (eccellenza) che consente il controllo delle azioni da parte del soggetto e un grado sempre più elevato di autonomia (e anche di autoefficacia). Sono utili sia alle persone in difficoltà che possono migliorare, sia a quelle già brave che acquistano flessibilità e creatività.<sup>24</sup>

In realtà si tratta di operazioni concrete che compiamo abitualmente e di continuo nella vita di tutti i giorni, anche se esistono livelli molto diversi di complessità: quando compiamo qualcosa, anche la più banale, siamo portati quasi spontaneamente a osservare ciò che abbiamo fatto e a ripensare alle modalità con le quali vi siamo arrivati, in caso sia di successo che di insuccesso. Risulta, infatti, particolarmente utile e fruttuoso, soprattutto in prospettiva, ragionare in parallelo su prodotto e processo e prendere in considerazione da un lato tutte le caratteristiche e le componenti del prodotto, da un altro lato i diversi fattori di processo che sono l'insieme di elementi, spesso poco visibili, che condizionano il prodotto. Sicché facciamo spontaneamente monitoraggio ma anche autovalutazione perché cerchiamo di individuare gli aspetti da mantenere in quanto positivi e quelli da modificare in vista di una futura esperienza analoga.

---

22.M.T. Chi, *Changing conception of sources of memory development* in «Human development» n.28/1985, citato in O. Albanese, *op.cit.*

23.Donald Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993.

24.Si vedano per le abilità cognitive/metacognitive Cesare Cornoldi e Beatrice Caponi, *Memoria e metacognizione*, Erickson, Trento 1991; Cesare Cornoldi, Rossana De Beni e Gruppo MT, *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erickson, Trento 1993; Cesare Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 1995; Ottavia Albanese, Pierre-André Doudin, Daniel Martin (a cura di), *Metacognizione ed educazione*, FrancoAngeli, Milano 1995, V edizione 2003.

Nel percorso scolastico maggiore è l'attenzione all'educazione cognitiva e meta-cognitiva nei curricoli disciplinari più agevole si presenta il percorso di monitoraggio e autovalutazione della propria esperienza formativa e di predizione e pianificazione delle scelte successive che richiedono il possesso di competenze orientative specifiche più complesse. Si tratta di prendere in considerazione le esperienze scolastiche precedenti e quelle in corso (curricolari e non: lezioni, laboratori, progetti, uscite didattiche e viaggi di istruzione e altre attività come stage e/o soggiorni all'estero, attività extrascolastiche e lo stesso percorso di orientamento comprensivo di diverse azioni e dell'educazione alla scelta) e l'insieme dei risultati ottenuti in termini di risorse personali acquisite; ma anche specifici fattori di processo come strategie e stili di apprendimento, intelligenze multiple, attitudini e convinzioni personali, atteggiamenti, motivazioni, attenzione, concentrazione.

### Le abilità e le strategie metaemozionali, personali e sociali

Sono le capacità che consentono di avere consapevolezza, autocontrollo, motivazione e di saper stare e relazionarsi con gli altri in modo empatico costruttivo e collaborativo, padroneggiando le dinamiche della vita sociale (empatia e abilità sociali/relazionali). Bandura<sup>25</sup> ha evidenziato che la mente è capace di controllare gli eventi e di accettare le sfide nel momento in cui esse si presentano, di progettare/modificare le azioni, di realizzare le potenzialità, e ha parlato del senso di autoefficacia: la convinzione di possedere capacità adeguate ad affrontare le situazioni per raggiungere le mete prefissate, quindi con efficacia, che ha il potere di motivare e di portare al successo e consente di essere protagonisti, assumendosi la responsabilità di costruire gli eventi della vita in modo mirato. Goleman<sup>26</sup> ha parlato di intelligenza emozionale come capacità di riconoscere, esprimere, controllare, utilizzare le proprie risorse emozionali per vivere bene con se stessi e gli altri in modo autonomo ma collaborativo; ha altresì sottolineato l'importanza di riconoscere le emozioni per controllarle razionalmente («portare l'intelligenza nelle nostre emozioni»).

Se inizialmente è prevalso l'interesse per le abilità personali (conoscenza e controllo di se stessi), è poi aumentata l'attenzione per le abilità sociali (gestione delle relazioni con gli altri) considerate oggi indispensabili nei paesi democratici e in società sempre più pluraliste e multietniche; in ogni caso il loro possesso comporta la capacità della mente razionale di riconoscere e governare le emozioni involontarie, i sentimenti e i pensieri, le condizioni psicologiche e biologiche, le propensioni (innate, tendenzialmente automatiche) ad agire per impulso, istintivamente e senza riflettere (collera, tristezza, paura, gioia), e sono «un insieme di tratti che qualcuno potrebbe definire carattere».<sup>27</sup>

Tra le abilità emozionali, particolarmente importanti da acquisire soprattutto nella scuola primaria e secondaria di primo grado attraverso l'educazione emo-

25. Albert Bandura, (a cura di ), *Il senso di autoefficacia*, Erickson, Trento 1996.

26. Daniel Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996 (1); *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1998 (2); *Intelligenza sociale*, Rizzoli Milano 2006 (3).

27. Si vedano le elaborazioni dell'Organizzazione Mondiale della Sanità sulle *life skill* (1993), quelle di Goleman sulle *abilità emozionali* (1996) e quelle sulle competenze di base e trasversali dell'ISFOL (1993 e 1998).

zionale, svolge un ruolo assai rilevante per l'apprendimento, ma anche per l'orientamento, la motivazione, la capacità di dominare i propri impulsi e di attendere, rimandando la soddisfazione di alcuni bisogni immediati e concentrandosi su un determinato traguardo da raggiungere. Darsi degli obiettivi, da raggiungere o da evitare, significa, infatti, avere una «rappresentazione cognitiva di un risultato» che ha la funzione di dirigere; poiché, inoltre, essa è legata a incentivi e frustrazioni, è molto importante curare il senso di autoefficacia e proporre «compiti sfidanti» (superabili) che consentono di migliorare.

Si tratta in tutti i casi di abilità strategiche<sup>28</sup> che servono per ampliare/modificare le conoscenze e adattarsi ai cambiamenti con responsabilità, autonomia, flessibilità: sono quelle che fanno la differenza nella vita e nel lavoro e non a caso sono attentamente analizzate anche nelle Indagini PISA (cross curricolari) e vengono osservate con molta cura nei colloqui per l'assunzione di lavoro. È convinzione, infatti, ormai largamente condivisa che oggi siano indispensabili strumenti cognitivi emotivi relazionali, oltre che saperi di base, e che possedere risorse che consentono di essere flessibili e di sapersi adattare al cambiamento sia il prerequisito per vivere, affrontare la complessità e l'imprevisto, e per evitare l'esclusione. Se, infatti, l'esperienza migliora le capacità di affrontare un compito/problema in modo corretto ed adeguato, la differenza vera è data dalle caratteristiche personali/sociali: «riesce» chi è dotato anche di «voglia di crescere» e sa «mettersi in discussione».<sup>29</sup>

Si tratta in tutti i casi di abilità trasversali, non riconducibili a settori/saperi specifici, ma presenti trasversalmente in tutte le attività/discipline: sono modalità di procedere di un soggetto che si attiva per svolgere un compito e/o affrontare un problema e sa trasformare i suoi saperi in prestazioni efficaci. Anche le abilità cognitive che sono le uniche a carattere fortemente disciplinare (servono ad organizzare logicamente la ricostruzione, descrizione, narrazione, spiegazione di un fatto e a servirsi del metodo di ricerca della storiografia) sono proprie, seppure in parte con altre caratteristiche peculiari, di tutti i saperi disciplinari.

Poiché la scuola insegna con i saperi formali, molti ritengono che le competenze disciplinari siano altra cosa da quelle trasversali, ma ciò è valido solo se le discipline sono trasmesse in modo tradizionale. Se, invece, si insegnano in modo diverso, assumendo come criteri di mediazione l'intenzionalità, il significato, la trascendenza<sup>30</sup>, usando tutte le tipologie di risorse che mettono a disposizione e operando tra esse scelte mirate e responsabili, tutte concorrono a costruire/potenziare le risorse personali. Questo comporta inevitabilmente, rimanendo identico il

---

28. Si veda AAVV (a cura di), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano 2004.

29. Anna Grimaldi (a cura di), *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2002.

30. Sono i tre criteri fondamentali della mediazione secondo Feuerstein: Reuven Feuerstein *Il modellamento degli ambienti modificanti* in *Non accettarmi come sono*, Sansoni, Milano 1995, e Reuven Feuerstein, Raphael Feuerstein, Louis Falik, Yaacov Rand, *Il programma di arricchimento strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici ed applicazioni pratiche*, Erickson, Trento 2008; si veda anche Paola Vanini, *Il metodo Feuerstein. Una strada per lo sviluppo del pensiero*, IRRSAE Emilia Romagna, Editcomp, Bologna 2001 e *Potenziare la mente? una scommessa possibile. L'apprendimento mediato secondo il metodo Feuerstein*, Presentazione di Flavia Marostica, Vannini Editore, Brescia 2004.

tempo a disposizione, un taglio drastico delle conoscenze dichiarative a favore delle conoscenze procedurali e delle abilità/competenze trasversali nei curricoli e nella pratica quotidiana e la concentrazione dell'attenzione sull'apprendimento rispetto ai compiti e/o problemi. Non solo. Integrare le competenze trasversali nei curricoli non significa aggiungere semplicemente nuovi traguardi, ma costruire le condizioni materiali per una pratica didattica efficace e orientativa.

Oltre ad essere trasversali queste abilità sono anche trasferibili/utilizzabili/spendibili in situazioni e campi molto diversi. Poiché molte ricerche hanno evidenziato che non è affatto spontanea e naturale la capacità di usarle in contesti diversi da quelli di apprendimento, è necessario che ci sia una specifica intenzionalità. In altre parole non basta che ci sia attenzione, non solo dichiarata ma effettivamente praticata, ad attivare queste abilità in tutte le discipline, occorre anche accompagnare i giovani, attraverso esperienze ed esercizi mirati, a passare dall'acquisizione alla consapevolezza e quindi allo sforzo di applicazione in altri campi, contesti, situazioni gradatamente sempre più distanti da quelli di apprendimento (transfer, bridging). Il soggetto, infatti, solo se prende coscienza delle cose che fa e riesce a istituire similitudini tra le situazioni, riesce «intenzionalmente» a operare i trasferimenti necessari a compiti/problemi diversi<sup>31</sup>: non sono, quindi, le abilità/competenze ad essere in realtà trasversali, ma è il soggetto che decide di usarle/trasferirle altrove (intenzione e non puro automatismo).

Praticare la didattica orientativa significa comunque lavorare sempre e solamente con le discipline, anzi con le conoscenze disciplinari fondamentali. Sicuramente con quelle dichiarative: i concetti fondamentali, infatti, frutto della ricerca contemporanea, insieme formano gli schemi cognitivi della mente (come si conosce, come ci si atteggia), sono le nozioni che rendono possibile e determinano le operazioni di conoscenza o di articolazione dell'esperienza. I dati e le informazioni sui fatti, inoltre, sono anche molto importanti e mai neutri: non è affatto indifferente ad esempio per l'orientamento lavorare sull'organizzazione del lavoro e del mercato del lavoro, sui diritti e sui doveri dei diversi attori sociali, sulla cultura del lavoro oppure ignorarli come non è affatto indifferente per le pari opportunità lavorare anche sul protagonismo delle donne e sulla ricostruzione della loro storia come soggetti autonomi. Ma anche (e qui sta la differenza fondamentale) sulle conoscenze procedurali per costruire abilità cognitive disciplinari di tipo logico e metodologico, avendo attenzione anche alla formazione di abilità trasversali.

Se è, dunque, importante il cosa si apprende, è ancora più importante il come si apprende. Affinché la didattica orientativa produca i risultati desiderati (possessione di competenze) sono, infatti, determinanti sia le modalità di conduzione del lavoro in classe da parte dell'insegnante sia le modalità di progettazione attraverso non solo la costruzione di curricoli, ma anche la organizzazione dettagliata del lavoro d'aula.

Per garantire il successo nell'apprendimento e per trasformare le conoscenze in competenze sono indispensabili particolari modalità di lavoro in classe (metodo di insegnamento, o, meglio, strategie e tecniche) che consentano «di

31. Bernard Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano 2003.

studiare e di imparare come si fa a studiare a scuola» con un sostegno e una guida alla costruzione di un metodo di apprendimento per afferrare gradatamente come si fa da soli, e individuino le esperienze (situazioni formative) che innescano tale processo. «Elemento cruciale per l'apprendimento (e per le motivazioni all'apprendimento) è dato dalle pratiche didattiche che insegnanti (e studenti) realizzano in relazione alle discipline di studio: i contenuti offrono i materiali dell'imparare, ma sono le metodologie che garantiscono un qualche tipo di apprendimento. Da qui la centralità del metodo didattico che dovrebbe essere strettamente legato all'epistemologia propria di ciascun campo del sapere»<sup>32</sup>. «Il modo in cui un insegnante gestisce la classe è, infatti, in se stesso un modello ... ogni atteggiamento di un insegnante nei confronti di un allievo è una lezione rivolta ad altri venti o trenta studenti»; sicché è fondamentale scegliere bene affinché la scuola possa effettivamente essere un luogo essenziale di educazione, un «luogo in cui gli studenti si sentano rispettati, seguiti, curati e legati ai compagni, agli insegnanti e alla scuola stessa»<sup>33</sup>. «Utilizzando strategie didattiche idonee a rinforzare il senso di autoefficacia, si può incrementare l'apprendimento, migliorando il livello di impegno, la persistenza e la scelta delle attività, creando un circolo virtuoso in cui il senso di efficacia influenza i processi motivazionali e cognitivi»: «per realizzare il compito tipico e tradizionale della alfabetizzazione cognitiva la scuola deve contemporaneamente perseguire anche l'obiettivo irrinunciabile dell'alfabetizzazione emotiva e sociale»<sup>34</sup>. Il percorso può essere tanto più efficace quanto più è attuato attraverso una relazione educativa costruttiva, attenta alle esigenze poste da diversi stili cognitivi, emozionali, relazionali, e alla opportunità di valorizzare e socializzare i saperi già posseduti. Il padroneggiamento, infatti, di alcune abilità scolastiche non garantisce affatto di avere buoni risultati nella scuola e nella vita in quanto il loro possesso non significa automaticamente capacità di uso nelle situazioni difficili o particolari o di svolta per affrontare le quali, con successo, invece è determinante la convinzione di efficacia e l'essere creativi, flessibili, disponibili al cambiamento: fra le doti principali per avere buoni risultati a scuola, vi è la motivazione, la capacità di «rimandare la gratificazione, di essere socialmente responsabili nei modi opportuni, di mantenere il controllo sulle emozioni e di avere una visione ottimistica», tutte abilità proprie dell'intelligenza emotiva<sup>35</sup>.

Per la costruzione di conoscenze e di competenze, infatti, che, essendo fatte anche di procedure, si apprendono solo attraverso l'esperienza pratica, non basta l'apprendimento intellettuale. Occorre che i giovani siano attivi protagonisti del proprio processo di conoscenza, usino strategie per organizzare e ricordare le conoscenze, formulino ipotesi e ricorrono a teorie (più o meno consapevoli) per rendere coerente la propria esperienza del mondo. Quando

---

32. Clotilde Pontecorvo, *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni*. in Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione n. 78/1997 - *Primo intervento*.

33. Daniel Goleman, *op.cit.* (1)

34. Giovanna Boda, *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Milano 2001.

35. Daniel Goleman, *op.cit.* (1)



sono attivi esercitano una pluralità di azioni cognitive che si integrano e si rafforzano con l'uso di più canali sensoriali (visivo, uditivo, tattile) e di intelligenze diverse, sia quelle tradizionalmente privilegiate nell'apprendimento scolastico (linguistica e logico-matematica) che altre. Ma c'è anche una dimensione sociale e partecipativa dell'apprendimento che rende importante il contesto: il soggetto attribuisce significati a ciò che via via incontra, ma lo fa sempre a partire dal contesto culturale di vita, perciò il processo di conoscenza e di significazione è anche, insieme, un processo di integrazione sociale nella comunità in cui entra proprio grazie all'istruzione.

Occorre, quindi, differenziare nettamente le didattiche attive dall'apprendimento sociale e democratico: nelle prime c'è il percepire, lo sperimentare, il fare ma a livello individuale, nelle seconde c'è anche, in presenza, la relazione con l'adulto e il confronto con i pari, e quindi la costruzione cooperativa del sapere e la negoziazione dei significati dei concetti del linguaggio delle soluzioni. Si tratta sempre di schemi propri del costruttivismo, di strategie che utilizzano l'operatività come risorsa fondamentale per l'apprendimento in situazioni formative concrete e finalizzate in cui si imparano conoscenze dichiarative e procedurali e il loro uso, in cui si lavora per compiti di realtà (problem setting e problem solving), non limitandosi a soluzioni già conosciute ma individuando gli strumenti di intervento più adatti alla risoluzione del problema; ma nell'apprendimento sociale c'è anche il gruppo di pari e il docente, l'esperto con competenze professionali e disciplinari, che insieme possono lavorare sugli stessi strumenti: il riferimento è a tutte le strategie attive, ma di gruppo<sup>36</sup>, dal laboratorio all'apprendistato cognitivo fino al cooperative learning<sup>37</sup>.

Si parla così di laboratorio, bottega, officina, cantiere, non tanto come luogo fisico per mostrare quanto piuttosto come metodo di lavoro, come specifico contesto di apprendimento (contesto come insieme che dà significato ad ogni singola cosa), come ambiente (insieme poliedrico che circonda) in cui ci sono strumenti e risorse a disposizione di tutti e dove si apprende facendo e collaborando con altre persone, seguendo l'esempio degli adulti e provando a fare da soli, in cui il problema non è ciò che si insegna, ma ciò che si impara e in cui il docente è un adulto esperto che sostiene e sollecita l'apprendimento; si tratta di una modalità di lavoro che ha origini lontane e una lunga tradizione di esperienze e di teorizzazioni<sup>38</sup>, in cui non solo i soggetti sono impegnati attivamente in azioni che abbiano sempre sufficienti motivazioni, ma è molto curato l'aspetto comunicativo e cooperativo del lavorare insieme (clima).

36. Claudia Montedoro (a cura di), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento: modelli, metodi e strategie didattiche*, ISFOL, FrancoAngeli, Milano 2001.

37. Si veda per il cooperative learning: Paola Vanini, *Il cooperative learning a scuola* in «Innovazione educativa» n.5/2003; Pier Giuseppe Ellerani e Daniela Pavan, *Cooperative Learning. Una proposta per l'orientamento formativo. Costruire in gruppo abilità e competenze*, Tecnodid, Napoli 2003; Claudia Vescini (a cura di), *Uno a casa, tre in viaggio. Il Cooperative learning: riflessioni e pratiche educative*, IRRE ER, Editcomp, Bologna 2004.

38. Si fa riferimento alla *Pedagogia popolare*, avviata nel 1920 e soprattutto dopo il 1935 da Célestin Freinet (1896-1966), al Movimento di Cooperazione Educativa (1961 coordinamento internazionale) e a tante esperienze significative (tra cui la scuola di Barbiana).

Si parla anche di apprendimento laboratoriale (che dovrebbe essere prioritario e prevalente soprattutto nella scuola obbligatoria e in cui possono sussistere diverse possibili interazioni a piccoli gruppi, a grandi gruppi, etc.) in cui si parte da situazioni stimolo che mettono a contatto con oggetti e fatti reali, si fanno attività operative-creative che danno risultati concreti, si assegnano compiti di realtà basati su situazioni reali (lavoro di ricerca, lavoro su problema, lavoro su prodotto etc..) e significative sia sul piano cognitivo che emotivo, si attuano pratiche di riflessione (metacognizione e metaemozione): in tal modo si aiutano i giovani a costruire conoscenze e competenze e ad aprirsi all'esterno (esperienze di lavoro).

Ma la didattica laboratoriale, per esplicitare tutta la sua efficacia, richiede una progettazione attenta e dettagliata, in grado di organizzare e allestire preventivamente un ambiente generativo di apprendimento e le concrete esperienze e di rendere produttivi i singoli e il gruppo.

Senza una strutturazione del percorso (che è una organizzazione delle conoscenze e del processo di apprendimento), infatti, lo studente percepisce la realtà come frammentaria e di conseguenza come qualcosa di incontrollabile che non lo stimola a trovare i percorsi e le modalità per affrontarla. Se queste sensazioni si ripetono il giovane è portato a sentirsi incapace e quindi a rifiutare di cimentarsi con un nuovo compito nel timore di non saperlo affrontare e di subire un nuovo insuccesso.

Al posto dei tanti stimoli casuali e confusi, assaggiati in superficie, occorre costruire e proporre un percorso altamente organizzato, spezzando le difficoltà in tanti gradini superabili autonomamente, e aiutare a vincere la percezione episodica della realtà, a controllare la propria impulsività, a istituire connessioni per elaborare competenze, dando indicazioni di lavoro e mostrando come si fa in modo che il giovane riesca a fare da solo. Organizzare le conoscenze vuol dire anche aiutare gli alunni ad attribuire loro un significato, sia cercando di integrare le nuove conoscenze con quelle già possedute, sia guidandoli a cogliere che il senso di ciò che apprendono li riguarda da vicino ed essi possono trarne vantaggio.

Poiché si tratta di un'operazione fondamentale per l'apprendimento, la costruzione dei percorsi non può essere lasciata al caso, ma deve essere il risultato di un'opzione lucida e attenta, finalizzata essenzialmente a supportare in modo mirato l'apprendimento (progettazione del processo graduale) e a identificare i suoi sbocchi (certificazione). Per rendere operativo il curriculum occorre, inoltre, tradurlo in segmenti di pratica didattica concreta e organizzare e gestire le situazioni formative a un livello di progettazione/progetti che dia corpo effettivo ai processi di apprendimento/orientamento.

La progettazione è un'attività professionale di tipo metacognitivo che richiede competenze disciplinari aggiornate e competenze metodologiche e consiste nell'ideazione/rappresentazione anticipata (previsione) e nell'organizzazione concreta di un processo o, meglio, di un segmento significativo omogeneo e unitario di un percorso di apprendimento circoscritto e teso alla costruzione/potenziamento/padronanza di alcune capacità, conoscenze, abilità, competenze (moduli/unità di apprendimento che solo strada facendo e in riferimento ai processi reali di

apprendimento vengono aggregati fino a formare percorsi/itinerari/processi più lunghi)<sup>39</sup>. Si tratta, quindi, di un'attività intellettuale di tipo strategico -anche se troppo spesso trascurata o guardata come si trattasse solo di una moda pedagogica anziché di un'opportunità- necessaria per correlare in modo organico i diversi fattori che sostengono l'apprendimento ed elaborare proposte concrete relative alla realizzazione, a partire dai bisogni cognitivi e affettivi dei giovani da ascoltare/osservare e dalle risorse reali a disposizione da ottimizzare, per innescare un cambiamento effettivamente praticabile e collocabile nella zona di sviluppo prossimale<sup>40</sup>.

La progettazione ha come prodotto un progetto (operativo) che serve ad accompagnare sostenere guidare il processo di apprendimento, pur lasciando spazio all'imprevisto (flessibilità), e anche a descrivere l'esperienza per poi monitorarla valutarla e socializzarla. Ogni progetto/modulo assolve ad una specifica funzione formativa e consente di raggiungere in modo stabile specifici traguardi cognitivi e affettivi (documentabili) e specifiche competenze, in grado di modificare la mappa/rete di conoscenze già possedute e acquisite, in modo formale o non formale e informale, e di allargare i reticoli di conoscenze.

In tutto ciò i docenti hanno un ruolo primario, quello dell'insegnamento a sostegno dell'apprendimento: essi debbono perciò scegliere oggetti di apprendimento, costruire curricoli verticali (graduali) e moduli di apprendimento mirati alla costruzione di competenze e guidare poi in aula la realizzazione effettiva del processo. Per fare questo, debbono essere professionisti ovvero produttori di sapere didattico (ricercatori), attori di relazioni positive, organizzatori di apprendimento (non trasmettitori) e debbono operare entro una comunità di pratiche (concordando con gli altri).

## 2. Il modello del modulo di apprendimento

### 2.1. Cosa è un modulo di apprendimento

Ogni scuola ha il compito di mettere a punto il setting di apprendimento per allestire, organizzare e gestire il processo, avendo cura di tutti gli aspetti e fattori (set=insieme di cose; to set=disporre, fissare, mettere a punto; setting=ambiente, scenario), quelli materiali e quelli mentali e relazionali, dal momento che tra ambiente e azione esistono una relazione e un condizionamento.

Il curriculum è il «progetto di costruzione di un percorso di apprendimento»<sup>41</sup>, la definizione «di un complesso di esperienze elaborate dalla scuola, affinché gli

39. Gaetano Domenici, *op.cit.*(1)

40. Lev Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*. Ricerche psicologiche, Laterza, Roma-Bari, 1990, *Psicologia pedagogica. Attenzione, memoria e pensiero*, Erickson, Trento 2006.

41. Lucio Guasti, *Un curriculum centrato sul significato* (1) in *Il laboratorio della riforma: Competenze e autonomia* (Atti del Convegno CEDE-MPI, Frascati 5 marzo 1999), Annali della Pubblica Istruzione n. 1-2 del 1999, Le Monnier, Firenze.

alunni conseguano gli esiti culturali previsti, al massimo delle loro capacità», «il tentativo di descrivere il lavoro osservato nelle classi in modo che sia adeguatamente comunicato agli insegnanti e agli altri interessati ... il mezzo con cui l'esperienza fatta per mettere in pratica una proposta educativa diventi di dominio pubblico»<sup>42</sup>, quindi possa essere socializzata, monitorata, valutata; la progettazione/descrizione di un percorso, itinerario, cammino di apprendimento e di insegnamento, con un punto di partenza e un punto di arrivo attraverso tante tappe, di un processo di formazione specifico, rapportato al livello di età evolutiva degli alunni e ai diversi cicli scolastici e di durata temporale limitata (monte ore), incentrato su ciò che realmente accade a scuola e in cui sono resi espliciti e dettagliati tutti i fattori che servono all'apprendimento.

Il curriculum è, dunque, l'artefatto, prodotto della ricerca dei docenti, che consiste nella organizzazione, attraverso l'uso selettivo delle risorse messe a disposizione dalle discipline, delle esperienze di apprendimento mirate alla costruzione di conoscenze, abilità, competenze; è la progettazione strutturata o la strutturazione dell'insieme delle attività proposte ai giovani, che così possono essere rese pubbliche e socializzate, ma anche monitorate e valutate, ed è parte integrante del Piano dell'Offerta Formativa della scuola.

Tuttavia per essere realizzato concretamente il curriculum deve essere organizzato/scomposto in qualcosa di più circoscritto riferito ad un segmento temporale quantificato, in tante sequenze graduali ciascuna con una propria autonomia ma completa, in tanti segmenti/tappe intermedie collegate e ordinate, in tanti progetti (operativi) che traducano in concreta azione formativa intenzionale la volontà di insegnare e diano vita al lavoro d'aula.

Tra i modelli di progettazione più conosciuti ci sono il Mastery learning, frutto del cognitivismo e molto apprezzato negli anni Settanta e Ottanta, l'Apprendimento ipertestuale o per mappe concettuali, diffusosi successivamente, e la Didattica modulare, derivato del costruttivismo e già largamente diffusa nei paesi di cultura anglosassone, che in Italia si è affermata a partire soprattutto dagli anni Novanta perché ha caratteristiche di flessibilità e garantisce sia un sostegno forte (mediazione, scaffolding) al processo di apprendimento sia risultati chiari e certificabili.

Il concetto di modulo, in ambito tecnologico nel quale è nato, è legato a quello di componibilità, di possibilità di organizzare diversi prodotti con pezzi parzialmente eguali ciascuno dei quali ha una funzione specifica, e indica un «insieme strutturato di funzioni elementari, insieme che può essere collegato in molti modi con insiemi analoghi fino a raggiungere la totalità prevista».<sup>43</sup>

Nella formazione e nella scuola gli sono stati attribuiti i seguenti significati:

- «insieme strutturato di attività e di esperienze di apprendimento, insieme ben identificato nelle condizioni di partenza e negli obiettivi finali e che, proprio per questo suo carattere, offre la possibilità di essere innestato con altri ana-

42. Lawrence Stendhouse, *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*, Armando, Roma 1977 (ed. originale 1975).

43. Michele Pellerey, *La costruzione dei moduli didattici* in «Professionalità» n. 2/1981.

loghi insieme in più di un modo, al fine di portare chi percorre questa organizzazione didattica a ben precise qualificazioni sia intellettuali che pratiche»,<sup>44</sup>

- «parte significativa, altamente omogenea ed unitaria di un più esteso percorso formativo, disciplinare o pluri, multi, interdisciplinare programmato, una parte del tutto, ma in grado di assolvere ben specifiche funzioni e di far perseguire ben precisi obiettivi cognitivi verificabili, documentabili e capitalizzabili»<sup>45</sup>,
- «unità formativa autosufficiente in grado di promuovere saperi molari e competenze che, per la loro alta rappresentatività culturale, e perciò anche tecnico pratica, nel settore specifico di riferimento, siano capaci di modificare significativamente la mappa cognitiva e la rete delle conoscenze precedentemente possedute da chi porta a termine l'impegno di studio, di attività e di esperienze richiesto dallo stesso modulo».<sup>46</sup>

Il modulo è, dunque, il progetto unitario omogeneo organico, altamente strutturato e dettagliato, ma con caratteristiche di grande flessibilità (nella costruzione e nell'utilizzo), di alcune esperienze concrete e organiche di apprendimento entro un monte ore dato e relative ad un segmento del processo generale: è il prodotto della ricerca dei docenti, ma è la descrizione non del loro lavoro (cosa fanno in aula e a casa), quanto piuttosto del lavoro dei giovani (cosa fanno in aula e a casa) sulle conoscenze disciplinari in un percorso attraverso il quale essi apprendono conoscenze e acquisiscono capacità abilità competenze; può riguardare una sola disciplina (moduli/unità monodisciplinari) oppure più discipline (moduli/unità pluridisciplinari) a seconda del tema affrontato e delle competenze che si intende promuovere.

Ognuno assolve ad una specifica funzione formativa (obiettivi formativi) e consente di raggiungere in modo stabile, pur a diversi livelli, specifici traguardi cognitivi, affettivi e comportamentali (documentabili), che sono saperi significativi, in grado di modificare la mappa/rete di conoscenze già possedute e acquisite, in modo formale nel percorso scolastico già fatto e anche in modo non formale e informale, e di allargare la rete di conoscenze. In questo modo i giovani possono essere accompagnati a fare esperienze di apprendimento e ad arricchirsi con l'acquisizione di nuove risorse personali.

Questo modello, infatti, rappresenta una forma analitica e dettagliata di organizzazione della relazione educativa che mette a disposizione molte proposte didattiche ben costruite e adatte anche a situazioni diverse, e sembra essere quello più rispondente alle reali dinamiche dell'apprendimento che non avviene quasi mai per via lineare, ma piuttosto per successivi potenziamenti di alcuni nodi.

44. Michele Pellerey, *op. cit.*

45. Gaetano Domenici, *op. cit.* (1); la definizione è quasi identica a quella già contenuta in AAVV, *La progettazione modulare nella formazione professionale* (2), Juvenilia, Bergamo 1986; le più importanti elaborazioni sulla didattica modulare in Italia si devono a questo Autore.

46. Gaetano Domenici, *Modularità e didattica* (3) in Giancarlo Cerini e Dino Cristanini, *A scuola di autonomia*, Tecnodid, Napoli 1999; la stessa definizione è presente nel CD del 1998 per il MPI *Programmazione didattica e progettazione modulare*; si veda anche Gaetano Domenici, *op. cit.* (1)

Per offrire un reale sostegno al processo di apprendimento è indispensabile che il modulo abbia una struttura comprensiva di tutti gli elementi che in qualche modo concorrono al processo educativo e descriva il processo in tutte le sue componenti, anche se le parti più importanti sono gli strumenti su cui lavorare e le attività da fare.

I fattori costitutivi (la struttura) sono:<sup>47</sup>

1. Tema/argomento come asse portante integratore e sua articolazione in sottotemi; in genere il tema viene assunto come «titolo», mentre il «sottotitolo» specifica l'arco temporale (periodo) e l'area spaziale (dislocazione geografica);
2. Monte ore necessario in classe per l'attuazione della parte fondamentale;
3. Risultati attesi o traguardi in termini di abilità disciplinari e trasversali, conoscenze dichiarative e procedurali disciplinari, competenze (ciò che il soggetto in apprendimento è in grado di fare alla fine del percorso, esecuzione di compiti e risoluzione di problemi, dopo le opportune esperienze di apprendimento);
4. Strategie e tecniche di insegnamento esplicitate in modo dettagliato e funzionali all'acquisizione di strategie e tecniche di apprendimento;
5. Strumenti/fonti (testuali, iconografici, etc.) indicati dettagliatamente, perché sono i materiali lavorando sui quali si può realizzare il processo di apprendimento, riconfigurati e strutturati;
6. Unità di avvio o di ingresso per partire dal presente/vicino/noto (vita quotidiana) e da uno stimolo iniziale per inserire i nuovi saperi su conoscenze già note per via formale, informale, non formale (valorizzazione del pregresso e rinforzo della motivazione);
7. Esperienze/attività/esercizi/esercitazioni per arrivare gradatamente al risultato atteso, per costruire una quantità definita di abilità sia strumentali (leggere, scrivere, usare concetti, consultare fonti, eseguire procedure...), sia operazionali (passare da un'idea a un'ipotesi, effettuare analisi sistematiche...), sia logico-culturali (organizzare le conoscenze, seguire un metodo di lavoro...), lavorando sulle operazioni e riflettendo sulla operatività (comprendere cosa si sta facendo); sono l'insieme delle attività che il soggetto in apprendimento è tenuto a svolgere sui testi e i materiali didattici per raggiungere il risultato atteso e rappresentano la parte più importante e corposa del modulo, il vero e proprio processo di apprendimento; per questo motivo rivestono una particolare rilevanza gli esercizi di ricapitolazione che aiutano a imparare a portare a sintesi i diversi pezzi (competenze); le esperienze vanno articolate in unità/fasi/sequenze con un carattere di organicità;
8. Unità finale o di conclusione per ritornare al presente/vicino/noto per rileggerlo e reinterpretarlo e agire in esso in modo più consapevole, avvalendosi anche dei nuovi saperi formali acquisiti (rinforzo della motivazione e crescita dell'autostima);

---

47. Flavia Marostica, *Curricoli e moduli di apprendimento* in Paolo Senni ed Anna Bonora, *Autonomia, flessibilità, scelta del curriculum*, IRISAE ER, Synergon, Bologna 1998.

9. Prove di verifica sommativa (controllo finale) per la misurazione e strumenti di osservazione per la valutazione e la certificazione e l'autovalutazione (implementazione dell'autoefficacia, giudizio di capacità personale, e dell'autostima, giudizio di valore personale), fattore questo di rilevanza fondamentale nell'orientamento;
10. Parti di potenziamento sia per i recuperi dei saperi in via di acquisizione da parte dei giovani in difficoltà sia per gli approfondimenti da parte di quelli che rappresentano le eccellenze.

Il modulo è un progetto altamente strutturato, ma è anche molto variegato e ricco e quindi molto flessibile e rapportabile alle diverse situazioni reali. Prima di tutto il modello deve essere adattato, anche significativamente, alle diverse età evolutive dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze, per i quali è stato predisposto, prevedendo la distribuzione graduale delle difficoltà da superare e la costruzione di una cultura organica, con ritmi più lenti e semplici all'inizio e ritmi più veloci e complessi alla fine. Occorre, quindi, attribuire una diversa dimensione e incidenza ai diversi fattori costitutivi a seconda del percorso di apprendimento fatto e passare da un'alta strutturazione iniziale ad un livello di sempre maggiore di libertà/autonomia. Per i primi anni è meglio, infatti, pensare a moduli brevi e semplici, incentrati su poche conoscenze e moltissime esperienze mirate soprattutto al potenziamento delle abilità logico-operative, e caratterizzati da un'altra strutturazione. Per gli anni terminali a moduli relativamente più complessi e caratterizzati da un progressivo approfondimento e infittimento della rete di conoscenze, abilità, competenze.

Il modulo, inoltre, sebbene ricco ed efficace, in quanto predisposto prima dell'attività didattica, quindi con la serenità e la lucidità necessarie e indispensabili, non può in alcun modo prevedere tutto quello che effettivamente si verifica poi nella reale dinamica della relazione educativa durante la sua realizzazione; il progetto, quindi, va nella pratica didattica di continuo adattato in termini di arricchimento, integrazione, modifica, in riferimento alla situazione reale della singola classe per rispondere alle aspettative e ai bisogni dei giovani e per rapportarsi alle loro caratteristiche cognitive/affettive (stili di apprendimento, processi di consolidamento e di estensione delle conoscenze etc.), all'andamento reale del processo formativo e alle necessità impreviste che via via si presentano. Tra progetto e realizzazione c'è sempre, infatti, uno scarto inevitabile (si riesce a fare solo ciò che è effettivamente possibile) che può essere al ribasso in alcuni casi, ma in altri casi può comportare anche un arricchimento dovuto alle sollecitazioni che vengono dai giovani.

Poiché un modulo si identifica con la progettazione/predisposizione di esperienze di apprendimento ed è organico all'utilizzo del metodo del laboratorio occorre prevedere un monte ore consono: le attività laboratoriali, infatti, hanno bisogno di tempi lenti (si tratta di un investimento produttivo) possibilmente con due ore accorpate per volta. Una durata minima potrebbe essere di almeno 10 ore per modulo per imparare qualcosa, ma occorre anche tener presente l'opportunità che i giovani imparino gradatamente a reggere un lavoro sempre più lungo

e complesso e quindi pensare a moduli piuttosto brevi per i piccoli e a moduli sempre più consistenti più avanti. Occorre quindi un'oculata progettazione delle micro-sequenze orarie o biorarie per fare un segmento compiuto di lavoro in cui può esserci (e di fatto c'è praticamente sempre, per fortuna) l'imprevisto.

Un'ultima riflessione. Si può parlare di due forme di documentazione dei percorsi fatti e dei progetti da realizzare, una istituzionale e l'altra professionale: nel primo caso il modulo così come è stato nel bene e nel male svolto viene conservato per puro atto burocratico; nel secondo l'insegnante professionista, mentre lo utilizza, osserva attentamente l'esperienza e fa un monitoraggio del processo, controllando passo a passo la congruenza tra quanto predisposto e i risultati ottenuti, verificando quali aspetti e/o parti hanno funzionato bene e quali viceversa si sono mostrati inadeguati o carenti, individuando di volta in volta possibili alternative in termini di integrazione, correzione, modificazione che torneranno utilissime per la revisione e il miglioramento. Ciascun modulo, così sperimentato e testato, può, insieme con altri predisposti utilizzati e revisionati, essere collocato in un archivio in cui viene accumulato negli anni un repertorio, implementabile continuamente, di possibili percorsi di apprendimento a disposizione di tutti gli insegnanti.

## 2.2. Cosa è un modulo di apprendimento di storia

### 2.2.1. La struttura complessiva

Un modulo di storia<sup>48</sup> è il progetto operativo di un'esperienza di apprendimento entro un processo più ampio di cui costituisce un segmento: esso è riferito a un tema, un contesto geografico, un periodo ed è mirato alla costruzione di conoscenze semplici e complesse, di abilità, di competenze. Per svolgere questa funzione e sostenere l'apprendimento e l'integrazione delle conoscenze ha una struttura complessa che aiuta a connettere e portare a sintesi le varie parti e a operare la ristrutturazione dei saperi posseduti (istituzione di relazioni nel tempo e nello spazio), la loro collocazione in un quadro di insieme (il prima e il dopo, ma anche il più lontano e il più vicino) in modo da implementare la mappa mentale dei giovani e da potenziare le loro capacità operative. Comprende, quindi, la selezione e la organizzazione delle conoscenze, la individuazione dei materiali e degli strumenti da utilizzare per l'apprendimento, la previsione delle attività da svolgere e delle modalità di controllo dei risultati.

Il modulo è, dunque, un progetto in cui «il processo di apprendimento viene messo in moto e alimentato grazie ad un accorto montaggio di testi ciascuno dei quali ha il potere di costruire una conoscenza di per sé sensata e autonoma

---

48. Si vedano Ivo Mattozzi, *La programmazione modulare: una chiave di volta dell'insegnamento della storia* (4), in Luigi Cajani (a cura di), *Il Novecento e la storia*, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale istruzione secondaria di I grado, Brescia 2000, e *Il bricolage della conoscenza storica. Stati di cose, processi di trasformazione, tematizzazione, quadri di civiltà, periodizzazione: cinque elementi per modulare la programmazione e il curricolo* (5) in Silvana Presa (a cura di), *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e del suo insegnamento*, Collana A prendere, n. 2, Assessorato all'Istruzione e Cultura, Direzione Politiche Educative, Ufficio Ispettivo Tecnico, Coordinamento editoriale Editrice Le Chateau, Aosta 2004.



che, però, è la condizione per la comprensione dei testi proposti in seguito, senza la costrizione della linearità cronologica e del breve periodo e tenendo conto dei bisogni cognitivi degli studenti. Rispetto a ciascuno di essi possiamo individuare le operazioni cognitive e le abilità pratiche da far esercitare agli studenti»; è «un insieme di parti o di elementi che sono pensati come unità didattiche combinabili, secondo sequenze non precostituite una volta per sempre, allo scopo di costruire un percorso unitario di apprendimento». <sup>49</sup>

Risulta molto utile che il modulo si ispiri ad un testo storiografico (un libro o un saggio, comunque uno scritto prodotto sulla base dello statuto epistemologico della disciplina, anche per evitare di confondere storia e cronaca) perché esso può fornire un modello di ricostruzione organico e documentato e può dare anche indicazioni sugli aspetti principali da affrontare. Ovviamente occorre utilizzare testi recenti frutto della ricerca contemporanea, per evitare concetti e/o ricostruzioni ormai obsolete, e avvalersi, a seconda dei casi, di ricostruzioni a scala locale, regionale, nazionale, sovranazionale, mondiale prodotte dai tanti storici che operano nei diversi continenti.

Due sono i fattori costitutivi o componenti fondamentali di un modulo di storia. Il primo è rappresentato dall'insieme di materiali per l'apprendimento: si tratta di testi scritti (ricostruzioni ma anche fonti documentarie e, per i più grandi, pagine di storiografia), di apparati iconografici su carta e/o multimediali (tabelle, schemi, carte geo-storiche etc. ma anche fotografie/diapositive di luoghi, paesaggi, città, monumenti, opere d'arte, artefatti della cultura materiale etc. e filmati/documentari corrispondenti), di fonti materiali direttamente accessibili e analizzabili (musei, archivi, biblioteche, città, territori etc.). Possono essere utilizzati anche i manuali scolastici o libri di testo, ormai quasi sempre molto ricchi di strumenti diversi, a patto di intervenire per correggere la loro sequenzialità lineare che distorce il senso del tempo e rende difficile cogliere le contemporaneità, le relazioni e quindi le spiegazioni, di operare una sostanziosa ma necessaria trasposizione didattica indispensabile per lettori inesperti. L'importante è che l'insieme dei materiali selezionati vengano organizzati in modo da costituire una trama dotata di senso e di completezza. Il secondo è costituito dall'insieme di attività da far compiere sui materiali nelle esperienze di apprendimento per sostenere i giovani nella costruzione di conoscenze, abilità, competenze.

Un'ultima considerazione. Qui di seguito vengono affrontati alcuni aspetti del modulo nella costruzione dei quali il docente ricercatore opera in modo molto simile se non identico allo storico e fa operazioni e scelte che sono a lui proprie, tranne il fatto che opera per produrre non la semplice comunicazione degli esiti delle sue ricerche ma in modo intenzionale un «sapere didattico significativo e trasferibile» che ha lo scopo di sostenere l'apprendimento dei giovani.

Viceversa nel costruire gli altri fattori costitutivi del modulo il docente opera esclusivamente sul piano didattico, allestendo i supporti che aiutano i giovani a impadronirsi delle operazioni proprie dello storico e dei saperi della disciplina per implementare le loro risorse personali.

49. Ivo Mattozzi, *op.cit.* (4)

## 2.2.2 Attività/esperienze/esercizi/esercitazioni di apprendimento

### L'assoluta centralità delle esperienze per l'apprendimento

Tutte le persone hanno una mente dotata di operatori/organizzatori cognitivi (solo in parte identici) che sono il presupposto di ogni operazione cognitiva (quotidiana e scientifica): essi sono facoltà della mente di compiere operazioni di pensiero e di elaborare/organizzare le informazioni a scopo cognitivo per rendere possibile la conoscenza intelligente della realtà e consentono non solo di cogliere i rapporti tra i fenomeni e quindi di recepire, ma anche di strutturare le informazioni sui fenomeni e quindi di produrre; sono pezzi di un ingranaggio ciascuno dei quali svolge una funzione a se stante.

Non appaiono all'improvviso, ma si formano progressivamente; possono svilupparsi spontaneamente, ma solo fino ad un certo punto e con il rischio anche di svilupparsi poco e/o male. Alcuni sono di uso quotidiano e organizzano i saperi sia informali e non formali che formali; altri sono comuni a più discipline, altri ancora sono specifici di una sola disciplina.

Nella pratica didattica tradizionale, tuttavia, molti aspetti delle discipline (le procedure logiche e metodologiche) vengono introiettati e sviluppati, ma non sono oggetto di riflessione e quindi spesso non affiorano alla coscienza, non si sa di possederli e quindi di essere in grado di poterli usare come risorse per affrontare la realtà.

Inoltre. I nuovi saperi con cui si entra in relazione, le informazioni e le procedure (e anche altro), non possono galleggiare sul nulla e si apprendono e si padroneggiano solo a condizione di riuscire a elaborarli e a innestarli sui saperi già acquisiti, solo se si riesce a connettere le nuove acquisizioni in una trama complessiva, anche se «l'individuazione della soluzione giusta può essere molto facilmente impedita dall' "attaccamento" ad abitudini mentali e a metodi appresi»<sup>50</sup>. Una conoscenza data può trasformarsi, dunque, in apprendimento/conoscenza personale solo se viene elaborata dalle strutture reali del sistema nervoso e dagli organi di senso ovvero dalla mente intelligente che unicamente nel momento in cui riconosce qualcosa come esterno e appartenente al reale mondo esteriore trasforma le caratteristiche di essa in concetto, cioè in pensiero astratto; solo la riflessione e il pensiero concettuale fanno sì che i messaggi provenienti dai meccanismi che in origine servono solo all'acquisizione di sapere momentaneo diventino durevoli e siano incorporati nel sapere già acquisito.

Nell'apprendimento sono, quindi, fondamentali per un verso la continuità e per un altro l'esercizio.

Innestrare una continuità significa instaurare consapevolmente una relazione con tutto ciò che è stato appreso negli anni di vita precedente (saperi informali e non formali) e ovviamente anche con i curricoli di studio che, almeno teoricamente e per grandi linee, i giovani hanno comunque già percorso e rispetto ai quali sono senza dubbio portatori di una cultura, anche se molto diversificata. Ciò comporta che è indispensabile, all'inizio di ogni modulo di apprendimen-

50. Konrad Lorenz, *L'altra faccia dello specchio*. Per una storia naturale della conoscenza, Adelphi, Milano 1973.

to, riprendere, valorizzare, socializzare, risistemare saperi e abilità già acquisiti nelle precedenti esperienze, costruendo su questi una serie di mappe concettuali<sup>51</sup> sulle quali cominciare a ragionare; ma significa anche che è utile ritornare, alla fine di ogni modulo, al punto di partenza per rivisitarlo alla luce delle nuove acquisizioni, mostrando l'utilità «personale» delle nuove conoscenze e rinforzando così la motivazione all'apprendimento.

Assumere la centralità dell'esercizio di apprendimento (o, come altri chiamano la stessa cosa, attività o esperienza o esercitazione) significa concentrare l'attenzione non più e non tanto sul prodotto, quanto piuttosto sul processo di insegnamento/apprendimento. La parola esercizio, infatti, deriva da *exerceo* che significa tirare fuori qualcosa che è rinchiuso, stanare, mettere in movimento, far muovere, non lasciare immobile, tenere in agitazione, tenere vivo, inseguire, attivare, far lavorare senza posa, tenere in esercizio, addestrare, esercitare, manipolare, mettere in pratica, applicare; passando dal significato originario legato alla caccia a quello connesso all'apprendimento, proporre esercizi significa fare eseguire un compito fino a tanto che il risultato è apprezzabile, quindi far imparare facendo. Tutta la cultura moderna, del resto, è fondata sulla convinzione che solo attraverso l'esercizio si ottengono risultati; ciò è evidente in tutti i settori (sport, musica etc.), ma non abbastanza nella scuola, anche se «è ben noto che attraverso il processo denominato "rodaggio" il motore di una macchina subisce un tipo di modificazione adattiva» e che «qualcosa di analogo avviene evidentemente anche in alcuni comportamenti»<sup>52</sup>.

Gli esercizi consistono, pertanto, nell'insieme di indicazioni di lavoro concreto da fare per affrontare con successo le difficoltà insite nelle fonti e contemporaneamente per imparare e raggiungere i traguardi fissati, nelle consegne chiare esplicite inequivocabili (possibilmente scritte) di lavoro da svolgere, dopo aver mostrato e aver detto come si fa, senza mai dare nulla per scontato, soprattutto con i ragazzi più giovani; essi servono a guidare, facilitare e rendere consapevole l'apprendimento e a svelare come avviene tale processo in modo che le direttive date dall'adulto vengano interiorizzate dai giovani e i giovani acquistino gradatamente le competenze per dirigere se stessi (acquisizione di autonomia di studio e personale).

Solo, infatti, se si è guidati gradatamente, ma in modo reiterato, a eseguire compiti esperti attraverso esercizi mirati (esercizio ricorrente di compiti esperti in contesti e per scopi riconosciuti) è possibile l'acquisizione graduale delle abilità e delle competenze. Affinché i giovani apprendano effettivamente e sappiano alla fine eseguire specifici compiti e affrontare e risolvere problemi il docente deve fare in modo che:

- potenzino e affinino gli strumenti cognitivi generali e specifici della disciplina e dell'area disciplinare e si impadroniscano delle procedure disciplinari logiche e metodologiche;

51. Joseph D. Novak e D. Bob Goldwin, *Imparando a imparare*, SEI, Torino 1989 (edizione originale 1984).

52. Konrad Lorenz, *op.cit.*

- acquisiscano chiarezza e capacità applicativa su alcuni concetti legati all'analisi del mondo che li circonda;
- apprendano conoscenze disciplinari semplici e complesse;
- riescano a connettere le acquisizioni disciplinari in una trama complessiva;
- utilizzino con padronanza crescente tutti gli strumenti della comunicazione (trasversali);
- acquistino consapevolezza metacognitiva e metaemozionale (trasversali).

La pedagogia, la psicologia dell'apprendimento e le neuroscienze ci hanno ampiamente dimostrato negli ultimi decenni la stretta interconnessione che esiste tra la mente razionale e la mente emozionale e hanno ripetutamente suggerito l'idea dell'educazione cognitiva e metacognitiva e anche dell'educazione emozionale come modalità per imparare a fare (con la mente e con il corpo) e a controllare ciò che si sta facendo o si è fatto. Questo comporta che gli esercizi debbono necessariamente riguardare in ogni disciplina tutti questi aspetti e che, anzi, è possibile lavorare per la costruzione di competenze solo ed esclusivamente comprendendo pure questi aspetti dell'apprendimento. Ragionamento analogo vale anche per l'esigenza di attribuire un posto specifico allo sviluppo delle competenze comunicative che riguardano le modalità attraverso le quali il pensiero del singolo si manifesta concretamente agli altri e viene recepito dagli altri.

Gli esercizi, così impostati, per essere realmente efficaci, debbono rispondere ad alcune caratteristiche e debbono essere:

- prima di tutto intenzionali e mirati, finalizzati cioè all'apprendimento di qualcosa di specifico;
- effettivamente fattibili graduati variegati, tesi cioè alla valorizzazione di stili cognitivi, emotivi, relazionali anche molto diversi, ma anche a lanciare alcune sfide, effettivamente superabili, per il miglioramento e l'arricchimento personale;
- attenti al potenziamento della operatività quotidiana per facilitare l'apprendimento del mestiere dello studente che è quello di imparare a lavorare con la mente.

In questo modo gli esercizi guidano i giovani e consentono loro di memorizzare in modo stabile i fatti i luoghi le persone, individuare e usare concetti via via più complessi, stimolare le capacità operative, sviluppare correttamente e plasmare le capacità operatorie e palesare il loro possesso. Essi servono per pensare e costruire le conoscenze disciplinari e per modificare la struttura cognitiva, per guidare sostenere facilitare rendere consapevole e significativo l'apprendimento, per costruire e svelare i processi, per sostenere e rinforzare la motivazione/gratificazione, per imparare dagli errori.

Questa è la parte più importante del modulo di apprendimento, quella che sostiene principalmente il processo di costruzione delle competenze nell'unico modo possibile per acquisirle, cioè attraverso la pratica concreta. Paradossalmente, purtroppo, è la parte del percorso che spesso, anzi quasi sempre, non viene né progettata né realizzata.

Una volta, infatti, individuati i traguardi concreti di apprendimento ovvero le difficoltà da superare e una volta scelte le strategie di insegnamento funzionali all'acquisizione di strategie di apprendimento di competenze (didattica attiva di gruppo, laboratoriale, cooperativa, collaborativa etc. in cui l'apprendimento di gruppo dà un valore aggiunto), occorre costruire i supporti per l'apprendimento graduale e il superamento di tante piccole difficoltà con una serie di esercizi sistematici su tutti i materiali raccolti, riconfigurati e ristrutturati, e per tutti i momenti dell'attività di apprendimento: sia esercizi che facilitano l'apprendimento come costruzione di singole conoscenze e abilità, sia esercizi (importantissimi) di ricapitolazione di una parte o di più parti (apprendimento come costruzione di conoscenze complesse e di competenze) in modo da guidare i giovani ad essere in grado di descrivere, argomentare, narrare. È appena il caso di osservare che questi esercizi hanno poco a che fare con quelli che si trovano usualmente sotto questa etichetta nei libri di testo e non hanno nulla da spartire con quelli che per punizione ancora talvolta purtroppo vengono assegnati ai giovani o alla classe «troppo vivaci».

Un progetto che metta al centro le esperienze/attività/esercizi/esercitazioni di apprendimento e che intenda non solo guidare il processo, ma anche osservarlo nel suo evolversi in modo da intervenire ogni volta che ce ne sia bisogno, deve prevedere un radicale cambiamento delle abitudini didattiche: nella scuola tradizionale in aula si ascolta (la lezione) e si parla o si scrive (nell'interrogazione o nel compito) e a casa si studia da soli, nella scuola che si prefigge il compito di sostenere l'apprendimento in aula si studia e si fanno esperienze/attività/esercizi di apprendimento con la guida dell'insegnante, parlando scrivendo e sostenendo prove di verifica ma anche monitorando e autovalutando il proprio percorso di apprendimento, e a casa si completa e si perfeziona il processo, sempre in modo guidato, con altri esperienze/attività/esercizi/esercitazioni di apprendimento (il tempo scolastico per l'apprendimento collettivo e il tempo domestico per l'apprendimento individuale). In altre parole occorre che il docente riduca al massimo il tempo della lezione e dedichi, viceversa, la maggior parte del tempo all'esercizio dell'operatività dello studente, facendogli fare operazioni di comprensione dei testi e di ricostruzione dei saperi.

In questo modo l'insegnamento si configura, soprattutto nei primi anni di scuola, piuttosto come attività di affiancamento e, più avanti, come attività di mentoring di tutoring e di accompagnamento e, alla fine del percorso di studio, come attività di coaching e di counselling.

### **Uno strumento fondamentale: i linguaggi logici**

I grafici, i linguaggi e gli schemi logici (tabelle, diagrammi di flusso, istogrammi, grafi, schemi, isoterme, sistemi di segnaletica, mappe, mappe topografiche o carte, mappe mentali) sono ormai entrati nell'uso comune e sono ampiamente utilizzati, oltre che nei testi scientifici, in tutti gli strumenti di comunicazione di massa: si tratta di un linguaggio visivo universale applicabile a tutti i settori del sapere, sia formale che informale che non formale. Essi sono la rappresentazione dei dati e delle informazioni essenziali che interessano e «contengono il mag-

gior numero di idee con il minor quantitativo di scrittura nel tempo più breve possibile e nello spazio più ristretto»<sup>53</sup>.

Sono particolarmente utili nell'insegnamento/apprendimento perché con essi si possono sia rappresentare in forma chiara semplice precisa efficace i dati e le informazioni che interessano e i punti essenziali di un ragionamento e comunicare idee anche complesse, sia mettere in relazione le diverse informazioni, eseguire operazioni logiche, costruire l'ordine di un ragionamento. Per un verso, dunque, servono a far capire perché comunicano informazioni con lo scopo di renderle accessibili; per un altro verso sono uno strumento di ricerca in quanto, visualizzando i dati e consentendo di incrociare più variabili, istituiscono relazioni e quindi anche elaborano le informazioni e ne producono di nuove che servono a comprendere i fenomeni.

Per essere in grado di leggere/decodificare e di costruire correttamente i grafici occorre imparare a farlo: si tratta di un'operatività estremamente efficace in quanto comprende già alcune operazioni logiche e costituisce, quindi, un ponte tra il fare e il pensare e perciò il passaggio dall'operatività alla logicità.

La infografica (information graphic/design o infographic) è del resto ormai una disciplina a parte che studia la rappresentazione dei dati e delle informazioni in modo semplice e veloce (segnaletica, mappe, giornali, strumenti di divulgazione, educazione), tenendo conto anche della storia di questo modello di comunicazione/elaborazione. Le prime mappe (cartografia), infatti, precedono la scrittura e risalgono a circa 9500 anni fa; altre testimonianze si hanno nel Medioevo (Guido d'Arezzo) e nel Rinascimento (Nicola Cusano); all'inizio dell'età moderna René Descartes (Francia 1596 - Stoccolma Svezia 1650, 1637 Discorso sul metodo) lavora sulla rappresentazione grafica delle funzioni matematiche e la geometria analitica. Nel 1786 William Playfair (Scozia 10 marzo 1759 - 20 luglio 1823), riscoperto e divulgato da Tufte, pubblica un libro, *Commercial and Political Atlas* (1786), per descrivere l'economia del Settecento, usando istogrammi e diagrammi, e nel 1801 in un altro libro, *Statistical Breviary* (1801), crea i primi diagrammi ad area, inventa il grafico a torta, quello a barre e quello statistico con la linea: poiché i suoi libri sono fondamentali per la storia dei grafici statistici e della visualizzazione dei dati e delle informazioni, è considerato colui che ha introdotto la rappresentazione grafica in statistica. Nel 1878 James Joseph Sylvester introduce il termine «grafico» e pubblica una serie di diagrammi (sono i primi grafici matematici); nel 1936, infine, Otto Neurath introduce i pittogrammi (figure umane stilizzate in icone).

Nell'insegnamento/apprendimento della storia i grafici possono avere un ampio e proficuo utilizzo<sup>54</sup> perché sono strumenti operativi che consentono la rappresentazione temporale o rappresentazione grafica del tempo, l'organizza-

53. Edward R. Tufte, statista e professore emerito all'Università di Yale, teorico della rappresentazione grafica dei dati e delle informazioni, il più autorevole studioso contemporaneo in materia e autore di libri fondamentali per capire come fare i grafici in modo corretto e come usarli in modo intelligente; dei 7 libri scritti i più noti sono: *The Visual Display of Quantitative Information*, Graphics Press, Cheshire Conn. 1983, 2001 da cui è tratta la definizione di grafici; *Envisioning Information*, Graphics Press, Cheshire Conn. 1990, *Visual Explanations*, Graphics Press, Cheshire Conn. 1997.

54. Si vedano Antonio Brusa, *op.cit.* (1), Pasquale Roseti, *op.cit.*, Daniele Panighel, *op.cit.*, Ernesto Perillo, *op.cit.*

zione temporale dei fatti e la definizione di un ordine temporale in una visione d'insieme, e servono a far acquisire abilità e metodo di studio.

Si possono indicare alcuni esempi particolarmente ricorrenti. Innanzitutto le tabelle. Quelle a una o più colonne servono per classificare i dati e poi per confrontarli individuando somiglianze e differenze; ad esempio elencando in una colonna le date e in un'altra i fatti ma in modo che ci sia corrispondenza in orizzontale si individua una successione di fatti e la collocazione temporale di ciascuno (ma non si evidenzia il tempo che separa gli uni dagli altri cioè la distanza temporale) sicché ciascuna colonna è un elenco organizzato in ordine di tempo di un insieme classificato con il nome indicato nella prima riga in alto. Mettendo in orizzontale luoghi di riferimento diversi si individua la distribuzione geografica di un fenomeno in un dato tempo; più complesse sono le tabelle a più entrate con le quali si individuano relazioni tra più cose (alcune poste in orizzontale nella prima riga e altre in verticale nella prima colonna) leggendo il contenuto di ciascuna casella come incrocio tra i dati in verticale e quelli in orizzontale; in questo modo è possibile per esempio rapportare ad una stessa data due fenomeni contemporanei ma di diversa natura.

Molto usata (e anche abusata) è la linea del tempo, una retta (convenzionalmente in orizzontale, ma può essere anche in verticale) in cui si individua un punto al quale si attribuisce una datazione che la divide in due semirette (convenzionalmente quella a sinistra per indicare il prima e quella a destra del punto il dopo) e in cui si segnano con altri punti opportunamente collocati -in modo proporzionale all'arco temporale considerato, dopo aver stabilito un segmento come unità di misura temporale (scala in centimetri come misura di lunghezza che dichiara la proporzione tra rappresentazione e realtà rappresentata)- alcune informazioni tematizzate in modo che la distanza tra i punti sia proporzionale alla distanza temporale tra i fatti segnati. La linea del tempo è sicuramente più precisa di una tabella perché indica la successione (anteriorità e posteriorità), ma anche la distanza temporale tra i fatti presi in considerazione, la datazione (colloca un fatto in una precisa posizione), la misura del tempo (cronologia), la durata (periodo); tuttavia non è in grado di indicare la contemporaneità (due o più cose sullo stesso punto?) e quindi di mettere in relazione.

Quando si ha bisogno di indicare la durata (la data di inizio e quella di fine) di più fenomeni diversi o relativi a luoghi/soggetti diversi bisogna utilizzare un grafico temporale (diagramma cartesiano<sup>55</sup>) in cui i segmenti compresi tra le due date indicanti la durata possono essere rappresentati anche da più strisce rettangolari sovrapposte, parallele sempre alla linea del tempo, una per ciascun fenomeno, i cui lati corti siano perpendicolari al punto di inizio e al punto di fine, parallele alla linea del tempo. In questo caso le contemporaneità risultano dalla lettura di tutte le cose segnate riferite alla stessa data e si possono anche ipotizzare altre relazioni (da verificare) tra i diversi fenomeni contemporanei. È un grafico estremamente utile per ricostruire un processo di trasformazione o l'evoluzione di un certo aspetto della realtà (tema o problema).

55. Rappresentazione grafica di una funzione.

Di particolare interesse è la mappa: essa è la rappresentazione di concetti chiave e di connessioni/relazioni che esistono tra di essi, è la schematizzazione dei significati presenti in una rete; può essere costruita in forma gerarchica con al vertice i concetti più generali e inclusivi e in basso via via quelli più particolari e, a seconda di come viene organizzata questa rete, sono utilizzati schemi di significati diversi per interpretare la realtà; in altre parole essa rappresenta gli schemi mentali e l'ottica da cui in un certo momento si guarda il mondo. Una mappa di conoscenza è un «insieme di informazioni associate nella nostra mente mediante relazioni di diverso tipo», sempre integrabile e modificabile. Un grafico a stella è una mappa che mette in relazione un tema principale segnato al centro con informazioni e/o concetti collegabili al tema oppure per scomporre un tema in sottotemi oppure per descrivere più fenomeni contemporanei legati ad un tema o a un luogo.

Si può, inoltre, distinguere, come fanno Joseph D. Novak e D. Bob Goldwin<sup>56</sup> tra:

- mappa concettuale che rappresenta «un'area disciplinare nel modo che gli esperti della materia ritengono valido; gli esperti possono trovarsi in disaccordo tra loro sui dettagli di una mappa concettuale (in parte perché le opinioni sui concetti chiave di un qualunque settore cambiano in continuazione con la ricerca), però nel complesso concorderanno su una mappa concettuale ben costruita»;
- mappa cognitiva che è «una rappresentazione di ciò che crediamo sia l'organizzazione dei concetti e delle proposizioni nella struttura cognitiva ... le mappe cognitive sono personali», «tutte le nostre percezioni sono influenzate dai concetti e dalle proposizioni che possediamo nelle nostre strutture cognitive, per cui vediamo il mondo così come queste strutture ci permettono di vederlo», «esprimono i significati degli eventi o degli oggetti» osservati; in altre parole ma con lo stesso significato si esprime anche Luciano Mecacci<sup>57</sup>: «le mappe cognitive non sono un dato esterno già pronto, un'informazione precostituita sull'ambiente, ma uno schema entro cui, secondo le nostre conoscenze e le nostre finalità, la mente organizza le informazioni», «le mappe cognitive si formano nel cervello fin dall'infanzia e divengono lo sfondo della vita quotidiana di ogni individuo».

Molto usate, anche se mai abbastanza, sono quelle particolari forme di mappa che sono le carte geografiche e le carte geo-storiche perché rappresentano/descrivono lo spazio entro il quale sono contestualizzabili fatti in un certo momento storico (data); lo spazio può riguardare l'aspetto fisico o quello politico o anche altri caratteri/temi/fenomeni e in questo caso prende il nome di carta tematica o metacarta e serve anche a dare conto sia della contemporaneità che dell'estensione di un certo fenomeno in dato tempo. È un grafico estremamente utile per ricostruire un quadro di società o l'avvio/conclusione di un processo di trasformazione o dell'evoluzione di un certo aspetto della realtà (tema o problema).

<sup>56</sup> Joseph D. Novak e D. Bob Goldwin, *op.cit.*

<sup>57</sup> Luciano Mecacci, *Identikit del cervello*, Laterza, Roma-Bari 1995.



Per rappresentare la scomposizione di un insieme in sottoinsiemi, un tutto nelle diverse parti di cui è composto -ad esempio un indice in parti, una parte in capitoli, un capitolo in paragrafi, un paragrafo in sottoparagrafi, in altre parole la struttura dettagliata di un testo oppure una conoscenza complessa in conoscenze via via più semplici o una realtà in tante sue componenti- è molto utilizzato il grafo (ad albero) che può essere costruito in orizzontale, partendo da sinistra verso destra, oppure talora anche in verticale, dall'alto verso il basso.

In quest'ultimo caso, però, assume un'altra funzione che può essere di rappresentazione di una struttura gerarchica complessa nella statica (organigramma) oppure di descrizione di un processo dinamico nel tempo (diagramma di flusso); questo grafico è molto utilizzato per tracciare gli alberi genealogici in cui la contemporaneità è calcolata per generazioni (se è costruito in verticale la contemporaneità si legge in orizzontale e viceversa).

### **Strumenti per l'autovalutazione (studente) e per l'orientamento**

Questa parte è quella a carattere più squisitamente orientativo perché è relativa alla valutazione che il giovane fa del proprio processo di apprendimento, delle proprie risorse e carenze, dei propri sogni e delle reali opportunità esistenti, e alla ricerca di una mediazione sostenibile tra tutti gli elementi. L'acquisizione dell'abitudine a riflettere su ciò che serve per scegliere con consapevolezza (come competenza strategica per la vita) consentono da un lato di tenere sotto controllo l'apprendimento e di governarlo, facendo delle scelte e intervenendo con eventuali correzioni di rotta per ottenere risultati/prestazioni migliori, di potenziare la motivazione e il coinvolgimento (il soggetto costruisce le proprie conoscenze e competenze), di implementare il senso di autoefficacia (giudizio di capacità personale) e di autostima (giudizio di valore personale), da un altro lato di costruire gradatamente nel tempo una prospettiva realistica e autonoma di vita.

Per essere efficaci, però, le riflessioni non possono essere lasciate al caso con il rischio della banalizzazione o, ancor peggio, della inutilità pratica, ma vanno fatte sulla base di auto osservazioni sistematiche e di autodescrizioni su indicatori dati.

In tutto questo il docente ha un ruolo determinante, anche se in parte diverso da quello ricoperto nelle altre attività didattiche. Se prima ha facilitato e sostenuto il percorso di apprendimento e attestato attraverso diverse modalità di valutazione le cose che il soggetto sa e sa fare, nella fase dell'auto-valutazione il suo compito è di indurre e aiutare a riflettere, sulla base dell'abitudine a fare esercizi di tipo metacognitivo, sulle esperienze fatte, sulle modalità di apprendimento, sugli interessi che affiorano, di proporre/assegnare appositi esercizi, accompagnando e facilitando il processo di auto-osservazione che ciascuno fa in prima persona, senza mai giudicare e lasciando il giovane padrone di se stesso e delle proprie elaborazioni.

La partnership italiana di IPAZIA, approfondendo gli esiti dell'impatto della buona pratica originaria e incrociando i dati emersi dalla ricerca desk e field svolta in ciascun Paese partner relativamente ai contesti e ai fabbisogni dei target group, ha realizzato un'analisi SWOT (Strengths Weaknesses Opportunities Threats) attraverso cui sviluppare le proposte di adattamento della metodologia della didattica orientativa in vista del suo trasferimento e della messa a sistema nei contesti di tutti i partner di progetto.

Riportiamo quindi i principali risultati emersi dall'analisi SWOT, suddivisi secondo i 4 quadranti Punti di Forza, Punti di Debolezza, Opportunità, Minacce.

### Punti di forza

L'organizzazione del percorso didattico diversa dal consueto (struttura e tipologia del materiale proposto) ha consentito:

- l'attivazione di esperienze diversificate e coinvolgenti per la classe (interventi orientativi dei docenti e della tutor; dibattiti tra allievi, relazioni individuali e momenti di lavoro cooperativo),
- l'uso di strumenti non utilizzati in passato,
- la possibilità frequente di confronto sulle tematiche emergenti,
- la maggior partecipazione all'attività scolastica di alcuni studenti per la sistematica interazione nel gruppo classe
- la sollecitazione delle capacità critiche e dialettiche degli studenti
- l'allenamento, anche se a tratti difficoltoso, all'ascolto dell'altro.

### Punti di debolezza

- Tempi di attuazione ristretti per un adeguato sviluppo dei temi proposti, soprattutto nella considerazione che la classe si cimentava per la prima volta con nuovi strumenti e nuove modalità di studio
- Difficoltà da parte di alcuni studenti:

- nell'utilizzare, in una rielaborazione ordinata, strumenti di statistica (torte, tabelle, grafici...)
- nell'affrontare la complessità di alcuni testi analizzati ai fini di correlare e organizzare le informazioni per costruire la conoscenza storica
- nel padroneggiare alcuni concetti storiografici
- nell'adottare il metodo di studio proposto (tendenza alla dispersività nei momenti di confronto più impegnativi)

### Opportunità

- Preparare alla progettualità, come perseguimento cosciente di un obiettivo, secondo una propria intenzionalità, dopo aver attribuito un significato ad una certa situazione. (È il soggetto che decide di isolare, nella infinità delle caratteristiche della realtà, quelle cui dà significato; è lui che decide quali sono più importanti e decide di attivarsi mobilitando "a ragion veduta" tutte le sue competenze interne ed esterne per affrontare una situazione. Ciò avverrà se la situazione sarà per lui significativa.)
- Stimolare l'attivazione del soggetto attraverso la guida a:
  - prestare attenzione a ciò che riguarda i propri interessi, preoccupazioni,
  - individuare i "criteri" (ciò che è importante riguardo i valori, i rapporti, lo stile di vita, ciò che piace...) che sono alla base degli obiettivi.
  - rafforzare le competenze necessarie per risolvere un problema, tra queste le "capacità personali" (raggruppate da Golemann nelle cinque dimensioni dell'intelligenza emotiva), che fanno riferimento al rapporto con se stessi:

*consapevolezza di sé (consapevolezza emotiva, autovalutazione, fiducia in se stessi...)  
 padronanza di sé (autocontrollo, fedeltà, coscienza, adattabilità)  
 motivazione (spinta alla realizzazione, impegno, iniziativa, ottimismo...)*

**- Cosa può provocare la presa di coscienza?**

- Sviluppare criticità
- “Inquadrare” la situazione, e cioè cogliere le sue caratteristiche, isolare tra le diverse caratteristiche che essa presenta quelle a cui il soggetto dà più significato
- Fare emergere una intenzione, una prospettiva

**- In sintesi**

- Per attivarsi e risolvere un problema il soggetto deve possedere la competenza necessaria: essa non sarà attivata se il soggetto non attribuisce significato alla situazione e quindi se non ha una intenzione/prospettiva sulla situazione.
- Sviluppare criticità, aiutare a far chiarezza, rafforzare la propria identità di genere, far nascere un'intenzione che può essere in un secondo tempo “focalizzata, fino al punto da incarnarsi in un progetto preciso o vago, indeterminato” (H. Jaoui), sono obiettivi di fondo del nostro modello d'intervento

**- Altre opportunità relative all'utilizzo dei moduli di orientamento in ottica di genere della Buona pratica sono:**

- individuare ciò che merita interesse nella molteplicità di stimoli
- stimolare lo sviluppo di competenze trasferibili (flessibilità, creatività), competenze che siano utili nella vita di tutti i giorni
- attivare le capacità del soggetto
- mobilitare le conoscenze possedute (procedure, sapere teorico, regole) “a ragion veduta”
- avviare il processo di consapevolezza riguardo stereotipi culturali, sociali, personali e riguardo il loro modo di porsi di fronte alle situazioni soprattutto in relazione al genere
- aiutare ad individuare una prospettiva e ad attribuire significato ad una situazione
- lavorare sui condizionamenti di genere (in particolare su quelli negativi) per recuperare e valorizzare le caratteristiche specifiche di ciascun genere e per affermare l'identità di genere
- recuperare aspetti del femminile che costituiscono risorse positive (intuizione, emotività, empatia, creatività, flessibilità) e affermare un'identità femminile “integrata” in modo equilibrato, con aspetti da sempre ritenuti maschili (ad esempio: competizione, razionalizzazione)
- sensibilizzare alle diversità di genere attraverso il confronto e la riflessione sui modelli emergenti e sui valori che attraverso tali modelli vengono imposti
- rafforzare l'identità di genere (femminile in questo caso), riappropriandosi di risorse che appartengono alla cultura delle donne
- essere se stessi

## Minacce

- considerare l'attività come fine a se stessa
- non valorizzare le potenzialità orientative della metodologia, considerandola una parentesi nella didattica tradizionale
- Continuare a considerare alunne e alunni in modo neutro, non valorizzandone le caratteristiche differenti ed in particolare quelle legate al fatto di essere maschio oppure femmina.
- Non riuscire a mettere a sistema l'interesse per il potenziamento di abilità trasversali come la progettualità, la creatività e la flessibilità, facendo anche riferimento a comportamenti e a scelte di donne e di uomini del presente e del passato attraverso la conoscenza delle loro storie.
- Difficoltà di sensibilizzazione dei Consigli di Classe all'importanza di queste tematiche. E quindi alla possibilità di gettare i semi per una nuova cultura di base legata ai temi del sociale, del lavoro e del privato che possa poi dare i suoi frutti in tempi medio-lunghi in termini di rinnovamento e di miglioramento del contesto sociale, lavorativo e quindi anche privato

L'Analisi della metodologia sopra esposta ha dato vita inoltre a delle griglie contenenti riferimenti e indicazioni per l'adattamento della Buona Pratica originaria nei contesti dei Partner di progetto. Le linee sviluppate, condivise dall'intera partnership, rappresentano anche la sintesi di un'attività di raccolta di feedback di insegnanti già coinvolti nella sperimentazione e di insegnanti destinatari diretti del trasferimento della buona prassi.

Ecco qui di seguito le 3 griglie che contengono le proposte per l'adattamento della buona pratica:

## GRIGLIA n. 1

### “ASPETTI GENERALI”

#### TRAGUARDI DEL PROCESSO DI ADATTAMENTO

Fornire indicazioni operative per supportare e giustificare il processo di adattamento del contenuto innovativo della BP al contesto geografico, ai sistemi di formazione, ai contenuti disciplinari e didattici per ciascun paese partner; ai fabbisogni e alle necessità dei target group (cfr output Analisi dei fabbisogni).

#### PUNTI DI RIFERIMENTO AI QUALI TENDERE

##### Competenze

- *come capacità comprovate di svolgere compiti*
  - *come costruito complesso di conoscenze, abilità e altro*
- Indicazioni: Competenze chiave di cittadinanza del 2006 (tutte ma in particolare «imparare ad imparare») Quadro europeo delle qualifiche del 2008

Conoscenze dichiarative fattuali e concettuali

Conoscenze procedurali logiche e metodologiche lavorando sulle conoscenze ed eseguendo compiti esperti (attività esperienze esercizi) si acquisiscono abilità e competenze disciplinari, comunicative e cognitive, oppure lavorando anche sulla costruzione/potenziamento di altre abilità, metacognitive e personali/sociali (life skill) si acquisiscono abilità e competenze disciplinari arricchite e anche orientative

##### Abilità comunicative

Capacità procedurali di trasposizione delle operazioni mentali in una forma che permette di relazionarsi con il resto del mondo consentono di decodificare/produrre informazioni e di dominare i linguaggi

- *i linguaggi quotidiani (informali e non formali, regolati dagli usi sociali e dagli ambienti)*
- *i linguaggi specifici delle diverse discipline (formali)*
- *i linguaggi logici (dalle tabelle ai diagrammi alle mappe etc...), schemi visivi universali che consentono sia di comunicare sia di elaborare conoscenze*
- *i linguaggi indispensabili delle nuove tecnologie (dalla videoscrittura alla navigazione intelligente in internet etc...).*

##### Le abilità cognitive (logiche e metodologiche)

Le capacità pratiche (procedurali) che guidano il lavoro di ricerca degli studiosi per la costruzione del sapere esperto professionale

Apprenderle consente:

- *di capire come sono costruiti i saperi formali e di acquisirli,*
- *di appropriarsi delle procedure logiche e metodologiche di ciascuna disciplina in modo*

*da usarle per capire e elaborare pensiero astratto (operazioni), per acquisire un metodo di lavoro intellettuale, per agire in modo appropriato alla situazione e/o al compito*

Se i traguardi sono competenze

- *occorre adottare strategie di insegnamento di tipo laboratoriale, funzionali alla costruzione di strategie di apprendimento? ma tali strategie richiedono una progettazione dettagliata del processo di apprendimento per fare questo il docente deve operare come un professionista che fa ricerca lavorando sul sapere esperto, ma trasponendolo e trasformandolo in sapere da insegnare, producendo sapere didattico (moduli di apprendimento) e individuando i supporti più idonei a un processo organico di apprendimento (attività professionale che somiglia all'attività degli storici)*

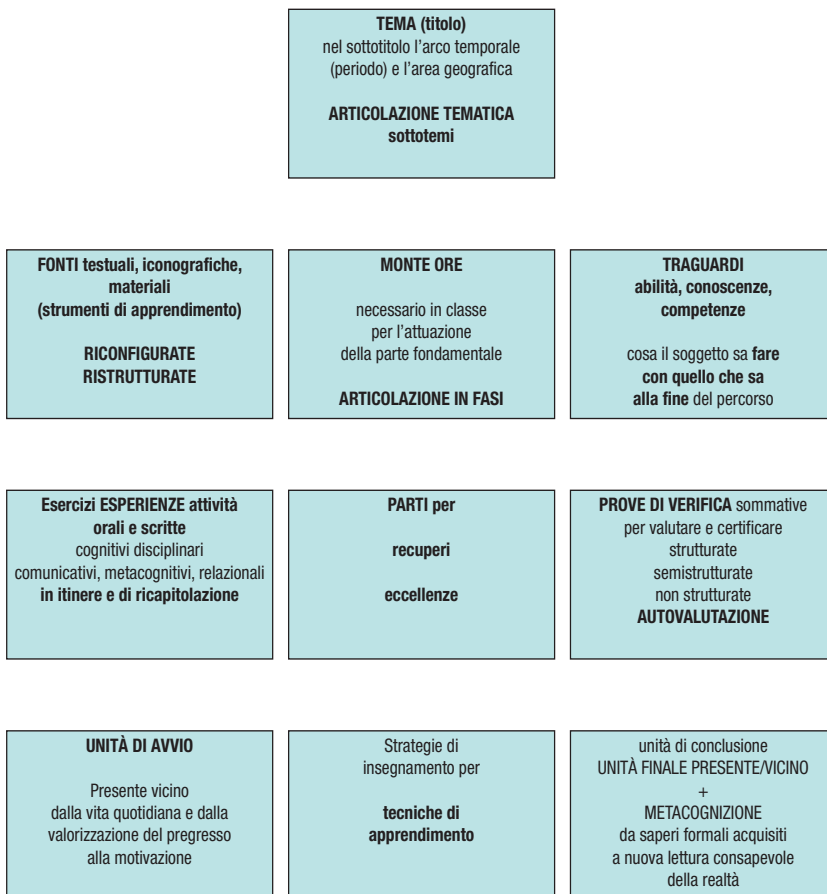
**In base a i punti sopra declinati è necessario:**

- **adottare strategie di insegnamento di tipo laboratoriale, funzionali alla costruzione di strategie di apprendimento, tali strategie richiedono una progettazione dettagliata del processo di apprendimento**
- **che il docente operi come un professionista che fa ricerca lavorando sul sapere esperto, ma trasponendolo e trasformandolo in sapere da insegnare, producendo sapere didattico (moduli di apprendimento) e individuando i supporti più idonei a un processo organico di apprendimento (attività professionale che somiglia all'attività degli storici)**

## GRIGLIA n. 2

### “LA STRUTTURA”

#### STRUTTURA DI UN MODULO DI APPRENDIMENTO (organigramma fattori costitutivi)



**STRUTTURA DI UN MODULO DI APPRENDIMENTO (diagramma di flusso)**

**TEMA**  
e sottotemi (articolazione tematica) o INDICE

**MONTE ORE COMPLESSIVO**  
necessario in classe per l'attuazione della parte fondamentale

**TRAGUARDI**  
Conoscenze, abilità, competenze necessari per eseguire compiti

**UNITÀ AVVIO + PRESENTE/VICINO**  
dalla vita quotidiana e dalla valorizzazione del progresso alla motivazione

**STRUMENTI**  
fonti  
(articolati in unità)

**ESERCIZI**  
**ATTIVITÀ**  
**ESPERIENZE**  
orali e scritti  
(articolati in unità)

**TECNICHE**  
insegnamento  
apprendimento  
(articolati in unità)

**UNITÀ FINALE PRESENTE/VICINO**  
da saperi formali acquisiti a nuova lettura consapevole della realtà

**VERIFICHE SOMMATIVE e AUTOVALUTAZIONE**

**PARTI PER RECUPERI**

**PARTI PER ECCELLENZE**



## GRIGLIA n. 3

### "LE CARATTERISTICHE"

#### CARATTERISTICHE DELL'OUTPUT (MODULO)

non si tratta di tecnicismo ma di preparazione dettagliata del lavoro d'aula  
(prevedere/progettare sono abilità metacognitive)  
anche perché c'è

- *flessibilità della struttura*
- *flessibilità nella realizzazione*

#### CARATTERISTICHE DEL PROCESSO DI COSTRUZIONE DELL'OUTPUT

Come si costruisce

Un modulo di apprendimento:

##### Schema sequenze lavoro

- *si individua un grappolo di abilità conoscenze competenze da sviluppare*
- *si individua un arco cronologico, un'area spaziale, un tema e uno o più sottotemi, i soggetti protagonisti*
- *si studia su uno o più testi storiografici recenti sul tema scelto (aggiornamento e criterio di selezione)*
- *si selezionano materiali testuali e iconografici come strumenti per il processo di apprendimento, ma anche per i recuperi e le eccellenze*
- *si riconfigurano le fonti e si strutturano per sottotemi (anticipazione e sottoperiodizzazione)*
- *si individuano nelle fonti conoscenze dichiarative e procedurali, abilità e competenze concrete da sviluppare (e difficoltà da superare per imparare)*
- *si costruiscono le esperienze/attività/esercizi di apprendimento (ricorrenti/continui su ciascuna fonte e di ricapitolazione parziale e totale)*
- *si costruiscono le prove di verifica sommativa e le modalità di autovalutazione*
- *si costruisce la conclusione*
- *si costruisce l'avvio*

**Figura 0**  
Didascalia

## 6. **Conclusioni**



Alla luce degli elementi emersi dalla prima fase del progetto IPAZIA e qui presentati, ci auguriamo di aver fornito un primo quadro di insieme sulle finalità e gli obiettivi che attraversano tutte le attività progettuali e soprattutto sulla complessità dei temi centrali di IPAZIA: la didattica orientativa, l'orientamento verso le scelte scolastiche e professionali per i ragazzi e le ragazze della scuola secondaria superiore, l'importanza di promuovere la cultura di genere anche nelle discipline scientifiche come strumento di orientamento per lo sviluppo dei percorsi e dei progetti di vita dei giovani e delle giovani.

L'analisi SWOT effettuata sulla Buona pratica ha restituito indicazioni essenziali per la prosecuzione del lavoro dei partner che dovranno impegnarsi, pur nella difficoltà di adattare il modello al proprio contesto, a costruire moduli didattici sia su argomenti di Storia sia su tematiche inerenti le discipline scientifiche.

Proprio a questa seconda fase sarà dedicata la seconda pubblicazione del progetto IPAZIA che raccoglierà i moduli didattici costruiti secondo la metodologia della didattica orientativa, rivista e riadattata in tutti i Paesi partner; e gli esiti della sperimentazione dei moduli nei luoghi del loro trasferimento.



7.

## Appendice. Strumenti per la rilevazione dei fabbisogni del target group somministrati in ciascun Paese Partner nell'analisi on field

### Questionario n. I

#### “I giovani e gli stereotipi nelle scelte educative e professionali”

Questionario n° \_\_\_\_\_ Scuola \_\_\_\_\_

a cura del ricercatore Nome Istituto \_\_\_\_\_

Denominazione completa del corso \_\_\_\_\_

Durata totale del corso \_\_\_\_\_

Anno di corso \_\_\_\_\_ Numero allievi \_\_\_\_\_ Di cui maschi \_\_\_\_\_ Di cui femmine \_\_\_\_\_

#### Tipo di scuola (per le scuole italiane)

- |  |   |  |
|--|---|--|
| 1.Liceo                                      | 2.Istituto tecnico                            | 3.Istituto professionale                           |
| 1.1 <input type="checkbox"/> Classico        | 2.1 <input type="checkbox"/> Industriale      | 3.1 <input type="checkbox"/> Elettrico             |
| 1.2 <input type="checkbox"/> Scientifico     | 2.2 <input type="checkbox"/> Commerciale      | 3.2 <input type="checkbox"/> Meccanico             |
| 1.3 <input type="checkbox"/> Artistico       | 2.3 <input type="checkbox"/> Geometri         | 3.3 <input type="checkbox"/> Tipografo             |
| 1.4 <input type="checkbox"/> Linguistico     | 2.4 <input type="checkbox"/> Agrario          | 3.4 <input type="checkbox"/> Grafico pubblicitario |
| 1.5 <input type="checkbox"/> Psicopedagogico | 2.5 <input type="checkbox"/> per il Turismo   | 3.5 <input type="checkbox"/> Edile                 |
| 1.6 <input type="checkbox"/> Scienze sociali | 2.6 <input type="checkbox"/> Attività sociali | 3.6 <input type="checkbox"/> Operatore sociale     |
| 1.7 <input type="checkbox"/> Altro           | 2.7 <input type="checkbox"/> Altro            | 3.7 <input type="checkbox"/> Altro                 |

#### 1. Sesso

1.1.Maschio \_\_\_\_\_ 2. I Femmina \_\_\_\_\_

2. In che anno sei nata? \_\_\_\_\_

#### 3. Come è composta la tua famiglia?

1. Padre Presente \_\_\_\_\_ Età \_\_\_\_\_ Professione \_\_\_\_\_ Titolo di studio \_\_\_\_\_  
Assente \_\_\_\_\_

2. Madre Presente \_\_\_\_\_ Età \_\_\_\_\_ Professione \_\_\_\_\_ Titolo di studio \_\_\_\_\_  
Assente \_\_\_\_\_

3.1 Altri componenti la famiglia

Tipo di parentela	Sesso	Età	Professione	Titolo di studio
3. _____	M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	_____	_____	_____
4. _____	M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	_____	_____	_____
5. _____	M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	_____	_____	_____
6. _____	M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	_____	_____	_____
7. _____	M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	_____	_____	_____

3.2 Numero totale dei componenti la famiglia \_\_\_\_\_

4. Quali sono state le tue scelte dopo la fine del percorso di studi primari?

- 4.1.  mi sono iscritto/a subito a questa scuola  
 4.2.  mi sono iscritto/a in un'altra scuola ma dopo ho cambiato per venire qui  
 4.3.  ho frequentato diverse scuole prima di venire qui

5. Hai ripetuto qualche classe?

- 5.1.  sì, nella scuola primaria Quante?   
 5.2.  no, non ho mai ripetuto  
 5.3.  sì, nella scuola secondaria Quante?

6. Quali sono le due materie del tuo corso di studi che ti piacciono di PIU'?

6.1 \_\_\_\_\_  
 6.2 \_\_\_\_\_

7. Quali sono le due materie del tuo corso di studi che ti piacciono di MENO?

7.1 \_\_\_\_\_  
 7.2 \_\_\_\_\_

8. Che lavoro vorresti fare da grande? \_\_\_\_\_

9. Puoi indicarmi i primi tre motivi per cui hai scelto questa scuola?

	1° motivo	2° motivo	3° motivo
9.1 mi interessano le principali materie trattate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.2 permette un lavoro che mi interessa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.3 dopo il diploma posso andare subito a lavorare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.4 con questo diploma è facile trovare lavoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.5 dopo voglio frequentare l'università	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.6 tratta tante materie e posso decidere dopo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- |   |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 9.7 per restare con gli amici/amiche                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.8 mi hanno consigliato i miei genitori/ familiari | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.9 mi hanno consigliato gli insegnanti             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.10 per seguire la professione di mio papà/mamma   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.11 è la scuola più vicina a casa                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.12 per esclusione                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.13 altro (specificare _____)                      |                          |                          |                          |

**10. Se potessi scegliere oggi il tuo corso di studi, cambieresti qualcosa?**

- 10.1  no, rifarei esattamente le stesse scelte
- 10.2  sì, sceglierei un'altra scuola
- 10.3  sì, sceglierei la formazione professionale
- 10.4  sì, cercherei subito un lavoro
- 10.5  altro (specificare \_\_\_\_\_)

**11. Se tu fossi del sesso opposto al tuo, pensi che avresti frequentato comunque questa scuola?**

- 11.1  sì
- 11.2  no
- perché?
- 

**12. Secondo te ci sono scuole più adatte ai ragazzi e scuole più adatte alle ragazze?**

- 12.1  sì
- 12.2  no

**13. Se sì, quale è più adatta**

- 13.1 a un ragazzo \_\_\_\_\_
- 13.2 a una ragazza \_\_\_\_\_

**14. Esiste un tipo di lavoro/professione che ritieni particolarmente adatto ad un uomo ed uno più adatto ad una donna?**

- 14.1  sì
- 14.2  no

**15. Se sì, quale è più adatta**

- 15.1 a un uomo \_\_\_\_\_
- 15.2 a una donna \_\_\_\_\_

*16. Puoi dirmi quanto sei d'accordo con le seguenti frasi?*

	Molto d'accordo	poco d'accordo	per niente d'accordo
16.1 per scegliere la scuola è meglio farsi consigliare dagli adulti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.2 è molto importante scegliere una scuola in funzione delle proprie attitudini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.3 ho scelto una scuola dove "non" ci siano certe materie, la matematica ad esempio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.4 ho scelto una scuola dove ci sono soprattutto materie di una certa area, ad esempio: umanistica o scientifica o tecnica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.5 è importante scegliere una scuola dove ci siano i miei amici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.6 è importante scegliere la scuola che ti prepari al lavoro che vorrai fare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.7 è importante scegliere una scuola che sia vicina a casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.8 è importante scegliere la scuola che più ti piace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.9 è importante scegliere la scuola che ti permetterà di trovare più in fretta il lavoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.10 per scegliere la scuola non sono condizionato da niente e da nessuno, decido solo io	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NOTE e OSSERVAZIONI a cura del ricercatore

---

---

---



## Questionario n. 2

### “Donne e scienza”

1) *Quante donne scienziate ti ha fatto conoscere la scuola?*

Nessuna

1-2

3-7

7-15

Moltissime

2) *Le hai conosciute attraverso i libri di testo utilizzati a scuola?*

SI

NO

*Se Sì, in quale/i materia/e?*

---

---

---

*Se NO, in che modo le hai conosciute?*

Attraverso le/gli insegnanti a scuola

Facendo una ricerca in Biblioteca

Leggendo un libro che mi interessava

Guardando un programma televisivo

Attraverso internet

Leggendo un quotidiano e/o rivista

Altro

---

---

3) *Ricordi qualche nome di scienziate?*

SI

NO

Se sì, scrivilo \_\_\_\_\_

**4) Ricordi l'immagine/volto di qualche scienziata?**

SI

NO

**Se sì, dove l'hai vista/o?**

In un libro di scuola

In un libro che hai letto

In televisione

Su internet

Su un quotidiano e/o rivista

Altro

---

---

**5) Sai quante donne nel mondo sono state insignite del premio Nobel?**

Nessuna

Da 1 a 5

Da 6 a 10

Da 11 a 20

Oltre 21....

**Ne conosci qualcuna?**

SI

NO

Se sì, scrivine il/i nome/i e per quale scoperta ha/hanno ricevuto il Nobel

---

---

**6) A tuo parere, come mai le donne scienziate sono meno numerose degli uomini?**

Sono meno portate per le materie scientifiche

Sono ostacolate dai colleghi maschi

Sono meno interessate a fare carriera nella scienza

Ritengono che occuparsi di scienza sia poco femminile

Non sono abbastanza incoraggiate, fin da ragazze, a scegliere studi scientifici

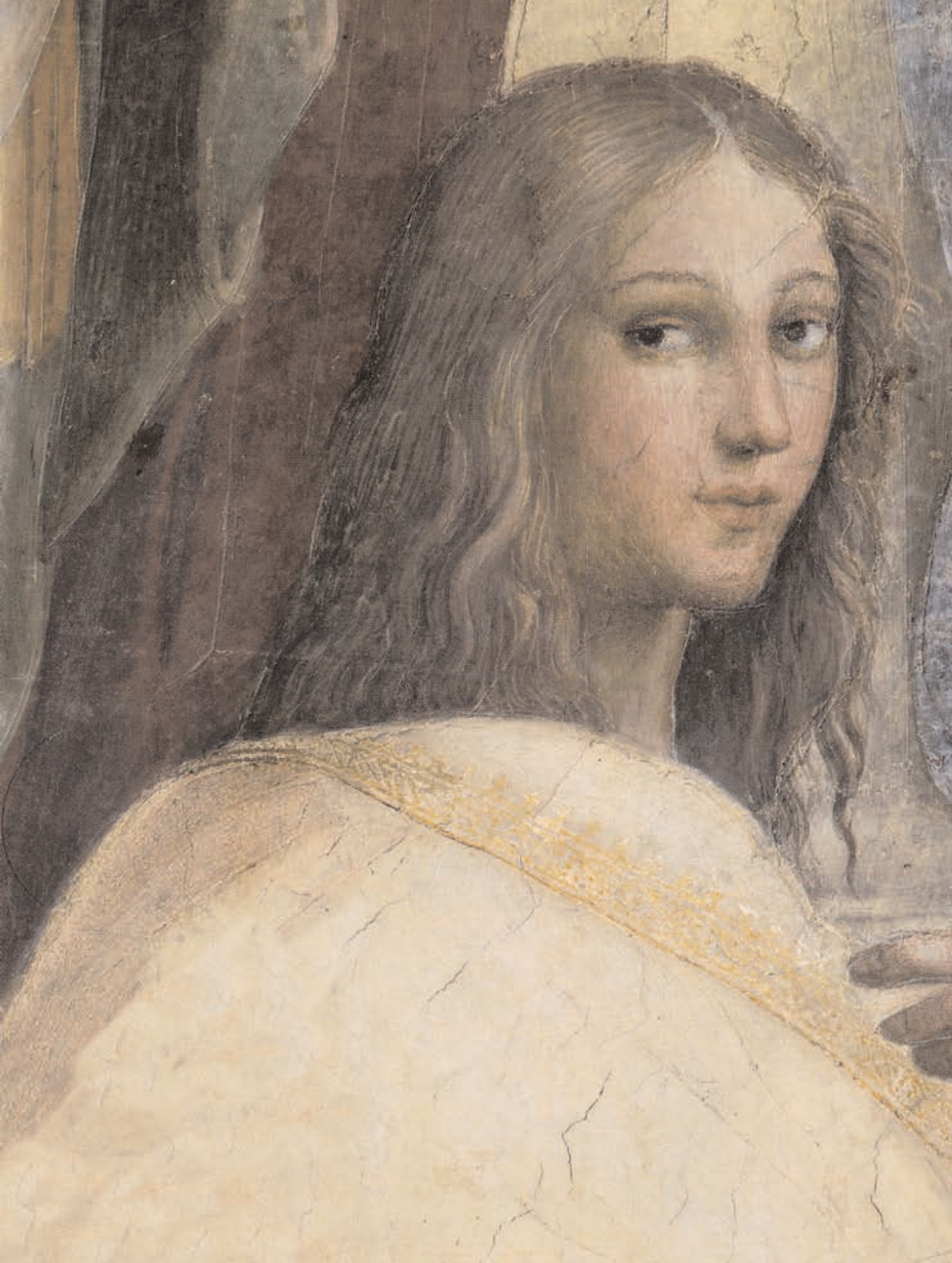
Pensano che la carriera scientifica sia incompatibile con la famiglia e i figli

Altro

---

---

---



Raffaello Sanzio. "La Scuola di Atene" (particolare) (1509-10) Affresco per la stanza della Segnatura nei Palazzi Vaticani



ImProving lifelong learning devices and didActical modules Zooming Into gender guidance Approaches to students choices



ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE ELSA MORANTE



sviluppo&competenze



per l'innovazione formativa



COFIMP  
FORMAZIONE E CONSULENZA



IZGILITAS SAKHA UN EXAMINACIJAS CENTRS



CONSULTIS  
CONSULTORIA EMPRESARIAL UNIPERSONAL LDA



suara  
COOPERATIVN



ITALY

LATVIA

PORTUGAL

SPAIN

TURKEY