Capitolo 1

La progettazione Formativa

Difficoltà di definizione terminologica

Una delle difficoltà nella formazione è l'accordo sulla terminologia da utilizzare, considerando poi che la formazione si fonda sulla possibilità stessa di comunicare. Queste difficoltà sono nate dall'esistenza di molteplici teorie dell'apprendimento e da una terminologia sempre più di valenza internazionale.
La progettazione formativa è un campo in continua evoluzione, dove la collaborazione fra diverse istituzioni e di diverse competenze e prospettive, ha imposto diversi linguaggi.
Una collaborazione resa necessaria dall'evoluzione della nostra società, nella quale si è affermato il life long learning quale politica trasversale. In questo scenario va ripensato l'immagine stessa dell'insegnamento, fatto di realtà miste, dove anche all'interno delle stesse istituzioni formative spesso c'è una separazione fra i diversi settori della formazione. Tipico quella fra quello scolastico e quello della formazione professionale o degli adulti, con ambiti intellettuali legati al lavoro vera causa di una terminologia differenziata, diventata una microlingua, con termini che diventano ambigui se applicati in altri ambiti.
La life long learning society pone sempre più una maggiore difficoltà nel tracciare distinzioni nette tra diversi ambiti, dove sempre più ogni individuo costruisce propri percorsi individuali, dove il linguaggio della formazione si intreccia con il linguaggio delle diverse quotidianità.

Curricolo, programmazione, progettazione

Il termine più antico è quello del curricolo (1918), genericamente inteso come un percorso di apprendimento, comprendente tutto ciò sull'apprendimento e su quel dato percorso può influire: metodologie, contenuti, ritmi, valutazioni.
Un selezione più o meno organica e complessiva di contenuti ed attività di insegnamento-apprendimento. Creandosi così anche una sorta di curricolo nascosto, che opera indipendentemente da ciò che compare nelle dichiarazioni di intenti, talvolta pure in contrasto con esse, tipo inculcare valori, norme morali, codici di comportamento.
Il curricolo hanno influito molteplici tipologie di influenza: sociali, organizzative, metodologiche, psicologiche, politiche.
In Italia l'uso di questo termine e l'analisi delle problematiche conseguenti è piuttosto recente, anni '70. Solo con i dibattiti pedagogici e metodologici algloamericani, iniziò la rivoluzione del curricolo, sul modo di intenderlo e tradurlo nella pratica, nacque la teoria curricolare, anni '40. Il curricolo diventa uno strumento di trasformazione dei programmi di insegnamento. Fu proprio nel 1957 con la messa in orbita del primo satellite russo (Sputnik) che l'inaspettata superiorità tecnologica russa iniziò a far dubitare sulla validità della preparazione delle giovani generazioni e ridiscuterne contenuti e strumenti.
Il tema principale era l'inserimento o l'ampliamento dello studio di materie tecnico-scientifiche che si ritenevano trascurate. La convinzione e la preoccupazione generale era che l'Occidente dovesse iniziare a preparare precocemente i suoi giovani alla scienza ed al pensiero scientifico. La discussione coinvolse anche la stessa visione degli scopi e degli strumenti dell'insegnamento.
Nacque così un fenomeno storico decisivo per la nostra società: l'istruzione di massa. Dopo che per secoli l'istruzione era stata vista solo come privilegio e destino di una elite, dagli anni '60 diventò uno strumento indispensabile allo sviluppo ed all'organizzazione di

intere società, dove chi non fosse in grado di adeguarsi alle richieste del sistema veniva semplicemente escluso e si dedicava ad attività manuali. Quindi l'istruzione di base diventò palesemente indispensabile per strati sempre più ampi di popolazione.
Negli anni '60 il crescere costante del livello di benessere nei paesi occidentali portò, nelle classi sociali meno abbienti, di decide a quell'istruzione scolastica da cui fino a quel momento erano state escluse, diventando un veicolo di ascesa, istruzione quindi come strumento di sviluppo della società, ma anche riscatto sociale degli individui.
Nel mondo del lavoro si chiedeva sempre più ai lavoratori di essere in grado di inserirsi in processi produttivi complessi, con abilità superiori, ma anche di essere in grado di riqualificarsi velocemente, adeguando le proprie conoscenze ai cambiamenti continui della tecnologia e dell'organizzazione del lavoro.
Nuovi problemi si posero quindi a chi si occupava di educazione e formazione, nasce l'Instructional Design, per cercare di ridisegnare l'architettura stessa del sistema formativo per adeguarlo alle nuove esigenze economiche e sociali, con conoscenze provenienti dalla psicologia dell'apprendimento e dalle scienze del comportamento (Piaget, Gagnè, Briggs) che indicavano come il processo di insegnamento/apprendimento non fosse un processo casuale, ma organizzato secondo modalità scientificamente analizzabili.
Uno dei principi psicologici considerati alla base della costruzione di percorsi formativi fu quello della gradualità e della gerarchizzazione dei contenuti dell'apprendimento, da cui nacquero i modelli di sequenza di apprendimenti.
Si iniziò a dare una sistematicità all'insegnamento con la task analysis (analisi della mansione), componendo le diverse fasi del lavoro ed individuando in ogni fase le modalità ed i contenuti più efficaci, in pratica era nata la progettazione dell'insegnamento.

Perché si progetta?

La scuola non cambia, semplicemente usa l'adattamento come tecnica di sopravvivenza.
Gagnè, Bloom (1970-80) affermano che uno dei motivi per cui si progetta l'insegnamento è per garantire che nessuno risulti svantaggiato e che tutti gli studenti abbiano uguali opportunità. Quindi il desiderio di renderla accessibile al maggior numero possibile, costruendo percorsi, non improvvisate ma che scientificamente fondati, che facilitassero l'apprendimento ed andassero incontro alle nuove esigenze.
Si definì che i risultati scolastici sono sempre legati a fattori anche esterni alla scuola, la storia personale dello studente ha una rilevanza anche sugli esiti dell'apprendimento.
Agli indicatori di rendimento oltre alle variabili tradizionali, definite dai pedagogi che alterano il rendimento scolastico, del tipo: rapporto fra numero di studenti e numero di insegnanti, i sussidi didattici, etc, si è aggiunto le variabili che misurano l'ambiente extrascolastico dello studente.
Attraverso la progettazione e l'analisi dell'apprendimento si costruiscono diverse situazioni di apprendimento, nuove procedure flessibili, conciliare esigenze del sistema con le esigenze dell'individuo, cosa l'insegnamento dovesse realmente trasmettere allo studente, quali fossero gli strumenti ed i criteri idonei.
Uno dei più noti modelli di insegnamento è dato dal Mastery Learning di Bloom 1977 secondo cui la maggior parte degli studenti può raggiungere un alto livello di apprendimento se: l'approccio all'istruzione è sistematico, gli studenti sono aiutati quando sono in difficoltà, se è dato loro il tempo a sufficienza per acquisire padronanza, se esiste un criterio chiaro di padronanza. Si trattava di un sistema individualizzato, nel quale lo studente potesse autonomamente verificare tappa per tappa il proprio miglioramento, dove l'insegnante, partendo da una visione sequenziale dell'apprendimento dal più semplice al più difficile, potesse aiutare lo studente ad individuare il percorso più adeguato per massimizzare il livello raggiunto. Le potenziali applicazioni didattiche, sociali, politiche, se

adottate su grande scala, sono tuttora molto evidenti. Il Mastery Learning combatte il pregiudizio per cui la scuola di massa sarebbe necessariamente scuola dequalificata.

Le motivazioni attuali della progettazione

Ben presto si sono aggiunte altre motivazioni, man mano che l'insegnamento è diventato no più gestibile da un solo docente, quale lavoro di equipe, sia nella scuola che nella formazione professionale e degli adulti.
Segnali operativi quali: i Programmi della Scuola Elementare 1955 (piano di lavoro distribuito nel tempo), il tempo pieno (due insegnanti contitolari di una stessa classe), l'apertura delle classi (collaborazione tra insegnanti di classi diverse), i moduli del 1990 (team di almeno tre insegnante su più classi), ha decretato l'aumento della collaborazione fra insegnanti.
La socializzabilità dei percorsi, dei metodi, dei significati è evidentemente un momento determinante del lavoro del team.
Un'altra grande motivazione è stata la necessitò di trasparenza: intenzione dichiarate e documentate, fasi dello svolgimento del lavoro del docente dichiarate.
In questo modo è possibile accertare: se i risultati ipotizzati siano stati raggiunti, se le strade tentate siano state fruttuose, se le energie siano state spese fruttuosamente. Il tutto per dare informazioni adeguate sia all'interno che all'esterno (privati o istituzioni).
Sempre più alla formazione viene chiesto quello che è comunemente richiesto alla produzione di beni e servizi; efficienza, efficacia, flessibilità, qualità, certificabilità, patrimonializzazione del know how.
L'orientamento è quello di rendere capitale comune: esperienza didattica, materiale particolarmente efficace, metodologia innovativa, etc
Nella formazione in Italia gli insegnanti hanno dovuto imparare come insegnare senza poter attingere a fonti comuni di conoscenze, ma piuttosto provando ad insegnare. Se queste conoscenze potessero essere documentate diventerebbero un efficace strumento di diffusione di competenze, di know how.
Negli USA ed in Inghilterra, negli anni '70 c'è stata la rivoluzione del curricolo, che ha caratterizzato la messa in opera di progetti, una nuova partnership, le Local Education Authorities (LEA) in Inghilterra, ovvero poteri locali per la gestione delle istituzioni scolastiche. In Italia negli anni '80 sono nate le 150 ore, come strumento primario di educazione degli adulti, i decreti delegati, lo stato giuridico dei docenti, la gestione democratica della scuola, il riordino dei programmi e dei criteri di valutazione nella scuola di base.Sono stati definiti come descrittori dell'apprendimento: chiarezza, pubblicità, controllabilità dei percorsi e dei risultati.

Cos'è la progettazione?

La programmazione può definirsi come l'insieme delle decisioni che sono in grado di indirizzare esplicitamente un corso degli eventi verso un esito desiderato. E' un processo dinamico caratterizzato da scelta e decisione, esplicitazione, modificazione intenzionale di eventi esterni. Vuol dire intenzionalità, sistematicità, rigore nell'operare.
Lo scopo iniziale della progettazione è sottrarre l'insegnamento alla casualità, all'improvvisazione, anche se l'educazione è arte e rimarrà arte.
E' bene sapere che non esiste un unico modo giusto, un unico sistema corretto, ognuno ha vantaggi e svantaggi, si tratta di scegliere lo strumento più adatto a quella circostanza.
Fra i modelli di progettazione c'è quello della programmazione per obiettivi, maggiormente utilizzato nelle organizzazioni aziendali e molto meno in ambito scolastico.
Seguendo un'ipotesi gerarchica dell'apprendimento, cerca di organizzare l'insegnamento secondo una sequenza tendenzialmente lineare, dal più semplice al più complesso, componendo le varie fasi in modo da facilitare la gestione.

La descrizione degli obiettivi da raggiungere occupa una parte fondamentale in questo tipo di progettazione, dove ogni obiettivo poi viene a sua volta scomposto in altri sotto-obiettivi.
Al termine di ogni fase, si valuta l'esito dell'insegnamento, quali obiettivi sono stati raggiunti e quali no, in caso di mancato successo il docente dovrebbe analizzare gli elementi in suo possesso per caprine le cause, così da adottare o regolare la fase successiva. Questa continua revisionabilità e verifica, pone la valutazione come mezzo per ottenere informazioni sull'efficacia dell'apprendimento, allo scopo di migliorarlo e per rilevarne l'efficacia e di verificare anche la sua tassonomia, ovvero l'ordine gerarchico degli obiettivi.
Se la programmazione ad obiettivi ha un moto regolare, circolare e sequenziale proprio, la programmazione per mappe concettuali o programmazione per concetti, quali unità con le quali pensiamo il mondo, ha un moto reticolare (1990). Definendo una natura come di un tessuto a maglie più o meno fitte, secondo una trama ordinata e gerarchica, una struttura cognitiva fatta di mappe e reti.
Compito dell'insegnante è quello di mettere in grado gli studenti di costruire il disegno reticolare della disciplina da apprendere. Lo strumento utilizzato è quello della conversazione clinica, una discussione tra studenti ed insegnante che serve al docente per sapere dello studente: cosa conoscono, quali sono i concetti già maturati. In base all'esito il docente può organizzare il suo insegnamento in blocchi.
Questo modello è molto complesso, ha rispondenze scientifiche nella psicologia cognitiva e non prescinde ne dagli obiettivi ne dalla valutazione, ma si pone di essere estremamente flessibile ed utilizza anche a livello grafico, mappe e collegamenti reticolari.
Altro modello di programmazione molto importante è il Mastery Learning (1970), dove l'azione del docente è volta a preparare il materiale che consenta di verificare all'allievo il più possibile autonomamente quali siano le proprie difficoltà e di decidere quindi quale debba essere la fase successiva di studio, sempre tramite ulteriore materiale graduato per difficoltà e per tipologia. La funzione dell'insegnante è quella del mediatore e coordinatore di processi di apprendimento calibrati su esigenze personali, dove la valutazione o meglio autovalutazione ha una funzione di feedback sulla qualità dell'apprendimento e come bussola di correzione.
La programmazione per obiettivi è molto spesso considerata un punto di riferimento, di partenza, della maggior parte dei modelli, è la più utilizzata ed anche se accusata di essere troppo rigida, ha il merito di essere estremamente chiara.
La reale differenza tra la progettazione curricolare e quella didattica, consiste nel diverso tipo e nella diversa funzione che hanno gli obiettivi e come si giunge alla loro esplicazione.
La programmazione didattica ha finito per essere una ripetizione di obiettivi definiti da chi è responsabile del programma nazionale, utilizzando l'insegnante come esecutore. L'idea di un programma ministeriale in cui il team degli insegnanti non abbia un'autonomia predominante, è contrario all'approccio centrato sullo studente che la progettazione curricolare ha sempre affermato, dove la definizione degli obiettivi è uno dei momenti più importanti, è conseguente all'osservazione ed all'analisi degli studenti.
La progettazione è un processo unitario, che si compone di vari momenti o fasi, distinguibili in: analisi dell'esistente (analisi dei bisogni e delle risorse), definizione degli obiettivi, progettazione dei percorsi (elaborazione degli strumenti: di insegnamento, di valutazione, metodi, definizione di contenuti, tempistica), verifica della corrispondenza degli esiti agli obiettivi posti in partenza e ripresa del processo.
Il punto ottimale di inizio per progettare l'insegnamento, è lavorare all'indietro, partendo cioè dai risultati che si vogliono ottenere, quindi domandarsi che cosa si vuole ottenere, non che cosa si vuole fare, a che cosa mira quello che si vuole fare. In questo è compreso ciò che deve essere deciso dal docente e anche ciò che è già indirizzato da scelte operate a livello più generale.

I diversi livelli della progettazione

In Italia, specialmente negli anni ’70, la visione pedagogica tradizionale non era legata ad un progetto in modo costruttivo, così molti insegnanti ancora oggi percepiscono la programmazione come una limitazione alla loro libertà e creatività piuttosto che come uno strumento utile ed efficace di lavoro.
Le cause di tutto ciò sono : il significato di puro esplicitamente burocratico recepito dagli insegnanti, ulteriore compito amministrativo del docente, le influenze della cultura idealista, l’accentramento burocratico dell’amministrazione scolastica, la mancanza di formazione professionale di base degli insegnanti e non come spazio di libertà, nonostante i numerosi dibattiti pedagogici rivoluzionari sulla programmazione promossi soprattutto da Maragliano e Vertecchi 1977.
Alla grande aspettativa creata prima della sua introduzione, all’entusiasmo ed alla partecipazione dimostrato dagli insegnanti inizialmente, è subentrato sempre più una routine burocratica che ha creato disagio e delusione.
Una se pur limitata compartecipazione è stata creata anche da come è stato presentato il rapporto fra programma ministeriale e programmazione, gli stessi artefici della rivoluzione pedagogica degli anni ’70, i quali definivano il programma ministeriale come una base di riferimento statica e prescrittiva per l’insegnamento che fornisce un modello implicito di conduzione del rapporto didattico fondato sulla scansione logica temporale dei contenuti.
In pratica non è stato subito chiarito il rapporto fra i due livelli di attività progettuale e le relative competenze delle parti in gioco.
Non c’è contraddizione fra programma e programmazione, trattandosi appunto di due livelli diversi che si integrano a vicenda, dove il programma è il presupposto della programmazione, alla quale fornisce: il quadro di riferimento, i criteri, le idee giuda, gli orientamenti di fondo. La progettazione attua il programma: ne traduce in prassi gli assunti teorici, coniuga con il cento le periferie, vitalizia mediante decisione e scelte specifiche i convincimenti generali ed astratti.
La nuova impostazione della progettazione curricolare innovativa è una possibilità concreta di elaborare percorsi nello spazio di autonomia del docente, anche se non tutto gli compete e non ha una libertà illimitata.
Maragliano e Vertecchi 1977: la programmazione la definiscono dimensione esterna (programmai scolastici) programmazione del macrosistema, la progettazione dimensione interna (elaborazione dei dicenti) programmazione del microsistema.
Monasta 1977: la programmazione della formazione è responsabilità del committente (pubblico o privato), che può decidere un intervento formativo, secondo finalità, politiche ed amministrative proprie; mentre la progettazione formativa è una funzione di ogni operatore che svolge la funzione formativa (insegnanti).
Nella scuola di base, i livelli di competenza nella programmazione (che ha un profilo anfibio), hanno una vastità e complessità considerevoli. Vi si incontrano la programmazione educativa che riguarda le scelte generali, fondamentali e complessive di competenza collegiale di tutti i docenti del circolo e la programmazione didattica che riguarda la predisposizione, la conduzione ed il controllo dell’attività formativa rivolta ad una specifica classe o gruppo di classi che compete ai docenti delle singole classi.

Finalità, scopi, obiettivi

La ragione fondamentale per cui si è indotti a progettare l’insegnamento è di rendere possibile il raggiungimento di tutta una serie di obiettivi educativi (Gagnè – Briggs 1974).
Difficilmente l’esperienza fatta può essere di aiuto ad un altro, per utilizzare al meglio le conoscenze acquisite, renderle utilizzabili, leggibili anche da altri, è necessario organizzare la formazione, dichiarando ad dove si proviene (i livelli di partenza) e dove si va (gli obiettivi) ed attraverso quali percorsi.

E’ importante distinguere le finalità dagli scopi e dagli obiettivi: per finalità o fine si intende l’espressione più generale degli scopi che si dà una società, le finalità sono sempre a lungo termine, gli scopi vengono enunciati in rapporto ad orizzonti meno lontani, restano qualitativi, gli obiettivi traducono gli scopi in termini precisi.
La sequenza è finalità – scopi – obiettivi.
Nella progettazione l’azione e la responsabilità del gruppo docente è sugli obiettivi, anche se alcuni obiettivi vengono definiti precedentemente da altri.
La definizione degli obiettivi dal punto di vista della teoria della formazione non è semplice. Ci si scontra con la necessità e difficoltà di tradurre in parole concetti e concezioni molto spesso implicite, assunti di fondo, dove è necessario escludere espressioni nebulose, senza significato, soggettivamente comprensibili.
E’ preferibile una definizione operativa di obiettivo, che non riguardi semplicemente le intenzioni dell’insegnante, ma indichi cosa l’insegnante si aspetta operativamente, concretamente che il suo studente sia in grado di fare al termine di una certa serie di apprendimenti.
Tyler 1950: la forma più utile per la definizione degli obiettivi è quella di esprimerli in termini che indichino sia il tipo di comportamento che deve essere sviluppato nello studente, che il contenuto o l’ambito della vita in cui questo comportamento dovrebbe aver luogo.
L’apprendimento/insegnamento è una graduale modifica dei comportamenti.
Bloom 1956: per obiettivi educativi intendiamo la formulazione esplicita dei modi nei quali ci si aspetta che gli studenti siano modificati nel corso del processo educativo. La sua tassomania degli obiettivi educativi, ovvero una sistemazione in ordine cronologico degli obiettivi dell’istruzione, scomposti e riorganizzati per aree(cognitivi, affettivi, psicomotori).
Nemmeno la sua tassomania è completamente naturale, infatti si tratta di una classificazione di obiettivi prestabiliti e quindi selezionati sulla base di criteri e valori.
Le mete dell’insegnamento possono in tutto in parte cambiare evolvendo con le necessità sociali e politiche, adeguandosi alle diverse esigenze locali ed alle definizioni della psicologia dell’apprendimento. Esiste una grande diversità tra le mete dell’insegnamento scolastico e quelle dell’insegnamento degli adulti o professionale.
Gagnè - Briggs 1974: un obiettivo è descritto con precisione quando comunica ad un'altra persona che cosa dovrebbe fare per osservare se la finalità perseguita è stata realmente raggiunta. La formulazione non è adeguatamente precisa se non rende l’altra persona capace di pensare come e cosa potrebbe fare per tale osservazione.
La necessità di comunicazione nasce dalla possibilità di essere compreso anche dagli altri che è la misura della validità della definizione di un obiettivo.
Mager 1962: Un obiettivo formulato in modo significativo è quello che riesce ha comunicare l’intento per cui è stato creato, la migliore formulazione è quella che esclude il maggior numero di significati diversi dal vostro intento. Necessità di trasparenza.
Oltre alla comunicazione ed alla trasparenza, c’è la verifica del raggiungimento dei risultati. Un processo di aggiustamento dell’azione didattica, quale parte integrante della progettazione.
Gagnè - Briggs 1974: la definizione degli obiettivi va incontro a due esigenze: la necessità di comunicare le finalità dell’insegnamento e la necessità di valutare l’insegnamento.
Mager 1962: un sistema pratico per formulare degli obiettivi significativi deve avere tre caratteristiche di base:

- Performance (che cosa dovrebbe essere in grado di fare lo studente?)
- Condizioni (In quali condizioni si vuole che lo studente sia in grado di farlo?)
- Criterio (Come dovrà essere fatto?)

E’ estremamente utile capire la differenza tra l’obiettivo e gli strumenti per raggiungerlo, in quanto non si fa cenno né alle metodologie che si intendono usare né agli strumenti necessari.
Nella progettazione degli impianto dell’intervento formativo, spesso il metodo può essere significativo quanto e più del contenuto stesso, così come lo strumento scelto può facilitare o rendere estremamente difficoltoso tutto il percorso.

L’analisi dei bisogni e delle risorse

Le ragioni della progettazione sono: soddisfare al meglio le esigenze di coloro che richiedono la formazione, ottenere attraverso il processo formativo il miglior risultato possibile, l’ottimizzazione dei tempi e delle risorse. Per attere tutto ciò è indispensabile una fase preliminare al processo formativo, che fa parte della progettazione, che si chiama analisi dei bisogni.

L’analisi dei bisogni formativi

Questa fase deve individuare quali sono le caratteristiche e le necessità di quei particolari studenti, in quel particolare contesto i cui si deve operare prima della messa a punto del progetto. Bisogna pensare a studenti concreti, con problematiche reali, calati in una data situazione organizzativa e sociale. L’analisi dei bisogni dovrebbe permetterci di individuare possibili soluzioni a problematiche e richieste specifiche e di elaborare proposte entro le linee guida definite dall’istituzione.
Nemmeno il concetto di bisogno è semplice da definire:è difficile definire cosa vuol dire bisogno. Dire che una persona ha bisogno di qualcosa non significa ancora che voglia ciò di cui ha bisogno, né che provi interesse per esso. Dobbiamo poi considerare il bisogno come una mancanza di qualcosa, come una lacuna da colmare o dobbiamo considerarlo come ricchezza, come richiesta di risposte che rappresentino benessere, efficienza, funzionalità?
La funzione del formatore allora diventa quella di svolgere la propria analisi in un settore già definito e limitatamente a certi ambiti in maniera più mirata, il formatore dovrà però mediare fra ciò che andrà individuando come bisogni dei soggetti in formazione ed i bisogni espressi dal committente, ovvero bisogni oggettivi e soggettivi.
Il committente può avere necessità diverse da quelle dei singoli soggetti in formazione, ed il formatore deve saper operare la mediazione più utile al successo dell’intervento formativo.
Questa è una fase del processo organizzativo ad alta criticità, avendo come funzione quella di rilevare le esigenze del processo primario.
Le modalità per condurre questa operazione sono numerose e sono:

- Interviste
- Check lists
- Osservazione libera o strutturata
- Batterie di test mirati

nessuno è migliore dell’altro ed è sempre il docente che decide ed organizza gli strumenti più congeniali e scientificamente più coerenti con gli scopi.
Anche se il momento dell’analisi dei bisogni è normalmente collocato all’inizio, in realtà lo si ritrova poi in svariati altri momenti del processo, proprio per la sua natura circolare.
La rilevanza delle esigenze formative in realtà non è circoscrivibile ad una fase, iniziale o conclusiva, ma investe l’intero processo formativo, dovendo leggere esigenze che in realtà variano in continuazione.

L’analisi delle risorse

Nell’analisi delle risorse, dei vincoli e delle alternative, il docente deve investigare sui bisogni del soggetto ma anche su ciò di cui essi sono già padroni, che già conoscono a fondo, sul loro capitale, su quale siano le risorse materiali effettivamente disponibili, gli spazi, i tempi utilizzabili, le collaborazioni con colleghi o esperti esterni, sui vincoli e sui limiti che gli sono imposti, il budget massimo, quali sono le condizioni di accesso alle attrezzature, quali documenti ed autorizzazioni servono per lo svolgimento di certe attività, etc.
Importanti sono le alternative o sistemi di attuazione: date certe risorse e certi vincoli è di norma possibile ipotizzare diverse soluzioni, così da poter scegliere la più idonea ed essere pronti a sceglierle al momento in cui cambiano le condizioni, visto la circolarità del processo formativo e la possibilità di imprevisti.
L’analisi dell’esistente serve per avere gli elementi per poter elaborare un progetto mirato: per progettare qualcosa anche solo di apparentemente ottimale, per poi scoprire cosa manca; analisi fondamentale ma spesso sottovalutata.
Anche il tempo è una risorsa preziosa, che dovrebbe essere ottimizzata perché assolutamente non illimitata.

Conclusioni

La progettazione è uno strumento fondamentale in tutti i settori della formazione, dalla scuola di base a quella professionale.
Le funzioni della progettazione formativa si sono evolute, visto che nella società presente la formazione tende sempre più ad accompagnare la vita del soggetto (live long learning society).
In questo contesto gli interventi formativi devono avere una coerenza interna e devono essere leggibili anche dall’esterno, quello che manca è di giungere all’uso di linguaggi operativi comuni, nella consapevolezza della varietà delle posizioni e delle esigenze, quali siano le competenze del formatore o singolo insegnante, del gruppo strutturato, del team di operatori della formazione o degli insegnanti di una scuola, quali scelte operare collettivamente, quali strategie da decidere ad altri livelli politici, amministrativi ed istituzionali.
La progettazione di tutto il set di insegnamento è un percorso che esclude la casualità nell’agire, ma non esclude la possibilità dell’imprevisto, né esclude la varietà delle richieste, infatti la flessibilità è una delle sue caratteristiche principali.
Esistono vari modelli di progettazione: quello tradizionale e più diffuso che è la progettazione per obiettivi, con il limite di una certa rigidità di struttura e un’aderenza parziale alle modalità di apprendimento, ha contribuito a stimolare le ricerche verso altri modelli di apprendimento.
L’analisi dell’esistente dove vengono esaminate le esigenze e le caratteristiche degli studenti, considerate le risorse disponibili, i vincoli esistenti.
La definizione degli obiettivi, che chiarisce cosa si intende raggiungere e come si intenda verificare cosa sia stato raggiunto.
La definizione dell’organizzazione dei percorsi e dei materiali idonei, dove si definisce come raggiungere gli obiettivi prefissati.
La definizione della verifica, fondamentale e strettamente legate a tutto il sistema. Dalla necessità di correttezza nella valutazione degli esiti formativi iniziò la ricerca di Bloom, con la definizione della tassomania degli obiettivi.
La progettazione formativa risponde alla necessità di lavoro in equipe, spinge verso la massima esplicitazione e chiarificazione delle proprie intenzioni e delle proprie azioni, per migliorare la qualità dell’insegnamento e facilitare l’opera dei formatori.

La documentazione critica delle esperienze formative più significative, la condivisione di materiali e una formazione (prima e durante l'insegnamento) ampia ma seriamente coordinata e mirata, potrebbero costituire un arricchimento per i formatori di tutti i livelli, per favorire una progettazione efficace, nell'interesse del singolo e della società.

Capitolo 2

Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie

Introduzione

La didattica comprende: progettare, allestire, gestire, valutare ambienti di apprendimento, per favorire particolari processi acquisitivi in soggetti inesperti. L'ambito della progettualità didattica è concentrato prevalentemente sul gestore umano, l'insegnante, sulla predisposizione organizzata di strumentazioni, metodologie strategiche orientate al conseguimento di specifici obiettivi, agli approcci curricolari, all'allestimento di una impalcatura (scaffolding) composta da molteplici dispositivi (meccanici, normativi, interpersonali), a portare in luce le famose zone di sviluppo prossimale di Vygorskji.
Nella didattica prende particolare importanza il valore delle teorie della conoscenza assunta.
Anche l'impiego delle strumentazioni e tecnologie, calate nei diversi contesti socio-culturali, si coniugano ed amplificano determinati assunti teorici, atteggiamenti, orientamenti del pensiero e della cultura.
La didattica come progettazione e implementazione è coinvolta in un complesso gioco di sollecitazioni, mediate dalle pratiche tecnologiche e strumentali e dai cambiamenti significativi nella ricerca educativa degli ultimi decenni, su diversi livelli: teorico – epistemologico, didattico – progettuale, tecnologico.

Due svolte cruciali: anni 50 ed anni 80

La storia della progettualità didattica porta alla luce due svolte principali: la prima avvenuta negli anni '50 di taglio oggettivistico, la seconda avvenuta negli anni '80 di taglio costruttivistico.
Negli anni '50 ha visto l'esplosione del comportamentismo skinneriano, con la scienza cognitiva, influenzati dalla cibernetica, dall'informatica, dalla psiconeurologia, dall alinguistica, lo sviluppo dell'orientamento tassonomico curricolare, dell'Instructional Technology, portano ad una sempre maggiore distanza dalla tradizione educativa prevalentemente inspirata all'attivismo deweyano.
La conferenza di Woods Hole coordinata da Bruner del 1959 ha segnato storicamente la svolta fra le due fasi di cambiamento.
Negli anni '50 si individuano le seguenti necessità principali: approccio scientifico-razionale all'organizzazione didattica, una strutturazione sequenziale, una valutazione oggettiva degli apprendimenti il tutto per creare una teoria dell'istruzione.
Si abbozzano alcuni criteri che faranno nascere l'approccio curricolare: definire operativamente l'obiettivo da conseguire, valutare le conoscenze in ingresso, scomporre analiticamente l'obiettivo in sotto-obiettivi elementari, fornire feed-back orientativi durante il processo.
In questo contesto si sono inserite le tecnologie con l'istruzione programmata nelle due versioni: modello lineare skinneriano, ramificato di Crowder, rappresentando il braccio tecnlogico, con una concezione delle conoscenza e dell'apprendimento fortemente influenzata dai modelli scientismi del comportamentismo.
Negli anni '70-80 con la diffusione del personal computer dal comportamentismo si è passati al cognitivismo. Il computer è visto come una sorta di sostituto dell'insegnante, un

tutor. Presto i successi della scienza cognitiva nell'ambito dell'intelligenza artificiale (IA) e dei motori referenziali suscitano notevoli aspettative in educazione, rafforzando l'orientamento razionalistico, la conoscenza è ripecchiamento della realtà, è formalizzabile, può essere articolata in sotto conoscenze, è implementabile in una macchina.
Nel corso degli anni '80 la solidarietà tra il modello della conoscenza e di modello tecnologico incomincia a vacillare. Cade l'idea che la conoscenza scientifica rappresenti un mondo esterno, oggettivo, misurabile, mentre si fa strada l'idea che il mondo sia una costruzione derivata dalla nostra esperienza e che tra soggetto ed oggetto esistano forme di solidarietà più profonda, ovvero l'intersoggettività.
Le motivazioni di questo passaggio possono essere accreditate in: generale crisi del razionalismo con radici dell'inizio secolo (Nietzsche, Freud), nella delusione conseguente ai fallimenti di chi ha tentato di realizzare società o imprese secondo modelli ispirati troppo esclusivamente ad un metodo di pensiero di tipo scientifico e tecnologico, di risolvere i problemi umani sulla base di approcci e metodologie di natura esclusivamente scientifica e tecnologica.
Si intensificano le ricerche nei confronti dell'uso dei metodi matematici e fisici nelle scienze sociali e diventa forte la spinta al superamento degli steccati arte – scienza, di scoprire il valore della dialettica intesa nel senso di argomentazione interpersonale.
Bruner lamenta il carattere assunto dal cognitivismo, nel cui sviluppo ha prevalso l'elaborazione dell'informazione, in rispetto alla ricerca del significato.
A ciò si aggiunge una crescente insoddisfazione da parte degli educatori e psicologi dell'educazione nei riguardi di un approccio rigidamente analitico – sequenziale e verso gli approcci psicometrici, test oggettivi di profitto.
Questo passaggio ha portato ad un cognitivismo di seconda generazione, che nel dibattito internazionale prende il nome di costruttivismo.

Costruttivismo

Uguale al libro di Calvani

Costruttivismo e didattica

Uguale al libro di Calvani

Modelli statici specifici

Uguale al libro di Calvani

Costruttivismo e nuove tecnologie

Uguale al libro di Calvani

Conclusioni

Uguale al libro di Calvani

Capitolo 3

Teoria e pratica del a progettazione formativa

Ricerca e formazione

Già Piaget nel 1970 lamentava che dopo anni di ricerche scientifiche la scuola fosse in gran parte impermeabile a queste novità, dove specialmente in Italia la scuola continui ad

utilizzare pratiche didattiche che la gran parte degli studiosi nel settore considerano da tempo inefficaci se no dannose alla crescita degli studenti.

Le responsabilità dei ricercatori

Il mondo della ricerca ha le sue logiche e la sua organizzazione, con un conflitto in ogni settore della ricerca scientifica, fra:

- Ricerca pura o fondamentale e ricerca applicata
- Ricerca orientata allo sviluppo e ricerca orientata a conclusioni

nel complesso fra:

- Ricerca scientifica
- formazione professionale

in generale tra:

- luoghi di elaborazione teorica
- luoghi di apprendimento dell'esercizio pratico di una professione

In Italia non è mai esistita la possibilità di avere almeno due luoghi diversi di formazione, uno per lo studio teorico la ricerca scientifica e l'altro per la preparazione professionale, ma un unico modello accademico, di tipo tradizionale, che copre per competenza tutta la formazione dall'università alla scuola di base.
In altri paesi la formazione degli insegnanti è svolta a livello post-secondario, in istituzioni superiori non universitarie.
Spesso le corporazione dei ricercatori, da un lato e quelle dei professionisti dall'altro, giustificano la loro presenza per il potere che hanno di mantenersi e svilupparsi come gruppo organizzato.
Nella nuova era post-industriale, dove vengono superati i limiti di un settore verso un altro, nasce l'economia della conoscenza, nasce il knowledge worker (lavoratore della conoscenza), che dovrà incorporare nel suo lavoro una maggiore dose di sapere.

La professionalità dell'insegnante

La separazione fra esercizio pratico di una professione e risultati della ricerca scientifica attinenti a quel settore, in un'organizzazione tayloristica del lavoro, con l'ausilio di categorie interpretative, di livelli di complessità e di autonomia dei compiti che ognuno deve svolgere, con le differenze fra le mansioni, i compiti ed i ruoli che ciascuno deve svolgere, dove un maggior grado di autonomia e complessità sembrava giustificare una posizione superiore ad un'altra, hanno portato alla realtà dell'attuale mondo produttivo.
Le ricerche sulla nuova professionalità cominciati in Italia dagli anni '70-80, della qualità totale nello stesso periodo negli USA ed in Giappone, mostrano come la struttura moderna delle professioni riguardi non più solo aspetti tecnici delle competenze, ma anche aspetti politici e gestionali, responsabilizzando tutti i soggetti coinvolti nel processo lavorativo, con un controllo sulla qualità dei risultati.
La professione dell'insegnante esiste una certa resistenza dovuta dal fatto che lo scollamento fra teoria e pratica, fra sapere e saper fare, determina incoerenze nell'esercizio operativo delle competenze acquisite ed inefficacia nei risultati.
Allo stato attuale della ricerca sembra che alcuni problemi comuni di scarsa efficacia dell'insegnamento affliggano tutti i paesi del mondo, quindi non si può certo dire che la professione dell'insegnante possa essere migliore o maggiore come qualità del lavoro e del prodotto scolastico in un paese piuttosto che in un altro. In ogni paese si combatte:

- la dispersione scolastica
- la figura dell'insegnante quale meno capace di lavorare in gruppo con i suoi colleghi o tecnici e professionisti esterni

- il fatto che l'insegnante non è incoraggiato a svolgere ruoli progettuali, con maggiore autonomia gestionale, del tempo e delle risorse.

Si avrà un salto di qualità al lavoro dell'insegnante per una serie di fattori legati alla globalizzazione :

- dell'economia
- dell'informazione
- delle nuove tecnologie

Chi fa la progettazione?

L'impostazione progettuale nella formazione si sta diffondendo sempre più ed è dovuta alle irresistibili profonde trasformazioni in atto. Del resto un insegnante che possa essere sostituito da un computer, è bene che lo sia.
Se la scuola è solo un luogo di trasmissione di una cultura, intesa come deposito, con scopi divulgativi, fatta di sole banche dati, è molto più facile, efficace, interessante studiare attraverso reti informatizzate.
Se l'insegnante è depositario di una certa quantità di sapere in una data disciplina, con il solo scopo di impartire questo sapere e se il modo con cui svolge questa funzione non è ritenuto così importante come il contenuto da trasmettere.
Se la scuola è un momento preliminare, di preparazione alla vita ed al lavoro, tramite strumenti essenziali, con l'obiettivo di andare nella vera palestra dove lo studente andrà a vivere, l'insegnante non può che svolgere funzioni limitate, spesso solo esecutive di programmi già stabiliti da altri.
Ma al contrario, la scuola e la formazione non sono più solo una fase di preparazione alla vita, ma fanno parte della vita stessa, scuola e formazione si prolungano, nell'aro della vita delle persone, formazione continua, educazione permanente.
Distinguendo fra i vari livelli di progettazione, il problema rimane su chi deve progettare.
Le funzioni dell'insegnante sembrano oscillare dalla missione di educatore della persona nella sua totalità, alla mansione di burocratico compilatore di documenti di valutazione.
Un livello di progettazione del processo formativo che richiede una specifica professionalità, un mestiere di progettista di formazione.
L'insegnante della scuola deve poter distinguere fra la tradizionale funzione di programmazione educativa e didattica e la funzione di progettazione formativa che è oggi richiesta nella scuola e nella formazione non tanto come singolo, quanto come gruppo, team, corpo docente. Questa funzione pone il problema dell'organizzazione del lavoro posto in ogni luogo di lavoro, dove dalla crisi del modello taylorista in poi, tutti svolgono le stesse mansioni e non esiste altra diversificazione che quella tra staff, chi progetta e dirige, e quella di line, chi esegue, oppure esiste un'articolazione di ruoli e funzioni, specifici e diversi.
Questa articolazione determina necessariamente gerarchie e rigidità orizzontali e verticali, oppure è possibile sviluppare un'organizzazione del lavoro in cui più funzioni sono svolte da ciascuno o da un gruppo, sia contemporaneamente che in rotazione, per periodi più o meno lunghi, senza discriminazioni gerarchiche, questo è il cavallo di battaglia in tutti i paese industrializzati dagli anni '70 in poi.
La partecipazione alla progettazione è funzione che compete a tutti coloro che svolgono un ruolo educativo, con competenze, conoscenze specifiche dei problemi, dei metodi e delle tecniche di progettazione, intese come abilità operative pratiche, sono parte integrante ed irrinunciabile della professionalità di chi opera in un contesto formativo.
Al momento attuale nella scuola italiana, queste competenze non sono di tutti, ma di un numero assai limitati di persone.

Laddove la funzione di progettazione è di fatto svolta implica un impiego di tempo e risorse che va ben al di là della normali definizione delle mansioni e degli orari di un insegnante.
Se la progettazione formativa diventasse un ambito costante della funzione di un docente il riconoscimento ufficiale, professionale ed economico, d'un modo di lavorare assai diverso da quello di oggi, dovrebbe essere riconsiderato.
Molti insegnanti già lavorano con modalità e tempi ben diversi da quelli scritti nei contratti, ma è vero che in tempi recenti sono iniziate nuove sperimentazioni dell'autonomia scolastica 1997 che riguardano gli aspetti organizzativi dell'insegnamento e si tratta di esperienze che tendono alla generalizzazione di un modo diverso di fare scuola.

Unità e distinzioni nella strategia della formazione

Lo sviluppo della progettazione formativa non risponde soltanto alla necessità di dare strumenti di base ad ogni insegnante ed operatore della formazione, ma anche come risposta alle trasformazioni sociali in corso e come punto di riferimento del sapere scientifico sui problemi della formazione.

Specificità della formazione di base

Il ruolo progettuale di un insegnante varia a secondo delle finalità, dei livelli di istruzione e formazione, dei soggetti coinvolti in un processo formativo. Parlare di scuola e di educazione senza evidenziare le finalità e gli obiettivi della scuola di base o obbligatoria per tutti in una società moderna non è solo errato sul piano scientifico, ma anche contrario ai principi democratici dell'istituzione dell'istruzione obbligatoria e gratuita per tutti.
La differenza sostanziale delle modalità progettuali di un approccio di tipo curricolare fra la scuola di base e qualunque altro tipo, riguarda l'attenzione ai bisogni del soggetto, in rapporto ai bisogni della società, la funzione di promozione e non di selezione, che solo l'istruzione di base deve svolgere. La formazione di base può riguardare i giovani ma anche gli adulti, può avere caratteristiche diverse in diversi periodi storici e contesti culturali, include non solo i tradizionali strumenti del leggere, scrivere e far di conto, ma tutte le alfabetizzazioni funzionali, tipo: linguistiche, scientifiche, informatiche.
La formazione di base richiede un tipo di progettazione formativa che adatti il curricolo ai soggetti. Anche se negli ultimi anni due secoli molti studiosi hanno criticato la scuola come strumento di selezione ed emarginazione, è anche vero che anche la CEE non vuole disperdere tutte le intelligenze e le risorse umane che non si adattano al curricolo scolastico che in certi paese rappresenta la maggioranza della popolazione.
In Italia l'istruzione di base si trova in transizione, che altri paesi hanno già risolto da tempo, ha bisogno di un sistema formativo intergrato: una scuola di base obbligatoria della durata di 10 anni, una educazione degli adulti che recuperi i livelli di istruzione di base per chi ne è priva, un rinnovato sistema di formazione professionale iniziale, prima qualificazione. In relazione alle modificazioni in corso nella struttura demografica della popolazione, nel mercato di lavoro globale, nei rapporti fra le culture, nella diffusione delle nuove tecnologie.
Oggi la formazione di base richiede conoscenze ed abilità più vaste, flessibili, trasferibili, che avvicinano i vari settori del sistema formativo.

Uguaglianza di opportunità e diversità dei percorsi

Il dibattito sulla selezione scolastica in Italia, dovuta ad una mancanza di una chiara strategia nella gestione delle politiche formative, porta al problema di un numero gravemente insufficiente di soggetti che raggiungono i livelli minimi di istruzione di base previsti per legge e di un numero molto basso, provenienti dai rapporto CEE, di soggetti che raggiungono una qualificazione di livello universitario.

Il problema non è certo una maggiore o minore severità della scuola, né il miglioramento della didattica, cioè dei metodi e delle tecniche di insegnamento ovviamente a parità di contenuti, bensì un problema di curricolo, di costruzione di una sequenza di insegnamenti funzionale agli apprendimenti.
Negli Stati Uniti si insegna nei College ovvero i primi anni universitari ciò che in Italia si insegna al liceo, ma con questa dequalificazione più dell'80% della popolazione ha terminato la scuola secondaria superiore, contro il 42% dell'Italia. I livelli di istruzione raggiunti in Italia sono superiori solo a quelli del Portogallo e della Turchia.
Il grosso problema sta nel fatto che se la scuola si adatta alle differenze socio-culturali ed addirittura personali degli allievi, finisce per essere una semplice cinghia di trasmissione della disuguaglianza consolidata nella società.
Dopo il boom della pedagogia moderna, dopo le seconda guerra mondiale, ha coniato il principio delle uguali opportunità, le ricerche degli anni '70 hanno dimostrato che la scuola italiana non è stato un elemento di modificazione della stratificazione sociale e di mobilità verticale dei ceti meno abbienti.
Dopo la pubblicazione del Rapporto Faure 1972, si è cominciato a parlare di descolarizzazione della società, di morte della scuola, producendo ultimamente anche la proposta dei buoni scuola, dove si vuole che ognuno abbia la libertà di scegliere la scuola desiderata per i propri figli.
L'offerta di un curricolo che si adatti alle diversità individuali, richiede: forti capacità progettuali del corpo insegnante che condividino una strategia democratica nazionale; sviluppi ed aggiorni continuatamene un sapere consolidato sugli standard minimi di apprendimento.
I dati statistici sulla dispersione scolastica in Italia dimostrano che il nostro è uno dei paesi in cui la standardizzazione dei programmi e dei comportamenti degli insegnanti è fra le più forti.
La determinazione di un sistema di valutazione dei risultati dell'istruzione e la pubblicità periodica dei dati sono l'unico strumento per portare la scuola e la formazione ad un livello di controllo democratico.
Per avere un nuovo modo di intendere ed organizzare il curricolo scolastico, ci si deve riferire al concetto di Vygotskji 1966 secondo cui un processo di insegnamento efficace deve spingersi fino ai limiti della soglia prossimale delle capacità di progresso di un soggetto.
Quindi offrire a tutti lo stesso programma di formazione discrimina, sia in basso che in alto, un parte dei soggetti; appiattirsi sui bisogni e le condizioni individuali, vuol dire fare della formazione una cinghia di trasmissione della divisione sociale del lavoro; al contrario si potrebbe offrire una progettazione formativa che identifichi quali sono le reali potenzialità dei soggetti e da queste parta per stimolarle, un po' più del loro rendimento spontaneo.

Progettazione e curricolarità

Le fasi più importanti di una progettazione formativa sono: l'analisi dei bisogni, nei suoi vari aspetti; la definizione degli obiettivi, con relativi indicatori e descrittori; l'organizzazione dei tempi e delle risorse, umane e materiali; la valutazione, prima, durante e dopo i processo formativo.

Obiettivi, indicatori, descrittori dell'apprendimento

Bisogna sempre aver chiari gli obiettivi di apprendimento che si intendono raggiungere. Un'indagine svolta ha confermato che la formulazione degli obiettivi è molto spesso generica e vaga, senza alcun riferimento a comportamenti osservabili, non c'è riferimento ai criteri di accettabilità delle prestazioni, non vi sono differenze qualitative fra le varie classi.

Ciò che non è obiettivo

Non sono da considerarsi obiettivi di apprendimento, le finalità esplicitate, in quanto la loro definizione non è di diretta responsabilità degli insegnanti, i quanto sono propositi ed indicazioni che vengono forniti dal committente e che comunque debbono essere tenute presenti nella progettazione.
Un'altra confusione frequente è quella fra obiettivi di apprendimento e contenuti dell'insegnamento.
Infine confondere obiettivi di insegnamento del docente come obiettivi di apprendimento degli studenti.

Come si formula un obiettivo di apprendimento

E' molto utile la seguente formula, definita anche contratto formativo: l'allievo al termine del processo di insegnamento sarà in grado di …, questo indica che: i risultati devono essere verificabili, i soggetti coinvolti nel processo di formazione, studente e insegnante, devono essere informati in precedenza su quello che ci si deve aspettare da un processo di insegnamento ed apprendimento.
Un obiettivo di apprendimento è tale quando è verificabile in termini di comportamento osservabile, di performance o di prestazione del soggetto che apprende.
La differenza sostanziale tra programmazione didattica e progettazione formativa in relazione alla definizione degli obiettivi è data: dalla scelta della costruzione di curricoli centrati sull'allievo e non riferiti ad un immagine dell'allievo italiano medio, dove se riferiti all'allievo l'autonomie e la professionalità dell'insegnante sono assai limitate, si tratta solo di insegnare ciò che è stabilito, mentre nel caso dell'allievo italiano medio la funzione di progettazione deve adattare, in modo originale, una serie di indicazioni fornite all'insegnante, alle reali capacità e possibilità di apprendere degli allievi.

Come si formulano gli indicatori e i descrittori dell'apprendimento

La formula utilizzata per creare gli obiettivi di apprendimento, deve essere completata da verbi di azione compiuta per descrivere che si fa dei risultati di apprendimento attesi in modo da poter verificare successivamente l'apprendimento.
Ma il solo utilizzo del verbo non basta i quanto produrrebbe una modalità di valutazione assai diffusa ed inefficacie chiamata di rispecchiamento, ovvero il risultato di apprendimento viene ritenuto soddisfacente o meno a seconda che rispecchi ciò che l'insegnante pensa, spesso senza averlo esplicitato. La sua personale mediazione è determinante e non si potrà mai dire che l'allievo sa o non sa il programma, ma si dovrà dire che, in mancanza di indicatori precisi e concordati, che l'allievo soddisfa o non soddisfa le aspettative dell'insegnante.

Pregi e difetti dei descrittori di apprendimento

I descrittori dell'apprendimento sono frutto della ricerca scientifica, che raccoglie, tramite l'osservazione sistematica e la sperimentazione, le migliaia di modalità con cui si manifestano i risultati dell'apprendimento, frutto della scelta organizzata di chi programma (autorità, responsabili, dirigenti, organismi e di chi progetta (insegnanti e formatori) i processo formativo.
In molti paesi la ricerca scientifica ha messo da tempo a disposizione della scuola e della formazione migliaia di descrittori: per area di sviluppo della persona, per settore disciplinare, per materia, per livello. Questa diffusione massiccia di questi materiali, originariamente fatta per aiutare gli insegnanti, di fatto ha provocato un non corretto uso da parte di altri insegnanti non sufficientemente preparati, che lavorano in modo individualistico e tradizionale, finendo per essere utilizzati meccanicamente e per non

effettuare una vera scelta mirata agli allievi. L'utilizzo di questi descrittori viene giustificato non più dal programma ministeriale ma dalla bontà della serietà scientifica di chi li prepara. In Italia si corre il rischio opposto, sia per storica diffidenza verso un approccio scientifico all'educazione, sia per i ritardi della ricerca scientifica i questo campo, i descrittori dell'apprendimento non sono quasi mai utilizzati. Non è pensabile utilizzare, senza sostanziali adattamenti, quelli prodotti per altri contesti linguistici e culturali.
La soluzione sarebbe creare un sistema nazionale di valutazione dei risultati scolastici e formativi che deve essere necessariamente aggiornato periodicamente, promovendo la partecipazione attiva degli insegnanti alla determinazione degli standard.

Unità e distinzioni nel processo di apprendimento e insegnamento

Nei paesi e nelle culture pedagogiche le teorie e pratiche curricolari si sono evolute da tempo, fino ad entrare nella mentalità comune e raramente si è pensato di valutarne i limiti ed i difetti di questo approccio, quelli che al contrario sono alla base della resistenza e del rifiuto di una parte della cultura pedagogica e della prassi didattica italiana che si oppongono alla realizzazione di una precisa progettazione curricolare.
Motivazioni basate sulla constatazione che la persona è un tutto unico, che i processo di insegnamento ed i processo di apprendimento sono unitari, globali, che una distinzione o frammentazione come quella richiesta per una progettazione per obiettivi va contro questo valore fondamentale. Il problema è un falso problema, frutto di antiche dispute tra pedagogia e filosofia, fra filosofia e scienza.

L'apprendimento insegnato e la valutazione

L'unità della persona e la globalità del percorso di insegnamento e apprendimento non sono in discussione. In un processo formativo formale, la formazione e l'insegnamento sono responsabili solamente di una parte dell'apprendimento dei soggetti, ovvero l'apprendimento insegnato o apprendimento indotto e non di tutto l'apprendimento che coinvolge la vita e la persona di un soggetto.
L'insegnante deve tener sempre presente che il suo insegnamento coinvolge tutta la persona e tocca più o meno intensamente tutte le sfere della personalità, Quindi è errato sia sul piano pedagogico che sul piano dei valori etici, dare una valutazione totale e globale di un processo di apprendimento che sfugge alle responsabilità ed alle capacità stesse della scuola e della formazione.
Tutti sanno che durante un insegnamento / apprendimento sono coinvolte, oltre alla sfera cognitiva, anche quella socio – affettiva, gli interressi, le motivazioni, i comportamenti; questi aspetti sono legati fra loro e si influenzano reciprocamente.
Per cui è inefficace e dannoso , sia dare un unico giudizio globale e sintetico dell'apprendimento raggiunto sia, al contrario, dare soltanto una valutazione molto parziale.
Il corpo docente ha la necessità di padroneggiare quella pluralità di elementi che compongono effettivamente un processo di insegnamento e di apprendimento insegnato. Si tratta di una complessità che non può essere distinta in parti.

Revisione critica dell'impianto tassonomico

Il modello che rappresentava l'inizio delle teorie curricolari risale a quello ideato dai collaboratori di Bloom 19556, costituito da:

- sfera cognitiva
- sfera affettiva (socio-affettiva)
- sfera psicomotoria

La sfera privilegiata è quella cognitiva, anche se si sostiene che la mente e la personalità sono articolate in sfere ugualmente molto importanti, quali il pensiero convergente, conoscenza ed astrazione, ed il pensiero divergente, creatività ed operatività.
La sfera cognitiva, che è la maggior nella tassonomia bloomiana, include una serie di abilità intellettuali, capacità di:

- analisi
- sintesi
- ragionamento
- esprimere giudizi di valore
- esprimere giudizi complessi

L'estensione italiana del curricolo definisce che l'acquisizione di conoscenze fosse implicitamente assunzione delle abilità necessarie per mettere in pratica tali conoscenze.
La distinzione tra obiettivi cognitivi ed affettivi, poi chiamati socio-affettivi e poi comportamentali, ha fatto dimenticare che la valutazione si esercita su comportamenti osservabili, sull'abilità o meno del soggetto di esternare non solo i suoi movimenti, ma anche i suoi affetti ed il suo sapere.
Sempre più la ricerca ha definito che lo sviluppo psicomotorio non è importante solo per le capacità espressive del bambino, il benessere fisico, la salute della persona, ma anche l'apprendimento delle lingue straniere da parte degli adulti, le forme di comunicazione ed espressione non verbale, che agiscono sullo sviluppo della conoscenza.
E' nato un nuovo approccio al discorso tassonomico, privandolo degli eventuali aspetti valoriali della gerarchia, che può avere un processo di apprendimento comunque sviluppato con un certo ordine, ma senza alcuna superiorità o inferiorità acquisita delle funzioni psicofisiche.
Questa reimpostazione cerca di individuare una sfera specifica, strettamente interrelata con le altre, che è quella dell'abilità.
Quindi il nuovo modello tassonomico sarà qualificato da:

- una sfera per le conoscenze (sapere)
- una sfera per i comportamenti (essere)
- una sfera per le abilità (fare)
- con abilità intellettuali tra sapere e fare
- con abilità sociali tra essere e fare

e dove si avranno queste caratteristiche:

- dare uguale dignità nel processo di apprendimento-insegnamento, agli aspetti teorici (conoscenze) e pratici (abilità) ed a quelli etico-educativi (comportamenti)
- si possono insegnare ed apprendere non solo conoscenze ma anche abilità, comportamenti
- le abilità non sono solo quelle legate al lavoro, alla manualità, ma riguardano ogni aspetto della personalità, abilità intellettuali, espressive
- il possesso delle esperienze acquisite non può essere verificato se non attraverso le manifestazioni esterne che ne danno ognuna una sfaccettatura diversa.

Conseguenze operative per una progettazione formativa

Area	Criteri	Indicatori
Conoscenze	Vero / Falso Logico / Illogico Giusto / Sbagliato	Riconoscere, elencare, informare, descrivere, affermare, negare, ecc.
Abilità	Grado di precisione rispetto a standard predefiniti	Comunicare, leggere, scrivere, ragionare, fare, costruire, ecc.
Comportamenti	Grado di correttezza rispetto ai valori predefiniti	Cooperare, competere, aiutare, comandare, rispettare, amare, ecc.
Sovrapposizioni	Grado di coerenza rispetto a standard predefiniti	Risolvere problemi, esprimere giudizi, prender decisioni,ecc.

Curricolarità e sequenzialità

I livelli di comprensione riguardano la sequenza degli apprendimenti in un dato curricolo.
La scuola italiana è caratterizzata, a tutti i livelli, da un impostazione sistematica nel senso più teorico del termine, di assenza o marginalità degli aspetti problematici del sapere e di ordine immutabile della disposizione delle conoscenze.
Non è mai stata dimostrata nessuna ragione didattico-pedagogica alla base di questo tipo di sistematicità, mentre sappiamo della trasformazione avvenuta da più di mezzo secolo dei curricoli di molti paesi, sulla base di un altro tipo di sequenzialità dell'apprendimento dei saperi:

- dal presente al passato
- per problemi
- per studi di casi
- osservazione dei fenomeni
- realtà più vicine o complesse
- scomposizione della realtà

In Italia è l'organizzazione accademica universitaria a difendere questa impostazione, possiamo ricordare che negli studi universitari di medicina è stata l'Unione Europea a imporre un mutamento dei curricoli: in modo da studiare direttamente il caso clinico ed a fare pratica ospedaliera, si è chiesto di iniziare subito dall'osservazione dei casi clinici e dalla pratica di lavoro di gruppo.
Curricolarità significa organizzazione e sistematizzazione di un certo sapere in una sequenza di apprendimenti, sequenza che deve essere centrata sull'allievo nel duplice senso: da un lato sulle caratteristiche dell'allievo medio e dall'altro sulle caratteristiche, potenzialità e condizionamenti ambientali degli allievi.

E i contenuti?

Quello che è in discussione in ordine ai contenuti è la loro funzione e la loro o minore fissità e non la loro importanza. In un certo tipo di società del passato il contenuto dell'insegnamento era definito come un deposito della cultura di un paese, che fosse il fine primario e che i metodi fossero solo uno strumento più o meno funzionale.
Nella società di oggi, la scelta dei contenuti del sapere scolastico, pur importantissimi, non sono più un fine, bensì un mezzo per esercitarsi, con l'uso di tecnologie appropriate, ad impadronirsi di quelle abilità che permettano di accedere ai vari contenuti di cui si ha

bisogno, là dove essi si trovano, al di fuori della scuola, nelle reti di informazione e documentazione.
Data la velocità e l'ampiezza dei mutamenti, non è possibile aggiornare e modificare i programmi per adattarli alle necessità della società, né mai un insegnante potrà possedere tutto il sapere necessario.
Sorge un'alternativa drammatica: o l'insegnante e/o la scuola sono tagliati fuori da una reale funzione di insegnamento diventando un luogo di somministrazione e verifica di pacchetti formativi preconfezionati, oppure è il corpo insegnante che deve prendere in mano la funzione di progettare e gestire i processo formativo sulla base dei contenuti e dei metodi a sua disposizione.

L'organizzazione didattica

L'esperienza della formazione ci mostra che, anche laddove si voglia attuare una progettazione, una didattica, una valutazione, i ritorno nella realtà della scuola è talmente traumatizzante che sembra impossibile modificare un modo di insegnare che pure si ritiene insoddisfacente.
Con l'assunto che il modello organizzativo non è ne unico né immutabile e che ogni paese ha maturato esperienze completamente diverse, si stanno creando in Italia prospettive completamente diverse, su nuove leggi, nuovi regolamenti, sull'autonomia scolastica: sperimentazioni non più solo didattiche ma organizzative.

Il superamento del gruppo classe

E' frustrante quando in un gruppo stabilito, si rilevano differenze nei ritmi, nelle modalità di apprendimento e nei livelli di rendimento degli allievi. Non si sa se seguire tutti in maniera uguale, trascurando progressivamente o chi è più indietro o chi è più avanti; oppure seguire in modo differenziato e secondo i propri bisogni, ma almeno in gruppi di diversa abilità, il tutto diventa insolubile quando il gruppo classe o gli insegnanti disponibili restano gli stessi.
Nella scuola materna o elementare, alcune ore della settimana permettono una suddivisione degli allievi per gruppi diversi con insegnanti in compresenza, che si prendono cura delle diversità.
Il lavoro a classi aperte è stato autorizzato e consigliato dal 1997, ma è rimasto poco utilizzato nella scuola elementare e quasi per nulla nella scuola media. Tecnicamente è possibile nel tempo pieno o nel tempo prolungato, parzialmente nell'organizzazione modulare della scuola elementare; impossibile nella scuola media quando gli orari e le classi siano costruiti in maniera tradizionale. Nel complesso non è detto che il corpo insegnante ed i capi di istituto siano in grado di attuarla.
Le caratteristiche della curricolarità impongono di distinguere fra modelli diversivi aggregazione degli allievi in relazione alle attività volte al conseguimento di obiettivi di tipo cognitivo o di altro genere.
Con marcate differenze di tipo cognitivo correlate alle abilità intellettuali, non sembra possibile realizzare una progettazione personalizzata in un gruppo composto da allievi di rendimento molto diverso.
In ogni caso per brevi periodi più o meno quadrimestrali, su due o più classi parallele di gruppi di allievi delle diverse classi, aggregati per livello, alcuni insegnanti possono seguire in modo più mirato le diversità.
In alcuni paesi questo problema è risolto con la creazione di intere scuole speciali, ciò è contro la tradizione storica democratica del nostro paese, anche perché non sembra dare ottimi risultati. La proposta italiana è quella dei gruppi di livello, che è legata ad un'organizzazione flessibile delle classi parallele ed ad un'aggregazione non stabile, ma periodica.

Dove è prevalente il perseguimento di obiettivi socio-affettivi, comportamentali e di apprendimento di abilità sociali, è bene creare esplicitamente climi di collaborazione fra allievi diversi, con la formula del laboratorio, gli allievi si trovano aggregati per interessi o per progetto, non più sulla base del livello, ma sulla base del particolare contributo che ciascuno può dare alla realizzazione di attività comuni.
Non è realistico pensare che tutti gli allievi raggiungano i più alti livelli di prestazione, ma si diminuisce la frustrazione del soggetto, si potenziano al massimo le sue possibilità. La finalità della scuola di base non è quella di far raggiungere a tutti un livello uguale, ma è quella di dare a ciascuno il massimo, per sviluppare tutte le sue potenzialità.
Lo stesso macrogruppo di allievi, classi parallele, si progettano gli stessi obiettivi, gli stessi materiali, le stesse prove di valutazione, si mantenga un identità di gruppo, per il naturale bisogno di socializzazione e di appartenenza che uno stimolo fortissimo all'apprendimento.

Continuità e verticalizzazione

La riagreggazione degli allievi per gruppi di livello e per gruppi di interesse non riguarda solo le classi parallele ma anche quelle consecutive, ovvero la verticalizzazione dell'insegnamento.
Il maggior ostacolo nella realizzazione di progetti personalizzati è la presenza nella stessa classe di gruppi di allievi di età anagrafica uguale, ma di sviluppo psico-fisico diverso, che può arrivare fino al 20-25 % della loro vita.
Queste differenze fisio-psicologiche diminuiscono con la crescita, ma in quinta elementare a 10-11 anni, la differenza di età mentale potrebbe non essere ancora superata.
A questo si aggiunge la legittima diversità di ritmi di sviluppo e su questa diversità normale la scuola si inserisce come una livella, l'insegnante rappresenta l'esempio di un sistema ingiusto al quale bisogna adattarsi.
In tutti i tipi di scuola, la collaborazione del gruppo dei pari, il lavoro di squadra, si è dimostrato che non è l'età anagrafica l'elemento più caratterizzante, ma le modalità di aggregazione sociale e di formazione.
Si sta cominciando a sperimentare un'organizzazione in cui, alle classi aperte a livello orizzontale, si può aggiungere un'aggregazione verticale, cioè di gruppi di allievi di età diverse, a seconda degli obiettivi da raggiungere e delle prestazioni degli allievi. Comunque aggregazioni che riguardano momenti difficili, gli anni ponte, passaggio scuola dell'infanzia-elementare, elementare-media, media-superiore.
L'utilità delle aggregazioni sono dimostrate nel maggior fallimento scolastico presente nel passaggio dalla media alla media-superiore.
Questa sperimentazione per gli anni ponte dovrebbe continuare, sulla base della continuità e dell'identità del gruppo: un insieme di allievi di due età diverse, un ciclo biennale può proseguire insieme anche per diversi anni.
Per lo stesso macrogruppo di allievi di più classi, si possono progettare analoghi obiettivi con una sequenza di performance.
Nelle migliori esperienze di continuità educativa, è stato determinante l'abitudine di scambiare informazioni sul rendimento degli allievi, fra insegnanti di classi consecutive di ordini diversi. Per aver un effetto reale di continuità educativa, servono obiettivi comuni e livelli concordati di gradualità nel raggiungimento dei risultati.

Corsi in parallelo o in serie

Un altro ostacolo all'insegnamento curricolare è la divisione permanente dell'orario settimanale per materie uguale per tutto l'anno.
Con l'introduzione dei moduli nella scuola elementare, si rischia di rendere ancora più cristallizzata questa divisione del modello accademico a cascata che si ripete in tutte le scuole.

L’orario scolastico tradizionale è l’opposto di una formazione a misura d’uomo, un parallelismo perverso fra il tempo, variabile indipendente, ed il sapere, variabile dipendente, da cui i giovani traggono l’idea che la distinzione per materie che esiste nella scuola sia vera, oggettiva, immutabile.
Perfino gli insegnanti si convincono che l’insegnamento per materie ovvero in parallelo sia l’unica maniera possibile di organizzazione del sapere, invece che un modo deciso con legge dello Stato, per motivi esclusivamente amministrativi o di imposizione ideologica.
In alcuni paesi è già in vigore da tempo un’organizzazione degli insegnamenti per progetti, chiamata anche in serie, dove per un certo periodo dell’anno ci si sofferma maggiormente su alcune aree disciplinari o su alcune materie e nel periodo successivo, ci si sofferma su altre.
Non si tratta di aggregazioni casuali, la progettazione dovrà rispettare regole di armonia nello sviluppo degli apprendimenti e le articolazioni possono essere ; un ‘attenzione costante al core curriculum al curricolo centrale, ed un’attenzione ad intensità variabile ad altre materie anche fondamentali, con periodi di due mesi o un quadrimestre; oppure si possono svolgere corsi tutti in serie.
La finalità di questa proposta non è la frammentazione del sapere, ma la necessità di concordare obiettivi comuni e transdisciplinari per tutte le materie.
Qualunque sia l’organizzazione si debbono fare verifiche periodiche della crescita nel perseguimento degli obiettivi comuni quali: la capacità di comprensione, messaggi scritti e orali; la capacità di espressione, orale, scritta, grafica; la capacità di ragionamento logico.
E’ necessario che per un dato gruppo di allievi e di insegnanti, si progettino nel dettaglio sia gli obiettivi comuni transdisciplinari, con relative prove di verifica, sia la turnazione delgi insegnanti a seconda del carico del lavoro orario.
I due obiettivi principali sono:

- educare maggiormente alla flessibilità e riprodurre negli stessi allievi atteggiamenti di progettualità, rompendo i ritmi naturali, spazio e tempo;
- consolidare in modo irreversibile la padronanza di certi saperi:
    - lingua straniera
    - acquisizione di diverse abitudini
    - abilità da esercitare in routine

  che nell’organizzazione tradizionale non superano mai la soglia minima della completa padronanza.

Che senso ha bocciare

Nelle scuole di base di almeno la metà dell’Europa non esiste la bocciatura come modo per risolvere l’insuccesso scolastico. Il ripetere l’anno è quasi sempre l’inizio di una progressiva emarginazione, una precoce espulsione dal sistema scolastico: l’allievo perde contatto con i pari, perde i suoi insegnanti, socializza sempre più difficilmente, perde stima di se stesso.
D’altra parte gli insegnanti si trovano da soli, di fronte ad un’unità-classe statica e senza la possibilità di aiutare chi resta indietro, è una difesa contro un’organizzazione rigida della scuola.
Più l’organizzazione è flessibile, sul piano orizzontale o verticale, più non è necessario bocciare.
Un progettazione formativa deve prevedere che al termine di ampi cicli pluriennali di minimo due o tre anni, alcuni allievi possano rallentare il loro progredire, quindi avere insegnanti e supporti diversi.
Il discorso è diverso per quei livelli di formazione, dove la selezione è necessaria, purchè corretta, ovvero basato su un chiaro contratto formativo in cui gli allievi, prima di iniziare,

conoscano e scelgano liberamente, lo scopo della formazione e gli obiettivi precisi. La selezione è tanto più corretta ed accettabile, quanto più si offrano alternative reali di formazione a chi non raggiunge i risultati soddisfacenti.
In Italia nel sistema di formazione professionale ed universitario è necessario la selezione, purchè corretta, ma purtroppo che non ha successo all'università non ha alternative di rilievo per una formazione di uguale livello.
E' estremamente complicato per l'attuale scuola secondaria superiore italiana, dove gli obiettivi della formazione non sono assolutamente chiari per insegnanti, allievi, genitori, amministrazione scolastica, classe politica.
In qualunque ordine di scuola si realizzi, la formazione di base ha finalità sostanzialmente diverse da altri percorsi formativi e quindi non è giusto fermare un allievo, isolarlo dal gruppo.
Se una parte della scuola media superiore non fosse considerata scuola di base, allora dovrebbe avere scopi ed indirizzi precisi e prevedere per chi non riesce a raggiungere i risultati alternative ugualmente nobili di formazione.

L'orario e l'organizzazione del lavoro degli insegnanti

Non si è mai pensato che una progettazione debba interferire con l'orario di lavoro di chi opera in una certa organizzazione, anzi sembra che sia l'organizzazione e quindi il servizio prestato agli allievi a doversi adattare all'orario.
Dal 1997 sono ormai autorizzate formalmente le ore di progettazione.
In primo luogo bisogna che la scuola sia un posto di lavoro per gli insegnanti, che disponga di locali ed attrezzature per loro. Nel 1966 si è dimostrato che il 60% degli insegnanti sarebbe disponibile a lavorare a scuola per le 36 ore settimanali del contratto, a condizione che le ore di lezione frontale non superi le 18-20 ore settimanali e che la scuola sia attrezzata per questa possibilità.
In molti paesi esiste nella scuola l'aula per ogni insegnante e quindi e per materia e sono gli allievi che si muovono da un'aula ad un'altra, invece degli insegnanti. Ciò significa entrare a scuola all'inizio dell'orario ed uscirne alla fine, svolgendo mansioni e ruoli riconosciuti, che vanno al di là dell'insegnamento in una determinata classe. Avere la possibilità di un orario mutevole nei vari periodi dell'anno.
Nell'inquadramento del personale universitario esiste già il ricercatore, il docente a tempo pieno ed a tempo definito.

L'uso integrato delle risorse

Rispetto all'incredibile accelerazione nella produzione e nel consumo di saperi, l'insegnante rischia di svolgere un ruolo sempre più marginale, rispetto a tutte le alte agenzie extrascolastiche, partendo sempre dalla constatazione che la scuola è comunque un enorme mercato potenziale.
Esiste già un numero crescente di progetti dal di fuori del mondo della scuola, che si possono realizzare fuori dall'orario scolastico, anche indipendentemente dalla progettazione scolastica o che invece si possono inserire nell'orario scolastico.
Al di là della formazione di base, la sfida è aperta, nel senso che la scuola secondaria superiore e la formazione universitaria potrebbero essere ridotte al minimo. In alcuni paesi Nord Europa e Nord America, la scuola secondaria superiore è già scomparsa del tutto o è ridotta al gymnasium, un luogo di preparazione all'università per una ristretta cerchia di persone e solo per certe facoltà universitarie.
La formazione post-secondaria di primo livello, inizia a 17-18 anni (formazione professionale iniziale, istruzione superiore universitaria e non-universitaria) in cui la logica della scuola non esiste più. Il personale insegnante non è più stabile, le competenze si prendono quando servono.

Il problema della gestione delle risorse esterne, organicamente integrata nel progetto formativo di una scuola, è un problema importantissimo che riguarda il potere nell'organizzazione della cultura di una data società.
La diminuzione del ruolo del corpo insegnante nel processo formativo non significa che gli allievi non imparano o imparano di meno, significa solo che altri soggetti ne diventano gli insegnanti.
Questo nuovo modello organizzativo vede l'insegnante come attivo protagonista nella definizione di quali siano i reali obiettivi di apprendimento, sia oggetto di verifiche e valutazioni dell'apprendimento degli allievi.

Conclusioni

Si è già aperta in Italia una nuova stagione, con la legge sull'autonomia scolastica del 1997 si enuncia il principio per cui tutto ciò che non è esplicitamente vietato dalla legge è consentito, che trova applicazione pratica nel decreto chiamato Prove tecniche dell'autonomia scolastica, che afferma che tutte le sperimentazioni … anche quelle organizzative ….. non sono soggette ad autorizzazione …
Un mutamento non facile, di mentalità che richiede di assumersi la responsabilità, più collettiva che individuale, per l'attuazione di un diverso modo di progettare e realizzare l'insegnamento e non di attendere nuove e più dettagliate normative.
La capacità di progettare non è innata e non deriva automaticamente dai saperi che tratta, essa richiede la formazione di formatori e di insegnanti come progettisti di formazione e l'esercizio di una nuova professionalità che armonizzi le competenze teoriche e tecniche, per controllare e dirigere il processo lavorativo.

Capitolo 4

La programmazione linguistica

Introduzione

Sull'insegnamento della lingua straniera si è scritto e detto molto, molti sono gli elementi da affrontare in classe ed i tempo ed i mezzi sono pochi. Così l'insegnante dovrà privilegiarne alcuni a scapito di altri, così come fa con il metodo di insegnamento da adottare.
La glottodidattica ci insegna che non esiste un metodo unico per attivare l'apprendimento, gli approcci e le tecniche sono infiniti e la loro validità risiede nella loro adattabilità alla realtà che ogni insegnante incontra.
Di solito della realtà su cui l'insegnante andrà ad agire si indaga sul livello linguistico di partenza degli studenti, mentre la nostra attenzione punta su quale può essere il metodo migliore per attivarli all'apprendimento e quindi il rapporto fra la percezione che della lingua e del suo insegnamento hanno gli insegnanti e la percezione che di essa hanno gli studenti.

Un metodo personalizzato

L'apprendimento di una lingua straniera attiva diverse competenze e la sua acquisizione risulta dalla capacità di integrarle in maniera personale, dalla capacità di individuare un personale sviluppo cognitivo ed affettivo. Significa rispettare percorsi diversi per ottenere risultati simili.
L'insegnante deve programmare un'attività proponendola non solo secondo il metodo che gli è più proprio, o quello da manuale, ma anche tenendo conto di altri metodi.
Alcuni esempi:

- il metodo grammaticale da anni è stato criticato perché non corrisponde alla realtà linguistica;
- il metodo comunicativo si è andato rafforzando, che privilegia il contenuto rispetto alla forma;
- il metodo della traduzione precisa di ogni parola, nonostante tutte le controindicazioni, per molti rimane l'unico metodo di approccio alla lingua, negarlo vuol dire non dargli la possibilità di intraprendere un percorso personale che li porterà ad acquisire competenze con i loro tempi.

Ricerche condotte sulla validità di alcuni metodi non hanno portato a dei risultati, quindi l'idea non de tutto nuova e quella del metodo personalizzato, con nuove strategie per applicarlo.
Gli aspetti che riguardano lo studio della lingua sono:

- la teoria:
  l'elaborazione di una teoria linguistica non rientra nei compiti di un insegnante, ma di linguisti, psicologi, antropologi;
- l'approccio:
  individua le finalità dell'educazione linguistica;
- il metodo:
  traduce tali finalità in principi e modelli didattici;
- la tecnica:
  può succedere che fra le tre variabili precedenti non esista alcuna coerenza interna, poiché l'insegnante non ha chiaro a quale approccio e metodo rifarsi, di conseguenza prende in considerazione le tecniche. A volte è difficile essere coerenti con il proprio modo di pensare la lingua, la scelta può essere fatta più per istinto o per interesse che rispetto al proprio credo.

L'approccio, il metodo e la tecnica riguardano il docente in prima persona, il loro concatenarsi determina l'atteggiamento dell'insegnante in rispetto alla lingua da insegnare.

L'analisi della situazione di partenza

I metodi di insegnamento sono tantissimi ed ognuno privilegia alcuni aspetti linguistici, culturali, psicologici a discapito di altri, tipo:

- l'importanza della correttezza fonetica grammaticale;
- in questo ultimo periodo, dovuto alla massiccia immigrazione ed alla presenza di più nuclei linguistici negli stessi ambienti, si preferisce l'apprendimento di più lingue contemporaneamente, per favorire sia la comunicazione che l'apprendimento;
- il full-immersion;
- la figura del mediatore-culturale o insegnante di madre lingua, non più della lingua target, ma di quella di partenza.

Un tempo la lingua straniera veniva insegnata per comunicare con lo straniero, oggi c'è il problema di come insegnare l'italiano agli stranieri nel nostro paese, quindi l'ottica dell'insegnamento deve cambiare.
Durante le analisi la pratica ci insegna che non sempre la selezione effettuata rispetto a cosa credo corrisponde a cosa faccio, poiché è molto difficile trovare un equilibrio valido tra teoria e pratica.

Linguaggio e apprendimento

Un esempio sulla complessità nella definizione di un proprio metodo può essere dato dalla conferenza del 1975 fra diversi linguisti e cognitivisti condotta da Piaget e Chomsky grandi ricercatori scientifici con l'idea di definire termini comuni ed un comune modo di procedere. Il dibattito si centrava su come avviene l'apprendimento della lingua madre.
Chomsky affermava che la facoltà del linguaggio è parte della dotazione biologica dell'uomo, quindi l'apprendimento di uno o dell'altro linguaggio da parte del bambino dipende solo dall'ambiente in cui si trova durante la crescita.
Piaget afferma che credere al fatto che l'uomo comunque sia destinato ad imparare, vuol dire negare l'empirismo ed era a favore invece di una teoria costruttivista sulla base della coscienza psicomotoria, del processo di assimilazione e del comportamentismo.

Pensiero e linguaggio

Compariamo le nostre scelte con la suddivisione delle specializzazioni dei due emisferi del cervello, entrambi necessari per la comunicazione, ma con funzioni diverse nell'elaborazione del linguaggio.
Lo studio sulla lateralizzazione e sulle predominanze di un emisfero in quasi tutte le nostre azioni quotidiane, ci offre degli spunti interessanti per una programmazione linguistica basata sull'esigenze degli allievi.

- L'emisfero destro: si usa per avere una visione globale della lingua, si considera la lingua come un insieme armonico, in cui sensorialità ed affettività hanno molta importanza
- L'emisfero sinistro: ha una funzione più analitica, è quello dominante per il linguaggio verbale, apprendere una lingua vuol dire riflettere in dettaglio su di essa, scomporla nei suoi minimi significati, per poi ricomporla a piacimento.

Non è possibile dividere in maniera netta i due emisferi, in quanto la suddivisione degli emisferi è generalizzata al cervello umano di un occidentale, mentre altre culture, quelle orientali, la divisione delle funzioni dei due emisferi non è la stessa.
Esistono eccezioni di categoria e personali, alcune eccezioni di categoria possono essere:

- I mancini: la mano dominante è generalmente opposta all'emisfero dominante le funzioni verbali. Alcuni studi hanno dimostrato che i due emisferi elaborano le diverse funzioni in maniera complementare e non così settoriale come i destrorsi, specializzazione che a volte possono essere identiche, in altri casi la situazione è completamente ribaltata.
- I bambini sordi: che usano il linguaggio dei segni, hanno la dominanza dei processi di spazialità nell'emisfero sinistro.
- I cinesi/giapponesi/ecc.: la rappresentazione visiva della loro lingua richiede sia l'emisfero destro per i segni ideografici, che l'emisfero sinistro per l'alfabeto. I due emisferi hanno quindi un ruolo molto più concatenato nell'elaborare la lingua e le specializzazioni sono quasi ribaltate rispetto a quelle degli occidentali.
- L'apprendimento di una seconda lingua: la lingua giapponese è composta da due sistemi linguistici, uno ideografico e l'altro alfabetico; i bambini che crescono in ambienti bilingue; in questi casi è dimostrato che la complementarietà dei due emisferi è fondamentale per tale apprendimento. Chi apprende una seconda lingua ha la prevalenza dell'uso dell'emisfero sinistro, che non avviene con la prima.

La capacità di sfruttare questa complementarietà dei due emisferi in un soggetto è molto personale, dipende dal carattere, dalle abitudini, dalla sua visione del mondo.

Si percepisce la verità in base alle esperienze pregresse ed ai propri schemi mentali, per elaborare propri modelli di interpretazione come guida nella conoscenza del nuovo e nella sua archiviazione.
Conoscere qual è l'impalcatura concettuale e come si struttura il pensiero degli alunni è il primo passo, per stabilire una buona relazione tra insegnante ed allievo e quindi la base per una buona programmazione.
Alcuni campi su cui poter indagare creando personalmente test o semplici griglie di osservazione per comprendere i processi cognitivi degli allievi:

- La memoria: testare in che modo gli allievi ricordano le cose nuove:
  - Memoria per mezzo della lettura
  - Memoria auditiva
  - Memoria visiva
  - Memoria tattile
  - Memoria glabale
- Le strategie utilizzate per risolvere un problema: proporre un problema e una volta risolto chiedere quali processi mentali, schemi e percorsi hanno utilizzato
- L'attitudine alla musica, al ritmo, alla melodia
- L'attitudine al disegno
- La creatività e la capacità di inventare
- L'adattabilità a situazioni nuove e sconosciute

Un lavoro del genere sarà più lungo ma permetterà di individuare le strategie adatte per motivare ed interessare gli studenti e per facilitare loro l'apprendimento.

Il metodo della progettazione linguistica

Sicuramente i campione di studenti considerato sarà ampio e vario e non riconducibile ad un unico sistema.
Si potrà cercare di adeguare il pensiero dell'insegnante a quello degli studenti, oppure, al contrario, quali attività di supporto dobbiamo programmare per avvicinare i ragazzi al modo di vedere dell'insegnante la lingua. Esiste una terza soluzione che è quella di pensare ad attività che nel loro complesso attivino più strategie, in modo da dare la possibilità a tutti di sentirsi a proprio agio.
Dopodiché si pensa agli obiettivi didattici, a quali procedure attivare, quali tecniche, quale materiale, quali strumenti, quale supporto multimediale, come organizzare la valutazione.
In linea generali i metodi possono essere raggruppati in tre filoni:

- L'approccio formale: risponde più all'esigenza di soffermarsi sulla struttura della lingua.
- L'approccio funzionale: privilegia l'uso della lingua a livello comunicativo.
- L'approccio umanistico: coinvolge la persona a livello globale, utilizzando l'inconscio, quindi la suggestione.

Approccio formale	Approccio funzionale	Approccio umanistico
Grammatica-traduzione	Nozionale-funzionale	Suggesopedia
Diretto	Comunicativo	Metodo silenzioso
Logico-strutturale	Drama	Naturale
Strutturale-situazionale	Autovisivo	Comunity-counselling
	Global-strutturale	Total phisical response
		Pratica orale ritardata

Conclusioni

Un docente per avere una buona programmazione linguistica deve:

- Fare un'analisi chiara delle proprie idee
- Fare un'analisi delle competenze e dei percorsi logici di ogni studente
- Sviluppare percorsi didattici diversi per arrivare agli stessi obiettivi. Organizzare l'unità didattica prevedendo un nucleo centrale comunicativo, con attività di rinforzo per individuare percorsi personali.
- Collaborare con gli studenti nella stesura del programma.
- Ipotizzare verifiche a breve termine sui percorsi svolti

Capitolo 5

Il linguaggio nel nuovo millennio

Introduzione

Il cambiamento che si sta attuando nelle scuole di tutto il mondo è radicale ed è rivolta all'introduzione alle nuove tecnologie e quindi al linguaggio che esso ci propone.
Un ipertesto è un testo che non ha una struttura lineare ed il suo fruire non è solo sequenziale, ha una struttura a reticolare, dove ogni nodo della rete rimanda a nodi successivi chiamati links o collegamenti.
L'ipertesto è stato definito anche testo virtuale, dove si propone testi possibili, che diventano attuali solo al momento in cui l'utente ne fa uso. Esso dà massima libertà di utilizzo all'utente, a chi lo costruisce richiede particolari attenzioni che rispondono a regole precise di organizzazione, regole strutturali, dove si prevede che da ogni nodo si dipartano altri nodi collegati e dove ogni nodo non debba rimanere isolato o con links a senso unico, quindi una struttura molto diversa da quella di un libro su carta stampata, nel quale l'unico legame è a carattere sintattico.
L'utilizzo di ipertesti cambia quindi il modo in cui ci si avvicina alla conoscenza, la nostra attenzione non sarà più lineare ma allargata, dovremmo sempre fare delle scelte e costruirci la nostra conoscenza su misura.

Il linguaggio

Sausurre 1922 studioso ginevrino dell''800 ha fatto nascere la linguistica moderna, ed ha definito il segno linguistico come arbitrario, dove non esiste nessuna ragione specifica nel legame che unisce il significante, l'acustica, al suo significato, il concetto.
L'arbitrarietà del segno propone un linguaggio che segue un principio di linearità, dove tutte le parole si snodano linearmente lungo l'asse delle successioni.
La lingua è un sistema di segni definibili attraverso una rappresentazioni su due assi di triplice significato:

- in ordinata la contemporaneità della lingua, sincronia, ed in ascissa la sua evoluzione nel tempo, diacronia ;
- l'individualità dell'atto espressivo in ordinata, parole e la conoscenza sociale della lingua in ascissa, langue;
- i rapporti lineari che le parole contraggono fra loro in ogni frase, asse sintagmatico, che rappresenta la combinazione fra più elementi e il rapporto che nasce fra ogni parole pronunciata e le selezioni che ne possono essere fatte, asse paradigmatico, che rappresenta una realtà virtuale, in quanto sono le selezione scartate e non espresse.

Osserveremo solo la relazione fra langue e parole ovvero fra rapporto sintagmatico e paradigmatico.
Un sintagma è un termine che acquisisce il suo valore solo perché è opposto a quello che precede o a quello che segue, è ciò che realmente è detto dal parlante i quel dato momento.
Il paradigma rappresenta le possibilità associative non espresse dal parlante in quel dato momento, quindi ciò che poteva essere detto, ma non lo è stato.
Un ipertesto stravolge questo concetto, perché le selezioni possibili non sono scartate per scegliere una parola unica, ma semplicemente poste su di un piano diverso della frase, recuperabili con un click, per creare un contemporanea un nuovo asse sintagmatico.
Il principio della linearità della frase sparisce perché la solidarietà fra gli elementi acquista un carattere reticolare e associativo, spostandosi su due assi quasi contemporaneamente.
Un ipertesto su internet dal quale se ne può accedere ad altre migliaia, stravolge anche il concetto di inizio e fine, saltando da un concetto ad un altro, senza bisogno di seguire un filo logico.
Il passaggio dall'uno all'altro non avverrà più solamente attraverso la combinazione, ma dalla selezione-associazione si arriverà poi alla combinazione.

Il mito

Questo tipo di struttura di Internet, può essere paragonata ad una struttura antichissima: quella del mito.
Gli elementi fondamentali sono:

- struttura circolare
- la circolarità è data dalla ciclicità di temi contrapposti (vita, morte, nascita) che si risolvono nel loto ripetersi
- comunica conoscenza
- comunica attraverso immagini
- si riferisce ad avvenimenti riferiti alla creazione del mondo
- appartiene al linguaggio orale
- si basa su simboli che rimandano a significati più ampi
- si basa sul rituale
- prevede un momento di iniziazione

Internet

Gli ipertesti possono essere riferiti come reti di informazioni, i cui nodi sono delle pagine web connesse tra loro attraverso altri link.
Questo permette di passare da una pagina all'altra senza rispettare una sequenza logico-lineare prevista, ma crearne sempre nuove. Se è chiaro dove si è partiti, non è mai chiaro il percorso che si fa per muoversi all'interno degli ipertesti.
L'ipertesto si basa principalmente sulle immagini per creare nuovi links, che diventano così il simbolo di ciò che è nascosto, di ciò che può essere approfondito.
Il linguaggio utilizzato è molto semplice e immediato, nonostante sia un lignaggio scritto ha molte caratteristiche dell'oralità.
Le caratteristiche di Internet, definita anche memoria del mondo sono:

- ipertesto con struttura a rete associativa
- interattività che contribuisce ad una struttura linguistica non discreta
- comunica conoscenza

- comunica attraverso immagini
- proiettato nel futuro
- linguaggio scritto con caratteristiche di oralità
- ci si muove attraverso simboli che rimandano a nuove forme di conoscenza

Anche se fra mito ed internet esistono grosse differenze di struttura, è molto facile paragonare internet al nuovo mito della comunicazione, dove il sogno dell'uomo è quello di arrivare alla conoscenza globale.

Nuove competenze cognitive

I messaggi che troviamo su Internet sono corredati da molte immagini, quindi l'immagine è al primo posto nell'accesso al sapere.
Come ci hanno già fatto notare TV e cinema, si pensa più per immagini che con le parole, che poi è il modo di pensare del bambino, il pensiero primario non è fatto di parole, ma di segni. Anche noi adulti nei sogni diamo più valore alle immagini.
Il mito, quale linguaggio primordiale del passato, cultura orale, che racconta le gesta della creazione, degli dei, della magia, parla per immagini e relega le parole in secondo piano.
Pensare per immagini non è positivo o negativo, è semplicemente diverso al pensare per concetti.
Dobbiamo insegnare a dare un'interpretazione alle immagini, a distinguere il vero da ciò che è finzione, ad essere critici di fronte ad un qualsiasi testo, per scoprire qual è il messaggio che si cela dietro, quali sono i meccanismi utilizzati.
L'insegnamento della lingua dovrà essere l'insegnamento di uno strumento di codifica e decodifica del messaggio per capire la sua struttura ed i suoi codici.
Costruire un ipertesto e lavorare per mappe concettuali, è un ottimo esercizio cognitivo.
Questo vale per tutte le materie, non solo per quelle letterarie, anche il linguaggio della scienza cambia.
L'abilità della lettura veloce e del sapere estrapolare informazioni anche da pochi dati, del sapere ricostruire il tutto partendo da poche frammenti.
Anche la mente può essere vista come una struttura ipertestuale, dove si catalogano informazioni, con un concetto di memoria e di rete.
La lingua utilizzata per la navigazione è spesso l'inglese che spesso viene usata senza problemi, anzi con profitto, questo per due motivi: l'inglese ormai è condivisa nell'ambiente sociale, la spinta a comunicare porta ad un apprendimento più veloce.

Conclusioni

Internet cambia il discorso dell'acquisizione della cultura come accesso all'informazione, poiché esiste la possibilità di interagire, l'accesso diventa alla comunicazione, in cui ogni singolo può verificare le informazioni ricevute.
Questa grande rivoluzione non è ancora stata valutata bene dalla scuola.
A scuola si informa, si trasmette il sapere, si insegna a rielaborarlo, ma il discorso del docente è a senso unico, non si chiede allo studente di scambiare con l'insegnante le loro conoscenze.

Capitolo 6

Il curricolo e le periferie della formazione

E' possibile una teoria generale della progettazione formativa?

Con la nuova costituzione della Facoltà do Scienze dell'Educazione, nel rinnovare il piano di studi, si è appoggiata la teoria dell'istruzione di Bruner 1966, secondo cui i più importanti componenti del curricolo di formazione nelle scienze dell'educazione sono la didattica, il curricolo e lo sviluppo della persona. Tuttavia un moderno sistema educativo deve tener conto di altre due caratteristiche:

- l'organizzazione dell'insegnamento
- la dimensione politica dell'educazione

Il problema è che gli obiettivi della progettazione formativa e quindi i criteri della valutazione dei risultati, possono essere diversi a seconda delle aree di formazione.
Nell'educazione di soggetti handicappati (l'educazione speciale) quando si deve verificare se hanno raggiunto le abilità e i comportamenti necessari all'insegnamento di questi soggetti, non abbiamo indicatori sufficienti: possiamo solo considerare ciò che scrivono in una relazione o ciò che dicono in un colloquio.
La preoccupazione di certi pedagogisti britannici di avere obiettivi e risultati facilmente misurabili non ha senso, perché un obiettivo troppo ristretto può essere in conflitto con uno scopo educativo.
In questa Facoltà la valutazione è diventata parte integrante del corso e si chiede agli studenti di scegliere il tipo di prove di valutazione, con l'idea comune che in una relazione lo studente:

- deve aver studiato le fonti di conoscenza più importanti sull'argomento
- deve dimostrare di aver capito i problemi di cui so è parlato
- deve dimostrare come il suo studio ed i problemi che affronta sono collegati alla pratica e come poterli risolvere quando sarà insegnante.

Il dibattito sugli standard

Un dilemma a proposito di curricolo

Il problema del curricolo si trova davanti ad un dilemma:

- da un lato il curricolo è il portatore di una data cultura, un insieme di esperienze di tale valore che deve essere insegnato formalmente nella scuola. Ciascuno può avere un'idea diversa di quale sia il valore di queste esperienze, in ogni caso il curricolo dovrebbe rispondere alla richiesta di:
    - imparare una serie di semplici abilità di base
    - rispondere ai bisogni degli allievi ed al loro diritto di realizzarsi nella vita;
- dall'altro lato c'è l'orientamento sollevato di recente nel Regno Unito chiamato black to basic, ovvero torniamo ai valori essenziali, uno slogan lanciato dai conservatori ultimamente che rappresenta un diffuso desiderio di tornare ai vecchi tempi. Con gli atteggiamenti dell'opinione pubblica, sembra che buona parte dei cittadini di oggi pensi che l'educazione che essi hanno ricevuto sia stata migliore di quella che si fornisce oggi nella scuola.

La recente diffusione in Gran Bretagna per la prima volta di un National Curriculum, cioè di una serie di obiettivi e di orientamenti generali per tutta la popolazione, con valutazione periodiche a livello nazionale, con la sperimentazione di un'unica progressione curricolare

dai 5 ai 14 anni. Questo ritorno a regole e standard uguali per tutti mette in contrapposizione gli scopi della scuola, soprattutto nelle aree di periferia educativa.

Le scuole nel degrado sociale e l'educazione speciale

E' evidente come nelle scuole in zone con un particolare degrado sociale, che hanno sempre affrontato problemi molto gravi, gli insegnanti sanno che l'amministrazione scolastica li riterrà responsabili se il rendimento degli allievi non sarà soddisfacente, rispetto agli standard nazionali.
E' comodo dare la colpa agli insegnanti, poiché essi sono al centro delle antipatie popolari, si possono facilmente accusare di tutti i problemi che la gente ha difficoltà a capire.
Lo standard dovrebbe sempre aver presente i problemi dell'emarginazione di determinate scuole.
Un altro terreno sul dibattito sugli standard è quello dell'educazione speciale.
Con il sistema 5-14 avviato a sperimentazione in Scozia ed il Naitonal Curriculum in Inghilterra e Galles, anche allievi con bisogni educativi marcatamente speciali, dovrebbero rientrare nel quadro nazionale degli standard stabiliti, questo rappresenta una negazione dei diritti delle persone che presentano difficoltà intellettuali più o meno gravi.

Un curriculum uguale per tutti?

Questa domanda è paradossale, dal momento che nei tre sistemi educativi del Regno Unito (Inghilterra e Galles, Scozia, Irlanda del Nord) uno dei principi fondamentali è quello dell'integrazione dei disabili, dove tutti i bambini, a prescindere dalle loro abilità, devono aver accesso allo stesso curricolo.
Questo può sembrare una crescita nel rispetto dei diritti degli allievi bisognosi di educazione speciale, ma per definizione proprio i disabili hanno bisogni educativi che non possono essere soddisfatti proprio da quelli utilizzati per tutti.
Bruner 1974 era per l'omogeneità carrucolare, dove qualunque materia può essere insegnata a chiunque se la forma in cui è insegnata è interessante e sincera; ma affermava anche che un curricolo per aver successo deve essere un processo di gentile traduzione, quindi deve tener conto sia delle circostanze e dei bisogni del singolo soggetto che apprende sia della materia che si sta insegnando.
Sistemare tutti gli allievi all'interno di un unico quadro programmatico non sembra proprio una gentile traduzione; dove i bambini con gravi deficienze intellettive, con i loro particolari bisogni educativi ci offrono quelli che Canevaro ha chiamato lezioni dalla periferia.

Il curricolo 5-14 e i problemi del ritardo mentale grave

I fondamenti dell'omogeneità curricolare presenti in Scozia dal cosiddetto curricolo 5-14, propone un curricolo diviso in sei principali aree disciplinari; ogni area è poi suddivisa nei suoi componenti principali; ogni componente è suddiviso in unità, che presentano ciascuna cinque livelli di raggiungimento di ogni obiettivo: in senso ascendente da A a E.
Le prime versione sperimentali di questo curricolo sono apparse in Inghilterra e Galles negli anni '90 e si riferivano alle scuole normali, dopo il ministero scozzese per l'Educazione le ha copiate e le ha utilizzate anche per gli allievi disabili, a prescindere dal tipo e gravità del loro handicap.
Così gli allievi con deficienze mentali non sono stati neppure presi in considerazione. E' impossibile estendere gli standard utilizzati per tutti a bambini con gravi deficienze mentali, per il semplice fatto che i punti di partenza sono stabiliti sulla presunzione che i bambini abbiano già delle abilità che molto spesso non sono neanche cominciate o cominceranno mai.
Forse si è trattato di un lodevole tentativo di promuovere uno degli aspetti della politica di integrazione scolastica, dove ogni allievo aveva il diritto di poter accedere al curriculum.

Forse i disabili avrebbero potuto superare le loro difficoltà e in questo modo rappresentare un minor dispendio di denaro pubblico.

Tentativi di soluzione

La decisione di applicare il curricolo 5-14 per tutti i bambini, ha prodotto un primo documento del 1993, dove si promuovevano cinque strategie finalizzate all'inserimento di tutti i bambini:

- diversificazione
- individualizzazione
- adattamento
- miglioramento
- elaborazione

Un successivo sviluppo realizzato nel 1994, ha proposto un curricolo perfezionato, contenente lo sviluppo delle varie aree dedicato agli alunni in gravi difficoltà, che comprende parti di vecchie check list riferite allo sviluppo dei soggetti, riadattate alle aree disciplinari del curricolo 5-14, senza considerare il valore del soggetto che apprende ed il rispetto per la struttura della disciplina. Inoltre valutazione e programma sono stati unificati, causando un grave errore.
L'aspetto più positivo del curricolo perfezionato ha stimolato molte scuole a fare qualcosa di meglio per gli allievi e le loro famiglie.
Il curricolo omogeneo non convince più, perché la sua base concettuale è l'istruzione normale, inoltre presenta gli stessi problemi dell'integrazione scolastica.

Gli scopi dell'educazione e qualcosa di più

In Gran Bretagna il Rapporto di Warnock è un pietra miliare dell'educazione speciale moderna di questo paese, vent'anni dopo la sua pubblicazione, la sua influenza è ancora sensibile nell'indicazione degli standard di esperienze positive. L'educazione scolastico dovrebbe:

- estendere la conoscenza, l'esperienza e la comprensione creativa degli alunni, rendendoli consapevoli dei loro valori morali
- dare la capacità di entrare nel mondo dopo la scuola come membro attivo della società

Bruner 40 anni fa già affermava che dovremmo sempre chiederci come criterio di valutazione se l'insegnamento serve ad una conoscenza adulta e se la persona diventa un adulto migliore.

Costruire un curricolo valido

La Commissione Munn nel 1977 aveva proposto un curricolo per gli allievi scozzesi fra i 14 e i 16 anni per riformare quello da 5 a 14, pur non servendo agli allievi con disabilità intellettuali gravi ma solo per scuole secondarie normali, presentava potenzialità maggiori che non quello da 5 a 14 per l'adattamento al curricolo per bambini disabili. Effettivamente la possibilità di applicazione era generalizzata e le sue finalità erano troppo generali per un reale contenuto di insegnamento e quindi avrebbero dovuto essere tradotte in qualcosa di più vicino alle aree disciplinari:

- conoscenze
- abilità
- sviluppo sociale
- sviluppo personale

Un altro curricolo con migliori prospettive era quello designato per i bambini scozzesi delle scuole di infanzia 1994, formato da cinque aree principali:

- comunicazione e linguaggio
- sviluppo personale e sociale
- conoscenza e comprensione dell'ambiente
- sviluppo fisico e movimento
- espressione ed esperienza estetica

A prima vista si può notare che le proposte del Ministero dell'Istruzione Scozzese sono facilmente traducibili in risposte ai bisogni di bambini con gravi ritardi intellettuali al di sotto dei 5 anni, che sono agli stadi iniziali di sviluppo. Paradossalmente queste aree curricolari sono adeguate ad allievi di ogni età, anche per adulti, studenti universitari e per l'educazione permanente.
Una struttura omogenea è possibile se è disegnata apposta per avere un'applicazione molto varia e generale e come dice Bruner fare di una persona un adulto migliore.
Una guida pratica alla scelta dei componenti più utili per un curricolo fu recensita da Des Power 1981 australiano, che affermò il principio che un curricolo per essere ecologicamente valido, doveva equilibrare tre variabili:

- l'età e lo sviluppo dei soggetti
- i contesti sociali in cui vivono
- i loro bisogni e le loro aspettative in questi contesti

e soddisfare due principali caratteristiche per la validità ecologica:

- la struttura del contesto di formazione: deve presentarsi in sequenza in proporzione alla crescita della complessità del linguaggio che viene insegnato, ovvero che la sequenza con cui abilità e conoscenze sono insegnate deve essere determinata dai principi dello sviluppo o dalla necessità di sfruttare la motivazione stessa del soggetto ad apprendere;
- i metodi di insegnamento debbono essere scelti con cura: la semplicità del comportamentismo offre soluzioni facili per la preparazione dei documenti programmatici di un curricolo, ma esistono anche altre metodologie che possono essere spesso più utili tipo:
    - l'attenzione al gioco
    - i metodi interattivi
    - esperienze di vita reale

Queste proposte non hanno come punto di partenza l'omogeneità, ma soprattutto il curricolo della Commissione di Munn unisce l'approccio di un'istruzione universale che attraversi ogni gruppo ed ogni età, con l'idea di cosa dovrebbe essere un curricolo ampio, equilibrato e strutturato.
Il principio di validità ecologica ha una provenienza nelle teorie basate sulla psicologia dello sviluppo, molto utilizzate per la nascita del principio dell'educazione per tutti.

Conclusioni

Canevaro ha proposto una variante al principio di Bruner sull'adattamento del curricolo a misura uomo, gentile traduzione:

- non si rispetta un disabile :
    - lasciandolo vivere con il suo handicap

    - se si nega la sua diversità
    - se viene ignorato il handicap
- si rispetta se:
    - se identità e originalità comprendono il suo handicap
    - se si incoraggia ad affermarsi ed a crescere

Inoltre afferma i seguenti principi sull'omogeneità del curricolo:

- un curricolo omogeneo non è un curricolo per tutti se nega l'identità e l'originalità della persona
- la situazione e le relazioni dei disabili devono trovare posto durante la progettazione con esperienze utili
- i principi della validità ecologica rispondono a tutto ciò

Capitolo 7

L'importanza crescente di valutare bene

Un interesse diffuso per la valutazione

La valutazione sempre più risponde a bisogni nuovi oltre che a quelli tradizionali, ed è rivolta non solo a studenti o insegnanti, ma a soggetti istituzionali, imprese private ed altri soggetti portatori di interessi della società civile.
In ambito scolastico è interessata :

- nella regolazione delle attività didattiche
- nella valutazione interna ed esterna degli istituti
- nella valutazione della conduzione di sistemi scolastici

a causa dell'affermarsi dell'autonomia scolastica.

Tutta l'Europa è interessata a questo processo legato alla valutazione:

- negli '80 l'International Indicators of Education Systems promosso dall'OCSE
- dalla Francia
- dall'Inghilterra
- dall'Italia con la Commissione Tecnico Scientifica per un Sistema Nazionale di Valutazione.

La valutazione è uno strumento che mette in luce le dinamiche e le tendenze dei fenomeni formativi, per supportare le decisioni relative alla progettazione ed alla regolazione dello sviluppo di tali fenomeni.
L'opinione comune è che attraverso la valutazione si possono risolvere tutti i mali dell'istruzione o della educazione.
Per gli insegnanti diventa importante riuscire a riconoscere e a cogliere la molteplicità degli scopi della valutazione scolastica.

La valutazione: una costante dell'istruzione scolastica

La valutazione è una prassi antica nella storia della scuola italiana, fino a qualche decennio fa, l'esigenza era quella di classificare e selezionare gli allievi secondo la loro risposta all'offerta scolastica e la valutazione si identificava con i voti attribuiti alla condotta

ed al profitto dei singoli alunni. Si identificava la valutazione con un verdetto-giudizio sul rendimento dello studente a cose fatte.
La valutazione consisteva nella classificazione e selezione, considerate del tutto neutrali, mentre chi era colpito erano gli studenti, specialmente degli strati sociali più svantaggiati.
L'ideologia delle doti e dei meriti personali, faceva ricadere quasi per intero la responsabilità dei risultati ed il non dover mettere in discussione le scelte didattiche e la loro attuazione o tener conto delle differenti esigenze e caratteristiche culturali degli stessi alunni.
I programmi erano fatti per allievi medi e supposti socialmente omogenei, il docente era sistematicamente guidato dai programmi, quindi non poteva sbagliare nel giudicare e nel valutare.
Il microcosmo scolastico, selezionava i migliori secondo parametri fissi; il macrocosmo sociale, collocava gli individui selezionati nei posti migliori.
Lo sviluppo economico e la progressiva democratizzazione della società e del sistema scolastico hanno messo in discussione della valutazione scolastica il principio di giudizio-sentenza, dando maggiore flessibilità degli interventi ed una maggiore attenzione alle esigenze degli studenti.
Si sono evidenziati la molteplicità dei momenti valutativi all'interno della formazione, per assumere decisioni con elevate possibilità di successo, oltre al rendimento dei singoli allievi:

- valutare i risultati raggiunti dagli studenti complessivamente;
- funzionamento della scuola
- vantaggi conseguiti attraverso l'uso delle risorse
- superamento dei tradizionali schemi organizzativi

Nasce l'urgente esigenza di un Centro Docimologico Nazionale.

Specificità e componenti

La valutazione ha una natura pervasiva, tutti noi siamo avvolti quotidianamente da un continuo bombardamento di messaggi valutativi.
In ambito scolastico il termine viene identificato di solito con i voti ed i giudizi e questo finisce con il provocare sensazioni di riuscita o fallimento, quindi non si può sottovalutare la componente emotiva-affettiva.
Per far chiarezza sui termini relativi alla valutazione, è stata fatta una distinzione terminologica tra:

- assessment: valutazione riferita alle persone, agli individui
- evaluation: valutazione di entità, quali programmi, curricoli, variabili organizzative, alle azioni

Questa distinzione è stata proposta in particolar modo nella formazione professionale, con la certificazione di competenze, con un significato più limitato rispetto a quello dedicato alla valutazione degli apprendimenti degli studenti.
Esistono valutazioni per la formulazione di un giudizio di valore ed altre in cui è valorizzato il ruolo, come descrizione ai fini di una presa di decisione.
La valutazione è un processo che consiste nella raccolta sistematica e nella integrazione dei dati, che conducono come parte del processo ad un giudizio di valore in vista di un'azione. Viene messa in rilievo la caratteristica della sistematicità nella raccolta delle informazioni, l'analisi interpretativa dei dati accumulati, il giudizio di valore, i risultati operativi.
Le diversità sono legate agli scopi della valutazione, che possono essere:

- valorizzare l'intuizione soggettiva

- l’osservazione descrittivo-interpretativa
- l’esperienza dei soggetti
- fase rilevativi e di misurazione
- con modalità statistiche e con l’accordo intersoggetivo.

Dal prodotto, al processo, al contesto

Tyler 1949fece uscire da una dimensione tecnica il dibattito sulle misurazioni scolastiche ottenute con la misurazione dei tratti psichici. Diede importanza alla scelta degli obiettivi, alla fase di interpretazione e di apprezzamento dei dati forniti dalla misurazione ed alle conseguenti decisioni da adottare.
Le decisioni dovevano dipendere da criteri di natura formativa, dagli obiettivi che gli insegnanti e la comunità scolastica perseguivano con la loro azione educativa.
La valutazione di Tyler consiste nel processo di determinazione della misura in cui gli obiettivi educativi sono stati realmente conseguiti e mette in evidenze sia quali allievi hanno raggiunto gli obiettivi, sia quali obiettivi sono stati raggiunti dagli allievi, quali esperienze di apprendimento sono state proficue e quali no.
Queste esperienze si riferiscono alle interazioni tra l’allievo e gli stimoli dell’ambiente scolastico.
Secondo Tyler vi è un rapporto di reciprocità tra :

- gli obiettivi e la valutazione dello studente,
- gli obiettivi e le esperienze di apprendimento,
- le esperienze di apprendimento e la valutazione dello studente.

Nasce la valutazione formativa di Scriven 1967, che è finalizzata ad adattare il progetto in corso di attuazione ed è complementare alla valutazione sommativa, che è finalizzata a determinare il valore dell’intervento formativo al termine del suo svolgimento, anche in comparazione con altri interventi.
Le differenze tra l’approccio di Scriven e quello di Tyler, si notano maggiormente con l’approccio della goal-free evaluation:

- nel modello di Tyler: viene preso in considerazione ciò che è atteso e non gli effetti imprevisti, trascura la presenza di effetti collaterali;
- l’impostazione priva di obiettivi di Scriven, fa riferimento alla valutazione di un progetto da parte di un esterno il quale, per ridurre gli errori, non dovrebbe conoscere a priori gli intenti.

La diffusione del modello di Tyler, inspira la definizione di valutazione di Landsheere 1977, che la definisce come procedimento sistematico che mira a determinare in quale misura gli obiettivi sono stati raggiunti dagli allievi. La misurazione è una descrizione quantitativa di comportamenti, mentre la valutazione comprende anche la descrizione qualitativa e comporta inoltre giudizi di valore concernenti la loro apprezzabilità.
Mario Gattullo ha introdotto e usato quale sostitutivo di valutazione, quello di controllo scolastico, quale complesso delle operazioni necessarie per accertare se e fino a quale punto gli obiettivi che la scuola si propone di raggiungere siano stati conseguiti dagli allievi, che consiste di tre operazioni:

- la determinazione dell’oggetto, ovvero prestazioni in grado di dare informazioni sul raggiungimento degli obiettivi;
- la misurazione

- la valutazione in senso proprio, giudizio sui risultati della misurazione e di quali obiettivi sono stati raggiunti.

L'uso del termine controllo al posto di valutazione, salvaguardia l'autonomia di ciascuna operazione, per distinguere gli elementi descrittivi da quelli di giudizio.
La convinzione corrente che la valutazione sia solo un giudizio, può indurre a trascurare la corretta conduzione delle operazioni di valutazione.
L'importanza della distinzione tra valutazione e misurazione degli apprendimenti, non trascura l'importanza di un discorso tecnico sulla valutazione, non sottovaluta giudizi di valore e prese di posizione nei confronti dei fini da raggiungere, dei contenuti, degli atteggiamenti, degli interessi.
Il metodo tyleriano si è consolidato con gli sviluppi apportati da Bloom con il Mastery Learning e che fu ulteriormente sviluppato da Caroll 1963, dove l'attitudine è un indice del livello che uno studente può raggiungere nell'apprendimento, quale tasso di apprendimento, ovvero misura del tempo necessario per raggiungere un livello di apprendimento dato in condizioni didattiche ideali.
I fondamenti della strategia del Mastery Learning portano a distinguere tre tipi di valutazione complementari fra loro:

- la valutazione diagnostica: individuare i punti di orza e di debolezza ed il livello di preparazione degli studenti prima dell'insegnamento-apprendimento;
- la valutazione formativa: fornire dei feed-back seguiti da recuperi immediati per differenziare gli itinerari didattici;
- la valutazione sommativa: ovvero il bilancio consuntivo.

Questo modello è stato oggetto di parecchie critiche:

- eccessiva frantumazione degli obiettivi e loro operazionalizzazione
- le compensazioni vengono però realizzate successivamente alla registrazione dell'insuccesso, che produce un effetto di retroazione negativa sul soggetto, che la percepisce come valutazione sommativa;
- le caratteristiche degli allievi non devono essere troppo differenziate, in termini di atteggiamenti, repertorio di competenze, stili di studio;

e comunque molti vantaggi:

- a livello didattico ha indotto a cogliere lo stretto legame tra apprendimento conseguito dall'allievo e processo di insegnamento rilevando i suoi effetti al fine di attivare tempestivamente i necessari interventi compensativi;

Solo di recente si è compreso come l'organizzazione della didattica, l'aggregazione degli allievi in gruppi che non siano necessariamente il gruppo classe, sia la variabile su cui intervenire se si vuole avere un effetto formativo della valutazione in condizioni di marcata diversità fra gli allievi di uno stesso gruppo (Monasta).
Negli anni '80 con l'influenza del pensiero cognitivista dell'apprendimento, fu creato il Mastery Learning Ampliato (Allal 1988), dove il concetto di valutazione formativa è stato esteso a quello di una valutazione che contribuisce alla regolazione continua degli apprendimenti dell'alllievo, distinto in tre fasi:

- raccolta continua di informazioni sulle conoscenze dell'allievo, procedere, atteggiamenti, sia fatta dall'insegnante che dall'allievo;
- interpretazione delle informazioni raccolte, riferita a criteri espliciti connessi agli obiettivi per diagnosticare il tipo di difficoltà di apprendimento;
- azione-decisione di regolazione ed interpretazione delle informazioni raccolte.

Ulteriori caratteristiche principali:

- la regolazione o valutazione formativa retroattiva predispone le attività di recupero;
- la regolazione o valutazione formativa interattiva si integra nelle attività di insegnamento-apprendimento
- la valutazione formativa proattiva, il cui scopo è quello di raccogliere informazioni ed interpretarle per predisporre una nuova sequenza di apprendimento adeguata alle caratteristiche degli allievi;
- modalità miste

La valutazione è così posta al servizio della individualizzazione degli apprendimenti, ma che pone evidenti difficoltà attautive:

- rigidità degli orari
- degli spazi
- dei gruppi classe
- le modalità di lavoro degli insegnanti dovrebbero essere più collaborative e condivise
- i rapporti con le famiglie dovrebbero negoziare le finalità della valutazione e degli obiettivi

Le difficoltà strutturali, organizzative e strumentali, hanno fatto nascere la valutazione analogica con il modello DIVA – Didattica Individualizzata con Valutazione Analogica, che costituisce uno strumento sperimentale in grado di offrire informazioni attendibili sulle difficoltà che ciascun allievo presumibilmente incontra nei diversi segmenti del percorso di istruzione ancora prima di iniziare il processo formativo.
In pratica agli allievi viene proposta una prova, definita analogica per le sue caratteristiche peculiari:

- i quesiti proposti espongono operazioni che, pur senza competenze specifiche, possano essere associate in modo analogico a quelle sollecitate nel corso del percorso di apprendimento.

Lo scopo è quello di valutare a priori le difficoltà che potenzialmente l'allievo incontrerà durante l'apprendimento e organizzare interventi per garantire un regolare apprendimento.

La valutazione nei Programmi ministeriali italiani

Gli orientamenti della scuola materna

Fino al decreto del 1991 sugli orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali il problema della valutazione non era mai stato affrontato validamente.
Di particolare rilievo è l'attenzione posta all'osservazione, indicata come strumento privilegiato tramite il quale possono essere individuati i livelli di sviluppo raggiunti da ciascuno. Viene indicata una progettazione aperta, flessibile, da costruirsi in progressione e lontana da schematismi, coerente con la plasticità ed il dinamismo dello sviluppo infantile.
L'osservazione può essere occasionale o sistemica e comunque la capacità di osservare deve essere appresa ed esercitata attraverso specifici itinerari formativi. L'osservazione quindi è uno strumento essenziale per condurre la verifica della validità e dell'adeguatezza del processo educativo.
Il termine verifica è riferito alle caratteristiche del processo educativo, il termine valutazione è riferito alle esigenze del bambino, entrambi presuppongono l'osservazione e sono interconnessi.

Per rendere concretamente visibile il progetto educativo, occorrono una attenta documentazione ed una conveniente comunicazione dei dati relativi alle attività.
La documentazione deve essere agile e continuativa, deve offrire ai bambini l'opportunità di rendersi conto delle proprie conquiste, deve svolgere la funzione istituzionale di fornire a tutti i soggetti della comunità educativa varie possibilità di informazione, riflessione e confronto.
In questo modo la valutazione assolve una funzione di natura sociale.

I programmi della scuola dell'obbligo

La scuola elementare

Solo nel 1977 viene approvata una legge cardine per la valutazione nei programmi scolastici nella scuola elementare, fino ad allora si era evidenziato solo l'importanza dell'osservazione da parte del docente.
Con la legge del 1977 per la scuola dell'obbligo sulle Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione, nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico, si stabilisce l'introduzione della scheda personale dell'alunno ed abolisce i voti numerici, creando un allargamento degli orizzonti culturali e gestionali. Attribuisce alla valutazione un carattere di maggiore collegialità in connessione alla programmazione educativa.
Per la prima volta la legge del 1985 finalmente affronta il tema della valutazione a cui viene dedicato un paragrafo specifico, dove si definiscono i tempi, si precisa che l'oggetto della valutazione non sono solo le dimensioni cognitive, ma anche le non cognitive, si sottolinea i carattere che devono avere le informazioni per poter ricostruire dei quadri di sviluppo longitudinale e trasversali, di fa riferimento alla varietà di modalità e degli strumenti di raccolta delle informazioni, la comunicazione dei risultati valutativi all'esterno documenti adeguatamente le strategie didattiche adottate o da adottarsi.

La scuola media inferiore

Fino al 1977 il tema della valutazione non viene affrontato in modo esplicito. Più articolato è il quadro delineato dalla legge del 1979, dove viene affrontato in forma specifica, con la Programmazione educativa e didattica:

- sistematica osservazione dei processi di apprendimento
- processo valutativo finalizzato ad adeguati interventi culturali ed educativi
- continue verifiche del processo didattico che informino sui risultati e che servano da guida
- funzione orientativa della scuola
- individualizzazione degli interventi
- prescrittività dei livelli educativi e culturali suggeriti dai programmi.

La valutazione nella scuola secondaria superiore

La scuola secondaria in Italia negli ultimi 30 anni è stata la più martoriata di tutte:

- dalle contestazioni studentesche
- dal disagio degli insegnanti
- dalle sperimentazioni
- senza una strategia complessiva
- senza mutarne un impianto che dura da oltre 70 anni

- tentativi di riforma con esiti deludenti a mai conclusi

Sarebbe impossibile documentare le normative significative, nel campo della valutazione didattica, come lo è stato per la scuola di base.

La valutazione dei risultati di apprendimento pur essendo un punto critico, ha diverse motivazioni:

- sostanziale unicità della scala numerica da 0 a 10, ancora in uso, in teoria la più adatta per verifiche trasversali e comparazioni fra livelli di apprendimento, è usata con ampia discrezionalità dai docenti senza identificare un criterio univoco
    - appiattita verso il basso, da 2 a 7
    - appiattita verso l'alto, da 5 a 8
    - appiattita verso il centro, da 4 a 7
- la specializzazione e la frammentazione disciplinare, poche ore di insegnamento in quasi tutte le materie, le prove sono poche e diradate nel tempo, ogni prova ha un valore sommativi per giustificare la media dei voti per gli scrutini; il fare la media numerica fra i voti riportati è uno dei più diffusi errori didattici della scuola e nelle scale numeriche è enfatizzato;
- il valore dei contenuti dell'insegnamento in relazione al tipo di formazione iniziale e di prassi degli insegnanti, rende quasi irrilevante un riferimento esplicito agli obiettivi ed agli indicatori di apprendimento, tale da rendere precario il processo di valutazione.

L'unica innovazione il lavoro della Commissione Brocca del 1991, che ha varato indicazioni operative per i bienni delle scuole secondarie superiori ed orientamenti generali di progettazione e valutazione in un modo nuovo:

- analisi delle condizioni iniziali da considerarsi come processo continuo
- reali condizioni di esercizio dell'azione didattica
- la programmazione non è riducibile alla ripartizione dei contenuti di insegnamento, adempimento utile ma non prioritario
- collaborazione fra docenti nella definizione degli obiettivi, che solo di recente si è riscontrato fra i docenti del biennio

Per la verifica del raggiungimento degli obiettivi, le condizioni essenziali sono:

- la chiara ed esplicita formulazione degli obiettivi
- l'interpretazione univoca che di essi possono dare docenti e studenti.

La Commissione Brocca ha tenuto conto delle teorie curricolari e della ricerca scientifica in materia di valutazione, quale funzione regolativa della funzione didattica, di utilizzare i dati delle verifiche come un continuo feedback e di considerare la valutazione come un processo e non come momento isolato e periodico.
Importante è l'impegno di chiarire agli studenti i criteri di valutazione, della trasparenza, al posto del tradizionale riserbo e quindi di favorire la limpidezza del rapporto tra docente e studente.
Si spera che per ogni disciplina in un prossimo futuro si possa disporre di una definizione di livelli standard che ogni scuola dovrebbe garantire nello svolgimento dei programmi, con riferimento alla funzione di un Servizio Nazionale di Valutazione.

Conclusioni

La valutazione degli allievi è il primo dei problemi della ricerca educativa, dalla nascita della psicologia scientifica e della pedagogia sperimentale.
La responsabilità della mancata considerazione degli aspetti valutativi su un piano strutturato e metodologico, dipendono dal divario esistente :

- tra la ricerca scientifica e la formazione professionale
- fra teoria e pratica
- l'aspetto individualistico della professione dell'insegnante, tale da sfuggire ad ogni controllo e ad ogni generalizzazione

Il problema ad oggi viene risolto con il colpo di spada con cui la necessità di valutazione dei risultati delle azioni formative, l'efficacia e l'efficienza dei sistemi, stanno sciogliendo il nodo della valutazione de i risultati di apprendimento.
L'accento sul rendimento degli allievi è oggi aumentato, più per la preoccupazione del rendi conto degli investimenti fatti nella scuola e nella formazione che per l'attenzione all'armonico sviluppo della persona umana.

Capitolo 8

L'autovalutazione degli insegnanti

La professionalità docente

Il dibattito sulla professionalità del docente induce a riflettere se sia un professionista o un funzionario, cioè un semplice esecutore. Molti studiosi si stanno impegnando ad esprimere cos'è la professionalità in ambito educativo, ovviamente la professionalità insegnante non è una variabile indipendente. Essa si colloca in un governo, un'organizzazione scolastica, un meccanismo complesso e strutturato.
Attualmente nella scuola italiana il sistema sta cercando di migliorarsi:

- interrelazioni positive e di valore con l'ambiente sociale
- miglioramento e trasparenza dei servizi, Carta dei Servizi 1996
- strutturazione manageriale
- autonomia degli istituti

Le caratteristiche della carriera docente che avvalorano la professionalità, sono:

- la libertà di insegnamento
- la possibilità di programmare
- la capacità di giudicare
- la saggezza pratica che i docente esperto accumula con il passare degli anni

attributi indiscutibili, che invalidano qualsiasi tentativo di analisi, rendendo la professionalità docente in giudicabile.
L'equazione professionalità-ingiudicabilità sembra proteggere gli insegnanti da giudizi esterni in merito alla qualità della loro professione che sta deviando ricerche e sperimentazioni. Quindi la qualità è un problema attorno al quale si può discutere, ma non si possono trarre conclusioni, ne fare valutazioni.
Del resto se da una parte si enfatizza la responsabilità insegnante attraverso la libertà di insegnamento, dall'altra si tende a sviluppare controlli ed indicazioni programmatiche molto rigide che tendono ad invalidarla.

L'insegnante risente di questa contraddizione, pur accettando il principio dell'approvazione-apprezzamento del suo lavoro, percepisce eccessiva responsabilizzazione, risente di un notevole gap formativo.
La crisi di identità dell'insegnante che non gli permette di sentirsi un professionista, è aggravata :

- dalla mancanza di una formazione di base,
- si basa solo sulla sua buona volontà,
- dal fatto che ciascuno si è fatto da sé,
- può dubitare di sé,
- delle sue competenze,
- della sua reale funzione.

Il cambiamento annunciato già in atto non deve garantire la professionalità solo con anni di università e la preparazione secondo diversi modelli, ma deve garantire all'insegnante:

- meno informazioni e più formazione,
- elaborazione di contenuti che lo rendano veramente autonomo, protagonista in classe come nella ricerca.

L'autovalutazione

L'autovalutazione come proposta per migliorare l'efficacia del proprio intervento educativo

L'autonomia professionale di un insegnante, oltre :

- alla padronanza di tecniche, didattiche e principi psicopedagogici,
- dal bagaglio teorico
- dall'apprendimento di abilità pratiche - affiancamento

viene determinata anche dall'autovalutarsi, ovvero coltivare e sviluppare la capacità metacognitiva.
Il divario tra le conoscenze possedute dal docente e l'agire educativo quotidiano, non è spesso da imputare a negligenza o mancanza di impegno formativo, quanto ad una cattiva consapevolezza de proprio agire.
Molti insegnanti esprimono il proprio comportamento in buona fede con le loro intenzioni educative e non con l'esperienza realmente vissuta.
Questo scarto percettivo, in parte varia con l'ampliamento culturale individuale, danneggia, oltre l'atto educativo, il rapporto con lo studente.
E' quindi inutile aumentare ed approfondire conoscenze e tecniche senza parallelamente migliorare anche la percezione del proprio lavoro in termini di azioni e feedback pedagogici.
E' sulla percezione degli altri e di noi stessi che programmiamo il nostro agire e riorganizziamo le nostre conoscenze, per cui la consapevolezza delle distorsioni della propria percezione della realtà è l'obiettivo primario della formazione (Sacca).
E' neanche da un decennio che si accreditano simili ricerche, dalla psicologia alla pedagogia sono partiti nuovi studi e metodi di prevalenza americana tipo il micorteaching, quale metodo di analisi dell'insegnamento che si avvale di supporti audiovisivi, che, pur essendo del 1969 ed accreditato anche dagli studiosi italiani, stenta a decollare nel nostro paese quale supporto didattico per la formazione degli insegnanti.
Nel 1992 è stato affrontato anche in Italia lo scarto possibile tra il sé ideale (come vorremmo essere) e l'auto immagine (come ci vediamo nel video), questo può indurre gli insegnanti a temere di perdere la propria autostima, ma questo è un falso problema

perché i metodi di autovalutazione non sono impositivi o direttivi, ma negoziabili, in modo che ogni docente scelga quello da lui preferito.

L’autovalutazione: limiti e prospettive future

Il microteaching è nato alla Stanford University 1964 con l’obiettivo di migliorare la formazione professionale degli insegnanti attraverso una forma di valutazione ed autovalutazione guidata.
I giovani laureati, prossimo insegnanti, dopo una breve introduzione teorica, svolgevano un ciclo di microlezioni in laboratorio, ricevendo feedback pedagogici da un turo esperto, dalla scolastica e dalle immagini stesse del video.
Quindi apprendere ad insegnare, compiere le analisi delle proprie tipologie teoriche e pratiche di insegnamento e reinsegnare.
Il docente in base ad un modello scientifico metodologico e con il supporto di un tutor, autovalutava l’effetto del suo insegnamento, ovvero quanto le proprie convinzioni e conoscenze raggiungevano la comprensione da parte dello studente con l’atto di insegnare.
Con l’autovalutazione gli insegnanti possono:

- elevare le loro capacità di analisi, di osservazione ed interpretazione dell’evento educativo;
- aumentare le competenze didattiche attraverso verifiche controllate;
- accettare il punto di vista dei colleghi, le loro critiche costruttive, ed innescare un processo di studio di nuove tecniche di insegnamento basate sui nuovi condizionamenti.

Questo comporta la risoluzione di due problematiche:

- l’interpretazione di nuovi schemi valutativi
- la presa di coscienza che qualsiasi docimologia è legata ad un costrutto teorico

In ambito educativo ogni docente, ancor prima di adottare nuovi sistemi di valutazione o autovalutazione, deve stabilire l’impianto interpretativo di sostegno al progetto ed i modelli che si intendono usare come riferimento.
L’insegnante prova una certa ansia professionale data dalla consapevolezza di non avere nessuna preparazione meotologica e didattica in merito. Il futuro insegnante, oltre all’acquisizione di abilità metodologiche e di programmazione didattica, la valutazione e la misurazione dell’apprendimento degli allievi, la sperimentazione educativa, le problematiche relative al gruppo di classe, ma anche l’abilità di autovalutare il proprio operato, che fino ad ora è stata riconosciuta come valore ma non formalizzata sul piano formativo. In effetti l’individuazione specifica di modelli-guida può creare imbarazzo. E’ impossibile presentare tutti i modelli educativi esistenti e la scelta deve ricadere sui principali, comunque si tratta dell’inizio di una necessaria alfabetizzazione metodologica, che poi potrà essere approfondita e sviluppata in modo individuale.
Le modalità di attuazione saranno diverse in base al curricolo dei singoli insegnanti, ognuno potrà svolgere un cammino formativo riferito alle proprie necessità e fungere da modello per i men oesperti.
Appare fondamentale per non incorrere in una fondamentale involuzione professionale quando si è convinti di aver raggiunto i traguardi e si rifiuta ogni forma di discussione e confronto.
Per il momento nella scuola italiana gli insegnanti abilitati al tirocinio didattico non sono tenuti a rientrare nella scuola e non solo perdono contatto con la realtà scolastica e non usufruiscono degli apprendimenti di ritorno che si sviluppano insegnando.

Autoanalisi dell'insegnamento

Gli aspetti da analizzare dell'insegnamento sono:

- problemi tecnico-specifici, didattica delle singoli materie
- diverse realtà motivazionali-relazionali
- analisi delle complesse componenti cognitive

Gli ambiti e le abilità da analizzare nell'autovalutazione quindi sono:

- metodologiche e didattiche
- comunicativo relazionale
- decisionali-organizzative

Autovalutazione delle abilità metodologiche e didattiche

La conoscenza delle abilità metodologiche e didattiche è l'elemento principale della formazione dell'insegnante ma non è sufficiente da sola al raggiungimento degli obiettivi educativi prefissi. Speso anche gli insegnanti più esperti, non riuscendo ad applicare le conoscenze metodologiche possedute, procedono in modo casuale e trascorrono molto tempo a trascrivere programmazioni quale giustificazione del loro operare confuso.
Gli insegnanti, una volta focalizzate le analisi, possono esercitarsi attraverso microlezioni registrate sull'osservazione sistematica di unità didattiche svolte da modelli, se stessi o colleghi, per poi valutarle e riorganizzarle, sulla base di una nuova consapevolezza.
Per loro è più economico e vantaggioso utilizzare la loro scolaresca per meglio autovalutare le dinamiche educative.
Lo stesso progetto può essere applicato con interventi di tirocini per la formazione iniziale di futuri insegnanti, che però hanno bisogno di un programma ridotto e di abilità didattiche da studiare e da auto-osservare e della presenza di un tutor. Il metodo dell'autovalutazione attraverso il video, essendo diretto e realistico, può essere demoralizzante, per cui gli allievi devono essere ben preparati psicologicamente.

Autovalutazione dell'ambito comunicativo-relazionale

La comunicazione fa riferimento non soltanto a comportamenti volontari, ma anche alla sfera emotiva e irrazionale delle relazioni, è il piano relazionale a condizionare il contenuto e non il contrario.
Se la relazione è positiva o neutra il contenuto è libero, quindi i messaggi possono giungere all'altro senza impedimenti; se invece uno degli interlocutori non si sente a proprio agio (ansia, nervosismo, rabbia, etc.), la relazione stessa diventa più importante del contenuto, creando la nebbia psicologica.
Valutare un aspetto relazione non è facile, visto la sua importanza, è fondamentale cercare di creare dei riferimenti di autoanalisi. L'osservazione della comunicazione non deve essere di tipo terapeutico o psichico, dovrà solo dare agli insegnanti degli strumenti per gestire le relazioni con gli altri.
Uno studio elementare dei principali processi di comunicazione si può riferire ai feedback pedagogici (qualsiasi tipo di azione e/o reazione, verbale, mimico-gestuale, scritta, dell'insegnante, conseguente ad un comportamento di un singolo alunno o della classe), che sono validi indicatori misurabili del comportamento e delle relazioni pedagogiche, con una classificazione modale ampiamente studiata, con griglie di osservazione sia a livello quantitativo, approccio positivistico, che qualitativo, per il miglioramento delle performance del docente.

Autovalutazione delle capacità decisionali organizzative

Il processo di insegnamento/apprendimento essendo ampiamente interpersonale, è soggetto costantemente ad aggiustamenti e modifiche. Un primo passo è quello di mettere per iscritto i punti salienti dell'organizzazione stabilita, in base ad i bisogni degli alunni, per una lezione o un modulo, con una lista che si possa spuntare, dopo la visione del filmato, sugli aspetti realizzati e modificati per fronteggiare l'imprevisto.
Un tale lavoro può essere utile per prendere coscienza dell'importanza che riveste, per un'insegnante, il saper analizzare, decidere, organizzare.

Conclusioni

Un modello autovalutativo per gli insegnanti in servizio ed in formazione prevede una certa conoscenza teorica meotodologica che fino ad oggi l'insegnante nella media non ha mai approfondito a sufficienza.
Il nostro impianto di conoscenze scolastiche in Italia si basa sulla cultura generale e sulla formazione accademica che però non è necessaria a garantire la professionalità degli insegnanti, che vengono catapultati nella scuola che sempre richiede la capacità di padroneggiare situazioni mai affrontate prima.
E' auspicabile un gran rinnovamento della formazione dei docenti in termini metodologici ed esperienziali (tirocinio) che dia agli insegnanti oltre ad una buona cultura professionale, maggiori strumenti pratici di valutazione.
L'autovalutazione introduce una nuova mentalità di accettazione della valutazione, non come controllo esterno e sommativo dell'insegnamento, ma un momento di crescita e di confronto professionale con sé stessi e con gli altri.

Capitolo 9

La valutazione dei sistemi

Perché valutare l'educazione

Afferma Parson 1965 che il sistema valutativo è un'organizzazione che produce qualcosa di identificabile che può essere utilizzato da un altro sistema: il prodotto (output) di u organizzazione è la risorsa (input) per qualche altro sistema.
Le finalità educative della scuola (trasmissione di cultura, socializzazione, maturazione critica, sviluppo della personalità) pur rimanendo l'ispirazione guida di qualsiasi sistema educativo evoluto, non possono essere confuse con il prodotto della scuola, pena l'assoluta impossibilità di valutare un sistema.
Dopo le battaglie degli anni '70, che esaltavano queste finalità come prodotto, ad oggi stiamo assistendo ad una stasi ideale ed organizzativa di profonda crisi.
La valutazione dell'educazione è quindi da vedere come un supporto organizzativo che, non limitandosi alla misurazione di aspetti dell'apprendimento-insegnamento, può incidere sull'analisi dell'equilibrio dei sistemi, svolgendo un ruolo di feedback.
Un cattivo prodotto educativo può condizionare il sistema sociale ed economico e viceversa una cattiva gestione economica e politica può avere una ricaduta negativa sul sistema scuola.

Panorama politico generale

La conferenza sulla qualità dell'istruzione (Washington 1984) sui principali problemi di valutazione dei sistemi educativi, ha prodotto dati inquietanti sul livello di profitto degli studenti e critiche al funzionamento della scuola americana, producendo dibattiti e discussioni non solo in America ma anche in Europa.

Per anni l'apprendimento degli allievi era stato l'unico termine di paragone per lo studio docimologico, mentre la nuova analisi valuta la scuola come organizzazione.
Si è partiti con la definizione di prodotto scolastico e dei suoi principali parametri valutativi:

- l'efficacia:
  - rapporto risultati / organizzazione,
  - ovvero fra apprendimento ed organizzazione scolastica
  - difficoltà sulla definizione del risultato
  - difficoltà sull'isolamento delle variabili che incidono sull'apprendimento
- l'efficienza:
  - rapporto costi / organizzazione
  - è maggiormente identificabile e valutabile

Lo studio dell'efficienza sta dando attualmente i migliori risultati applicativi anche se non esiste un modello universale valido per tutti, perché ogni paese ha un nucleo di valori ispirato ad una determinata cultura e mentalità.
I modelli oltre oceano dimostrando notevoli diversità di mentalità e politica, portano a farci avvicinare meglio quelli Europei:

- la Francia: ha un dipartimento del Ministero dell'Educazione fondato nel 1989 che svolge una funzione di controllo direttivo e periodico da parte dell'esecutivo sui risultati dell'istruzione i tutto il paese, informando il governo sulle esigenze territoriali per studiare nuove forme più efficaci;
- la Gran Bretagna: da sempre sensibile alla libertà di scelta del consumatore, ha adottato un modello di valutazione generale, concependo un sistema di valutazione in funzione prima sull'orientamento delle famiglie nei confronti dell'offerta educativa, poi dei diversi poteri nazionali e locali. Oltre alla qualità totale dei servizi, agli standard minimi di apprendimento, prioritario il grado di soddisfazione dell'utenza.
- la Svezia: all'avanguardia nel campo educativo, ha una posizione intermedia, forte sistema centralizzato ed uniforme per le finalità, obiettivi e metodi, ampio decentramento sul piano amministrativo. Le informazioni ottenute dalla valutazione del sistema portano ad una più ampia e capillare informazione possibile a tutti i soggetti interessati, provocando dibattiti e discussioni per la presa della decisione.
- l'Olanda: effettua periodiche valutazioni del suo sistema educativo;
- la Spagna: dal 1990 ha istituito anch'essa il modello francese, l'Istituto nazionale di Qualità e Valutazione con compiti di ricerca.
- Anche in Italia si può dare inizio ad una strategia della valutazione, per elaborare qualcosa di più aderente alle necessità di un moderno sistema formativo. Segni recenti di dichiarato intento legislativo 1993 mostrano un orientamento di fattibilità verso una valutazione di sistema.

Quale modello valutativo

Dallo studio particolare dei sistemi educativi nei vari paesi, è purtroppo emerso un dato negativo comune l'ineguatezza dei modelli teorici educativi e la mancanza quasi totale di indicatori macroeconomici e sociali che si sono già potuti utilmente mettere a punto per poter valutare il sistema scuola. La consapevolezza che il prodotto scolastico non sia in linea con:

- la domanda economica-sociale
- i finanziamenti che oscillano in base ai momenti economici

- le scuole che si avviano verso l'autogoverno

Dal 1987 l'OCSE – Organizzazione per la Cooperazione e per lo Sviluppo Economico ha varato un progetto internazionale di ricerca su indicatori in grado di poter orientare i sistemi di valutazione in genere.
Gli indicatori non sono ancora definiti, per le loro difficoltà comparative, principalmente sono legati :

- al contesto dell'educazione
- alle risorse ed ai processi scolastici
- ai risultati che l'educazione produce in termini di istruzione-apprendimento e di istruzione-lavoro

L'OCSE con gli studi sugli indicatori del rapporto fra istruzione e sviluppo economico e sociale avvicinano il mondo della scuola alle reali esigenze sociali e viceversa.
Gli indicatori OCSE da solo non sono sufficienti a garantire una corretta analisi del sistema educativo, dovrebbero avvalersi anche del supporto di strumenti sempre più sofisticati di osservazione.
Per sintetizzare i principi essenziali nella costruzione o scelta di tali strumenti, è possibile utilizzare l'esagono di Ansoff, consolidato sistema di valutazione dell'organizzazione aziendale, che ben rappresenta le sue sei componenti, che si possono ritrovare in un'organizzazione formativa e possono essere utili per fare valutazioni di efficacia e/o efficienza in tre grandi aree di valutazione:

- la valutazione delle prestazioni
    - espressa attraverso i componenti organizzativi
- la valutazione del potenziale, rappresentata:
    - dalle risorse umane
    - dalla loro formazione
- la valutazione delle posizioni, sorretta da:
    - strutture
    - ruoli
    - strumenti
    - procedure operative

Visione sistemica della scuola e aree di intervento della valutazione (esagono di Ansoff):

- variabili che interagiscono direttamente con il sistema:
    - avvenimenti internazionali
    - interventi governativi
    - economia
    - legislazione
    - varie agenzie formative
    - domanda di formazione
    - bisogni familiari
    - tempo libero
    - forze sociali
    - associazioni private
- componenti utili per la valutazione che interagiscono bidirezionalmente fra loro:
    - comportamenti organizzativi

- strutture
- ruoli
- risorse umane
- procedure
- strumenti

Conclusioni

Gli indicatori OCSE rappresentano la complessità e le difficoltà di una valutazione di un sistema educativo e lo schema di Ansoff esemplificano una possibile via di analisi.
Parlando di valutazione dei sistemi educativi non si può negare il bisogno di conoscere la qualità della formazione e di agire di conseguenza.
L'apprendimento degli allievi non è più l'unico criterio per valutare i risultati di apprendimento di un offerta formativa.

Capitolo 10

La valutazione del sistema formativo francese

La dimensione politica della valutazione di sistema

Nel 1987 vengono centralizzati tutti i servizi di relativi alla formazione, compreso la valutazione direttamente voluti dal ministro di allora Direzione della Valutazione e della Prospezione – DEP..
Solo con il 1997 il ministro Allègre presenta un'ampia riforma che cerca di far uscire l'amministrazione della P.I. dal suo tradizionale gigantismo, ritenuta l'amministrazione scolastico più grande del mondo, che lo stesso ministro ha soprannominato Mammouth, che ovviamente ha sollevato notevoli reazioni di dura difesa corporativa.
La riforma va verso il decentramento con la ristrutturazione dell'amministrazione centrale, che da sedici direzione passa a undici e con la sostituzione della maggior parte dei direttori generali.
Una delle Direzione soppresse è proprio quella della Valutazione e della Prospezione, questo non in contraddizione, ma con una visione del sistema della valutazione come di una consulenza, quindi oggetto di incarichi speciali.
Questo dipese proprio da una denuncia fatta dal Comitato consultivo per la scuola, sull'ambiguità degli studi realizzati dalla DEP, che corrispondevano molto meno alla realtà, che l'accusava di mascherarla di autorità scientifica e oggettività statistica.
Ciò che era in questione era la competenza scientifica, la distinzione dei poteri, la chiarificazione delle responsabilità.

La riforma della DEP

La logica complessiva della riforma organizzativa risistema il meccanismo di valutazione e principalmente attua le seguenti ristrutturazioni organizzative:

- la direzione che occupa la prima posizione nella lista è quella tecnologica;
- due nuove direzione con un compito molto originale: programmazione e sviluppo ed amministrazione;
- l'istruzione superiore universitaria e non ha un'unica direzione e con una nuova funzione; interessarsi al mercato del lavoro;

- la gestione delle carriere di tutti gli insegnanti una sola direzione, con una visione complessiva della figura dell'insegnante, che inoltre eredita due nuove funzioni: relazioni sociali e deconcentrazione;
- la volontà di volersi lasciar dietro le spalle la confusione fra responsabilità di gestione amministrativa e pedagogica, subordinando la seconda alla prima;
- ben cinque donne assumono il comando e una donna dirige l'ispettorato generale;
- l'ispettorato generale adesso non dipende più da nessuna direzione Generale del Ministro.

Come funziona la valutazione del sistema d'istruzione

Le funzioni della DEP

La DEP nel 1987 fondava il lavoro di gestione del sistema educativo su dati vigorosi e obiettivi, che adattava alla situazione attuale, progetto tecnico, piuttosto che riformarlo, progetto politico. Un lavoro da tecnici, al servizio di decisioni politiche e nella prospettiva del controllo.
La DEP assolveva a tre funzioni:

- conoscenza
- valutazione
- prospezione

che potevano essere utilizzate in maniera :

- interna:
  - fornire consigli o pareri al ministero
  - informare la struttura
  - fornire strumenti agli operatori, affinché possano utilizzali nella loro azione pedagogica
- esterna, verso l'opinione pubblica:
  - dare un'informazione precisa
  - patrocinare scientificamente le azioni pubbliche

E' stato prodotto un grosso lavoro, che costituisce ancora una radiografia permanente del sistema educativo, per es.:

- costi della scuola
- valore aggiunto dell'istruzione
- evoluzione del rendimento dei servizi prestati
- dei risultati
- componente professionale dello studio
- cultura civica

Il problema è proprio questo, si è creata una radiografia che fornisce dei dati, ma non ha un significato in se stessa, quindi deve essere interpretata. La stessa DEP che questa sua concezione di valutazione era solo uno strumento, non vincolante, che ha fatto nascere la contraddizione, quando in pratica proprio la radiografia avrebbe permesso di valutare le politiche educative, ma questo è stato ritenuto un ambizione eccessiva ed esorbitanti le prerogative come vero servizio nazionale di valutazione.

Gli indicatori per la valutazione del sistema

Il processo si valutazione è un osservatorio permanente, costituito da tre componenti fondamentali:

1. il costo del sistema informativo
2. i servizi che eroga
3. i suoi risultati
4. ambiente, contesto

elaborando in modo continuato e distribuito i seguenti parametri:

- rapporto risultato – costo: rendimento del sistema
- rapporto risultati – funzionamento: efficacia del sistema
- rapporto funzionamento – costo: efficienza del sistema

Se pur con una concezione un po' meccanica, il sistema formativo non funziona come un laboratorio staccato dal suo ambiente. Il progetto d'istituto bilancia il rapporto fra le attività dell'istituto ed il contesto in cui vive ed opera. Ma in ogni caso fornisce solo degli indicatori, una specie di standard, per aprire la strada a procedimenti investigativi e valutativi complementari, locali e settoriali.

Il costo della formazione

Dal 1974 in poi esiste una contabilità precisa a livello nazionale che ha fatto rilevare che il costo dell'istruzione in Francia è raddoppiato negli ultimi 20 anni (7% del PIL).
Il problema principale è quello di stabilire indicatori affidabili, cioè come elaborare un calcolo in cui appaiano i flussi finanziari e le loro variazioni.
Il costo dell'istruzione è sostenuto:

- per 2/3 dallo Stato
- per 1/5 dalle amministrazioni locali
- per il resto dalle famiglie

La DEP ha svolto studi di confronto con altri paesi, ed ha verificato:

- che il costo per allievo è minore che in altri paesi
- che uno studente universitario costo poco più del doppio d'un allievo elementare
- che il costo del completamento della scolarizzazione è salito del 40%, dimostrando la priorità assoluta alla scolarità di base obbligatoria

Servizi offerti

E' data grande importanza alla scuola pre-elementare ed in generale priorità assoluta allo sviluppo della scuola dell'obbligo, dove tutti i bambini sono secolarizzati, con una vera scuola e non solo con giardini d'infanzia, un fenomeno unico al mondo anche per le dimensioni, con durata fino a 18 anni, con una progressione dei servizi offerti in rapporto all'aumento del carico finanziario.

I risultati

I risultati del sistema educativo sono difficili da esaminare, poiché si possono valutare solo in relazione agli obiettivi:

1. la trasmissione dei saperi:
    - per identificare quali saperi, la DEP prima di tutto ha identificato le competenze con la collaborazione dell'Ispettorato Generale;

- in riguardo al come fare, ha utilizzato un metodo comparativo piuttosto che quantitativo, che hanno mostrato un effettivo progresso generalizzato nei livelli di conoscenza più del 20% di 20 anni fa e del 25% sull'arco di un anno, anche se una simile valutazione basata sul confronto fra livelli, non è in grado di prendere in considerazione i mutamenti di valore ed il cambiamento delle competenze. Inoltre riguarda solo la popolazione maschile, perché si è dovuto far ricorso a test utilizzati dalla Difesa per giovani al servizio militare.

2. la preparazione alla vita professionale:
   le analisi della DEP hanno fatto riferimento a due tipi di indicatori:
   - diretti:
     - si utilizza sempre una logica comparativa, il criterio usato è il punto di vista del datore di lavoro, si misura l'occupabilità in relazione a ciò che il datore di lavoro dice di aver bisogno, piuttosto che in termini di capacità individuali acquisite; ovviamente non è conveniente fidarsi completamente di questi parametri perché il datore di lavoro non è in grado molto spesso di sapere in anticipo le sue esigenze, ed inoltre è sempre un'entità astratta, poco rappresentativa. E' emersa una tendenza che definisce che i datori di lavoro non chiedono una professionalizzazione specifica, ma una formazione umana, si aspettano che la scuola formi delle capacità:
       - adattamento
       - creatività
       - capacità di lavoro in gruppo
       - competenza tecnica generale

       sarà poi il datore di lavoro che preciserà ed adatterà alle dinamiche dei suoi bisogni, quindi una preparazione alla flessibilità.
   - Indiretti:
     - Il limiti di questo approccio impone altri indicatori:
       - essere protetti contro il rischio di disoccupazione:
         I dati raccolti sembrano confermare che un diploma protegge di più oggi che vent'anni fa, contro il rischio di restare disoccupati.
         L'ampiezza della disoccupazione nei giovani di oggi non sembra derivare da una mancanza di sviluppo del sistema educativo, la percentuale dei giovani qualificati e disoccupati si sarebbe infatti ridotta ad un terzo in vent'anni, anche se la disoccupazione è divenuta un fenomeno di massa.
         Il lavoro della DEP fa intendere che una qualificazione rappresenterebbe una maggiore sicurezza e la formazione sembrerebbe più utile alle attese del datore di lavoro.
       - il livello dei salari:
         Il rapporto fra studio e livello delle retribuzioni mostra una caduta netta del rendimento dei diplomi, stimato a più del 30% in relazione al cambiamento del valore del lavoro.
         Anche l'ambiente sociale nel suo insieme tende a relativizzare questa ambiguità: calo di rendimento legato agli orientamenti politici generali, caratterizzati da un lato dal Salario Minimo Interprofessionale Garantito e dall'altro la riduzione del ventaglio salariale.
       - la produttività delle imprese:

L'effetto della formazione sulla produttività delle imprese è considerato dalle stesse considerevole, poiché la produttività del personale qualificato è stimata da 3 a 3,5 volte superiore a quella di quello non qualificato, con un incremento di produttività per persona attiva è considerato di oltre il 50%.

3. la formazione alla cittadinanza:
   E' un impresa ardua, al di fuori della portata della DEP, dato il metodo adottato nella valutazione e visti gli strumenti che vengono usati.
   Questo sottolinea l'ambiguità stessa del ricorso a strumenti quasi esclusivamente statistici, quando si tratta di valutare, cioè quando sono in questione valori.
4. lo sviluppo dell'uguaglianza fra gli allievi:
   La prospettiva delle uguaglianze delle opportunità è piena di sottointesi, il significato che si pone all'attenzione e di tipo morale, cioè la meta politico-sociale delle uguaglianza, che hanno due punti di riferimento:
   - i luoghi di residenze e di vita
   - le storie individuali

   Il potere politico ha preso come punti di riferimento le differenze fra i vari contesti socio-culturali, fattori favorevole o sfavorevole a successo scolastico, fornendo più mezzi alle scuole nei luoghi meno favoriti (Zone di Educazione Prioritaria) per bilanciare il fattore ambiente.
   L'effetto di democratizzazione e riduzione delle disuguaglianze, nell'arco di 20 anni, nota una sensibile riduzione di questo fattore, prendendo come indicatore l'opportunità di arrivare alla maturità, che è passata dal 50 al 75% per i figli di impiegati e dal12 al 25% per quelli degli operai.
   Un effetto di democratizzazione quindi c'è stato, anche se, con lo stesso diploma, non si va ad occupare la stessa posizione sociale e ciò è in rapporto all'ambiente sociale di provenienza.

Eccellenza o crescita?

Le analisi di tipo micro-sociologico con l'attenzione al contesto, costituiscono probabilmente il contributo più rilevante offerto dalla DEP.

Come stabilire il valore aggiunto della scuola?

Si passa da un approccio globale all'esame dell'evoluzione delle singole unità, per questo la DEP ha realizzato un sistema di misurazione del bagaglio scolastico ed intellettuale degli allievi all'entrata nella scuola media (college) in francese e matematica. Per valutare il fattore college, ovvero l'effetto della scolarizzazione fra il momento di entrata e quello di uscita degli allievi, da un anno all'altro quale valore aggiunto.
Il contesto riguarda i fattori entrinseci, che non dipendono dalla singola scuola e che influenzano il lavoro della scuola così come il rendimento dei singoli allievi.
Così il progetto di istituto ha un ruolo sempre più importante nelle procedure messe in opera dalla singola scuola per realizzare gli obiettivi di insieme, tenendo conto dei contenuti in cui opera.
Si sono individuate subito due difficoltà:

- l dirigenti scolastici cambiano e spesso il cambiamento è più frequente proprio negli istituti più difficili;
- molti allievi non terminano i loro studi nella stessa scuola in cui li hanno iniziati

Per gestire queste difficoltà si sono gestiti due parametri:

- il profilo medio degli allievi in funzione della loro origine sociale e dei risultati scolastici
- i profilo medio degli allievi a livello nazionale

Il valore aggiunto da un istituto è relativo allo scarto fra il livello medio raggiunto da questo istituto ed il livello medio nazionale, ovviamente solo come indicatore di tendenza.
Con questo criterio gli istituti migliori sono quelli che hanno i migliori risultati agli esami, ai concorsi, senza tener contro dei loro sistemi di selezione e di reclutamento dei nuovi allievi. Lo stesso tipo d corretta valutazione è stata fatta anche in riferimento ai provveditorati ed in rapporto alle situazioni geografiche.

La valutazione al servizio della pratica

L'ultimo studio del 1994 fatto dallo stesso direttore della DEP, ha dimostrato come le procedure di valutazione hanno avuto un effetto migliorativo delle pratiche educative e gestionali del sistema.
In termini di valore aggiunto ha permesso di:

- sviluppare strategie ad hoc di regolazione del sistema
- presa di coscienza degli effetti del lavoro intrapreso
- incoraggiamento all'esercizio della professione insegnante
- creare delle vere e proprie diagnosi
- fare indagini tutti gli anni dal 1989
- estendere dal 1992 le analisi ai bienni del liceo ed all'istruzione generale e professionale
- fare verifiche diagnostiche, di accertare le conoscenze, il cosa è in grado di fare e no prove sommative di sola valutazione dell'allievo o di esami

La fase attuativa si è basata sulla creazione di griglie di rilevazione, per francese e matematica, del saper fare degli allievi a struttura ramificata:

- si sono scomposte le **capacità**
- ciascuna è stata strutturata in **competenze**
- che a loro volta hanno creato i **componenti** facilmente identificabili con esercizi

si è trattato di limitare il numero degli indicatori, cercando comunque di raccogliere il massimo di informazioni.

Esempio di griglia di rilevazione

La raccolta di questi dati è esauriente, ed il loro trattamento informatico permette di disporre dei risultati e di produrre tendenze per sviluppare strategie di recupero.
Il risultato pratico di queste procedure può apparire relativamente deludente, come ha dimostrato il periodico informativo della DEP, che presenta il tipo di accoglienze da parte degli insegnanti:

- della scuola primaria sono favorevoli il 40%
- dei licei il 26%
- di lettere sono i più scettici
- quelli di storia sono i più soddisfatti

Conclusioni

- Pochi sistemi formativi dispongono di simili fonti di informazioni, esaurienti e costanti.
- E' un impresa relativamente recente che ha il grande pregio di testimoniarne la sua presenza e fattibilità.
- Inizialmente si è dovuto costruire la concezione stessa di un sistema di valutazione, mettere in opera delle procedure e sperimentarle.
- I limiti di questo sistema non mettono in discussione la sua pertinenza ed utilità ad un moderno sistema formativo.
- Il sistema ha evidenziato l'importanza del ruolo dello strumento statistico e delle metodologie quantitative, come ha evidenziato la necessità di avvalersi anche di analisi qualitative

Proposte per il sistema formativo italiano

Premessa

Sono necessarie misure ormai urgenti ed improrogabili del tipo:

- Estensione dell'obbligo scolastico
- Formazione universitaria degli insegnanti, quindi sviluppo di un sistema di formazione professionale a tutti i livelli
- Eliminazione della tradizionale distinzione fra scuola elementare, media, superiore
- Articolazione degli studi post-secondari, cioè il livello universitario

Queste prospettive strategiche sono legate all'esperienza degli altri paesi dell'Unione Europea, quindi strenne molto grave non tener conto di queste esperienze e delle situazioni che si sono create o che si stanno creando.
Il rischio dell'Italia e di discute e o forse adottare riforme che sono ampiamente superate nella maggior parte dei paesi europei.

La scuola di base

La distinzione dell'istruzione scolastica in tre livelli elementare, media, secondaria superiore non esiste più in quasi tutti i paesi dell'unione europea.

1. Danimarca, Finlandia, Svezia, Portogallo, Spagna:
   primo livello di scuola di base, durata dai 7 ai anni, che comprende la scuola primaria (elementare) e secondaria inferiore (media);
2. Austria, Belgio, Germania:
   dopo la scuola elementare (primaria) si accede alla secondaria ma senza alcuna distinzione.
3. Gran Bretagna:
   riforma ancora in atto, si chiama curricolo 5-14, ovvero scuola di base unica dai 5 anni ai 14;
4. Italia:
   nel 1961 riforma della scuola media, che avrebbe avuto senso solo con la riforma anche della secondaria superiore, che non è avvenuta, distinzione in tre livelli giustificata e bloccata solo dal tipo di formazione obsoleta degli insegnanti.

Primo: continuità educativa della scuola di base

La scuola di base non va più affrontata in termini di ordini e gradi di istruzione, bnesì in termini di finalità ed obiettivi e di rispetto dei ritmi di apprendimento degli allievi.
Non interessa una distinzione formale fra un livello e l'altro, ma è essenziale che vi sia continuità e no frattura fra un anno ed un altro i tutto l'arco della scuola di base.
In certi paesi la scuola è unica per nove anni, sia in senso verticale, dai 6 ai 16 anni, che in senso orizzontale, unitaria. Ogni anno la proporzione fra insegnanti di classe ed insegnanti disciplinari cambia: diminuiscono il ruolo e la quantità degli insegnanti di classe per aumentare quelli disciplinari.
Le recenti innovazioni nella scuola elementare, pluralità degli insegnanti disciplinari, avrebbe una loro logica, ma vengono deformate da due gravi ostacoli:

1. La mancanza di formazione di base degli insegnanti
2. La struttura burocratica e decentrata della scuola

Proposte

1. Modifica dell'insegnamento primario solo con misure organizzative, del tipo:
   - lasciando autonomia alle scuole e dando indicazioni pedagogiche di fondo
   - la scuola materna ed elementare hanno lo stesso Circolo didattico
   - inizio dell'obbligo scolastico a 5 anni
   - sempre gestito da insegnanti di scuola materna in collaborazione con insegnanti di scuola elementare
   - introduzione della divisione in moduli e distinto in discipline
   - la disciplinarità non al primo anno, può svilupparsi gradualmente dal 2° ciclo
2. formazione universitaria degli insegnanti, unico livello di qualificazione per tutta l'istruzione primaria:
   - organizzazione della scuola di base in cicli di due anni (Francia, Portogallo, Spagna)
   - misure di continuità tra scuola elementare e media
   - abolendo l'esame di 5° elementare
   - congiungendo la 5° elementare con la 1° media in un unico ciclo.
   - Abolita la possibilità di bocciare prima della fine di un ciclo
   - Abolizione di tutte le ripetizioni in tutto l'arco della scuola dell'obbligo

Secondo: obbligo scolastico, unitarietà e diversità dei curricoli

La durata dell'obbligo scolastico non va confusa con quella dei contenuti e della struttura del curricolo. Una formazione della durata dai 9 ai 12 anni, attuata da quasi tutti i paesi dell'UE, risponde a necessità politiche e sociali, mentre l'articolazione diversificata o unitaria del curricolo risponde a caratteristiche economiche e culturali proprie di ciascun paese.
Il problema dell'unitarietà del curricolo è ancora una volta stato deformato dalla struttura burocratica e centralizzata dell'amministrazione scolastica.
Unitario ha finito per diventare l'obbligo per tutti di studiare le stesse cose, imposto prima dal programma ministeriale e poi dalla divisione accademica delle discipline nelle facoltà universitarie.

- Modello britannico – scandinavo: tutta la scuola secondaria fino agli esami di ammissione all'università è unica ma non unitaria:

  - non esistono indirizzi distinti fra cui scegliere
  - le scuole hanno grande autonomia nell'organizzazione delle materie di insegnamento
  - esiste un core curriculum
  - una parte di insegnanti comuni a tutti ed un'ampia varietà di opzioni fin dal terzo ciclo
  - un modo di aggregare le materie di insegnamento diverso da quello imposto dalle suddivisioni accademiche
- Modello tedesco:
  - precoce distinzione degli indirizzi, 10 anni con distinzione fra:
    - la formazione accademica di pochi, numero chiuso universitario
    - la formazione professionale di molti, con pratica aziendale, fin dai 15 anni

Proposte

3. prolungamento immediato dell'obbligo scolastico fino a 16 anni o riforma dei cicli dai 5 ai 15 anni:
   - dai 13 o 14 anni in poi, ampia possibilità di esperienze di formazione in connessione con ambienti di lavoro
   - coordinamento degli insegnanti a scopo di orientamento
   - corsi di qualifica professionale solo a partire della fine dell'obbligo scolastico
   - creazione di un anagrafe formativa che instauri un obbligo formativo fino ai 18 - 19 anni
   - ammissione immediata alle medie ed ai bienni delle medie superiori
   - strutturare curricoli più flessibili, con un corpo insegnante comune che decresce dall'80% al 40% fra i 12 e 15-16 anni
4. unificazione della scuola di base dai 6 ai 16 anni per cicli di due anni:
   - aumento degli apprendimenti opzionali
   - aumento dei collegamenti fra scuola e formazione professionale
5. prolungamento di un obbligo formativo fino ai 18 – 19 anni, in qualunque modo venga svolto e istituzione dell'anagrafe formativa

Programmazione per obiettivi

La rigidità tipica del sistema italiano e la deformazione che hanno subito e subiscono anche ottime riforme, dipendono da due cause fondamentali:

- la centralizzazione / burocratizzazione dell'amministrazione scolastica
- la sclerosi del potere accademico nelle università

Nonostante le acquisizione del sapere, la scuola italiana è ancora egemonizzata dalla logica del programma ministeriale imposto dall'alto e rigidamente diviso in discipline. Ciò significa una standardizzazione dei contenuti dell'insegnamento ed una forte selezione in itinere, invece che al termine del processo formativo.
In tutti i paesi dell'UE, si è diffuso da anni u diverso modo di organizzare i curricolo e l'insegnamento.
L'autorità scolastica definisce con chiarezza gli obiettivi di apprendimento in termini di conoscenze ed abilità sia intellettuali che sociali.

Gli insegnanti sulla base della loro formazione e del rapporto che ogni scuola ha con la realtà culturale e sociale in cui vive, sono relativamente liberi di realizzare quegli obiettivi, con i contenuti ed i metodi che ritengono più validi.
Il controllo dell'amministrazione non è sui programmi di insegnamento, né sui metodi o contenuti, ma al termine sui risultati che si ottengono.
La programmazione didattica attualmente nella scuola di base praticata in Italia, è diventata un adempimento burocratico, che in parte ripete e ricopia disposizioni ministeriali esistenti ed in parte confonde obiettivi con contenuti e maschera, dietro la programmazione, il tradizionale programma di insegnamento.
Una svolta potrebbe essere data da :

- una buona formazione iniziale di base degli insegnanti
- la creazione, come è già avvenuto in molti paesi dell'UE, di un'agenzia nazionale di valutazione dei risultati scolastici, nonché della discussione sugli standard di apprendimento intesi non come contenuti standardizzati, ma come livelli diversificati di raggiungimento degli obiettivi formativi.

La valutazione dei risultati e la definizione di standard, non riguarda prevalentemente i contenuti, bensì gli obiettivi. Il problema degli standard è un problema politico ed una discussione democratica su di essi è essenziale, altrimenti sarebbe dannoso per la democrazia, quanto un uso discriminato degli stessi.

Proposte

6. Un modo diverso di programmare e di insegnare deriva solo da una diversa formazione iniziale ed i corsi di aggiornamento spesso sono inefficaci.
   Deve essere avviato subito, in tutte le scuole, la ricerca sugli standard di apprendimento nelle varie aree disciplinari, allo scopo di:
   - confrontare livelli di apprendimento anche in classi parallele
   - di discutere le funzioni ed i poteri di un'agenzia nazionale di valutazione
7. Tale agenzia dovrebbe essere creata per coordinare la ricerca ed avviare al discussione ,potrebbe essere composta dagli organi di coordinamento dell'IRRSAE, che sono relativamente indipendenti dal potere politico centrale.
   La scelta degli standard è un problema politico.
   La loro definizione è un problema scientifico.
   La loro periodica revisione è una competenza didattica.

La scuola secondaria superiore

Storicamente la scuola secondaria è nata non come scuola di istruzione di base alla stregua della scuola elementare, bensì come canale di accesso alle professioni, quindi articolata in indirizzi diversi a seconda delle professioni superiori (l'università) o di professioni intermedie (mercato del lavoro).
I licei non avevano nulla di disinteressato, dovevano bensì preparare un certo tipo di classe dirigente. La riforma della scuola secondaria di Gentile non ha mai risposto né alle esigenze di formazione culturale, né a quelle di formazione professionale, ma è servita a consolidare la gerarchia tra ordini di scuola, l'ideologia della divisione necessaria, per preparare ad una classe dirigente funzionale al potere fascista prima e democratico poi.
Anche la formazione classica data dai licei, non era disinteressata, ma serviva a preparare agli studi universitari ed alle professioni superiori ed a giustificare ideologicamente la gerarchia della stratificazione sociale del lavoro.

Tutti i paesi industrializzati dopo la seconda guerra mondiale hanno modificato questo approccio e solo l'Austria e la Germania lo hanno mantenuto.
Le modifiche hanno tutte allungato la funzione dell'istruzione di base, non professionale, ridurre o abolire la funzione della scuola secondaria di preparazione alle professioni. Sono sorti organici sistemi di formazione professionale e la preparazione agli studi superiori è stata annullata o ridotta, delegando a primi anni di università quella che prima era la preparazione liceale o delle grammar schools.
I college americano o il primo livello universitario in Gran Bretagna non sono molto diversi, dalla formazione liceale italiana o francese.
Il modello è rimasto invariato, ma si è adattato allo sviluppo industriale, creando il noto sistema duale di apprendistato.
Comunque sembra che anche in Germania ed in Austria l'insegnamento dei primi anni universitari si sia molto semplificato, perché la funzione dei ginnasi di preparazione alla maturità è fortemente diminuita.
Il modello italiano è rimasto unico, perché non si è scelto come e quando debba iniziare l'avvio alle professioni, la formazione professionale è considerata inferiore a quella culturale, infatti la formazione alle professioni, ovvero rapporti diretti con il mondo delle professioni ed esercizio pratico del mestiere sempre all'interno del curricolo di formazione, è costantemente rinviata. Gran parte dei laureati escono dalle nostre università a 28 –30 anni senza mai aver avuto un esperienza di lavoro o tirocinio.
La funzione di preparare le future classi dirigenti si è trasformata ed inoltre la captazione delle classi dirigenti avviene ormai a livelli superiori, cioè attraverso le università ed i sistemi di formazione professionale.

Abolazione o trasformazione

La trasformazione della scuola secondaria superiore italiana, è sempre stata difficile, a causa:

- Dello scontro ideologicocce ha paralizzato e privato di orientamenti politici democratici il governo del paese
- Il conflitto di interessi clientelari
- L'arroganza di una parte della classe accademica che ha inteso la formazione classica e letteraria un privilegio di casta

Oggi è necessario scegliere tra due orientamenti:

- La scuola secondaria è una scuola di base:
  - non prepara alle professioni o all'università,
  - ma solo alla vita adulta
  - fornisce strumenti (cognitivi, tecnici, operativi) che debbono essere finalizzati alle professioni in altri canali (UK, Danimarca, Scandinavia, Spagna, Portogallo)
  - bisogna accettare che essa attualmente è troppo lunga
  - l'uscita verso l'università o la formazione professionale non dovrebbe andare oltre i 18 anni
  - se fosse così scomparirebbe l'attuale distinzione fra i due livelli di scuola secondaria, mentre rimane quella fra primaria e secondaria
  - quindi una scuola secondaria molto unitaria ma con molte opzioni
- La scuola secondaria ha una funzione di preparazione:
  - alle professioni ed agli studi universitari,
  - da articolare in indirizzi, non culturali o di formazione professionale, finalizzati ai vari settori professionali

- una diversificazione per grandi settori culturali professionali può avvenire a 16 anni
- la scuola secondaria superiore durerebbe tre anni

Proposte

8. A – Prima soluzione:
   Una precoce uscita dei giovani e di confronto con istruzioni diverse, finalizzate più chiaramente alle scelte professionali. Una preparazione degli insegnanti orientata alla formazione di base della persona, anche a livelli avanzati, e non all'impartizione di un sapere disciplinar parcellizzato.
   Tale soluzione avrebbe il vantaggio di inarcare il rapporto tra scuola primaria e secondaria e la formazione universitaria degli insegnanti della secondaria, da integrare sempre con un post-laurea.
   B – Seconda soluzione:
   La scuola secondaria di primo grado, la media, deve totalmente cambiare, bisognerebbe congiungere la scuola primaria e la scuola secondaria inferiore in un unico percorso, fatto di 5 cicli di 2 anni, ciascuno con un peso crescente degli insegnamenti disciplinari ed uno spazio crescente a quelli opzionali.
   Quindi creare una serie di indirizzi di scuola secondaria superiore, della durata di tre anni, per grandi aggregazioni culturali professionali, studio in Italia fatto dall'ISFOL composto da 7 – 11 categorie.

L'istruzione superiore

Il modello universitario italiano è uno dei più arretrati al mondo, in quanto impartisce un sapere quasi esclusivamente accademico, cognitivo, senza alcuna attenzione agli strumenti, ai metodi, alle tecniche, alle abilità, alle competenze operative professionali che vengono trasferite dai docenti agli studenti.
Le resistenze al cambiamento sono tipiche del mondo accademico anche di altri paesi, dove sono stati recentemente imposti dai governi (Gran Bretagna, Francia, Belgio) o favoriti da una radicale deregulation (Spagna, Protogallo).
Uno dei problemi più evidenti della crisi dell'università italiana è il tasso dell'insuccesso degli studenti: più del 70%. Questo dimostra la sostanziale mancanza di risposte ai valori e prassi democratiche ed al contrario la difesa di interessi di piccoli gruppi.
Come in latri paesi, il corpo accademico si difende dai mutamenti richiesti, contro le logiche di mercato, favorendo gruppi economici e finanziari.
In Italia questa difesa non ha alcun fondamento, perché il mercato di interessi privati ed a breve periodo ha già avuto sostegni fortissimi e condizioni di privilegio.
Il mercato che non ha avuto alcuna attenzione da parte accademica, è quello dei servizi, più legati ai valori della persona, prima nei confronti degli stessi insegnanti, siamo gli unici ancora a non averla, tutti settori dai quali il potere universitario trae spesso benefici per i singoli docenti, ma per i quali l'università non da nulla.

Articolazione dell'istruzione superiore

I modelli europei di riforma dell'istruzione superiore hanno questo problema: la risposta dell'istruzione superiore ai bisogni della società. L'equilibrio tra formazione culturale e professionale.
In UK, Germania, Svezia, Francia, Spagna si intende riaccorpare all'interno delle università le funzioni di formazione alle professioni superiori prima svolte degli istituti.

Questo avviene per ragioni finanziarie, ma anche in questo modo si spingono le specializzazioni ad aprirsi ai problemi della formazione culturale e della ricerca scientifica e spingono le università ad aprirsi alle necessità di formazione alle professioni.
Al contrario Austria, Finlandia, Grecia, hanno creato affianco alle università, istituti superiori per la formazione professionale, Questo per differenze storiche, culturali, economiche, ma per la grande resistenza del mondo accademico alle riforme.

Proposte

9. A – una formazione di base breve, 3 anni, orientata per indirizzi culturali e professionali, con possibilità di riconoscimento totale dei crediti acquisiti, nel caso di continuazione. Una formazione di secondo livello distinta fra vocazione alle professioni superiori o alla ricerca. Una formazione alla ricerca come titolo preferenziale per la carriera universitaria.
   La formazione orientata alle professioni, dovrebbe comprendere tirocini guidati in collegamento con il contesto professionale.
   B – creare istituti superiori esterni alle università che rilascino diplomi (3-5 anni), e che non trascurino la formazione scientifica e culturale necessaria per tutta le professioni. Alle università resterebbe l'esclusiva della formazione a livello dottorato.

Accesso all'università

Mentre tutti espandono la domanda di formazione a livello terziario, in Italia si adottano misure di numero chiuso o programmato, giustificato con l'eccessivo numero di studenti in rapporto al personale ed alle strutture esistenti.
In effetti l'Italia è rimasto l'unico paese dell'UE ad avere questa forma di accesso liberalizzato, che comunque non ha risolto l'abbandono agli studi.
Il problema non può essere risolto limitando l'accesso, perché i problemi sono dati da:

- Mancanza di programmazione dei curricoli e degli sbocchi professionali
- Mancanza di alternative di studio

Inoltre si deve pensare anche alla forte selezione nella scuola secondaria ed agli ostacoli che si interpongono al riconoscimento delle competenze di adulti senza tutolo di studio che vogliano accedere all'università.
Il problema dell'accesso è strettamente connesso con il rapporto fra la scuola secondaria e l'università.
Si è confuso il problema della validità legale del titolo di studio, con quello dei requisiti qualitativi, cioè le competenze reali necessarie per l'accesso agli studi superiori.
Quindi regolazione dell'accesso e diversificazione ed incremento dell'offerta di istruzione superiore, sono problemi strettamente legati.

Proposte

10. Bisogna moltiplicare l'offerta formativa a livello terziario o frammentando le grandi università, creando più diplomi ed aumentando i corsi di laurea, oppure creando nuove istituzioni con finalità sia professionali che di formazione continua.
11. A – Se la scuola secondaria sparisce i giovani possono accedere a 18 anni, facoltà e corsi di laurea creano prove di ammissione, integrate da corsi preparatori che gli studenti devono superare per essere ammessi ai corsi universitari. La scuola fornirebbe un diploma finale, un profilo dettagliato della persona, che serva da orientamento per il futuro. La necessità selettiva per l'accesso all'istruzione superiore risponderebbe non più alla scuola ma alla prove di accesso dell'università.

B – Se la scuola secondaria resta, il titolo ottenuto può dare accesso agli studi superiori, all'università o ad altri istituti. Resta aperto il numero degli studenti che potrebbe essere risolto accettando tutti coloro in possesso del diploma, ma introducendo un certo numero di esami selettivi al primo anno, dopo una formazione di base universitaria (Olanda, Belgio).

Curricoli e metodi di insegnamento.Valutazione della qualità

I docenti universitari di molti paesi sono i meno formati alle metodologie di insegnamento, in relazione alle loro presunzione di saper insegnare per il solo fatto di sapere una disciplina o di fare ricerca.
Si ha una migliore didattica universitaria la dove :

- Ci sono pochi studenti
- Ci sono investimenti in attrezzature didattiche
- C'è un sistema di valutazione legato all'insegnamento ed alla frequenza dei corsi, dove il danno viene limitato anche dall'articolazione dei corsi in una varietà di attività didattiche di gruppo, con la ricerca, la strumentazione critica, l'esperienze di tirocinio.

In molti paesi europei si sono istituiti sistemi di valutazione dei risultati universitari, qualità dell'insegnamento universitario, dell'efficacia qualitativa dell'insegnamento, anche mediante la rilevazione del parere degli studenti, registrando anche:

- Se i curricoli ed i corsi hanno esplicitato in modo didattico gli obiettivi
- Se le occasioni didattiche ed i modi di valutazione sono vari
- Se sono coerenti con gli obiettivi

Il corpo accademico ha reagito creando sistemi di autovalutazione e di valutazione fra pari, basati su indicatori accettati da tutti.
L'UE tramite il sistema ECTS del programma ERASMUS è orientato a facilitato dall'introduzione di un sistema di crediti trasferibili e capitalizzabili.

Proposte

12. Per verificare la disponibilità delle università ad aprirsi alle esigenze della formazione superiore è quello di accertare :
    - se ed in che misura i curricoli sono coerenti con le finalità
    - se i corsi dei vari curricoli esplicano i loro obiettivi di apprendimento
    - se tali obiettivi sono coerenti con le finalità
    - se i criteri di valutazione dell'apprendimento sono sufficientemente differenziati e coerenti con gli obiettivi
13. Nelle università è stato introdotto un sistema di crediti, basato su di unità elementari, definite in base alla durata dei corsi, al carico di studio degli studenti ed alle prove di valutazione da superare. Ci sono forti ostacoli nella mentalità accademica esistente in Italia (come in Germania, Austria, Grecia) perché il corso è praticamente il docente, così esami su materie identiche non sono riconosciuti da una facoltà ad un'altra.
14. E' molto probabile che i docenti universitari non abbiano la formazione pedagogica necessaria ad attuarli, dovrebbe essere lanciato un piano nazionale di aggiornamento alla didattica universitaria per docenti e ricercatori, con seminari e scambi con altri paesi.

Il sistema di formazione professionale

L'Italia è il paese dell'UE che meno investe risorse proprie e meno provvede in materia di formazione professionale. Le ingenti risorse comunitarie messe a nostra disposizione per la formazione sono utilizzate in una forma minima, la più bassa d'Europa.
Ciò dipende da:

- Secondo la costituzione, l'istruzione professionale doveva passare alle Regioni, che però sono state create con 25 anni di ritardo.
- La prima legge quadro sulla formazione professionale è del 1978, 30 anni dopo la costituzione
- La definizione da parte dello stato delle qualifiche che debbono essere rilasciate dalle Regioni ed avere validità nazionale, non è mai stata fatta.

Gli Istituti professionali sono rimasti sotto la responsabilità del governo centrale.
Sono l'unica parte di scuola secondaria superiore per la quale è stato approvato un piano di riforma 1990, che però non ha risolto nessuno dei problemi legati all'equilibrio fra formazione di base e professionale.
Il legame tra scuola, formazione, mestieri e posto di lavoro è radicato da più di un secolo, nel nostro paese, nel sistema clientelare e di potere che è tipico del nostro paese.
La gestione dei posti di lavoro è stata un sistema di raccolta di consensi elettorali, in tutta la pubblica amministrazione, si è legata una gestione gerarchica della formazione del posto di lavoro, dove si entra in modo clientelare e si fa carriera per protezione clientelare.
Il sistema di collocamento italiano è gravemente deficitario, una minima parte degli iscritti trovano lavoro, tramite gli uffici provinciali di lavoro.
Una formazione effettuata solo sul posto di lavoro è rigida e refrattaria al cambiamento, tende a conservare e riprodurre l'esistente.
Non si può no ricordare il ruolo fondamentale che hanno giocato la tradizione e le organizzazioni cattoliche nel nostro paese.

Livelli e qualificazione della formazione professionale

L'immagine negativa che la formazione professionale ha nel nostro paese deriva soprattutto dal fatto che essa è stata utilizzata come canale di sfogo per una formazione di lavoro per giovani meno capaci, espulsi precocemente dal sistema scolastico.
Esistono diverse realtà:

- Formazione professionale iniziale ed i suoi nessi con la scuola
- Formazione professionale di livello intermedio e superiore, post-diploma, post-laurea, parallela all'università
- Riqualificazione professionale a causa dei mutamenti del mercato del lavoro
- Formazione manageriale
- Formazione come ammortizzatore sociale per la disoccupazione
- Formazione continua

Certamente in Italia, seppure con ritardo, la formazione sta diventando un affare economico e finanziario imponente, ed il pericolo è che l'estensione del mercato della formazione avviene in modo clientelare e squalificato.

Proposte

Un sistema di formazione professionale deve essere molto più flessibile di un sistema scolastico ed avere una struttura forte e qualificata.

15. Per le qualifiche medio - basse, è necessario separare gli attuali istituti professionali dalla struttura e dalle logiche scolastiche e farne istituti post – secondari di

formazione professionale di base, non dipendenti dal Ministero della Pubblica Istruzione. A tali istituti si dovrebbe eccedere dopo l'assolvimento dell'obbligo scolastico, 15-16 anni. E' pensabile che tali istituti possano accogliere anche giovani dai 17 anni in poi, che no possiedano il titolo di studio dell'obbligo scolastico, se sono in ritardo scolastico; dovrebbero collaborare con le suole di base per esperienze di orientamento e lavoro pratico.
Questi istituti potrebbero essere già il nucleo di un sistema non universitario di istruzione superiore, Politecnici, Istituti Superiori (Finlandia, Austria, Grecia)

16. Va previsto un sistema di formazione professionale assai flessibile, per le qualifiche medio alte e per la formazione ricorrente e continua. Quindi si creano istituti di formazione superiore regionale specializzati in settori che sono quelli dominanti, oppure si aprono nelle università corsi di studio.
A – La trasformazione degli istituti professionali in istituti superiori di formazione professionale comporta che la differenza non sarebbe più tra istituzioni diverse, fra durata e livelli diversi, corsi brevi, medi e lunghi, corsi di riqualificazione per adulti, per le qualifiche medio alte e superiori si potrebbe rilasciare un titolo equivalente a quelli dell'università.
B – Attraverso convenzioni con le Regioni, le università si possono attrezzare per un'offerta formativa di questo tipo, in quanto avrebbero esclusiva del rilascio dei titoli e qualifiche superiori. Ma dovrebbe sempre esistere un sistema esterno per le qualifiche medio – basse e per la formazione ricorrente e continua, costruito proprio dagli ex-istituti professionali.

Personale addetto alla formazione professionale e valutazione dei risultati

La flessibilità della formazione professionale e la sua adattabilità, sono oggi requisiti essenziali per il funzionamento di un sistema di formazione. Il vero problema è la resistenza di un corpo insegnante stabile, che difende non solo il suo posto di lavoro, ma le sue competenze, che non si aggiornano con la rapidità richiesta dai mutamenti che condizionano la formazione.
Più iniziale e di base è la formazione professionale, meno rapidamente cambiano le competenze e più bisogno c'è di un personale relativamente stabile. Più si va verso una preparazione specializzata per funzioni e ruoli professionali specifici, più la formazione deve essere flessibile, disponibile al cambiamento ed alla ripresa periodica.
Il problema più importante non è lo statuto del personale della formazione, bensì quello della professionalità di questo personale e di come si accredita e si aggiorna questa professionalità.

Proposte

17. Gli insegnanti di discipline specifiche hanno la possibilità di essere stabili e sviluppare la loro professionalità in un periodo più lungo e meno flessibile.
Gli esperti di materie specialistiche vanno di norma presi dai settori lavorativi e tecnici in cui già operano e quindi non possono e non debbono essere permanenti.
Con essi si stabiliscono dei contratti di prestazioni professionali, per la durata e la necessitò dei corsi in cui le loro competenze sono richieste.
Gli organismi di formazione professionale devono avere a disposizione un personale stabile con funzioni d direzione, progettazione, monitoraggio, tutoraggio e verifica dei processi formativi.
18. Il problema della valutazione di risultati della formazione è essenziale e molto connesso con la democraticità dell'istruzione. E' necessario non solo garantire la

qualità culturale e scientifica dei risultati, ma anche la loro rispondenza alla domanda di professionalità che viene dai vari settori.
L'agenzia nazionale di valutazione dei risultati scolastici, dovrebbe essere articolata a livello regionale, per il controllo della qualità della formazione professionale.
All'università viene dato il compito di istituire dei livelli post-laurea di specializzazione che servano da abilitazione dei formatori, responsabili di formazione, tutor e procedere al riconoscimento ed accreditamento delle competenze in materia, purchè le università garantiscano una consistente pratica di lavoro nella formazione ed il riconoscimento delle competenze che candidati adulti già posseggono.

La formazione degli insegnanti e dei formatori

Il punto di partenza per una corretta impostazione della formazione degli insegnanti è la conoscenza dei processi di apprendimento e condizionamento. Non è vero che un insegnante che abbia avuto solamente una preparazione professionale pedagogica, non sappia insegnare.
Aggiungere ad una formazione pedagogica, anch'essa prevalentemente teorica, la formazione disciplinare che una persona ha ricevuto a scuola e nell'università, potrebbe peggiorare il risultato.
Quando una persona si è brillantemente laureata all'università con una tesi di ricerca teorica, è nelle peggiori condizioni per inserirsi così com'è nell'insegnamento di base. Questa persona non è formata, è deformata per le finalità, le competenze, le capacità, gli atteggiamenti, i linguaggi propri della professione insegnante.. Così ogni insegnante trova una sua personale soluzione a questo problema.
Le proposte per la formazione degli insegnanti a livello universitario vanno su due fronti:

- quello del metodo: creazione di precoci abilità, atteggiamenti, comportamenti e tecniche di organizzazione del lavoro di insegnamento
- quello dei contenuti di insegnamento: trascurati nei curricoli degli insegnanti elementari, accettati passivamente nella formazione universitaria.

La formazione di base di tutti gli insegnanti deve essere completata a livello universitario e deve collegarsi con un sistema di formazione continua organicamente inserito nella professione.

La formazione degli insegnanti della scuola di base

In tutto il mondo la formazione degli insegnanti di scuola di base è stata attuata in Istituti post-secondari diversi dalle università. Di recente alcuni paesi hanno introdotto nelle università tutti i tipi di formazione (Gran Bretagna, Germania), o solo la formazione di base (Grecia, Svezia) o hanno trasformato le scuole preesistenti in istituti universitari (Francia).

Proposte

19. A – Scuola di base unificata e lunga:
    - un biennio teorico pratico di base a forte orientamento psico-pedagogico, con esperienze precoci di tirocinio
    - un biennio di specializzazione in almeno due discipline, con studio più teorico delle stesse ed apprendimento della didattica disciplinare, educazione tecnica, artistica, musicale, fisica, religiosa (insegnamento obbligatorio e non confessionale di storia delle religioni)

    B - Scuola di base divisa in scuola primaria e secondaria:
    - momenti di formazione psico-pedagogica comuni a tutti

- scelta precoce di momenti di esperienza pratica di insegnamento
- creazione di un indirizzo particolare, sia nella formazione degli insegnanti elementari che della scuola secondaria, per classi di orientamento, capaci di insegnare sia negli anni terminali della scuola di base che in quelli iniziali della scuola secondaria, per creare continuità didattica nelle discipline di base e svolgere una funzione specializzata di orientamento allo studio ed alle scelte scolastiche professionali;
- distinzione nella formazione disciplinare, fra insegnanti di scuola primaria e secondaria.

La formazione degli insegnanti disciplinari

Il problema della formazione e dell'accesso alla professione degli insegnanti disciplinari, si basa sul controllo, fiscale e cognitivo e non professionale e qualitativo, del sapere disciplinare, ma è gestito dalle lobby disciplinari universitarie.
L'accesso alla professione deve avvenire sulla base dell'accertamento di competenze più ampie e più complesse di quelli derivanti solamente dalla conoscenza di una disciplina.
La Costituzione prescrive che l'accesso agli uffici pubblici debba avvenire per concorso, è la legge che stabilisce che cos'è il concorso e quali sono le competenze necessarie.
La vera soluzione è una modifica della didattica universitaria, per fare in modo che qualsiasi sia la destinazione universitaria, la formazione accademica e scientifica di base non sia già deformante, ma abitui al lavoro critico, alla ricerca, al lavoro di gruppo.
Tuttavia bisogna tener conto di una realtà sempre più rilevante dell'accesso alla professione di insegnante di persone adulte con esperienze professionali valide e diverse.

Proposte

20. Per l'accesso all'insegnamento in relazione ai gradi di istruzione, l'insegnante dovrebbe aver accumulato un certo numero di crediti sufficienti a dimostrare le sua capacità psico - pedagogiche, le sue competenze disciplinari, scientifiche e didattiche.
    Dovrebbe essere dato più credito a studi ed esperienze psico-pedagiche e metodologiche didattiche quanto più è iniziale il livello di istruzione a cui si vuole accedere.
    Il concorso dovrebbe consistere nell'esame del dossier e del profilo culturale del candidato ad u posto di insegnante, dopo almeno un periodo di prova di 2 anni.
    Va scardinato inoltre i legame perverso fra discipline di insegnamento scolastico e universitario, creando aree di competenza che raggruppino più discipline di insegnamento e privilegino la flessibilità e la ricchezza delle competenze.