

di Mauro Levratti
IRRE Emilia Romagna

Progettazione modulare nell'EdA Un'esperienza centrata su "risultati attesi"

L'attività di formazione degli adulti realizzata presso l'ITIS Leonardo da Vinci di Parma si inserisce nell'impianto metodologico della ricerca/azione ed assume tanto le unità formative capitalizzabili – proprie della formazione professionale – quanto le unità di apprendimento, connesse all'EdA. Valenze positive ed elementi problematici di una esemplificativa esperienza regionale.

Il contesto di riferimento

Con le note che seguono ci si propone di rendere conto dell'attività svolta da uno dei gruppi di ricerca promossi dall'IRRE Emilia Romagna nell'ambito del progetto nazionale F.A.Re. (Formazione in età adulta nelle regioni).¹

Il gruppo² - costituito prevalentemente da docenti di corsi serali di scuole secondarie superiori e di un CTP - ha operato nel corso del 2001 presso l'ITIS "Leonardo Da Vinci" di Parma, su tematiche connesse alla didattica modulare finalizzata allo sviluppo di competenze nell'EdA. Tali tematiche sono state affrontate assumendo come concreto termine di riferimento un'esperienza di ridefinizione modulare dei programmi scolastici degli istituti tecnici e professionali di 2^a, attuata attraverso il coinvolgimento di docenti di corsi serali di tre istituti secondari di Parma rappresentativi di tutte le aree disciplinari. Ci si è ricordati a tali esperienze in quanto considerate significative

ed esemplificative di una modalità di *progettazione modulare centrata su risultati attesi e competenze*, propria sia della tecnologia delle Unità formative Capitalizzabili (UfC)³ che l'Isfol ha elaborato nell'ambito della Formazione Professionale, sia delle Unità di Apprendimento (UdA)⁴, matrici di progettazione didattica più direttamente connesse alla tradizione e alla didassi dell'EdA (Fig. 1) la cui elaborazione e sperimentazione hanno avuto luogo rispettivamente nell'ambito dei progetti F.A.Re. Formazione e F.A.Re. Competenze. Dal punto di vista metodologico il gruppo ha operato secondo le modalità proprie della ricerca azione, attraverso la problematizzazione dell'esperienza citata, la messa in evidenza sistematica dei punti di forza e delle criticità, l'individuazione condivisa di elementi di valutazione e di ulteriori ipotesi di sviluppo dei processi avviati. Si sono alternati momenti di presentazione ed esame dei materiali prodotti dai docenti, a momenti di descrizione narrativa delle attività svolte in classe con gli allievi

adulti, a differenziati momenti di confronto culminati in un *focus group* e, a conclusione del percorso, in un incontro di restituzione allargato a docenti che, pur non avendo fatto parte del gruppo di ricerca, avevano avuto un ruolo attivo nella progettazione e realizzazione dei moduli.

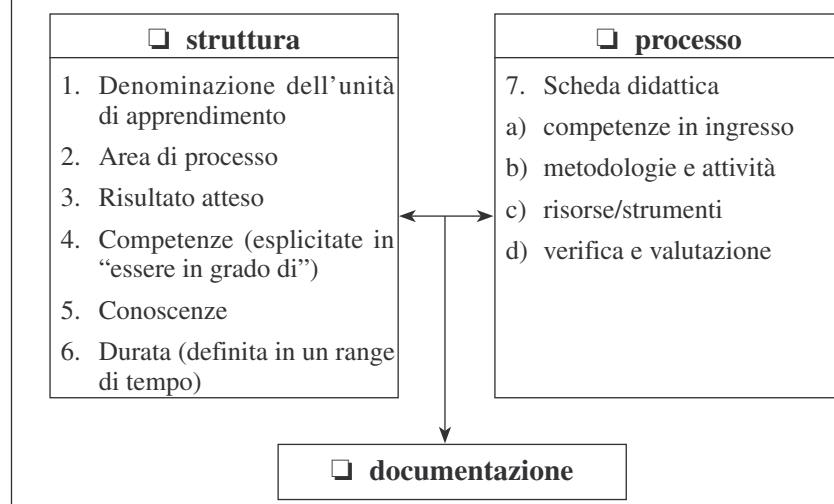
Il resoconto che segue si avvale soprattutto dei materiali predisposti e di quanto è emerso nel corso del *focus group*.

Punti di forza

È stato rilevato in modo sostanzialmente condiviso come la ridefinizione dell'offerta formativa secondo le modalità proprie delle UfC abbia avuto una duplice valenza positiva, avendo sollecitato e al tempo stesso consentito sia una *riconsiderazione delle discipline in termini di competenze*, sia una maggiore *pianificazione e governabilità dei processi di apprendimento*.

Relativamente al primo aspetto si è evidenziato come l'esplicitazione di un "risultato atteso" e la sua assunzione come termine

Fig. 1 - Gli indicatori della matrice Unità di apprendimento



di riferimento nella selezione dei contenuti e predisposizione delle attività didattiche abbia prodotto un effetto coinvolgente e suscitato maggior interesse da parte degli allievi. Effetti imputabili ai seguenti fattori: la riduzione dello scarto fra dimensione teorica e pratica dei processi di apprendimento: anche se si è notato come il risultato atteso tenda a coincidere con un prodotto realizzabile, quanto più ci si riferisce a materie tecniche, connesse all'uso di laboratori, in cui è più praticabile un controllo procedurale; la messa in trasparenza di una pluralità di percorsi ed apporti convergenti: l'esplicitazione di risultati attesi significativi apre necessariamente ad una molteplicità di ambiti ed aspetti non riducibili ad un *unicum* disciplinare.

Per quanto concerne il secondo aspetto - la governabilità dei processi di apprendimento - è emerso, in termini generali, come la ridefinizione modulare dei percorsi disciplinari contribuisce a rendere più chiara, dal punto di vista dell'insegnante così come da quello dei corsisti, sia l'*intenzionalità* sottesa alle attività svolte, sia *ciò che effettivamente si sta facendo*. Il che contribuisce a meglio orientare i corsisti all'interno dei processi di insegnamento e apprendimento e a facilitare l'insegnante nel controllo dei tempi e dei risultati. Dal punto di vista organizzativo si è potuto constatare che la modularizzazione consente l'introduzione di forme di flessibilità interna ai percorsi, funzionale sia allo svolgimento di attività di recupero - a due terzi del percorso era prevista un'articolazione in attività di recupero e di approfondimento - sia all'inserimento tardivo in formazione dei adulti - attraverso moduli integrativi e di recupero.

Criticità

Più articolato e differenziato appare il quadro degli elementi

problematici, esplicitati in termini di vere e proprie criticità oppure di esigenze di ulteriori verifiche e approfondimenti.

A monte dell'esperienza condotta si è posto un problema di *sostenibilità*, derivante dalla constatazione diffusa che una pianificazione dell'offerta formativa effettuata sulla base della metodologia propria delle UfC richiede tempi e carichi di lavoro connessi alle attività di progettazione non compatibili con i modelli organizzativi ordinariamente diffusi nelle scuole.

A valle, a conclusione cioè delle attività previste dalle UfC, certificata la realizzazione di un determinato risultato atteso e l'acquisizione di determinate competenze, si è posto il problema di definire un *codice di corrispondenza* condiviso fra verifiche di competenza, livelli di competenza accertati, voti.

Si è posto inoltre un problema di *obsolescenza* delle competenze sviluppate: una competenza certificata e potenzialmente capitalizzabile può configurarsi come un credito spendibile a tempo indeterminato?

È stata evidenziata inoltre l'esistenza di vincoli e di ostacoli: *di tipo organizzativo*, ad esempio la rigidità degli orari, l'impossibilità di utilizzare insegnanti diversi nello svolgimento delle attività di recupero e di approfondimento, la difficoltà di tener conto della presenza saltuaria di alcuni corsisti e dell'eterogeneità dei loro livelli; *di ordine temporale* derivanti dalla limitatezza dei tempi: le verifiche di competenze richiedono infatti molto più spazio delle verifiche tradizionali.

Ci si è anche chiesti se ogni attività e insegnamento sia effettivamente riducibile a UfC. Si è rilevato infatti che certi apprendimenti hanno un carattere lineare e sequenziale: come procedere, una volta conclusa una UfC, se le competenze e i risultati

attesi prefigurati non sono stati acquisiti? E ancora: tradurre in UfC l'educazione letteraria, non comporta il rischio di una perdita in termini, ad esempio, di "fascinazione"? Detto altrimenti: esiste una ricchezza e una complessità potenziale dei processi di insegnamento/apprendimento *non riducibile alla prefigurazione di risultati attesi*. Potrebbe risultare illusorio e contraddittorio proporsi di realizzare forme di flessibilità attraverso strumenti che *appaiono* per loro natura rigidi.

Rispetto alla formazione professionale è stata riproposta una specificità della scuola, chiamata ad affrontare il problema del raccordo con la storia di ogni singolo studente adulto, dell'apprendimento del "nuovo" ma al tempo stesso della "manutenzione del vecchio", del raccordo con una pluralità di discipline. Relativamente a quest'ultimo aspetto si è colto il rischio di concepire il risultato atteso come una derivazione dei programmi scolastici, di partire da "ciò che si stava facendo", suddividendo il programma in parti e traducendo ogni parte in risultati attesi. E conseguentemente il rischio di una *iperfrantumazione*, mentre ciò che crea consenso fra gli allievi è all'opposto una logica di collegamento fra più saperi.

Riconsiderazioni, nodi, ipotesi

Si è rilevato come alcune questioni presentino una problematicità - per certi aspetti - prevalentemente contingente.

Ad esempio gli *ostacoli di tipo organizzativo*, oppure quelli derivanti dalla *sequenzialità* di alcuni insegnamenti, potrebbero in parte essere superati attraverso forme di flessibilità didattica e organizzativa che l'autonomia rende possibili, anche se di non facile attuazione. Il problema del *codice di corrispondenza* fra risultati attesi, competenze, voti si pone

soprattutto in una fase di transizione, come quella in atto, dalla scuola dei “voti” alla scuola delle “competenze”.

La questione dell’*obsolescenza* delle competenze potrebbe trovare soluzioni “alla francese”, prevedendo che competenze non esercitate per un certo tempo, siano accreditabili solo previa ulteriore verifica.

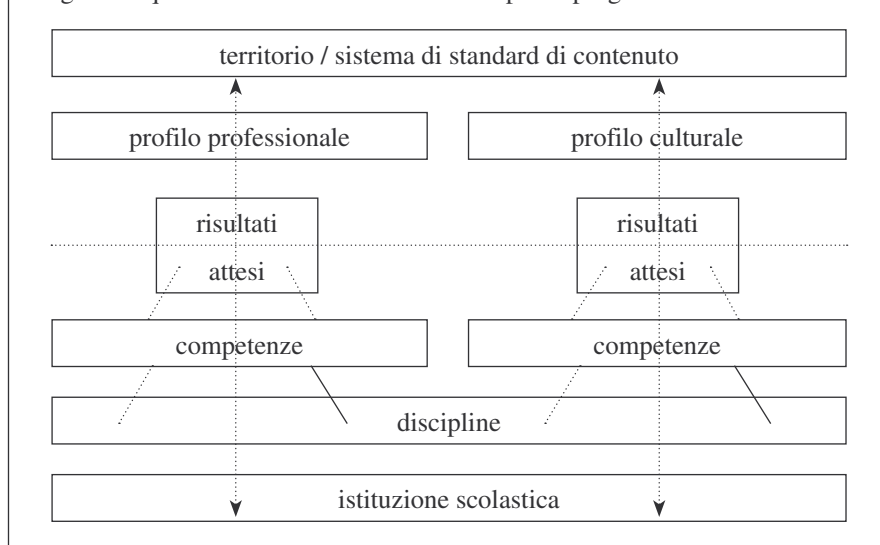
Da un punto di vista più generale è stata ribadita l’opinione che l’utilizzo della tecnologia UfC risulti tanto più soddisfacente (in termini di governabilità dei processi didattici, realizzabilità delle attività di recupero e inserimento tardivo, intreccio fra dimensione teorica e pratica) quanto più è applicata ad insegnamenti tecnico professionalizzanti, assimilabili alle attività svolte nell’ambito della formazione professionale.

Quanto più ci si riferisce invece a insegnamenti prevalentemente connessi al profilo culturale, tanto più si pone un problema di 1) *riduzione a organicità della pluralità di UfC* e di 2) *riequilibrio del rapporto fra componente prefigurativa e processuale delle UfC*.

1. Relativamente al primo problema si ritiene che:

- l’esperienza abbia dimostrato come la tecnologia UfC non possa considerarsi “neutrale”: implica una ridefinizione non solo formale, ma sostanziale dei percorsi curricolari;
- soprattutto in area *non* professionalizzante, far derivare i risultati attesi dai programmi produce iperframmentazione;
- quindi la sequenza discipline – competenze – risultato atteso debba essere, come del resto previsto nell’intenzionalità dell’esperienza condotta, effettivamente rovesciata: esplicitati i risultati attesi congruenti al profilo culturale, occorre specificare le competenze che si ritiene concorrano alla realizzazione di quei risultati, assumendo le

Fig. 2 - Il quadro di riferimento utilizzabile per la progettazione di UfC



competenze così individuate come criterio di selezione/ aggregazione di contenuti afferenti a più aree disciplinari. Si è rilevato insomma che la progettazione di moduli centrati su risultati attesi e competenze non possa essere *direttamente* connessa alle discipline, né possa essere affidata a insegnanti o a gruppi di insegnanti che operino *ripiegati* sulle discipline. Occorre ipotizzare un quadro di riferimento più articolato e complesso (Fig. 2). In cui i profili professionali e culturali in uscita siano esplicitati e condivisi attraverso l’interazione fra istituzione scolastica e soggetti territoriali e, in prospettiva, un sistema di standard di contenuto assumibile come termine di riferimento per lo sviluppo di competenze socialmente desiderabili.

È in rapporto a tali profili che è prefigurabile la progettazione e realizzazione di risultati attesi, attraverso:

- una *progressività verticale* che assuma come termine di riferimento l’arco temporale previsto dalla durata del corso;
- una *aggregazione orizzontale* che assuma le competenze connesse a tali risultati come criterio di selezione e aggregazione di contenuti e linguaggi afferenti a più aree disciplinari.

2. In relazione al secondo aspetto problematico è stata condivisa l’ipotesi che le UfC – in quanto descrittori di competenze certificabili e capitalizzabili, cioè riconoscibili come crediti da altri sub sistemi – costituiscano il termine di riferimento solo di una parte del processo di insegnamento apprendimento. Il processo può cioè essere concepito come il luogo in cui si realizza e, a conclusione, si certifica un determinato risultato e l’acquisizione di determinate competenze. Ma al tempo stesso è il luogo in cui si realizza il raccordo con altri percorsi formativi e con le “storie personali”, in cui si realizzano attività non certificabili come competenza, ma che conferiscono senso, motivano, orientano, rafforzano e strutturano l’identità. Ne deriva, ad esempio, che la durata di una UfC va tarata non solo in rapporto al risultato atteso prefigurato e alle competenze certificabili, ma tenendo anche conto degli elementi imprevisti e imponderabili (fascinazione, interessi,...) che possono, anzi è auspicabile, siano sviluppati all’interno dei processi di insegnamento / apprendimento. Potrebbe comunque essere utile mettere in trasparenza *ex post* - attraverso indicatori qualificanti i processi di mediazione didattica realizzati - elementi che si

Fig. 3 - Possibili specificazioni del rapporto fra componente prefigurativa e processuale dell'UfC

prefigurazione	processo
- risultato atteso dell'UfC	- verifiche di competenza certificabili a conclusione dell'UfC
- competenze connesse al risultato atteso	- elementi non certificabili: fattori soggettivi (ricordo con storie personali, motivazioni ...), culturali (interessi generati ...), professionali (orientamento ...)
- competenze trasversali (relazionarsi, diagnosticare ...)	- competenze che si concorre a sviluppare attraverso metodologie ricorrenti in più UfC
	- competenze certificabili a conclusione di una UfC ma di un segmento significativo del percorso

considerano non prefigurabili, in quanto non realizzabili nell'ambito di una singola UfC, o non certificabili come competenze sia perché oggettivamente di difficile certificazione, sia perché la certificazione stessa potrebbe risultare irrilevante in una logica di riconoscibilità nel/fra sottosistemi.

Si è ipotizzato che le specificazioni sopra riportate – a cui è attribuibile un valore soprattutto esemplificativo e che come tali sintetizziamo nella (Fig. 3) - possono utilmente contribuire a evitare o per lo meno a ridurre il rischio di una contrapposizione fra componente prefigurativa e processuale delle UfC, e conseguentemente la percezione di una rigidità e di un “ingabbiamento” sotteso all’uso di tecniche di modularizzazione centrate su risultati attesi e competenze. Specificazioni di cui si è tenuto conto e che hanno concorso a definire una proposta di modularizzazione – quella propria delle Unità di apprendimento⁵ – che per alcuni specifici, significativi aspetti si differenzia da quella delle UfC.

Il gruppo del progetto F.A.Re. che si è occupato di didattica ha ritenuto che tale proposta sia

maggiormente in grado di rendere compatibile e salvaguardare sia la certificabilità dei risultati, sia la necessaria e auspicabile ricchezza, complessità e significatività dei concreti processi di insegnamento e apprendimento attivati. ■

Note

1 Si veda, in questo stesso numero della rivista, Silvana Marchioro, *Il Progetto F.A.Re. (Formazione in età adulta nelle*

regioni) in Emilia Romagna. Le tappe di un percorso.

2 Oltre a Silvana Marchioro e Mauro Levratti dell'IRRE Emilia Romagna, hanno partecipato alle attività Aldo Chiodo e Antonio Grassi dell'ITIS “L. Da Vinci” di Parma, Irene Petitti dell'ITC “Bodoni” di Parma, Daniela Rocca dell'IPSIA di Salsomaggiore, Rosanna Zinani del CTP-IV Circolo di Parma e Paolo Baroni dell'IPS “Giordani” di Parma, referente del gruppo e responsabile della raccolta dei materiali e dei rapporti con l'IRRE Emilia Romagna. Ci si è avvalsi anche della consulenza del dr. Mario Catani, formatore nella Formazione Professionale presso la Società PLAN di Bologna e dei docenti delle medesime scuole coinvolti in un *focus group*.

3 Gabriella di Francesco (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, MI, Franco Angeli, 1997. È a tale tecnologia che i docenti dei corsi serali hanno fatto riferimento nella progettazione dei loro moduli.

4 Mirella Baratelli, Mauro Levratti, Silvana Marchioro, Saverio Pansini, *L'Unità di Apprendimento, in L'officina di Vulcano*, in corso di pubblicazione.

5 Si vedano i contributi di: Silvana Marchioro, *Le ragioni dell'Unità di Apprendimento*, Mauro Levratti, *La didattica per gli adulti, nella costruzione di un sistema integrato*, Pasquale Calaminici, *La didattica modulare nell'educazione degli adulti, in L'officina di Vulcano*, in corso di pubblicazione.

www.tempoperso.it

un diario scolastico dei ragazzi per i ragazzi

Nello scorso anno, gli studenti del liceo “Carducci” di Piombino hanno ideato e realizzato (insieme con i loro “colleghi” dell'ITCG “L. Paolini” di Imola e del liceo “G. Ricci Curbastro” di Lugo e con i rispettivi insegnanti) un’agenda scolastica divertente, allegra, simpatica, frizzante ... Vi si possono trovare indovinelli, acrostici, “pillole” di saggezza giovanile, test di psico-scolastica, indovinelli, definizioni di fantametologia ed esercizi di letteratura “definizione”.

Il divertimento è assicurato per i ragazzi, ma anche per gli adulti.

La realizzazione concreta dell’agenda, che può essere usata per qualsiasi anno scolastico, si deve alla Coop Toscana-Lazio (info: 0565 – 24 3 24) e all’Università di Siena, nella persona della professoressa Monica Longobardi.

L’iniziativa è, inoltre, animata da un nobile obiettivo: quello di raccogliere proventi per costruire una casa d’accoglienza a favore dei bambini abbandonati del Burkina Faso.