Progetto
Produzione di standard per l'educazione degli adulti della regione Emilia Romagna
Anno 2002

Responsabilità scientifica del Progetto

Lucio Guasti, docente ordinario di Didattica Generale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica di Piacenza

Gruppo di ricerca

Giuditta Alessandrini, Giulia Antonelli, Luca Battilocchi, Marco Berté, Daniele Buzzone, Mirella Collina, Chiara Di Vaira, Alberto Gromi, Mauro Levratti, Giovanni Maccarini, Silvana Marchioro, Stefania Mazza

Gruppi di produzione e formazione

Area dei linguaggi

Paolo Baroni, IPSCT Giordani, Parma
Lucia Cucciarelli, IRRE Emilia Romagna
Stefania Di Donato, IPSIA Don Magnani, Sassuolo (Mo)
Alessandra Lanzarotti, ITC Scaruffi, Reggio Emilia
Fernanda Minuz, Johns Hopkins University, Bologna
Alessandra Pini, CTP Scuola Media Ferrarsi, Modena
Francesco Totaro, CTP X Circolo Modena

Area scientifica e tecnologica

Maurizio Candini, CTP Istituto Comprensivo N.1, Bologna
Giorgio Della Valle, CTP Scuola Media Ricci Muratori, Ravenna
Rossella Garuti, IRRE Emilia Romagna
Antonio Grassi, ITIS Leonardo Da Vinci, Parma
Aurelia Orlandoni, IRRE Emilia Romagna
Aluisi Tosolini, Direzione Didattica di Fornovo Taro (PR)
Vezio Viti, Cooperativa "La bottega dei miracoli", Cagliari

Area sociale

Mario Catani, Societa' PLAN, Bologna
Giorgio Cavadi, Liceo De Cosmi, Palermo
Maurizio Gusso, ITC Besta, Milano
Mauro Levratti, IRRE Emilia Romagna
Silvana Marchioro, IRRE Emilia Romagna
Ernesto Perillo, IRRE Veneto

Coordinamento delle attività di produzione e formazione
Silvana Marchioro, IRRE Emilia Romagna

Struttura e impaginazione del testo
Aurelia Orlandoni, IRRE Emilia Romagna

IRRE Emilia Romagna MIUR

Gli Standard nell'Educazione degli Adulti

LA PRODUZIONE DI STANDARD PER L'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI DELLA REGIONE EMILIA-ROMAGNA

a cura di
Silvana Marchioro

Coordinamento scientifico di
Lucio Guasti

Introduzione

La riforma complessiva dell'Educazione degli Adulti, avviata con il Documento della Conferenza Unificata del 2 marzo 2000[1], intende delineare gli orizzonti culturali e di governo di un sistema che si propone di porre le basi per il diritto alla formazione dei cittadini lungo tutto l'arco della vita, recependo in tal modo le raccomandazioni contenute nei documenti dell'Unione Europea. In essi gli obiettivi dell'educazione permanente e - all'interno di questa prospettiva - dell'educazione degli adulti sono strettamente connessi con l'ingresso dell'Europa "nell'era della conoscenza" (Consiglio Europeo di Lisbona, 2000) e con lo sviluppo di una "società moderna fondata sulla conoscenza" (Conferenza internazionale di Amburgo, 1997), in cui gli Stati membri dovranno impegnarsi ad "assicurare una crescita visibile dell'investimento nelle risorse umane" (Memorandum della Commissione Europea, 2000).
In più punti il Documento della Conferenza Unificata sottolinea l'importanza di un sistema di EdA che accresca la formazione libera del cittadino (i suoi diritti di cittadinanza), oltre che del lavoratore, indicando prospettive di rapporto tra l'offerta formativa formale (scuola e formazione professionale) e quella non formale erogata da reti civiche, associazioni, Università della terza età e del tempo libero, e in genere da tutti quegli agenti che sostengono – attraverso l'offerta di attività per gli adulti – il pieno sviluppo della persona e il suo inserimento nella vita socio-culturale della comunità di riferimento.
In sostanza gli obiettivi indicati da quell'Accordo e dalla restante normativa riferibile all'EdA sono sintetizzabili - in coerenza con tutti i documenti comunitari dell'UE sulla *lifelong learning* - nella riqualificazione dell'offerta formativa per adulti di ogni età e condizione sociale, nel suo ampliamento e nella garanzia dell'accesso all'insieme delle opportunità di istruzione/formazione destinate agli adulti in un territorio.
L'IRRE Emilia Romagna ha rivolto grande attenzione a questo settore, ne ha sostenuto ed accompagnato gli sviluppi, in particolare dall'attuazione nella nostra regione del Progetto nazionale F.A.Re. (Formazione in età adulta nelle regioni), coordinato a livello nazionale dal Prof. Cosimo Scaglioso, e attualmente con il progetto di formazione *La produzione di standard per l'educazione degli adulti della regione Emilia-Romagna,* che la Direzione Generale dell'Istruzione post secondaria e degli adulti e per i percorsi integrati del MIUR ha affidato all'IRRE ER nel 2002 e che questa pubblicazione vuole documentare nelle sue linee di sviluppo.
Il progetto si è attuato in coerenza e in continuità con i risultati della precedente ricerca condotta dal Prof. Lucio Guasti nel 2001 e riguardante il rapporto tra competenze e standard[2] e con riferimento alle indicazioni relative alla determinazione di standard per l'EdA contenute nel già citato Documento della Conferenza Unificata, al paragrafo 7.4.
Sul versante istituzionale il progetto dell'IRRE ER si riferisce alle indicazioni contenute nella legge di delega al governo[3], con particolare attenzione al concetto di "standard" richiesti da un sistema nazionale di titoli professionali, "nonché per i passaggi dai percorsi formativi ai percorsi scolastici".
Sulla base delle premesse teoriche contenute nel 1° Rapporto di ricerca del Prof. Lucio Guasti, (2001) va considerata la struttura del progetto che prevede un **rapporto continuo tra formazione e possesso della strumentazione metodologica per la produzione degli standard**.

---

[1] *Accordo tra Governo, regioni, province, comuni e comunità montane per riorganizzare e potenziare l'educazione permanente degli adulti*.
[2] L.GUASTI, *Riorganizzazione e potenziamento dell'educazione degli adulti: competenze, standard, modelli operativi"*, Ufficio Studi e Programmazione del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – IRRE Emilia Romagna, Bologna, luglio 2001.
[3] *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale*.

Il progetto si è strutturato in:
- un **lavoro propedeutico di ricerca e di formazione formatori** con produzione di materiali;
- una attività conclusiva di **diffusione** dei medesimi materiali e di **formazione** di dirigenti, docenti ed operatori dell'EdA nella regione Emilia Romagna, Bellaria (RN), novembre 2002.

Il lavoro propedeutico è stato articolato in due parti in interazione tra di loro:
1. la prima, con il compito di mettere a punto la riflessione sugli standard e la documentazione necessarie ad attivare le dinamiche della formazione, si è realizzata attraverso un affidamento all'Università Cattolica di Piacenza, in collaborazione con esperti dell'IRRE ER e con rappresentanti della Regione Emilia-Romagna (marzo - giugno 2002) e sotto la responsabilità scientifica del Prof. Lucio Guasti;
2. la seconda ha avuto il compito di riflettere sul contenuto e di elaborare percorsi di lavoro in-service che considerino la relazione tra standard e apprendimento. Questa seconda parte ha valorizzato l'esperienza degli operatori di base (insegnanti dei Centri territoriali insieme ad altri operatori esperti), considerata la fonte principale per il lavoro di produzione degli stardards, accompagnata dalla costante riflessione teorica e metodologica. In questa fase (marzo - settembre 2002) sono stati costituiti **gruppi di lavoro** in relazione alle quattro aree contenutistiche previste dalla normativa sull'educazione degli adulti: area dei linguaggi, area scientifica, tecnologica e delle scienze sociali. L'attività centrale dei gruppi è consistita in **formazione di formatori** per la produzione di standard e per la loro diffusione nella conclusiva attività di formazione, realizzata a livello regionale. Per le attività dei gruppi ci si è avvalsi delle competenze di docenti dell'EdA regionale, di disciplinaristi e di esperti di insegnamento/apprendimento degli adulti.

Il Prof. Lucio Guasti, responsabile scientifico dell'intero Progetto, e questi formatori hanno diffuso i risultati delle attività precedentemente descritte nell'ambito di un corso residenziale di formazione, che si è tenuto a Bellaria, il 7, 8 e 9 novembre 2002, portando quindi a compimento lo *scopo finale* del Progetto, che si proponeva di ottenere sia una documentazione sugli standard e sulla loro adattabilità alla situazione regionale, sia quella di iniziare un vasto gruppo di persone a diventare protagonisti attivi di un settore che richiede conoscenze specifiche ma anche competenze procedurali.

Con questa pubblicazione intendiamo documentare l'esperienza condotta, rilevante a nostro avviso per gli sviluppi dell'educazione permanente degli adulti, un parere che ha trovato conferma e riscontro nel gradimento manifestato dai docenti nel corso delle attività formative.
Benché circoscritta all'Emilia Romagna, tale esperienza, con i materiali prodotti e gli itinerari formativi realizzati, potrà fornire contributi e costituire utile riferimento per iniziative a più ampio raggio territoriale.

Bologna, dicembre 2002

Il Presidente dell'IRRE ER
Franco Frabboni

La coordinatrice delle attività
Silvana Marchioro, IRRE ER - Sezione Educazione Permanente

Indice

Premessa: Gli standard regionali pag. 1

PARTE PRIMA

1. Educazione e Standard pag. 7
2. Formazione e Standard pag. 27
3. Istruzione e Standard pag. 41
4. Apprendimento e Standard : le radici pag. 57
5. Un modello didattico di apprendimento pag. 67
6. Un modello diffuso: le Unità Formative Capitalizzabili pag. 75

PARTE SECONDA

1. Gli standard: premessa metodologica pag. 89
   Gli standard:
   - Area dei linguaggi pag. 97
   - Area sociale pag. 111
   - Area tecnologica pag. 125
   - Area scientifica pag. 135

2. Didattica, sistema e standard pag. 165

Lucio Guasti

Premessa: Gli standard regionali

Per la natura stessa delle cose, un esploratore non può mai sapere che cosa stia esplorando finché l'esplorazione non sia stata compiuta.
Gregory Bateson "Verso un'ecologia della mente"

Il progetto di formazione "Standard nell'Educazione degli Adulti", che l'IRRE ha gestito e condotto a conclusione, consta di due parti.

La prima ha affrontato l'oggetto gli standard regionali, il quale, a sua volta, presenta due angolature. L'una ha considerato il tema dal versante del suo impatto con alcuni argomenti teorici, l'altra lo ha affrontato dalla ottica della produzione. Il risultato, cioè il rapporto finale, è pertanto costituito da una riflessione introduttiva su quattro argomenti principali: l'educazione, la formazione, l'istruzione, l'apprendimento - con la presentazione esemplificativa di possibili modelli didattici -, seguito da una seconda sezione che comprende la esposizione di alcuni essenziali problemi di merito e di procedure per la costruzione di standard e dalla esposizione descrittiva degli standard prodotti secondo le indicazioni delle aree culturali previste dalla normativa vigente.

La seconda parte del progetto è costituita dalle attività di formazione previste dalle iniziative che l'istituto regionale dell'Emilia Romagna ha deciso nei confronti dei docenti impegnati nelle attività di educazione degli adulti.

L'introduzione del contenuto "standard" nel contesto italiano presenta certamente problemi di comprensione. La cultura che ha espresso l'approccio alla formazione tramite l'uso di standard o avendo come "punto di riferimento" gli standard, è così distante dalla nostra tradizione che si basa, da una parte, su aspetti di carattere concettuale e dall'altra, su attività applicative. Sicché si pongono, come per altre questioni d'altronde, alcuni nodi che conducono inevitabilmente verso forme di adattamento o di adeguamento relativamente al linguaggio, alla procedura, all'assetto istituzionale.

Il rapporto qui presentato considera tutti questi elementi, pur nel rispetto della natura sostanziale dello standard. Per raggiungere tale obiettivo è stato affrontato il rapporto tra standard ed educazione, tra standard e formazione, tra standard e istruzione, tra standard e modalità di apprendimento. Si è fatto carico di termini che nell'ambiente culturale del nostro paese sono nodali per ogni tipo di riflessione teorica o di proposta operativa. La distinzione tra i concetti affrontati non è certamente facile, la letteratura in corso è una buona e convincente testimonianza. Si è cercato di scegliere un orientamento culturale e provato ad individuare quali caratteri potessero essere coerenti e congruenti con la teoria degli standard. L'operazione non è stata semplice ma, pur essendo soltanto all'inizio di una riflessione che dovrà essere ulteriormente sviluppata, consente però di affermare che un primo convincente passo è stato fatto.

Accanto al problema dell'accettabilità culturale si è affrontato anche l'altro della "regionalizzazione" degli standard. La tradizione del nostro paese, in compagnia con la maggior parte dei paesi europei, è basata su una forte idea di direzione della formazione e dell'istruzione. L'idea regionalista è, di conseguenza, un'idea più politico-amministrativa che non culturale. La linea di sviluppo muove sempre dal centro alla periferia, intendendo appunto per periferia la regione come ripartizione giuridico-politica dello Stato. La regione, intesa come ambiente culturale il cui confine è dato soltanto dall'estensione dell'identità del valore espresso da una situazione vissuta da un gruppo sociale, è meno forte anche se presente.

Gli standard, quando affrontano il tema della regionalizzazione, si muovono sul secondo

versante, quello strettamente culturale, meno sono. Inoltre, quando affrontano la modalità con cui si attivano in una situazione data non pensano alla norma ma al basso, cioè essi muovono sempre le loro azioni partendo dalla situazione sociale, quella effettivamente vissuta. Rispetto alla cultura istituzionale della nostra storia, gli standard hanno fatto la scelta inversa, partono dalla situazione reale e considerano il "centro" non come un'entità amministrativo-politica ma come una forma di elaborazione ad un livello più alto intorno al quale devono attivare i consensi sociali e scientifici necessari.

Un documento nazionale sugli standard non è pertanto un documento "statale" ma un'elaborazione riconosciuta significativa sia socialmente che scientificamente dalla popolazione di un territorio. La regionalizzazione è sempre il punto di partenza, non quello di arrivo. Si elaborano standard sulla base di una cultura locale, che viene poi mediata e ulteriormente filtrata a livelli più ampi per trovare punti di riferimento comuni, significativi e condivisi, per tutte le comunità culturali che afferiscono a quell'ambiente. Mentre la regionalizzazione nella nostra tradizione è un passaggio dalla centralizzazione al riconoscimento del valore politico della regione, nella cultura dello standard la regione è il valore primario, la "nazionalizzazione" è quello secondario. La maggiore generalizzazione – che non è evidentemente "nazionalizzazione" - è costruita su metodiche comparative e di adeguamento continuo allo sviluppo scientifico e sociale che obbligano il sistema degli standard a qualificarsi come tale. Gli standard non sono un programma sono un sistema.

La dimensione regionale della cultura dello standard ha certamente valore generativo perché coglie il flusso dinamico degli eventi e del cambiamento e lo traduce in linee che consentono di elaborare una risposta formativa rispetto ad un quadro di riferimento che viene identificato e definito in modo continuo. Ma non si presenta certamente come una cultura autarchica all'interno della comunità sociale e scientifica. Il sistema è costituito da parti in interazione e quella specifica cultura regionale vi partecipa e si confronta con le altre culture regionali, soprattutto si confronta e si rapporta con i livelli di consenso e di convergenza della comunità generale.

La generatività non è esclusività, è il primo motore verso l'integrazione culturale, è un elemento costantemente dinamico della cultura sia individuale che collettiva. Nello stesso tempo, deve avere un oggetto di comparazione a cui riferirsi per verificare i suoi stessi assunti. Tale elemento è prevalentemente formato dalla sintesi espressa a quadro generale, in quanto essa rappresenta ciò che la comunità sociale e scientifica ha prodotto fino a quel momento ai livelli più elaborati. In questa opzione non si ha l'inserimento del regionale nel generale, ma la dialogica costante fra le esigenze del dinamismo locale e le formalizzazioni di accumulatività generale. In un sistema non c'è un solo punto di riferimento, altrimenti non è un sistema, esistono parti che hanno livelli diversi di competenze e qualificazioni specifiche che si basano, per il loro sviluppo, su elementi di assimilazione e su elementi di donazione. La relazione tra le parti non è una struttura di comunicazione puramente formale, ma si presenta con contenuti in entrate in uscita. Una parte di un sistema non si sviluppa se è basata solo sull'assimilazione, deve essere caratterizzata dal vincolo della donazione. E' la reciprocità la vera radice metodologica dello sviluppo del sistema, la generazione continua ne rappresenta la natura profonda. E questa natura, secondo la teoria dello standard, è viva nell'esistenza quotidiana e singolare degli individui inseriti in quel determinato contesto sociale. Lo standard però riconosce anche che tale elemento dinamico non è sufficiente, il confronto scientifico e quello sociale sono indispensabili.

Il lavoro di indagine e di produzione che è rappresentato nel rapporto finale ha tenuto in considerazione i principi esposti anche se ha dovuto operare alcuni "tagli" procedurali per potersi collocare e adattare alla situazione culturale e operativa nazionale prima e regionale poi.

Ha soprattutto sviluppato un approccio integrato all'oggetto standard mediante l'assunzione di una riflessione su alcuni aspetti fondativi, con l'orientamento teso alla produzione di standard e, attraverso la riflessione, su problemi di apprendimento e sui conseguenti modelli didattici che possono indurre.

Il testo pertanto è composto da tre aree: la riflessione fondativa, la produzione di standard di contenuto, la modellistica possibile di apprendimento coerente con la teoria degli

standard. Questa è stata la strutturazione che è parsa più adeguata nei confronti di un progetto di formazione che prevedeva la produzione come base per la successiva rispetto alla formazione. La definizione dell'oggetto era la condizione della formazione. La richiesta non riguardava un'ipotesi di formazione per gli insegnanti dell'educazione degli adulti, ma la formazione relativamente agli standard per l'educazione degli adulti. Occorreva quindi affrontare prima di tutto la produzione di un oggetto che nel sistema italiano non era presente.

Ringraziamenti

La ricerca è stata possibile grazie alla presenza attiva di diversi collaboratori.

Per la parte riguardante l'Università i seguenti esperti: Giuditta Alessandrini, Luca Battiloc-chi, Marco Berté, Daniele Bruzzone, Stefania Mazza, Alberto Gromi, Giovanni Maccarini, Chiara Di Vaira, i quali attraverso gli incontri comuni di discussione e le loro personali riflessioni hanno contribuito alla costruzione del rapporto finale.

Per la parte relativa all'Istituto Regionale di Ricerca Educativa un ringraziamento particolare va alla coordinatrice di tutto il lavoro Silvana Marchioro e ai gruppi di formazione e di produzione degli standard di area.

PARTE PRIMA

Educazione e Standard

L'imminente introduzione di un sistema di standard nazionali a sostegno dell'incremento della qualità dell'offerta di servizi educativi e dei relativi processi di istruzione e formazione, sebbene sia rapportata nell'immediato all'esigenza di riqualificazione e potenziamento dell'educazione degli adulti, richiede una riflessione ex ante che consenta di comprendere correttamente la natura dello standard ed il significato della sua applicazione in rapporto a processi complessi e problematici come quelli di educazione, istruzione e formazione, nonché un'attenta ricognizione delle esperienze condotte a livello internazionale e anche in altri segmenti del sistema formativo che permetta di valutare con maggiore consapevolezza le implicazioni connesse all'implementazione di un sistema di standard a livello nazionale. L'idea di standard appartiene di fatto ad un preciso substrato culturale, sociale, istituzionale ed anche pedagogico, di cui vanno intese le origini e i fondamenti, pena il rischio di una traslazione impropria di dispositivi e procedimenti all'interno di una situazione diversa da quella della loro pertinenza originaria: l'adozione di uno strumento strategico di riforma sistemica (come l'introduzione degli standard tende a configurarsi), in un contesto sociale che non ha ancora maturato quella "cultura degli standard" che, attualmente, manca in Italia[1], rischia di rivelarsi impropria e probabilmente inefficace.

La ricerca del fondamento pedagogico di una prassi educativa capace di esprimersi coerentemente nella formulazione di un sistema di standard chiama in causa anzitutto il difficile problema epistemologico della definizione del concetto di "educazione" e della sua individuazione rispetto ad altri costrutti analoghi che condividono la stessa area semantica – apprendimento, socializzazione, inculturazione e – soprattutto – istruzione e formazione.

L'oggetto "educazione": una definizione ancora in corso

La discussione in corso da tempo circa lo statuto epistemologico della pedagogia come disciplina autonoma reca con sé tutta la problematicità di un lungo dibattito – peraltro noto e comunque qui riportato per evidenziare l'arco del suo dibattito interno con i suoi enunciati alle volte semplicemente narrativi alle volte più scientifici – circa la nozione e i parametri di legittimità di un discorso "scientifico", nonché l'annosa questione della difficile definizione di un oggetto complesso e trasversale come l'educazione, dominio condiviso da una pluralità di punti di vista disciplinari prospetticamente differenziati (quelli delle cosiddette scienze dell'educazione e delle scienze umane in genere) che hanno nel tempo rivendicato una propria indipendenza, quando non hanno operato una vera e propria "espropriazione" della pertinenza pedagogica dell'oggetto, ora ad opera della filosofia, ora della politica, ora della scienza (psicologia, sociologia, antropologia).

---

[1] B. Aurisicchio, "Il dibattito pedagogico e docimologico", in C. Guido (a cura di), La scuola italiana fra obiettivi e standard, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma, 1999, p. 38. L'esigenza di una riflessione adeguata per una corretta comprensione dell'oggetto è dimostrata dal fatto stesso che il concetto di standard, dall'enfasi iniziale, ha subito un brusco ridimensionamento (nonché il rischio di un effettivo travisamento), come appare nel testo del Regolamento attuativo della Legge sull'Autonomia, datato 30.10.1998 e approvato definitivamente dal Consiglio dei Ministri il 25-02-'99, ove il termine "standard" viene sistematicamente sostituito con la locuzione "obiettivi specifici di apprendimento". In realtà, l'Organizzazione Europea per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) ha stabilito una precisa distinzione tra gli obiettivi e gli standard (che sono piuttosto livelli di rendimento relativi al raggiungimento degli obiettivi) e auspica il passaggio da quelli a questi nei documenti programmatici (cfr. OCDE, Apprendere a tutte le età, Armando, Roma, 1996).

L'educazione rappresenta certamente un "evento complesso, problematico, instabile, che presenta aspetti plurimi",[2] si qualifica come prassi in bilico tra la razionalità scientifico-tecnologica e la creatività dell'intuizione artistica, si realizza mediante un rapporto interpersonale e asimmetrico, si manifesta come evento dinamico e intenzionale (aperto al futuro, al possibile, alla trascendenza, e implicante la libertà e la decisione personale).[3]

In quanto evento socialmente e culturalmente condizionato e istituzionalizzato, l'educazione può assolvere ad un compito di trasmissione o di trasformazione, essere parimenti guidata dall'istanza della tradizione o da quella del processo, può essere considerata strumento di riproduzione o di innovazione, di controllo o di emancipazione.[4] Di qui la sua fondamentale ambiguità (può essere incentrata altrettanto bene sui dinamismi spontanei dello sviluppo, come nell'educazione negativa o indiretta di tanta pedagogia moderna, oppure sui modelli di organizzazione industriale fordista: massimizzare la produzione e minimizzare i costi); comunque essa è un "affare dall'esito incerto" (secondo la definizione di Peters), segnata da una "connaturata precarietà".[5] Ma in quanto evento spirituale, e non meramente biopsichico, essa richiede la compresenza di tutto l'uomo e la co-implicanza di tutte le sue attività, di tutte le sue sfere, di tutte le risorse e le dinamiche dell'io, che essa "deve tutte aver presenti in atto al fine di promuoverle, armonizzarle, condurle alla loro pienezza e alla loro perfezione",[6] secondo un criterio di unitarietà e totalità.[7] L'educazione è dunque "un fatto intrinsecamente teleologico": su ciò converrà successivamente focalizzare l'attenzione.

Sull'intramontabilità del concetto di educazione, o viceversa, sulla sua estinzione e risoluzione entro nozioni ritenute meno fluttuanti ed arbitrarie o ideologicamente connotate (quella di istruzione, in primis, e quella recentemente rivalutata di formazione), si animano posizioni diverse e talora contrastanti. Da quella dei sostenitori del primato dell'istruzione come oggetto di un approccio interdisciplinare in funzione di una prospettiva enciclopedica (Visalberghi, Maragliano, Vertecchi), attraverso quella di coloro che non necessariamente includono implicazioni antieducazionali o antipedagogiche (Laporta, Frabboni), fino a quella di coloro che tendono ad includere l'educazione entro i confini più ampi di un concetto di formazione come nozione cardine e "categoria reggente" del discorso pedagogico, atta a restituirgli la sua dignità al di là delle espropriazioni di cui sopra.[8]

La formazione è stata per lungo tempo generalmente intesa nell'accezione ristretta dei processi attinenti alla dimensione della qualificazione o riqualificazione professionale, ma è venuta progressivamente affermandosi come orizzonte totalizzante del costituirsi e del divenire orientato della personalità nel corso dell'esistenza, di fatto spesso eccedente la stessa sfera delle situazioni educative intenzionali e tendenzialmente coincidente con la vita stessa come avventura formativa e trasformativa. Permane peraltro, nei documenti internazionali, la distinzione euristica tra formazione (professionale) e istruzione (scolastica), come attestanti diversi livelli cronologici o filiere diversifi-

---

[2] V. Iori, *Filosofia dell'educazione*, Guerini, Milano, 2000, p. 19.
[3] Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
[4] Significativi a questo proposito due volumi dello stesso Autore, scritti ad una quindicina d'anni circa di distanza l'uno dall'altro, in cui l'educazione viene definita un'attività prima "sovversiva" e poi "conservatrice": N. Postman – C. Weingartner, *L'insegnamento come attività sovversiva*, La Nuova Italia, Firenze, 1973; N. Postman, *Ecologia dei media*, Armando, Roma, 1981.
[5] D. Hamilton, *Che cos'è l'educazione*, Armando, Roma, 2000, p. 16.
[6] A. Agazzi, *Saggio sulla natura del fatto educativo*, La Scuola, Brescia, 1950, pp. 11-12.
[7] Ibi, p. 189.
[8] Cfr. F. Cambi, "La pedagogia generale oggi: problemi di identità", in F. Cambi – E. Colicchi – M. Muzi – G. Spadafora, *Pedagogia generale*, La Nuova Italia, Firenze, 2001, pp. 5-48.
[9] Sembra questo l'orientamento assunto per esempio dal libro bianco della Commissione Europea, *Insegnare ed apprendere: verso la società cognitiva*, Lussemburgo, 1996.

cate di un unico sistema dell'education, oppure si registra una sostanziale sovrapposizione (quando non una mancata differenziazione) tra educazione e istruzione o apprendimento.[10]

L'istruzione e l'educazione sono state generalmente concepite come reciprocamente incompatibili o rapportabili secondo una relazione ora di contrapposizione o di complementarietà, ora di causalità o di identità. In particolare, la contrapposizione tra istruzione ed educazione è stata a lungo sostenuta assegnando ai due domini, rispettivamente, accentuazioni e connotazioni epistemologiche e culturali diametralmente opposte: rispettivamente nomotetico vs. idiografico, quantitativo vs. qualitativo, scientifico vs. ideologico, critico vs. dogmatico, oggettivo vs. soggettivo, laico vs. religioso, realista vs. utopico, democratico vs. reazionario, pluralista vs. integralista, etc.. Il concetto e la pratica dell'istruzione sono sembrati a molti attestarsi sul versante di un approccio empirico fondato sull'euristica della ricerca, che affonda le sue radici in un razionalismo di tipo illuminista, votato all'efficienza ed in genere incentrato sulle cognizioni, mentre la nozione di educazione e le pratiche ad essa ispirate sono state ritenute invece ancorate a una prospettiva di carattere spiritualista, inficiate da un irrazionalismo ed un volontarismo di tipo romantico, guidate dal principio della teorizzazione astratta e facenti leva piuttosto sulla sfera degli affetti, quindi attinenti fondamentalmente ad una precettistica moralistica. Nell'altronde è mancato chi abbia osservato che tali considerazioni pregiudizievoli e unilaterali non sono che il risultato di una "fallacia filosofica" incapace di contemplare la complessità e la connaturata ambivalenza dei fatti e degli eventi educativi, richiamando così l'attenzione sulla "equivocità" e "l'insufficienza presenti nella antinomia in quanto tale tra l'istruire e l'educare".[11]

Già lo Herbart, del resto, avvertiva quanto fosse difficile, se non impossibile, parlare di educazione senza istruzione, e riteneva vi che ogni istruzione fosse educazione; in realtà appare quanto meno improbabile pensare che l'istruzione sia sempre di per sé educativa. Neil Postman, a questo proposito, non esita ad dichiarare: "So che l'educazione è cosa diversa dall'istruzione, e che, in realtà, gran parte della nostra educazione non viene realizzata a scuola"[12], indicando di conseguenza quali "grandi educatrici" a pari titolo la povertà, la politica, la televisione. L'istruzione, afferma, riguarda generalmente più gli strumenti che gli scopi. Il "fine" ha appunto in inglese un duplice significato: "fine, scopo" oppure "fine, conclusione (morte)": il futuro dell'educazione dipende appunto dal fatto che si sappiano individuare fini dignitosi e lungimiranti, senza i quali l'educazione stessa sarebbe condannata ad una tragica fine.[13] Accanto al problema "ingegneristico" (quello riguardante gli strumenti attraverso i quali si istruisce) si pone dunque un problema "metafisico" (quello dei significati e dei valori ai quali ci si educa). A questo proposito, Postman stabilisce un discarto tra il concetto pedagogico-didattico di "motivazione" e quello autenticamente educativo di "ragione": quella spinge da tergo, questa attrae, quella appartiene alla sfera delle cause fisiche, questa alla sfera dei valori spirituali. In un'epoca di crisi di senso[14], al tramonto delle grandi narrazioni occorre poter contrapporre la ricerca incessante di un "perché", quale "dio da servire" senza il quale nessuna educazione è possibile e senza esistenza significativa.

C'è quindi chi ritiene quello tra educazione ed istruzione un "falso dilemma"[15], in quanto entrambe facenti parte di un processo inseparabile di acquisizione di saperi, abilità professionali e competenza personale, e chi sostiene che educazione e formazione "si comportano spesso come entità concettuali indiscernibili"[16] ed afferma pertanto essere "sostenibile con pariplausibilità che

---

[10] È il caso del volume contenente il rapporto della Commissione Internazionale sull'Educazione all'Unesco: J. Delors (a cura di), *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma, 1997, il cui titolo originario recita *Learning: the treasure within*.

[11] R. Massa, *Educare o istruire?*, Unicopli, Milano, 1990, p. 44

[12] N. Postman, *La fine dell'educazione*, Armando, Roma, 1997, p. 9.

[13] Cfr. anche G. Vico, *I fini dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1995.

[14] Si veda a questo proposito il contributo di Viktor E. Frankl alla terapia e alla prevenzione della sindrome del "vuoto esistenziale". Cfr.: D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, Vita e Pensiero, Milano, 2001.

[15] Cfr. N. Galli (a cura di), *Quali valori nella scuola di Stato*, La Scuola, Brescia, 1989.

[16] A. Granese, *Presentazione*, in F. Cambi – E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione*, Unicopli, Milano, 1994, p. 9.

l'educazione comunque intesa non è che un modo della formazione in senso più generale, o che essa è invece il modello più importante (impegnativo e culminante) della formazione?[17] In sostanza, formazione ed educazione appaiono legate da un rapporto di reciprocità ed intersecambiabilità: l'una comprende l'altra, e viceversa. L'educazione può venir compresa come azione specialistica inclusa nel quadro più ampio delle attività formative; oppure la formazione può venire compresa all'interno delle strategie educative come momento specializzato, delimitato ed identificabile in base ad una accurata predisposizione tecnologica e ad una finalizzazione molto precisa ad obiettivi cognitivi e/o comportamentali specifici.[18]

L'evoluzione del concetto di educazione sviluppi probabilmente anche la nuova centralità della nozione di apprendimento rispetto a quella tradizionale di insegnamento, anche a conferma della centralità ormai saldamente acquisita e del protagonismo oggettivo nella gestione dei propri processi educativi. L'apprendimento (e l'istruzione ad esso connessa) appare ormai come "un aspetto specifico dell'educazione, al di là della sua pervasività in tutta l'esperienza umana, quando esso si caratterizzi come un processo intenzionalmente predisposto e finalizzato allo specifico risultato (conoscenze, saperi, abilità, competenze, ruoli, comportamenti), ed abbia come effetto un cambiamento dotato di relativa stabilità e irreversibilità o, più esattamente, di quella che potremmo chiamare reversibilità voluta. Cioè ottenuta attraverso un intervento intenzionale teso a modificare, sostituire un apprendimento non più adeguato o comunque limitativo rispetto alle potenzialità nuove o ai nuovi bisogni formativi connessi ai ruoli, alle funzioni professionali, alla crescita individuale".[19]

Quella del cambiamento, dello stesso, è stata proposta come "una fenomenica" e "archetipo universale" dell'educazione, intesa come attività trasformativa di natura relazionale, sempre connessa a vissuti percettivi, riflessivi e rappresentazionali. Se la nozione di educazione, infatti, appare "scomoda perché troppo sfuggente, ben poco oggettivabile, di conseguenza, manipolabile a piacere"[20] e pertanto è da considerarsi "un concetto plurisemantico e ambiguo,"[21] il cambiamento ne costituisce invece la "sostanza materialmente visibile, empiricamente percepibile, e quantitativamente misurabile"[22], essendo l'educazione sempre associata ad azioni trasformative. Educazione quindi non sarebbe che una metafora, un'abitudine storicamente condizionata, soggetta a continue variazioni di senso, una rappresentazione convenzionale: non è "sostanza", bensì "apparenza", una denominazione soggettiva, un'astrazione "irriducibile scientificamente", un modo di designare "processi complessi che non possono essere scomposti nei minimi termini"[23], i quali in definitiva non esistono. La "metabletica" (dal gr. metabàllein, cambiare, trasformarsi) costituisce invece, in alternativa alla pedagogia tradizionale, una scienza dei processi di cambiamento, ove educare significa "ricostruire, con la partecipazione dell'altro, il mio identikit sociale e psicologico in funzione di un cambiamento migliorativo, adattivo, promozionale".[24] In questo senso, quella che generalmente si definisce come educazione, non può essere individuata in base alla intenzionalità come categoria necessaria e sufficiente. Essa, infatti, è un processo "riconducibile a fattori non solo intenzionali ma anche casuali e involontari".[25]

V'è invece chi sostiene che l'intenzionalità sia la qualità specifica dell'azione educativa: "l'educazione si qualifica in modo specifico, anche se non assolutamente ed univocamente, come attività intenzionale. Si tratta cioè di un'attività umana non solo dotata di consapevolezza e di volontà di porre l'azione, ma anche e soprattutto caratterizzata dalla presenza, più o meno cosciente, di

[17] A. Granese, Il labirinto e la porta stretta, La Nuova Italia, Firenze, 1993, p. 191.
[18] Cfr. R. Massa, Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione, Laterza, Bari, 2000, pp. 570-580. Si veda inoltre G.P. Quaglino, Fare formazione, Il Mulino, Bologna, 1985.
[19] A. Alberici, Imparare sempre nella società conoscitiva, Paravia, Torino, 1999, p. 46.
[20] D. Demetrio, Educatori di professione, La Nuova Italia, Firenze, 1990, p. 1.
[21] Ibi, p. 43.
[22] Ibi, p. 29.
[23] Cfr. ibi, pp. 22-23, 25.
[24] Ibi, p. 67.
[25] D. Demetrio, Manuale di Educazione degli Adulti, Laterza, Bari, 1997, p. 42.

un fine, di un termine, di un punto d'arrivo o di confluenza verso cui si protende l'azione, a cui si vuole arrivare e che si vuole, con vari mezzi e vari modi, cercare di raggiungere o per se stesso o in vista di qualcos'altro di cui è via obbligata"[26]. Gli altri eventi o fattori parimenti implicati ma non aventi carattere intenzionale, possono dunque essere definiti educativi solo in maniera impropria o indiretta o analogica. L'educazione intenzionale tende a un fine/valore, che si identifica in ultima analisi con il processo stesso di formazione della personalità e ne rappresenta al tempo stesso il dinamismo e il compimento ideale. L'educazione richiede pertanto uno sforzo ermeneutico e critico: quello necessario a ricercare e ad invenire (nel senso originario del latino, trovare) il senso ultimo e globale della persona umana.

Comunque sia, l'educazione è un termine generale legato (e difficilmente potrebbe esserne avulso) a prospettive globali di tipo sociale, culturale, politico, economico, ideologico e valoriale. Tanto che appare condivisibile l'affermazione per cui l'autentica essenza dell'uomo educato sta in una pedagogia dei valori, e non nella prospettiva meramente funzionale di una pedagogia dei bisogni.[27] Di fatto, il concetto di educazione (in Italia, ma non solo) ha avuto prevalentemente "una connotazione di tipo valoriale"[28], il che ne ha decretato la rilevanza in certo senso l'ineludibilità (onde appare illusorio espungere dall'orizzonte educativo qualsiasi implicazione finalistica o di valore), ma anche la problematicità dal punto di vista epistemologico e deontologico, rispetto ad altri costrutti analoghi.

Così, l'educazione umanistico-ideale è stata frequentemente contrapposta all'ideologia progressista dello sviluppo scientifico e tecnologico, quale espressione di quella ragione strumentale (utilitaristica, pragmatista e tecnocratica) che rappresenta l'aspetto disumanizzante implicito nella cultura industriale dell'efficienza e della produttività, in cui si assiste al trionfo del mezzo sul fine ed il pensiero diventa "parte integrante del processo di produzione"[29]. È vero, del resto, che in educazione gli aspetti personali rischiano continuamente di essere subordinati alla pressione delle istanze politiche o ideologiche, per cui essa è costantemente esposta al pericolo dell'autoritarismo, dell'indottrinamento e della strumentalizzazione, può mutarsi in fabbrica del consenso organizzato, in una sorta di persuasore istituzionalizzato e deputato alla omogeneizzazione culturale, o in un'industria per la creazione di forza-lavoro funzionale agli interessi economici vigenti. Non a caso la storia delle idee pedagogiche e delle esperienze educative documenta la persistività e il fascino imperituro delle istanze autonomistiche, naturalistiche, tanto autoritarie e personalistiche, a conferma della non completa riducibilità degli intenti educativi alle meri logiche di "razionalizzazione controllata dei processi di apprendimento"[30].

Ciò che costituisce la "costitutiva ambiguità dell'educazione"[31] è precisamente l'identificazione del luogo dei valori e dei fini educativi. Si può concepire l'educazione come mezzo (strumentale) per un fine (estrinseco), per essa si sostanzierebbe di quegli atti intenzionali "attraverso i quali l'uomo cerca in ogni modo di migliorare durevolmente l'insieme delle disposizioni psichiche di altri uomini o di mantenere quelle componenti che considera pregevoli oppure di impedire l'insorgere di disposizioni che considera negative"[32]. Ma in tal caso il numero delle possibili configurazioni ideali delle "disposizioni psichiche" (leggi: personalità) sarebbe praticamente illimitato: quindi i fini educativi sarebbero sempre soltanto "ideali di personalità specifici della società"[33] (valori che si evolvono con l'evolversi delle comunità umane da cui sono codificati), e la pedagogia – quale scienza pratica dell'educazione – non sarebbe che un dispositivo tecnologico e me-

[26] C. Nanni, L'educazione tra crisi e ricerca di senso, Las, Roma, 1990, p. 123.
[27] Cfr. G. Cattanei, "Cultura dei bisogni, cultura dei valori", in L. Santelli Beccegato (a cura di), Il bisogno di valori, La Scuola, Brescia, 1991, pp. 11-51.
[28] Alberici, Imparare sempre..., p. 37.
[29] M. Horckheimer, Eclissi della ragione, Einaudi, Torino, 2000, p. 25.
[30] Nanni, L'educazione..., p. 13.
[31] Ibi, p. 11.
[32] W. Brezinka, Obiettivi e limiti dell'educazione, Armando, Roma, 2002, p. 15.
[33] Ibi, p. 135.

todologico al servizio di un “genio dei fini” altrove stabilito. Come nella pedagogia herbartiana, che si fonda sull’accostamento tra etica e psicologia, a ben vedere soffre di meccanicismo proprio a causa di quell’irrisolta scissione.

Per tentare di comprendere la natura dell’educazione occorrerà dunque riflettere sulla natura delle sue finalità e sulla qualità dei valori ad essa pertinenti; occorrerà, anzi, domandarsi preliminarmente se tale “valorialità” dell’educazione afferisca alla dimensione ontologica dei contenuti concettuali o a quella dinamica dei stessi processi educativi.

Dinamismi e processi: la natura dell’educazione

L’educazione viene definita da Agazzi come un processo di sollecitazione ed attivazione delle potenze e delle procedure intellettuali spirituali del soggetto, con lo scopo di “risvegliare e consolidare capacità autoformative e autoeducative nel soggetto”[34]. Ciò significa che il criterio dell’educazione non consiste tanto o soltanto nel prodotto finito (nozione o performance), quanto piuttosto nel processo attraverso il quale tale prodotto si realizza e viene appropriato dal soggetto. Ciò richiede il definitivo superamento del pregiudizio gerarchico secondo il quale solo il contenuto avrebbe valore in sé, mentre il processo sarebbe semplicemente strumentale alla sua acquisizione. Si tratta di una transizione ormai da tempo maturata e tuttavia ben lungi ancora dall’essere compiuta: dalle strategie di insegnamento a quelle dell’apprendimento, dalla centralità dell’oggetto concettuale a quella del metodo, dalla prevalenza curricolare della struttura delle discipline a quella delle strutture e dei dinamismi euristici della mente e della coscienza.

La tradizionale separazione tra educazione formale (capacità, atteggiamenti, abilità) ed educazione materiale (verità e valori) è del resto ingannevole e infondata: come già scriveva Dewey, “ogni separazione fra metodo e oggetto dell’apprendimento è radicalmente falsa”[35]. In effetti, gli aspetti contenutistici del sapere e quelli metodologici della sua costruzione procedono di pari passo e appaiono inscindibili: l’opzione metodologica non è mai indifferente rispetto all’acquisizione del contenuto, anzi, “l’apprendimento del metodo è altrettanto importante quanto l’apprendimento del contenuto”[36], dal momento che fare del metodo stesso un oggetto di apprendimento significa assicurare la competenza procedurale per l’acquisizione di altri contenuti.

L’epistemologia costruttivista e il progresso delle scienze cognitive hanno apportato un contributo decisivo al superamento delle sterili contrapposizioni tra soggetto e oggetto del pensiero, endogenesi ed esogenesi della conoscenza, autostrutturazione ed eterostrutturazione del sapere, inventio e disciplina. I tempi sono ormai maturi - sostiene Ricardo Bruera - per l’elaborazione e l’implemetazione di una psico-didattica matetica[37], ovvero centrata sui processi operatori del soggetto in situazione di apprendimento, capace di assicurare quel fine oggi ampiamente ribadito e ricercato quale “competenza delle competenze”[38], ovvero: la capacità di imparare ad imparare, di apprendere e ri-apprendere durante l’intero corso della vita. Si tratta di passare “dall’apprendimento come prodotto all’apprendimento come processo”[39], ove l’apprendimento dell’apprendimento (delle sue strutture, dei suoi dinamismi e delle sue strategie procedurali) “diviene esso stesso contenuto d’apprendimento, oltre che un prodotto e un processo”[40].

Si comprende allora come si possa sostenere che la scuola (ed in genere l’educazione) “crea l’attitudine e l’abitudine all’apprendimento; fornisce, inoltre, i mezzi per continuare ad apprende-

[34] A. Agazzi, *Il discorso pedagogico*, pro manuscripto, Milano, p. 160.
[35] J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2000, p. 212.
[36] L. Guasti, *Modelli di insegnamento*, De Agostini, Novara, 1998, p. V.
[37] Cfr. R. Bruera, *La didattica come scienza cognitiva*, La Scuola, Brescia, 1998.
[38] C. Montedoro, “I paradigmi scientifici fondanti la teoria per la formazione: un quadro d’insieme”, in Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2001, p. 49.
[39] Ibi, p. 38.
[40] Ibi, p. 133.

re".[41] Istanza, questa, ben presente già nell'idea rogersiana dello scopo dell'educazione con la facilitazione del processo di apprendimento e di mutamento: "L'unico uomo che possa considerarsi educato è colui che ha imparato ad imparare, colui che ha imparato ad adattarsi e a mutare; che sa che nessuna conoscenza è certa, e che solo il processo di ricerca della conoscenza costituisce una base di certezza. La disponibilità al mutamento, la fiducia nel processo piuttosto che nella conoscenza statica, costituisce l'unica meta sensata dell'educazione nel mondo moderno".[42] Questo è anche il motivo per cui Rogers riteneva che l'insegnamento (in senso tradizionale e trasmissivo) fosse "una funzione largamente superata"[43] e ampiamente sopravvalutata, e si adoperasse per la promozione in tutto il sistema educativo di un clima interpersonale finalizzato ad incoraggiare e ad incentivare forme libere e autonome di apprendimento significativo. L'elemento processuale e metodologico, oltre che qualificare la natura dell'educazione, diviene quindi indice del fine dell'educazione stessa: promuovere altri processi (auto)educativi in un continuum senza interruzioni. Del resto, affermare che si vede "apprendere ad apprendere" significa essere disposti ad identificare "il contenuto con il processo dell'imparare".[44]

In questo senso, Dewey considera l'educazione un processo attivo e ricostruttivo nei confronti dell'esperienza, un processo di continua riorganizzazione, ricostruzione, trasformazione, non avente altro scopo che se stesso: "Se concepisce il crescere come avente un fine, mentre esso è un fine".[45] Se lo scopo della crescita, dello sviluppo e dell'educazione fosse estrinseco rispetto allo sviluppo stesso e alla crescita del soggetto, si dovrebbe ricorrere ad agenti esterni per provocare il movimento verso di esso (e questa è l'origine del metodo meccanico e delle strategie comportamentistiche di condizionamento). Invece, il fine dell'educazione si identifica con la continuità del processo educativo stesso: "Poiché in realtà non v'è nulla a cui la crescita sia relativa se non una crescita ulteriore, non c'è nulla a cui sia subordinata l'educazione se non una maggiore educazione".[46] Il processo educativo, in sostanza, è un processo continuo di sviluppo e di crescita del soggetto che si propone come scopo, ad ogni stadio, una nuova prospettiva di sviluppo ed una nuova possibilità di crescita. Ecco perché, secondo Dewey, "l'educazione come tale non ha scopi, scopi estrinseci, cioè, estranei al divenire progressivo ed orientato del soggetto medesimo. Gli oggetti e gli obiettivi del processo educativo non sono che un modo di "liberare attività" e di catalizzare così i dinamismi autoformativi del soggetto: "Il solo modo di determinare un'attività è di guardare agli obbiettivi nei quali termina, come quando tiriamo al bersaglio. Ma dobbiamo ricordare che l'obbiettivo è solo un segno col quale la mente specifica l'attività che si desidera esplicare. Strettamente parlando, il fine in vista non è il bersaglio, ma colpire il bersaglio".[47][48]

L'educazione, dunque, non è semplicemente un processo ricco di fini e di valori, ma è un fine ed un valore nella sua stessa natura di processo. Il valore dell'educazione non le è conferito dalla nobiltà di un qualche fine estrinseco, ma inerisce l'educazione stessa in quanto tale. Un principio sul quale si dovrà tornare: educare dunque significa promuovere il divenire della personalità – come è stato detto – "nel senso costruttivo di un mondo umano in un infinito processo di autosuperamento".[49] Ciò vuol dire che l'intenzionalità pedagogica ha un fondamento antropologico, prima ancora che una ragione etica, e si dispiega nell'ambito educativo come autentica volontà di promozione,

---

[41] M.J. Adler, *Il Progetto Paideia*, Armando, Roma, 1985, p. 38.
[42] C.R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti – Barbera, Firenze, 1973, p. 130.
[43] Ibi, p. 128.
[44] P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano, 1975, p. 137. Anche Postman e Weingartner ritengono che "una dicotomia tra contenuto e metodo è al tempo stesso ingenua e pericolosa. Il contenuto critico di ogni esperienza didattica è il metodo ovvero il processo mediante il quale avviene l'apprendimento" (Postman – Weingartner, *L'insegnamento...*, p. 22).
[45] Dewey, *Democrazia e educazione*, p. 65.
[46] Ibi, p. 66.
[47] Ibi, p. 137.
[48] Ibi, p. 135.
[49] G.M. Bertin, *Introduzione al problematicismo pedagogico*, Marzorati, Milano, 1951, p. 49.

come sguardo capace non solo di (ac)cogliere una persona così come essa è, nella sua singolarità ed irripetibilità, nella sua haecceitas potremmo dire, ma anche di prendersi cura delle sue potenzialità latenti, di portare a realizzazione il suo poter-essere, ciò che ancora e sempre essa può diventare, ovvero la sua entelechia[50].

Fini e valori in educazione: etica o pedagogia?

In questo protendersi tra la dimensione dell'esse e del non-essere, tra spazi d'esperienza (il già del presente) ed orizzonti d'attesa (il non ancora del futuro), tra attualità e possibilità, tra esigenza e precarietà, tra aspirazione e senso del limite, tra realismo ed utopia, l'educazione possiede una struttura analoga a quella del desiderio, presuppone sempre un margine, seppur minimo, di speranza e di perfettibilità. Essa quindi si propone sempre una finalità, e ciò la costituisce come atto cosciente e libero, di natura spirituale, non meramente biologica o psicologica o sociale. "Negare il fine dell'educazione significherebbe negare lo stesso concetto di educazione, perché l'educazione non è qualunque «sviluppo», ma lo «sviluppo percettivo» inteso dalla «perfettibilità» di ciascun educando, che si attua nel progressivo «perfezionamento», in vista di una «perfezione» ideale[51]. Il fine dell'educazione di cui qui si parla, però, non coincide né con la socialità, né con l'acculturazione, né con la semplice salute fisica o mentale, e neppure con il carattere morale: il fine dell'educazione, piuttosto, "è l'uomo, la persona che si fa personalità (...), per cui ci sono tanti fini quanti sono gli educandi, e ciascuno ha il diritto di diventare se stesso"[52].

Secondo la filosofia analitica dell'educazione di matrice anglosassone, il concetto di educazione, contenendo le categorie intrinseche di desiderabilità, perfettibilità, progettualità ed intenzionalità, è inseparabile dalla formulazione di giudizi di valore; anzi: l'educazione è essa stessa intrinsecamente un valore[53]. Ciò significa peraltro che, a differenza dell'etica, la pedagogia non assegna valutazioni oggettive, estrinseche rispetto al soggetto stesso che si educa. E questo, ai fini della riflessione condotta in queste pagine, è di grande rilevanza.

Se da una parte si può in certo qual modo sottoscrivere il parere di chi sostiene che l'educazione, nella sua accezione corrente, si presenta come "un processo che si pone finalità morali, un evento che trae la propria ragion d'essere dall'intenzionalità etica che gli è connaturata, dal suo essere, cioè, momento strumentale rispetto alla realizzazione di un qualche complesso valoriale e ideale, cosicché è peculiare a ogni discorso pedagogico il fare riferimento a una concezione etica"[54]; d'altra parte, però, non si può negare che proprio la cosiddetta "referenzialità axiologica" dell'educazione sia il luogo di maggiore problematicità per la costruzione di un discorso pedagogico scientificamente fondato, dal momento che il riferimento a fini inconciliabili ha determinato non di rado l'intolleranza e l'incomprensibilità tra pedagogie connotate da opzioni valoriali radicalmente diverse. Il problema che si pone, dunque, è quello della legittimazione delle scelte di valore in educazione. Non è mancata infatti una critica puntuale al "moralismo generalista" di chi si ostina a difendere un concetto di educazione come "prassi e trasmissione di valori"[55].

Lungi ormai dalle contrapposizioni ideologiche che hanno visto schierarsi l'un contro l'altro armati il partito "speculativo" degli intellettuali cattolici e quello "empirico" dei laici e dei materialisti (gli uni a baluardo di una pedagogia metafisicamente fondata come scienza e arte

[50] Cfr. a questo proposito V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, Morcelliana, Brescia, 1977, pp. 180-181.
[51] P. Viotto, *Per una filosofia dell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano, 1981, p. 35.
[52] Ibi, p. 36.
[53] Cfr. R.S. Peters (a cura di), *Analisi logica dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1971; Idem (ed.), *The Concept of Education*, Routledge & Kegan Paul, London, 1967. Nello stesso parere invece W. Brezinka, *La scienza dell'educazione*, Armando, Roma, 1976.
[54] E. Colicchi, "I problemi della pedagogia: oggetti, percorsi teorici e categorie interpretative", in Cambi et al., *Pedagogia generale*, p. 95.
[55] Massa, *Educare o istruire*, p. 30.

dell'educazione ai valori veritativi dell'esistenza, gli altri per principio sospettosi nei confronti di qualsivoglia esplicita assunzione di valore, ritenuta retaggio pre-scientifico di un'ideologia dogmatica)[56], pare che oggi la questione debba e possa essere affrontata con maggiore serenità. Il problema non è tanto quello di rinunciare alla polemica tra moralismo di certe pedagogie ed un (peraltro solo presunto) neutralismo dell'educazione, tra gli opposti pregiudizi del soggettivismo assiologico e dell'oggettivismo scientifico, né quello di riconoscere l'aspetto normativo e prescrittivo implicito in ogni teoria dell'educazione in quanto scienza pratica. Si tratta piuttosto di discutere la collocazione dei fini e dei valori propri dell'azione educativa.

Il rifiuto giustificabile e generalmente condiviso di una normativa pedagogica estrinseca può infatti ricondurre il concetto di fine educativo a quello di una "destinazione originaria" inscritta nel soggetto stesso in via di sviluppo. I fini dell'educazione, in ultima analisi, sono un fatto di "fedeltà ontologica", per cui potrebbero essere messi in luce molto meglio attraverso un approccio antropo-pedagogico che non attraverso un approccio di tipo etico. Sebbene infatti l'azione di educare abbia innegabilmente a che fare con problemi di valutazione e di orientamento assiologico, "non è possibile individuare valori a cui l'educazione debba conformarsi, ciò che vi è di "etico" nell'educazione è piuttosto (…) lo sviluppo secondo una "destinazione originaria" a cui fa riscontro una declinazione individuale e sociale" in cui prende forma e si definisce, producendo effetti, il concreto agire educativo[57].

V'è infatti una intrinseca normatività nella natura, che Kant definiva nei termini di una finalità interna degli esseri viventi, in quanto sistemi organizzati e autopoietici dotati di una intrinseca "progettualità", che i biologi e gli studiosi contemporanei delle neuroscienze hanno ridefinito nei termini di "teleonomia"[58]. Un tale orientamento intrinseco è alla base di una teoria dell'educazione in cui l'ideale pedagogico si distingue dall'ideale etico: questo è più alto e più ristretto di quello[59]. Fin dai tempi di Socrate (e comunque non solo nell'ambito europeo o occidentale), la questione educativa per antonomasia è quella dell'acquisizione della virtù e della sua insegnabilità: ogni cultura, ogni epoca, ogni società esprime le sue virtù come ideali di formazione umana e di comportamento civile, e assegna all'educazione un valore proprio in quanto processo capace di farle acquisire ad ogni individuo che ne sia membro[60]. Il principio "no values, no education" resta quindi valido, a patto che si distinguano, come Ward, i valori intrinseci dai valori estrinseci e dai valori ausiliari (contributory values): i valori intrinseci sono stati di valore (valori finali), i valori estrinseci sono mezzi per il raggiungimento dei primi (valori strumentali), mentre quelli ausiliari sono al tempo stesso fini e mezzi, in quanto sono buoni per sé e contemporaneamente sono strumenti per l'acquisizione di altri beni: l'educazione appartiene appunto a quest'ultima categoria[61]. Anche Ormell discerne i valori educativi dalle altre categorie di valori (etici, estetici, intellettuali, sociali, spirituali), in quanto concernenti diverse categorie di oggetti[62]. E Blanchford ritiene che i valori educativi abbiano un carattere procedurale che li distingue da quelli etici che hanno piuttosto carattere sostantivo[63].

---

[56] Cfr. a questo proposito C. Fedeli, "La filosofia dell'educazione in Italia dal secondo dopoguerra ad oggi. Modelli teorici ed opzioni di fondo", *Rivista di Filosofia Neoscolastica*, 87 (1995), 4, pp. 623-642.

[57] Granese, *Il labirinto…*, pp. 292-293.

[58] Cfr. a questo proposito J. Monod, *Il caso e la necessità*, Mondadori, Milano, 1970; K. Lorenz, *L'altra faccia dello specchio*, Adelphi, Milano, 1991; H.R. Maturana – F.J. Varela, *Autopoiesi e cognizione*, Marsilio, Venezia, 1992; Heinz von Foerster, *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma, 1987; F. Capra, *La rete della vita*, Rizzoli, Milano, 1997.

[59] Interessante a questo proposito già l'argomentazione di G. Vidari, *La teoria dell'educazione*, Hoepli, Milano, 1924, pp. 36-37.

[60] Cfr. D. Lawton – R. Cowen, "Values, culture and education: an overview", in J. Cairns – D. Lawton – R. Gardner (eds.), *Values, culture and education. World Yearbook of education 2001*, Kogan Page, London, 2001, pp. 17-26.

[61] Cfr. L. Ward, "Education and values", in J.P. Strain (ed.), *Modern Philosophies of Education*, Random House, New York, 1971, pp. 428-438.

[62][62] Cfr. C. Ormell, "Values in education", in R. Straughan – J. Wrigley (eds.), *Values and Evaluation in Education*, Harper & Row, London, 1980, pp. 71-95.

[63] Cfr. K.R. Blanchford, "Values and geographical education", *Geographical Education*, 1 (1972), pp. 319-330.

Occorre quindi operare una distinzione tra una concezione prescrittiva, che identifica l'educazione con la trasmissione di determinati complessi di valori ed ha pertanto il suo focus in un orizzonte veritativo oggettivo ed esterno rispetto al soggetto (l'educazione viene così ad essere subordinata all'etica quanto ai propri fini e si identifica come educazione morale), ed una concezione più descrittiva, che preferisce al contenuto morale un contenuto procedurale che di quello sia condizione, e quindi mantiene il suo focus all'interno del soggetto, individuando entro i suoi valori educativi nei dinamismi e nei processi responsabili del suo costituirsi come persona (anche in senso morale). Anziché riprodurre negli educandi determinate condotte ispirate a criteri di valore predefiniti, l'educazione promuove quelle operazioni ed attività coscienziali che presiedono al processo stesso di valutazione, competenza che ognuno deve acquisire per dirsi una persona "moralmente educata".[64]

Il valore, dal punto di vista educativo, non è tanto un contenuto concettuale trasferibile quanto il risultato di un processo interiore di intuizione ed intenzione di significati esistenziali, di comprensione e assunzione critica, libera e responsabile di orientamenti ideali e condotte per l'azione. Se l'etica ha per oggetto l'assegnazione di valori, la pedagogia sembra piuttosto occuparsi dei dinamismi connessi alla loro appropriazione. Essa si situa pertanto sul versante di una processualità dinamica ed esistenziale, piuttosto che su quello della concettualizzazione astratta. L'essenza dell'educazione non consiste nel fornire i mezzi per acquisizione di fini stabiliti in altra sede, bensì nel promuovere i dinamismi "spirituali" e le operazioni intellettuali che costituiscono la capacità etica e l'autonomia morale della persona matura.[65]

Si può, in questo senso, concordare con la definizione di Braido, per cui l'educazione "comunque possa venir interpretata nella sua natura specifica, nel suo concreto formarsi, si collega necessariamente con quanto di più «umano» è nell'uomo, cioè con il significato globale della sua vita, la direzione del suo agire, il fine unitario che dà senso a tutti i fini particolari: in una parola, con il significato «morale» del suo essere e del suo operare".[66] Ma ciò non vuol dire ridurre l'educazione ad una forma di indottrinamento o di condizionamento o di trasmissione valoriale (neppure qualora fosse concretamente possibile). La pedagogia, infatti, si fonda sulla "natura etica" e sulla vocazione morale dell'essere umano, ma "il carattere etico è fondato semplicemente sulla qualità razionale (intelligente e libera) dell'essere umano per sé, nella sua essenza, senza l'inclusione formale di leggi, di norme, di obbligazioni".[67] Il concetto di fine educativo, pertanto, coincide con l'essere e l'operare secondo la struttura ontologica propria dello spirito umano, cioè nel coesistere d'accordo ai caratteri peculiarissimi di razionalità e libertà. In fondo, affermare che l'elemento morale definisce l'educatività di qualsiasi processo significa caratterizzare l'educazione (rispetto agli altri processi mediante i quali l'uomo acquisisce conoscenze, abilità professionali, comportamenti sociali: istruzione, apprendistato, socializzazione, etc.) come quel processo attraverso il quale il soggetto viene gradualmente abilitato a vivere da uomo, secondo quanto di più propriamente umano c'è nella sua costituzione ontologica: "L'educazione sarà, quindi, propriamente creazione nell'individuo umano della capacità di esercitare la professione umana. L'educazione è il processo mediante il quale il singolo apprende il mestiere di uomo, è l'apprendimento dell'arte di vivere su concreta misura umana, cioè in autentica libertà, con impegno razionale".[68]

L'educazione, allora, è certamente – secondo l'espressione di Main, un'"arte morale" – anche se è soprattutto un paradosso -, ma essa per questo si pone come obiettivo un'improbabile opera di "moralizzazione" (nel senso di un'obbligazione ad una qualche conformità estrinseca alla norma morale), bensì la promozione della capacità propria della persona umana, radicata nel

[64] Cfr. a questo proposito W. On Lee, "Moral perspectives on values, culture and education", in J. Cairns – D. Lawton – R. Gardner (eds.), *Values, culture and education*, pp. 27-45.
[65] Cfr. per es. L. Kohlberg, *Essays on Moral Development*, Harper & Row, New York, 1984.
[66] P. Braido, *Filosofia dell'educazione*, Pas - Verlag, Zürich, 1967, p. 63.
[67] Ibi, p. 66.
[68] Ibi, p. 112.

principio della libertà responsabile e del processo razionale di valutazione e di decisione morale[69]. È l'uomo in continuo processo di formazione il valore prioritario in educazione, e ciò stabilisce anche il fine primario dell'educazione integrale: liberare la persona. Tutti gli altri fini sono "corollari" e pertanto secondari o funzionali al primo: come tali, essi "devono adattarsi alle condizioni mutevoli delle successive epoche storiche, ma ciò che concerne il fine primario e l'intrinseca azione regolatrice da esso esercitata sui fini secondari, è una pura illusione parlare di una continua revisione dei fini dell'educazione"[70]. Un chiarimento quanto mai importante, se è vero che i grandi errori in fatto di educazione possono farsi risalire in ogni caso ad una "dimenticanza o misconoscimento dei fini" o a "false idee riguardo al fine" dell'educare[71].

Nel tentativo di definire i fini dell'agire educativo, Carlo Nanni distingue tra un fine generale (lo sviluppo armonico e coerente della persona), un fine specifico (la maturità, intesa come realizzazione di una personalità autonoma, libera e consapevole), e finalmente un fine proprio: "una strutturata e consolidata capacità di decisioni responsabili di fronte ai compiti che l'esistenza concretamente pone"[72]. È un fatto, del resto, che la crisi delle grandi narrazioni deputate a veicolare significati esistenziali e l'evanescenza dei valori della tradizione esigono un reinvestimento (educativo, appunto) sulla capacità intrinseca della coscienza soggettiva di sviluppare una comprensione significativa di sé, degli altri, del mondo e della vita, valutare e di decidere in libertà e responsabilità. In questo consiste a ben vedere lo scarto esistente tra un approccio di tipo etico al problema del valore ed un approccio di tipo pedagogico: "L'identificazione del fine etico con quello educativo (…) in genere può far dimenticare il carattere dinamico dell'acquisizione etica. L'educazione lavora piuttosto per i presupposti del comportamento etico in qualsiasi età della vita"[73]. Ciò vuol dire che la pedagogia è chiamata ad assegnare un preciso valore educativo ai processi dinamici e alla struttura metodologica delle operazioni coscienziali: l'affinamento (Frankl) di quelli e l'autoappropriazione (Lonergan) di queste divengono lo scopo primario dell'educazione e l'unica vera chance pedagogica per contribuire, in un tempo di incertezze, alla ricostruzione di orizzonti concreti di significato e di valore.

L'educazione e la struttura della coscienza: un approccio antropologico

Il riconoscimento di questa nuova centralità delle strutture e dei dinamismi della coscienza in educazione impone il passaggio ad un approccio di tipo antropologico[74] che ponga a criterio dell'agire educativo la conoscenza e la promozione della persona umana e dei suoi processi costitutivi, all'insegna di un nuovo protagonismo e di una nuova autonomia del soggetto, chiamato a svilupparsi e crescere in consapevolezza di sé e in responsabilità delle proprie operazioni cognitive e decisionali, dei propri dinamismi euristici di ricerca del significato e di costruzione della conoscenza, e ad assumere così la guida dei propri processi apprenditivi e formativi lungo l'intero arco dell'esistenza. In questo senso, Bernard Lonergan parla del "bene umano in quanto il soggetto che si sviluppa"[75], quale oggetto e protagonista di un'educazione non solo basata sugli interessi attuali del soggetto, ma facente appello alle sue "potenzialità più fondamentali"[76], ed elabora una teoria dello sviluppo coscienziale come processo di emergenza, organizzazione, maturazione ed esercizio di tutte le potenzialità e capacità proprie della struttura organico-psichico-mentale

[69] Cfr. a questo proposito W. Flitner – J. Derbolav, *Problemi di etica pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1988.
[70] J. Maritain, *L'educazione della persona*, La Scuola, Brescia, 1985, p. 35.
[71] Cfr. J. Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia, 1963.
[72] Nanni, *L'educazione…*, p. 131.
[73] Ibi, p. 124.
[74] Cfr. a questo proposito L. Guasti, *Curricolo, competenze, significati*, in Pedagogia e Vita, n.4/2000.
[75] B.J.F. Lonergan, *Sull'educazione*, Città Nuova, Roma, 1999, pp. 125 ss.
[76] Ibi, p. 159.

dell'individuo umano nel suo riferimento alla realtà del mondo esterno"[77]. L'educazione, in questo contesto, non ha che la funzione di "restringere progressivamente il campo del caso, del fato, del destino, e di allargare progressivamente il campo dell'intenzionalità cosciente e della scelta deliberata"[78]: un obiettivo sociale che può essere raggiunto soltanto mediante un processo di formazione che consiste in ultima analisi nell'appropriazione capace, da parte di ogni individuo, delle proprie operazioni coscienziali (esperienza, comprensione, giudizio, decisione) e delle proprie condotte sensoriali, affettive, immaginative, euristiche, intellettuali, razionali, critiche, valutative, elettive, creative, progettuali e sociali, secondo un "metodo trascendentale" costituito dalla stessa struttura dinamica del soggetto.

Da sempre l'educazione è stata concepita come una sorta di "ostetricia spirituale", come un esplicitare l'implicito ed un "tirar fuori" ciò che già si muove interiormente (questo, tra l'altro, è il senso della didattica socratica non-direttiva"). Ogni altra finalità educativa, quindi, non può prescindere dalle strutture e dai dinamismi di quell'interiorità che tutti accomuna e che distingue ciascuno. Come esemplarmente già molti anni or sono scriveva Stefanini, il fine immediato dell'educazione è la maieutica della persona e ogni altra finalità, essa stessa personalisticamente intesa, è da conseguirsi attraverso la mediazione della persona del singolo"[79]. Ciò, del resto, appare perfettamente in sintonia con gli intenti "personalistici" dichiarati nei documenti programmatici, ove la persona e la cura della dimensione etico-morale che la costituisce è ritenuta autentica "risorsa strategica" per ogni progetto di riforma del sistema educativo: "Il sistema di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana"[80]. La dignità inalienabile della persona, nella sua qualità trascendentale avente valore in sé, come bene dinamico e centro originario di atti spirituali (Scheler), sede di responsabilità e criterio di normatività educativa, viene a riconfermarsi come il criterio di ogni politica educativa nella sua dimensione intellettuale, civica ed ergonomica, ma anche etica ed estetica.

L'educazione diventa allora (quasi kantianamente) la cura dell'uomo nelle sue condizioni di possibilità, "come scopo in sé e in virtù della sua libertà, soggetto della legge morale"[81], ovvero una "introduzione dell'uomo nella sua umanità"[82]. L'attività educativa resta pur contrassegnata dall'istanza valoriale, ma i valori pedagogici affermati e custoditi non appartengono ad un qualche sistema di significati morali socialmente codificati e cristallizzati culturalmente, bensì alla dimensione dei fini e dei valori intrinseci al processo stesso del divenire educativo-formativo. Il vero supremo valore e criterio dell'educazione è il soggetto che si evolve in tutte le sue potenzialità, sicché educare non significa (almeno non prioritariamente) imporre o sviluppo un orientamento moralisticamente predefinito, bensì liberare forze e capacità nell'individuo perché possa delinearsi una determinata direzione di senso immanente alla sua esistenza.

Evidentemente, ciò richiede un mutamento, da un concetto strettamente etico di educazione come semplice comunicazione intergenerazionale di valori, ad un concetto antropologico di educazione come promozione della capacità umana di valutare, di intenzionare significati, di giudicare razionalmente e di decidere in libertà e responsabilità: "l'educazione, prima che trasmettere valori, ha il compito di rispondere alla domanda di valore che sorge implicitamente dalla persona in crescita. La persona diventa il primo e l'ultimo in educazione (…) la persona, come orizzonte di valore e come termine di riferimento ideale"[83]. Per esempio, il metodo di lavoro "animativo" utilizzato da Paulo Freire con i gruppi di adulti per facilitare l'"emersione" delle coscienze (o "coscientizzazio-

---

[77] N. Spaccapelo, "L'opera di Bernard Lonergan e la costruzione di un 'Novum Organum'" in P. Triani (a cura di), Sperimentare, conoscere, decidere, Berti, Piacenza, 2001, p. 44.
[78] B.J.F. Lonergan, L'intelligenza. Studio sulla comprensione dell'esperienza, Edizioni Paoline, Alba, 1961, p. 267.
[79] L. Stefanini, Personalismo educativo, F.lli Bocca, Milano, 1955, p. 13.
[80] Legge-quadro in materia di Riordino dei Cicli dell'Istruzione n. 30 del 10.02.2000.
[81] M. Borrelli, "Pedagogia come ricostruzione interculturale ermeneutica dialettica", in Idem (a cura di), La pedagogia tedesca contemporanea, Pellegrini, Cosenza, 1992, vol. I, p. 64.
[82] K.-H. Dickopp, "Pedagogia personale – trascendentale", in Borrelli (a cura di), La pedagogia tedesca, vol. II, p. 51.
[83] Nanni, L'educazione..., p. 229.

ne") e promuovere la responsabilizzazione sociale, la politica, aveva esattamente questo orizzonte personalistico e questo medesimo scopo educativo, ed è ciò che rende il suo contributo ancora suscettibile di concreta attualizzazione[84].

È, in buona sostanza, quello che intendeva dire Viktor Frankl, quando affermava che l'evanescenza della tradizione e la crisi dei significati esige urgentemente un passaggio dal trasmettere conoscenza all'affinare la coscienza: "Viviamo nell'epoca del crollo e della vanificazione delle tradizioni. Invece di creare nuovi valori con la forza di significati unici, capita esattamente il contrario. I valori universali sono in declino (…) Certo, se l'uomo deve cercare i significati anche in un'epoca priva di valori, dovrà essere fornito di una forte capacità di consapevolezza. È perciò evidente che in un'epoca come la nostra, caratterizzata da vuoto esistenziale, il compito principale dell'educazione non è quello di trasmettere delle conoscenze e delle nozioni, ma piuttosto di affinare la coscienza in maniera tale che l'uomo possa leggere le esigenze racchiuse nelle singole situazioni. L'educazione oggi non può pensare di procedere lungo le linee tradizionali, ma deve affinare la capacità di prendere decisioni indipendenti ed autentiche"[85]. Preme porre in evidenza, in luogo del rapporto tra individuo e valore, il nesso più sorgivo che lega coscienza e significato, vuol dire essere disposti ad investire, più che sull'adeguazione ad un complesso di valori dati, sull'imparare a valutare criticamente e secondo ragione, di modo che il criterio "etico" dell'educazione non sia più semplicemente (tantomeno in una situazione multiculturale come quella attuale) il complesso di valori di una determinata cultura o società, bensì la "responsabilità" come categoria formale e transculturale, in quanto propria dell'umano.

Anche Carl Rogers, non a caso, parla dell'emergenza di un principio di "valutazione organismica" nella personalità matura, che corrisponde ad un processo molto più flessibile che a un sistema sclerotizzato ed eteronomo, ed in cui il locus di valutazione viene saldamente mantenuto all'interno del soggetto (internal locus of evaluation) e non subordinato passivamente ad una qualche autorità esterna. È significativo che lo psicologo americano abbia egualmente constatato una "convergenza unitaria" tra gli orientamenti diversi, via emergenti nelle persone più diverse, una volta che fossero messe nelle condizioni di poter decidere liberamente e razionalmente: "È mio fermo convincimento che quando l'essere umano è interiormente libero di scegliere quello che gli sembra personalmente più valido e meritorio, egli tenda a preferire quel tipo di oggetti, esperienze e obiettivi che meglio contribuiscono alla sopravvivenza e allo sviluppo non solo di se stesso ma anche degli altri"[86]. Il criterio della responsabilità, insomma, pone in processo di valutazione e di decisione in primo piano rispetto al contenuto dove, ben sapendo che ogni imposizione del contenuto che non solleciti il relativo processo rimane non significativo o acquisito solo superficialmente. Ogni educazione alla responsabilità, invece, si propone "di condurre l'uomo laddove egli, indipendentemente e liberamente, partendo solo dalla propria responsabilità, fattasi consapevole, giunge a cogliere i propri compiti (…) se noi saremo stati capaci di condurlo così lontano, sarà lui stesso a "rispondere all'appello", concretamente e creativamente"[87].

Resta il fatto che ogni società e ciascuna epoca storica si porta con sé i propri ideali e i valori a cui si orienta, ed è inevitabile che ciò condizioni l'immagine dell'uomo che si raffigura, nonché il ruolo ed il fine dell'educazione deputata a realizzarlo. Oggi le sfide sono quelle della società complessa, interculturale e globale e i valori emergenti sono quelli che caratterizzano la cosiddetta "società della conoscenza", che è anche la stagione per eccellenza della formazione continua.

---

[84] Cfr. P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2002.

[85] V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, Città Nuova, Roma, 1994, pp. 77-78.

[86] Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, p. 294-295. La prospettiva è indubbiamente interessante e non priva di implicazioni, ma il rapporto reciproco tra individualità e sociabilità, tra tendenza all'autorealizzazione e motivazione all'autotrascendenza, al di là di autoconservazione e altruismo, è un problema che può appena essere accennato in questa sede.

[87] Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, p. 279.

La società cognitiva e la life-long education: valori emergenti

La società occidentale contemporanea ha ormai da alcuni anni avallato un procedimento di autodefinizione nei termini di learning society o cognitive society, una comunità civile, cioè, il cui carattere specifico sembra andare nella direzione di un uso sempre più multidimensionale del pensiero; una società caratterizzata quindi dalla rilevanza crescente dell'investimento sulle risorse immateriali ed umane, in cui il sapere (conoscenza e competenza) si profilano come "nuovo capitale, fondamento strutturale dell'economia e dello sviluppo sociale,"[88] e dove l'apprendimento – come strategia per affrontare la crescente complessità dei ruoli e il ritmo caleidoscopico dei cambiamenti e delle transizioni - diventa sempre più diffusamente la condizione non solo per lavorare, ma in generale per vivere. Imparare deve divenire allora l'imperativo del giorno, "aspetto strutturale e permanente della vita degli individui e delle comunità".[89] Imparare sempre. L'obiettivo è dunque quello di un passaggio dalla prospettiva dei due segmenti della formazione/educazione iniziale e permanente all'ideale dellifelong learning for all. È evidente come, in tale contesto, l'istruzione, la formazione continua e l'educazione si impongano non solo come imperativi del giorno, ma anche come vere e proprie strategie di sopravvivenza e di presso, a livello individuale ed organizzativo, considerato che il nuovo modello che si sta delineando è quello di "una società educante fondata sull'acquisizione, sull'attualizzazione e sull'uso dei saperi"[90] e dato che "una delle principali funzioni dell'educazione è (…) quella di rendere l'umanità capace di assumere il controllo del proprio sviluppo".[91]

Per tentare una definizione delle priorità dell'educazione di base, la Conferenza Mondiale sull'Educazione per Tutti, tenutasi a Jomtien (Thailandia) nel 1990, così si esprimeva: "Queste esigenze comprendono sia gli strumenti essenziali dell'apprendimento (come il saper leggere e scrivere, l'espressione orale, il saper far di conto e la capacità di risolvere i problemi), sia i contenuti fondamentali dell'apprendimento (quali i saperi, le abilità, i valori e le attitudini) necessari all'essere umano perché possa sopravvivere, sviluppare in pieno le proprie capacità, vivere e lavorare nella dignità, partecipare pienamente allo sviluppo, migliorare la qualità della propria vita, prendere decisioni ponderate, e continuare ad imparare".[92] Ne scaturisce l'esigenza di una riqualificazione sistemica dell'offerta e dell'efficacia delle istituzioni educative: "Le politiche di riforma debbono tendere a raggiungere l'eccellenza nell'educazione".[93] Ed infatti le priorità riconosciute dagli Stati membri dell'OCSE sono le seguenti: ottenere l'eguale accesso alle possibilità di istruzione, garantire che la popolazione raggiunga i livelli di base nell'istruzione, raggiungere l'eccellenza in tutti i livelli del sistema, promuovere l'apprendimento per tutta la vita.

Simili obiettivi, lungi da certi riduzionismi semplificatori talora possibili e non di rado effettivi, impongono una considerazione ampia delle aspettative, dei contenuti e dei valori di cui, almeno implicitamente, si sostanzia l'atto investimento sull'educazione. Alcuni Autori hanno recentemente espresso le loro opinioni riguardo la futura organizzazione del curricolo e dei contenuti e valori ai quali dovrebbe ispirarsi. Tra le loro posizioni non sfuggirà una sostanziale convergenza di idee e di prospettive.

Edgar Morin, per esempio, enumera sette contenuti cruciali: insegnare la conoscenza umana, i suoi processi e le sue modalità, nonché la sua propensione con l'errore e l'illusione; promuovere una maggior consapevolezza della complessità ad ogni livello e sviluppare l'attitudine naturale della mente a sintetizzare e cogliere i problemi globali e più fondamentali; prendere coscienza della condizione umana nella sua unità e totalità; sensibilizzare ad una identità terrestre per gestire

[88] Alberici, Imparare sempre…, p. 18.
[89] Ibi, p. 9.
[90] Delors (a cura di), Nell'educazione un tesoro, p. 19.
[91] Ibi, p. 71.
[92] Dichiarazione Mondiale sull'Educazione per Tutti, art. 1, par. 1.
[93] Delors (a cura di), Nell'educazione un tesoro, p. 186.

l'interdipendenza planetaria con senso di coappartenenza e corresponsabilità; insegnare ad affrontare le incertezze, l'ignoto e l'inatteso; costruire una comprensione interpersonale reciproca capace di costituire una base per lo sviluppo della tolleranza e della pace; coltivare una "antropoetica" che ponga le fondamenta per una cittadinanza della "Terra-Patria" ispirata a democrazia effettiva e a concreta solidarietà.[94]

Oltreoceano, Neil Postman rappresenta invece le esigenze educative emergenti attraverso cinque possibili narrazioni, atte probabilmente a sostituire quelle che nel tempo si sono deteriorate e hanno perduto il loro potere di veicolare significati e valori: "L'Astronave Terra" (di cui gli esseri umani sono custodi, come di una capsula spaziale vuole dare senso dell'interdipendenza e della cooperazione planetaria), "L'Angelo Caduto" (ovvero la condizione cosmica dell'umanità come specie incline all'errore: invito al pensiero critico e alla revisione delle certezze), "L'Esperimento Americano" (libertà e democrazia secondo i principi della Costituzione come ipotesi-guida per il futuro dell'umanità), "La Legge della Diversità" (insegnare un uso costruttivo e unificante della diversità a tutti i livelli, come risorsa per la pace e l'integrazione), "I Tessitori di Parole o I Costruttori del Mondo" (imparare a conoscere e controllare i propri codici di rappresentazione della realtà e a riconoscerla come costrutto cognitivo, dipendente dalla mente e dall'uso del linguaggio come produttori di significato).[95]

Il Libro Bianco della Commissione Europea,[96] nel ribadire la necessità di assicurare a tutti le stesse opportunità e lottare contro l'esclusione sociale, assegna all'educazione le seguenti finalità: potenziare la cultura generale, sviluppare la capacità di cogliere il significato delle cose, accrescere la capacità di comprensione del mondo, potenziare la capacità di valutare e di decidere, promuovere la creatività. In ciò contempla, pertanto, non solo la pressante richiesta sociale di una qualificazione professionale adeguata alla domanda e alle esigenze del mondo produttivo, ma anche l'integrazione sociale, lo sviluppo personale, la coltivazione di valori comuni, la trasmissione del patrimonio culturale, l'apprendimento dell'autonomia. Lo scopo è ardito: aiutare ogni essere umano a sviluppare il massimo del proprio potenziale e renderlo in ogni caso un "essere umano completo" e non "un utensile per l'economia"! I tre grandi obiettivi per il nuovo millennio sembrano dunque condensarsi in tre grandi fini educativi: un retour en force della cultura generale, lo sviluppo dell'attitudine al lavoro e all'attività e la maturazione di una coscienza e di una cittadinanza europea. Non a caso vengono scanditi due livelli formativi complementari: accanto a quello culturale (soprattutto scientifico e tecnologico) si insiste sull'aspetto etico (riguardante l'uso delle acquisizioni scientifiche e delle tecnologie, l'intelligenza artificiale, i problemi connessi alla procreazione, all'ambiente, alle biotecnologie, a internet, etc.), ispirato ad un principio di responsabilità.[97] La stessa ampiezza di vedute è poi riconfermata dal sopracitato Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo presieduta da Jacques Delors, ove – com'è noto - i "quattro pilastri" dell'educazione sono scanditi come segue: imparare a vivere insieme, imparare a conoscere, imparare a fare, imparare ad essere.[98]

Ciò che preme qui rilevare, anche in continuità con quanto argomentato precedentemente, è la centralità della capacità di valutare criticamente, di esprimere giudizi razionali, di assumere decisioni autonome e responsabili, di cogliere significati e valori condivisi. Siamo entro il dominio di ciò che, se sfugge a certe nozioni di istruzione o di formazione professionale, non può essere escluso dalle finalità dell'educazione in quanto tale. Non solo: Reboul riconosce nell'"attitudine al giudizio" e nel "potere di giudicare" la vera essenza della competenza, che in quanto tale non può ridursi ad una semplice lista di abilità performative o ad una serie di "buone esecuzioni". In particolare, l'educazione deve poter sviluppare tre ordini di competenze: la "competenza fondamentale" (che fa

[94] Cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001.
[95] Cfr. N. Postman, *La fine dell'educazione*, Armando, Roma, 1997.
[96] *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, Lussemburgo, 1996.
[97] Si veda a questo proposito la lucida riflessione di H. Jonas, *Il principio responsabilità*, Einaudi, Torino, 1993.
[98] Circa quest'ultimo punto si rinvia anche al Rapporto di E. Faure, *Learning to Be*, Unesco, 1972.

l'uomo in quanto tale, altro rispetto al mero ingranaggio della macchina economica che alcuni vorrebbero che fosse), la "competenza speciale" (quella attinente al proprio lavoro, ma anche alle attività sociali e perfino ricreative), ed infine la "competenza a essere" (quella che fa dell'uomo un adulto nel vero senso della parola, ovvero una persona responsabile, autonoma, capace di giudicare con la propria testa)[99].

Soprattutto dal punto di vista particolare dell'educazione degli adulti, recentemente dichiarata una vera e propria "chiave per il XXI secolo", il concetto della promozione dell'autonomia e della responsabilità come criterio di maturità e di attività resta un ideale educativo prioritario e sostanzialmente costante, fin dalla I Conferenza Mondiale sull'Educazione degli Adulti (Elsinore, Danimarca, 1949), attraverso Montreal (1960), Tokyo (1972), Parigi (1985), fino ad Amburgo (1997). Sembra quindi di poter affermare che qualsiasi progetto di riorganizzazione e potenziamento dell'educazione degli adulti che non includa esplicitamente e tematicamente queste finalità propriamente "educative", o che preveda una struttura curricolare largamente contenutistica sulla base di un impianto disciplinare, non pare adeguato alla complessità del compito, limitandosi ancora, almeno formalmente, ad una concezione in parte obsoleta, comunque parziale dell'educazione degli adulti come strumento di alfabetizzazione o di aggiornamento professionale o di ricupero di istruzione.

Le teorie dello sviluppo in età adulta, del resto, convergono in proposito: da Romano Guardini, che individua il centro etico della vita adulta nella capacità di farsi carico di un compito[100], ad un classico come Erik Erikson, che dal conflitto tra generatività e stagnazione – tipico dell'età adulta – vede emergere la virtù della cura (responsabilità per qualcosa o per qualcuno)[101]. La maturità (concetto-limite, peraltro, cui si può probabilmente tendere solo asintoticamente) consiste insomma nell'autonomia dell'esistenza spirituale. Il cammino verso la piena libertà della persona, quindi, "deve portare all'affermazione di quella capacità di autodeterminazione secondo ragione che significa tener fede alla propria coscienza, ed al soggettivo giudizio"[102]. L'educazione deve dunque costantemente richiamare al "dovere che ciascuno ha di affermarsi come centro di valorizzazione del mondo e di se stessi (…) organizzandosi progressivamente come centro espressivo di valori singolari e di decisioni etiche"[103].

Educazione e standard: un connubio possibile

L'ideale di unlifelong learning for allcomporta la definizione degli obiettivi generali sopra indicati e prevede la traduzione in termini di standard progressivi e l'attivazione di servizi per monitorare e incrementare la qualità dell'educazione, dell'istruzione e della formazione. Gli standard di qualità avranno come oggetto di valutazione il processo educativo che il prodotto/rendimento, sia quegli aspetti che vengono chiamati "input di sistema" (qualità delle risorse umane impiegate ed effetti delle risorse materiali o di contesti specifici). "Nella prospettiva del lifelong learning essi diventano strumenti indispensabili per rendere misurabili, cumulabili e comparabili processi, apprendimenti, risultati realizzati in ambiti formali o non formali, in diversi momenti della vita, con una significativa riduzione dei costi economici e di risorse umane"[104]. Va da sé che la razionalizzazione dei costi non è fine a se stessa, ma rapportata con la massimizzazione del prodotto, secondo l'obiettivo sopra ricordato del raggiungimento dell'eccellenza in tutti i punti del sistema. Al di là di qualche equivoca interpretazione, infatti, il valore maggiormente significativo degli standard consi-

[99] Cfr. O. Reboul, Apprendimento, insegnamento e competenza, Armando, Roma, 1983, pp. 138-141.
[100] Cfr. R. Guardini, Le età della vita, Vita e Pensiero, Milano, 1992.
[101] Cfr. E. Erikson, I cicli della vita, Armando, Roma, 1995.
[102] M.L. De Natale, Educazione degli adulti, La Scuola, Brescia, 2001, p. 38.
[103] Ibidem. Cfr. anche D. Demetrio, L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990.
[104] Alberici, Imparare sempre …, p. 157.

ste nel fatto che essi non sono pensati per un generale livellamento di prestazioni e risultati, ma in funzione di un dinamismo progressivo di promozione e innalzamento (virtualmente inarrestabile) di qualificazione e riqualificazione dei processi educativi.

Gli standard offrono il vantaggio di esplicitare con chiarezza e trasparenza gli obiettivi e i fini dell'educazione, secondo livelli progressivi e sequenziali di apprendimento e di prestazione, che debbono risultare predittivi e motivanti l'impegno di ciascuno dei soggetti implicati, nello sforzo di superare i livelli acquisiti per attestarsi su livelli più alti, desiderabili e compensativi. Il sistema degli incentivi generalmente connessi a questa crescita auspicata è indice del fatto che ci troviamo dinanzi ad una strategia di dinamizzazione del sistema, non di ulteriore burocratizzazione. La stessa origine etimologica del termine "standard" (dal francese antico *estendard*, insegna visibile da lontano come punto di riferimento verso un luogo da raggiungere) indica non tanto un insieme di caratteri uniformi cui ci si deve adeguare, né tanto meno una unità di misura omologatrice, ma piuttosto un sistema di obiettivi e di livelli di approssimazione all'eccellenza, con funzione non solo di valutazione o certificazione, ma anche e soprattutto di orientamento e promozione. Ecco perché il concetto di "standard minimi di competenza" non pare render conto della complessità e della natura del dispositivo: lo standard deve contenere non solo livelli minimi, ma anche massimi; deve spingersi oltre la diagnosi fino a promuovere il miglioramento progressivo. Anche il testo legislativo, di fatto, si attesta su questa linea, quando stabilisce che "i programmi ministeriali dovranno trasformarsi da individuazione di contenuti a individuazione di obiettivi e standard di apprendimento, intesi non come contenuti standardizzati, bensì come livelli differenziati di raggiungimento di obiettivi formativi" (MPI, Proposta di riordino dei cicli scolastici, gennaio 1997).

Ciò corrisponde, del resto, all'attuale processuale e alla vocazione promozionale dell'agire educativo, com'è stato più volte ribadito in queste pagine, e tende a prevenire il disagio di una certa "omeostasi" educativa che ammala molte giovani generazioni di incapacità di investire effettivamente sul futuro e sull'incremento del proprio essere e del proprio sapere. La voce dello psichiatra anche in questo caso ben si presta a ritrarre la situazione attuale: "Un'educazione basata sulla teoria dell'omeostasi è guidata dal principio che dovrebbe essere imposto ai giovani il minor numero di domande possibili. È vero che i giovani non dovrebbero essere sottoposti a eccessivi problemi. Comunque, dobbiamo anche considerare il fatto che, almeno oggi, nell'era della società del benessere, la maggior parte degli adolescenti soffre per carenza di stimoli, più che per un loro eccesso"[105]. Se si prende l'uomo così come è – diceva Goethe – si rende peggiore di quello che è; ma se lo si prende per quello che dovrebbe essere, lo si rende quale può venire diventare. È questa la sapienza che ogni sguardo educativo, per dirsi tale, dovrebbe includere: la fiducia nelle potenzialità e nelle capacità latenti di ciascun individuo, unita alla passione per il loro autonomo e pieno sviluppo, a livelli sempre più elevati. Il che richiede di sapersi "tendere al meglio in assoluto se si vuole raggiungere il meglio relativo"[106].

In questo senso il sistema degli standard non rappresenta una sorta di inutile utopia, ciò che gli americani chiamano "wishful thinking", bensì una vera e propria "self-fulfilling prophecy", ossia una predizione che si avvera per il fatto stesso di essere stata formulata: l'esplicitazione di "high expectation levels" è il vero motore dell'incremento e del progresso educativo, dal momento che sollecita l'autovalutazione, la quale "consiste nel misurare la distanza tra le competenze attuali del soggetto e quelle ideali. Maggiore è il divario avvertito dal soggetto, maggiori sono le motivazioni ad apprendere"[107]. Come scrive Bruner, suscitare il "desiderio di competenza" costituisce il motivo intrinseco dell'apprendere[108]. Questa almeno sembra essere la lezione proveniente dai Paesi che hanno sperimentato e valutato gli esiti dell'introduzione degli standard.

---

[105] Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, p. 59-60.
[106] V.E. Frankl, *Homo patiens*, Queriniana, Brescia, 1998, p. 50.
[107] Montedoro, "I paradigmi scientifici…", p. 52.
[108] J. Bruner, *La sfida pedagogica americana*, Armando, Roma, 1969, p. 84.

È il caso, in particolare, degli Stati Uniti d'America, ove lo choc provocato dal rapporto della National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform* (1983), ha messo in moto il primo progetto federale di riforma del sistema educativo teso a lottare contro la mediocrità, incoraggiare e potenziare i livelli di apprendimento come strategia per la crescita economica e il consolidamento degli ordinamenti democratici.[109] Il National Education Summit tenutosi a Charlottesville (Virginia) nel 1989, durante l'amministrazione del presidente George Bush, che si avvalse dei rilevamenti operati fin dal 1969 da parte del NAEP (National Assessment of Educational Progress), stabilì sei priorità generali, da conseguirsi entro il nuovo millennio.[110] L'amministrazione di Bill Clinton (che precedentemente aveva avuto un ruolo di rilievo come governatore dello stato dell'Arkansas) assunse, con il cosiddetto Goals 2000: Educate America Act, i provvedimenti necessari al raggiungimento degli obiettivi previsti. Ne scaturì una riforma del sistema basata sugli standard (standard-driven education system), che fa leva cioè sull'incentivazione dei risultati (outcomes-based education) come motivazione per l'elevazione dei livelli di impegno individuale e istituzionale (effort-oriented system).[111] Il presupposto è che, se non tutti possono apprendere le stesse cose, tutti sono però chiamati a apprendere a livelli alti ed esigenti.[112]

Gli standard si presentano chiaramente in questo caso emblematico come strumenti politici atti ad incoraggiare e sostenere non solo le strategie di collegamento scuola/lavoro, bensì lo sviluppo qualitativo del sistema complessivo, di individui e istituzioni. Dei soggetti in quanto responsabili in prima persona dei propri processi educativi e dei propri apprendimenti, secondo l'idea del "continuous improvement"; delle istituzioni in quanto da organizzazioni burocratiche sono invitate a trasformarsi sempre più in "self-developing organizations" guidate dal principio dell'autonomia.[113] È in questo senso che, anche in Italia, l'adozione del sistema degli standard viene auspicata come strategia per l'innovazione. L'art. 21 della Legge 59 del 15-03-'97, che disciplina l'autonomia organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche, stabilisce che essa abbia luogo "nel rispetto degli obiettivi del sistema nazionale di istruzione e degli standard a livello nazionale".

Resta da stabilire se gli standard abbiano – almeno potenzialmente – qualche attinenza con il concetto e la pratica dell'educazione, oppure no. Si è ampiamente discusso il rapporto tra l'idea di educazione e quella di valore, nonché quello tra la nozione di valore educativo e quella di processo. Ora, l'introduzione degli standard non pare compromettere necessariamente od espungere dall'educativo dimensioni costitutive neppure vanificare quell'istanza valoriale che ad esso pare inevitabilmente legata. Probabilmente, invece, permette di prospettare un approccio diverso anche al problema educativo dei valori. Se per educazione si intende a vario titolo una crescita orientata nella direzione di valori in senso etico, non è agevole dire se il sistema degli standard potrà intervenire favorevolmente nell'incremento della sua qualità, dal momento che gli standard misurano livelli di competenza e di prestazione programmaticamente espressi come contenuti dell'attività educativa, e le assunzioni di valore sono generalmente contemplate solo in modo indiretto ed implicito nei nostri curricoli, generalmente ancorati alle discipline e non ai valori che esse potrebbero/dovrebbero veicolare. Occorrerebbe allora esplicitare tali elementi valoriali nella misura in cui si ritiene rilevanti e universalmente condivisi, e non espressione di partiti ideologicamente connotati.

---

[109] I due elementi, legati da una "basic equation", appaiono come le due facce di una stessa medaglia (cfr. D.T. Kearns – J. Harvey, *A Legacy of Learning*, Brookings Institution Press, Washington D.C., 2000, pp. 9-10).

[110] Cfr. The National Education Goals Report: Building a Nation of Learners, National Education Goals Panel, 1991.

[111] Cfr. S. Douglas Franzosa, "Changing cultures and schools in the United States of America", in J. Cairns – D. Lawton – R. Gardner (eds.), *Values, culture and education*, pp. 298-316; D. Ravitch, *National Standard in American Education: A Citizens Guide*, Brookings, Washington D.C., 1995; R.B. Schwartz – M.A. Robinson, "Goals 2000 and the Standard Movement", in D. Ravitch (ed.), *Brookings Papers on Education Policy 2000*, Brookings Institution Press, Washington D.C., 2000, pp. 173-206.

[112] Cfr. Kearns – Harvey, *A Legacy of Learning*, p. 20.

[113] Cfr. L.B. Resnick – J.G. Wirth (eds.), *Linking School and Work*, Jossey - Bass, San Francisco, 1996; J. Brennan – P. de Vries – R. Williams (eds.), *Standard and Quality in higher Education*, Jon Kingsley Publ., London and Bristol, Pennsylvania, 1997.

Nella misura in cui gli obiettivi, i fini e i valori sin qui discussi sono operazionalizzabili, e quindi vengono sottratti allo statuto di entità concettuali da trasmettere per essere fatti oggetto di descrizione nei termini di conoscenze e di competenze esperte (contenuto) e di misurazione sulla base di comportamenti osservabili (prestazione), probabilmente il rapporto ipotizzato tra il concetto di standard e il concetto di educazione è un rapporto possibile. In genere, però, se il valore proprio dell'educazione – in quanto dispositivo pedagogico autonomo e non estrinsecamente subordinato a formule di tipo etico – consiste nell'attivazione e nel consolidamento delle strutture e dei dinamismi responsabili del divenire persona e coincide quindi con il processo di formazione umana dei soggetti implicati, allora gli standard possono divenire gli indicatori-guida per assicurare la qualità e l'efficacia dei processi chiamati a catalizzare e promuovere l'autonomia, la riflessività, il pensiero critico, la cooperatività, il carattere democratico, la capacità di giudicare, di valutare e di decidere razionalmente, etc.: tutti atteggiamenti traducibili in concetti e operazioni e quindi osservabili e misurabili; tutte condizioni antropologiche di possibilità di qualsiasi assunzione responsabile di significati e di valori; tutti indici, quindi, di autentico sviluppo educativo.

Occorre prestare attenzione, in ogni caso, a non caricare gli standard di aspettative illegittime o improbabili: essi non sono una panacea, ma soltanto uno strumento, tanto più efficace quanto più se ne comprenderà l'esatta natura e funzione. A questo proposito, proprio una voce americana ci consente di chiudere la riflessione aprendone un'altra, ben più radicale ed importante: "Naturalmente ci servono standard e risorse per assicurare alle nostre scuole di essere efficienti nell'assolvere alla miriade di compiti che le attende. Ma risorse e gli standard da soli non possono bastare. Dobbiamo avere le idee più chiare su cosa vogliamo ottenere, a chi e in che modo, se vogliamo contribuire a creare esseri umani più capaci di raggiungere i loro obiettivi, meno alienati e migliori. Abbiamo bisogno di un movimento di riforma della scuola che abbia le idee chiare su dove stiamo andando e convinzioni più profonde sul tipo di umanità che vogliamo essere. (…) Tutti gli standard del mondo non riusciranno a raggiungere l'obiettivo di dare nuova vitalità alla nostra società multiculturale, alla nostra società minacciata, non nel senso di renderla più competitiva sui mercati mondiali, ma di farne una nazione nella quale e per la quale valga la pena vivere"[114].

[114] J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2001, pp. 131-132.

Formazione e Standard

Competenze e standard sono stati introdotti in campo formativo per assicurare e garantire:

a) una formazione completa e flessibile, che non punti tanto all'acquisizione di conoscenze, tecniche e comportamenti rigidi, quanto ad una preparazione duttile, cognitiva ed operativa, inventiva e creativa, capace di adeguarsi alla complessità del divenire della società, nel rispetto dei valori, delle esperienze individuali e del maturare continuo della persona;

b) il diritto-dovere di apprendere soprattutto di apprendere ad apprendere - lungo l'intero corso della vita i processi di trasformazione cui assistiamo e di cui siamo attori sono per ampia parte processi di apprendimento di nuove realtà, di nuove tecnologie, di nuovi comportamenti, di nuovi valori; è indispensabile, perciò, apprendere cose sempre nuove ed essere in grado di farlo anche autonomamente, imparando ad apprendere;

c) la esistenza ed il funzionamento di un sistema formativo integrato, inclusivo dei tre sottosistemi - scolastico, professionale e del lavoro - in cui siano possibili i passaggi ed i rientri che consentano l'apprendimento lungo l'intero corso della vita.

In questo impianto trova la sua collocazione ed educazione degli adulti. Questa si articola in vari percorsi, in gran parte finalizzati al rientro ed al passaggio in percorsi più impegnativi. E' dunque ragionevole introdurre in essa, come in parte già fatto, competenze e standard.

Formazione umana, funzionale, scolastica

La nozione di formazione - erede della paideia classica, di quella cristiana e di quella umanistica, nonché della Bildung tedesca - ha assunto oggi una duplice valenza: quella di sviluppo complessivo dell'uomo e quella di sviluppo di figure e di competenze specifiche, professionali e non. Nel primo caso tende a confondersi col concetto di educazione e ad ampliarne lo spettro di pertinenza. Nel secondo caso include alcuni aspetti di educazione e dell'istruzione, secondo una prospettiva circoscritta e specialistica, ed indica l'apprendimento, insegnamento e le esperienze guidate che preparano i soggetti interessati a qualificarsi o riqualificarsi in vista di funzioni diverse, da svolgersi nelle aziende e nei servizi, - talché si parla di formazione professionale, aziendale, degli operatori e così via. Possiamo distinguere le due accezioni chiamando la prima "formazione generale" e la seconda "formazione funzionale".

In passato sembrava prevalere l'orientamento a riservare il termine formazione a quella che abbiamo chiamato "formazione funzionale", per distinguerla dalla educazione ed istruzione scolastiche e dalle attività affini. Ultimamente è mutato l'orientamento, fino ad accreditare una diversa terminologia, che assume il termine "formazione" come denominatore generale e distingue, al suo interno, la "formazione scolastica" da "formazione funzionale", altre attività formative variamente configurate (tra cui l'educazione degli adulti) e, oltre, scansioni e strumentazioni didattiche, quali la progettazione, l'insegnamento, l'apprendimento, la valutazione.

Diversi fattori hanno concorso a determinare tale mutamento. Fra essi vi sono soprattutto meritano di essere menzionati:

a) la crescente consapevolezza che lo sviluppo umano non si realizza solamente in età giovanile ed in strutture scolastiche od affini, caratterizzate da attività intenzionali e programmate, ma sempre ed ovunque, lungo l'intero corso della vita, in ogni ambiente ed in qualsivoglia circostanza; è sembrato perciò giusto adottare un termine, quello appunto di "formazione", ritenuto più com-

prensivo di quelli di educazione e istruzione e più libero rispetto ad attività intenzionali e programmate;

b) la preferenza, in sede teorica, data anche a “formazione” rispetto ad “educazione”, sia per le ragioni appena addotte, sia perché meno “valutativo” e più idoneo a rispecchiare la complessità e la processualità del divenire umano;

c) la esperienza, maturata soprattutto in ambiti professionali ed aziendali, che nel contesto attuale - per la necessità di apprendere ad apprendere e per la complessità della organizzazione del lavoro - una “formazione funzionale” che non si fondi su una solida “formazione generale” non raggiunge gli scopi che si prefigge.

Questi tre fattori, assieme ad altri d’indole più generale, hanno concorso a fare della formazione una nozione ad ampio spettro, inclusiva della formazione generale e della formazione funzionale, dell’educazione e dell’istruzione, dell’apprendimento e dell’insegnamento.

Una impostazione siffatta consente di affrontare in modo unitario i problemi formativi, al di là delle separazioni e contrapposizioni dei vari ambiti d’intervento, ma suscita nuovi problemi. Porsi al di là delle separazioni e contrapposizioni non significa infatti dimenticare le distinzioni e le correlazioni. Sorgono così diverse domande. Ne consideriamo, qui, solo alcune: in cosa consiste propriamente la formazione? In che rapporto sta la formazione con l’educazione e con l’istruzione? Che relazioni possono istituirsi tra formazione generale e formazione funzionale?

Sul concetto di formazione

Occupiamoci allora anzitutto dello specifico della formazione. Ci soffermeremo anzitutto su alcuni spunti tratti dal pensiero di Luigi Pareyson, tentando di applicare i suoi principi, elaborati in sede estetica ed antropologica, ai problemi pedagogici e didattici; successivamente, accosteremo alle tesi così ottenute alcune suggestioni rinvenibili in Bernard Lonergan. Riteniamo, con questo accostamento, di fare intravedere quei fondamenti d’una teoria della formazione che sono meritevoli d’essere ripresi e sviluppati.

Tali fondamenti si possono reperire in tutta la storia del pensiero occidentale, ad esempio, nella concezione classica della forma come principio costitutivo ed operativo d’ogni realtà e nella stretta connessione, messa a tema da Tommaso d’Aquino, tra intenzionalità e riflessione. Oppure nel rapporto tra ricettività e attività elaborato da Kant o nella correlazione tra soggetto ed oggetto che si può già cogliere in Hegel (a cominciare dalla Fenomenologia dello Spirito e dalla importante Prefazione ad essa) e che è sviluppata dalla fenomenologia e dall’ermeneutica filosofica (pensiamo ad Husserl, ad Heidegger, a Gadamer), nonché dal personalismo cristiano ed ebraico (da Mounier al nostro Stefanini, da Guardini a Buber). Non è possibile, tuttavia, in questa sede, indugiare su questi autori e queste correnti. Preferiamo concentrare la nostra attenzione su Luigi Pareyson, che ha elaborato un concetto originale di forma, svolgendo in quello di formatività. Ci soffermiamo sul suo pensiero perché, per i contenuti e il linguaggio che presenta, sembra il più suscettibile di traduzioni in campo didattico. Attenendoci rigorosamente ai suoi principi, cerchiamo di riformularli e di applicarli al nostro problema. Tale procedimento ci sembra legittimo, perché Pareyson, pur riferendosi soprattutto al formare dell’artista, riconosce che la formatività attraversa e sostiene tutta la realtà ed opera in tutte le attività umane: la riconosce quindi come un principio ontologico ed antropologico, che non può non applicarsi anche al nostro problema.

Forma e formatività - Per formatività si intende la capacità dinamica insita nel formare ed il formare è un fare che consiste nel trarre le cose alla forma che esigono e che loro compete. La forma si presenta pertanto come un organismo vivente di vita propria, essenzialmente dinamico, indipendente nella sua finalità interna, che si mostra quale risultato di un processo capace di includere e di concludere tale processo e da essere nel contempo aperto e disponibile ad ulteriori svolgimenti

[115]. Consideriamo con attenzione questa definizione e chiediamoci : a che cosa o a chi possiamo applicare questa formulazione? Certamente al divenire delle cose viventi, anzi, ad ogni reale divenire. Pareyson infatti parla di un misus formativus cioè di un impulso, uno slancio, una pulsione a formare e formarsi - che attraversa e sospinge tutta la realtà. E' un principio ed una forza, come dicevamo, di tipo ontologico. Ma questa definizione possiamo applicarla anche, ed in modo particolarmente appropriato, al soggetto in formazione. Non è forse vero che è un organismo? che è dinamico (spinto da forze che lo aprono all'intera realtà, lo muovono a cercare il senso delle cose e dell'esistenza), che ha una finalità interna di sviluppo, che è il risultato di un processo, di un processo appunto formativo? che infine è o deve essere aperto e disponibile ad ulteriori svolgimenti?

Carattere tentativo ed inventivo del formare - Da una tale concezione della forma consegue il carattere inventivo e "tentativo" del formare e del formarsi. E' questo duplice carattere che costituisce la capacità dinamica in cui consiste la formatività. Anzitutto consegue il carattere inventivo: ogni gesto, ogni atto, ogni processo di formazione è tale, è cioè formativo, nella misura in cui inventa qualcosa, in cui scopre nuovi territori e nuovi orizzonti. E consegue, anche, il suo carattere tentativo: non si può inventare senza tentare. Il formare «è essenzialmente un tentare, perché consiste in un'inventività capace di figurare molteplici possibilità e insieme di trovare tra di esse quella buona, quella ch'è richiesta dalla stessa operazione per la propria riuscita […] L'uomo non trova senza dover cercare, e non può cercare se non tentando, e tentare figura e inventa, sì che ciò che trova lo ha, propriamente, inventato» [116]. Ed i tentativi a volte riescono, a volte non riescono. Spesso sono dei rischi. Come accade nell'opera educativa, ove occorre sempre inventare, tentare, ed anche rischiare.

Il carattere inventivo e tentativo del formare e del formarsi è reso da Pareyson con espressioni che tornano spesso sotto la sua penna: Ad esempio: «Fare è veramente un formare solo quando nel corso dell'operazione inventa il modus operandi». E, in forma più concisa ed efficace: «Formare, dunque, significa "fare", ma un tal fare che, mentre fa, inventa il modo di fare» [117].

Qualunque attività, speculativa o pratica o creativa (come nell'arte e nella tecnica) o, come nel nostro caso, formativa (nel senso educativa), ha sempre due aspetti: il fare, che è un dar forma alle cose, uno strutturarle in organismi, ed il tentare e inventare il modo di fare più idoneo alla riuscita dell'opera.

Ma se in tutte le attività è all'opera la formatività, talché in ognuna d'esse si fa e si cerca, inventando e tentando, il modo migliore di farle, è anche vero che queste attività da una parte si distinguono tra loro e dall'altra, anche, si intrecciano: conoscere non è agire e non è creare e tuttavia nella attività conoscitiva vi sono anche elementi pratici e creativi; agire non è conoscere e creare e tuttavia nell'attività pratica vi sono anche elementi conoscitivi e creativi; creare non è conoscere ed agire e tuttavia nell'attività creativa vi sono anche elementi conoscitivi e pratici. Ma se tutte le attività sono di tipo formativo ed ognuna di esse partecipa in qualche misura delle altre, in che cosa consiste la loro distinzione, in che cosa ognuna è riducibile alle altre? In questo: la formatività si esercita nel conoscere nelle attività conoscitive e si esercita nell'agire nelle attività pratiche. E nell'arte? Nell'arte non vi è un campo di esercizio della formatività. L'arte consiste nel formare. Essa, cioè, è pura formatività.

Contenuto, stile e materia del formare - Definita l'arte come pura formatività, si pone il problema di precisarne contenuto, stile e materia. Contenuto dell'arte è la persona stessa dell'artista, la sua interpretazione della realtà e il suo atteggiamento di fronte alla vita, la sua visione del mondo e

---

[115] «Forma significa organismo, vivente di vita propria, irripetibile nella sua singolarità, esemplare nel suo valore, indipendente nella sua finalità interna, perfetto nella sua intima legge di coerenza, intero nell'adeguazione reciproca fra le parti e il tutto, concluso e aperto insieme nella sua definitezza che racchiude un infinito. Alla forma è essenziale l'essere un risultato, cioè la riuscita d'un processo: essa non può esistere come tale se non la si scorge nell'atto di concludere e insieme includere il movimento di formazione che vi trova il proprio successo», PAREYSON L., Esistenza e persona, Il Melangolo, Genova 1985, p. 224; dello stesso, Estetica. Teoria della formatività, Sansoni, Firenze 1974, p.7.

[116] PAREYSON L., Estetica. Teoria della formatività, cit., p. 61

[117] Ibi, p. 59

la sua ispirazione etica. Tutto ciò in quanto, attraverso il modo di formare unico e singolarissimo della persona, l'arte si nutre della civiltà del suo tempo, nei suoi valori tradizionali ed in quelli attuali, filtrata attraverso le reazioni, le predilezioni, i gusti dell'artista. Questi pertanto non è contenuto dell'arte come oggetto od argomento, ma come modo di formare, come personalità fattasi attività formante. Lo stile è appunto il suo modo di formare, in cui si riflette interamente la spiritualità dell'artista. E la materia, essendo l'arte pura formatività, è la materia stessa - dalla materia vera e propria al colore, al gesto, al suono, alla parola - con la sua corporeità e con le sue resistenze.

Ma l'intenzione formativa non preesiste all'adozione della materia, né questa è adottata come una massa informe, disponibile a qualunque formazione. Tra intenzione formativa ed adozione della materia vi è incontro, collaborazione, dialogo. Questo è evidente a proposito delle resistenze della materia. Se queste escludono alcune possibilità, altre ne evocano o suggeriscono. Anzi, la materia resiste più per suggerire ed evocare che per impedire o ostacolare. E questo perché è attraversata anch'essa, come ogni cosa, dall'impulso formativo per cui consente, anzi esige d'essere ulteriormente formata. La spinta formativa naturale si congiunge così con l'attività formativa dell'artista ed attraverso questa si sviluppa in forme sempre più mature. Accade così che nell'opera compiuta, anzi, nel formarsi dell'opera, materia formata e persona formante si costituiscono reciprocamente in quanto tali. La materia è in formazione grazie all'intervento dell'artista e questi è formante grazie alle virtualità di quella. La materia acquista nuova forma in quanto sfida e stimola la persona e sviluppa le sue possibilità rendendosi docile all'attività formativa; e la persona diviene formante in quanto accoglie e fa propri gli impulsi della materia e li svolge liberamente.

Ci si può chiedere se siano applicabili questi concetti in campo didattico. A noi pare che vi siano forti analogie, anche se sussistono differenze evidenti che vanno sottolineate. Il contenuto del processo formativo non può essere altro che il formarsi del soggetto e, più specificatamente, il formarsi di competenze flessibili. Ma queste sono relative alla varietà delle situazioni, le quali sono correlate alla struttura sociale ed alla cultura dominante e dunque alla civiltà del tempo. E questa è necessariamente filtrata attraverso le reazioni, le predilezioni, i gusti dei soggetti che intervengono nel processo educativo: tra i quali, anzitutto, i soggetti in formazione e i formatori. Ove è chiaro che il contenuto del processo formativo è determinato anzitutto dalla personalità di questi soggetti, esattamente come il contenuto dell' arte è rappresentato dalla personalità dell'artista.

Lo stile del processo formativo è, come quello artistico, il modo di formare. Qui conviene precisare: ogni processo di insegnamento ed apprendimento esige una triplice dedizione: a ciò che si insegna ed apprende, alle persone che nel processo stesso entrano in rapporto (soggetti in formazione e formatori), al contesto in cui si insegna ed apprende. Questa triplice dedizione si traduce in una ricerca continua del metodo più appropriato per promuovere la formazione complessiva di queste persone, con questi contenuti, in questo contesto. Ora, questa dedizione, se è sincera ed appassionata, costituisce lo stile delle persone e ne esprime la spiritualità.

E la materia del processo formativo? Essa è rappresentata dai soggetti in formazione, i quali si trovano ad essere, ad un tempo, contenuto e materia. Qui l'accento viene posto sulla importanza dell'autoformazione ed sulla necessità, quindi, che le stesse persone attuino un determinato modo di formare se stessi. Non deve essere però imbarazzante concepire le persone come materia. E' vero infatti, come dice Pareyson a proposito della materia nell'attività artistica, che i soggetti in formazione hanno una loro corporeità, le loro resistenze e che queste resistenze suggeriscono ed evocano più di quanto non ostacolino e che la spinta formativa del soggetto si congiunge con l'attività formativa del formatore ed attraverso questa giunge a formazione. E, ancora, che il soggetto in formazione acquista nuova forma in quanto sfida e stimola il formatore e sviluppa le sue possibilità rendendosi docile all'attività formativa; e che il formatore diviene formante in quanto accoglie e fa propri gli impulsi del soggetto in formazione e li aiuta a svolgersi liberamente.

Queste analogie mostrano come il processo formativo si distingua da quello artistico - soprattutto nel rilievo che va dato al soggetto in formazione ed alle sue capacità autoformative - ma anche come trovi in quello spunti suggestivi di interpretazione ed attuazione.

L'attività formativa - Appare quindi più chiaro come per l'Autore, in qualunque attività, speculativa o pratica o creativa o formativa, è sempre all'opera la formatività ed ha sempre, pertanto, due aspetti indisgiungibili: un fare, un dar forma alle cose, uno strutturarle in organismi, ed un tentare e inventare il modo di fare più idoneo alla riuscita dell'opera. Ma se in tutte le attività è all'opera la formatività, è anche vero che queste attività da una parte si distinguono tra loro e dall'altra, anche, si intrecciano: ognuna d'esse partecipa, in qualche misura, delle altre. Ciò che le distingue è il campo di esercizio della formatività: si esercita nel conoscere nelle attività conoscitive e nell'agire nelle attività pratiche. Nell'arte, come abbiamo appena visto, non vi è uno specifico campo di esercizio della formatività. L'arte è pura formatività. Ci siamo soffermati a lungo su questo aspetto per la centralità che ha nel pensiero di Pareyson e per la possibilità che offre di trarne spunti per l'attività didattica.

A questo punto possiamo porci una domanda che è conseguente a quanto sopra definito: dove possiamo collocare l'attività formativa di cui abbiamo parlato? E' un'attività conoscitiva, pratica o creativa? E' un'attività del tutto distinta dalle precedenti? A noi pare che partecipi di tutte le attività, ma che sia affine soprattutto alle attività creative. Ognuno, tuttavia, tenderà a dare a questo problema la soluzione più vicina alla sua sensibilità. In ogni caso, deve essere chiaro che l'attività formativa da una parte, partecipa e dell'attività conoscitiva e di quella pratica e di quella creativa e, dall'altra, è un campo di esercizio della formatività si esercita, pertanto, sia come un fare sia come un inventare e tentare il modo di fare. Questo vale sia per quel fare che sono le attività proposte nell'attività didattica, sia per quel fare, inscindibile dal precedente, che è la formazione della persona.

Dinamiche formative come dinamiche metodiche - In tutto ciò emerge il problema del metodo, d'una via che si precisa progressivamente e che, mentre dà senso a contenuti ed attività, edifica il soggetto. Qui giungiamo a intravedere lo snodo tra formazione e metodo e possiamo intuire come la dinamica formativa porti necessariamente ad una dinamica metodica: essa indica come si sviluppa e come si promuove la formazione. La collaborazione, il dialogo, potremmo dire la complicità tra materia in formazione e persona formante, in campo estetico, o, nel nostro caso, tra soggetto in formazione e formatore, svolta coerentemente, comporta due conseguenze di grande interesse: l'inseparabilità di attività e recettività e l'inseparabilità di relazione con sé e relazione con altro da sè. Ambedue riguardano il modo di fare, cioè il carattere tentativo ed inventivo del formare. Riguardano, perciò, il metodo.

Anzitutto vi è l'inseparabilità di attività e recettività. La ricettività è tutt'altra cosa dalla passività. Io sono ricettivo nella misura in cui accolgo qualcosa, lo faccio mio, lo sviluppo, ne esercito ed estendo le virtualità. Nella misura, quindi, in cui sono attivo. L'uomo perciò è tanto attivo quanto ricettivo. E' attivo nella misura in cui è ricettivo e ricettivo nella misura in cui è attivo. Questo principio è efficace in tutto l'operare umano, nell'arte come nel fare pratico e nel conoscere. Ed è efficace, in misura anche più marcata, nella formazione della persona: questo sia nel rapporto tra insegnante e studente come nel rapporto di ambedue le varie forme del sapere teorico e pratico.

Ma non vi è solo la inseparabilità tra ricettività ed attività, vi è anche la inseparabilità tra relazione con sé e relazione con altro da sé, cioè tra il formarsi ed il formare, tra il formare in senso riflessivo ed il formare in senso transitivo. Se nell'operare formativo si è attivi nella misura in cui si è ricettivi e si è ricettivi nella misura in cui si è attivi, ciò significa che la persona diventa formante e capace di formare solo accogliendo e sviluppando gli impulsi della cosa da formare e, naturalmente, forma la cosa solo sviluppando ed esercitando la propria capacità formante. La formatività, allora, si esercita contemporaneamente su di sé e sulla cosa e stabilisce, in modo non disgiungibile, una relazione con sé e una relazione con la cosa. Nella formatività relazione con sé e relazione con altro da sé sono inseparabili. Anzi, secondo Pareyson coincidono. «La persona - egli afferma - è una tal relazione con sé che si costituisce come tale solo in quanto è, al tempo stesso, relazione con l'altro»[118]. E possiamo parafrasare: si forma nella misura in cui forma alcunché d'altro. Tutto ciò è vero

[118] PAREYSON L., *Esistenza e persona*, cit., p.229.

per chiunque cerca e tenta e inventa nuove cose, come per il soggetto in formazione nei suoi rapporti con le attività cui si applica. Se forma se stesso nella misura in cui forma l'altro da sé, diventa fondamentale la relazione con la cosa da formare, sia essa un oggetto, una conoscenza, una tecnica, un comportamento. E però resterebbero da precisare le modalità con cui è possibile promuovere queste attività formative.

Tutto ciò non è senza conseguenze sul piano didattico. Le dinamiche della formazione sono dinamiche metodiche. Ci dicono come avviene la formazione e quindi come bisogna operare affinché si dia autentica formazione. Questo non è definito, almeno nelle sue linee generali, da quello che abbiamo appena illustrato. Si tratta, perciò, di far leva sulla inseparabilità di recettività ed attività e di relazione con sé e relazione con altro da sé. Ma vi è di più: se le dinamiche formative sono dinamiche metodiche, il problema del metodo e il problema formativo vengono a coincidere o, quanto meno, in campo formativo diventa sempre più evidente il primato del metodo. Il che conduce necessariamente a rivedere la funzione dei contenuti e l'organizzazione dei curricoli: una prospettiva che qui non può essere sviluppata, ma che è della massima importanza.

Il contributo di Bernard Lonergan - A noi pare che il pensiero di Pareyson, qui richiamato in termini sommari, possa risultare, qualora adeguatamente sviluppato in tutte le sue implicazioni, di indubbio interesse e di grande fecondità per la teoria della formazione. Tuttavia i principi evocati, come le scarne applicazioni in sede pedagogico-didattica che abbiamo tentato di accennare, rimangono ad un livello generale e configurano un concetto di formazione che deve essere meglio articolato. Il che non deve meravigliare, se si considerano gli ambiti disciplinari in cui si muove Pareyson. Un autore contemporaneo, sul quale oggi si dibattono gli studi ed i convegni e che fornisce spunti utili per allargare l'orizzonte, è Bernard Lonergan. Proviamo allora ad "accostare" le sue tesi e quelle di Pareyson. Ci proponiamo semplicemente di "accostarle", perché sarebbe arduo istituire un vero e proprio confronto, in quanto i due autori divergono non solo per le tesi sostenute, ma per formazione scientifica, per autori di riferimento, per modo di procedere, per linguaggio.

La sequenza dei principi che abbiamo desunto da Pareyson è la seguente:

1. La forma e la formatività come principi ontologici ed antropologici caratterizzati da dinamismo, finalità e processualità.
2. Il formare come un fare ed inventare il modo di fare, come un fare inventivo e tentativo.
3. Il contenuto, lo stile e la materia del formare.
4. La inseparabilità di attività e recettività e di relazione con sé e relazione con altro da sé, per cui il soggetto si forma nella misura in cui forma alcunché d'altro.
5. Il primato o la centralità del metodo (dinamiche formative come dinamiche metodiche).

Una sequenza del genere non si trova in Lonergan. Tuttavia vi sono certamente dei punti di contatto. Il primo e più evidente è il dinamismo, la finalità e la processualità della formazione. Un secondo punto di contatto è la centralità del metodo: contatto peraltro, questo secondo, abbastanza problematico. Pareyson non mette esplicitamente a tema la rilevanza del metodo. L'abbiamo ricavata noi dal suo pensiero. Per la verità, quand'egli sostiene che il formare è un fare ed un inventare il modo di fare, è un fare inventivo e tentativo e quando, ancora, teorizza la inscindibilità di attività e recettività e di relazione con sé e relazione con altro da sé, talché le dinamiche formative si palesano come dinamiche metodiche, - allora il problema del metodo si impone necessariamente ed acquisisce una posizione assolutamente centrale. Ora, è proprio attorno a questo problema che si può riscontrare un incontro tra i due autori. Per Lonergan infatti il problema del metodo è decisamente al centro del suo pensiero, è il suo problema, è ciò in cui e grazie a cui si annodano tutte le sue esperienze e le sue riflessioni.

La posizione di Lonergan sul metodo, nelle sue linee generali, può essere ricondotta ai seguenti punti:

1. «Il metodo nel suo realizzarsi si manifesta come un progressivo, continuo e strutturato prender forma da parte del soggetto, al punto da richiamare una teoria della formazione»[119]. Anche in Lonergan le dinamiche formative si convertono in dinamiche metodiche.

2. Il metodo si fonda sul dinamismo e lo sviluppo della coscienza e perciò sul dinamismo e lo sviluppo dell'essere umano, considerato nella sua interezza. Questo dinamismo e questo sviluppo risultano da un insieme di operazioni tra loro connesse: vedere, udire, toccare, odorare, gustare, indagare, immaginare, capire, concepire, formulare, riflettere, disporre in ordine e pesare l'evidenza, giudicare, deliberare, valutare, decidere, fare, essere responsabili, ecc. Le operazioni hanno diverse caratteristiche. Ne richiamo di seguito alcune.

3. Le operazioni sono intenzionali e conscie. Intendono degli oggetti e mediante esse il soggetto operante diventa conscio. «Come le operazioni mediante la loro intenzionalità fanno sì che degli oggetti siano presenti al soggetto così mediante la coscienza fanno anche sì che il soggetto operante sia presente a se stesso»[120]. Intenzionalità e coscienza non sono due nuove operazioni: sono due aspetti indisgiungibili che accompagnano ogni operazione. E' mediante esse, mediante ogni singola operazione che il soggetto tende ad un tempo intenzionalmente agli oggetti e diventa conscio. E' un motivo, questo, che presenta forti analogie sia con il rapporto che si dà in Tommaso d'Aquino tra intentio e reflexio, sia con il rapporto che si dà in Pareyson tra relazione con altro e relazione con sé. Si tratta, d'altra parte, d'una dottrina che attraversa tutta la storia del pensiero occidentale.

4. Le operazioni si dispongono su quattro livelli: empirico, intellettuale, razionale e responsabile. "C'è il livello empirico sul quale noi sentiamo, percepiamo, immaginiamo, proviamo sentimenti, parliamo, ci muoviamo. C'è un livello intellettuale sul quale noi indaghiamo, arriviamo a capire, esprimiamo ciò che abbiamo capito, elaboriamo i presupposti e le implicazioni di ciò che esprimiamo. C'è il livello razionale sul quale noi riflettiamo, individuiamo e disponiamo in ordine l'evidenza, emettiamo il giudizio sulla verità o falsità, sulla certezza o probabilità, di un'asserzione. C'è il livello responsabile sul quale noi ci occupiamo di noi stessi, delle nostre operazioni, delle nostre finalità, per cui deliberiamo circa corsi possibili di azione, li valutiamo, decidiamo, ed eseguiamo ciò che abbiamo deciso»[121].

5. Tra i diversi livelli vi è un legame molto stretto: dal livello empirico siamo condotti a quello intellettuale, da questo a quello razionale e da quest'ultimo a quello responsabile. «Così l'intelligenza ci porta al di là dell'esperienza per domandare che cosa, e perché, e come, e a che scopo. La ragionevolezza ci porta al di là delle risposte dell'intelligenza per domandare se le risposte sono vere e se ciò che esse significano è veramente così. La responsabilità va oltre il fatto, il desiderio, la possibilità per distinguere ciò che è veramente bene da ciò che è bene solo apparentemente»[122]. Avendo sperimentato, cerchiamo di comprendere quello che abbiamo sperimentato; avendo compreso qualcosa, cerchiamo di renderci conto criticamente se le cose stanno realmente come abbiamo compreso; ed avendo giunto un giudizio ponderato sui fatti presi in esame, cerchiamo di deliberare quel che dobbiamo fare in proposito. Vi è una espansione dinamica e progressiva della coscienza. Vi è unità profonda tra le varie operazioni. I loro livelli e le loro necessarie connessioni mostrano che le operazioni più recettive, come sono quelle relative allo sperimentare, non possono stare senza le più attive, come sono quelle relative al comprendere, al giudicare ed al decidere; e mostrano, specularmente, che le operazioni più attive non possono stare senza quelle più recettive. Quanto consci empiricamente non sembra che

[119] TRIANI P., Metodo e formazione in Bernard Lonergan, in TRIANI P. (a cura di), Sperimentare, conoscere, decidere. Riflessioni sull'educare a partire da Bernard Lonergan, Editrice Berti, Piacenza 2001, p.154

[120] LONERGAN B., Il metodo in teologia, Queriniana, Brescia 1975, p. 30.

[121] Ibi, p.31

[122] Ibi, pp.33-34

noi differiamo dagli animali superiori. Ma in noi la coscienza e l'intenzionalità empirica sono solo il substrato per attività ulteriori. I dati del senso provocano l'indagine, l'indagine conduce a capire, il capire si esprime nel linguaggio. Senza i dati non avremmo nulla intorno a cui istituire la nostra indagine, e quindi nulla da capire»[123]. Ci pare di intravedere in Lonergan qualcosa di assai vicino alla inseparabilità di recettività ed attività che abbiamo colto in Pareyson.

6. Su queste caratteristiche - sul fatto, cioè, che le operazioni sono intenzionali e consce, disposte su quattro livelli e tra loro strettamente connesse - si innesta la possibilità della ri-appropriazione del soggetto. Questa consiste nell'applicare le operazioni in quanto intenzionali alle operazioni in quanto consce e perciò: nello sperimentare le proprie operazioni, nel cercare di comprendere la loro unità e le loro relazioni, nell'affermare la loro realtà e nel decidere di operare in conformità a quanto si è sperimentato, compreso, capito ed affermato. La ri-appropriazione è una strategia fondamentale per promuovere il processo formativo. E' una strategia formativa e metodica: intesse di sé il "progressivo, continuo e strutturato prendersi a cuore da parte del soggetto".

7. Ma la ri-appropriazione rivela la sua valenza formativa soprattutto quando si realizza in relazione ai vari ambiti di significato in cui si muove la persona. Il dinamismo e lo sviluppo della coscienza raggiunge il suo apice attraverso la significazione della persona e del suo orizzonte. Diventa così centrale il problema del significato. Lonergan distingue quattro funzioni del significato: conoscitiva, efficiente, costitutiva e comunicativa. Le più importanti, almeno a nostro giudizio, sono le ultime due. E particolarmente importante è la loro unione. «L'unione della funzione costitutiva con quella comunicativa del significato dà le tre nozioni chiave di comunità, esistenza, storia»[124]. E' facile rendersi conto - riteniamo - che nella costituzione di sé e dell'altro da sé (oggetti, cultura, istituzioni, ecc., fino all'orizzonte complessivo della persona) e nella comunicazione che connette uomini e cose, si giochi tutto lo spessore del vivere e del convivere e si diano le opportunità più significative per il processo formativo. "Si ha formazione della coscienza in senso stretto quando nell'uomo si compie, attraverso l'atto del significare, non un mero cambiamento ma una costituzione o ricostituzione della propria identità, del proprio orizzonte e del proprio mondo, del proprio modo di significare se di significare"[125]. In questo atto del significare e del ri-significare è possibile cogliere una modalità del formare e, con essa, qualcosa dell'inseparabilità tra relazione con sé e relazione con altro, formazione di sé e formazione dell'altro da sé e, dunque, del fatto che l'uomo si forma formando l'altro da sé e forma l'altro da sé formandosi.

Accostando le tesi di Lonergan a quelle di Pareyson - o meglio, per la verità, a quanto abbiamo ricavato dal suo pensiero - si ha un duplice guadagno:

a. La conferma, su basi meglio articolate, del dinamismo della finalità e della processualità della formazione, della coincidenza o almeno convergenza di dinamiche formative e dinamiche metodiche e della inseparabilità di recettività ed attività, nonché di relazione con sé e relazione con altro da sé.
b. La articolazione del metodo, attraverso la ricostruzione del dinamismo e dello sviluppo della coscienza, e quindi attraverso la configurazione dell'intreccio delle operazioni e la messa a tema della significazione e risignificazione di sé e del mondo.

Rimane non verificato il carattere tentativo ed evolutivo del formare. In un certo senso, se vogliamo, può rinvenirsi all'interno delle operazioni (si vedano, ad esempio, i passaggi dallo sperimentare al comprendere, dal comprendere al giudicare, dal giudicare al decidere) e anche all'interno degli

[123] Ibi, p.32
[124] Ibi, p.98
[125] TRIANI P., op.cit., p. 160

atti del significare e del risignificare. Ma si potrebbe anche dire che, per un lato le tesi di Lonergan sono in grado di arricchire il pensiero di Pareyson articolandolo meglio, dall'altro lato le tesi di Pareyson sono in grado di arricchire il pensiero di Lonergan conferendogli una maggiore flessibilità.

Naturalmente bisogna tenere presente che l'accostamento che abbiamo proposto tra Pareyson e Lonergan ha qui una base testuale necessariamente limitata e si fonda su analisi appena accennate, per cui non può andare molto al di là di spunti da sviluppare e verificare. Approda a prospettive di ricerca più che a risultati consolidati.

Formazione, educazione, istruzione

Raccogliendo gli spunti e le suggestioni che abbiamo indicato, possiamo formulare una definizione, o meglio descrizione, della formazione più, propriamente, del formare e del formarsi. Formare significa dar forma a qualcosa, suscitare ciò che esistenti allo stato potenziale, riconoscere, stimolare, sviluppare forme. E ciò sia in senso attivo che passivo o riflessivo: vi è infatti il formare qualcosa, vi è l'essere formati dall'incontro con alcunché d'altro (realtà, persone, eventi) e vi è il formarsi, il dare forma a se stessi. Queste tre attività sono inscindibili: io mi formo e sono formato nella misura in cui incontro l'altro, attivo tutti quei dinamismi e operazioni che mi mettono nella condizione di conferire o riconoscere un significato alla persona o alla cosa che mi si presenta dinanzi. L'incontro con l'altro e l'opera formativa sono mediati dalle operazioni, tra loro connesse, dello sperimentare, del comprendere, dell'affermare e del giudicare, del decidere e del fare responsabili e pervengono al loro progressivo compimento attraverso la significazione e risignificazione della persona e del suo orizzonte. Principio dinamico di tutto ciò è la forma stessa, che può essere definita principio dinamico di organizzazione ed attività anche organismo dinamico dotato di finalità interna, risultato di un processo e sempre aperto ad ulteriori svolgimenti. Dinamismo, finalità e processualità sono connaturati con la forma e comunque con il formare ed il formarsi. Tipici di questo dinamismo e di questa processualità sono la inseparabilità tra relazione con sé e relazione con altro, cioè tra il formarsi ed il formare (ogni soggetto si forma formando e forma formandosi) e tra recettività ed attività (il soggetto è tanto attivo quanto recettivo e tanto recettivo quanto attivo: la recettività è una declinazione dell'attività). Grazie a questa duplice inseparabilità il formare ed il formarsi si strutturano come un fare tentativo ed intuitivo, un fare che, mentre fa, inventa il modo di fare. Il metodo si colloca al centro del processo formativo: le dinamiche formative si convertono in dinamiche metodiche.

Pur considerando la specificità della formazione, non si può non vedere l'intreccio costante con gli altri oggetti ad essa immediatamente correlati quali l'istruzione e l'educazione. A noi pare che elemento comune sia anzitutto l'incontro e la relazione con l'altro da sé, si tratti del mondo naturale, dell'altro uomo e della convivenza sociale, della realtà storica ed istituzionale, dell'universo dei valori o delle esperienze spirituali. Non è possibile formarsi senza questo incontro e questa relazione, senza subire l'influenza dell'altro da sé ed esserne formati, senza dargli forma tentando ed inventando figure e movimenti. E non è possibile portare alla luce le proprie potenzialità, passare da una ad altra situazione, uscire da sé, - senza aprirsi all'altro, senza incontrarlo e stabilire con esso relazioni significative. Non è possibile, infine, apprendere intenzionalmente conoscenze e pratiche, senza il sostegno dell'interesse e della motivazione e comunque senza che vi sia un incontro ed una relazione reali con ciò che si apprende, fino a stabilire un dialogo con esse, le persone, le istituzioni, i valori, le esperienze e con ciò che si apprende.

Altri elementi comuni possono considerarsi la attivazione del dinamismo proprio della persona, il carattere processuale, la necessità di dar forma e configurare l'altro da sé. Questi elementi sono tuttavia più tipici della formazione, in quanto in essa si estendono più compiutamente all'intero dell'esperienza ed al rapporto con la realtà fisica. Non è sufficiente d'altra parte questa

accentuazione per distinguere la formazione dall'educazione e dall'istruzione. Elemento distintivo e tale da istituire un rapporto pare piuttosto stessere un altro: la formazione è un fatto che si dà sempre e comunque, vi sia o non vi sia una interazione interpersonale intenzionale ed un percorso strutturato: è un evento prima di essere un'attività, qualcosa che accade nel corso dell'esperienza, quando avviene un incontro con l'altro da sé, incontro che in definitiva si presenta sempre ed ovunque; l'educazione e l'istruzione sono attività intenzionali, che suppongono un'interazione interpersonale e percorsi strutturati e che programmano, nella sistematicità e nella qualità, l'incontro e la relazione con l'altro da sé.

Ne consegue che formazione si dà sempre e comunque, laddove educazione ed istruzione si danno soprattutto quando e come si vuole. Ed che formazione può darsi anche senza educazione ed istruzione, laddove non può darsi educazione ed istruzione senza esiti formativi, buoni o cattivi che siano. Si può obiettare che le esperienze della vita - al di là d'ogni intenzionalità, strutturazione e programmazione - educano l'uomo, ne svolgono le risorse, lo conducono da una ad altra situazione, lo aprono all'altro. Ed anche che l'esperienza, nel suo quotidiano rifarsi - ancora dunque al di là d'ogni intenzionalità, strutturazione e programmazione - istruisce l'uomo, gli fa apprendere tante cose. E che dunque, nei fatti, educazione ed istruzione non possono distinguersi rigorosamente dalla formazione. Tutto ciò è vero. In questi casi, però, si dà all'educazione ed all'istruzione un significato diverso da quello istituzionale e si viene, più o meno consapevolmente, a riconoscere che la formazione, nella sua accezione più generale, ingloba educazione ed istruzione.

Da queste osservazione risulta anche la distinzione tra formazione generale e formazione funzionale. Quest'ultima, come l'educazione e l'istruzione, non può essere che un'attività intenzionale, strutturata, programmata quando appunto in funzione di un specifico contenuto. E richiede, ovviamente, un'interazione interpersonale, tra i soggetti in formazione, tra questi ed il formatore nonché con il personale degli ambienti di formazione e di lavoro. Si differenzia dalla formazione generale, ma anche dall'educazione e dall'istruzione, perché finalizzata all'esercizio di funzioni determinate. E tuttavia ha anch'essa le proprie radici nella formazione generale e si intreccia con l'educazione e l'istruzione: non è possibile coltivare competenze specifiche senza riferimento al prender forma complessivo dell'uomo e senza avvalersi di elementi educativi e di istruzione. D'altro canto, l'educazione e l'istruzione accolgono per parte loro elementi caratteristici della formazione funzionale, nella misura in cui si avvalgono di conoscenze e tecniche utili per dare consistenza pratica e conveniente sperimentazione all'universo dei valori e dei significati ed a quello degli apprendimenti.

In questo contesto l'educazione degli adulti assume una collocazione centrale: centrale nel senso che, fondandosi anch'essa sulla formazione generale, attraversa tutti i campi formativi: dell'istruzione, dell'educazione e quello funzionale. Si vedano, in proposito, le indicazioni fornite dall'allegato (A) della Direttiva nr. 22/2001 (Nota tecnica per la progettazione e la certificazione dei percorsi individuali di alfabetizzazione funzionale degli adulti): «Il diritto alla formazione permanente - recita fra l'altro la Direttiva - in quanto diritto di cittadinanza, si traduce nel diritto di saper utilizzare gli strumenti del leggere, dello scrivere, dei linguaggi propri della società dell'informazione, di possedere la capacità di porre domande e di analizzare i fatti, di sapersi collocare nei contesti di vita e di lavoro, al fine di sviluppare competenze personali e collettive».

Una visione d'insieme

Possiamo, a questo punto, precisare il discorso con due grafici: è una rappresentazione inevitabilmente semplificatoria, ma che può servire a fissare alcuni concetti di riferimento.

1	2	3	4	5
sistema	formazione generale	sviluppo orizzontale della forma	esperienza	incontro con altro da sè
	formazione funzionale	Sviluppo di competenze specifiche		
	educazione	sviluppo critico dell'assegnazione di valori e delle scelte comportamentali		
	istruzione	far apprendere nozioni, tecniche, abilità		

La formazione generale comprende e, in qualche misura si pone come base e fondamento, della formazione funzionale, dell'educazione e dell'istruzione. La colonna (4) evidenzia il valore dell'esperienza in quanto tutto ciò che contiene è essenziale per tutte le operazioni. Analogamente l'incontro con "l'altro da sé" o "altro da sé" (5) è comune a tutte le operazioni, anche se appare dichiarativo e procedurale (intenzionale, strutturato, programmato) solo per la formazione funzionale, l'educazione e l'istruzione.

Formazione e standard

Per un confronto tra formazione e standard procediamo in modo schematico, limitandoci a fissare alcuni punti di riferimento. Riepiloghiamo anzitutto con due quadri riassuntivi quanto è emerso sul concetto di formazione.

A - CARATTERI DELLA FORMAZIONE

La formazione

- è un fatto che si dà sempre e comunque nel corso della esperienza, attraverso evenienze le più diverse: è un evento prima di essere una attività;
- è un processo;
- è un divenire con cui si attiva la forma propria del soggetto, le sue risorse, il suo potere di autoorganizzazione e di operatività;
- si qualifica, si precisa e si sviluppa con l'incontro e la relazione con l'altro da sé, dando ad esso forma, configurazione e significato;
- si presenta come un fare che, mentre fa, fa te ed inventa il modo di fare, coniugando recettività ed attività, relazione con altro e relazione con sé.

B - CONDIZIONI DELLA FORMAZIONE

Un processo può ritenersi formativo se e solo se

- **rispetta, colloca e mard**

fine preciso che sostiene la sua motivazione. Da momento in cui questa conoscenza non esiste più, il compito si riduce ad una attività cieca e fortuita”. “Col tempo - dice Bruner[166] - il discente deve acquisire le tecniche necessarie per ottenere da se stesso [la] supervisione correttiva, dato che l’istruzione ed i sussidi che essa fornisce dovranno un giorno avere fine. E [...] se il discente deve assumere su di sé questa funzione, è necessario impari a rendersi conto di quando non comprende e [...] ad avvertire l’educatore quando non ha capito, allo scopo di essere aiutato. Col tempo, questa abitudine a segnalare la mancata comprensione di un argomento finirà col trasformarsi in una “autosegnalazione”, che equivarrà ad un segnale di arresto temporaneo”.

Queste ultime considerazioni indicano chiaramente come un sistema di standard possa, nella scuola, essere elemento per costruire forti motivazioni.

L’istruzione progrediente

Se una teoria dell’istruzione riconosciuta culturalmente significativa quale è quella di Bruner appare in grado di sostenere il rapporto con lo standard in modo significativo e quindi congruente con i caratteri di una pedagogia riflessiva, lo stesso concetto di istruzione precisa meglio e verifica la qualità e la legittimità di questo rapporto.

In generale l’istruzione è concepita come un’attività rivolta a istruire o istruirsi, cioè a impartire o acquisire nozioni tecniche o pratiche in una disciplina, in un’arte; o, in senso più ampio, a impartire o acquisire una preparazione culturale. Spesso il concetto di istruzione è associato a quello di insegnamento e di apprendimento in ambiente scolastico.

Nella nozione comune di “istruzione” confluiscono alcuni elementi costanti:

- l’istruzione è un’attività nella quale intervengono un elargitore e un fruitore; nell’istruzione, quindi, si crea necessariamente una relazione;
- l’istruzione ha a che fare con “nozioni” o “dati”. C’è quindi un materiale, generalmente già organizzato, che fonda la relazione e ne sostiene, motiva e consente il permanere;
- l’istruzione ha a che fare con “discipline” o con “arti”, ma fondamentalmente oggetto dell’istruzione è la cultura in senso generale;
- l’istruzione è associata all’insegnamento e all’apprendimento. Sembra quindi di poter dire che “istruzione” rappresenta il sistema complessivo, “insegnamento” e “apprendimento” vedono il sistema dalla parte rispettivamente di chi esercita l’attività di istruzione e di chi è oggetto di questa attività. Insegnamento e apprendimento sono per lo più visti come attività organizzate ed organiche.

Significativa è l’etimologia: “istruzione”, dal latino *instruere*, composto da *in-* intensivo e *struere* “costruire”; a questa voce si ricollegano voci come *struttura*, *strumento*, *costruire*, *ostruire*. Le voci che si collegano al termine *struere* indicano da sole tutta l’ambiguità semantica della parola istruzione.

L’istruzione può essere intesa come costruzione. Si costruisce una base sulla quale si opera per successive acquisizioni che vengono memorizzate. Il soggetto che apprende è fondamentalmente passivo; la mente è intesa come un ricettacolo di nozioni che si accumulano via via creando una conoscenza che di fatto è data da una serie di stratificazioni.

L’istruzione può essere intesa come struttura. Si conosce una disciplina non quando se ne sono memorizzati i dati essenziali, ma quando se ne padroneggia la “struttura” (cioè il senso interno e coerente) e si è in grado di applicarla in situazioni nuove. L’organismo non reagisce passivamente ai dati dell’esperienza, ma li filtra, li elabora e li seleziona sulla base di un preciso progetto del soggetto, capace di continuamente autocorreggersi. “Istruire – sostiene Massa[167] - significa immettere in una struttura, costruire e far costruire qualcosa entro una struttura determinata, non semplicemen-

[166] J. S. Bruner, *Verso una teoria dell’istruzione*, cit., pag. 88
[167] R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire*, cit., Editori Laterza, Bari 1999

te trasmettere informazioni". Ciò ha importanti ripercussioni anche sul piano didattico in quanto la conoscenza non è semplicemente riprodotta, ma continuamente costruita e ricostruita: chi apprende deve essere posto di fronte alla naturale complessità del mondo reale e a rappresentazioni multiple della realtà, evitando le semplificazioni banalizzanti". Alcune posizioni teoriche sostengono che le discipline nel loro rapporto con l'insegnamento vanno considerate come "strumenti"; in questo caso gli apporti della cultura sono visti come mezzo per permettere agli studenti di acquisire saperi e abilità in modo tale da essere in grado di guidare la propria vita in un mondo dominato dal cambiamento e soprattutto dalla competitività.

Ma quando si parla di istruzione come struttura si chiama in causa anche la psicologia della forma. Se è vero che l'istruzione ha a che fare con "nozioni" o "dati", essa ha a che fare anche, a pari titolo, con le qualità di forma. La Gestalttheorie afferma che la forma è un qualche cosa di più e di diverso che la somma dei singoli elementi; essa ha delle proprietà che non risultano dalla semplice loro addizione, è cioè autonoma. Le qualità di forma sono percio distinte dalle qualità sensibili; queste rappresentano il fondamento da cui quelle emergono e non spiegano che in parte il sorgere della forma in quanto ne sono solo la condizione indispensabile. Il "primum psychicum" del nostro processo conoscitivo è dato dalle "forme" o "strutture" considerate appunto come dati primitivi. Non c'è raggruppamento meccanico di più elementi ma un processo superiore che crei e sovrapponga una forma agli elementi sensoriali; non si dà tutto ma una unicamente esperienza di forma, di totalità. Si giunge così ad affermare che la risoluzione dei problemi, sia teorici sia pratici, non segue solo la via "per prove ed errori", ma procede attraverso un'intuizione (insight) che, riorganizzando il campo, trova la soluzione del problema indipendentemente dal precedente addestramento in cui si erano sperimentate le vie sbagliate e quelle giuste.

E' evidente allora tutta la complessità dell'istruzione e quindi dell'attività di insegnamento/apprendimento. L'istruzione è lo strumento che favorisce l'apprendimento, e quindi l'incrementarsi dell'esperienza. L'apprendimento infatti è un processo mentale mediante il quale l'esperienza modifica il comportamento; esso costituisce un cambiamento attivo dell'individuo in seguito all'interazione con l'ambiente. Nell'apprendimento vi è una componente di assimilazione e una componente di cambiamento (nell'apprendere vi è l'incremento o l'acquisizione di una capacità di prestazione, prima non posseduta).

Su questa sottolineatura relativa alla modificazione del comportamento e quindi all'incrementarsi dell'esperienza sembra essere accordo generale nelle diverse aree culturali. In ambito pedagogico si parla di istruzione come quella, tra le funzioni basilari dell'educazione, "che agisce come aiuto alla formazione intellettuale dell'uomo, nei suoi incontri con il mondo; che può essere provocata o spontanea; che può esplicarsi in contatto personale o puramente oggettivo o reale"; si parla di apprendimento come "acquisizione, fissazione, elaborazione di nuovi contenuti di esperienza e di nuovi modi di comportamento". In ambito filosofico si definisce apprendimento "l'acquisizione di una tecnica qualsiasi, simbolica, emotiva o di comportamento: cioè un mutamento nelle risposte di un organismo all'ambiente che migliori tali risposte ai fini della conservazione e dello sviluppo dell'organismo stesso". In ambito psicologico si definisce apprendimento quel "processo psichico che consente una modificazione durevole del comportamento per effetto dell'esperienza". Bruner afferma che "L'istruzione consiste nel guidare il discente attraverso una serie di successive formulazioni di un problema o di un corpo di conoscenze, secondo un ordine di progressione, che accresca la sua capacità di afferrare, trasformare e trasferire ciò che egli apprende. In breve, l'ordine progressivo con cui un discente entra in contatto con la materia in una data sfera di conoscenze, influisce sulla difficoltà dell'apprendimento". A proposito del curricolo Bruner sostiene che "un curriculum dovrebbe implicare la padronanza di determinate capacità che a loro volta conducono all'acquisizione di nuove capacità più elevate, così via, costituirsi di sequenze che potremmo definire "autoremuneratrici".

E' evidentemente a questo livello che si pone il problema del rapporto tra istruzione ed educazione. Si possono qui riprendere le tre domande di Piaget[168] sull'insegnamento: sono, dice Piaget, "tre problemi di fondo di cui si è ben lontani dal conoscere la soluzione e che sono tali da non parere risolvibili se non con la collaborazione degli insegnanti o almeno di parte di essi:

1. Qual è il fine dell'insegnamento? Accumulare conoscenze utili (ma utili in che senso?)? Insegnare a insegnare? Insegnare a innovare, a produrre del nuovo in qualsivoglia settore oltre che a sapere? Insegnare a dare, a verificare o semplicemente a ripetere? Ecc.
2. Una volta scelti i fini dell'insegnamento (e da chi o con il consenso di chi?) resta da stabilire quali sono le branche necessarie per conseguirli e quali invece superflue e controindicate a questo scopo: le branche di cultura, quelle che implicano il ragionamento o quelle (assenti da gran numero di programmi) che comportano la sperimentazione e sono formative di uno spirito di ricerca e di controllo attivo?
3. Operata questa scelta, occorrerà infine approfondire la conoscenza delle leggi che presiedono allo sviluppo mentale al fine di reperire i metodi più adeguati al tipo di formazione educativa desiderato".

Un altro elemento problematico è rappresentato dal rapporto tra istruzione generale e istruzione specialistica o professionale. I due termini sembrano in contrapposizione. Il sapere specializzato particolare, infatti, sembra autosufficiente, non costringe direttamente ad andare al di là dei suoi confini, poiché tutte le ragioni esplicative e gli argomenti devono essere cercati e definiti entro l'ambito della stessa disciplina di specializzazione; questa infatti deve rigettare rigorosamente tutti i tentativi di argomentare in base alla pura cultura generale. Le varie materie si frantumano in una slegata molteplicità, annunciando singolarmente la loro verità, senza che ognuna di esse possa avere un significato per le altre. Il risultato è il relativismo.

Dall'altra parte l'istruzione generale tende a porsi non come sapere-molto, ma come un sapere-tutto. Essa comprende il tutto, la totalità, l'universo. Il risultato è il dogmatismo.

Questo è, in fondo, uno dei problemi cruciali della cultura occidentale, a cominciare dalla metessi platonica, fino al problema medioevale degli universali e alla lotta tra idealismo e realismo.

In realtà, il sapere generale non è un sapere maggiore rispetto alla cultura specializzata, ma soltanto un sapere diverso. L'essenza dell'istruzione generale non consiste né esaurisce nel sapere di più o qualcosa di diverso rispetto all'istruzione specializzata; essa si distingue da questa non nella somma di ciò che è conosciuto, ma nel modo di conoscerlo.

[168] J. Piaget, *Psicologia e pedagogia*, Loescher editore, Torino 1970

Apprendimento e Standard: le radici

L'approccio curricolare che ha come punto di riferimento generale gli standard può essere compreso meglio se si considera il movimento di studi sull'apprendimento che si è sviluppato negli Stati Uniti, in particolare, durante il Novecento. Uno degli autori che più di altri ha influito con le sue ricerche sullo sviluppo di tale direzione è certamente Robert Gagné, il quale propose un modello gerarchico dell'apprendimento favorendo così un nuovo orientamento di progettazione e di modellistica didattica. La figlia Ellen ha continuato le ricerche del padre perfezionando la riflessione sul modello di apprendimento che da quella impostazione iniziale poteva essere generato. Emblematicamente i due autori si presentano quali testimoni di un percorso di ricerca relativo alla seconda parte del secolo scorso e che giunge quindi fino ai nostri giorni, idoneo a centrare l'organizzazione dell'insegnamento sui processi di apprendimento e a mostrare meglio la coerenza con l'approccio curricolare basato sugli standard.

Robert M. Gagné: la progettazione di sistemi di insegnamento

Un importante contributo in materia di modelli di apprendimento si deve a R. M. Gagné.[169] Va segnalato che il titolo dell'opera qui richiamata nella versione originale è "Principles of Instructional Disegn" dove il concetto di istruzione mostra tutta la sua evidenza come nella teoria di Bruner e dove la base psicologica è correlata agli sviluppi critici del credo comportamentista in un rapporto strutturale tra apprendimento e insegnamento.

Lo psicologo statunitense distingue, in verità, tra modelli e sistemi di insegnamento: i primi sono, come nella prospettiva del lavoro ormai classico di Joyce e Weil[170], vere procedure specificamente correlate al conseguimento di determinati obiettivi o risultati, mentre i sistemi di insegnamento intendono fornire i mezzi necessari al conseguimento di tutti i risultati contemplati da un curricolo o da un corso.

Nella progettazione di sistemi di insegnamento Gagné individua quattordici stadi, i quali a loro volta si collocano su tre differenti livelli: quello propriamente di sistema, quello del corso e infine quello della lezione[171]. In un sistema di insegnamento cioè, un curricolo si articola in una serie di corsi, i quali sono costituiti da unità e in ultima analisi dalle singole lezioni.

Gagné e Briggs forniscono indicazioni sia per l'organizzazione di sequenze didattiche più ampie (quindi, ad esempio, per articolare un corso in unità) sia per la progettazione della singola lezione.

---

[169] Faremo qui particolare riferimento al testo scritto insieme a Leslie Briggs e apparso in Italia all'inizio degli anni novanta, R.M. GAGNÉ - L.J. BRIGGS, *Fondamenti di progettazione didattica*, SEI, Torino 1990. L'altra opera fondamentale di questo autore è, come è noto, *The conditions of learning*, di cui sono apparse negli Stati Uniti quattro edizioni diverse dal 1963 in avanti; in lingua italiana è stata disponibile solo la seconda edizione: R.M. GAGNÉ, *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, Roma 1973.

[170] B. JOYCE - M. WEIL, *Models of teaching*, Allyn & Bacon, Boston 1996, p. 11. Gli autori considerano un modello di insegnamento come la descrizione di un contesto/ambiente (environment of learning) di apprendimento e affermano che l'utilizzo dei modelli spazia dalla progettazione di curricoli, corsi, unità e lezioni alla costruzione di materiali didattici.

[171] R. M. GAGNÉ - L. J. BRIGGS, *Fondamenti di …* in particolare pp. 29-53. Quattro sono gli stadi che si collocano al livello della lezione: definizione degli obiettivi di prestazione, preparazione dei piani della lezione (o moduli), selezione e sviluppo dei materiali e degli strumenti didattici, verifica delle prestazioni dello studente.

Prima di approfondire questi elementi è bene richiamare brevemente un altro aspetto dell'opera di Gagné: la classificazione dei risultati dell'insegnamento. A questo proposito egli distingue infatti cinque categorie, nei termini di altrettante differenti capacità umane: abilità motorie, informazioni verbali, abilità intellettuali, atteggiamenti e strategie cognitive[172]. A ciascuna di queste capacità corrispondono determinati tipi di prestazione e determinate condizioni di apprendimento. Questa classificazione e l'identificazione delle differenti condizioni di apprendimento devono essere tenute in considerazione per comprendere appieno le indicazioni di Gagné relativamente alla progettazione e alla prassi didattica.

Progettare sequenze didattiche

Il problema dell'organizzazione di sequenze didattiche, all'interno di una visione sistematica della progettazione, si pone a livelli diversi, a cominciare dalla strutturazione del curricolo di una determinata disciplina in corsi. Tuttavia, secondo Gagné, l'efficacia dell'insegnamento si gioca fondamentalmente attorno all'articolazione interna del corso.

A questo proposito, la costruzione di sequenze didattiche si sviluppa su tre diversi livelli:

1) la scomposizione del corso in unità o argomenti (***sequenza del corso***);
2) l'individuazione delle lezioni necessarie all'interno di uno stesso argomento (***sequenza dell'argomento***);
3) la strutturazione della singola lezione (***sequenza delle componenti all'interno di una singola lezione***).

Prima di affrontare partitamente questi tre piani operativi, occorre fare una premessa relativa al ruolo degli obiettivi, che costituiscono il punto di partenza della progettazione didattica[173]. Progettare sequenze didattiche richiede quindi di stabilire sequenze di obiettivi.

Per ogni corso sembra possibile individuare, con un movimento che va dal complesso al semplice, dal generale allo specifico:

1) obiettivi a lungo termine;
2) obiettivi di fine corso, da raggiungere al termine del corso;
3) obiettivi di unità;
4) obiettivi di prestazione specifici relativi a singole unità[174].

Gli obiettivi di unità sono compiti successivi che articolano e specificano gli obiettivi di fine corso. Peraltro Gagné utilizza in alternativa anche quello di argomento, sembrando così affermare la possibilità di strutturare il corso sulla base di nuclei di contenuto ("argomenti") e non tanto di obiettivi. Questa oscillazione sembra poco in linea con quanto Gagné sostanzialmente afferma a proposito della individuazione della sequenza del corso: «Quando si tratta di mettere in sequenza gli argomenti di un corso, o di una serie di corsi, è difficile individuare criteri di sequenza basati su argomentazioni logiche diverse da quelle suggerite dal buon senso»[175].

Per quanto riguarda la sequenza di un argomento o unità, è possibile invece secondo Gagné applicare tecniche sistematiche. Un argomento o unità ha spesso diverse finalità, cioè obiettivi non

[172] Le strategie cognitive sono tipi di abilità che governano i comportamenti di apprendimento, memorizzazione, pensiero; esse possono essere individuate dai soggetti come modi di risolvere nuovi problemi.

[173] I differenti livelli di obiettivi infatti «possono essere considerati come un modo di esprimere l'"organizzazione di un corso" … questa organizzazione si ferma allo livello degli obiettivi per le singole lezioni», ibi, p. 148.

[174] Gli obiettivi di prestazione permettono di superare l'ambiguità che caratterizza gli obiettivi più generali di un corso o di un'unità, rendendo pienamente controllabili e verificabili i risultati dell'insegnamento. In particolare, la precisione di questo tipo di obiettivi consiste nel fatto che la loro formulazione consente ad altri di osservare i risultati didattici raggiunti (si parla in tal caso anche di obiettivi definiti in termini di operatività o di comportamento). Gli obiettivi di prestazione sono composti secondo Gagné da cinque elementi: azione, oggetto, situazione, strumenti e vincoli, capacità da apprendere.

[175] Ibidem

formulati in termini di prestazioni: questa ambiguità linguistica non consente di collegarli ad uno specifico risultato di apprendimento, ricavando così indicazioni per la classi didattica. Occorre dunque individuare per ogni finalità dell'argomento (obiettivo di unità) alcuni obiettivi di prestazione rappresentativi, facilmente riconducibili a determinate capacità corrispondenti. Poiché le diverse capacità presentano diverse condizioni critiche di apprendimento, esse permettono di individuare i nuclei componenti di ogni argomento.[176] Per le stesse ragioni, in linea di principio ogni lezione riguarderà un unico tipo di risultato di apprendimento, anche se il progettista può per ragioni contingenti derogare da questa indicazione. Vediamo ora più nel dettaglio queste procedure.

Progettare lezioni

Tramite le procedure di analisi del compito di apprendimento,[177] a partire dagli obiettivi di prestazione individuati per ogni obiettivo di corso o di unità, è possibile determinare i prerequisiti di ciò che si deve apprendere, identificando in tal modo obiettivi intermedi che consentono di delineare sequenze didattiche. Una sequenza di obiettivi così ricavata costituisce la base per la programmazione di una serie di lezioni.

Per l'individuazione dei prerequisiti, è possibile formulare indicazioni, pur generiche, rispetto a ciascun tipo di risultato di apprendimento, ma nel caso degli obiettivi relativi ad abilità intellettuali Gagné propone una procedura sistematica.

A partire da uno specifico obiettivo relativo ad un'abilità intellettuale, il progettista deve chiedersi quali abilità lo studente deve necessariamente richiamare o acquisire per apprendere la nuova abilità. La stessa domanda può essere successivamente riferita anche alle abilità prerequisite individuate, ottenendo progressivamente abilità subordinate sempre più semplici. L'esito di questo procedimento "a ritroso" è una **"gerarchia di apprendimento"**, che può essere rappresentata con un diagramma in cui le singole caselle, collocate su piani diversi, contengono ciascuna le diverse abilità subordinate individuate.[178]

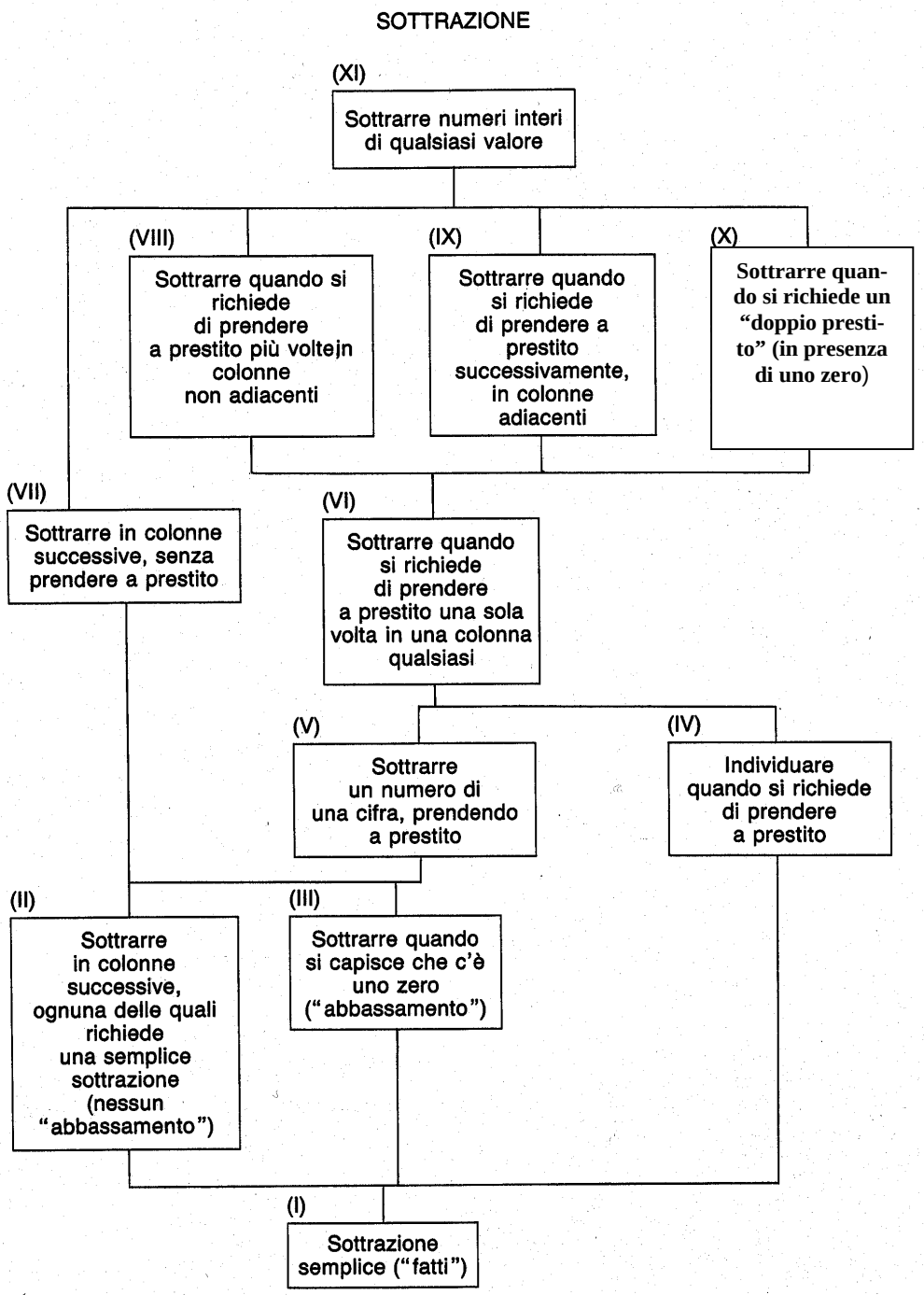
---

[176] «…la programmazione delle lezioni su un certo argomento deve essere fatta in termini di capacità apprese. Probabilmente sono queste e non tanto le lezioni stesse, gli elementi fissi di tutta la programmazione. Le componenti dell'argomento, allora, possono essere programmate come una serie di lezioni (se si tratta di un intervento relativamente lungo), come lezioni singole (se l'intervento è di media lunghezza), o come parti di lezioni», ibi, p. 152. In un altro passo è espressa chiaramente la funzione della tassonomia delle capacità nell'organizzazione dell'insegnamento: «L'uso di questa tassonomia … comprende anche i seguenti aspetti: 1. La tassonomia può aiutare a raggruppare gli obiettivi specifici di natura simile … 2. Il raggruppamento degli obiettivi può aiutare a definire la sequenza dei segmenti di un corso di studio. 3. Il raggruppamento degli obiettivi in base ai tipi di capacità può quindi essere utilizzato per programmare le condizioni di apprendimento interne ed esterne che si ritengono necessarie per la riuscita dell'apprendimento», ibi, p. 70.

[177] Agli obiettivi finali degli argomenti o dei corsi si possono applicare tre diversi tipi di analisi: a) l'analisi dell'elaborazione delle informazioni, che individua la sequenza di decisioni e azioni richieste dall'obiettivo finale; b) la classificazione del compito in rapporto alle differenti capacità umane; c) l'analisi del compito di apprendimento, che individua i prerequisiti degli obiettivi. Si veda a questo proposito in particolare R. M. GAGNÉ - L. J. BRIGGS, Fondamenti …, pp. 106-125.

[178] Gagné classifica cinque tipi di abilità intellettuale: discriminazioni (la capacità di emettere risposte diverse in presenza di stimoli diversi), concetti concreti (la capacità di identificare oggetti come appartenenti ad una stessa classe sulla base dell'osservazione), concetti definiti (la capacità di identificare una classe di oggetti sulla base di una definizione), regole (capacità di rispondere ad una classe di situazioni-stimolo con una classe di prestazioni) e problem solving. Le singole gerarchie di apprendimento, elaborate caso per caso, rispecchieranno comunque la disposizione gerarchica di queste cinque tipologie.

RAPPRESENTAZIONE GRAFICA DUNA GERARCHIA DI APPRENDIMENTO



La gerarchia di apprendimento rappresenta un riferimento per l'articolazione di una sequenza didattica, in quanto le abilità prerequisite così identificate costituiscono obiettivi intermedi per un dato obiettivo finale; nella situazione specifica, l'insegnante stabilirà quali abilità può ritenere già acquisite dagli allievi o semplicemente da richiamare, e fissare così un punto di partenza per la sequenza.

La sequenza didattica così progettata potrà peraltro prevedere inserimento di obiettivi relativi ad altre tipologie di capacità: ad esempio informazioni o atteggiamenti.

Le abilità intellettuali, in virtù di questa strutturazione interna, cumulativa e gerarchica, costituiscono dunque secondo Gagné il punto di partenza privilegiato per la progettazione di sequenze didattiche[179].

Gli eventi didattici

A livello della singola lezione si tratta poi di dispiegare i cosiddetti **eventi didattici**, che costituiscono per Gagnè la sostanza dell'insegnamento. Si tratta di un insieme di comunicazioni destinate all'allievo e finalizzate a facilitare il processo di apprendimento, considerato nelle tappe delineate dalla psicologia cognitiva. Gli eventi didattici possono essere messi in atto dall'insegnante ma anche dal discente o tramite materiali. In ogni caso, essi segnalano alcune funzioni dell'insegnamento da tenere costantemente in considerazione nella progettazione della lezione.

1) Ottenere l'attenzione degli allievi (fornendo uno stimolo adatto)
2) Comunicare l'obiettivo all'allievo (vale a dire comunicare il tipo di prestazione che sarà in grado di fornire una volta avvenuto l'apprendimento)
3) Stimolare il richiamo della capacità prerequisite già apprese
4) Presentare i contenuti da apprendere
5) Offrire una guida all'apprendimento (attraverso suggerimenti, domande, etc.)
6) Sollecitare la manifestazione della prestazione da parte dell'allievo
7) Fornire il feedback circa la correttezza della prestazione
8) Verificare le prestazioni
9) Migliorare la ritenzione e il transfer (attraverso l'esercizio e l'uso di esemplificazioni)

La natura e la funzione degli eventi didattici sono desunte da Gagné sulla base di una rappresentazione ben precisa dell'apprendimento, mutuata dalle teorie della psicologia cognitiva. In questa prospettiva i processi cognitivi sono concepiti come processi informativi, vale a dire di trattamento di informazioni dall'ingresso all'uscita[180]. Nella tabella seguente, Gagné mette in luce i nessi tra eventi didattici e aspetti del processo di apprendimento[181].

---

[179] «Sono due i motivi per cui le abilità intellettuali giocano un ruolo centrale nella progettazione della struttura di un corso di studio. Innanzitutto, sono tipi di capacità che determinano che cosa lo studente farà e perciò sono intimamente legate alla descrizione di un corso in termini di risultati di apprendimento. Il secondo motivo è che le abilità intellettuali hanno una natura cumulativa: si costruiscono l'una sull'altra in un modo che è possibile prevedere. Esse forniscono perciò il modello più utile per sequenziare la struttura di un corso», R. M. GAGNÉ - L. J. BRIGGS, Fondamenti di …, p. 69.

[180] Le informazioni vengono ricevute dai recettori degli organi di senso e registrate nei registri sensoriali a livello di sistema nervoso centrale. Di qui, attraverso un processo di riduzione dell'informazione chiamato percezione selettiva, accedono alla memoria a breve termine o di lavoro, che corrisponde a ciò di cui siamo consapevoli in un dato momento, ed è la sede del lavoro mentale cosciente. Oltre ad avere breve durata, anche la sua capacità è limitata. Successivamente, tramite la codificazione semantica, le informazioni vengono immagazzinate in base al loro significato nella memoria a lungo termine, dove possono restare depositate per lungo tempo. L'operazione di codifica consiste sostanzialmente nell'integrare le nuove informazioni con quelle già possedute. Per fornire una prestazione, l'individuo dovrà recuperare informazioni e abilità immagazzinate nella memoria a lungo termine, che saranno trasformate in azione tramite un generatore di risposte. Nella memoria di lavoro le informazioni richiamate possono essere combinate con altre per produrre nuove risposte comportamentali. Infine, questo flusso delle informazioni può essere finalizzato (caratterizzato da aspettative) e organizzato (accompagnato da processi di controllo dell'esecuzione, che mettono in atto particolari strategie cognitive). Per un'illustrazione più diffusa di questo quadro di riferimento si veda R. M. GAGNÉ - L. J. BRIGGS, Fondamenti di …, pp. 162-163.

[181] Ibi…, p. 166.

EVENTO DIDATTICO	RELAZIONE CON IL PROCESSO DI APPRENDIMENTO
Ottenere l'attenzione	Ricezione di schemi di impulsi nervosi
Comunicare l'obiettivo all'allievo	Attivare un processo di controllo dell'esecuzione
Stimolare il richiamo delle capacità prerequisite apprese	Recupero alla memoria di lavoro
Presentare il materiale-stimolo	Sottolineare le caratteristiche della percezione selettiva
Offrire una "guida all'apprendimento"	***Codificazione semantica***
Sollecitare la prestazione	Attivare un'organizzazione della risposta
Fornire il feedback sulla correttezza della prestazione	Stabilire il rinforzo
Verificare le prestazioni	Attivare il recupero, rendere possibile il rinforzo
Migliorare la ritenzione e il transfer	Fornire suggerimenti e strategie per il recupero

La realizzazione degli eventi didattici deve presentare caratteri di flessibilità ed assumere forme differenziate in rapporto alle caratteristiche degli allievi e ai differenti risultati di apprendimento. Con l'unica eccezione rappresentata dall'evento ottenere l'attenzione (per il quale è sempre valida la strategia di variare lo stimolo), in un certo senso essi vanno essere declinati a seconda del tipo di capacità appresa a cui si applicano.

Ellen Gagné: il contributo della psicologia cognitiva alla comprensione dei processi di apprendimento

Allo stesso modello interpretativo dei processi cognitivi su cui si fonda la descrizione degli eventi didattici, fa riferimento la figlia di Robert Gagné, Ellen Gagné, nel suo volume Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico[182]. L'autrice passa in rassegna i principali contributi della psicologia cognitiva relativi all'apprendimento scolastico, con particolare attenzione a quegli esiti della ricerca che risultano particolarmente utili ai fini dell'insegnamento.

Conoscenza dichiarativa e conoscenza procedurale

Nella sua esposizione, Ellen Gagné adotta il quadro di riferimento teorico delineato da J. R. Anderson che si basa sulla fondamentale distinzione tra **conoscenze dichiarative** e **conoscenze procedurali**[183].

«La conoscenza dichiarativa è sapere che qualcosa è pertinente, mentre la conoscenza procedurale è sapere come fare qualcosa. Un bambino che dice: "Per dividere le frazioni bisogna invertire il divisore e moltiplicare" sa che qualcosa è vero in relazione al dividere le frazioni, ma può tuttavia non sapere come dividerle».

Conoscenze dichiarative e procedurali richiedono diverse condizioni di apprendimento, che è possibile predisporre solo comprendendo come esse sono rappresentate mentalmente ed organizzate: sotto forma di **proposizioni,** nel caso della conoscenza dichiarativa, di **produzioni** nel caso della conoscenza procedurale.

---

[182] E. D. GAGNÉ, *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, SEI, Torino 1989, in particolare pp. 29-31 .

[183] Questa distinzione è assimilabile a quella formulata da R. M. Gagné tra informazioni verbali e abilità intellettuali. Sul piano più squisitamente filosofico essa trova espressione nell'opera di Gilbert Ryle.

Le proposizioni sono unità informative di base e sono legate tra loro nella memoria in reti proposizionali[184].

Le produzioni sono invece regole di condizione-azione che prescrivono l'esecuzione di azioni specifiche in presenza di condizioni specifiche; sono unite in sistemi di produzioni quando l'azione di una produzione diviene condizione di una nuova produzione[185].

Mentre la conoscenza dichiarativa può dirsi statica, la conoscenza procedurale è più dinamica nel senso che la sua attivazione non comporta un recupero ma anche una trasformazione di informazioni.

Modalità di acquisizione di conoscenze dichiarative e procedurali

La conoscenza dichiarativa si acquisisce quando si immagazzina una nuova proposizione nella rete proposizionale della memoria a lungo termine. Ciò può avvenire grazie alla presentazione al soggetto di stimoli esterni (e in questo caso l'acquisizione è garantita dalla significatività della nuova proposizione, vale a dire dalla possibilità di stabilire connessioni con le conoscenze organizzate già inserite nella rete proposizionale) ma anche attraverso la produzione di altre proposizioni da parte del soggetto stesso. Questo fenomeno prende il nome di **elaborazione.** «L'elaborazione è il processo che permette di aumentare le informazioni da apprendere. Ad esempio potrebbe essere un'inferenza logica, uno sviluppo, un esempio, un dettato o qualsiasi altra cosa che serva a collegare le informazioni»[186].

Un altro fenomeno di particolare interesse per l'insegnante è rappresentato dall'**organizzazione**: «L'organizzazione è il processo che consiste nel dividere un insieme di informazioni in sottoinsiemi e di indicare la relazione reciproca fra i sottoinsiemi»[187].

Elaborazione e organizzazione facilitano il recupero della conoscenza dichiarativa, che si verifica quando uno stimolo, ad esempio una domanda, attiva un particolare settore della rete proposizionale e di qui si propaga nella rete stessa fino al reperimento dell'informazione desiderata. Se l'elaborazione favorisce il recupero creando percorsi alternativi per la propagazione dell'attivazione, l'organizzazione influisce sul recupero limitando e circoscrivendo l'attivazione.

Tali processi possono svilupparsi spontaneamente ma possono anche essere sollecitati didatticamente in vario modo: nel caso dell'elaborazione suggerendo la formazione di immagini mentali dei contenuti proposti o favorendo analogie con contenuti già noti, per quanto riguarda l'organizzazione offrendo agli studenti un sommario delle conoscenze da acquisire.

Le conoscenze procedurali sono alla base delle prestazioni intellettuali abituali e sono riconducibili a due tipologie: il **riconoscimento di modelli** e le **sequenze di azioni.** È la stessa studiosa ad affiancare esplicitamente questa distinzione e la relazione tra questi due elementi al rapporto tra concetti e regole nella classificazione delle abilità intellettuali elaborata dal padre.

Il riconoscimento di modelli sta alla base delle capacità di classificazione e consiste nell'identificare una particolare configurazione di stimoli, nel riconoscere nuovi esempi di concetti. Le

[184] Ogni proposizione è composta da uno o più argomenti e da una relazione. Gli argomenti possono essere concepiti come aree di informazione; la relazione mette a fuoco l'attenzione su una specifica informazione relativa all'argomento o agli argomenti. Ad esempio, nella frase Carlo correva, il verbo correva fa convergere l'attenzione su una sola delle informazioni che è possibile avere su Carlo. Le proposizioni possono essere rappresentate nella forma di legami-nodo: i nodi (cerchi) rappresentano l'intera proposizione; i legami (le frecce) indicano ognuno degli elementi della proposizione (argomenti e relazione).

[185] «Ogni produzione contiene una clausola SE, o condizione, e una clausola ALLORA, o azione. La clausola Se specifica le condizioni interne ed esterne che devono esistere perché l'azione (o le azioni) della produzione abbiano luogo. La clausola ALLORA specifica le azioni interne ed esterne che hanno luogo quando esistono tutte le condizioni indicate nella clausola SE. Il risultato dell'applicazione di una produzione è una trasformazione delle informazioni», ibi, p. 82.

[186] ibi, p. 112

[187] ibi, p. 120

sequenze di azioni sono invece alla base della capacità di esecuzione di sequenze di operazioni simboliche. Benché siano strettamente collegati nelle prestazioni, in quanto il riconoscimento di modelli è condizione necessaria per una corretta applicazione di una sequenza di azioni, questi due tipi di procedure implicano differenti processi di apprendimento.

L'acquisizione e lo sviluppo di procedure di riconoscimento di modelli si realizza attraverso processi di **generalizzazione** e di **discriminazione** che estendono o restringono l'ambito di applicazione di una data procedura[188].

L'acquisizione di sequenze di azioni avviene inizialmente in forma proposizionale; solo successivamente si sviluppano processi di **proceduralizzazione** (vale a dire di traduzione in forma procedurale di rappresentazioni dichiarative di un'operazione) e di **composizione**, ovvero di aggregazione di una molteplicità di procedure piccole (contenenti poche azioni) in un'unica procedura automatica.

Il possesso di sequenze di azioni sotto forma di produzioni ampie (inclusive di numerose azioni) ne accelera l'esecuzione; peraltro, tali produzioni, frutto di un processo di composizione, sono più rigide e quindi non sempre efficaci di fronte a situazioni e problemi nuovi.

Per ciascuno di questi processi è possibile ipotizzare differenti supporti didattici, tuttavia la strategia comune nell'acquisizione di conoscenze procedurali consiste nell'esercizio seguito da un feedback, preferibilmente puntuale e specifico per differenti tipi di produzioni. Per l'acquisizione di abilità composte ciò è vero in quanto ogni esercizio costituisce un'occasione di simultanea presenza nella memoria di lavoro di produzioni potenzialmente collegate. Inoltre, la presentazione di nuovi esempi di un modello consolida le abilità di classificazione.

Problem solving

L'abilità di problem solving, che Robert Gagné aveva collocato al livello più elevato delle abilità intellettuali, viene presa in esame da Ellen Gagné nel quadro di riferimento teorico dell'elaborazione dell'informazione. Sulla base degli esiti della ricerca psicologica, sembrano emergere implicazioni inedite anche rispetto alle possibilità di insegnamento del problem solving.

In questa prospettiva un problema si verifica quando un individuo ha un obiettivo ma non ha immediatamente a disposizione un mezzo per raggiungerlo. I tre processi cognitivi che intervengono nel problem solving sono la rappresentazione del problema, il riferimento delle conoscenze e la valutazione della validità della soluzione. In particolare, la rappresentazione del problema gioca un ruolo cruciale per l'individuazione di soluzioni, determinando quali conoscenze saranno attivate nella memoria a lungo termine.

Nell'attività di problem solving si possono utilizzare strategie generali, indipendenti cioè dal contenuto e dall'ambito specifico del problema; tali strategie perseguono fondamentalmente l'obiettivo di allargare o di restringere il novero delle soluzioni possibili. Tradizionalmente si è ritenuto che, per incrementare le capacità di problem solving, si dovessero insegnare strategie generali. Ellen Gagné sottolinea come i risultati più recenti della ricerca sembrino invece indicare che la quantità e soprattutto la qualità, vale a dire l'organizzazione, delle conoscenze specifiche farebbero la differenza tra individui esperti e non esperti.

L'autrice tende comunque a formulare un approccio che coniughi questi orientamenti, proponendo sia un adeguato sostegno ai processi di generalizzazione e discriminazione, proceduralizzazione e composizione in vista dell'acquisizione di nuove strategie, sia l'incentivazione dei processi di elaborazione e organizzazione della conoscenza dichiarativa.

---

[188] Mentre generalizzare significa rispondere nello stesso modo a stimoli diversi, discriminare significa rispondere in modo diverso a stimoli simili. Se la generalizzazione si può stimolare didatticamente presentando successivamente due esempi molto differenti per le proprietà non rilevanti, la discriminazione sarà sollecitata dalla presentazione simultanea di un esempio e un controesempio di un concetto. In entrambe i casi si comprende l'importanza dell'istruzione formale nel sollecitare questi processi in misura largamente superiore a quanto può accadere nell'ambiente naturale di vita.

Considerazioni conclusive

Entrambi i contributi presentati si collocano all'interno di un modello psicologico della didattica, in cui le indicazioni relative all'insegnamento si ricavano sulla base degli esiti della ricerca psicologica, in particolare attorno ai processi di apprendimento. Come Laneve osserva ad esempio come «Secondo Gagné, … tutto ciò che ha rilievo per l'insegnamento è ricavabile, da un lato da ciò che sappiamo sulla natura dei processi psicologici implicati nell'atto dell'apprendere, e, dall'altro lato, dalla natura degli stessi contenuti da apprendere. Il sapere come insegnare si risolve nel sapere che cosa dobbiamo insegnare e quali processi psicologici l'apprendimento di questo qualcosa richiede. Si risolve, cioè, nella conoscenza del rapporto apprendimento-conoscenza, che è proprio l'oggetto specifico della ricerca psicologica, su questo punto»[189].

Se la riflessione di Gagné prende le mosse in un clima culturale ancora sostanzialmente comportamentista, le sue evoluzioni si basano sulle acquisizioni della psicologia cognitiva, che vanno a costituire il quadro di riferimento delle posizioni di Ellen Gagné. Mentre Robert Gagné fornisce indicazioni più sistematiche, relative ad esempio all'organizzazione di sequenze didattiche, il lavoro di Ellen Gagné puntualizza, alla luce di un quadro teorico più definito e consolidato, alcuni aspetti dei processi di apprendimento in rapporto a specifici obiettivi di insegnamento.

Verso lo standard

Pur senza poter precisare un contributo specifico allo sviluppo degli standard, su cui poggia la riforma del sistema scolastico negli Stati Uniti, è di poter rintracciare in questi autori una cultura di riferimento che per alcuni aspetti sembra preparare gli standard stessi. Si tratta di una cultura che enfatizza l'operatività nella definizione degli obiettivi dell'insegnamento, in una prospettiva peraltro di integrazione tra concettualizzazioni e operazioni[190].

In particolare, lo standard di contenuto introdotto nel sistema scolastico e formativo statunitense, con la sua articolazione e combinazione di knowledge e skill, sembra richiamare la distinzione tra sapere dichiarativo e sapere procedurale, presentandosi come un campo di prestazioni che implica una combinazione tra i due diversi tipi di conoscenze. Come si è accennato, Ellen Gagné sottolinea come questi due tipi di conoscenza interagiscano in vario modo nell'apprendimento e nelle prestazioni, benchè spesso implichino meccanismi diversi di apprendimento. La conoscenza dichiarativa offre i dati necessari all'applicazione di procedure da applicare in modo automatico in situazioni familiari; ma essa svolge anche un ruolo essenziale nella risoluzione di problemi che richiedono soluzioni nuove e creative, permettendo di intravedere connessioni tra aree remote di conoscenza.

Rispetto alla struttura degli obiettivi di prestazione, come enucleata da Robert Gagné, gli standard di contenuto presentano tuttavia anche delle differenziazioni, si mostrano meno rigidi,

---

[189] C. LANEVE, *Per una teoria della didattica*, La Scuola, Brescia 1993, p. 76.

[190] A questo proposito un passo di Robert Gagné mi pare particolarmente eloquente: «Se a loro volta si analizzano le attività umane derivate dai bisogni della società, si ricava un insieme di capacità umane. Queste sono descrizioni di ciò che gli individui adulti di una determinata società dovrebbero sapere e, in particolare, dovrebbero saper fare», R. M. GAGNÉ - L. J. BRIGGS, *Fondamenti di .*, p. 68.

con una forma meno applicativa e più predittiva e razionale. Lo stesso carattere di progressività dell'insegnamento, suggerito da Gagné sulla base delle gerarchie di apprendimento, mostra una forma più rigorosamente lineare rispetto, ad esempio, allo sviluppo verticale degli standard di contenuto che pare avere una connotazione più ricorsiva, proponendo un movimento a spirale di approfondimento continuo.

Un modello didattico di apprendimento

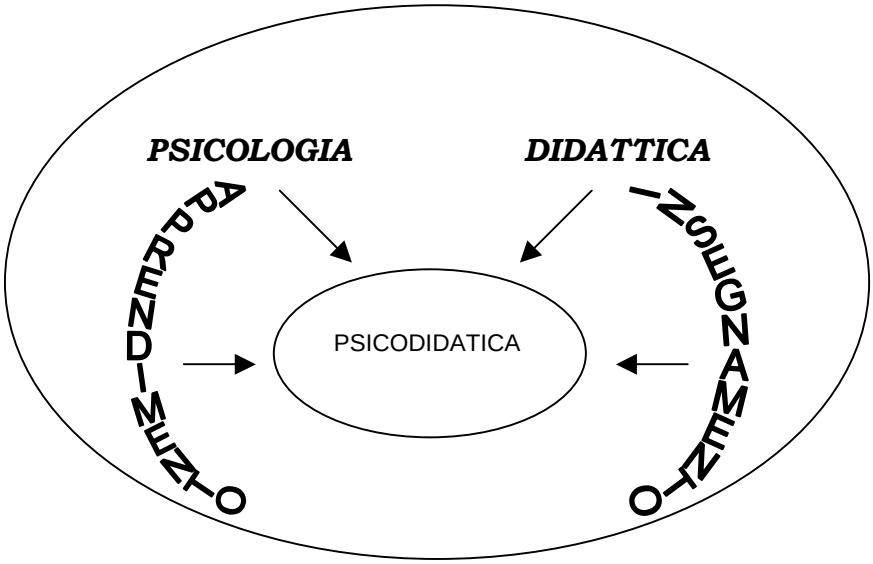
Nello stesso periodo in cui si sviluppavano con tanta intensità le ricerche sui rapporti tra insegnamento e apprendimento, un docente italiano, Renzo Titone, elabora un modello di apprendimento che appare come un ulteriore sviluppo rispetto a quelli prima indicati e anche dotato di un altro tipo di organicità. La sua esperienza di docente negli Usa alla fine degli anni Sessanta lo mette nella condizione di incontrare la ricerca statunitense e di collegare gli studi psicologici con quelli linguistici e didattici. Ne nasce una nuova disciplina, la glottodidattica, che sviluppa il modello di apprendimento sulla base di una stretta connessione tra linguistica e psicologia, la psicolinguistica. Il modello a cui approda Titone ha le sue radici nella psicologia umanistica, nelle teorie dell'apprendimento, nella semiologia e nella teoria dei sistemi per quanto attiene all'assunzione del modello olodinamico.

La presentazione del contributo di Titone ha l'obiettivo di stimolare l'apertura alla riflessione circa la significatività del suo modello didattico nell'Educazione degli Adulti.[191] La descrizione teorica di tale modello presenta, in maniera equilibrata, i due punti di vista: quello dell'insegnante e quello del discente, tratti del binomio insegnamento – apprendimento.

Il significato della psicodidattica[192]

Titone trova la risposta all'esigenza di scientificità espressa dalla cultura dell'insegnamento nella psicodidattica, ovvero nel tentativo di interconnessione tra la psicologia e la didattica. Mentre la psicologia spiega i processi dell'apprendimento del discente, la didattica si fa interprete dell'insegnamento. La psicodidattica intesa come sistema di operazioni legate ad un contesto con riferimenti sociali e psicologici avvicina l'apprendimento all'insegnamento e viceversa. Come si può vedere dal **Grafico 1** la psicologia e la didattica contribuiscono secondo un sistema di insiemi a generare la psicodidattica fino ad abbracciare i processi di insegnamento e d'apprendimento.

Grafico 1



[191] Direttiva MPI "Educazione degli adulti" n. 22 del 06 febbraio 2001, entrata in vigore il 2 aprile 2001.
[192] Titone Renzo, "Psicodidattica", Ed. Ldc La Scuola, 1977, Brescia.

Quali sono le tappe che hanno preceduto la genesi della psicodidattica e quali sono gli aspetti sui quali Titone ha fondato le sue riflessioni?

Nella psicodidatica si possono distinguere tre fasi generatrici:

a) La **psicologia delle materie**: essa consiste nello scoprire per ogni materia la struttura che lega i contenuti e la capacità di apprendimento degli individui. In questo caso la centratura è sui metodi didattici che devono risultare funzionali per ogni materia.

b) La **psicologia dell'insegnamento:** analizza i processi, i fattori le condizioni e gli agenti che contraddistinguono l'insegnamento a prescindere dal contenuto e discrimina i livelli operativi.

c) L'**analisi internazionale o della comunicazione didattica** prende in esame l'interazione tra insegnante e discente soprattutto dal punto di vista della comunicazione verbale. Questa fase dunque punta l'accento sul comportamento dell'insegnante.

E' muovendo dalla **fase c** che Titone costruisce le basi della riflessione sul rapporto tra insegnamento ed apprendimento. Fulcro delle scienze umane e di quelle sociali, in particolare, è la comunicazione. L'insegnamento viene concepito come sistema di operazioni interattive commisurate in modo funzionale al raggiungimento di obiettivi di apprendimento precisi che siano verificabili empiricamente. L'interazione tra apprendimento e insegnamento si traduce in uno scambio continuo e reciproco di stimoli tra insegnante e discente. La comunicazione diventa il contenitore e, nello stesso tempo, lo strumento che garantisce la chiarezza del messaggio esplicitato o dall'insegnante o dai discenti.

Per comprendere meglio le linee strutturali del rapporto insegnamento - apprendimento Titone prende in esame tre teorie[193]:

- la teoria generale dei sistemi
- la teoria della comunicazione
- la teoria semiotica

La teoria generale dei sistemi (TGS) concentra la sua attenzione sul rapporto tra le parti e sul valore intrinseco delle relazioni, così la Teoria del comunicazione (CT) si offre come modello di interazione e come verifica in quanto le sue componenti: la sorgente, la situazione, il trasmittente e il ricevente, il messaggio, il canale, il rumore ecc. ne rendono evidente la complessità del quadro di riferimento e la necessità del suo dominio, e la Semiotica (SE) che sposta l'attenzione linguistica sul valore del segno attrraverso la forma della pragmatica che si occupa del rapporto tra segni e coloro che li producono, la semantica, che affronta la relazione tra i segni e ciò cui essi si riferiscono, la sintattica che si occupa delle relazioni formali. Il rapporto tra significante e significato, tra denotativo e connotativo, conduce verso una semiotica interpretativa che induce nell'insegnamento-apprendimento dinamiche sostanzialmente diverse dalle modalità tradizionali.

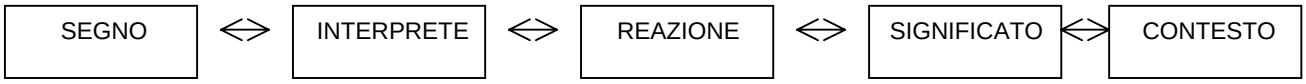
Nel **Grafico 2** si può ben vedere che il segno è l'elemento originario e comunque la base della comunicazione come scambio reattivo tra i soggetti. In un dato contesto il significato del segno, applicato alla didattica – in questo caso alla didassi, cioè all'atto concreto di insegnamento-apprendimento in classe – ne modifica la strutturazione e induce processi di riflessione differenziati almeno su tre livelli principali:

- la sintattica della didassi;
- la semantica della didassi;
- la pragmatica della didassi;

[193] Cfr. 2. Analisi psicologica dell'insegnamento in TITONE, op. cit.

Questa soluzione presenta un nuovo punto di vista, senz'altro innovativo rispetto alla concezione propria della trasmissione didattica tradizionale. L'insegnamento assume una forma nuova, l'approccio appare più vicino ad una visione sistemica tesa alla totalità di sviluppo dei soggetti che interagiscono:

Grafico 2[194]



Fino a questo punto le basi teoriche di riflessione poste da Titone concentrano l'attenzione sulla criticità dell'insegnamento, che continua ad essere concepito quasi esclusivamente espositivo.

L'insegnamento tradizionale non tiene conto principalmente di due aspetti:

- la più volte citata reciprocità tra insegnante e discente nell'azione dell'insegnamento;
- la possibilità di partire dall'apprendimento per valorizzare la differenziazione dei soggetti in termini di capacità, di abilità e di tempi di apprendimento.

Quest'ultimo punto è di particolare attualità sia in riferimento ai piani di sviluppo della formazione e dell'istruzione introdotti anche dalle istituzioni europee, sia in riferimento ai programmi formativi dei tre sistemi: scuola, formazione professionale e università, i quali tendono ad accentuare l'orientamento didattico verso le differenze individuali. Il soggetto dovrebbe diventare egli stesso il protagonista attivo della ricerca, nonché dell'individuazione e dell'applicazione del proprio modello di apprendimento. Anche per Titone non può prescindere dalle differenze individuali del soggetto che apprende. L'apprendimento non è fine a sé stesso, bensì un mezzo per giungere all'arricchimento e alla maturazione sia del pensiero riflessivo che delle potenzialità di autorealizzazione della persona.

All'interno di questa linea vengono meglio precisati anche gli oggetti di apprendimento che sono sia di tipo cognitivo che abilitativo. Le strutture cognitive sono le nuove forme di organizzazione conoscitiva e le nuove capacità di svolgere processi mentali. Le abilità assumono un significato concreto e si identificano con le capacità permanenti di tipo operativo. Secondo Titone l'apprendimento segue una tassonomia che va dalla dimensione più naturale e spontanea dell'uomo a quella più razionale. La maturazione psico-fisica è legata esclusivamente a fattori intrinseci dell'individuo, mentre l'apprendimento a quelli esterni. Da una parte, Titone vede un'interazione tra le due dimensioni, dall'altra, ritiene che la motivazione sia l'elemento di interazione tra il desiderio di imparare e le capacità del soggetto. La scuola è certamente, e ancora, un luogo privilegiato per stimolare la soluzione di problemi e spingere a riuscire nell'imparare con successo. Il consolidamento delle acquisizioni nozionali e operative dipende dall'uso costante delle medesime in situazioni diverse.

I modelli psicomatetici: il modello olodinamico[195]

La psicodidattica come collettore della dimensione psicologica e della dimensione didattica offre a Titone lo spunto per introdurre e supportare il modello olodinamico. Il modello olodinamico rappresenta uno schema di analisi e d'interpretazione delle modalità d'apprendimento. Dato per certo che deve esserci interazione tra insegnamento e apprendimento e dato per certo che l'attenzione non deve essere solo sul comportamento dell'insegnante, ma sullo scambio di stimoli continui e reciproci tra insegnante e discenti, Titone sposta tutta la sua attenzione esclusivamente

[194] Cifr. 2 "Analisi psicologica dell'insegnamento" in TITONE, *Op. cit.*, pag. 21.
[195] Titone R., "Modelli psicopedagogici dell'apprendimento", Armando, Roma, 1974.

sull'apprendimento, prediligendo un modello attivo dell'apprendimento, differenziandosi dalla proposta di Gagnè[196]. Il modello olodinamico si concentra sull'apprendimento distinguendone tre livelli: tattico, strategico, ego-dinamico.

I tre livelli di apprendimento sono anche livelli gerarchici di operazioni: estrinseco il primo, interiore o mentale il secondo, e interiorizzato il terzo. Questi tre piani sono in grado di spiegare tutti i fenomeni relativi ai comportamenti apprenditivi. Il livello ego-dinamico è al vertice della piramide e rappresenta l'elemento qualificante la personalità del soggetto individuale.

Nella formula seguente Titone[197] oltre a chiarire quali sono i concetti base del suo modello, chiarisce anche le relazioni tra di essi:

$$C(A) = \frac{P(ca)}{S}$$

Dove: C = comportamento
A = apprendimento
P = personalità
c = processo cognitivo
a = processo automatizzato
S = situazione contestuale

rappresentano tutti i concetti base che vedono coinvolto il soggetto in apprendimento. Il comportamento e /o l'apprendimento sono il risultato del rapporto della personalità che si esplica nei processi cognitivi e automatizzati e la situazione specifica in cui il soggetto si trova e cresce. Compito dell'educazione è di mantenere il rapporto il più possibile in un equilibrio dinamico, continuamente modificabile e mutante, mai però stabile.

Con questo modello Titone ribadisce la forte interconnessione tra insegnamento ed apprendimento e soprattutto sottolinea che l'insegnamento non può essere inteso come un insieme di procedimenti tecnici volti al mero atto dell'istruire, bensì come un sistema di rapporti che formano e sviluppano la personalità dell'individuo. Gli elementi che caratterizzano il modello olodinamico rendono conto della sua struttura fondativa e della sua validazione: integrità, centralizzazione, multiplanarità, inter-funzionalità, reversibilità, sistematicità, verticalità evolutiva, xcontestualità, compresenzialità dinamica. I tratti indicano rendono conto della significatività del modello.

I modelli psicodidattici: il modello modulare[198]

Se il modello "olodinamico" qualifica in particolare il versante dell'apprendimento, quello "modulare" qualifica l'altro versante, quello rivolto all'insegnamento. Titone ritiene di poter individuare, nella storia dell'insegnamento, quattro modelli, di cui quello modulare che lui propone rappresenta l'ultimo e più significativo approdo. Nel modello logocentrico si ha la centralità degli aspetti nozionali, logici e quantitativi del programma scolastico; nel modello psicocentrico si enfatizza il primato del soggetto che apprende secondo le diverse proposte che muovono dall'intellettualismo di Herbart fino alle sequenze di apprendimento di Gagné; nel modello empiriocentrico viene focalizzata la totalità dell'esperienza del soggetto: affettiva, intellettuale, individuale ma soprattutto sociale. Se questi modelli hanno portato un contributo importante allo sviluppo della

---

[196] Gagnè R. M., Briggs L. J., "Fondamenti di progettazione didattica", SEI, 1974.
[197] Titone R., "Modelli psicopedagogici dell'apprendimento", Armando, Roma, 1974, pag. 127
[198] Titone Renzo, "Psicodidattica", Editrice La Scuola, 1977, Brescia.

ricerca didattica, tuttavia non sono sufficienti a rispondere ad una visione umanistica dell'apprendimento personale.

Il modello modulare presenta pertanto due ulteriori caratteristiche che lo rendono adeguato allo scopo: la **reversibilità ciclica** e lo **sviluppo a spirale**.

Cioè l'insegnamento è modulare quando:

- è caratterizzato dalla reversibilità e dalla intercambiabilità delle fasi di istruzione. Non si ha pertanto rigidità lineare, la posizione di ciascuna fase può venire mutata o spostata rispetto alle altre fasi;
- i ruoli di istruzioni sono reversibili: l'insegnante si presenta come lo stimolatore iniziale, ma in seguito egli può essere reattivamente eccitato dagli stimoli provenienti dallo studente. Le funzioni di stimolazione e di reazione appartengano a tutti e due i contraenti: docente e discente;
- si sviluppa secondo la logica della spirale: qualche elemento può provvisoriamente rimanere in disparte mentre si concentrano le energie sullo sviluppo di un altro segmento;
- è generativo, in quanto è basato su una rete di "continuum biologico" in espansione. Non si è in presenza di forme tecniche di giustapposizione o di associazionismi vari, ma di un processo di sviluppo caratterizzato da differenziazione e integrazione.

Il micromatema

L'insegnamento è così costituito da una serie di confini rappresentati da matemi, più o meno estesi. Si hanno così macromatemi e micromatemi. Il micromatema è però l'unità minima di apprendimento che spiega il modello modulare introdotto da Titone. Il numero dei matemi e la loro estensione dipendono dal tipo di disciplina di studio, dal livello di apprendimento, dal ritmo dello studente ecc.; sono svincolati da ogni criterio definito a priori.

L'apprendimento deve tener conto della differenziazione e dell'integrazione dei processi e dei contenuti; non è un'assimilazione di unità separate, bensì si caratterizza per un processo matetico che si concretizza nell'assimilazione di una serie di fasi o di unità di apprendimento. L'organizzazione di tali unità avviene mediante l'aggregazione di un complesso d'attività finalizzate all'immagazzinamento di regole e/o abilità. Tali unità includono ampie porzioni di contenuto e si sviluppano su lunghi periodi, da qui la denominazione di macromatema. Si può allora dire che il matema è l'unità di misura del modello modulare, mentre il macromatema è la fase del processo matetico atto a sviluppare l'aspetto comportamentale della personalità dell'individuo. Mentre però risulta difficile stabilire quali sono i macromatemi fondamentali di un programma di studio, si può risalire all'individuazione delle fasi principali di un matema.

Le funzioni essenziali del matema, **comprendere**, **rafforzare**, **controllare**, ne rappresentano anche la sua natura e si caratterizzano per una serie di operazioni interne.

La funzione del comprfendere si sviluppa attraverso un micromatema incoativo strutturato in tre microfasi: percezione globale, analisi operativa, sintesi operativa. la funzione di rinforzo si sviluppa attravrso l'esercizio inteso come un reimpiego di informazioni e di significati in forme più estensive applicate a situazioni normali di vita e di comunicazione. La funzione di controllo si definisce mediante le modalità di regolazione del processo di apprendimento, ed anche di valutazione.

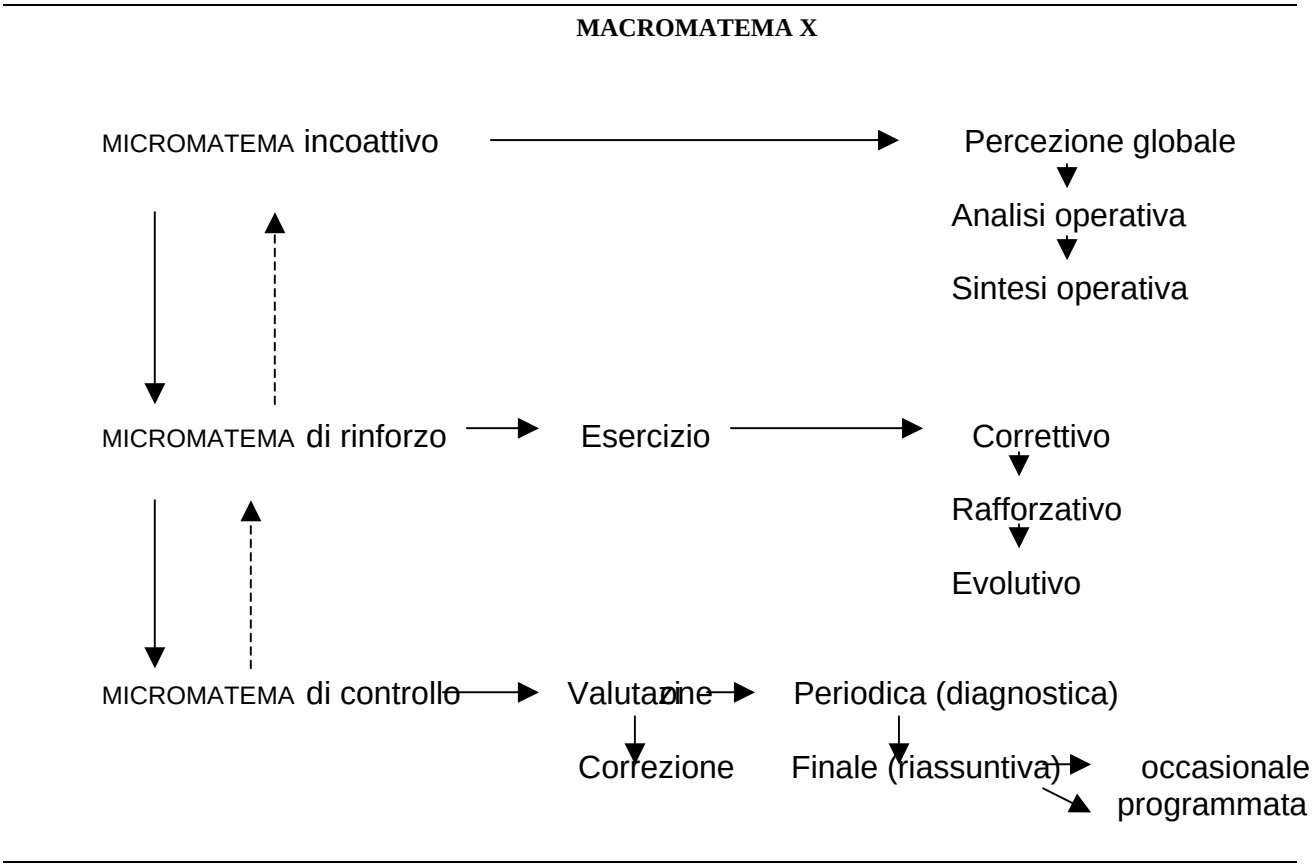
Il Grafico 3[199] spiega nel dettaglio la natura e la funzione di ciascun micromatema. Da qui si evince che il micromatema incoativo svolge la funzione di far comprendere un compito, comprensione da intendersi in senso attivo implicando così sia un'analisi descrittiva e l'individuazione dei meccanismi atti alla messa in opera e all'interiorizzazione del compito.

[199] Titone Renzo, "Psicodidattica", Edizioni La Scuola, 1977, Brescia, pag. 58.

Una volta superato il primo passo dell'apprendimento educativo si inserisce il micromatema di rinforzo che è destinato attraverso l'esercizio applicativo sistematico a condurre all'assimilazione, anche non consapevole. La consapevolezza dell'avvenuto apprendimento delle abilità e della competenza terminale si raggiunge grazie al micromatema di controllo.

Il controllo non è una atto finale solamente ma è da intendersi un'azione trasversale sull'intero processo di insegnamento-apprendimento. Il micromatema di controllo dunque risulta utile a regolare il processo di apprendimento, valutarlo e approfondirlo a livello di coscienza.

Grafico 3



Conclusioni

Dalla presentazione precedente si comprende come Titone dà vita ad un modello che contiene due parti formali e strutturate. Da un lato, infatti, egli introduce i modelli psicomatetici che riguardano i livelli dell'apprendimento e, dall'altro, i modelli psicodidattici ovvero quelli legati all'insegnamento.

Lo sforzo di Titone è quello di pensare a un'istruzione – formazione interattivo e dinamico; ciò significa contemplare il punto di vista dell'insegnante e quello del discente.

Titone parla così di modello olodinamico dell'apprendimento educativo e di modello psico – matetico dell'insegnamento.

Il modello olodinamico ha il fuoco sul soggetto in apprendimento. E' lo stesso soggetto protagonista e artefice della propria formazione. Titone trova nella azione comportamento / apprendimento la spiegazione della autoformazione della "personalità aperta" del discente. La personalità aperta del discente è alla base di un altro concetto fondamentale, ovvero la continua ricerca di un

equilibrio tra l'Io e il Mondo. Il soggetto "Io" trova già in sé la volontà di agire; tale volontà deve essere tradotta in capacità di agire mediante una "strategia" che gli consenta di agire concretamente con una "tattica". Questa descrizione insiste a stabilire che l'apprendimento non è un atto passivo, bensì un atto attivo e per questa ragione complesso ed articolato. Dalla visione dinamica dell'apprendimento scaturisce quindi l'accettazione del comportamento dell'alunno come una chiave del modello dell'apprendimento.

Il modello psicodidattico è quello proprio dell'insegnamento. Nell'ambito della descrizione di questo modello, Titone mette in luce una visione nuova ovvero la possibilità di non osservare solo il comportamento dell'insegnante.

Trova nell'introduzione del matema la possibilità di dare all'insegnamento una veste nuova. La programmazione dell'insegnamento dovrà tenere conto fondamentalmente di tre fasi: la fase cognitiva che deve mettere in grado il discente di comprendere il compito; la fase di rinforzo che deve mettere in grado il discente di appropriarsi del compito mediante l'esercizio; la fase di controllo che deve mettere in grado il discente di raggiungere la consapevolezza dell'apprendimento del compito.

Il modello dell'insegnamento qui descritto ha il fuoco nel "mastery learning" secondo il "learning for mastery" l'apprendimento deve portare alla padronanza ottimale delle capacità da parte di tutti gli studenti. Questa concezione obbliga l'insegnante ad una precisa programmazione delle sequenze di apprendimento; ad un'intensificazione degli esercizi e al controllo continuo del livello di apprendimento. Per raggiungere tutti gli studenti l'insegnante ha due "strumenti" in suo possesso:

il feed-back e il feeling of achievement. Il feed back consente un monitoraggio continuo e l'inserimento di elementi correttivi; il feeling of achievement stimola la motivazione al successo in ciascun studente.

Dal modello didattico presentato da Titone si possono evidenziare alcuni contributi convergenti con la proposta degli standard:

- la sottolineatura della centralità dell'idea di operazione quale chiave per ogni forma di apprendimento
- l'apprendimento come sistema di funzioni in relazione fra di loro
- l'espansione a spirale delle forme di istruzione, di conoscenza e di sviluppo della personalità
- la reversibilità e l'interfunzionalità delle parti che compongono la struttura dell'azione didattica.

Un modello diffuso: le Unità Formative Capitalizzabili

L'esperienza italiana è caratterizzata da due polarità didattiche. la prima afferisce al tradizionale sistema dell'istruzione scolastica che prevede un modello caratterizzato da elementi definiti nel tempo e riconducibili all'idea di "contenuto" espresso in un programma di studi con percorsi a carattere disciplinare, la seconda invece afferisce al mondo delle professioni e delle attività produttive ed è caratterizzata dalla presenza sempre più diffusa di un modello di didattica che concentra il suo focus prevalentemente sull'idea di "prestazione" .

Mentre nel primo sistema il concetto di standard formativo è indotto da un'ipotesi di riforma – e che è rimasta tale - che trovava nell'idea di competenza il suo asse principale, nel secondo sistema invece l'idea di competenza ne rappresentava la dimensione portante e conduceva con sé invitabilmente il concetto di standard come impostazione strutturale del sistema.

L'Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL) è stato il maggiore artefice nel nostro paese della elaborazione e diffusione di un modello formativo che ancora oggi è il punto di riferimento principale del sistema della formazione ed è conosciuto come modello delle Unità Formative Capitalizzabili (UFC). Tale modello ha avuto anche una sua influenza sul sistema dell'istruzione scolastica e ha indotto non poche riflessioni intorno alla proposta di cambiamento anche didattico che esso richiedeva.

La genesi

Il contesto di partenza: gli obiettivi della Comunità Europea

Il modello Isfol sulle UFC nasce dalla necessità di affrontare nel contesto italiano il problema del "sapere" emerso dall'incontro della Commissione Europea e poi raccolto nel Libro Bianco "Insegnare ed apprendere verso la società cognitiva".

Poichè il sapere muta e si evolve in continuazione, a causa della progressiva introduzione di tecnologie informatiche nel contesto socio-produttivo, la società oggi è chiamata ad un interminabile sforzo formativo, ad un potenziamento continuo delle risorse conoscitive, affinché non si crei il rischio di "un divario tra quanti partecipano all'acquisizione del sapere e quanti ne resterebbero inevitabilmente esclusi"[200].

Ciò significa creare le condizioni per un apprendimento lungo tutto l'arco della vita, che passi, prima di tutto, attraverso la flessibilità di accesso alla formazione, in cui il riconoscimento del sapere e delle conoscenze acquisite possa avvenire in qualunque momento della vita del soggetto, non necessariamente alla fine di un percorso formativo. Inoltre, tale patrimonio personale deve poter essere continuamente potenziato e promosso, creando la possibilità di passare da un sub-sistema formativo all'altro senza dover ripetere parti di percorso già compiuto, ma accreditando i risultati anche parziali, già acquisiti.

Il progetto Isfol: un modello di accreditamento

Dunque, il progetto Isfol sulle UFC muove da una prospettiva comunitaria di accreditamento, cioè si basa sull'implementazione nel territorio italiano di un dispositivo che renda possibile

[200] Cfr. Commissione delle comunità Europee, Insegnare ad apprendere verso la società cognitiva, Bruxelles, 29.11.1995, COM (95), P.10.

la promozione o, ancora meglio, la capitalizzazione[201] massima dei risultati anche parziali che via via i soggetti acquisiscono nel corso delle loro esperienze, in una prospettiva di riconoscimento delle esperienze stesse sotto forma di credito lungo tutto il percorso formativo e lavorativo.

Che cosa s'intende esattamente per credito formativo? Secondo la Commissione Europea, il credito è il riconoscimento ad un individuo del possesso di competenze, indipendentemente dal modo in cui le ha acquisite (attraverso un percorso educativo-formativo formale; attraverso la pratica lavorativa) in vista di una loro valorizzazione individuale (maggior consapevolezza delle proprie risorse) e collettiva (spendibilità in successivi percorsi formativi).

Attraverso questo schema, l'Isfol rende bene evidenti gli obiettivi di cambiamento che si propone con il suo impianto:

UNA FORMAZIONE CAPITALIZZABILE [202]

IMPOSSIBILITA' DI VALORIZZARE esperienze e acquisizioni parziali	→ POSSIBILITA' DI CAPITALIZZARE competenze acquisite per spenderle sotto forma di crediti formativi.
CERTIFICAZIONE GENERICA relativa alla frequenza di un intero corso di formazione	→ CERTIFICAZIONE ANALITICA delle competenze maturate anche attraverso esperienze formative parziali, ai fini della loro spendibilita' per il rientro nel sistema formativo.
FORMALE RICONOSCIMENTO DI UN TITOLO acquisito nella Scuola, F.P, Università, ecc.	→ TRASPARENZA DELLE COMPETENZE acquisite lungo tutto di vita e accumulabili nel libretto formativo.
RIGIDITA' nell'accesso alla formazione entro un singolo sub-sistema	→ FLESSIBILITA' nell' accesso alla formazione anche trasversalmente ai diversi sub-sistemi.

Il primo passo compiuto dall'Isfol è stato dunque quello di pensare a come accreditare.
Per rendere possibile la capitalizzazione dei risultati anche parziali è necessario che i diversi percorsi siano frammentabili e suddivisi in **segmenti** o unità formative reciprocamente riconoscibili e aggregabili, secondo una logica a tasselli, sino a comporre il patrimonio conoscitivo, personale ed esperienziale del soggetto.
E' chiaro che queste **unità**, esattamente come ogni percorso formativo, devono essere orientate alla produzione di un **risultato/obiettivo** di apprendimento.
Se, tradizionalmente, il risultato formativo poteva rispettare l'idea di una precisa qualifica professionale spendibile nel mondo produttivo, oggi la mobilità dei contesti organizzativi, prodotta dall'impatto tecnologico-informatico, indebolisce il riferimento ai mestieri e alle professioni e punta sulla capacità strategica della risorsa umana di combinare l'insieme di risorse, conoscenze e abilità necessarie per affrontare il proprio compito lavorativo. Emerge un'idea più complessa e del tutto

[201] Termine coniato dall'Isfol, per indicare la possiblità di valorizzare e rendere spendibile il patrimonio personale di ciascuno, anche se all'interno di un percorso parziale e incompleto.
[202] Cfr. Isfol, G.Di Francesco (a cura di), Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro, Franco Angeli, Milano, 1997, p.25.

personale di **competenza** che scaturisce dall'analisi del "soggetto in azione" ed è intesa come il patrimonio complessivo di risorse che un individuo mette in campo e come insieme delle modalità con cui le combina nel momento in cui affronta una prestazione lavorativa o il suo percorso professionale.

La competenza diventa l'obiettivo principale di un sistema di accreditamento che, per poter esistere, ha bisogno di un linguaggio comune, condivisibile e integrabile, sia all'interno dei singoli subsistemi formativi (scuola, formazione professionale, università) sia all'esterno, in rapporto al mondo produttivo e, per l'Isfol, un linguaggio condivisibile non può che essere un **linguaggio basato sulla competenza**, la quale, in effetti, presenta numerosi vantaggi:

- è coerente con la difficoltà del sistema lavoro di definire gli esatti confini della figura professionale e incarna la centralità dell'individuo nel contesto produttivo come soggetto attivo in grado di declinare in modo proprio e al limite il proprio sapere;
- è meno rigido rispetto ad un'idea di qualifica che acquista valore e spendibilità professionale solo se il percorso formativo è compiuto interamente;
- è facilmente capitalizzabile e associabile all'idea di credito spendibile, poiché non è affatto un contenuto, ma un obiettivo, un output su cui si crea più facilmente corrispondenza tra percorsi formativi differenti.[203]

La costruzione dell'impianto di unita' formative capitalizzabili

Chiariti gli elementi che stanno alla base del modello di accreditamento, è necessario entrare nel cuore del processo metodologico di costruzione delle Unità capitalizzabili vere e proprie, il quale prevede schematicamente tre macro-fasi:

1. La prima ha come oggetto i processi di analisi del lavoro che hanno come output la competenza articolata in tre tipologie di competenze: di base, trasversali, tecnico-professionali.
2. La seconda considera la traduzione delle singole competenze nelle corrispondenti unità formative capitalizzabili.
3. La terza si concentra sulla fase finale per riaggregare le singole unità capitalizzabili in clusters variamente componibili per corrispondere ai diversi profili/qualifiche professionali.[204]

Analizziamo il significato di ognuno di questi tre passaggi, così come pensati dall'Isfol per individuare l'unità formativa capitalizzabile, intesa come un segmento di percorso formativo coerente e completo.

Secondo una preliminare analisi del lavoro, l'esercizio efficace di un'attività è la messa in atto di una competenza individuale, che risulta "dall'integrazione in azione di tre diversi tipi di competenze, le quali danno oggi luogo a prestazioni lavorative professionalmente valide e quindi certificabili come adeguate".[205]

Le **competenze di base** sono frutto di una cultura del lavoro che analizza i requisiti di occupabilità necessari ad un individuo per l'accesso alla formazione e al lavoro o anche per lo sviluppo di un proprio percorso individuale e professionale. In questa categoria, secondo un'analisi dei "Repertori sperimentali" costruiti e realizzati dall'Isfol con il contributo di esperti di processi formativi, rientrano: inglese, informatica di base, economia, organizzazione aziendale, diritto del lavoro e tecniche di ricerca attiva del lavoro, e quali competenze costituiscono la base minima indispensabile per inserirsi positivamente nel contesto socio-produttivo attuale.

---

[203] Cfr. G.Auteri, G. Di Francesco, La certificazione delle competenze. Innovazione e sostenibilità, Franco Angeli, Milano, pp. 51-52.
[204] Ibi, pp.61-62.
[205] Ibidem, p.56

Le **competenze trasversali**, che nascono da un' analisi delle caratteristiche non già del lavoro in sé, quanto piuttosto del comportamento lavorativo del soggetto, a partire dalla constatazione che in un contesto produttivo ad alta complessità organizzativa e tecnologica, l'individuo diventa la risorsa umana centrale esperta, decisionale e problem solving, la sola capace di fronteggiare l'imprevedibilità e l'instabilità dei compiti lavorativi.
Per l'individuazione di tali competenze, l'Isfol ha preso in analisi l'insieme delle attività o operazioni che un soggetto abile ed esperto dovrebbe compiere di fronte ad un compito lavorativo: il soggetto deve prima comprendere la situazione e poi agire un comportamento, quindi per lui è importante diagnosticare (la situazione, il compito, il problema, se stesso), relazionarsi a persone o cose per rispondere alle richieste del compito ed infine attuare ossia prendere la decisione di agire.[206]

Le **competenze tecnico-professionali**, nascono dall'identificazione dei processi lavorativi tipici di un determinato settore professionale, ai quali sono tradizionalmente costituiti da un insieme significativo di attività (Aree di attività) orientate alla produzione di un risultato atteso. In questo modo, si sono individuate le competenze necessarie a svolgere adeguatamente le suddette attività.
Quindi, l'Isfol è partito dall'identificazione di cinque settori produttivi, ognuno dei quali, poi, prevede una sua distinta suddivisione in processi, attività e competenze: turistico-alberghiero; metalmeccanico; qualità nell'industria; amministrazione, finanza e controllo; automazione d'ufficio. Risulta evidente che l'articolazione in competenze di base, trasversali e tecnico-professionali ha un valore puramente descrittivo in una prospettiva di definizione della competenza: quindi, l'Isfol assumerà come obiettivo formativo principale l'intreccio profondo tra i tre tipi di competenze.

In questo secondo passaggio, le tre tipologie di competenza individuate, vengono tradotte concretamente in oggetto di formazione, mediante costruzione di un percorso standard che l'Isfol chiama **Unità formativa capitalizzabile:** si elaboreranno, quindi, Unità formative di base, trasversali e tecnico-professionali prendendo in considerazione, ad esempio, la lingua inglese o la competenza "diagnosticare" o la competenza "occuparsi delle prenotazioni" (settore turistico-alberghiero) allo stesso modo, cioè secondo un formato o modello di riferimento standard, finalizzato al raggiungimento delle stesse.

In pratica, l'Unità Capitalizzabile declina in proposta formativa tali competenze, disegnando l'architettura standard[207] di un segmento formativo, che risulta articolato in due sezioni:
La prima sezione prende il nome di unità di competenza, perché è caratterizzata da indicatori che descrivono in modo particolare la competenza:

Titolo	Denominazione dell'Unità formativa capitalizzabile, sotto forma di competenza.
Risultato atteso	E' in forma sintetica l'obiettivo generale a cui tende l'unità (ossia una competenza di sintesi).
Attività	Insieme di attività necessarie per raggiungere il risultato atteso.
Competenze	Le competenze esprimono che cosa il soggetto dev'essere "in grado di" fare per presidiare efficacemente le attività sopra dette e sono l'obiettivo particolare della Ufc.

[206] Cfr. Isfol, Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia, Franco Angeli, Milano, 2001, pp. 39-40.
8 Cfr. Isfol, Di Francesco G. (a cura di), Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali, Franco Angeli, Milano, 2000, pp.30-31.

La seconda sezione descrive lo standard formativo, ossia gli elementi formativi essenziali, necessari allo sviluppo della competenza indicata:

Prerequisiti	Sono le competenze che il soggetto deve possedere come precedente risorsa, al fine di garantire la componibilità delle Ufc: esperienze lavorative, titoli di studio o precedenti Ufc.
Contenuti	Sono gli ambiti di "sapere" sui quali si fondano le competenze/obiettivo della Ufc (sapere dichiarativo).
Durata	Si cerca di esprimere in termini quantitativi il tempo necessario per l'acquisizione di una Ufc (40 ore <range < 120 ore).
Modalità	Si classificano i contesti formativi più idonei per l'apprendimento /sviluppo delle competenze: lezioni, analisi di casi, esercitazioni in lavoratorio, stages o tirocini formativi.
Modalità di valutazione	Sono state classificate tre tipologie di riferita del raggiungimento delle competenze previste: prove pratiche, soluzioni di caso, performance di simulazione.

Questi descrittori sono, per l'Isfol, essenziali affinché la Ufc risponda a criteri di standardizzazione, componibilità e soprattutto perché permetta di fare un modello di riferimento formativo confrontabile, spendibile e applicabile in diversi contesti formativi e lavorativi.

Le Unità Capitalizzabili sono realizzate, in particolare, per il progettista, che a partire dalle indicazioni contenute nelle Unità, ha la possibilità di adattare tali standard alle specifiche esigenze del suo contesto di riferimento.

Quindi, per l'Isfol, un'ipotesi può essere che "la UFC disegna l'architettura standard di un segmento formativo (e pertanto è di pertinenza degli attori cui compete pianificare la formazione); il modulo è l'implementazione della Ufc nella quale vengono definiti in dettaglio la tempistica, le risorse e le modalità del loro utilizzo, ponendo attenzione al processo di apprendimento (queste operazioni spettano agli enti di formazione ed ai loro operatori)."[208]

Una volta individuata la dimensione "formativa" standard dell'UFC, l'unità è capitalizzabile, spendibile, personalizzabile e costituisce la base per il riconoscimento di crediti formativi perché ha la caratteristica di essere non solo un'unità in sé compiuta, in modo tale da permettere il raggiungimento di competenze in forma autonoma; ma anche aggregabile ad altre UFC, mediante la creazione di clusters di Unità capitalizzabili di base, tecnico-professionali e trasversali.

In questo modo, è possibile dare vita a percorsi formativi individualizzati, solo attraverso un'articolazione delle attività in risposta ai fabbisogni individuali oppure creare dei veri e propri crediti in ingresso che consentano il riconoscimento di competenze acquisite o di percorsi parziali, verso una migliore garanzia di diritto alla formazione.

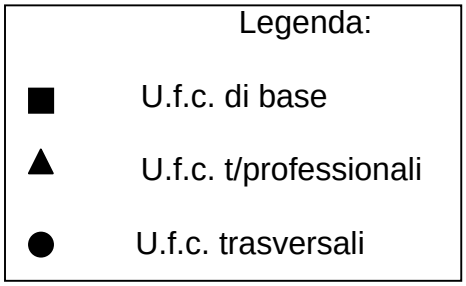
In questo schema, si mostra anche come sia possibile dar vita ad anche tipologie formative, a seconda delle diverse finalità e problematiche degli soggetti in formazione, solo attraverso una composizione eterogenea d'unità formative capitalizzabili.

Ci si rende conto, della valenza delle tre tipologie di Unità capitalizzabile, (di base, trasversali e tecnico-professionali) a seconda della tipologia formativa cui esse fanno riferimento.

Per esempio, nelle tipologie orientamento e inserimento professionale, vi è una forte presenza di UFC di base e di UFC trasversali.

E' significativo, inoltre, che l'Unità formativa capitalizzabile sia pluridisciplinare e che risponda all'opzione della permanente compresenza di unità capitalizzabili riferite ai tre ambiti di competenza in tutti i percorsi formativi.

[208] Cfr. G. Auteri , G. Di Francesco op. cit, p. 71



Tipologia formativa	Componibilità di cluster di Unità Capitalizzabili
Riqualificazione	■ ▲ ● ▲ ● ▲ / ■ ▲ ● ▲ ■
Aggiornamento perfezionamento	● ▲ ● ▲ ■ ● / ▲ ▲ ● ▲ ▲ ■ ●
Orientamento riorientamento	● ● ▲ ● ■ ● / ● ● ● ■
Qualificazione	■ ● ▲ ● ■ ▲ / ■ ● ▲ ■ ● ■ ▲ ● ■ ▲
Formazione iniziale/superiore	■ ■ ● ■ ▲ ■ ▲ ■ / ■ ■ ● ▲ ■ ▲ ▲

Il credito formativo: dal riconoscimento alla certificazione

Una volta acquisite, tramite formazione, un insieme di competenze codificate in un'Unità capitalizzabile, il passaggio successivo adottato dall'Isfol consiste nella possibilità di riconoscere e certificare tali nuclei di competenze.
Siamo giunti così a definire il secondo significato di Unità capitalizzabile come " l'unità base di un'attestazione-certificazione, che costituisce a tutti gli effetti un credito acquisito e spendibile in qualsiasi altro percorso formativo, qualora lo stesso tipo di competenze, cui fa riferimento l'Unità capitalizzabile, sia condiviso a livello nazionale"[209].
Vi è un importante presupposto di partenza che consente di esibire l'Unità capitalizzabile, a titolo di "credito spendibile" nei diversi percorsi formativi, ossia che scuola, formazione professionale, università e lavoro condividano lo stesso sistema di standard, rappresentato da tali Unità di competenza capitalizzabili, come riferimento omogeneo in termini di analisi della professionalità e delle competenze, che permette ai diversi subsistemi di commisurare gli elementi della propria offerta formativa ad un unico metro. Questo collegamento tra i diversi subsistemi scuola/formazione professionale/lavoro, permette di superare la rigida sequenzialità con cui tradizionalmente si è abi-

[209] Cfr. Isfol, G. Di Francesco (a cura di), Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro, op. cit., p.71.

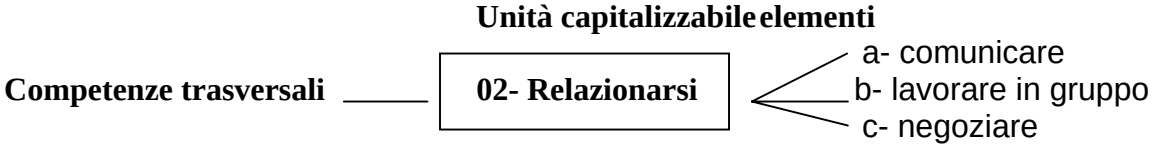
tuati a concepirli ed apre le porte ad una circolarità tale da consentire a ciascun soggetto una certificazione delle competenze più flessibile.
L'insieme delle Unità capitalizzabili costituisce dunque il riferimento per la definizione degli standard minimi validi su tutto il territorio nazionale e, in questo senso, **certificabili (secondo la logica dei crediti)** e quindi **capitalizzabili**. Tale modello, secondo l'ipotesi di lavoro dell'Isfol, costituisce il primo indispensabile passo di un itinerario verso il ridisegno del sistema di formazione professionale e dei suoi rapporti con il sistema scolastico e produttivo.
Mediante la certificazione, infatti, l'individuo diventa titolare di un credito, a tutti gli effetti esigibile, che gli consente di:

- valorizzare una o più parti dell'esperienza già maturata e quindi di ottimizzarla, evitando di ripetere parti dell'esperienza stessa;
- abbreviare un itinerario formativo, nell'ambito dello stesso sistema formativo, tramite il meccanismo dell'"abbuono" ;
- qualificare le competenze, nell'ambito del rapporto sistema formativo e lavoro, consentendogli sia di valorizzare i tipi di competenza maturati sul lavoro, al fine di un eventuale "rientro formativo", sia di ottenere un riconoscimento delle competenze parziali maturate nel sistema formativo, in termini di "qualificazione".[210]

Aspetti problematici del modello isfol

Se si analizza l'architettura formativa della UFC emergono alcuni aspetti problematici:

Il formato della UFC ed il significato dei suoi elementi
Abbiamo messo a confronto, mediante una tabella, tre esempi di repertori di UFC, rispettivamente di base, trasversali e tecnico/professionali, al fine di poter osservare più da vicino l'applicazione del formato di standard formativo nelle sue voci costitutive. Chiaramente, per esigenze di spazio, si è pensato di considerare solo un unico elemento (il primo a partire dall'alto), che caratterizza le voci espresse al plurale (vedi attività, competenze, contenuti, ecc.).
Va detto che ogni UFC prevede un'articolazione in elementi che compongono, secondo una logica cumulativa, il percorso di acquisizione della UFC per cui, per aver acquisito una UFC, bisogna prima aver appreso, in ordine, tutti i suoi elementi come si vede in questo schema.



[210] Ibi, p.84.

	Ufc di base	Ufc trasversale	Ufc t./ professionale
TITOLO	C.B.02.03 "Analizzare un'organizzazione a livello micro".	C.T. 02.01 "Comunicare"	C.P. 01.01.01 "Occuparsi delle prenotazioni"
RISULTATO ATTESO	Analizzare un ruolo e rappresentare un processo organizzativo.	Comunicare con altri nel contesto di lavoro, in situazioni dirette o mediate da strumenti di diversa natura.	Ottenere il massimo delle potenzialità ricettive dell'azienda.
ATTIVITA'	Fornire una definizione del concetto di ruolo organizzativo.	Scambiare informazioni con altri utilizzando la forma scritta e orale.	Ricevere le prenotazioni utilizzando diversi strumenti di comunicazione.
COMPETENZE	Essere in grado di: conoscere ed utilizzare il concetto di ruolo organizzativo.	Essere in grado di: costruire presentazioni di sé adeguate al contesto.	Competenze teorico tecniche: conoscere le procedure per la predisposizione e la vendita dei servizi turisitici. Essere in grado di: raccogliere,collegare informazioni verbali e non, provenienti da fonti diverse.
PREREQUISITI	Elemento n° 2.	Nessuno.	Diploma di scuola secondaria superiore o di qualifica professionale.
CONTENUTI	Definizione di ruolo organizzativo.	Dare e chiedere informazioni.	Il piano di prenotazione: sua formulazione e modalità di utilizzo
DURATA	Minimo 9 ore.	Minimo 32 ore.	Min 60 ore, Max 80 ore.
MODALITA' FORMATIVE	Casi/esemplificazioni che privilegiano il metodo attivo.	Utilizzo del gruppo come strumento privilegiato.	1/3 della durata in aula, il resto in ambienti attrezzati.
MODALITA' DI VALUTAZIONE	Prove strutturate.	Attività di simulazione.	Analisi e soluzioni di casi concreti.

Innanzitutto, se la scomposizione delle UFC in base, trasversali e tecnico-professionali, ha per l'Isfol uno scopo descrittivo e non valutativo, quindi, considerata la fase conclusiva del format formativo, che ha invece per oggetto l'aggregazione e la congiunzione delle tre tipologie di UFC "in cluster corrispondenti ai profili/qualifiche professionali che s'intendono formare, con la conseguente definizione di percorsi modulari[211]; allora è fondamentale che ci sia per ciascuna tipologia di UFC un criterio comune di analisi delle voci standard da cui sono caratterizzate, soprattutto della voce "competenze", che rappresenta la voce/obiettivo.
In realtà sembra esistere, proprio a questo proposito, una differenza descrittiva della competenza: nel caso della UFC di base o trasversale la voce "competenza" ha un significato associabile "all'essere in grado di " del soggetto di svolgere una serie di compiti, mentre nel caso della UFC tecnico-

[211] Cfr. Auteri A., Di Francesco G., op. cit., p. 62.

professionale si trova un elemento aggiuntivo: "competenze teorico-tecniche", un elemento che basta da sè a generare confusione rispetto alla voce "contenuto": se infatti le competenze teorico-tecniche rappresentassero il sapere dichiarativo, declinato poi in saper essere operativo (essere in grado di), che ruolo ha la voce "contenuto" definita dall'Isfol, l'ambito di sapere su cui si fondano le competenze? Questa stessa idea di competenza, intesa dall'Isfol come un "essere in grado di" del soggetto, quel "saper agire" riconoscibile e non separabile dalle proprie condizioni di messa in opera, stenta ad affermarsi come tale sin dalla prima fase d'individuazione dei repertori: se si osservano, in particolare, i repertori di UFC relativi alle competenze di base (lingua inglese, informatica utente, organizzazione aziendale, diritto del lavoro ecc.), sembra di avere davanti un insieme di materie o di "saperi astratti", non un insieme di competenze. Lo stesso si può dire osservandone il formato finale, preso ad esempio, "analizzare un'organizzazione a livello micro": se estrapoliamo la descrizione della competenza che ne viene data, essa appare diversa dal contenuto espresso, rischiando così di entrare in contraddizione con se stessa e di riproporre una logica disciplinare tradizionale.

Dove finisce il contenuto e dove inizia la competenza?

Anche il trinomio risultato atteso-attività-competenze della prima sezione, non è chiaro nella sua differenziazione: se il risultato atteso esprime l'obiettivo/competenza generale verso cui tende la UFC e le competenze descrivono, nel particolare e nel loro insieme, ciò a cui mira la UFC, la voce "attività" non appare comprensibile, significativa e discriminante poiché spesso coincide, nel senso, con le competenze delineate sotto, rischiando di appesantire e di complessificare la struttura. Es. Esempio, "analizzare un ruolo organizzativo" come risultato atteso, significa essere in grado di "conoscere e utilizzare il concetto di ruolo organizzativo" e significa saperlo anche definire.

In definitiva, se si analizza l'architettura della UFC, l'idea centrale di competenza sembra emergere con fatica e sembra perdere la connotazione di essenzialità, poiché appare coperta da troppi elementi che la descrivono finendo per confonderla e appesantirla in un sistema complesso.

Un ultimo elemento che rischia di generare difficoltà nella fase più operativa di progettazione di percorsi formativi costruiti su UFC, riguarda i prerequisiti di accesso: se il riferimento ad UFC precedenti appare coerente con la logica di aggregazione e di composizione a tasselli di un percorso formativo basato su competenze, il fatto di considerare il titolo di studio come ulteriore condizione/prerequisito di accesso, entra in contraddizione con il principio di flessibilità, di capitalizzazione e di accreditamento, in termini di competenze, del patrimonio parziale ed esperienziale del soggetto. E' questo principio, secondo l'Isfol, che pone le basi per un sistema democratico di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, da parte di qualunque soggetto che voglia intraprendere nuovamente – ad esempio, un disoccupato - la strada della formazione senza annullare il bagaglio esperienziale-lavorativo che ha accumulato, o da parte di uno studente che ha interrotto il suo percorso formativo e ha desiderio di immettersi nel mondo professionale, vedendo accreditate le competenze parziali acquisite.

Per concludere, se è vero che l'uso di uno strumento come l'UFC, è parzialmente adattabile e modificabile da parte del formatore a seconda delle specifiche esigenze formative e quindi può essere vantaggioso, sia rispetto ad una pluralità di standard rigidi e prescrittivi, sia rispetto alla totale libertà di format; è anche vero che, nella pratica attuativa, appare uno strumento macchinoso e complesso, appesantito, forse, da troppi elementi.

La “ratio” del sistema di certificazione delle competenze

L’introduzione delle unità capitalizzabili e dei crediti formativi hanno indotto un cambiamento di scenario che ha carattere non semplicemente strutturale ma anche e soprattutto culturale, in quanto comporta la ridefinizione del rapporto intercorrente tra stili di apprendimento, inserimento professionale ed obiettivi formativi.

I principali assi di questo cambiamento sono stati definiti come decentramento e integrazione:

- Decentramento dei livelli di governo, che comporta: il ridisegno in senso verticale dei rapporti istituzionali fra il livello centrale delle istituzioni (Ministeri e - in parte - Regioni) e livello territoriale (Regioni, Province e attori dell'offerta sul territorio, vale a dire istituzioni scolastiche, agenzie formative e servizi per l'impiego); una conseguente definizione di quegli spazi discrezionali che attualmente presentano contorni sfumati; una identificazione e assegnazione di aree interstiziali di decisione e attività che non produca ridondanze, sovrapposizioni o conflitti di competenza;
- Integrazione tra i diversi sistemi dell'offerta (istruzione scolastica, università, formazione professionale, apprendistato, IFTS, formazione continua), che implica una ridefinizione in senso orizzontale dei rapporti tra tali sistemi e, quindi, l'adozione di un linguaggio comune e condiviso ma anche la costruzione di dispositivi capaci di mediare e mettere a confronto i diversi sistemi dell'offerta, al fine di renderli compatibili con il più ampio quadro di regole stabilite a livello nazionale, e di tradurre i percorsi formativi dovunque e comunque effettuati in insiemi di crediti capitalizzabili, dovunque e comunque spendibili.

E' ben noto come questo nuovo quadro dei sistemi di offerta è il prodotto dei processi di riforma in atto a partire dagli Accordi di Governo con le Parti Sociali, dalla Legge 196/97, dalla Legge 59/97 e dai recenti Accordi Stato-Regioni, nonché delle riforme avviate in sistema scolastico, in quello universitario e indirettamente nella riforma dei servizi all'impiego: in base a tali processi appare chiara l'esigenza di avviare una definizione nazionale dei criteri che dovranno informare e regolare il sistema nazionale di certificazione delle competenze nella formazione professionale.
In particolare il nuovo sistema di certificazione delle competenze professionali appare oggi come:

- strumento indispensabile in chiave istituzionale di regolazione e definizione di standard minimi per la messa a sistema dei processi e delle pratiche (di certificazione, di integrazione, di riconoscimento di crediti) che per effetto, anche della 59/97, si vanno via via generando nei contesti territoriali e regionali;
- strumento indispensabile per creare le necessarie integrazioni tra i servizi all'impiego e i sistemi di offerta, e infine, per assicurare continuità alle opzioni espresse dal dialogo sociale in tema di innalzamento dei livelli di competenza in ingresso al mercato del lavoro e al mantenimento dei requisiti di occupabilità attraverso la prospettiva dell'apprendimento life long learning.[212]

L'accordo Stato – Regione e gli obiettivi della certificazione nelle filiere

In attuazione dell'Accordo Stato – Regione, il Ministero del Lavoro ha costituito a partire da settembre 2000 la **Commissione per la adozione del sistema nazionale di certificazione delle competenze professionali** nella quale sono rappresentati anche i Ministeri della Pubblica Istruzione e dell'Università e le Regioni.
In tale quadro emergono i seguenti punti:

- la focalizzazione del **nuovo sistema di certificazione** sulle competenze al fine di conferire trasparenza ai percorsi formativi e valorizzazione delle esperienze individuali e ai crediti formativi nella prospettiva europea del long life learning;
- la necessità di identificare un linguaggio **comune delle competenze** sia all'interno del sistema di formazione professionale che tra sistemi diversi (scuola, università, lavoro) anche in funzione della integrazione ed interconnessione tra gli stessi. Ciò potrà avvenire a partire dal confronto tra le prassi in campo e dagli elementi già condivisi nel dibattito nazionale (sperimentazioni

[212] Cfr. l'Accordo Stato/Regioni seduta del 18 febbraio 2000. In base di quanto definito all'Art. 17 della Legge 196/97 e dal Decreto legislativo 1129, in questo Accordo le parti convengono di affrontare la questione della certificazione delle competenze professionali come parte insieme all'accreditamento delle strutture di formazione e alla ristrutturazione degli enti di formazione.

già in atto, studi ed elaborazioni tecniche dell'Isfol, esperienze di confronto già avviate tra i sistemi educativi e formativi, le parti sociali, le Regioni);

- la necessità di avviare un **lavoro di definizione di standard formativi minimi nazionali;**
- l'esigenza di definire il nuovo **sistema di certificazione** tenendo conto delle riforme e delle modalità innovative di certificazione con riferimento alle diverse filiere formative (Apprendistato, Formazione professionale regionale, IFTS, Educazione permanente degli adulti, ect.) e al nuovo sistema dei servizi per l'impiego al fine di assicurare omogeneità alle diverse proposte.

La Commissione ha inoltre condiviso l'esigenza di dover a definire un insieme di dispositivi che dovranno assicurare **l'omogeneità** delle certificazioni sul territorio nazionale e dovranno riguardare:

- certificazione delle competenze acquisite nell'ambito di esperienze di lavoro, di formazione continua, di apprendistato, di tirocinio, di altra formazione per l'ammissione ai diversi livelli dei sistemi educativi e formativi tramite apposite procedure di validazione/accreditamento;
- la certificazione di competenze acquisite attraverso percorsi parziali di formazione professionale e/o percorsi integrati;
- certificazione da rilasciare a seguito del completamento di percorsi di formazione professionale con indicatori di trasparenza delle competenze acquisite;
- la documentazione del curriculum formativo attraverso un libretto/portfolio in raccordo con gli orientamenti dell'Unione Europea in materia di trasparenza delle certificazioni e di mobilità dei cittadini nello spazio europeo.

Il processo di contestualizzazione delle UFC: considerazioni sul piano pedagogico

Il processo di contestualizzazione delle UFC richiede l'intervento diretto del formatore-progettista nelle fasi di progettazione, programmazione didattica ed erogazione delle azioni formative. Questo processo di adattamento dello standard prende come elementi chiave i diversi attori coinvolti, il setting e i metodi di formazione, gli ambiti professionali e di esecuzione delle attività lavorative per ricavare elementi atti a sviluppare, integrare e dosare le differenti componenti in cui si articolano le UFC. In particolare, soprattutto per quanto riguarda la filiera IFTS vanno considerati :

a) i soggetti utenti finali. Si tratta di valutare il grado di appropriatezza dello standard rispetto alle condizioni di partenza degli utenti. Ciò implica una esplicita considerazione dei percorsi di ingresso e l'attuazione di inferenze sul grado differenziale di padronanza delle competenze trasversali in rapporto alle esperienze fatte e alle soluzioni ricevute dai sistemi di conoscenza esplorati nei percorsi formativi precedenti. Ciò permette di giustificare variazioni nella quantità e qualità della proposta didattica anche in rapporto alle prospettive di valorizzare percorsi e curricula individuali.

b) le caratteristiche del setting e dei metodi di formazione. Si tratta di selezionare una strategia didattica che privilegi modalità di valorizzazione e acquisizione dell'esperienza anche al fine di stimolare atteggiamenti di pro-attività nei confronti dei propri apprendimenti. L'esperienza diretta di situazioni problematiche da risolvere rappresenta l'itinerario formativo più congruente con il tipo di competenze trasversali da potenziare e rende possibile introdurre una gamma ragionevole di varianti dello standard UFC proposto.

c) ambiti professionali e di esecuzione delle attività. Si tratta di confrontare lo standard proposto con gli specifici ambiti lavorativi di futuro ingresso onde poter esplicitare il grado di integrazione tra le competenze trasversali e quelle tecnico-professionali che caratterizzano gli ambiti lavorativi considerati. Inoltre, il riferimento ai contesti lavorativi (ai profili professionali, agli stili di lavoro, alle culture professionali, ecc.) permette di riconoscere gli elementi prioritari con cui operare variazioni nel peso e nei tempi di svolgimento delle attività.

Le leve operative per attuare il processo di contestualizzazione concernono:

- la variazione della durata delle UFC;

- la variazione nel tipo di setting e di metodi formativi (livello di attività richiesto, dosaggio pratica e momenti di autoriflessione, didattica tutoriale, ecc.);
- il più o meno forte impegno di integrazione delle UFC trasversali con quelle di tipo tecnico-professionale;
- il grado di utilizzo della pratica esperienziale per l'erogazione delle UFC (interazione con laboratori, esercitazioni, stage aziendale, ecc.);
- il grado di valorizzazione dell'autoformazione (anche attraverso esercitazioni FAD on line, cd, video, ecc.).

Criticità dell'approccio

L'introduzione delle unità capitalizzabili introduce in sostanza il principio della flessibilizzazione dell'offerta formativa e del riconoscimento dei crediti individuali.

Dal punto di vista dell'approccio di politica educativa, l'introduzione degli standard formativi diventa il dispositivo necessario per realizzare le strategie espresse nell'accordo per il lavoro . Dal punto di vista pedagogico, si afferma l'idea della centralità di una formazione orientata alle professioni ed al sistema produttivo.

E' indubbio che permangano, però, a mio giudizio, alcuni aspetti di sostanziale problematicità nell'approccio complessivo degli standard formativi. Sinteticamente ,possiamo elencare i seguenti punti :

- il rischio che i repertori di UFC siano eccessivamente atomizzati e perdano di vista l'unità del percorso formativo
- il rischio che l'autonomia e l' interdisciplinarità siano più "dichiarati" e talvolta meccanicamente prodotti piuttosto che effettivamente ricercati su assi di maggior "respiro ". Si vuol far riferimento a percorsi più ampi e complessi relativi a processi cognitivi di tipo medio – alto
- altri aspetti critici risiedono nella certificazione e nella tipologia di processi e oggetti " certificabili",oltre che sugli strumenti atti a tale operazione
- le metodologie di analisi del lavoro necessarie come corrispettivo alla progettazione delle UFC rischiano di essere incapaci di far fronte alla complessità dei processi di lavoro oggi rilevabili nel mondo produttivo.

Il dibattito avviato con l'introduzione delle UFC va ripreso nei luoghi di riferimento naturali (università, scuola, associazioni, enti locali ecc.) ed approfondito anche in riferimento alle diverse dimensioni del significato pedagogico connesso al tema dell'articolazioni modulari dei percorsi formativi ed allo scenario delle riforme.

PARTE SECONDA

Gli standard: premessa metodologica

Curricolo e standard

Può essere utile riprendere una parte delle osservazioni fatte sulla genesi e lo sviluppo degli standard in una riflessione di pochi anni fa (Cfr. Guasti, L., *Valutazione e innovazione*, De Agostini, Novara 1996) allo scopo di evidenziare meglio l'evoluzione che si è avuta in un periodo di tempo assai breve rispetto al tema in questione.

L'ambito nel quale è stata pensata è quello della valutazione e del suo rapporto con l'innovazione sia dei contenuti sia degli strumenti e il suo avviarsi verso una visione integrata e prossima ad un approccio di tipo sistemico. Il problema degli standard va prioritariamente collocato nel quadro delle prassi proprie delle diverse teorie della valutazione. Inoltre il tema del curricolo, che qui viene richiamato, si presenta ormai con una semantica non più soltanto afferente all'istituzione scuola.

In quelle poche pagine relative ad una specifica parte del testo riguardante il rapporto tra test e valutazione, si rileva che se appare ormai acquisita l'interdipendenza tra valutazione e pluralità delle tecniche di verifica sulla base del principio di integrazione delle prove, non appare ancora chiaro il rapporto tra valutazione, curricolo e raggiungimento degli "standard" desiderati.

La distinzione tra tests normativi e tests criteriali può rappresentare un buon indicatore per cogliere un aspetto importante del complesso problema.

Soresi (Soresi, S., *La valutazione del profitto scolastico*, in Problemi di valutazione scolastica. Note sulla complessità dei problemi valutativi, a cura di S.Basalisco; V.Fonte-Basso; G.Righetto, IRRSAE-Veneto/Liviana, Padova 1989, pp.65-72) assegna due scopi prioritari ai tests criteriali: il primo è quello di "consentire una misurazione all'inizio di un corso o di una specifica attività didattica", il secondo è quello di "permettere un'agevole valutazione finale dell'efficacia dell'insegnamento impartito".

Più analiticamente egli sostiene che i tests criteriali confrontano le prestazioni dell'allievo con i criteri di padronanza, mentre i tests normativi semplicemente con quelli di altri allievi. Dal punto di vista didattico, i primi sono utili alla programmazione rivolta a singoli, allievi o gruppi, da verificarsi in periodi ravvicinati e mirata alla valutazione delle individualità, mentre la seconda, utile per l'intera programmazione scolastica, viene verificata nel lungo periodo ed è funzionale alla valutazione di gruppi.

In sostanza, i tests di tipo criteriale raggiungono obiettivi che quelli normativi non possono raggiungere, i primi sono più prossimi ai problemi dei singoli, i secondi a quelli dei gruppi; i primi si basano sui criteri di padronanza, i secondi si fondano sulla comparazione.

Percorrono due strade diverse, la prima ha un incardinamento diretto sull'individuo e sul suo curricolo, la seconda insiste su processi di tipo orizzontale e trasversale. L'una ha un rapporto diretto e immediato con la prassi educativa, l'altra invece ha un'influenza indiretta e mediata.

Ma Soresi esplicita di più il suo pensiero e, riprendendo l'esperienza proveniente dalla letteratura americana, sostiene che le prove criteriali "inducono significative variazioni nelle prassi psicopedagogiche".

Ed è proprio questa osservazione che va rimarcata a proposito del rapporto tra valutazione e curricolo. Alcune delle prove di valutazione che venivano introdotte negli anni Settanta, ad integrazione di quelle di tipo normativo, avevano un parametro di riferimento diverso.

Le prove normative, come avviene tutt'oggi, tendono al confronto e a stabilire un valore relativo, mentre quelle criteriali sono finalizzate a capire fino a che punto il singolo soggetto è in grado di padroneggiare un'abilità o una capacità ritenuta importante in quel contesto curricolare.

In maniera più ampia, questo orientamento, teso a collegare direttamente valutazione e didattica, è rilevato anche da Bolletta (Bolletta,R., *Preparazione matematica in Italia al termine della Scuola Media*, in "I Quaderni di Villa Falconieri", Frascati 1988, pp.23-28), il quale, riferendo i risultati dei lavori del Quinto Congresso Internazionale sull'Educazione Matematica svoltosi ad Adelaide nell'agosto del 1984, rilevava che "proprio in Inghilterra vi è un rinnovato interesse per le prove non standard anche il relazione al problema della valutazione degli studenti low attainers che fino ad ora non hanno affrontato i tests degli examination boards".

In particolare, veniva richiamato il progetto scozzese PA (Practical Assessment) che aveva introdotto diverse prove di accertamento: orale, scritto, osservativo, interattivo.

Anche in questo caso appare evidente un interesse sempre maggiore verso forme variate di utilizzazione di strumenti di accertamento e, quindi, verso una loro integrazione, ma si nota anche che la tendenza è dovuta alla difficoltà stessa dell'accertamento o verso l'alto o verso il basso, in relazione alla necessità di indagare la qualità delle operazione di apprendimento che vengono messe in campo.

La scelta della pluralità delle prove di accertamento è direttamente proporzionale alla concezione che si ha del curricolo e di ciò che merita di essere valutato come significativo.

Da una parte si assiste ad un aumentato orientamento verso la valorizzazione e l'invenzione di prove, dall'altra si è di fronte alla presenza di una richiesta curricolare più centrata sulla qualità e, quindi, più complessa e più difficile da controllare. La sfida della valutazione è appena iniziata e già mostra la profondità del suo assunto fondamentale, l'uscita dal “descrivere” in favore del "comprendere" o, forse più pertinente, la sussunzione del descrittivo nel comprensivo.

Tanto più diventa forte l'urgenza del comprendere per consentire che ognuno affronti adeguatamente i problemi del suo apprendere, tanto più si fa consistente l'esigenza che gli strumenti adottati risultino validi, cioè di effettivo aiuto.

Il curricolo sembra muoversi in una direzione diversa rispetto al passato e trascina con sé inevitabilmente nuove riflessioni sulla valutazione. Come abbiamo visto per il nuovo programma degli Stati Uniti, così si può costatare questo orientamento anche nel National Curriculum inglese (*The National Curriculum*, Department for Education, HMSO, London 1995). Per la lingua, ad esempio, esso chiede ai livelli più avanzati della scuola obbligatoria di sviluppare obiettivi e attività all'interno di un'area di apprendimenti che contenga: spiegazione, descrizione e narrazione; esplorazione ed ipotesi; considerazioni sulle idee, la letteratura, i media; argomentazioni e dibattiti; sviluppo del pensiero; analisi. Ma anche ai primi livelli non si chiede poco: esplorazione, sviluppo e spiegazione di idee; pianificazione, predizione e investigazione; condivisione di idee, intuizioni ed opinioni; ecc.

Oppure nelle scienze si chiede che vengano tradotti in comportamenti cinque aree : l'indagine sistematica, l'applicazione delle conoscenze scientifiche alla realtà quotidiana, lo studio della natura delle idee della scienza e del contesto in cui si sono sviluppate, la comunicazione intesa come linguaggio appropriato, la salute e la sicurezza.

Diversi elementi indicati appartengono ormai alla letteratura sull'argomento relativa alle finalità e alla qualità complessiva che il curricolo vuole proporre. L'impressione generata dal testo inglese è che si insista su un livello di razionalità alto, in base al quale anche le modalità didattiche dovranno essere appropriate.

In particolare, si precisa quali categorie concettuali devono essere sviluppate, fino a tracciare un quadro complessivo della formazione mentale che l'uomo contemporaneo richiede.

Lo SCANS Report (*What Work Requires of Schools. A SCANS Report for America 2000*, The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, U.S. Department of Labor, Washington 1991) indica cinque competenze fondamentali che sono sempre più richieste dal mondo del lavoro:

- Identificare, organizzare, pianificare e allocare risorse
- Saper lavorare con gli altri
- Acquisire e usare informazioni
- Capire le interrelazioni complesse
- Saper lavorare con le diverse tecnologie.

Vengono indicate cinque voci che rappresentano un programma: Risorse, Relazioni interpersonali, Informazione, Sistemi, Tecnologia. Secondo il ministero del lavoro statunitense intorno a queste voci si costruisce la figura del lavoratore di domani.

Va qui immediatamente ricordato che, l'anno successivo, la stessa commissione pubblica un nuovo rapporto (*Learning a living: A Blueprint for High Performance*, Washington 1992) finalizzato a definire le competenze fondamentali che devono avere tutti i cittadini che affrontano il mondo del lavoro:

- Raccogliere, analizzare e organizzare informazioni
- Comunicare idee e informazioni
- Pianificare e organizzare risorse
- Lavorare con gli altri e in gruppo
- Risolvere problemi
- Usare idee matematiche e tecniche
- Usare tecnologia
- Insegnare e apprendere su richiesta
- Capire e disegnare sistemi

L'innovazione implicita in questa proposta è assai alta. Il passaggio da una visione del curricolo centrata su alcune conoscenze ritenute generali, ad una visione nella quale si chiede di sviluppare competenze che rappresentano di fatto nuovi contenuti, non è piccola cosa e certamente richiederà di essere attentamente analizzata. Quello che appare certo è il fatto che su questi punti si ha una larga convergenza e che i curricoli si orientano sempre di più verso mete analoghe a quelle descritte. Naturalmente l'assunzione di simili finalità genera una particolare conseguenza sulla valutazione perché la centralità del curricolo verte su oggetti diversi rispetto al passato, perciò diventa urgente una riflessione sugli strumenti più adeguati per una valutazione delle nuove conoscenze richieste e, soprattutto, dei processi e delle procedure individuali di apprendimento.

Secondo questa linea il concetto di standard, inteso come una misura intorno alla quale si poteva costruire una conoscenza certa, ritorna in campo ma si colloca in un ambiente semantico non completamente identico al precedente.

Nella visione del curricolo di estrazione prevalentemente socio-comportamentista, accanto alla teoria degli obiettivi, che doveva essere il faro dell'organizzazione dell'apprendimento, si sviluppava il concetto di standard come suo fondamentale punto strutturale.

Il chiarimento del rapporto tra obiettivi e standard ne era una diretta conseguenza; nel linguaggio comune si riteneva che, una volta fissati gli obiettivi, intorno a questi si potesse costruire uno standard in grado di identificare facilmente coloro che lo avrebbero raggiunto da coloro che non si sarebbero attestati a quel livello.

Si aveva l'impressione che si ponesse l'accento su di un certo numero di contenuti da conoscere: alcune conoscenze uguali per tutti, in tutto il paese, e che si ponesse particolare enfasi sulle competenze da acquisire: il saper leggere, il sapere analizzare, risolvere un problema dato ecc.

Lo standard veniva considerato come un livello ben definito tradotto in una precisa descrizione di comportamenti "misurabili"; si dava per scontato che l'operazione fosse possibile e che si trattasse soltanto di mettere mano al lavoro perché questo giungesse in porto.

I termini erano chiari, quasi cartesiani, bastava mettere insieme obiettivi e contenuti, e stabilire quale conoscenza o quale abilità doveva essere considerata minima e raggiungibile da tutti. Come era possibile "standardizzare" un test, anzi questa ne era la condizione di validità e di affidabilità, così poteva essere possibile affidarsi ad una definizione degli standard necessari per garantire alle istituzioni formative e alla società il loro raggiungimento.

In Italia appariva comunque improbabile considerare, ad esempio, i programmi nazionali una misura standard, dal momento che essi venivano giudicati da tutti sovradimensionati rispetto alle possibilità reali della scuola, visti soprattutto come una "carta culturale" del curricolo piuttosto che un vero programma operativo.

Anche le esperienze internazionali, che pure parlavano di standard, non avevano prodotto molto e là dove ciò era avvenuto, ci si accorgeva che le differenze culturali non portavano verso convergenze certe e comunque assimilabili.

Le difficoltà che poneva la riflessione sugli standard era, in sostanza, la stessa che poneva la definizione degli obiettivi e dei relativi traguardi. La predeterminazione degli standard rientrava nell'incertezza stessa di trovare un consenso, socialmente condiviso, su elementi che hanno, in alcuni casi, una dimensione semantica molto accentuata e un aspetto valoriale altrettanto forte.

L'affrontare alcuni standard nelle discipline molto strutturate, quali la matematica, poteva apparire anche semplice, ma in quelle a forte connotazione valoriale come le scienze sociali o le discipline artistiche, appariva più difficile. Inoltre, sulla base degli orientamenti dei nuovi curricoli l'insistenza sul raggiungimento di livelli alti di formalizzazione, accompagnati pure da indicazioni applicative, rendeva il problema della individuazione degli standard ancora più complesso.

Il risultato per il momento appare uno solo: fino alla metà degli anni Novanta, nessun curricolo nazionale è riuscito a definire una teoria basata su standard. Anche il curricolo nazionale inglese, che pure è nato con la preoccupazione di cercare di stabilire punti di raggiungimento più certi per tutti, si dimostra molto cauto e premette ad ogni disciplina l'avvertimento che il programma di studi di ogni stadio dovrebbe essere insegnato alla grande maggioranza dei ragazzi in modo appropriato alle loro abilità.

Il che sottintende la difficoltà di stabilire standard, anche se la struttura del curricolo che viene proposta è articolata in modo da favorire gli apprendimenti essenziali da parte di tutti.

Il concetto di standard si basa su quello di misura e quando si tratta di misurare oggetti "solidi" l'affidabilità è alta, anche se è già più problematica quando si entra nel mondo micro della fisica; quando poi ci si inoltra nel campo del "mentale" o dello "spirituale" quale è quello dell'intelligenza, le difficoltà sono maggiori se non insormontabili.

Ciò però non significa che non si possa arrivare a conoscere, a comprendere. Occorre soltanto considerare l'approccio misurativo per la funzione che può svolgere; diventa necessario seguire altre strade. Ciò che sta dicendo la valutazione è soprattutto questo: se si vogliono comprendere i processi di pensiero, il complesso mondo dell'apprendimento, bisogna affrontare il compito con altre metodologie di comprensione capaci di capire e anche di misurare, ma soltanto là dove si dimostra possibile.

Per alcuni oggetti l'univocità è possibile, ma per altri particolarmente importanti quali la creatività, l'insight, le forme del ragionamento, la stessa valutazione, tutto diventa più difficile se non, alle volte, impossibile.

Ma la didattica non ha scopi di ricerca psicologica, bensì scopi metodologici: deve trovare le forme migliori perché possa essere raggiunto l'apprendimento di determinati contenuti attraverso particolari operazioni mentali, anche quando si tratta di "apprendere come apprendere". In questa direzione c'è spazio per la misurazione, se collocata nella prospettiva della ricerca.

I dati che vengono forniti dai sistemi nazionali di valutazione stanno a dimostrare un loro preciso valore; il contributo che possono dare alla conoscenza e allo sviluppo della didattica è sempre più visibile. Da questi lavori di ricerca può venire anche un contributo al tema degli standard, purché ci si decida ad affrontare il mito e si tolga al termine quell'alone di mistero che comporta tutto

ciò che sembra risolutivo dei problemi enunciati, di cui non si conosce ancora realmente lo spessore.

La scuola, come altre istituzioni formative, sembra sempre meno disponibile a farsi coinvolgere in discorsi dei quali non coglie la dimensione perché non ne è partecipe; la richiesta di responsabilizzazione riguarda anche il problema degli standard.

Dice a questo proposito la Federazione degli insegnanti americani (Cfr. AMERICAN FEDERATION OF TEACHERS, *National Education Standars and Assessment*, Washington 1992) che essa è sempre stata favorevole all'utilizzazione di standard elevati e di tests di alta qualità, che ha soppesato i vantaggi e gli svantaggi ma che opta per i benefici che ne possono derivare, che nota mancanza di chiarezza nei termini e nei concetti associati ad un sistema nazionale di standard. Però chiede, facendo un bilancio del periodo precedente, che gli insegnanti abbiano un ruolo preminente nello sviluppo degli standard di contenuto e di rendimento, che si tengano in considerazione gli standard educativi delle nazioni più esemplari, che questi dovrebbero riflettere anche quello che gli studenti devono sapere ed essere in grado di fare per qualificarsi nel lavoro, che essi dovrebbero essere pubblici e comprensibili. Ritiene importante che gli insegnanti, gli studenti e i genitori sappiano che cosa ci si aspetta da loro, inoltre pensa che le verifiche dovrebbero allontanarsi da un affidamento esclusivo sulla scelta multipla e tendere a metodi più autentici di valutazione, i quali dovrebbero comprendere verifiche di ciò che gli studenti hanno in comune, dei loro campi vocazionali, ecc.

Si chiede perciò l'Associazione: "Quali sono i nostri standard di competenza? La nazione non ne ha nessuno, almeno nessuno in comune".

Standard di standard

Sono trascorsi pochi anni da queste brevi riflessioni e ci si trova già in una situazione particolarmente evoluta. Lo studio degli standard ha continuato la propria strada e sono recentemente apparsi i primi documenti che operano una virata radicale rispetto a quella degli anni più recenti.

Sia il sistema scolastico degli Usa sia il settore dell'educazione degli adulti hanno elaborato standard di contenuto per elevare la qualità del sistema formativo. Ne sono una testimonianza due documenti che rappresentano ormai un punto di riferimento generale: *Standard for Excellence in Education* (Council for Basic Education, Washington 1998) e *Equipped for the Future Content Standard* (National Institute for Literacy, Washington 2000).

La riflessione che ha avuto lontane ascendenze collegandosi e sviluppandosi nel sistema della valutazione si è poi progressivamente autonomizzata affermandosi in quanto soggetto specifico di riflessione.

La seconda fase dello studio degli standard si colloca ormai sul versante dell'autonomia oggettuale e sta tentando di proporsi come un qualificato e potenzialmente forte oggetto di studio e di sviluppo sociale. L'esperienza italiana ha mantenuto la riflessione sullo standard ancora all'interno delle dinamiche della valutazione, conferendole il ruolo di strumento della verifica oggettiva delle prassi e degli apprendimenti segmentali. L'esperienza statunitense non ha negato questo elemento ma lo considera ormai soltanto un aspetto del tema standard. Da elemento specifico del sistema valutativo, lo standard è diventato il vero perno del nuovo sistema della formazione.

Non rientra nei compiti di queste brevi note tracciare un elenco di coloro che accettano tale posizione e di coloro che presentano obiezioni critiche; è però certo il fatto che il sistema statunitense ha imboccato la strada dello studio e della progettazione di standard con un consenso politico generale su tale orientamento educativo. Già nel 1983 quando uscì il rapporto *A Nation at Risk* , che è certamente il più citato rapporto sull'educazione americana, il paese rispose con un impegno delle diverse parti sociali per l'elevamento degli standard formativi. Scrive Ivor Pritchard (*Judging Standard in Standard-Based Reform*, Perspective, Vol.8, N.1, Summer 1996) che "l'idea base di una riforma basata sugli standard è di creare traguardi chiari, consistenti che siano una sfida per

l'apprendimento" e che conducano quindi a pratiche educative più coerenti finalizzate ad un miglioramento dell'istruzione e della verifica.

In questa seconda fase, prende progressivamente corpo un ulteriore passaggio capace di provocare un rilevante cambiamento nell'assetto strutturale dell'impianto pedagogico generale. Il modello con cui si struttura la nuova impostazione formativa diventa articolato e costituito di parti in relazione tra di loro ma ben distinte e dotate di una propria autonomia. Content standard, Performance standard, Curriculum, Assessments, Teaching standard sono le componenti di un piccolo ma complesso sistema che prevede differenti oggetti di studio e differenti specializzazioni.

La proposta si colloca in una visione sistemica del processo di ricerca e di sviluppo, abbandona conseguentemente le rigidità di alcune posizioni legate a modelli eccessivamente lineari e deduttivi, e adotta procedure di costruzione (Cfr. Guasti, L., *Rapporto e potenziamento dell'educazione degli adulti: competenze, teorie degli standard e modelli operativi*, Rapporto di ricerca, MIUR-IRRE Emilia Romagna, Bologna 2001) che si basano su metodiche logico-inferenziali applicate ad un contesto sociale che rappresenta la base prima di ogni elaborazione culturale.

Accanto a questa nuova organizzazione del sistema formativo, si è sviluppata una riflessione che sta alla base dell'attuale cultura formativa del mondo anglosassone e che costituisce direttamente o indirettamente motivo di confronto culturale. L'affermazione che i "content standard" che descrivono ciò che "gli studenti dovrebbero conoscere ed essere capaci di fare" si basano su una visione dell'apprendimento del soggetto come costituito da due dimensioni strutturalmente inscindibili: conoscere e poter fare. Pertanto non si ha un puro contenuto senza una concettualizzazione operativa né un'operazione senza un concetto formale. Così il conoscere qualcosa richiede alcune operazioni intellettuali che possono essere dimostrate soltanto attraverso alcune "performances".

In relazione a queste opzioni fondamentali, la cultura degli standard si articola in diversi ambiti di discorso. Si ha così il valore degli standard come **certificatori**, che si occupano del rapporto con le competenze dimostrate e verificate, gli standard come **predittori**, che affrontano la relazione tra le performances e la prospettiva di sviluppo del soggetto, gli standard come **descrittori**, che hanno la funzione di evidenziare i risultati e i processi finalizzati all'accertamento e alla valutazione, gli standard come **motivatori,** che hanno lo scopo di mettere il soggetto nella condizione di poter essere costantemente attratto dall'apprendimento del livello successivo o di una conoscenza integrativa o correlata.

Attualmente siamo di fronte ad uno sviluppo consistente della cultura degli standard, caratterizzato da alcuni elementi strutturali che lo avvicinano ad un approccio organico ed epistemologicamente fondato. Il confronto, a questo punto, è una condizione essenziale e indispensabile per verificare la portata di alcuni suoi assunti e per validarne anche la dimensione sistemica.

La costruzione degli standard

Questa essenziale introduzione alla lettura del documento che riporta gli standard elaborati per l'Educazione degli adulti, ha lo scopo di facilitare la comprensione del modo con cui sono stati costruiti i testi.

Gli standard si sono imposti nella letteratura internazionale, con particolare riferimento a quella anglossassone, e gli Stati Uniti sono oggi la sede che, più di altre, sta producendo ricerche e conseguente diffusione sociale di questo orientamento. Il punto di partenza di un'elaborazione di standard deve pertanto considerare le origini e le proposte che provengono da questi centri di ricerca, nello stesso tempo però deve anche individuare i caratteri che consentono la **trasferibilità culturale** del modello e quelli che non consentono tale trasferibilità. Accanto a questa modalità metodologica, va sottolineato che appare indispensabile un'autonoma riflessione sui fondamenti della proposta per comprenderne, al di là della collocazione contestuale, lo spessore teorico che ne fonda la proposta culturale. Per il nostro scopo sono, per il momento, sufficienti alcune attenzioni.

Gli standard qui presentati hanno la loro base contenutistica nelle indicazioni prescrittive della direttiva 22 (approvata dalla Conferenza Unificata Stato Regioni il 6 febbraio 2001 ed entrata in vigore il 2 aprile successivo) che individuano in quattro aree la cultura di base che un adulto deve possedere: socio-economica, dei linguaggi, scientifica, tecnologica.

Un primo problema era appunto rappresentato dalle comprensione e dalla delimitazione dei **confini** che tali contenuti sottintendevano. L'indagine si è pertanto orientata a cercare, rispetto alle aree indicate, tutti quegli elementi di contesto che potessero caratterizzare l'esigenza e la cultura di un adulto, considerando anche la conoscenza che operatori del settore e testimoni privilegiati avevano di questo ambito. La conseguenza che deriva dalla scelta di tale orientamento - peraltro inevitabile e assai complesso - la si può vedere nell'individuazione dei contenuti che definiscono gli standard e nella loro espansione in direzione integrativa. Accanto agli standard di matematica sono presenti standard di scienze, così come nell'ambito socio-economico sono presenti anche standard afferenti ad altre aree disciplinari. La descrizione e le opzioni proprie del campo trattato sono presenti nell'introduzione che apre ad ogni settore di standard.

Sulla modalità di approccio a questo aspetto ha influito il criterio della **organicità**. Si trattava di lavorare su standard che dessero a chi li volesse percorrere, un tipo di orientamento formativo e culturale caratterizzato da organicità, cioè da un tessuto di connessioni tra le diverse parti che renda giustizia all'esigenza di relazione e di senso che le parti stesse, isolatamente prese, potrebbero non avere.

L'immagine finale di tale orientamento è visibilmente rappresentata dai **collegamenti** tra gli standard delle diverse aree che, pur elaborati in modo parziale, rappresentano una via che può essere facilmente percorsa dagli utilizzatori del lavoro.

Si è cercato, inoltre, di consolidare negli standard un principio di **specificità** delle parti e, nello stesso tempo, di unitarietà del tutto; tale principio che appartiene alla natura dello standard, viene spesso compresso dall'esigenza dell'uniformità del modello.

Gli standard sono definiti dal rapporto **concetto azione**, in base al quale il contenuto che ne scaturisce assume connotazioni essenzialmente operatorie. Va qui ricordato che la dimensione operatoria non è ancora l'attività operativa – questa è propria degli standard di performance - che tanta parte ha nell'immaginario comune teso alla delegittimazione culturale dello standard.

Ci sono aspetti dello standard che hanno carattere operativo ma la loro legittimità è data dalla **funzione operatoria** dei dinamismi della mente e della coscienza del soggetto. La cultura dello standard ha nella **teoria della misurazione** di un'operazione, sempre centrata sugli esiti finali, e comunque analitici, solo una parte della sua dimensione valoriale. La teoria della misura determina gran parte della posizione culturale degli standard, ma non ne esaurisce la portata.

La presentazione formale degli standard è caratterizzata dalla **descrizione** dello standard e dalla successiva indicazione dei **livelli**. Se la presentazione fatta in questo modo si attesta su un buon grado di leggibilità, va sottolineato che si deve considerare anche il rapporto costante che si stabilisce tra **progressività** e **interdipendenza**.

Uno standard deve rispettare la peculiarità dell'area culturale considerata ed entrare in rapporto con i suoi elementi propri per piegarsi ad alcune esigenze specifiche. Il caso dell'area tecnologica, a questo proposito, è emblematico, perché il rapporto tra concettualità e strumentalità non presenta gli stessi caratteri degli altri settori. Sicché il criterio di progressione che è tipico dello standard deve essere mediato dal criterio di compresenza in diversi livelli. La specificità di un'operazione propria di un livello non porta a chiudere quel livello all'interno di una totale autosufficienza, come se ci fosse un confine ben definito per le pluralità di operazioni che esso richiede.

Pertanto, i livelli che sono presentati con carattere di progressività vanno integrati dal criterio di **contestualità**, secondo il quale per realizzare la padronanza di un elemento specifico non è mai sufficiente affidarsi soltanto a quel particolare elemento. Di conseguenza, la progressione va vissuta come criterio prevalente ma non esaustivo, in alcuni settori essa ha una maggiore possibilità di e-

splicitazione, in altri meno. Un approccio lineare-progressivo è insufficiente a comprendere e a definire gli standard.

Area dei linguaggi

"Delle lingue si discuteva spesso, solo nella nostra città si parlavano sette o otto lingue diverse e tutti capivano qualcosa di ciascuna; soltanto le ragazzine che venivano dai villaggi non sapevano che il bulgaro e per questo erano considerate stupide. Ognuno enumerava le lingue che conosceva; era importante padroneggiarne parecchie, con la conoscenza delle lingue si poteva salvare la propria esistenza e anche quella altrui."
(Elias Canetti, La lingua salvata)

Premessa

"Circoscrivere i campi concettuali che toccano le operazioni del *comprendere per saper fare*" è stata questa l' idea di standard per l'educazione degli adulti che ci ha guidato nel nostro lavoro sull'area dei linguaggi.

A questa definizione siamo pervenuti seguendo le coordinate tracciate nel Rapporto di ricerca Guasti 2001, del quale abbiamo condiviso alcune idee chiave:

- che gli standard siano definiti dal rapporto stretto tra concetto e azione (dimensione operatoria dei contenuti);
- che il conoscere richieda alcune operazioni intellettuali che possono essere dimostrate soltanto attraverso prestazioni;
- che gli standard al loro interno siano caratterizzati da organicità e interdipendenza e che la loro costruzione preveda una concertazione dal basso che coinvolge tutti gli "interessati" al tema dell'educazione (anche i soggetti economici del contesto previsto);
- che gli standard traggano ragione d'essere dall'evoluzione epistemologica che implica la complessità dei nuovi saperi e la problematicità del sapere stesso;
- infine, che debbano avere funzioni descrittive, valutative e motivazionali.

Abbiamo cercato quindi di trovare un'espressione chiara e rigorosa di "*che cosa una società ritiene desiderabile che uomini e donne debbano sapere e saper fare in termini di comunicazione per vivere con pienezza la propria vita di adulti, incluse le dimensioni dell'estetica, del piacere, della socialità non familiare*". Dare concretezza a questa definizione ha richiesto una serie di presupposti: connotare chiaramente i soggetti in questione, prevedere i loro ruoli in rapporto alle attese della società in cui vivono, individuare le necessarie competenze linguistiche per assumere i suddetti ruoli, descrivere le conoscenze implicate dal raggiungimento delle competenze.

Innanzitutto i soggetti in questione. Abbiamo preso in considerazione il campo variegato dei corsi di formazione per gli adulti: di orientamento al lavoro, di alfabetizzazione e diploma di III media, di italiano L2 per stranieri, di formazione professionale, di istruzione superiore serali. Per ognuno di essi abbiamo identificato le caratteristiche linguistiche specifiche degli utenti, e lo spettro è molto ampio: si va dai madre lingua italiani, parlanti varietà dell'uso medio, ai madre-lingua italiani dialettofoni, o parlanti varietà "popolari" in percorsi di alfabetizzazione; per arrivare ai parlanti altre lingue che imparano l'italiano L2 con debole competenza in lingua madre e scarsa consapevolezza metacognitiva e strategica.

In secondo luogo, abbiamo definito i loro bisogni a partire dai contesti in cui si potrebbero trovare, dalle attese che il contesto di appartenenza può avanzare nei loro confronti, tenuto conto delle loro situazione di partenza, dei loro prerequisiti. Questa relazione soggetto-ruolo-attese del contesto-azione del soggetto in contesto, è ben specificata da uno dei Documenti che abbiamo esaminato e che rappresenta una delle più recenti e importanti elaborazioni di un sistema educativo-formativo

basato sugli Standard, il documento federale *Equipped for the Future. Content Standard* (pubblicato nel settembre 2000). Di questa proposta abbiamo in parte accolto e condiviso la definizione degli scopi fondamentali dell'educazione (che vengono sinteticamente espressi con le parole chiave *Access, Voice, Action, Bridge to the future*), ma anche il criterio per individuare gli Standard (*quello che gli adulti devono essenzialmente sapere e saper fare nel XXI secolo per vivere e partecipare pienamente nei tre campi di esperienza che si trovano a ricoprire: come membri di una famiglia, come cittadini, come lavoratori*), nonché le connotazioni degli standard stessi: gli standard degli standard (essi devono: *riflettere accuratamente ciò che gli adulti devono sapere ed essere in grado di fare; essere temporanei e dinamici; essere abbastanza specifici per guidare percorsi di istruzione e valutazione; poter essere misurati sulla base di più livelli di performance per gli studenti; essere scritti abbastanza chiaramente per essere compresi da tutti gli operatori del sistema*).

In terzo luogo, lo scopo dei bisogni linguistici. E' stato necessario declinare gli scopi generali del sistema educativo in rapporto all'area linguistico comunicativa del nostro contesto regionale di appartenenza. Il punto di riferimento è stato allora la *Direttiva 22* (approvata dalla Conferenza Unificata Stato Regioni il 6 febbraio 2001 ed entrata in vigore il 2 aprile successivo) e in particolare dall'Allegato A, in cui si individuano le caratteristiche della progettazione dei percorsi di alfabetizzazione funzionale, le Aree di riferimento e le relative competenze da acquisire, e si sottolinea la necessità, nell'ambito dell'Area dei Linguaggi, di promuovere l'educazione linguistica per garantire non solo l'interazione sociale e l' inserimento professionale, ma anche la espressività individuale.

Quarto e ultimo punto. Per descrivere concretamente le operazioni che il corsista deve saper e saper fare, abbiamo fatto riferimento al *Common European Framework*, documento fondamentale per l'educazione linguistica, molto noto e utilizzato anche in Italia dagli insegnanti di lingua straniera. Esso elenca in modo sistematico ciò che chi studia una lingua deve imparare per poterla usare in modo comunicativamente efficace e fornisce una base comune in tutta l'Europa per l'elaborazione di programmi, le linee guida curricolari, i libri di testo per le lingue moderne, ecc. Su questo testo abbiamo lavorato soffermandoci su ciò che abbiamo ritenuto adeguato ai nostri utenti, in particolare la descrizione delle attività linguistiche articolate per abilità (ci sono infatti alcuni aspetti che non potrebbero aiutarci nella definizione delle competenze derivate dai nostri standard: il *Framework* si riferisce ad apprendenti di ogni età e di ogni tipo e grado di istituzione educativa, il livello iniziale è "alto" e non tiene conto dei problemi di alfabetizzazione strumentale e funzionale).

Dall'incrocio tra questi testi e le nostre esperienze di insegnanti e formatori è derivato l'insieme di scelte definitive che abbiamo attuato per pervenire alla stesura dei nostri standard di contenuto. Essi stabiliscono il comportamento linguistico realisticamente desiderabile in uscita ai vari stadi del percorso formativo (elementi della comunicazione non verbale quali la gestualità, la prossemica e i codici iconografici, sono stati presi in considerazione ma non sono stati oggetto di una discussione ed elaborazione approfondita), e sono unitari per Italiano L1 / L2 – LS, poiché i campi concettuali che toccano le operazioni del comprendere accomunano ogni lingua. Abbiamo ritenuto che quello che più importa è l'agire comunicativo efficace in una società interculturale e plurilinguistica. Abbiamo adottato un modello di descrizione per abilità, perché ampiamente consolidato nella didattica delle lingue. Ogni standard è analizzabile in competenze (linguistiche, sociolinguistiche, pragmatiche, strategiche) da intendersi come risorse a cui il parlante ricorre per comprendere/produrre testi in eventi/situazioni comunicative; al loro interno riproponiamo la distinzione tra situazioni comunicative di ascolto e parlato non interattivo o interattivo.

Ne deriva una matrice composta da quattro standard di area: *Parlare per farsi capire, Ascoltare e comprendere, Leggere e comprendere, Scrivere per farsi capire*. All'interno di ognuno di essi sono elencati i concetti-azione che rendono possibile ogni attività comunicativa; ogni standard di area, a sua volta, si declina in uno schema a due colonne dove si evidenziano, accanto alla descrizione di ogni livello, le componenti della comunicazione che abbiamo preso in considerazione: la padronanza del codice (aspetto morfo-sintattico, lessicale, semantico), le tipologie discorsive e testuali, i domini e le situazioni d'uso della lingua.

Ogni standard è articolato in sei livelli in quanto si è tenuto conto delle competenze richieste in ingresso e uscita da un ipotetico percorso formativo a tappe. I livelli sono descritti sulla base di una scala progressiva di vari parametri, quali la difficoltà del compito in relazione alla familiarità e al carico cognitivo, la difficoltà del testo (lunghezza, densità informativa, tipologia testuale più o meno nota), la disponibilità dell'ascoltatore/lettore a comprendere il messaggio e cooperare, la complessità linguistica, i disturbi nelle condizioni di produzione e ricezione.

Ci sembra opportuno ribadire un aspetto importante che lo schema della griglia non traduce compiutamente: l'organicità e l'interdipendenza tra gli standard di tutte le aree. Esiste, infatti, sia una circolarità che comporta il reciproco rafforzamento di uno standard nei confronti dell'altro, sia il riferimento di tutti gli standard (di tutte le aree) a una serie di operazioni che altri documenti chiamano "attività comuni" e che noi chiameremmo "competenze trasversali", quali ad esempio (nell'EFF americano): Raccogliere, analizzare e usare l'informazione; Gestire risorse; Lavorare insieme; Fare in modo che ci sia una leadership; Guidare e supportare gli altri; Ricercare guida e supporto dagli altri; Sviluppare ed esprimere la propria individualità; Rispettare gli altri e valorizzare la diversità; Esercitare diritti e responsabilità; Creare e perseguire obiettivi; Usare la tecnologia e altri strumenti per raggiungere gli obiettivi; Mantenere il passo con il cambiamento.

Alla base del nostro lavoro, comunque (per concludere in modo problematico questa breve introduzione e nello stesso tempo riaprire il discorso), si pone la convinzione che per comunicare non sia sufficiente possedere, al livello indicato dagli standard, le competenze linguistiche. O meglio: saper comunicare in modo appropriato ed efficace presuppone uno sviluppo organico di conoscenze, competenze, capacità e consapevolezze senza le quali difficilmente il processo comunicativo potrà giungere a buon fine. E ci riferiamo alla conoscenza del mondo necessaria sia a sostenere la comunicazione negli ambiti di azione per il raggiungimento dei fini che il soggetto si è proposto, sia per poter comprendere produrre e interpretare testi; alla consapevolezza degli atteggiamenti e stili cognitivi ed emotivi che incidono sullo sviluppo della capacità di comunicare e sulle modalità della comunicazione; alla consapevolezza del portato culturale veicolato dalla lingua e dai linguaggi non verbali nella propria comunicazione e quindi della necessità di negoziare sempre i significati con l'interlocutore.

Standard 1
Parlare per farsi capire

Determinare lo scopo della comunicazione, mobilitare le competenze linguistico – testuali e le strategie adeguate allo scopo stesso, al destinatario, al contesto, ai generi discorsivi, alle convenzioni della comunicazione orale, inclusi i comportamenti non verbali.
Tener conto nella comunicazione dei significati culturali e sociali veicolati anche implicitamente e saperli negoziare con i significati ipoteticamente attribuiti dall'interlocutore.
In scambi interattivi, parlare in modo da contribuire alla costruzione del dialogo.

Standard 2
Ascoltare e comprendere

Determinare lo scopo dell'ascolto e mobilitare le strategie adeguate allo scopo stesso, al testo, alla situazione e al contesto.
Comprendere i significati espliciti e impliciti di un testo e interpretarlo sulla base delle caratteristiche discorsive e del contesto in cui esso è inserito, a partire dai propri strumenti linguistico – testuali, e dalla propria conoscenza e visione del mondo.
In scambi interattivi, ascoltare in modo da contribuire alla costruzione del dialogo.
Utilizzare l'ascolto per rafforzare ed espandere i propri mezzi linguistico – comunicativi.

Standard 3
Leggere e comprendere

Determinare lo scopo della lettura e mobilitare le strategie adeguate allo scopo stesso, al testo e al contesto.
Comprendere i significati espliciti e impliciti di un testo e interpretarlo sulla base delle caratteristiche discorsive e del contesto in cui esso è inserito, a partire dai propri strumenti linguistico – testuali, e dalla propria conoscenza e visione del mondo. Saper tornare su un testo per rileggerlo con nuovi approcci interpretativi.
Utilizzare la lettura per rafforzare ed espandere i propri mezzi linguistico – comunicativi.

Standard 4
Scrivere per farsi capire

Determinare lo scopo della comunicazione, e mobilitare le competenze linguistico – testuali e le strategie adeguate allo scopo stesso, al destinatario, alla situazione, al contesto, ai generi discorsivi, alle convenzioni della comunicazione scritta, ricorrendo anche a codici iconici e grafici.
Tener conto nella comunicazione dei significati culturali e sociali veicolati anche implicitamente e saperli negoziare con i significati ipoteticamente attribuiti dall'interlocutore.
Usare la scrittura come riflessione sulla lingua per rafforzare ed espandere i propri mezzi linguistico – comunicativi.

Standard 1
Parlare per farsi capire

Determinare lo scopo della comunicazione, mobilitare le competenze linguistico – testuali e le strategie adeguate allo scopo stesso, al destinatario, al contesto, ai generi discorsivi, alle convenzioni della comunicazione orale, inclusi i comportamenti non verbali.
Tener conto nella comunicazione dei significati culturali e sociali veicolati anche implicitamente e saperli negoziare con i significati ipoteticamente attribuiti dall'interlocutore.
In scambi interattivi, parlare in modo da contribuire alla costruzione del dialogo.

Livelli	
Descrizione	**Ampiezza del campo linguistico e discorsivo**
1. Sa interagire in scambi faccia a faccia con brevi formule memorizzate, in contesti noti e su argomenti quotidiani. Sa replicare brevemente e semplicemente ad ordini e istruzioni.	– Familiarità con semplici conversazioni su dati anagrafici o elementi di contesti noti, repliche a semplici istruzioni, elementari routine sociali. – Padronanza degli elementi morfo-sintattici basilari. – Padronanza di un lessico molto elementare e legato agli ambiti ben conosciuti. – Limitata capacità di trasferimento in L.S. delle strutture pragmatiche della L1. – Comprensione del messaggio limitata, a volte compromessa, dalla fonetica del codice della lingua d'origine o da varietà marcatamente regionali.
2. Sa interagire, pur non essendo in grado di sostenere turni lunghi, con un certo livello di negoziazione, in cui può chiedere all'interlocutore la ripetizione del messaggio, il significato di parole che non capisce, un ritmo più lento del discorso. Sa produrre brevi monologhi di tipo descrittivo relativi ad esperienze personali o di altri.	– Familiarità con conversazioni brevi per instaurare e mantenere relazioni di primo contatto. – Familiarità con testi regolativi (informazioni relative all'orientamento spazio temporale), descrittivi (descrizioni di luoghi e persone o processi, procedure e oggetti quando osservati direttamente), conativi (richieste legate alla vita quotidiana e bisogni immediati), elementari routine sociali. – Padronanza di un lessico elementare relativo alle situazioni più comuni (inclusi anche i sottocodici settoriali conosciuti). – Padronanza di frasi nucleari e paratassi limitatamente alle strutture di base (pur con qualche incertezza). – Semplici meccanismi linguistici di coesione e coerenza. Padronanza di un lessico elementare relativo alle situazioni più comuni (inclusi anche i sottocodici settoriali che conosce). – Accento fortemente lontano dall'uso medio.

3. Sa interagire in gruppi, anche di studio e di lavoro, su temi circoscritti e ben contestualizzati, superando con semplici strategie gli ostacoli alla comprensione. Sa produrre brevi monologhi di tipo informativo e descrittivo relativi ad esperienze personali o di altri, anche già accadute, ed esprimere semplicemente progetti e valutazioni personali.	– Familiarità con conversazioni informali, anche orientate al lavoro in gruppo, implicanti proposte, prese di decisione ecc. – Familiarità con testi informativi e regolativi (istruzioni, richieste, ordini, informazioni funzionali in servizi socio-sanitari, educativi e burocratici) a bassa densità informativa e concettuale, narrativi e descrittivi, espressivi (semplici canzoni, aneddoti, brevi storie). – Padronanza di un lessico elementare relativo alle situazioni più comuni (inclusi anche i sottocodici settoriali che conosce). – Padronanza degli elementi morfo-sintattici essenziali alla comprensione dei testi citati. – Padronanza di meccanismi linguistici di coesione e coerenza.
4. Sa intervenire e interagire in una conversazione di tipo informale, esprimendo il proprio punto di vista, motivando le proprie risposte e controbattendo al punto di vista altrui. Sa produrre semplici monologhi per narrare o esprimere opinioni.	– Familiarità con conversazioni informali, anche implicanti espressioni di opinione, di accordo e disaccordo. – Familiarità con testi informativi (semplici monologhi di argomenti culturali nella sfera dei propri interessi), regolativi (istruzioni, ordini ecc.), argomentativi (es. discussione), narrativi (narrazioni di storie e trame di film, narrazione biografica), descrittivi (descrizioni dettagliate). – Padronanza di varietà lessicale sufficiente ad esprimersi nella maggior parte dei temi della vita quotidiana o di interesse personale. – Padronanza dei più frequenti mezzi linguistici per esprimere la nozione di passato, utilizzando la distinzione tra passato prossimo e imperfetto. – Padronanza di mezzi linguistici per mantenere o prendere il turno; modulatori dell'intensità degli enunciati e strategie di parafrasi e riformulazioni per superare difficoltà di comunicazione. – Padronanza di segnali discorsivi di organizzazione testuale. – Ritmo di eloquio scorrevole e intonazione espressiva. – Variazione tra registro formale e informale.

5. Sa produrre testi orali utilizzando un linguaggio standard chiaro ed appropriato alla situazione attinente ad argomenti anche culturali. Sa gestire situazioni di routine in ambito professionale o di studio. Sa inserirsi con facilità e senza incertezze in una interazione su argomenti familiari, relativi alla propria sfera personale e sociale, esprimendo anche sentimenti e sensazioni e motivando punti di vista.	– Familiarità con conversazioni anche formali (quali discussioni in ambiti istituzionali), monologhi argomentativi su temi ben noti. – Familiarità con testi informativi (relazioni, esposizioni di argomenti astratti e culturali), regolativi (istruzioni operative complesse), argomentativi (dibattito, reclami), persuasivi (interventi in discussioni), descrittivi e narrativi (descrizioni e narrazioni soggettivamente connotate). – Padronanza del lessico di massima frequenza della lingua e di ampia terminologia del settore d'interesse. – Padronanza di mezzi linguistici necessari ad esprimere tutti gli aspetti della temporalità, della modalità, forme ipotattiche di massima frequenza. – Padronanza di mezzi retorici di costruzione del discorso (focalizzazioni, metafore). – Padronanza di meccanismi linguistici di coerenza e coesione del testo. – Strategie di superamento degli ostacoli comunicativi attraverso richiesta di chiarimenti e riformulazioni. – Ritmo di eloquio scorrevole, intonazione appropriata, pronuncia vicina alle varietà considerate standard, pur mantenendo caratteristiche della lingua d'origine o delle parlate regionali.
6. Sa produrre un testo orale di una certa lunghezza, nella forma di presentazione, relazione o lezione, o una complessa sequenza di istruzioni, strutturato in modo da aiutare il ricevente a comprendere il messaggio o il tema trattato. Sa interagire con una o più persone - comprendendo il punto di vista e gli argomenti degli interlocutori e prendendo a sua volta posizione, attraverso una modalità linguistica appropriata alla situazione e che tenga conto del contributo di tutti. Sa gestire situazioni critiche incontrate in ambito privato, lavorativo e formativo.	– Familiarità con diversi generi orali: dibattito (anche giocando vari ruoli), conversazione di tipo sociale utilizzando il linguaggio per usi affettivi, allusivi, ludici, colloquio di assunzione/di lavoro o d'esame. – Familiarità con varietà di testi. – Padronanza del registro medio, comprendente anche linguaggi settoriali, limitatamente al proprio ambito occupazionale e di studio, a varietà linguistiche geografiche e sociali.

Standard 2
Ascoltare e comprendere

Determinare lo scopo dell'ascolto e mobilitare le strategie adeguate allo scopo stesso, al testo, alla situazione e al contesto.
Comprendere i significati espliciti e impliciti di un testo e interpretarlo sulla base delle caratteristiche discorsive e del contesto in cui esso è inserito, a partire dai propri strumenti linguistico – testuali, dalla propria conoscenza e visione del mondo.
In scambi interattivi, ascoltare in modo da contribuire alla costruzione del dialogo.
Utilizzare l'ascolto per utilizzare ed espandere i propri mezzi linguistico – comunicativi.

Livelli	Ampiezza del campo linguistico e discorsivo
1. Sa comprendere brevi testi orali, in interazioni faccia a faccia, facilitati dalla situazione comunicativa e dal ricorso dell'interlocutore ad un'ampia gestualità e ad un eloquio lento.	– Familiarità con testi regolativi (istruzioni relative ad operazioni concrete da attuare nell'immediato, informazioni relative all'orientamento spazio temporale), descrittivi (descrizioni di processi, procedure e oggetti quando osservati direttamente), elementari routine sociali. – Padronanza di lessico molto elementare e molto legato agli ambiti ben conosciuti. – Padronanza degli elementi morfo-sintattici basilari e essenziali alla comprensione dei testi citati. – Limitata capacità di trasferimento in L.S. delle strutture pragmatiche della L1. – Comprensione del messaggio a volte compromessa, dalla fonetica.
2. Sa capire un semplice testo orale di breve estensione, pronunciato in modo lento, con accento standard, e/o con accento prevalente nel territorio di residenza, con scarso inquinamento del messaggio da parte del contesto e del canale, attinente alla vita quotidiana o a contesti famigliari.	– Familiarità con testi informativi (annunci riguardanti orari di partenza e arrivo dei mezzi pubblici, chiusura/apertura di servizi ecc, informazioni relative ai bisogni immediati e legati alla vita quotidiana), regolativi (semplici istruzioni riguardanti l'esecuzione di facili compiti), espressivi (ritornelli di canzoni o altri facili testi analoghi, se espressi in linguaggio ripetitivo), descrittivi (brevi descrizioni di persone, oggetti, processi e procedure, in presenza e in assenza dei referenti); le più frequenti routine sociali. – Padronanza di un lessico elementare relativo alle situazioni più comuni (inclusi anche i sottocodici settoriali che conosce). – Padronanza degli elementi morfo-sintattici essenziali alla comprensione dei testi citati. – Padronanza di semplici meccanismi linguistici di coesione e coerenza.

3. Sa comprendere un testo orale di breve estensione attinente alla vita quotidiana o ad ambiti istituzionali e professionali, pronunciato in modo lento con accento standard o prevalente nel territorio.	– Familiarità con testi informativi e regolativi (istruzioni, richieste, ordini, informazioni funzionali in servizi socio-sanitari, educativi e burocratici) a bassa densità informativa e concettuale, narrativi e descrittivi (le idee generali di una notizia), espressivi (semplici canzoni, aneddoti, brevi storie). – Padronanza di varietà lessicale negli ambiti di uso comune. – Distinzione tra registro formale e informale. – Padronanza di semplici forme paratattiche con utilizzo dei principali connettori, mezzi linguistici elementari per esprimere le nozioni di presente e di passato e la modalità. – Padronanza di mezzi linguistici e strategie per superare le difficoltà di comunicazione. Pronuncia accettabile e comprensibile, vicina a quella standard, ma con elementi fortemente legati a varietà geografiche o sociali o della L1.
4. Sa cogliere i punti essenziali di un testo esteso a condizione che sia usata una lingua standard e/o una varietà linguistica nota, che il messaggio sia ben strutturato, che tratti argomenti di interesse familiare e che le condizioni di ascolto non siano compromesse da rumori e/o confusione	– Familiarità con conversazioni (su argomenti legati all'esperienza) e con testi informativi (giornali radio, semplici monologhi di argomenti culturali nella sfera dei propri interessi), persuasivi (semplici annunci pubblicitari espliciti), espressi (semplici programmi radio di interesse personale), regolativi (semplici testi normativi attinenti a regolamenti ecc.), argomentativi (es. dibattito politico su argomenti noti). – Padronanza di varietà lessicale sufficiente a comprendere la maggior parte dei temi della vita quotidiana o di interesse personale. – Padronanza dei più frequenti mezzi linguistici della modalità, mezzi linguistici per esprimere la nozione di passato, utilizzando la distinzione tra passato prossimo e imperfetto. – Padronanza di segnali discorsivi di organizzazione testuale.
5. Sa comprendere un testo esteso di media complessità, pronunciato a ritmo naturale, utilizzando un accento standard (o con leggera deviazione) attinente anche ad argomenti culturali, tecnico – scientifici, in ambito educativo, formativo, professionale o sociale.	– Familiarità con testi informativi (comunicati, notiziari, servizi giornalistici in registro medio e/o varietà linguistiche note), regolativi (istruzioni operative complesse), argomentativi (temi e opinioni fondamentali in un dibattito, lezioni, conferenze), persuasivi (discorsi politici, prediche, sermoni, annunci pubblicitari). – Padronanza del lessico di massima frequenza della lingua e di ampia terminologia del settore d'interesse. – Padronanza di mezzi linguistici necessari ad esprimere tutti gli aspetti della temporalità, della modalità, forme ipotattiche di massima frequenza. – Padronanza di mezzi retorici di costruzione del discorso (focalizzazioni, metafore).
6. Sa comprendere un testo orale di media – alta complessità, di tipo referenziale, espressivo o argomentativo, individuando temi, informazioni, argomentazioni principali, nonché l'intenzione comunicativa dell'emittente.	– Familiarità con testi informativi, regolativi, descrittivi, narrativi, argomentativi, persuasivi, espressivi: comunicati, materiale registrato, istruzioni operative, conferenze, prediche, presentazioni pubbliche, lezioni frontali a scuola, pubblici dibattiti e discussioni, sceneggiati radiofonici, canzoni anche con ricorrenza di idiomatismi ed espressioni gergali. – Padronanza del registro medio; comprende anche linguaggi settoriali limitatamente al proprio ambito occupazionale e di studio e varietà linguistiche geografiche e sociali.

Standard 3
Leggere e comprendere

Determinare lo scopo della lettura e mobilitare le strategie adeguate allo scopo stesso, al testo e al contesto.
Comprendere i significati espliciti e impliciti di un testo e interpretarlo sulla base delle caratteristiche discorsive e del contesto in cui esso è inserito, a partire dai propri strumenti linguistico – testuali, e dalla propria conoscenza e visione del mondo. Saper tornare su un testo per rileggerlo con nuovi approcci interpretativi.
Utilizzare la lettura per rafforzare ed espandere i propri mezzi linguistico – comunicativi.

Livelli	Ampiezza del campo linguistico e discorsivo
1. Sa leggere e comprendere brevi e semplici testi informativi in contesti quotidiani.	– Familiarità con semplici testi informativi (insegne, etichette, liste e menù, calendari e orari ecc.) e regolativi (istruzioni, avvisi, segnali di pericolo). – Padronanza degli elementi morfo-sintattici basilari e essenziali alla comprensione dei testi citati. – Padronanza di lessico molto elementare e legato agli ambiti ben conosciuti. – Limitata capacità di trasferimento in L.S. delle strutture pragmatiche della L1.
2. Sa comprendere il significato di testi brevi, di bassa e media complessità e di tipo funzionale, contenenti vocaboli conosciuti; gli artifici grafici, le immagini e il contesto orientano in modo esplicito la comprensione.	– Familiarità con semplici testi informativi (insegne, segnaletiche presenti in strutture e istituzioni pubbliche e private, depliants o altro materiale informativo), regolativi (istruzioni molto semplici sul funzionamento di apparecchi di uso quotidiano) ed espressivi, volti a mantenere una relazione interpersonale (cartoline, biglietti d'auguri). – Padronanza di frasi nucleari e paratassi limitatamente alle strutture di massima frequenza (pur con qualche incertezza). – Padronanza di un lessico elementare relativo alle situazioni più comuni (inclusi anche i sottocodici settoriali che conosce) .
3. Sa cogliere il contenuto generale di brevi testi a medio-alta complessità, come semplici materiali informativi, brevi descrizioni o narrazioni; le immagini e il contesto facilitano la comprensione.	– Familiarità con semplici testi informativi (piccola pubblicità commerciale o testi analoghi), regolativi (ordini e istruzioni, ricette di cucina ecc.), narrativi (cronache, aneddoti), espressivi (filastrocche, brevi storie). – Padronanza di semplici forme paratattiche con utilizzo dei principali connettori, mezzi linguistici elementari per esprimere le nozioni di presente e di passato e la modalità.
4. Sa comprendere testi anche di argomento specialistico, purché di interesse, ben strutturati e rispondenti a criteri di alta comprensibilità. Sa cercare informazioni specifiche in una varietà di testi. Sa comprendere racconti con svolgimento lineare e linguaggio piano. Sa leggere a fini di studio.	– Familiarità con testi informativi (manuali scolastici corredati da illustrazioni, annuari, repertori, ecc.), regolativi (multe, notifiche, ecc.), descrittivi (manuali, guide, cataloghi turistici ecc.), narrativi (articoli di giornale, racconti), espressivi (novelle, lettere personali). – Padronanza di varietà lessicali sufficienti a comprendere la maggior parte dei temi della vita quotidiana o di interesse personale. – Padronanza dei più frequenti mezzi linguistici della modalità, mezzi linguistici per esprimere la nozione di passato utilizzando la distinzione tra passato prossimo e imperfetto.

5. Sa comprendere a fondo testi anche complessi di argomento e struttura noti, coglie i punti centrali e segue l'argomentazione in testi di interesse personale, professionale e culturale. Sa reperire informazioni relative al proprio campo di interesse in una varietà di fonti.	– Familiarità con testi informativi (brevi rapporti, dizionari, voci di enciclopedia, articoli di riviste specialistiche ecc.), regolativi (contratti, regolamenti), descrittivi (manuali), narrativi, argomentativi (articoli di quotidiani e riviste, articoli scientifici), testi espressivi (romanzi a svolgimento lineare e lingua piana, canzoni). – Padronanza del lessico di massima frequenza della lingua e di ampia terminologia del settore d'interesse. – Padronanza di mezzi linguistici necessari ad esprimere tutti gli aspetti della temporalità, della modalità, forme ipotattiche di massima frequenza. – Padronanza di meccanismi linguistici di coerenza e coesione del testo. – Padronanza di mezzi retorici di costruzione del discorso (focalizzazioni, metafore).
6. Sa comprendere globalmente e in dettaglio testi mediamente lunghi, di tipo informativo espositivo, anche se non strettamente in relazione con il proprio ambito di lavoro o di interessi, soffermandosi sulle parti non comprese. Sa comprendere un'ampia gamma di testi anche di tipo argomentativo e speculativo, letterari o non letterari, purché a media densità concettuale, sapendo apprezzare distinzioni di significato esplicite e implicite.	– Familiarità con testi informativi, regolativi, descrittivi, narrativi, argomentativi, espressivi di media complessità concettuale e complessa strutturazione linguistica (documenti di tipo politico o culturale, testi e grafici di tipo socio economico, critica letteraria, recensioni, editoriali o articoli di fondo). – Padronanza del registro medio; comprende anche linguaggi settoriali limitatamente al proprio ambito occupazionale e di studio e varietà linguistiche geografiche e sociali.

Standard 4
Scrivere per farsi capire

Determinare lo scopo della comunicazione, e mobilitare le competenze linguistico – testuali e le strategie adeguate allo scopo stesso, al destinatario, alla situazione, al contesto, ai generi discorsivi, alle convenzioni della comunicazione scritta, ricorrendo anche a codici iconici e grafici.
Tener conto nella comunicazione orale dei significati culturali e sociali veicolati anche implicitamente e saperli negoziare con i significati ipoteticamente attribuiti dall'interlocutore.
Usare la scrittura come riflessione sulla lingua per rafforzare ed espandere i propri mezzi linguistico – comunicativi.

Livelli	Ampiezza del campo linguistico e discorsivo
1. Guidato da formulari sa scrivere parole o brevi frasi isolate relative a dati personali o concreti bisogni.	– Conoscenza dell'alfabeto latino e convenzioni ortografiche (per le parole note). – Conoscenza delle convenzioni relative alla scrittura di date, orari, indirizzi, ecc. – Controllo discontinuo degli elementi morfo-sintattici basilari. – Padronanza di lessico molto elementare e legato agli ambiti ben conosciuti.
2. Sa usare la scrittura per l'interazione, con l'impiego di espressioni molto codificate, in testi finalizzati a instaurare e mantenere relazioni di primo contatto o a trasmettere semplici informazioni.	– Familiarità con testi informativi (messaggi e appunti per sé, moduli contenenti dati anagrafici o scelte, liste della spesa o di compiti e mansioni), espressivi (brevi corrispondenze: biglietti di auguri, posta elettronica, SMS), regolativi (istruzioni molto semplici). – Controllo discontinuo delle convenzioni ortografiche. – Padronanza di un lessico elementare relativo alle situazioni più comuni (inclusi anche i sottocodici settoriali conosciuti). – Padronanza di frasi nucleari e paratassi limitatamente alle strutture di base (pur con qualche incertezza). – Padronanza di semplici meccanismi linguistici di coesione e coerenza. – Conoscenza delle elementari routine sociali.
3. Sa usare la scrittura per l'interazione, in semplici testi che esprimano opinioni, gusti, sentimenti personali. Sa completare complessi formulari o documenti analoghi scrivendo semplici frasi.	– Familiarità con testi informativi (moduli, curriculum vitae guidati, questionari di opinione), espressivi (brevi corrispondenze come lettere, e-mail), regolativi (semplici istruzioni su attività quotidiane). – Padronanza di un certo grado di varietà lessicale negli ambiti di uso comune. – Padronanza di semplici forme paratattiche, principali connettori, mezzi linguistici elementari per esprimere le nozioni di presente e di passato. – Padronanza di semplici meccanismi linguistici di coesione e coerenza.

4. Sa usare la scrittura per l'interazione personale e pubblica producendo semplici testi. Sa strutturare semplici testi in ambiti professionali e di studio su argomenti noti. Sa scrivere per sé appunti, brevi narrazioni e descrizioni.	– Familiarità con testi informativi (moduli, domande di lavoro, appunti di telefonate, agenda), espressivi (corrispondenza personale e pubblica, inclusi telegrammi, diari), regolativi (istruzioni operative), conativi (semplici reclami). – Padronanza di varietà lessicale sufficiente ad esprimersi nella maggior parte dei temi della vita quotidiana o di interesse personale. – Padronanza dei più frequenti mezzi linguistici della modalità, mezzi linguistici per esprimere la nozione di passato utilizzando la distinzione tra passato prossimo e imperfetto. – Padronanza di segnali discorsivi di organizzazione testuale. – Variazione tra registro formale e informale.
5. Sa produrre testi scritti, chiari e coerenti, secondo i modelli testuali più diffusi, su argomenti di interesse personale e professionale per mantenere relazioni sociali e trasmettere informazioni e/o opinioni. Sa presentare informazioni derivate da diverse fonti in forma di riassunto o schema.	– Padronanza delle convenzioni nella formulazione di tipi testuali ricorrenti negli ambiti di interesse (es. appunti di lezione, rapporto tecnico, reclami in ambito pubblico, corrispondenze personali). – Padronanza del lessico di massima frequenza della lingua e di ampia terminologia del settore d'interesse. – Padronanza di mezzi linguistici necessari ad esprimere tutti gli aspetti della temporalità, della modalità, forme ipotattiche di massima frequenza. – Padronanza di mezzi retorici di costruzione del discorso (focalizzazioni, metafore). – Padronanza di meccanismi linguistici di coerenza e coesione del testo. – Differenziazione di registri.
6. Sa scrivere un testo, strutturato in modo coerente e articolato nel contenuto, adottando scelte linguistiche finalizzate alla massima chiarezza relativamente a scopo, destinatario e situazione.	– Produzione di testi di diverso tipo anche discostandosi dai modelli convenzionali in ambito di interesse personale, sociale, professionale o di studio (note riassuntive, resoconti, relazioni di esperienze e esperimenti, curriculum, schede informative, sintesi per punti, lettere al giornale, articoli di giornale, saggi brevi di poche pagine, interventi pubblici, questionari per interviste, recensioni). – Padronanza del registro medio; comprendente anche linguaggi settoriali limitatamente al proprio ambito occupazionale e di studio. – Padronanza di forme sintattiche non frequenti. – Padronanza di mezzi retorici di costruzione del discorso.

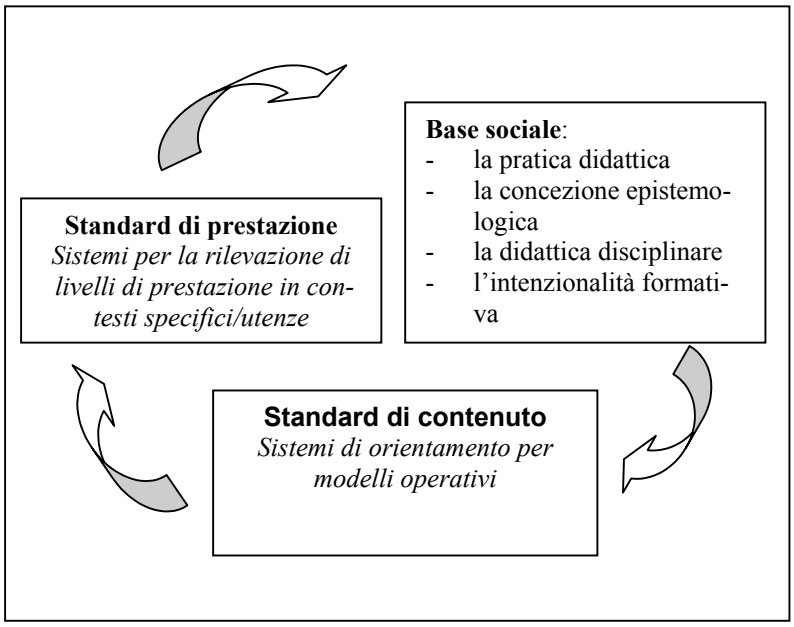
Area sociale

Premessa

Standard di contenuto: interpretazione di un concetto, genesi di un prodotto, prefigurazione di un utilizzo

Il quadro di riferimento teorico per la produzione di standard dell'area geostorico-sociale-giuridico-economica da utilizzare nei differenti contesti di EdA è contenuto in:
Lucio Guasti, *Rapporto di ricerca, "Riorganizzazione e potenziamento dell'educazione degli adulti: competenze, teoria degli standard, modelli operativi"*, Bologna, 2001, in particolare al par. 2.1.3, pag.61, fig.2.
La normativa e i curricoli reali nell'EdA assunti come riferimento sono:
- la Direttiva 22/2001, all. A, "Le aree dell'alfabetizzazione funzionale";
- le pratiche didattiche di docenti di CTP e serali superiori della regione Emilia Romagna e di altre regioni, documentate attraverso i materiali raccolti nel corso di attività seminariali di ricerca e formazione condotte nell'ambito del progetto nazionale F.A.R.E. aa. ss. 1999/2002.

Nell'analisi di tali pratiche - effettuata dal gruppo di ricerca e redazione degli standard dell'area geostorico-sociale, giuridico-economica - la rilevazione dei livelli di prestazione realizzati nei contesti di riferimento ha assunto via via un rilievo secondario, mentre ha acquistato progressivamente rilevanza l'enucleazione dell'*intenzionalità formativa.* Questa rappresenta l'espressione dell'interpretazione che i docenti hanno dato dell'epistemologia e della didattica disciplinare, nonché del sistema di valori assunto dai docenti in situazione e condiviso dal gruppo di ricerca e redazione degli standard.



Gli *standard di contenuto* così elaborati assumono quindi, come riferimento di partenza, concrete situazioni didattiche rilevate e si configurano come *orientamenti per modelli operativi* finalizzati al raggiungimento di risultati attesi, spendibili da un'utenza adulta in ambito sociale, professionale e nei contesti personali della vita quotidiana.
Posto che lo standard di contenuto implica una relazione dinamica tra conoscenze (concettualizzazioni) e capacità di fare (operazioni) e che si tratta di un modello di descrizione non immediatamente applicativo (confronta Lucio Guasti, *Rapporto* cit.), non si troverà nelle tabelle di seguito presentate una scansione di contenuti immediatamente riferibili a piani o programmi specifici di apprendimento nell'EDA.
Gli standard qui presentati, invece, potranno essere variamente declinati dai docenti nei diversi contesti dell'EdA e dare origine a curricoli calibrati sui livelli delle conoscenze/competenze dei pubblici adulti ivi presenti e alle esigenze di insegnamento/apprendimento che gli stessi comportano.

La matrice: i criteri utilizzati per la griglia di produzione degli standard

Gli standard dell'area geostorico-sociale-giuridico-economica si articolano in 5 ambiti di riferimento: i sistemi delle relazioni temporali, spaziali, giuridiche, economiche, socio-politiche.

Per ogni ambito di riferimento gli standard sono strutturati all'interno di una matrice suddivisa in colonne.

La prima presenta una *sequenza di standard* non gerarchica, ma intesa nel senso di uno sviluppo di complessità in ordine ai seguenti criteri:

- progressione dal sapere comune al sapere formalizzato delle discipline;
- sviluppo della capacità di controllo da parte di utenze adulte di contesti di esperienza via via più complessi.

Nella seconda colonna ogni standard è articolato per *livelli* che descrivono attività cognitive implicate nell'applicazione di categorie disciplinari (concettualizzazioni e strumenti) a contesti, dati, esperienze.

La terza colonna esplicita gli *ambiti di spendibilità* dello standard.

L'ultima colonna, infine, specifica in termini di *concettualizzazioni e strumenti* le categorie disciplinari utilizzate in corrispondenza di ogni livello.

Gli *asterischi* posti in corrispondenza di livelli di standard e di concettualizzazioni segnalano possibili interconnessioni con standard e/o concettualizzazioni di altre aree. Queste segnalazioni sono esemplificative e non esaustive di tutte le possibili interconnessioni. Altre ancora ne potrebbero essere ricercate e individuate. In particolare tra i cinque ambiti che compongono l'area, tra i quali è possibile e, in alcuni casi, facile scoprire echi, richiami e assonanze.

Il lavoro di ricerca è appena avviato ed è auspicabile una sua ripresa. Se ciò accadrà, sarà possibile procedere ad una progressiva ridefinizione unitaria di standard d'area, sempreché i presupposti teorici della consultazione sociale di operatori dell'EdA ne prefigurino l'opportunità.

Area sociale

Ambito di riferimento: sistema delle relazioni spaziali

"In base ai calcoli di José Arcadio Buendìa, l'unica possibilità di contatto con la civiltà era il cammino del nord. Perciò munì di utensili per disboscare e di armi da caccia gli stessi uomini che lo avevano accompagnato nella fondazione di Macondo: buttò in uno zaino i suoi strumenti di orientamento e le sue mappe, e intraprese la temeraria avventura.
[...] Per una settimana, quasi senza parlare, avanzarono come sonnambuli in un universo di afflizione, appena illuminati dal tenue riverbero di insetti luminosi e coi polmoni oppressi da un soffocante odore di sangue. Non potevano ritornare, perché il sentiero che andavano aprendo al loro passaggio tornava a chiudersi in poco tempo, con una vegetazione nuova che vedevano crescere quasi sotto i loro occhi. "Non importa," diceva José Arcadio Buendìa. "L'essenziale è non perdere l'orientamento." Affidandosi sempre alla bussola, continuò a guidare i suoi uomini verso il nord invisibile, finché pervennero ad uscire dalla regione incantata".
(Gabriel García Márquez, *Cent'anni di solitudine*).

Standard *Il soggetto*	Articolazione dello standard *Il soggetto*	*Ambiti di spendibilità*	*Concettualizzazioni e strumenti*
ST1 ***Si orienta nella organizzazione sociale dello spazio a partire dall'esperienza personale***	1. comunica esperienze spaziali personali / biografiche utilizzando operatori geografici 2. narra e confronta esperienze dello spazio proprie e altrui - persone del gruppo, testimoni privilegiati, biografie scritte - utilizzando operatori geografici 3. riconosce caratteristiche dell'organizzazione sociale dello spazio in cui vive 4. confronta fra loro diverse forme di organizzazione sociale dello spazio 5. individua relazioni di interdipendenza tra fattori fisici, antropici, economici, politici e culturali dell'organizzazione sociale dello spazio 6. problematizza l'organizzazione sociale dello spazio: individua forme gerarchiche e costruisce modelli di spiegazione	Contesti sociali, relazionali, comunicativi	1. spazio topologico; superficie; distanza; punti di riferimento; orientamento; punti cardinali; mappa / carta; ambiente; paesaggio; territorio; regione; confine / frontiera 2. osservazione; descrizione; narrazione; argomentazione; spostamenti per lavoro / studio o nel tempo libero; viaggi; migrazioni 3. spazio interno / esterno, pubblico / privato 4. idem + comparazione 5. clima; ambiente; popolazione, territorio, risorse, sistemi / modelli economici, sociali, politici e culturali 6. problematizzazione, comparazione, modelli di spiegazione

Area sociale

ST2 ***Si orienta nello spazio rappresentato e misurato***	1. comunica la percezione soggettiva dello spazio. 2. comunica la percezione soggettiva dello spazio in rapporto a variabili socio-culturali 3. individua elementi di orientamento concreti e simbolici nei luoghi frequentati 4. riconosce, usa e confronta diverse convenzioni per la rappresentazione e la misurazione dello spazio 5. ricava ed esplicita informazioni spaziali desumendole da diverse tipologie di fonti 6. utilizza carte e mappe per progettare e confrontare percorsi diversi, in base a criteri espliciti 7. comprende ed esplicita il significato dei principali aggregati utilizzati dalla statistica 8. relativizza e problematizza il significato delle convenzioni sottese alle rappresentazioni geografiche	Contesti sociali, relazionali, comunicativi	1. spazio soggettivo / vissuto / rappresentato; mappa mentale 2. età / generazione; genere; modelli culturali 3. orientamento, simboli, legende, tabelle, scala grafica e numerica, proiezioni, grafici, statistiche 4. spazio topologico / geografico / rappresentato / misurato; punti cardinali; superficie; distanza; confine; mappa / carta; proiezione 5. carte geografiche, tematiche, politiche, economiche 6. idem 7. fonte; selezione delle informazioni; aggregati statistici, rappresentazioni grafiche di dati statistici 8. osservazione; descrizione; argomentazione; comparazione
ST3 ***Si orienta nella storia recente del territorio locale nelle ultime tre generazioni*** *(famiglia e parentela)*	1. desume dalle narrazioni familiari mutamenti e persistenze, analogie e differenze nella storia recente del territorio locale 2. riconosce luoghi di conservazione e 'materiali' della memoria/storia del territorio in cui vive e lavora e li usa per comprendere il passato recente di tale territorio 3. utilizza strumenti per ricavare informazioni sul passato del territorio in cui vive e lavora 4. riconosce mutamenti/ persistenze, analogie / differenze nella storia recente del territorio in cui vive e lavora 5. individua relazioni di interdipendenza tra fattori fisici, antropici, economici, politici e culturali dell'organizzazione sociale dello spazio 6. rileva forme di gerarchizzazione dello spazio socioeconomico e politico-culturale 7. confronta e relativizza differenti rappresentazioni delle trasformazioni del territorio in cui vive e lavora, in rapporto a punti di vista 8. riconosce gli usi ideologici delle rappresentazioni del territorio locale e dei suoi mutamenti	Contesti sociali, relazionali, comunicativi Ambiti della vita partecipativa e politica Ambiti della vita professionale	1. generazione, famiglia / parentela; ambiente / territorio / paesaggio / regione; insediamento; migrazione 2. archivi, biblioteche, musei, fonti, documenti, monumenti, popolazione; risorse; sistemi / modelli economici, sociali, politici e culturali 3. tematizzazione, paesaggio, reperti della cultura materiale, fonti iconiche, sonore e audiovisive, cartografia e atlanti geografici e storici, testi geografici, siti web 4. mutamento/permanenza, organizzazione spaziale, divisione territoriale del lavoro; centro / semiperiferia / periferia; scala spaziale locale 5. clima; ambiente; popolazione, territorio, risorse, sistemi / modelli 6. costruzione di serie di fonti; centro / semiperiferia / periferia (idem cfr.4) 7. osservazione; descrizione; comparazione; argomentazione 8. modelli di spiegazione, distinzione tra fatti e giudizi di valore

Area sociale

ST4 ***Si orienta nel presente e nella storia recente del territorio di origine / provenienza*** *(se diverso da quello in cui vive e lavora)*	1. riconosce mutamenti/persistenze e analogie / differenze nella storia recente del territorio di origine / provenienza 2. rileva analogie e differenze fra la storia recente del territorio di origine / provenienza e quella del territorio in cui vive e lavora 3. utilizza strumenti per ricavare informazioni sul passato del territorio di origine / provenienza 4. individua relazioni di interdipendenza tra fattori fisici, antropici, economici, politici e culturali dell'organizzazione sociale dello spazio nel territorio di origine/provenienza 5. rileva forme di gerarchizzazione dello spazio socio-economico e politico-culturale del territorio di origine/provenienza 6. confronta e relativizza differenti rappresentazioni delle trasformazioni del territorio di origine/provenienza, in rapporto a punti di vista 7. riconosce gli usi ideologici delle rappresentazioni del territorio di origine/provenienza e dei suoi mutamenti	Contesti sociali, relazionali, comunicativi Ambiti della vita partecipativa e politica	1. mutamenti/permanenze, scala spaziale locale; ambiente / territorio / paesaggio / regione 2. descrizione, comparazione, migrazione, insediamento 3. fonti di memoria, reperti della cultura materiale, fonti iconiche, sonore e audiovisive, cartografia e atlanti geografici e storici, testi geografici, siti web, luoghi di conservazione della memoria 4. popolazione; risorse; sistemi / modelli economici, sociali, politici e culturali; clima; ambiente 5. divisione territoriale del lavoro; centro / semiperiferia / periferia 6. comparazione, distinzione tra fatti e giudizi di valore 7. tradizione; uso ideologico dello spazio
ST5 ***Colloca le storie e le trasformazioni territoriali nel contesto del mondo attuale*** *(dagli anni Settanta ad oggi)*	1. riconosce le relazioni fra trasformazioni territoriali (comunque rilevate: narrazioni, documentazione) e il contesto storico in cui si collocano 2. problematizza le relazioni individuate costruendo semplici ipotesi esplicative 3. riconosce aspetti che caratterizzano l'organizzazione spaziale del mondo attuale ed elementi di continuità / discontinuità rispetto all'epoca immediatamente precedente (primi 70 anni del XX secolo) 4. individua relazioni di interdipendenza tra fattori fisici, antropici, economici, politici e culturali dell'organizzazione sociale dello spazio planetario 5. rileva forme di gerarchizzazione dello spazio planetario di carattere socio-economico e politico-culturale 6. confronta e relativizza rappresentazioni spaziali / geografiche del mondo attuale, in rapporto a punti di vista (tempo, luogo, soggetti) 7. riconosce gli usi ideologici delle rappresentazioni geografiche del mondo attuale	Contesti sociali, relazionali, comunicativi Ambiti della vita partecipativa e politica	1. quadri di civiltà, società industriale e post-industriale, mondializzazione; globalizzazione; inversione della corrente migratoria 2. tematizzazione/problematizzazione; modelli di spiegazione 3. continuità/cesure 4. divisione territoriale / internazionale del lavoro; centro / semiperiferia / periferia; sviluppo / sottosviluppo; Nord/Sud 5. idem, migrazioni (inversione della corrente migratoria) 6. comparazione, distinzione tra fatti e giudizi di valore 7. omissioni, falsificazioni, uso ideologico dello spazio

Ambito di riferimento: sistema delle relazioni temporali

"Ogni tanto gli Dei tornano ad affacciarsi sul golfo della pianura delimitato dalle montagne lontane, e applaudono e gridano e stanno sospesi lassù sopra le nostre teste, mentre assistono alle rappresentazioni di un autore che sa mescolare come nessun altro la tragedia e la farsa, e che si esprime con le vicende degli uomini pur restandone assolutamente estraneo: il tempo!
Se gli uomini non esistessero sulla terra, lo spettacolo del tempo si ridurrebbe a ben poca cosa; ed è per questo motivo che gli Dei li hanno fatti esistere. Gli Dei di Omero – è risputo – sono degli eterni bambini, e tutto li diverte; anche l'aggregarsi e il dissolversi delle nuvole, anche il cadere delle foglie in autunno e lo sciogliersi delle nevi in primavera hanno il potere di fargli schiudere le labbra, e di far scintillare i loro denti immortali; ma perché l'universo intero rimbombi delle loro risate bisogna mettere in scena ciò che il tempo sa fare con gli uomini, dappertutto e in quella pianura circondata dalle montagne che è, appunto, il loro teatro."
Sebastiano Vassalli, *Cuore di pietra*

Standard *Il soggetto*	Articolazione dello standard *Il soggetto*	*Ambiti di spendibilità*	*Concettualizzazioni, strumenti*
ST1 ***Si orienta nel tempo biografico***	1. comunica esperienza personali / biografiche utilizzando operatori storiografici e temporali semplici 2. narra e confronta esperienze personali del passato proprie e altrui – testimoni privilegiati, biografie scritte - utilizzando operatori storiografici e temporali complessi	Contesti sociali, relazionali, comunicativi	1. datazione, cronologia, successione, contemporaneità, durata, evento, periodo mutamento/persistenza, tema, tematizzazione 2. narrazione; esposizione; descrizione; * biografia / storia; memoria / oblio; fonte / selezione delle informazioni; punto di vista / prospettiva / intenzionalità; sequenze chiave; periodizzazione e criteri di periodizzazione; ordine espositivo / intreccio; comparazione
ST2 ***Si orienta nel tempo rappresentato e misurato***	1. comunica la percezione soggettiva del tempo 2. comunica la percezione soggettiva del tempo in rapporto variabili socio culturali 3. riconosce, usa e confronta diverse convenzioni per la misurazione e la rappresentazione del tempo	Contesti sociali, relazionali, comunicativi	1. tempo soggettivo / vissuto / rappresentato 2. età / generazione; genere; modelli culturali 3. datazione, cronologia, successione, contemporaneità, durata, periodo, evento, mutamento / persistenza, periodizzazione, sistemi di datazione, cronologie, cronometrie, periodizzazioni, calendari, grafici temporali
ST3 ***Si orienta nella organizzazione sociale del tempo***	1. riconosce le caratteristiche fondamentali dell'organizzazione sociale del tempo nella società in cui vive 2. confronta diverse forme di organizzazione sociale del tempo	Contesti sociali, relazionali, comunicativi Contesti lavorativi	1. organizzazione sociale del tempo; tempo quotidiano: tempo di lavoro / libero / per sé 2. tempo sacro / profano / tempo della produzione industriale

Area sociale

* Correlazione con gli standard dell'area della comunicazione			
ST4 ***Si orienta nella storia familiare delle ultime tre generazioni***	1. seleziona e organizza informazioni relative alla storia familiare delle ultime tre generazioni 2. individua mutamenti e persistenze, analogie e differenze nella storia delle ultime tre generazioni 3. rielabora in forma narrativa la storia familiare delle ultime tre generazioni	Contesti sociali, relazionali, comunicativi	1. generazione, famiglia / parentela; fonte / selezione delle informazioni / costruzione di serie di fonti 2. memoria individuale / collettiva (generazionale, familiare, ecc.); tema / tematizzazione; prospettiva / intenzionalità; comparazione; periodizzazione e criteri di periodizzazione; distinzione tra fatti e giudizi di valore, evento, mutamento / permanenza 3. narrazione, intreccio, trasmissione orale
ST5 ***Si orienta nel presente e nella storia recente del territorio in cui vive e lavora***	1. individua mutamenti e persistenze nella storia recente del territorio in cui vive e lavora 2. riconosce luoghi di conservazione e 'materiali' della memoria del territorio in cui vive e lavora 3. utilizza strumenti per ricavare informazioni sul passato del territorio in cui vive e lavora 4. narra processi del passato recente del territorio in cui vive e lavora 5. confronta e relativizza rappresentazioni del passato del territorio in cui vive e lavora in rapporto punti di vista (tempo, luogo, soggetti) 6. riconosce gli usi ideologici della ricostruzione del passato locale e della tradizione	Contesti sociali, relazionali, comunicativi Ambiti della vita partecipativa e politica Ambiti della vita professionale	1. territorio (di vita e lavoro); scala spaziale locale 2. conservazione della memoria; archivi, biblioteche, musei, monumenti, ecc. 3. fonte / selezione delle informazioni / costruzione di serie di fonti; tema / tematizzazione; reperti della cultura materiale, fonti iconiche, sonore e audiovisive, cronologie, cartografia e atlanti storici, testi storiografici, siti web, ecc. 4. narrazione / descrizione / argomentazione 5. punto di vista, percezione, rappresentazione 6. ideologia, uso pubblico della storia, falsificazioni, omisioni
ST6 ***Si orienta nel presente e nella storia recente del territorio di origine / provenienza*** *(se diverso da quello in cui vive e lavora)*	1. individua mutamenti e persistenze significativi nella storia recente del territorio di origine / provenienza 2. utilizza strumenti per ricavare informazioni sul passato del territorio di origine / provenienza 3. confronta la storia recente del territorio di origine / provenienza con quella del territorio in cui vive e lavora, individuando analogie e differenze 4. narra processi del passato recente del territorio di origine / provenienza 5. confronta e relativizza diverse rappresentazioni del passato del territorio di origine / provenienza in rapporto punti di vista (tempo, luogo, soggetti) 6. riconosce gli usi ideologici della ricostruzione del passato locale e della tradizione del territorio di origine / provenienza	Contesti sociali, relazionali, comunicativi Ambiti della vita partecipativa e politica	1. territorio (di origine/provenienza), scala spaziale locale, migrazione, mutamento / permanenza 2. conservazione della memoria; fonti di memoria, reperti della cultura materiale, fonti iconiche, sonore e audiovisive, cronologie, cartografia e atlanti storici, testi storiografici, siti web, ecc. 3. fonte / selezione delle informazioni / costruzione di serie di fonti; tema / tematizzazione; punto di vista / prospettiva / intenzionalità; comparazione; periodizzazione e criteri di periodizzazione; distinzione tra fatti e giudizi di valore 4. narrazione / argomentazione / descrizione 5. punto di vista, percezione, rappresentazione 6. ideologia, uso pubblico della storia, falsificazioni, omisioni

Area sociale

ST7 ***Colloca storie personali, generazionali e dei territori nel contesto del mondo attuale*** *(dagli anni Settanta ad oggi)*	1. individua relazioni fra esperienze biografiche, generazionali, territorio locale, contesto storico 2. problematizza relazioni fra esperienza biografiche, territorio locale, contesto storico e costruisce alcune semplici ipotesi esplicative 3. costruisce narrazioni storicamente contestualizzate delle esperienze biografiche e del territorio locale 4. utilizza strumenti per ricavare informazioni sul mondo attuale 5. riconosce aspetti che caratterizzano il mondo attuale ed elementi di continuità/discontinuità rispetto all'epoca immediatamente precedente (i primi 70 anni del XX secolo) 6. confronta e relativizza rappresentazioni del mondo attuale in rapporto a punti di vista (tempo, luogo, soggetti) 7. riconosce usi ideologici della ricostruzione del mondo attuale	Contesti sociali, relazionali, comunicativi Ambiti della vita partecipativa e politica	1. mondo attuale, contesto storico / contestualizzazione storica 2. tematizzazione / problematizzazione, modello di spiegazione 3. periodizzazione, scala spaziale nazionale, continentale, mondiale, quadri di civiltà, indicatori di civiltà, narrazione / argomentazione / descrizione 4. fonte / selezione delle informazioni / costruzione di serie di fonti; tema/ tematizzazione, cronologie, cartografia e atlanti storici, testi storiografici,rassegne stampa, siti web, ecc 5. idem; settori produttivi (primario, secondario, terziario arretrato e avanzato), società industriale e post-industriale, mondializzazione, globalizzazione, migrazioni (inversione della corrente migratoria) 6. punto di vista / prospettiva 7. intenzionalità, distinzione tra fatti e giudizi di valore, uso pubblico della storia

Area sociale

Ambito di riferimento: sistema delle relazioni socio-politiche

- *Non capite? Ora avete un conte! Vi difenderò ancora contro le angherie dei Cavalieri del Gral!*
- *Oh, quelli è da un pezzo che li abbiamo cacciati via da tutta la Curvaldia! Vedete, noi per tanto tempo si è obbedito... ma adesso abbiamo visto che si può viver bene senza dover nulla né a cavalieri né a conti... Coltiviamo le terre, abbiamo messo su delle botteghe d'artigiano, dei mulini, cerchiamo da noi di far rispettare le nostre leggi, di difendere i nostri confini, insomma si tira avanti, non ci possiamo lamentare. Voi siete un giovane generoso e non dimentichiamo quel che avete fatto per noi... A star qui vi si vorrebbe... ma alla pari..." [...]*
- *E il nostro seguito?*
- *Diventeranno tutti cittadini di Curvaldia, - risposero gli abitanti, - e avranno secondo quello che varranno.*
- *Dovrò considerare pari a me questo scudiero, Gurdulù, che non sa neppure se c'è o se non c'è?*
- *Imparerà anche lui... Neppure noi sapevamo d'essere al mondo... Anche ad essere si impara... "*

Italo Calvino, *Il cavaliere inesistente*

Standard *Il soggetto*	Articolazione dello standard *Il soggetto*	*Ambiti di spendibilità*	*Concettualizzazioni, strumenti*
ST1 ***Si riconosce portatore di interessi particolari nel sistema delle relazioni sociali***	1. identifica i propri ruoli nella vita sociale 2. si riconosce portatore di interessi particolari nei diversi ruoli assunti 3. individua possibili elementi di conflittualità nella relazione tra il proprio interesse particolare, l'interesse di altre componenti sociali, l'interesse generale 4. problematizza/formalizza le ragioni del conflitto 5. distingue dispositivi di mediazione fra interessi divergenti	Contesti sociali, relazionali, comunicativi Ambiti della vita professionale	1. identità/ ruoli/ appartenenza 2. ambiti sociali d'appartenenza 3. interesse particolare / generale 4. problematizzazione, formalizzazione 5. accordo informale, contratto, norma
ST2 ***Individua differenziati soggetti sociali e istituzionali e il loro sistema di relazioni***	1. distingue e confronta natura e funzioni di differenziati soggetti sociali collettivi 2. distingue e confronta i diversi sistemi di riferimento (ideologici, politici, valoriali) dei soggetti sociali collettivi 3. distingue natura e funzioni di soggetti istituzionali 4. riconosce e distingue i diversi di sistemi di relazione esistenti fra: - soggetti sociali - istituzioni e società - istituzioni 5. distingue dispositivi di mediazione fra: - soggetti sociali - soggetti sociali e istituzionali	Idem Ambiti della vita partecipativa e politica	1. associazioni, comitati di quartiere, sindacati, partiti 2. ideologie, sistemi politici 3. Consigli di quartiere, Consigli comunali, Consigli Provinciali, Consigli Regionali, Parlamento, Governo 4. Sistema contrattuale, Sistema elettorale, Forme di governo, Forme di stato 5. contrattazione collettiva, concertazione, norma

Area sociale

ST3 ***Individua differenziate modalità di partecipazione sociale e politica***	1. identifica il proprio ruolo all'interno di soggetti sociali collettivi di riferimento; 2. individua modalità di partecipazione alle scelte; 3. distingue e interpreta forme di comunicazione politica 4. produce semplici testi di comunicazione sociale e politica	Idem	1. simpatizzante, iscritto, militante, quadro, dirigente, candidato, eletto 2. riunioni, regole elettorali, voto 3. opuscoli, comizi, spot televisivi, dibattiti televisivi, ecc. 4. lettera al giornale, volantino, documento, ecc. *
* Correlazione con gli standard dell'area della comunicazione			

Area sociale

Ambito di riferimento: sistema delle relazioni giuridiche

"Due passeggeri in uno scompartimento ferroviario. Non sappiamo nulla della loro storia, non sappiamo da dove vengono, né dove vanno. Si sono sistemati comodamente, hanno preso possesso di tavolino, attaccapanni, portabagagli. Sui sedili liberi sono sparsi giornali, cappotti, borse. La porta si apre, e nello scompartimento entrano due nuovi viaggiatori. Il loro arrivo non è accolto con favore. Si avverte una chiara riluttanza a stringersi, a sgombrare i posti liberi, a dividere lo spazio disponibile del portabagagli. Anche se non si conoscono affatto, fra i passeggeri originari nasce in questo frangente un singolare senso di solidarietà. Essi affrontano i nuovi arrivati come un gruppo compatto. E' loro il territorio che è a disposizione. Considerano un intruso ogni nuovo arrivato. La loro autoconsapevolezza è quella dell'autoctono che rivendica per sé tutto lo spazio. Questa visione delle cose non ha una motivazione razionale ma sembra essere profondamente radicata.
Eppure quasi mai si arriva a uno scontro aperto. Ciò si deve al fatto che tutti i passeggeri sottostanno a un insieme di regole sul quale non possono influire. Il loro istinto territoriale viene frenato da un lato dal codice istituzionale delle ferrovie, dall'altro da norme di comportamento non scritte, come quelle della cortesia."
Hans Magnus Enzensberger, *La grande migrazione*

Standard *Il soggetto*	Articolazione dello standard *Il soggetto*	*Ambiti di spendibilità*	*Concettualizzazioni, strumenti*
ST1 ***Distingue differenziati sistemi di regolamentazione dei rapporti sociali***	1. classifica ruoli e relazioni nelle dinamiche della vita associata 2. riconosce interessi differenziati e potenzialmente conflittuali nelle forme della vita associata 3. distingue e confronta differenti modalità di composizione del conflitto in rapporto al tempo, allo spazio, alle culture 4. distingue tra regole sociali, morali, giuridiche	Contesti sociali, relazionali, comunicativi	1. padre, madre, figlio, lavoratore, imprenditore, condomino, ecc. 2. potestà, subalternità, collettività, gruppo, ecc. 3. schiavismo, pari opportunità, eguaglianza, solidarietà, paternalismo, autoritarismo, ecc. 4. sanzionabilità
ST2 ***Riconosce il sistema di regole giuridiche che disciplina differenziati ambiti della vita sociale***	1. riconosce soggetti e relazioni giuridiche 2. distingue le fonti giuridiche adeguate ai contesti d'azione 3. individua nella fonte giuridica adeguata al contesto d'azione diritti ed obblighi inerenti ai differenziati ruoli e ambiti della vita sociale 4. comprende e utilizza terminologie giuridiche in differenziati contesti d'uso* 5. individua comportamenti congruenti alla tutela dei propri diritti, nel rispetto della legalità, in differenziati contesti d'azione	Contesti sociali, relazionali, comunicativi Ambiti della vita professionale	1. contratto, matrimonio, cittadino/stato 2. norme, contratti, regolamenti, codici, ecc. 3. diritti, doveri, obblighi, obbligazioni, ecc. 4. regolamenti, formulari, contratti, documenti 5. studi di caso

Area sociale **ST3** ***Individua nel rapporto tra società e sistema giuridico meccanismi di innovazione normativa***	1. confronta soluzioni normative in relazione all'evoluzione di bisogni/interessi individuali/collettivi 2. descrive meccanismi giuridici e politici di innovazione normativa **	Contesti sociali, comunicativi Ambiti della vita professionale	1. matrimonio: indissolubilità/divorzio; sciopero: rea-

Area scientifica

ORIENTARSI NELL'AFFRONTARE UN PROBLEMA CON METODO SCIENTIFICO, USARE STRUMENTI PER AVVIARNE LA SOLUZIONE, NELLA PROSPETTIVA DI POTENZIARE LA PROPRIA CAPACITÀ DI APPRENDERE			
STANDARD	**NODI DELLA RETE**	**ARTICOLAZIONE DELLO STANDARD**	**SUGGERIMENTI DI PERCORSO**
C. *Definire una strategia di azione (problem solving) valutando vincoli e risorse del contesto in relazione agli obiettivi*	1. Si abitua ad analizzare la connessione tra le premesse e le conclusioni in ogni problema che debba affrontare: pensa strategie per superare i vincoli interni ed esterni	- adotta ragionamenti deduttivi e induttivi e individua criteri di opportunità per il loro uso; - connette correttamente, secondo i propri criteri soggettivi, le premesse con le conclusioni; - mantiene chiari e distinti i concetti che adopera, distinti gli ambiti di applicazione e chiare le condizioni di impiego; - scompone i concetti che esprime (fase analitica) e li ricompone (fase sintetica); - verifica le condizioni di applicabilità di un'inferenza; - identifica la natura e spiega l'opportunità dell'inferenza che ha usato; - confronta in discussioni di gruppo i criteri con cui scomporre i concetti, ricavarne le premesse, identificare le inferenze e la natura di esse; - legge e/o ascolta e de-struttura le informazioni che riceve; - riconosce le premesse implicite dei ragionamenti che ascolta o legge; - riconosce le inferenze tentate da altri e ne storicizza la logica; - analizza dal punto di vista logico i ragionamenti.	1. ridefinisce il proprio problema, definendo con chiarezza i concetti adottati, la natura, l'ambito di applicazione, le condizioni in cui è stato affrontato il suo studio ed i ragionamenti che vi ha applicato e contestualizzato 2. si confronta con il gruppo su quanto prodotto e sui criteri con cui ci si è arrivati 3. si esercita a riconoscere le premesse e i ragionamenti adottati dagli altri 4. si esercita a catalogare le informazioni ricevute alla luce dei criteri che si è dato per catalogarle

Area scientifica

	2. Valuta l'attendibilità dell'inferenza costruita e la rende esplicita: seleziona l'alternativa migliore per tempi, costi, risultati ecc.	- adotta criteri per valutare le implicazioni; - riconosce premesse latenti improprie e le difformità delle conclusioni; - individua i vincoli logici di una inferenza deduttiva; - individua le condizioni di una inferenza induttiva e applica le regole delle relazioni statistiche; - applica la regola della non contraddizione ad una inferenza abduttiva e ne valuta il grado di accettabilità; - riconosce connessioni errate (proprie e altrui); - evidenzia deformazioni logiche; - simula applicabilità delle inferenze, diverse da quelle solite, e influenze di variabili non osservate prima mediante brain-storming; - esprime la personale creatività nell'analisi; - ricostruisce correttamente il percorso e il processo logico; - applica nel lavoro quotidiano le regole delle inferenze; - attua l'esperienza di confrontare nella pratica formativa quotidiana la correttezza delle inferenze attuate da lui o da altri.	1. apprende come le premesse implicite erronee possano portare a conclusioni scorrette 2. si esercita a riconoscere le premesse implicite in un ragionamento 3. apprende le regole di una inferenza deduttiva 4. collabora alla analisi delle inferenze deduttive altrui e si esercita a fare inferenze deduttive corrette 5. apprende le regole delle inferenze induttive e i calcoli delle probabilità espressi in percentuali 6. collabora alla analisi delle inferenze induttive altrui e si esercita a fare inferenze induttive corrette 7. apprende le regole delle inferenze abduttive e adotta criteri di accettabilità per quelle conclusioni 8. collabora alla analisi delle inferenze abduttive altrui e si esercita a fare inferenze abduttive socialmente accettabili 9. si esercita in ambiti di vita diversificati a confrontare la correttezza e la accettabilità delle inferenze e le discute in gruppo

Area scientifica

ORIENTARSI NELL'AFFRONTARE UN PROBLEMA CON METODO SCIENTIFICO, USARE STRUMENTI PER AVVIARNE LA SOLUZIONE, NELLA PROSPETTIVA DI POTENZIARE LA PROPRIA CAPACITÀ DI APPRENDERE			
STANDARD	**NODI DELLA RETE**	**ARTICOLAZIONE DELLO STANDARD**	**SUGGERIMENTI DI PERCORSO**
D. Ricercare e trovare la soluzione di un problema utilizzando semplici tecniche di soluzione, ed apprendere dall'esperienza	1. Rende operative le procedure del metodo sperimentale, applica tecniche collaudate, comunica procedure e tecniche	- riconosce che non tutte le funzioni possono avere una espressione analitica; - adotta un criterio di applicabilità delle espressioni analitiche e con esso verifica i problemi; - rappresenta con tabelle e grafici le funzioni empiriche ed analitiche; - rappresenta i fenomeni in coordinate cartesiane, con grafici per punti, mediante una linea spezzata, grafici continui, a barre e a torta (percentuali); - identifica le caratteristiche salienti di un grafico (campo di esistenza, punti caratteristici, andamento, concavità ecc.); - si esercita a descrivere i fenomeni con grafici ed a leggere grafici; - raccoglie e registra i dati e i metodi adottati per il controllo delle interferenze; - scrive una relazione sulla procedura seguita e sulle possibili prospettive del lavoro realizzato; - si riconosce la possibilità di approfondimenti e allargamenti.	1. apprende a distinguere tra funzioni esprimibili solo empiricamente e quelle a cui si può dare una espressione analitica; riconosce che il principio di causa-effetto non sempre si può quantificare o descrivere con dipendenza matematicamente certa 2. si esercita a rappresentare in un sistema di coordinate cartesiane ortogonali le funzioni empiriche ed analitiche 3. apprende le caratteristiche significative di una rappresentazione grafica e su di esse pone l'attenzione per ulteriori osservazioni 4. si esercita a leggere grafici che trova nei libri e nelle riviste; 5. compila una semplice relazione sulla procedura seguita e sulle possibili prospettive del lavoro realizzato; 6. si riconosce la possibilità di approfondimenti e allargamenti

Area scientifica

	2. Affronta la complessità dei problemi tecnologici e scientifici con flessibilità mentale e facendo ricorso a tecniche apprese da altri	- si abitua a formulare ipotesi alternative per risolvere problemi; - simula alternative diverse da quelle solite, influenze di elementi extra/funzionali non considerati prima mediante brain-storming - fa l'analisi di fattibilità dei percorsi ipotizzati; - trasferisce la sperimentazione in vitro, sul campo; - diagnostica soluzioni: fa la partita doppia del bilancio degli elementi di ogni alternativa; - stabilisce il livello di approssimazione accettabile soggettivamente e si accontenta di soluzioni parziali; - pesa (soggettivamente) tutte le variabili favorevoli e non, presenti nelle alternative; - considera i limiti dei vincoli di campo e gli stili adottati nell'assunzione di una decisione; - individua criteri di opportunità secondo i propri schemi mentali, la propria storia ed esperienza e in base a vincoli esterni; - prende decisioni ponderate e convinte dopo un confronto di gruppo; - valuta il risultato atteso per abituarsi all'auto-monitoraggio del proprio risultato; - controlla l'applicabilità delle considerazioni e della procedura, la correttezza delle inferenze e dei calcoli, l'attendibilità del risultato; - si abitua a controllare da sé il proprio risultato; - dà significato di legge alle conclusioni attendibili; - riconosce le alternative costruite ed adottate da altri e sa storicizzarle; - tematizza, costruisce teorie, dà prospettive cognitive e operative al proprio lavoro; - seleziona le osservazioni e sperimenta la ciclicità dell'indagine e il principio di retroazione; - tematizza, adotta teorie flessibili (deboli, situazioniste).	1. replica la situazione problematica, ripete il processo di soluzione che già ha adottato e ne verifica la ripetizione dell'esito 2. consente ad altri di reimpostare il problema come lo ha già impostato lui e ne verifica la ripetizione dell'esito 3. dà significato di legge a conclusioni coerenti 4. riprende in esame il problema presentato all'inizio, verifica che non ci siano ulteriori variabili da selezionare rispetto a quelle che ha già selezionato o se tutto il problema non si possa impostare in maniera sostanzialmente diversa 5. apprende i principi della valutazione di un percorso strategico 6. discute in gruppo le ipotesi alternative e la fattibilità delle alternative proposte 7. sperimenta nella realtà la applicabilità delle alternative 8. fa il bilancio di risorse e vincoli delle alternative proposte 9. contabilizza costi e rendimenti di ogni alternativa 10. espone le conclusioni e le sottopone all'analisi di gruppo 11. apprende a esprimere le prime semplici teorie 12. riconosce il significato contestuale, modificabile delle teorie che ha enunciato

Area scientifica

	3. Sviluppa la creatività, misura l'attendibilità del proprio autoapprendimento ed applica tecniche adeguandole al contesto.	- allarga entro la stessa area problematica a fenomeni della stessa categoria, le prospettive e i risultati ottenuti; - immagina limiti e possibilità di espansione a categorie simili; - guarda con senso critico il proprio operato, il proprio comportamento e quello degli altri; - seleziona gli errori in sistematici e casuali; - adotta la media come descrizione più attendibile del valore vero; - valuta l'indeterminatezza delle proprie osservazioni e tenta di uscire dai propri schemi mentali; - riconosce che lo scopo della scienza non è trovare la verità ma migliorare la qualità della vita; - riconosce che ci possono essere strade diverse per raggiungere lo stesso risultato, e che da uno stesso punto si possono percorrere strade diverse, raggiungere obiettivi diversi; - si considera l'artefice responsabile del proprio lavoro; - apprezza la propria curiosità di conoscere e fare; - si predispone alla formazione permanente la non compiutezza della conoscenza	1. apprende a controllare quanto l'allargamento di prospettive realizzato con l'enunciazione di una teoria sia applicabile in ambiti similari o diversi 2. in gruppo discute e si confronta e regola il proprio operato 3. apprende gli elementi fondamentali della teoria degli errori ed apprende come calcolare la media e quale significato darle 4. si esercita nel calcolo dell'intervallo d'incertezza di un dato e di un risultato 5. apprende il principio di equifinalità 6. riconosce i propri limiti cognitivi e si esercita a usare le proprie doti di apprendimento 7. apprezza il percorso cognitivo realizzato e si predispone alla formazione continua

Area scientifica

	4. Adotta un approccio scientifico (conoscitivo ed esperienziale) agli eventi della propria vita quotidiana	- distingue la natura dei problemi e decide di attrezzarsi ad affrontarli con l'approccio più opportuno; - assume che le finalità delle conoscenze, delle tecniche e delle scienze sono indirizzate alla qualità della vita; - confronta un pensiero magico con un metodo scientifico; - seleziona quali siano i propri pensieri magici che ancora adotta, riconosce i propri stereotipi e valuta le limitazioni che gli impongono; - discute e confronta in gruppo i pensieri magici; - allarga i confini del campo di applicabilità del concetto di evoluzione a scienze diverse; - valuta i campi potenziali in cui può applicare la scienza alla propria vita e limiti entro i quali potrà muoversi; - si predispone a vedere i problemi (tecnici scientifici, relazionali etc.) come dotati di una propria capacità evolutiva a cui bisogna rispondere con una personale capacità di crescita continua per poter prospettare soluzioni nuove ai nuovi problemi;	1. analizza il percorso realizzato e riconosce la necessità di formazione ulteriore 2. si esercita a confrontare le soluzioni sempliciste date all'inizio del percorso formativo ed analizza alcuni aspetti del pensiero magico proprio e altrui 3. confronta in gruppo l'applicabilità delle teorie enunciate e i campi di applicazione 4. si confronta in gruppo ed acquista fiducia nella possibilità di apprendere e di evolvere personalmente

Area scientifica

	5. Adotta tutti i sistemi rappresentazionali per conoscere, sviluppa quelli sopiti e scopre nuovo senso da attribuire alla propria vita quotidiana	- distingue e riconosce la molteplicità dei sistemi di rappresentazione; - individua le emozioni che gli creano difficoltà al loro uso e sviluppo; - si esercita a far uso di tutti i sistemi di rappresentazione; - esprime le conoscenze in sistemi di rappresentazione diversi; - si esercita a descrivere situazioni mediante sistemi di rappresentazione diversi; - usa l'intelligenza creativa, adattiva, imitativa ecc.; - coglie la trasversalità e la trasferibilità delle conoscenze, competenze abilità: connettere tra loro le diverse forme di conoscenze, tecniche e scienze; - simula condizioni diverse da quelle solite e trasferimenti di conoscenze, competenze e abilità non osservati prima.	1. apprende l'auto-monitoraggio del proprio procedere cognitivo e il concetto di scienza come "sforzo umano" 2. si esercita nell'analisi di quello sforzo e delle facoltà che lo facilitano; 3. apprende dal confronto con l'agire degli altri l'uso di sistemi di rappresentazione diversi 4. scopre potenzialità sconosciute a chi non usa tutti i sistemi di rappresentazione; 5. valuta la presenza di vincoli legati alle emozioni presenti nell'immaginare alternative possibili 6. apprende la molteplicità delle intelligenze e viene stimolato ad usarle tutte

Area scientifica

	6. Adotta uno stile progettuale intenzionale nella soluzione di situazioni problematiche individuando tecniche originali (auto-apprese).	- si predispone al cambiamento dei comportamenti adottati in passato di fronte a situazioni problematiche nuove; - apprezza una situazione esperienziale nuova e la bellezza del cambiamento; - identifica quale cambiamento della propria vita desidera; - riconosce che le conoscenze, le competenze e le abilità si evolvono ma si fondano sull'intenzionalità di un progetto di cambiamento; - valuta se è in grado di progettare quel cambiamento della propria vita; - inventa e simula il possibile cambiamento e imposta un semplice sogno-progetto; - discute in confronto di gruppo la condivisione del sogno-progetto; - adotta ragionamenti deduttivi e induttivi, individua criteri di opportunità, comprende le soluzioni tentate da altri; - mette in confronto in gruppo, con un brain-storming, i suoi schemi mentali, diversi da quelli soliti; - relativizza la propria e l'altrui esperienza passata; - adotta una strategia progettuale; - costruisce un progetto per conoscere, affrontare i problemi, dare prospettive ai suoi sogni; - si accontenta di soluzioni parziali approssimate - valuta se il cambiamento è possibile, per quanto compete a se stesso; - valuta il costo e il beneficio del cambiamento desiderato.	1. osserva nuovi problemi 2. si predispone a risolvere il nuovo problema reimpostandolo con le acquisizioni realizzate nel corso 3. definisce i risultati che si prefigge 4. apprende a valutare risorse e limiti della propria possibilità d'attuare 5. apprende una strategia progettuale ed imposta un semplice disegno di ricerca della soluzione alla luce di quanto già tentato da altri 6. apprende a fare l'analisi di fattibilità del percorso risolutivo, a pianificare i costi e le scadenze e valutare i benefici secondo i principi della ricerca operativa 7. apprende ad adottare il percorso migliore secondo i principi della tecniche reticolari di programmazione 8. si predispone a cambiare percorso, relativizzando le proprie scelte

Area scientifica

	7. Argomenta il processo logico e le conclusioni a cui è arrivato	- descrive i dati e i fatti che fungono da premesse; - sostiene e asserisce una tesi mediante una inferenza di varia natura; - definisce la premesse di ordine superiore, offre garanzie ed applica regole generali condivise; - documenta le fonti a fondamento delle garanzie offerte in modo da aiutare gli altri alla condivisione del suo processo logico; - analizza e mette in relazione le ipotesi alternative; - valuta la forza delle connessioni logiche ed accetta riserve o eccezioni; - valuta la probabilità di accettabilità e/o di validità del suo processo logico.	1. ristruttura il percorso formativo e lo arricchisce di espressività per argomentare la logica seguita da altri 2. apprende le regole dell'argomentare 3. si esercita nel definire le premesse principali, offrire garanzie, documentare le fonti, analizzare le ipotesi alternative, valutare la forza delle connessioni, accettare riserve e valutare la credibilità del suo processo logico
	8. Attua il progetto di cambiamento usando le tecniche originali che ha individuato	- attua il progetto; - verifica il risultato; - ricomincia da capo il percorso da una nuova predisposizione al cambiamento; - ricomincia il ciclo da un nuovo sogno.	1. apprende le procedure per costruire un progetto 2. apprende le procedure per verificare un risultato 3. sperimenta nella vita pratica e nel confronto con i compagni di corso il progetto e i suoi risultati

Esempio: Il carpentiere e Pitagora

(livello terza media – 150 ore)

Antefatto

Durante una lezione sui triangoli un signore anziano, di professione muratore, mi raccontò che spesso, durante le fasi di costruzione di un qualsiasi edificio, per controllare che le pareti fossero "in squadra", cioè perpendicolari tra loro, si ricorreva ad uno strumento semplice: tre pezzi di legno lunghi 60 cm, 80 cm e 100 cm erano inchiodati alle estremità in modo da formare un triangolo che, sempre, mi sottolineava, aveva un angolo retto. Aggiungeva di aver provato a costruire un triangolo raddoppiando le misure dei lati, ma di non aver ottenuto un angolo retto. Mi aveva posto quindi molte domande: come mai solo con quelle tre misure si aveva un angolo retto? Esistevano altre terne di numeri con la stessa proprietà? Chi aveva scoperto quella terna?

Ascoltando la discussione un altro signore, che in quei giorni stava realizzando una recinzione attorno alla propria casa e che aveva la necessità di posizionarla con precisione e di controllare che le pareti ad angolo fossero tra loro perpendicolari, mi portò, qualche giorno dopo, un disegno della recinzione che stava realizzando, chiedendomi se non fosse possibile ricorrere al metodo utilizzato dai muratori. Mi propose di utilizzare le misure prima citate, ma ingrandite di 10 volte, date le distanze maggiori: 6 m, 8 m e 10 m. Ma, si chiedeva: come essere sicuri che con quelle misure avrebbe ottenuto un triangolo con un angolo retto?

Architetti egizi

La questione posta dal costruttore di recinzioni non è un problema nuovo, anzi è vecchissimo: se l'erano posta gli antichi egizi che regolarmente, dopo le inondazioni del Nilo, dovevano ridefinire i confini di proprietà; oppure gli antichi architetti, nel momento in cui dovevano tracciare sul terreno i contorni quadrati della base delle piramidi.

Proposi alla classe di uscire e di realizzare un quadrato di 10 m di lato su un prato adiacente alla scuola: subito sorsero molte difficoltà, iniziò una discussione, finché a qualcuno venne l'idea di ricorrere ad una corda con nodi posti alle distanze indicate dal muratore.

A. Si avvicina alle modalità del funzionamento di un ragionamento scientifico: analizza una situazione problematica e la mette in relazione con le proprie capacità e le proprie finalità

A.1. Affronta ogni situazione problematica senza presunzione e con fiducia: dà valore alle proprie capacità in relazione ad un problema semplice

B. Definisce obiettivi e risultati attesi di un problema

B.1. Definisce obiettivi e risultati attesi di un problema

D.Ricerca e trova la soluzione di un problema utilizzando semplici tecniche di soluzione, ed apprende dall'esperienza

Fu trovata la corda, furono sistemati i nodi alle distanze prestabilite e, con l'aiuto di paletti, si controllò la perpendicolarità dei lati.

D.1. Rende operative le procedure del metodo sperimentale, applica tecniche collaudate, comunica procedure e tecniche

Ritornati in classe raccontai che gli antichi architetti egizi utilizzavano lo stesso metodo, ma che avevano scoperto altre terne:

3	4	5
6	8	10
9	12	15

Gli Indiani ed i Cinesi, in epoche remote, avevano osservato che per costruire un angolo retto si poteva utilizzare una corda divisa in parti lunghe 5, 12 e 13, oppure 8, 15 e 17.

Avendo da poco lavorato con l'elevamento a potenza proposi loro di collegare questa nuova operazione con le terne di numeri storicamente utilizzate. Si scoprì, quindi, che per ogni terna valeva la relazione:

A.5.Dà operatività alla possibilità di affrontare i problemi

$$a^2 + b^2 = c^2$$

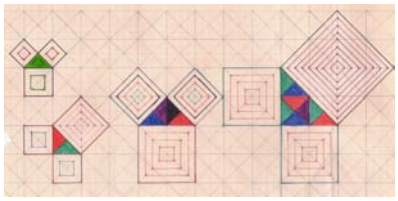
Infatti:
$3^2 + 4^2 = 5^2$
$6^2 + 8^2 = 10^2$
$9^2 + 12^2 = 15^2$
$5^2 + 12^2 = 13^2$
$8^2 + 15^2 = 17^2$

Camminando su triangoli

Insomma, queste terne di numeri erano ben conosciute nell'antichità ed il loro utilizzo era diffuso. Già i babilonesi, mille anni prima di Pitagora, conoscevano ed applicavano il teorema relativo. Ma, come spiegare la "stranezza" di queste terne di numeri? Come prevedere la loro correttezza?

A.3. Circoscrive l'ambito in cui ricercare la possibile soluzione: seleziona le proprie risorse per risolvere un problema semplice ed identificare i vincoli

Per rispondere a queste domande ho identificato alcune dimostrazioni a cavallo tra leggenda e storia. La prima è consistita nel far disegnare ai corsisti, su un foglio quadrettato, una sorta di pavimentazione composta di piastrelle che avessero la forma di un triangolo rettangolo isoscele, raccontando che Pitagora ebbe una prima idea proprio camminando su un pavimento simile.



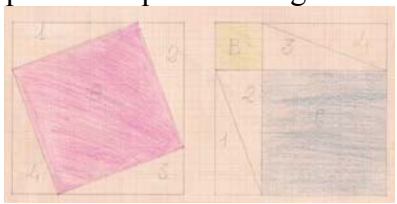
Feci poi colorare di rosso alcune piastrelle in posizioni particolari e, per aiutarli a scoprire l'idea che ebbe Pitagora, feci delimitare i bordi dei quadrati costruiti attorno ai lati delle piastrelle. A qualcuno venne, quindi, l'idea che il numero di piastrelle che compongono il quadrato maggiore equivale alla somma delle piastrelle che compongono i quadrati minori. Altri verificarono che questa proprietà vale per i tutti i triangoli osservati. Qualcuno decise di costruire triangoli molto grandi e verificò, anche in quei casi, la correttezza della regola.

Obiezione

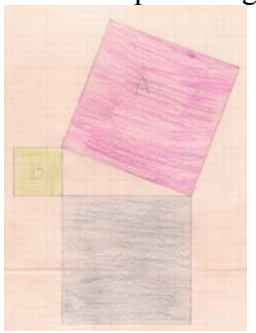
Questa dimostrazione aveva, però, il limite di applicarsi solo a triangoli rettangoli isosceli, e gli esempi prima riportati si riferivano a triangoli rettangoli, ma scaleni.

B.2. Costruisce schemi mentali, ipotizza soluzioni alternative per controllare le variabili del sistema e raccoglie informazioni dal contesto per valutare la raggiungibilità dell'obiettivo

Mostrai quindi il disegno del quadrato suddiviso in un quadrato e quattro triangoli e, di fianco, l'immagine dello stesso quadrato suddiviso in due quadrati e quattro triangoli.



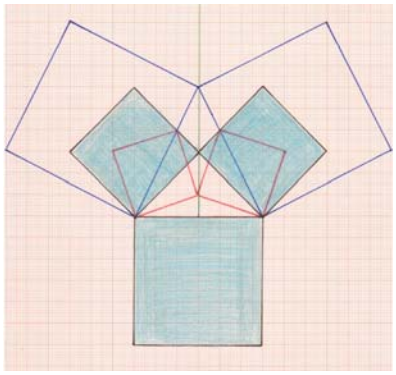
Si scoprì che la regola vale anche per triangoli rettangoli scaleni.



.

Ulteriore obiezione

La regola vale solo per i triangoli rettangoli, o anche per i triangoli non rettangoli?
In questo caso feci realizzare una serie di triangoli sovrapposti parzialmente: al centro un triangolo rettangolo e due triangoli isosceli non rettangoli.
Insomma, la regola di Pitagora si applica solo a triangoli rettangoli.



Un problema babilonese.

Per dare l'idea di come si applica una regola matematica proposi il seguente gioco, tratto da una tavoletta babilonese risalente ad 1800-2000 a. C.:

"Un bastone lungo 30 unità è appoggiato ad un muro.

In alto scivola di 6 unità. Di quanto il piede del bastone si è allontanato dalla base del muro?"

B.3. Ipotizza un piano di lavoro individuando risorse e vincoli, seleziona strumenti e risorse e dà espressione analitica al problema

C. *Definire una strategia di azione (problem solving) valutando vincoli e risorse del contesto in relazione agli obiettivi*

C.1. Si abitua ad analizzare la connessione tra le premesse e le conclusioni in ogni problema che debba affrontare: pensa strategie per superare i vincoli interni ed esterni

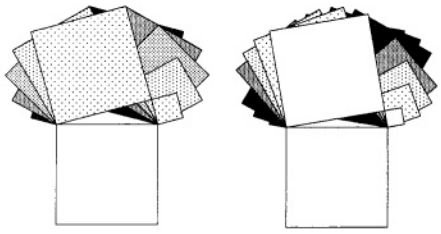
D.3. Sviluppa la creatività, misura l'attendibilità del proprio autoapprendimento ed applica tecniche adeguandole al contesto. (Applica i concetti delle scienze sperimentali per imparare a conoscere le strette interazioni tra mondo fisico e comunità umane.)

Giochi

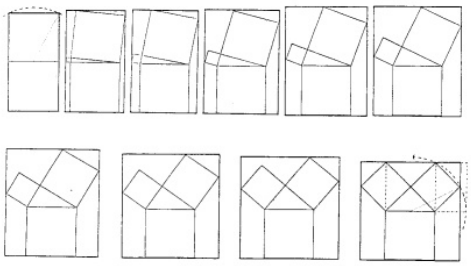
D.6. Adotta uno stile progettuale intenzionale nella soluzione di situazioni problematiche individuando tecniche originali (auto-apprese).

Infine proposi loro di giocare con Pitagora, costruendo figure fantasiose attorno ad un triangolo rettangolo.
Riferendomi ad un bellissimo libro di Victor Nicoletti, "*CIAO PITAGORA*", pubblicato dalla Corraini Editore nel 1995, proposi loro due figure:

sovrapposizioni



e successioni



Area scientifica

Esempio: Automazione del cancello

(livello ultimo anno superiori)

Contesto

Classe quinta di un corso serale SIRIO per adulti di un Istituto Tecnico Industriale ad indirizzo elettronico informatico

Problema

Si pone alla classe l'opportunità di collaborare, con una ditta del territorio, per lo sviluppo di un progetto per l'automazione di un cancello condominiale d'ingresso ai box auto.
La situazione è interessante, perché permette agli allievi di sviluppare abilità e conoscenze su nuove tecnologie (specificatamente in questo il microcontollore ST6 della ditta SGS Thompson) e quindi acquisire esperienza spendibile sul mercato del lavoro.

Il gruppo è seguito nelle varie fasi del progetto dalla consulenza e dal supporto dei docenti tecnici del corso.

Fasi

™ 1° Fase si forma il gruppo di lavoro.
In questa prima fase gli allievi, integrandosi, hanno fatto un bilancio delle loro conoscenze e abilità pregresse. Prendendo coscienza della necessità di darsi, all'interno del gruppo, dei compiti specifici in base alle proprie abilità ed interessi. Qui, dopo la descrizione e la discussione preliminare del problema, il gruppo è stato suddiviso in due sottogruppi:

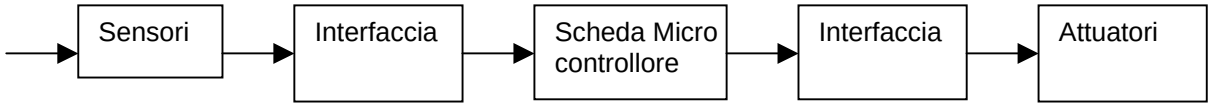
- sottogruppo per lo sviluppo della parte hardware
- sottogruppo per lo sviluppo della parte software

A. *Avvicinarsi alle modalità del funzionamento di un ragionamento scientifico: analizzare una situazione problematica e metterla in relazione con le proprie capacità e le proprie finalità*

1. Affronta ogni situazione problematica senza presunzione e con fiducia: dà valore alle proprie capacità in relazione ad un problema semplice.

In un primo momento il progetto, studiato complessivamente mediante le specifiche che erano state date dalla ditta interessata, veniva discusso dal gruppo. Questa analisi preliminare, ha portato alla stesura di uno schema a blocchi complessivo in cui erano indicate le parti principali del sistema che poi dovevano essere sviluppate dai sottogruppi.

Schema a blocchi



™ 2° Fase

Gruppo Hardware:
in questa fase gli studenti del gruppo denominato hardware, in base alle loro conoscenze e consultando schemari in cui erano riprodotti circuiti funzionalmente rispondenti alle nostre esigenze, hanno cominciato ad affrontare il problema della progettazione dei circuiti elettronici del sistema.
In un primo momento si sono affrontate ipotesi teoriche che successivamente sono state collaudate

A 3. Circoscrive l'ambito in cui ricercare la possibile soluzione: seleziona le proprie risorse per risolvere un problema semplice ed identificare i vincoli

A 6. Analizza la complessità e cerca una strategia adeguata per affrontarla: adotta un procedimento induttivo/deduttivo (analitico/sintetico) per cogliere una possibile possibilità di successo in relazione ad un problema complesso

A 2. Osserva da molti punti di vista la situazione: descrive un problema nei suoi aspetti principali

A 5. Dà operatività alla possibilità di affrontare i problemi

con gli strumenti di misura del laboratorio. Man mano che i dati si rivelavano rispondenti alle specifiche richieste, si procedeva alla stesura finale del circuito sperimentale. Successivamente si passava alla ricerca, da un punto di vista tecnologico, dei materiali che per le loro caratteristiche elettriche e tecniche davano una maggiore affidabilità ed una risposta più precisa agli impulsi del sistema.
La ricerca dei materiali, mediante i manuali tecnici delle case produttrici, doveva tenere conto sia del costo del materiale sia della facile e diffusa reperibilità dei componenti.
Dopo aver progettato e collaudato il circuito sperimentale ed aver scelto i prodotti tecnologicamente più adeguati, gli studenti hanno costruito, fisicamente, le schede circuitali che servivano al sistema per il suo funzionamento.

Gruppo Software:
con le stesse dinamiche temporali, il gruppo di progettazione software, ha dovuto studiare il problema della creazione di un programma adeguato che rispondesse alle esigenze della ditta richiedente, e cioè:
il microcontrollore (cervello del sistema) doveva attraverso i circuiti della parte hardware “comandare “ il cancello in modo da ottenere le seguenti operazioni:

1. Alla presenza dell’impulso del telecomando (input) il cancello doveva iniziare le procedure d’apertura con una velocità costante e comunque regolabile
2. A fine apertura il cancello doveva rimanere in sosta per un tempo adeguato.
3. Allo scadere di tale tempo il cancello doveva iniziare le procedure di chiusura
4. Durante le fasi d’apertura e chiusure alla presenza di un evento estraneo il cancello doveva interrompere la movimentazione per riaprirsi (condizione di Sicurezza)
5. La mancanza d’energia elettrica avrebbe determinato lo sblocco automatico dei freni del motore del cancello.
6. Uno strumento di visualizzazione avrebbe dovuto segnalare la presenza del cancello in movimento

Il primo impegno del gruppo, è stato quello di procedere allo studio delle caratteristiche elettriche e tecnologiche del microcontrollore presente nel sistema.
Successivamente si è passati allo studio del linguaggio di programmazione del micro per poi stendere la “Flow Chart” (diagramma di flusso) del possibile programma.

B. *Definire obiettivi e risultati attesi di un problema*

1. Definisce obiettivi e risultati attesi di un problema

A 2. Osserva da molti punti di vista la situazione: descrive un problema nei suoi aspetti principali

Quindi, procedendo nella traduzione della Flow Chart in programma, utilizzando i comandi specifici del ST6 (microcontrollore), il gruppo ha monitorato attraverso un simulatore il funzionamento del micro, per osservare se quest'ultimo, in presenza di un determinato comando, rispondeva correttamente.

Dopo che la programmazione è stata controllata "step to step" e complessivamente, il gruppo ha disposto la stesura definitiva del programma memorizzandolo nelle memorie del micro.

D Ricercare e trovare la soluzione di un problema utilizzando semplici tecniche di soluzione, ed apprendere dall'esperienza

1. Rende operative le procedure del metodo sperimentale, applica tecniche collaudate, comunica procedure e tecniche
2. Affronta la complessità dei problemi tecnologici e scientifici con flessibilità mentale e facendo ricorso a tecniche apprese da altri

C. *Definire una strategia di azione (problem solving) valutando vincoli e risorse del contesto in relazione agli obiettivi*

1. Si abitua ad analizzare la connessione tra le premesse e le conclusioni in ogni problema che debba affrontare: pensa strategie per superare i vincoli interni ed esterni

™ 3° Fase

Questa può essere considerata la fase di “cablaggio” del sistema: i due gruppi si sono riuniti, hanno condiviso i lavori, i dati e le sperimentazioni ed hanno costruito il sistema, dando importanza, nella disposizione delle schede, ai vincoli derivanti alle normative sulla sicurezza.
Dal punto di vista sperimentale, il cancello usato era un modello in scala con caratteristiche simili ai cancelli reali.

™ Fase finale.

E’ stata la fase di raccolta della documentazione e della stesura finale del manuale tecnico dove oltre alle modalità di funzionamento del cancello vengono riportati i dati tecnici e degli schemi progettuali. I componenti del gruppo, hanno, successivamente, presentato e illustrato il progetto ai responsabili dell’ufficio tecnico della ditta committente .

A 6. Analizza la complessità e cerca una strategia adeguata per affrontarla: adotta un procedimento induttivo/deduttivo (analitico/sintetico) per cogliere una possibile possibilità di successo in relazione ad un problema complesso
B 2. Analizza la complessità e cerca una strategia adeguata per affrontarla: adotta un procedimento induttivo/deduttivo (analitico/sintetico) per cogliere una possibile possibilità di successo in relazione ad un problema complesso
C 2. Valuta l'attendibilità dell'inferenza costruita e la rende esplicita: seleziona l’alternativa migliore per tempi, costi, risultati ecc.

D 7. Valuta l'attendibilità dell'inferenza costruita e la rende esplicita: seleziona l’alternativa migliore per tempi, costi, risultati ecc.

Didattica, sistema e standard

E' difficile fermare lo sviluppo della cultura, anzi, impossibile. La società attraversa grandi periodi di crisi che sembrano pietrificare lo sviluppo culturale e sostanzialmente farlo apparire inutile. La cultura è una forma di fiducia nel proprio contenuto, nel proprio essere, si potrebbe dire nella propria natura. Se non fosse una frase equivoca, vale la pena di sottolineare che la cultura è una fede. Essa appare e riappare, si nasconde ed emerge, tace e parla nello stesso tempo, sembra avere esaurito il suo mandato e poi individua un nuovo statuto, guarda a ritroso e improvvisamente scommette sul domani. Essere con la cultura è essere nell'instabilità, è essere avvolti da una continua provocazione.

Fermare la cultura come se fosse un oggetto, quasi un soprammobile decorativo, da guardare, quasi da contemplare è impresa assurda. Qualcuno ogni tanto ci prova: la cultura è bella, va soltanto gustata. E' data una volta per tutte, in realtà è il possesso della cultura il vero trauma. Chi possiede una cultura può trasmettere una cultura, ma se questa sfugge che cosa si trasmette? Fermare la cultura, definirla, semplificarla per la comunicazione, stabilizzare, almeno per un lungo periodo, il tempo della propria vita. La certezza del possesso, la sicurezza del possesso è la sicurezza del dominio. Possedere la cultura è dominare, occorre che sia stabile. Se non è ferma e definita non è controllabile e dominabile. Una cultura in movimento, inquieta, crea problemi e non offre ancoraggi. L'antica ossequiente metafora dell'ancora, simbolo della stabilità contro il periglioso movimento delle acque è un inconscio desiderio individuale, quasi collettivo.

La stabilità dei piani di studio, come una volta, definiti, chiari, evidenti, riconoscibili, duraturi. L'instabilità del curricolo, la sua dichiarata evoluzione, col suo concetto di educazione come possibile imprevedibilità. L'educazione come certezza del risultato, l'educazione come potenzialità aperta; l'educazione come predeterminazione dei passaggi, l'educazione come costruzione dei percorsi.

Due idee, due piani di azione, due sensibilità, due orientamenti. Non sempre tutto converge nell'unità. E se l'unità è possibile, l'unicità è la fine.

Qualcosa di consistente è cambiato e sta cambiando, pare difficile pensare con la testa rivolta al passato. Uno sguardo agli attuali orientamenti della cultura sembra fare intravedere alcuni elementi di transizioni di particolare rilievo.

Il primo tema riguarda la teoria della differenziazione della cultura. Essa appare sempre più vera e reale. Una volta appariva sufficiente avere una competenza generalmente pedagogica per poter parlare del sistema scolastico, del sistema educativo e di altri aspetti educativi del sociale. Oggi questo non appare più possibile. La differenziazione dei campi all'interno di uno stesso settore culturale è diventata assai ampia. I contenuti propri della stessa didattica hanno subito un rilevante processo di estensione e di approfondimento tale da lasciare intravedere non poche difficoltà per affrontare i nuovi problemi dell'educazione sia per gli aspetti di merito sia per le stesse modalità organizzative. Un pedagogista che affrontasse i problemi come si faceva qualche tempo fa, sarebbe considerato un "generico"; così è per altre specializzazioni.

I contenuti della cultura scolastica si sono arricchiti di esperienza e di risultati della ricerca, sicché per ognuno di essi si richiede ormai una competenza specifica o una specializzazione particolare. Questo aspetto ha una forte incidenza sul modo di intendere la cultura della scuola, cioè quel complesso di parti che sono costituite da elementi di istruzione, di formazione e di educazione, solo per riprendere alcune suddivisioni che appartengono a questo rapporto di ricerca.

Si è così quasi obbligati ad assumere un'ipotesi sistemica. O la frantumazione delle parti o la loro relazione. La teoria del sistema non propone soltanto un rete di relazioni o di oggetti in connessione tra di loro, è anche questo ma è soprattutto qualcosa di qualitativamente diverso.

Abbiamo conosciuto autori che già nella seconda parte del secolo appena trascorso hanno intuitivamente conosciuto la ricchezza di un approccio sistemico e hanno iniziato ad impostare il discorso didattico in modo diverso. La didattica ha così avviato un percorso di cambiamento del proprio modo di intendersi e di intendere gli elementi che compongono il suo quadro epistemico. Le sollecitazioni che provengono oggi dalla ricerca didattica hanno elementi ipotetici e forme procedurali che si stanno differenziando molto rispetto al passato. Così l'organizzazione istituzionale della formazione sente una forma di scollamento tra la sua modalità "amministrativa " di procedere – intendendo con ciò un'adesione ad una visione strettamente lineare dei rapporti - e le stimolazioni delle nuove ipotesi didattiche.

Gli standard rientrano in questa logica. Da elemento parziale di una cultura afferente all'assessment, hanno sviluppato un contenuto in grado di potersi proporre in modo autonomo rispetto al sistema della formazione o dell'istruzione. Sono parte del sistema, ma hanno sviluppato una propria riflessività che si traduce in una specifica proposta culturale. Le altre parti del curricolo o del sistema sono vicine, correlate, interdipendenti ma non più in grado di assorbire quel contenuto quale elemento parziale di un altro contenuto, di un contenuto già dato.

Gli standard sono parte di un sistema e stanno sviluppando la propria linea di ricerca, la quale ha iniziato a produrre il proprio oggetto. Rappresentano ormai una variabile significativa del sistema e, come in ogni buona ricerca, con non pochi problemi al proprio interno. Ma la proposta è seria perché l'approccio alla formazione basato sugli standard tende ad affrontare temi che erano sentiti ma non adeguatamente presi in considerazione dalla teorie precedenti. In particolare, ci si riferisce ad un nuovo concetto di contenuto, al rapporto tra astrazione concettualizzazione ed operazioni, allo sviluppo verticale dei contenuti, alla selezione proporzionata delle procedure, alla distinzione col curricolo, con la valutazione, con la didassi e alla modalità sociale e scientifica di costruzione degli stessi standard.

Un secondo rilevante cambiamento della cultura attuale sembra sia riconducibile all'estensione del sistema della formazione. Mentre permane la convinzione che l'istruzione sia importante per gli uomini tutti e per la società complessivamente presa, si è affacciata l'ipotesi che la formazione sia alla base della stessa istruzione. Per formazione si intende qui lo sviluppo di tutti quei dinamismi mentali e coscienziali del soggetto che sono diventati un nuovo oggetto di ricerca, di studio e di sviluppo. Sono diverse le ragioni che hanno condotto l'indagine teorica in questa direzione, certamente più difficile e complessa rispetto al passato.

Gli standard si sono inseriti in questa proposta della cultura e stanno verificando la loro capacità di rispondere a tale ipotesi di sviluppo.

La differenza sostanziale col passato é che la formazione è la condizione per tutte le operazioni e sta alla base della stessa istruzione. Di conseguenza, la società si sta trovando di fronte ad una popolazione che nella sua totalità chiede di sviluppare la propria formazione, chiede in sostanza sistemi di aiuto e di sostegno per essere messa nella condizione di uno sviluppo favorevole. La formazione vorrebbe essere una garanzia naturale come ogni forma di facile indottrinamento presente nei sistemi istituzionali di istruzione generalizzata o di massa.

Un terzo rilevante cambiamento riguarda i nuovi saperi. Se si prende come esempio, così come fa un saggio ormai classico sulla modernità[1], l'analisi del processo produttivo si vede che la polarizzazione può essere anche molto forte: produzione in serie di beni omogenei vs produzione per piccoli lotti, uniformità e standardizzazione vs produzione flessibile e per piccoli lotti di molti tipi di prodotto, controllo della qualità a posteriori vs controllo della qualità durante il processo, ecc. Il sistema formativo si trova di fronte ad una moltiplicazione dei saperi frutto di una costante specializzazione, ma anche ad una diversa estensione e qualità degli stessi saperi. E' cambiata

[1] D. Harvey, *La crisi della modernità, Roflessioni sull'origine del presente,* NET, Milano 2002 (1990)

l'estensione ma anche il valore. Come affrontare i due problemi? A quali saperi in estensione deve riferirsi il mondo dell'adulto e su quali tipologie di lettura deve basarsi?

Gli standard hanno inteso inserirsi in questo orientamento culturale accettando la sfida del cambiamento e della verifica, ascoltando la sensibilità sociale e confrontandola con l'evoluzione scientifica. Hanno pertanto avviato una nuova modalità di costruzione del percorso di formazione.

Il documento che qui viene presentato come risultato di una ricerca è proprio l'inizio di questo percorso. Se l'oggetto prodotto dovesse essere inteso come un programma da applicare avrebbe già perso in partenza il suo scopo e il suo significato. Gli standard sono uno strumento sintetico di accompagnamento della formazione, rappresentano un punto qualificato di riferimento, sono una forma di comparazione con la quale ogni soggetto può confrontarsi. In questo caso assolvono anche il compito di indicatori.

Gli standard sono il frutto combinato di una teoria della formazione, di una teoria dei sistemi e di una teoria democratica dello sviluppo sociale. Se fossero pensati con un carattere definitorio e di fissità nel tempo tradirebbero la loro natura.