

**Scuola interateneo di specializzazione  
per la formazione degli insegnanti secondari**

**GLOSSARIO  
DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE  
Prove tecniche di navigazione**

## **PREMESSA. ISTRUZIONI PER L'USO**

Il testo del Glossario che si presenta corrisponde ad una diffusa esigenza: intendersi, su un piano convenzionale, sui significati delle parole più ricorrenti nella documentazione ufficiale, nei dialoghi e nell'azione formativa che si pratica nelle Scuole dell'autonomia.

Il problema è proprio nel carattere convenzionale delle definizioni e dei termini. Come giungervi, e come assicurare a tutte le singole diverse percezioni di significato e di prospettiva degli operatori di formazione delle Scuole un terreno in cui riconoscersi?

Come trovare, poi, nel Glossario, un terreno non solo di confronto e conferma delle proprie opinioni, ma anche una fonte di alimentazione e di confronto con nuove prospettive, comunque con le linee di sviluppo della stessa materia (Insegnamento, Formazione, Didattica, Metodologia, Saperi professionali) su cui nel mondo allargato della formazione si investe e si lavora?

Non v'è, che una soluzione: cominciare a lavorarci apprestando un terreno che sia sentito come comune da tutti gli attori che intervengono nei processi formativi dell'insegnamento e dell'educazione. Assicurare a ciascuna voce la possibilità di esprimersi, e accreditare la redazione di ogni voce come la risultante di un processo di confronto rispetto ad una stella polare: il modello formativo che la comunità della nostra Scuola hanno deciso di assumere come caratterizzante. Sicché ogni voce verrà registrata, di ogni interpretazione tenuto conto, e tutte poi dovranno essere codificate rispetto al criterio di ponderazione scelto: il modello di formazione, i suoi principi e i suoi valori, le sue implicazioni organizzative e culturali.

Il modello non sarà ancora tutto esplicito e codificato, ma c'è.

E dunque bisognava cominciare. Ci hanno provato i Supervisor di tirocinio della nostra Scuola Foscari approntando uno spazio di discussione (quali sono le pagine che seguono) secondo una prospettiva di work in progress. Nelle definizioni che seguono c'è la presentazione di quello che la comunità pedagogica e scientifica internazionale più legata ai processi scolastici e formativi intende per ciascuna delle parole e dei concetti, ordinati in sequenza alfabetica. Occorre partire da qui, per correggere, integrare, tagliare, al limite rifiutare il testo stesso predisposto per una voce.

Cosa si chiede agli utilizzatori, in primis i dottori specializzandi? Di consultare il Glossario, soffermandosi sulle voci cui si è più interessati e di spedire all'indirizzo di e-mail di seguito indicato tutte le proprie osservazioni, ovvero le proposte di voci alternative.

Sarà cura del Coordinamento dei Supervisor di Tirocinio, e periodicamente di rispedire a tutti i coautori una versione aggiornata comprensiva delle osservazioni e degli sviluppi (in termini e concetti) richiesti. E così seguire secondo un iter che possa, entro il Natale del 2000, assicurare una base convenzionale di definizioni e di termini al sistema formativo della Scuola di Specializzazione.

Si dirà che così facendo si va da un Glossario alla produzione di un Lessico: e nei fatti sarà così. Ma se si vuole che per questa via si definiscano alcuni assi concettuali portanti, il modo migliore per non disperdere gli investimenti concettuali e affettivi che si stanno producendo è quello di ancorarli ad un piano linguistico e comunicativo comune.

Molti ci leggono, anche al di fuori del Veneto: ebbene a tutti costoro diciamo: fatevi avanti! Inviare le vostre osservazioni e le vostre proposte di definizioni, saranno tutte pubblicate nel Forum collegato, con nome, cognome e indirizzo. Chissà che per questa via non produciamo una comunità allargata di depurazione linguistica e di ridordine semantico del campo delle Scienze della formazione.....

# INDICE

## INDICE

### A

*Abilità (Skill)*

*Abilità complesse*

*Abilità di base*

*Accrescimento*

*Acculturazione*

*Action Learning (Joint Development Activities)*

*Algoritmo*

*Analisi dell'insegnamento*

*Apprendimento adulto*

*Apprendimento scolastico* *Apprendimento significativo*

*Architettura Modulare Integrata*

*Approccio Valutativo*

*Attività mnestica*

*Autoanalisi d'Istituto*

### C

*Check-list( Inventari di controllo)*

*Cinestesica*

*Cognitive Mapping*

## A

### **Abilità (Skill)**

Insieme più o meno ramificati di contenuti di conoscenza e di esperienza, che possono essere sistemi simbolici, corpi di credenze, quadri disciplinari, specifici quadri teorici e/o interpretativi della realtà, dell'esperienza, della condotta. Tali molteplici contenuti di conoscenza e di esperienza sono analizzabili, scomponibili, acquisibili e trasformabili nel tempo. Vedi anche *Abilità complesse* e *Abilità di base* [U.M.].

### **Abilità complesse**

S'intendono veri e propri *sistemi di padronanza* (vedi), il principale dei quali è quello che presiede alla comunicazione. Sarebbe più giusto definirle come strategie di padronanza dei propri processi di costruzione della conoscenza e del sapere, ossia procedure di controllo di che cosa si conosce e di come si conosce. Siamo con questo nell'ambito delle ricerche sulla Metacognizione (vedi), ovvero di quelle strategie che lo studente deve organizzare, esprimere e validare continuamente per sviluppare, applicare, allargare, correggere ciò che impara o che ha imparato. Vedi anche *Mapping process* [U.M.].

### **Abilità di base**

Si intendono quelle *abilità* (vedi) la cui padronanza è prerequisito essenziale per l'esecuzione di compiti e/o di prestazioni che le implicano necessariamente. Esse rappresentano il fondamento di acquisizioni più complesse (vedi *Abilità complesse*) e articolate o più mirate e specifiche. Così ad es. il saper leggere, il saper scrivere, gli strumenti concettuali di spazio e di tempo, l'inferire (vedi *Operazione inferenziale*) ecc., sono insieme di processi e di strategie senza i quali non è possibile che l'Apprendimento scolastico (vedi) si sviluppi in eccellenza e in sovrabbondanza. Le abilità di base sono dunque quelle fondamentali competenze (più o meno ramificate) che generano e si rigenerano in famiglie più complesse di abilità, in competenze allargate, in prestazioni articolate e specificate di saperi, di saper fare, di saper essere. (U.M.)

### **Accrescimento**

Nella teoria degli schemi (vedi *Schema*), elaborata nell'ambito della Scienza Cognitiva (vedi), costituisce una delle tre modalità dell'apprendimento umano (vedi anche *Ristrutturazione* e *Sintonizzazione*). Avviene incamerando informazioni nuove nella struttura degli schemi preesistenti (Rumelhart e Norman, 1978; 1981; Norman, 1980; 1982). Si tratta dunque di un apprendimento che aggiunge "esempi" agli schemi già appresi, senza produrne di nuovi [G.M.]

### **Acculturazione**

È un processo che comprende quei fenomeni che si verificano quando gruppi di persone di culture diverse entrano in un contatto diretto e continuo, con modificazioni conseguenti nei modelli culturali originari di uno o di entrambi i gruppi. L'acculturazione, perciò, deve essere tenuta distinta dal mutamento culturale, di cui non è che un aspetto, e dall'assimilazione, che costituisce talvolta una fase dell'acculturazione. Deve essere distinta anche dalla diffusione la quale, pur verificandosi in tutti i casi di acculturazione, non solo un fenomeno che spesso ha luogo anche senza il tipo di contatto tra popolazioni specificato nella definizione su esposta, ma inoltre costituisce un solo aspetto del processo di acculturazione. Tra le Tecniche impiegate negli studi di acculturazione possiamo ricordare: 1. Osservazione diretta dell'acculturazione nel suo svolgersi; 2. Acculturazione recente studiata mediante interviste con i membri dei gruppi acculturati. 3. Utilizzazione di prove documentarie che forniscono una testimonianza storica sui primi contatti che hanno prodotto acculturazione. 4. Deduzioni da analisi e da ricostruzioni storiche.

Se passiamo all'analisi dei meccanismi psicologici della selezione e integrazione dei tratti interessati all'acculturazione, essi andranno distinti a seconda che si tratti di individui, di gruppi di persone, dei risultati osservabili del processo di acculturazione avviato. Nel caso del ruolo dell'individuo, esso può essere guardato :1. Come membro del gruppo che sceglie; 2. di coloro che per primi accettano tratti stranieri e loro posizione nella società in quanto

influenzano la scelta e l'accettazione di nuovi tratti. 2. Come membro del gruppo donatore: personalità di coloro che sono in contatto col gruppo ricevente, loro atteggiamenti e punti di vista e modo in cui il gruppo al quale appartengono viene considerato dai membri del gruppo ricevente, in quanto collegato ad un'accettazione favorevole o non favorevole dei tratti. 3. come membro di un gruppo specifico della sua società e la sua posizione in questo gruppo, in quanto capace di accelerare o di ritardare l'accettazione di nuovi tratti. Nel caso di gruppi di persone allora la fenomenologia dei comportamenti andrà riguardata in rapporto a 1. Possibili concordanze nei tipi di personalità... di coloro che accettano o rifiutano i nuovi tratti. 2. Scelta ed accettazione differenziale dei tratti secondo le demarcazioni sessuali, i diversi strati sociali, i diversi tipi di opinioni e la professione. 3. Ostilità... iniziale e successiva accettazione della nuova cultura da parte degli individui, come fattore di integrazione dei nuovi tratti culturali, e causata da (a). intensità... del contatto; (b) durata del contatto e risultante abitudine progressiva ai nuovi elementi culturali; c) vantaggi sociali, economici o politici risultanti dall'accettazione. 4. Conflitto psichico risultante dal tentativo di conciliare tradizioni diverse di comportamento sociale e complessi diversi di sanzioni sociali.

Se si guarda poi ai risultati attendibili dai processi di acculturazione, allora occorrerà porre risalto ai seguenti possibili tipi: A. Accettazione: quando il processo di acculturazione si conclude con l'assunzione della parte maggiore di un'altra cultura e con la perdita della massima parte del patrimonio culturale precedente; con l'acquiescenza da parte dei membri del gruppo accettante e, di conseguenza, l'interiorizzazione non solo dei modelli di comportamento ma anche dei valori intimi della cultura con cui sono venuti a contatto. B. Adattamento: quando i tratti originari e quelli stranieri si combinano in modo tale da produrre un complesso culturale operante senza intralci, che costituisce in realtà... un mosaico storico; con la ristrutturazione dei modelli delle due culture in una unità... armoniosa dotata di significato per le persone alle quali si riferisce, oppure con la conservazione di una serie di atteggiamenti e punti di vista più o meno contrastanti che vengono conciliati nella vita quotidiana via via che se ne presenta il caso. C. Reazione: quando a causa dell'oppressione o delle conseguenze impreviste dell'accettazione di tratti stranieri sorgono dei movimenti contrari all'acculturazione; questi conservano la loro potenza psicologica (a) come compensazioni di un'inferiorità imposta o percepita, oppure (b) per mezzo del prestigio che può procurare agli aderenti ad un tal movimento il ritorno alle vecchie condizioni antecedenti l'acculturazione. (R. Redfield, R. Linton, M. J. Hetskovits, in *Antropologia culturale. Resti e documenti*, Milano, Hoepli, 1970, pp. 177-182)(U.M.).

### **Action Learning (Joint Development Activities)**

Sono comunemente definiti i "metodi della svolta nella formazione". Valga qui una sintesi di presentazione dei principi generali che li caratterizzano:

- a) essi esprimono il tentativo di saldare il momento dell'apprendimento con quello dell'azione ovvero della quotidiana attività di lavoro del soggetto in formazione. Apprendere/agire è sostanzialmente assunto come una identità inscindibile dei due momenti;
- b) il progetto formativo viene così sistematicamente ancorato a problemi concreti di lavoro nel senso proprio della trasformazione delle modalità connesse con il gestire e risolvere un problema;
- c) il metodo mira a sollecitare l'attivazione nel soggetto di processi di apprendimento complessi, finalizzati a promuovere moduli integrati e interculturali di sapere/saper fare, saper essere, per ciascun singolo aspetto del problema, del caso o della situazione studiati.
- d) il riferimento teorico è ovviamente a modelli di apprendimento e di logica del pensiero e della concettualizzazione del Pragmatismo americano (Peirce, in particolare).
- e) la tipologia di apprendimenti proposta e perseguita ha quindi caratteri esplicitamente integrati, come veri e propri sistemi, di cui si studia l'applicazione e l'utilizzo in situazioni diverse ma compatibili o riducibili a compatibilità in virtù dell'intelligenza di vita maturata da parte del soggetto.
- f) la tipologia di traguardi formativi perseguita viene così a configurarsi come un sistema articolato di ambienti di comunicazione/ scoperta/ invenzione:
  - 1) sviluppo della conoscenza dell'ambiente
  - 2) sviluppo della conoscenza di sé
  - 3) sviluppo dell'apprendimento del ruolo organizzativo.

Senza accodarci all'enfasi che accompagna, in questo particolare momento, l'Action Learning, soprattutto in area anglosassone, occorre dire, concludendo questo paragrafo che per le condizioni di formatività... delle diverse situazioni innescabili nel nostro Paese, e soprattutto per la scarsissima tradizione di esperienze formative ripetute e seriamente valutate, è opportuno porre i metodi emergenti al culmine di una piramide ideale che, avendo a base i metodi di istruzione programmata, utilizzi quelli sempre più centrati sul soggetto e autonomizzanti per particolari categorie di utenti e in presenza di utenti che abbiano già avuto esperienze formative strutturate. ( U.M.)

### **Algoritmo**

Prescrizione consistente in istruzioni non ambigue relative ad operazioni fisiche e/o cognitive che guidano l'esecutore (uomo o macchina) alla soluzione di qualunque problema di una certa categoria (Landa, 1984). Si distinguono in esecutivi, che prescrivono operazioni per eseguire compiti (manuali o cognitivi) e di apprendimento, che prescrivono operazioni per apprendere ad eseguire compiti (Landa, 1985). Godono di tre proprietà fondamentali (Markov, 1954): a) specificità: le azioni di colui che usa l'algoritmo sono determinate da istruzioni o regole valide intersoggettivamente ed eseguite nello stesso modo da tutti coloro che si servono dell'algoritmo; b) generalità: l'algoritmo è applicabile non a un singolo problema, bensì a tutti quelli che appartengono a una particolare classe; c) risultività (o garanzia di risultati): l'algoritmo è sempre diretto al raggiungimento di un risultato che non mancherà di essere conseguito se colui che usa l'algoritmo rispetta le regole indicate. Vedi anche Euristica [G.M.].

### **Analisi dell'insegnamento**

L'analisi dell'insegnamento è essenzialmente una ricerca *descrittiva* il cui compito, secondo Lovell e Lawson, sta «nel chiarire la natura dei fattori agenti in una situazione, in quale misura essi sono presenti, i legami e le relazioni che li collegano gli uni con gli altri».

Il suo sviluppo, quanto ad aree d'indagine, è avvenuto fondamentalmente in queste direzioni :

a) Studi dei rapporti tra *efficienza* degli insegnanti e loro caratteristiche personali e di preparazione, comunemente noti come studi sulla "*Teacher effectiveness*". Vi rientrano non solo i modelli in senso stretto elaborati dal Gage, dal Mitzel e da altri, ma anche alcune tassonomie di obiettivi didattici, come quella elaborata dal Bloom e collaboratori, almeno per la parte che attiene alla definizione dei criteri di *effectiveness*.

b) Studi dei rapporti d'interdipendenza tra comportamento dell'insegnante e comportamento degli alunni all'interno della classe, comunemente noti come studi «*classroom behaviours*». Vi rientrano i modelli di analisi dell'insegnamento elaborati da diversi autori, tra i quali lo Smith (1960), il Ryans (1960), Stone-Leavitt (1955), il Runkel (1958), lo Storulow (1961), oltre che i modelli di teoria dell'istruzione elaborati dai Siegel-Siegel, da Merrill-Boutwell, e da altri.

c) Studi sul *comportamento* degli insegnanti. Questi studi si sono sviluppati, parte in direzione del comportamento verbale in classe, e vi rientrano, in sostanza, tutti i 79 modelli raccolti da Simon-Boyer in *Mirrors for Behavior II* (che però rientrano anche nella precedente categoria); parte in direzione anche di altri comportamenti, come nel caso del *Microteaching* e del *Minicorso*.

d) Studi sugli effetti di determinate variabili d'insegnamento sul piano cognitivo e motivazionale. Vi rientrano le ricerche *sull'approvazione* (Flanders, Morrison e Brode, 1968; Rosenshine, 1970; e altri), *sull'attenzione* dell'insegnante e *sul rinforzo vicario* (Altman e Linton, 1971; Good e Brophy, 1972), sulle *attese* degli insegnanti (Rosenthal e Jacobson, 1971); e così via. e) Studi cosiddetti "a posteriori", diretti a porre «a confronto risultati di apprendimento già avvenuti, cercando di risalire da questi; alla qualità dell'insegnamento che li ha prodotti». Un esempio è il complesso di studi che fa capo agli autori del *Mastery Learning*. Dall'anno di apparizione del *Textbook* del Gage, che coincide col periodo di massimo sviluppo, si assiste ad un rallentamento di questo genere di studi in America, dove hanno avuto origine, ed insieme ad una loro progressiva diffusione, almeno dal '70 in poi, in Inghilterra, in Francia ed in altri paesi dell'Europa. Uno degli aspetti salienti di questa diffusione è che avviene in un contesto culturale più ricco di punti di riferimento teorici, disposto certo ad accettare, ma anche a ripensare in chiave critica il nuovo approccio.

In Francia, il Postic sostiene che tra le ragioni che spiegano il primo fatto, cioè, la diminuzione dell'analisi descrittiva in America, è la crisi delle concezioni behavioristiche nell'osservazione

dei comportamenti. Queste concezioni hanno «condotto i ricercatori a vedere ciò che il soggetto *fa*, piuttosto che a determinare le caratteristiche che *egli possiede*»..

Un altro elemento problematico è la dipendenza dell'analisi da una teoria dell'educazione preliminarmente assunta, ciò che porta il ricercatore a trovare nella situazione educativa esattamente quello che cerca, e a perdere di vista, così, il carattere dinamico del *contesto*. Il rischio rimane anche nei casi in cui si cerca di ricostituire la catena stimolo-risposta-rinforzo, come in Bellack e Hough. In realtà, «scomponendo un insieme vivente in parti inerti, e poi ricomponendo un insieme di elementi giustapposti, non si realizza che una somma globale, non il processo dinamico».

Va inoltre notato che nella maggior parte delle ricerche si tiene conto solo degli aspetti cognitivi e metodologici dell'intervento educativo. «Le variabili personali dell'insegnante sono così neutralizzate a profitto della metodologia: sono i comportamenti dell'insegnamento e non i comportamenti dell'insegnante che divengono oggetto di analisi».

Il problema che si pone è, allora, che l'iter sperimentale sia più attento ai aspetti della situazione che consentono di restituire ad ogni comportamento il suo pieno significato. Questo vuol dire che occorre superare la semplice descrizione dei comportamenti per dedicarsi all'esame del loro *funzionamento*. In questa prospettiva, lo spirito di questo genere di studi diventa «più clinico che sperimentale, perché si tiene conto della totalità delle risposte, dei modi di essere e di agire dell'insegnante, di scoprire la dinamica dei suoi adattamenti, il senso e la struttura del suo comportamento». In Inghilterra, la critica si inquadra in un contesto di esigenze che sono in parte sociali e in parte puramente teoretiche. Secondo molti autori, al di là dei vantaggi che questo approccio offre in sede di confronto con alcune tradizionali metodologie di lavoro, o puramente teoriche o puramente applicative, esso condivide con tutta l'analisi descrittiva alcuni grossi limiti.

Un primo limite è nell'ignorare il problema della propria collocazione all'interno di un contesto culturale e sociale più ampio. Se è vero, come dice Walker, che ogni descrizione delle attività della classe che non può essere collegata alle strutture sociali e alla cultura della società è una descrizione conservativa», l'analisi dell'interazione in classe ha carattere *conservativo* almeno in questo senso. Un secondo limite è connesso alla stessa pretesa di essere un'analisi descrittiva e oggettiva degli avvenimenti in classe. Con questa pretesa, che pure ha precise giustificazioni, si finisce infatti col restringere inevitabilmente l'area dei fenomeni da studiare, e quindi, col rendere parziale e riduttiva l'analisi stessa.

In sostanza, ciò che si dimentica secondo Hamilton e Delamont, è che l'insegnamento è anche un processo cognitivo, mentale. «Il modo in cui l'insegnante pone i problemi, il tipo di obiettivi o sotto-obiettivi che egli tenta di raggiungere, le alternative che egli considera per superare gli ostacoli..., sono aspetti dell'insegnamento che sono frequentemente dimenticati dallo studioso comportamentista, il quale concentra la sua analisi su ciò che l'insegnante fa, con esclusione di ciò che egli pensa intorno all'insegnamento».

Un terzo limite, connesso al secondo e al primo, è nell'avere scarse possibilità di sviluppo in senso teoretico, il che spiega come ad uno sforzo rilevante di studio della realtà della scuola, non abbia corrisposto una proporzionale comprensione di questa realtà. Cioè, la descrizione conduce inevitabilmente ad una sovrabbondanza di dati che, in quanto non trovano sistemazione se non negli stessi concetti con cui vengono descritti, finiscono col creare un circolo che impedisce all'analisi di diventare *spiegazione*. (U.M.)

### **Apprendimento adulto**

E' al centro di nuova e particolare attenzione: un apprendimento - si badi - non più costringibile entro gabbie concettuali settoriali che distinguono tra formazione culturale generale e addestramenti specialistici, tra apprendimento teorico e pratico. Un apprendimento adulto, invece, che per qualunque livello professionale o ambito di lavoro richiede soprattutto *esercizio di padronanza e sviluppo di integratori cognitivi*. Il che equivale a dire che l'integrazione dei compiti formativi non è compito di per sé suddivisibile tra istituzioni diverse (la scuola per la cultura astratta, la formazione per quella concreta). Piuttosto ciascuna di esse dovrebbe assicurare *profili formativi arricchiti e sviluppo integrato di talenti* negli allievi, sia pure a differenti livelli di formazione orientamento al lavoro, di formazione professionale o di specializzazione.

Nel caso dell'impresa, il suo spazio si è ormai autorevolmente affermato come soggetto che eroga formazione. E in questo caso, la formazione perde sempre più velocemente i connotati del complemento per assumere quelli di una formazione strategica all'incremento della competitività dei prodotti, alla manutenzione delle risorse umane e degli stessi processi organizzativi, al controllo di qualità. ( U.M.)

**Apprendimento scolastico** Alla luce della prospettiva sviluppata dalla psicopedagogia dell'apprendimento di ispirazione cognitivista (vedi Scienza Cognitiva), l'apprendimento scolastico va considerato in stretta relazione con il concetto di apprendimento significativo (vedi) ed essenzialmente nella prospettiva di una acquisizione di conoscenze che avviene in un contesto sociale (la scuola) e che ha per oggetto contenuti appartenenti a settori specifici del sapere e segnati in senso storico e culturale. Parlare pertanto di acquisizione e di costruzione della conoscenza è volutamente restrittivo e lascia fuori una serie di fenomeni in cui hanno luogo processi di apprendimento meccanico, per contiguità, per condizionamento, per rinforzo. Invece a noi sembra che quello che è specifico delle situazioni scolastiche è proprio la costruzione del significato attraverso una serie complessa di attività di elaborazione, di validazione, di confutazione di modelli relativi ad azioni, rappresentazioni, pensieri [U.M.].

### **Apprendimento significativo**

Secondo Ausubel (1963, 1968) l'apprendimento significativo corrisponde a un sistema di attività in cui (e con cui) l'allievo prende coscienza dei sistemi di significati, se ne appropria, li attribuisce agli eventi in funzione delle sue esperienze [U.M.].

### **Architettura Modulare Integrata**

Quando un'Istituzione (o un'impresa) deve affrontare situazioni nuove, di cui non ha esperienza diretta, fa ricorso essenzialmente al patrimonio di competenze e routine accumulate nell'esperienza passata. E' questo un comportamento generale che consente alle imprese o alle Istituzioni di percepire ed affrontare le situazioni nuove essenzialmente come una ricombinazione di situazioni già sperimentate in passato. Nel caso della Polizia di Stato, tuttavia, ciò si è dimostrato valido solo per un aspetto, e problematico invece per molti altri. L'aspetto valido è rintracciabile nel fatto che la flessibilità organizzativa e la tempestività operativa dei servizi (richieste dalla evoluzione della criminalità organizzativa come dalle crescenti istanze sociali di prevenzione) hanno dimostrato di poter affondare le loro radici nelle routine e nelle conoscenze precedentemente consolidate dall'Istituzione. Gli aspetti problematici invece sono risultati altri, e precisamente tutti quelli legati agli aspetti deontologici, culturali e di comunicazione interna sui quali si è scoperto che occorre ripensare alla formazione e sviluppo organizzativo con respiro strategico. In estrema sintesi o si investiva sull'apprendimento organizzativo e sulla "qualità totale" del Servizio oppure - in breve tempo - la flessibilità, la tempestività, la qualità specifica dei diversi servizi operativi non avrebbero più potuto pienamente corrispondere alle richieste sociali e istituzionali del Paese. La sfida, come si vede, era e rimane stimolante: utilizzare la formazione insieme come sistema di opportunità formative e dell'innovazione portava a privilegiare alcuni aspetti chiave su cui investire con decisione e con sistematicità:

Le scelte. Se dirigere è la funzione più importante che viene esercitata in una Istituzione come quella scolastica, bisognava formulare scelte chiare, farle condividere dai dirigenti, seminarle e diffonderle tanto all'interno del sistema formativo che tra i suoi attori. E la scelta è consistita nell'adottare esplicitamente il cittadino e la società come "priorità" clienti per la scuola.

Le priorità operative. Consapevoli che tale scelta richiedeva e continua a richiedere un cambiamento culturale profondo dei meccanismi mentali, delle logiche manageriali, della mentalità diffusa degli operatori e dei dirigenti, si è puntato a coinvolgere tutto il personale. Sicché le strategie innovative introdotte nella didattica della formazione iniziale, nella riorganizzazione degli Istituti di Istruzione, nell'avvio sistematico della formazione in servizio, puntano a fare in modo che tutti gli operatori e i dirigenti coinvolti dai processi formativi si trasformino - secondo il livello e la funzione - in risolutori di problemi e risultino sempre alla ricerca di nuovi miglioramenti da apportare ai comportamenti propri e/o del reparto in cui lavorano.

I valori. Un'Istituzione dipende dalla mission che le si assegna e dalle persone che la compongono. Ma se di essa non sono concretamente chiari i criteri con cui vengono definite e

aggiornate le scelte e le priorità dell'Istituzione, il committente evapora e la qualità dei servizi ne risente.

Le sperimentazioni formative introdotte ci convincono del fatto che il massimo della concretezza - in tale materia - passa per il massimo di investimento sulla cultura istituzionale e professionale degli operatori. E questo significa che per rendere la formazione uno strumento visibilmente strategico del cambiamento organizzativo occorre che l'Istituzione tutta ne garantisca l'efficacia. Le innovazioni fondamentali apportate alla formazione iniziale degli insegnanti sono pertanto consistite:

- nell'introduzione esplicita e sistematica di una dimensione professionale integrata nel curriculum formativo del futuro insegnante, e di un insegnante di qualità;
- nella tendenziale, progressiva e graduale trasformazione del posto di lavoro in ambiente di apprendimento mirato e di problem-solving.

Con la prima innovazione, l'allievo viene dunque chiamato a vivere il suo periodo di formazione iniziale nella Scuola come se già fosse immesso nell'esercizio della professione:

**-affronta casi professionali tipici della professione** (individuati attraverso un'approfondita analisi della professione stessa, così come essa è effettivamente praticata e così come essa dovrebbe diventare per rispondere alla sfida delle nuove domande di formazione), **interagendo con esperti** che li affrontano, a loro volta, nella pratica quotidiana;

**-sperimenta**, nella stessa vita d'ogni giorno della Scuola, **le varie dimensioni presenti in una struttura scolastica**:

- \* quella dei saperi ( non basta sapere per poter insegnare, ma occorre sapere per ben insegnare)
- \* quella delle relazioni (tra pari, con i superiori, ma anche con esterni...)
- \* quella dell'organizzazione (della vita comune, ma anche delle attività obbligatorie ed elettive)
- \* quella deontologica (rispetto ai pari e ai superiori, ma anche rispetto alle responsabilità personali e alle problematiche poste dai casi)

E' facile notare che, in questo modo, all'allievo si chiede molto: gli si domanda infatti di "appartenere all'insegnamento" fin dall'inizio, calandosi da subito nelle responsabilità e nei vincoli che questo comporta, senza alibi derivanti dal fatto di trovarsi in una situazione formativa e in qualche modo "protetta".

Lo strumento tecnico per realizzare curricula di formazione iniziale coerenti con l'impostazione appena descritta si definisce **"architettura modulare integrata"**

**Architettura**: perché solo costruendo un curriculum coerente nel suo insieme si riesce a portare la proposta formativa agli allievi in modo tale che essi siano in grado di comprenderla e di adeguarvisi; **Modulare**: perché la professione non può essere appresa tutta e tutta in una volta. Essa viene quindi sezionata in "moduli", cioè in unità elementari di professione e di formazione. I moduli possono essere:

1. **teorici**: destinati a fornire cioè blocchi di conoscenza omogenea per area od argomento;
2. **tecnici**: destinati a fornire il possesso di tecniche operative tipiche della professione (il tiro o la difesa personale, ad esempio, ma anche la redazione d'informative, il pedinamento, le procedure per l'arresto in flagranza di reato...);
3. **professionali**: essi sono costruiti attorno agli specifici "casi" tipici di una certa area della professione, e servono a far apprendere i percorsi d'intervento necessari alla loro soluzione e alla soluzione di casi analoghi.

**Integrata**: perché nei moduli "professionali" convergono e vengono immediatamente utilizzati i contributi di sapere e di tecniche forniti parallelamente dai moduli degli altri due tipi. E' dunque in essi che avviene l'integrazione degli strumenti in un'unica professionalità: ma è anche in essi che si produce nell'allievo la prima esperienza dell'esercizio professionale. Quest'ultimo aspetto merita qualche ulteriore considerazione. L'integrazione tra "teoria", tecniche e agire professionale viene perseguita con forza non solo nella "filosofia" dei curricula di formazione iniziale, ma anche nelle singole scelte tecnico-organizzative di realizzazione. Non si poteva accettare, (e dunque non si è voluto), che fosse solo "il lavoro sul campo" a fare dell'allievo uscito dai corsi un "professionista". Troppo legati al caso sarebbero stati i risultati e troppo grandi i rischi per la costruzione di figure professionali ben equilibrate e omogenee. I curricula per la formazione iniziale, di conseguenza, hanno accuratamente selezionato gli elementi costitutivi della professione e ne hanno realizzato un "mix" profondamente meditato,

in modo che ad ognuno di essi venisse assegnato nel curriculum il ruolo e il peso che meglio gli si addicono; ma attraverso i "moduli professionali" hanno anche garantito l'occasione per realizzare l'integrazione tra di essi in maniera intenzionale e controllata.

Con la seconda innovazione si è inteso rispondere al principio che per Istituzioni Scolastiche, nella società della mente, sempre maggior importanza una precisa definizione delle capacità e delle competenze delle proprie risorse umane dovendosi ogni comunità scolastica sempre più strutturare, in futuro, come servizio diffuso e know-how Company. Sempre più cioè esse saranno caratterizzate in termini anche transnazionali, dalla non standardizzazione dei servizi di diagnosi e di sviluppo dei talenti negli allievi, da una diffusa crescente richiesta di creatività nelle risposte alle emergenze, da una sempre più alta dipendenza della qualità organizzativa e dell'efficacia dei servizi dagli individui, dalla complessità delle procedure di risoluzione dei problemi. A tal proposito l'ingegneria di nuove forme organizzative si è dimostrata e si conferma ogni giorno di più insufficiente. Pertanto l'ipotesi che si va sperimentando si concentra non sulla estensione all'attuale servizio scolastico della architettura adottata in sede di formazione iniziale, bensì sulla trasformazione dei modelli di decisione, di relazione e di sviluppo professionale dei servizi scolastici, tale da configurarli come ambienti di esplicitazione e di ottimizzazione dei talenti messi in campo dai singoli futuri insegnanti in quanto comunità professionali. È in questa prospettiva che assume rilevanza la decisa opzione per l'adozione di sistemi multimediali di open-learning centrati sullo sviluppo organizzativo nella formazione in servizio. Nel senso specifico che la struttura ormai definita di un sistema di comunicazione e di formazione in rete sviluppi soprattutto la possibilità per ogni singolo utente di personalizzare l'accesso e, al tempo stesso, di proporre alla Scuola soluzioni e suggestioni per il miglioramento della qualità organizzativa e della efficacia dei servizi. Dato l'obiettivo strategico, il sistema formativo della Scuola di Specializzazione si configura sempre più come un **sistema di sinergie** che consenta all'innovazione organizzativa di farsi non solo l'immagine ma reale sistema di qualità. A tale scopo essa sta provvedendo a:

**Razionalizzare** la formazione inventariando i propri "prodotti/servizi formativi", eliminando prodotti superati o doppiati, evitando rischi di sovrapposizione, di disomogeneità ecc.; definendo diversi programmi di attività formative; certificando prodotti secondo gli standard previsti per i vari programmi di attività; costruendo delle "mappe di attività" formative secondo i destinatari; le funzioni; le tipologie di attività formative (di sensibilizzazione, informative, abilitative, di specializzazione, di riqualificazione, ecc.).

"Industrializzare" **la formazione** assicurando:

- una crescente formalizzazione dei processi e dei prodotti formativi;
- confezionando i prodotti formativi in "pacchetti" scomponibili e ricomponibili con ampie possibilità di personalizzazione;
- formalizzando i "processi di lavoro" necessari per elaborarli, accumularli (banche know-how) e aggiornarli; il sistema di collaborazioni che ottimizza tali processi; gli assetti organizzativi più idonei e più funzionali alle elaborazioni necessarie; l'utilizzo finalizzato di tutte le tecnologie disponibili: cartacee, audiovisive, informatiche e integrate.

**Ingegnere la formazione**

- modulando le attività formative secondo le esigenze e i contenuti culturali richiesti dallo sviluppo organizzativo e produttivo dei saperi
- incorporando in ogni modulo le funzioni essenziali alla riuscita del processo formativo (situazione motivante, percorso autogestibile, assistenza al percorso, "alimentazioni tecnico-scientifiche, controlli, verifiche e valutazione, "trasferimento" delle acquisizioni;
- predisponendo differenti possibilità di utilizzo dei moduli in attività formative assistite, nell'auto-formazione, in sedi formative e in sedi operative. ( U.M.)

### **Approccio Valutativo**

Rappresenta il punto di leva teorico di ogni formatore e valutatore. Accanto all'obiettivo fondamentale che motiva l'approccio occorre utilizzare altri parametri di analisi quali (a) gli elementi chiave che caratterizzano l'approccio, (b) i teorici, ricercatori e studiosi che hanno generato e implementato l'approccio, (c) gli utenti privilegiati ovvero coloro ai quali è diretta l'informazione del valutatore, (d) i punti deboli e (e) i punti forti dell'approccio. Le ripartizioni delle diverse impostazioni teoriche presentano elementi di interesse specie ad un'analisi comparata con la classificazione proposta da Stufflebeam. Questo, in sintesi, il quadro di

riferimento dei diversi tipi di approccio. Gli elementi chiave dell'approccio *Student Gain By Testing* sono l'elaborazione degli scopi, l'analisi dei punteggi dei test e il divario (discrepancy) tra scopi e realtà. I principali teorici sono R. Tyler, B. Bloom, J. Popham, M. Provus. Gli utenti specifici sono gli psicologi dell'educazione. I punti deboli riguardano l'eccessiva semplificazione delle finalità educative e la mancata presa in considerazione dei processi, mentre i punti forti riguardano l'enfasi accordata all'analisi del progresso negli studenti. Gli elementi chiave dell'approccio *Institutional Self-Study By staff* sono la definizione degli standard, la discussione, la partecipazione e la professionalità degli insegnanti-valutatori. Le commissioni in seno al *National Study of School Evaluation* propongono gli standard di riferimento. Gli utenti specifici sono gli insegnanti, i formatori e i dirigenti interni all'istituzione scolastica. I punti deboli riguardano l'isolamento e la mancata presa in considerazione di punti di vista esterni al gruppo, mentre i punti forti riguardano l'incremento della presa di coscienza del gruppo e del senso di responsabilità. Gli elementi chiave dell'approccio *Blue-Ribbon Panel* sono il prestigio della commissione, la visita, l'osservazione dei programmi e dei documenti esistenti. I principali teorici sono J. Conant, C. Kerr, D. Henry. Gli utenti specifici sono i responsabili politici e amministrativi locali. I punti deboli riguardano il ritardo della retroazione formativa e l'eccessivo affidamento all'intuizione, mentre i punti forti riguardano la profondità e la perspicacia dei giudizi. Gli elementi chiave dell'approccio *Transaction-Observation* sono i nodi problematici (issues) nella formazione, l'osservazione della classe, gli studi di casi, il pluralismo. I principali teorici sono L. Smith, Parlett e Hamilton, R. Rippey, R. Stake. Gli utenti specifici sono i clienti (in senso rogersiano), gli attori della formazione. I punti deboli riguardano l'eccessivo affidamento alle percezioni soggettive, e la mancata considerazione delle cause, mentre i punti forti riguardano la produzione di un quadro multiprospettico riferito al programma di formazione e l'osservazione dei conflitti nelle valutazioni. Gli elementi chiave dell'approccio *Management Analysis* sono la lista delle opzioni e delle alternative, la capacità di stima e di previsione, il circuito retroattivo, i costi, l'efficienza. I principali teorici sono L. Lessinger, D. Stufflebeam, M. Alkin. Gli utenti specifici sono i dirigenti e gli economisti. I punti deboli riguardano l'ipervalutazione dell'efficienza e la sottovalutazione degli atteggiamenti non manifesti, mentre i punti forti riguardano il circuito retroattivo valutazione-decisione-azione. Gli elementi chiave dell'approccio *Instructional Research* sono il controllo delle condizioni, l'analisi multivariata, i concetti di base per la generalizzazione. I principali teorici sono L. Cronbach, J. Stanley, D. Campbell. Gli utenti specifici sono gli sperimentatori. I punti deboli riguardano le condizioni artificiali della metodologia sperimentale e l'esclusione dell'aspetto umano, mentre i punti forti riguardano la taratura di nuove metodologie di insegnamento e dei materiali. Gli elementi chiave dell'approccio *Social Policy Analysis* sono l'analisi delle condizioni sociali e l'adozione di misure amministrative adeguate. I principali teorici sono J. Coleman, D. Cohen, C. Weiss. Gli utenti specifici sono i sociologi. I punti deboli riguardano la marginalità dei problemi educativi, mentre i punti forti riguardano le scelte amministrative per la formazione e la definizione delle coercizioni sociali sulla formazione. Gli elementi chiave dell'approccio *Goal-Free Evaluation* comprendono la non presa in considerazione delle dichiarazioni di intenti di coloro che propongono e sviluppano il programma e il seguire una lista di controllo delle attività... valutative. Il principale teorico è Scriven. Gli utenti sono i "consumatori" del programma di formazione. I punti deboli riguardano la supervalutazione della documentazione e delle registrazioni soggettive degli osservatori, mentre i punti forti riguardano le informazioni sugli effetti del programma con margini ridotti di co-opzione. Gli elementi chiave dell'approccio *Adversary Evaluation* sono la contrapposizione di concezioni avverse, l'esame incrociato, la giuria, l'arbitrato. I principali teorici sono T. Owens, M. Lewine, R. Wolf. Gli utenti specifici sono gli esperti e i giuristi. I punti deboli riguardano le parzialità dei punti di vista soggettivi e i limiti di tempo, mentre i punti forti riguardano l'accurata raccolta informativa e le affermazioni suffragate dalle prove. (U.M.)

### **Attività mnestica**

Attività di memoria. Vedi anche *Memoria semantica e Inferenza mnestica* [G.M.].

### **Autoanalisi d'Istituto**

La cesura tra le funzioni valutative, riscontrabile anche nelle riflessioni più recenti, trascina con sé una separatezza decisionale ed operativa che acquisisce il conflitto tra organismi centrali e istituzioni locali e, in ultima analisi, ridimensiona la portata innovativa dello stesso modello. Eppure già nel 1982 R. Bolam, nell'ambito dei "convegni di auto-analisi", aveva avvertito la necessità di trovare soluzioni adeguate ad una serie di "problemi appaiati", ma non separati, che specificano la volontà di integrare le funzioni valutative dei processi formativi. In ciascuna coppia, la prima domanda rappresenta la funzione di controllo, mentre la seconda quella di sviluppo:

1) Come possiamo regolarci nella valutazione dei risultati delle nostre scuole?

Quali sono i primi passi per considerare se i nostri allievi hanno realmente appreso?

2) E' vero che la maggior parte di ciò che succede nella scuola non può essere misurato? La valutazione deve aumentare la validità della verifica rivolta agli alunni?

3) E' meglio partire con poche facili parti del curriculum da valutare o provare di affrontare un programma multicomprendivo? Dobbiamo valutare le cognizioni degli allievi, gli sforzi che fanno, i loro progressi o regressi, o qualche altro aspetto?

4) Come possiamo valutare il lavoro di una scuola se non v'è nulla che noi possiamo significativamente paragonare ad essa? Come possiamo fare una valutazione degli alunni utile a loro, agli insegnanti, ai genitori, ai futuri datori di lavoro?

5) La valutazione sistematica comporta molti cambiamenti nei modi di valutazione generalmente seguita a scuola? Ci sono sistemi di valutazione particolari oltre quelli generalmente adottati nelle scuole?

6) Quale informazione sulla scuola dovrebbe essere pubblica? E' giusto etichettare gli alunni con l'assegnazione dei voti?

7) Dato il poco tempo che rimane dopo l'insegnamento, come possiamo trovare quello da dedicare alla valutazione?

## C

### **Check-list( Inventari di controllo)**

Sono una gamma di mezzi valutativi dalla struttura molto semplice, che permettono però di sostenere efficacemente una formazione, fornendo punti di riferimento utili per l'attività pedagogica. Questi strumenti si presentano sotto forma di elenchi di enunciati o di indicazioni che coprono uno o più ambiti nettamente delimitati. Chi si serve di questo strumento dovrà segnare con un cerchio, una croce o una sbarra le diverse proposte selezionate su una base molto semplice (ad esempio: esistenza-assenza; sì-no, presenza-assenza; oppure definire su una scala il grado di frequenza, di realtà, di desiderabilità, ecc...).

#### Obiettivi:

Gli inventari consentono queste semplici delimitazioni:

- definire con precisione un determinato problema (ho assunto questa visione, ho definito questo progetto, o quest'altro; ho preso in considerazione tutti gli aspetti di questo problema? ecc...)
- verificare gli elementi di un processo o di un metodo scelto (per raggiungere questo scopo, ho seguito questa procedura?).
- evitare omissioni durante una ricerca o uno studio in un certo ambito.
- confrontarsi con dei punti di riferimento (la mia pratica pedagogica si avvicina di più a questo modello o a quest'altro?).
- valutare quale importanza ha per noi l'una o l'altra proposta (ho intenzione di agire in questo modo piuttosto che in quest'altro, reputo di possedere questo tratto di personalità piuttosto che quest'altro; provo questo sentimento piuttosto che quest'altro; adotto quest'atteggiamento piuttosto che quest'altro; ecc...).
- assicurarsi di aver adempiuto a tutti i procedimenti (ho fatto tutte le operazioni necessarie per evitare tutti i rischi di concetto o materiali, ecc...?).

Questi strumenti possono servire sia per la verifica di ipotesi di studio o di ricerca, che per l'esplorazione di un campo d'azione o di riflessione. Abbiamo riportato qui di seguito un insieme vario di Check-list, differenziati in ragione della loro diversità di impiego, ed applicabili in particolare alla valutazione dei corsi di studio o di formazione. Tuttavia non abbiamo la presunzione di presentare tutti i promemoria o i Check-list possibili ed utilizzabili in ambito educativo: voi stessi potreste essere stimolati a creare delle vostre "Check-list" in funzione di ciò che avete intenzione di valutare, o far valutare e studiare. In questa sede ci limiteremo solamente a fornire un certo numero di esempi che potranno eventualmente esservi d'aiuto nella realizzazione dei vostri strumenti di controllo, indipendentemente che siano destinati a voi stessi o ai vostri allievi, studenti o stagisti.

Valutazione: Per elaborare un sistema di controllo o una Check-list, è indispensabile possedere una buona conoscenza dell'ambito o del problema che si vuole affrontare. E' altrettanto utile disporre di liste variate, o di altri inventari che possano fornire gli elementi indicativi da inserire nella lista, nell'inventario o in qualsiasi altro strumento valutativo di cui si abbia bisogno...

La presentazione di questo strumento dovrà essere il più possibile chiara, ed evitare qualsiasi ambiguità nel contenuto, essere breve e concisa nella formulazione e suggerire determinate articolazioni della realtà che altrimenti rischierebbero di essere omesse dall'azione o dallo studio.

Questi strumenti, infatti, operano in qualità di campanello d'allarme a livello cosciente; essi aiutano ad evocare una pluralità di aspetti che potrebbero restare indefiniti, "non menzionati". Si tratta di strumenti di rapido utilizzo, e si possono usare sia su base individuale che collettiva: evitano i rischi provocati da dimenticanze o da una mancata messa a fuoco di determinati aspetti, e contribuiscono a creare una sensazione di sicurezza, evitando sensi di colpa. Ben noto è l'impiego delle Check-list nell'ambito di attività in cui la sicurezza è di importanza capitale, quali chirurgia, industria, ecc...; il loro uso però si rivela altrettanto pratico nella formulazione di obiettivi di formazione, didattici ed educativi.

Utilizzo nell'abito dell'insegnamento o della formazione. Si consiglia l'uso delle seguenti Checklist ad insegnanti e formatori, per evitare di tralasciare fattori o variabili che intervengono nell'attività pedagogica. Durante lo svolgimento del corso questi strumenti svolgono funzione di "parafulmine" per formatori e ricercatori, ma possono parimenti essere utilizzati da allievi o stagisti per analizzare meglio l'insegnamento dispensato ed il livello raggiunto. Si tratta comunque di strumenti che si riveleranno estremamente utili anche a posteriori, nel momento di definire un bilancio parziale o finale per valutare i risultati prodotti dal processo di insegnamento o di formazione.

### ***Cinestesica***

Attiene alle sensazioni provocate dai movimenti dei muscoli durante l'attività fisico-motoria [G.M.].

### ***Cognitive Mapping***

Vedi Mappa cognitiva [G.M.].

### ***Cognitivismo***

Approccio pluridisciplinare di ricerca che studia la Cognizione (vedi) [G.M.].

### ***Cognizione***

Nell'ambito della Scienza Cognitiva (vedi), indica:a) i processi che vengono attivati dalla mente umana nell'elaborare le informazioni che provengono dal mondo esterno (Lindsay e Norman, 1977); b) l'attività del conoscere, ossia l'acquisizione, l'organizzazione e l'uso della conoscenza (Neisser, 1976: 25);c) l'insieme dei processi e delle rappresentazioni che hanno luogo nella mente del soggetto (Ausubel, 1968) [G.M.].

### ***Competenza***

Nell'ambito di un testo dedicato alla formazione professionale, Pellerey ha definito competenza «l'insieme strutturato di conoscenze, capacità e atteggiamenti necessari per l'efficace svolgimento di un compito». Quaglino nell'ambito di un contributo che si riferisce in particolare alla formazione manageriale definisce invece competenza «la qualità professionale di un individuo in termini di conoscenze, capacità e abilità, doti professionali e personali». La comparazione tra le due definizioni è interessante perché ci consente di fare alcune considerazioni:

- in entrambi i casi la competenza è un'insieme (nel secondo caso «strutturato»; nel primo lo si suppone tale) di elementi/dimensioni che concorrono all'efficacia di un comportamento professionale. (Tralasciamo per ora di approfondire il carattere contestuale, contingente e sociale/convenzionale della operazione di «certificazione di efficacia» di una performance lavorativa);

- il periodo intercorrente tra le due definizioni è stato denso di dibattito in merito a che cosa fa davvero l'efficacia di un comportamento professionale, al di là delle conoscenze e capacità tecnico-specifiche (si veda per tutti la rassegna contenuta nella ricerca Isfol su «Competenze trasversali e comportamento organizzativo». La seconda definizione ci «restituisce» il risultato di questo dibattito: essa contiene infatti il riferimento alle *abilità* (e non solo alle capacità), nonché alle *doti professionali e personali* (delle quali gli atteggiamenti costituiscono soltanto una parte).

Per inciso, vale la pena di sottolineare come questi ultimi elementi fossero già stati diffusamente trattati nel rapporto Isfol citato, dove abbiamo proposto un modello concettuale centrato proprio sul concetto di abilità (intesa come meta-capacità di «processare» le singole capacità «in situazione») nonché su quello di «risorse psicosociali». In quel contesto, osservavamo che il vero problema riguarda piuttosto la comprensione dei motivi che hanno condotto a tale «nuova attenzione» da parte della formazione professionale alle abilità di base e proponemmo al riguardo tre tipi di percorsi esplicativi:

una spiegazione strutturale-funzionale: le tecnologie hanno condotto ad un radicale mutamento di numerosi compiti lavorativi e funzioni organizzative. Sono aumentate le richieste di abilità di controllo e supervisione; è cresciuta l'importanza del lavoro di gruppo; è più frequente la necessità di affrontare «varianze», etc. Crescerebbe quindi l'esigenza di una formazione in tali abilità (a fianco della formazione di tipo tecnico-specialistico) come risposta

funzionale a nuove esigenze del sistema produttivo-organizzativo (si tratta dell'ipotesi implicita nei recenti studi sulla «professionalizzazione» del lavoro);

una spiegazione legata allo sviluppo scientifico. Si può ipotizzare che l'attenzione ad abilità di base sia da porre in relazione alla «rivoluzione cognitivista» che ha caratterizzato numerose discipline negli ultimi due, tre decenni. Una maggiore enfasi alle capacità di elaborazione delle informazioni da parte del soggetto, e quindi, una maggiore attenzione ai processi psicologici e psicosociali che «preparano» alla prestazione lavorativa, hanno preso il posto di una impostazione «*job-skill*» di matrice comportamentista che ha dominato per anni nel campo della formazione professionale.;

una terza spiegazione riferita allo sviluppo della formazione professionale. Si ipotizza che l'attenzione per le abilità di base possa essere stata stimolata dallo sviluppo delle tecniche di formazione manageriale. Tali tecniche sono state via via esportate alla formazione in compiti lavorativi non direttivi, fino a giungere a compiti esecutivi. Si pensi ad esempio alla letteratura sulla gestione strategica dei servizi e all'importanza attribuita alle abilità sociali di operatori *front-office*.

Nell'economia dei riferimenti sopra menzionati, queste osservazioni rendono ragione della evoluzione «da Pellerey a Quaglino», o, fuor di metafora, da una concezione della competenza ad un'altra.

La evoluzione più recente del dibattito che, quantomeno in ambito aziendale, si sta ora focalizzando sulle «competenze di successo» enfatizza ulteriormente l'importanza della dimensione delle competenze legata alle caratteristiche individuali più che a quelle tecnico-professionali. Non a caso, McClelland (ispiratore del modello delle competenze di successo) ha elaborato la seguente definizione: competenza è «una caratteristica misurabile di una persona, che consente di distinguere in modo attendibile gli *outstanding* dai *typical performers* in un particolare lavoro. Queste caratteristiche sono predittive di una performance superiore». E' evidente che con questa definizione, in realtà, si opera un salto logico, che quindi occorre esplicitare.

Come meglio vedremo in seguito, l'assunto che vi si legge in filigrana è che competente è l'*outstanding performer*, e non il *typical*. Ciò significa che nella accezione di McClelland la competenza è sempre *particolare competenza*. Si tratta di un curioso paradosso: in questo modo si assume che non esistono individui competenti ed altri più competenti, ma esistono individui normali» e individui «competenti». La competenza è quindi già il segno di una distinzione: non si è competenti (né occorre esserlo) se si è *typical performers*. Per converso, non si è *outstanding performers* se non si è competenti. Questa accezione più «elitaria» del termine competenza la ritroveremo più oltre, quando affronteremo il tema degli studi *sull'expertise*. Per ora, è sufficiente sottolineare come questo progressivo spostamento non avvenga a caso, come abbiamo sopra argomentato citando il rapporto Isfol. Ed è interessante osservare, per inciso, come sia stata proprio la riflessione sui *contenuti* della competenza (ciò che abbiamo definito la sua struttura «concreta») a determinare l'ampliamento (e l'articolazione) della *forma* della competenza stessa (ciò che abbiamo definito la sua configurazione «astratta»). Nell'indagine empirica sui processi di professionalizzazione è venuto nel tempo infatti via via emergendo ciò che, una volta esplicitato, ha il sapore del senso comune e forse del «buon tempo antico» (ma ben vengano queste «riscoperte, se consentono di affrontare la realtà con maggiori chance di successo!): e cioè che la competenza non ha mai solo una dimensione tecnico-professionale, non è mai solo «a cascata» e monodirezionalmente l'espressione di un sapere e di un saper fare riferibili meccanicamente a una prestazione, ma è costituita anche (e per alcuni soprattutto) da qualcosa che ha a che fare con il soggetto e con le sue caratteristiche più personali/individuali.

Il dibattito cui abbiamo fatto riferimento, e dal quale abbiamo naturalmente citato soltanto alcuni degli autori che vi sono intervenuti (quelli che ci sono parsi rappresentare «posizioni tipiche» in campo) lascia completamente (e curiosamente/significativamente) in ombra un aspetto del problema che - come meglio argomberemo in seguito appare a noi invece assolutamente centrale: si tratta del rapporto tra la competenza come «potenza», come capacità potenziale, e la traduzione di questa in un comportamento «in atto», in una esecuzione.

Senza risalire ad Aristotele ed alla sua distinzione tra potenza e atto, possiamo situare nella riflessione di Chomsky uno dei riferimenti più significativi a questo riguardo. Nell'ambito dei suoi studi di linguistica, Chomsky opera una fondamentale distinzione tra la competenza

(intesa come conoscenza che il parlante-ascoltatore ha della propria lingua) e l'esecuzione (intesa come uso effettivo della lingua in situazione da parte dello stesso). Il rapporto tra competenza ed esecuzione non è diretto e «immediato», come invece potrebbe supporre il parlante-ascoltatore con una visione *naive*: l'esecuzione infatti «nella realtà non può rispecchiare direttamente la competenza».

Nell'ambito di una ricostruzione del dibattito che ha avuto luogo in questi anni nelle scienze dell'educazione, Margiotta (in un saggio nel quale si riferisce ampiamente alla voce «Competenza/esecuzione» della *Enciclopedia Einaudi*) afferma che «l'introduzione della nozione di competenza, e la sua tendenziale sostituzione al concetto di abilità (quale si va testimoniando non a caso nelle ricerche epistemologiche e curricolari vertenti sul riordino dei processi di formazione professionale) segna una rottura, pur all'interno di convergenze comuni, tra le nozioni di *behaviour* (comportamento) e di *performance* (esecuzione)». Secondo l'A., il concetto di competenza è stato enucleato «in ragione del rifiuto di una formazione professionale subordinata agli standard di prestazione (esecuzione) richiesti dagli imprenditori. E in ogni caso si è sempre inteso profilare il concetto di competenza in modo tale da consentire al lavoratore (futuro o attuale) prestazioni possibili di reinvenzione, riorganizzazione, modificazione». Dopo aver sottolineato, a proposito della competenza, che «allorché la si pone in relazione con l'esecuzione si forniscono di quest'ultima definizioni vaghe: l'esecuzione, realizza, attualizza, situa, esprime, limita, utilizza, amplia, falsifica, potenzia la competenza», l'A. conclude che «la complessità del rapporto tra competenza ed esecuzione discende dalla vaghezza del termine competenza». Al termine di questa rassegna critica, Margiotta propone alcune potenziali definizioni «convenzionali» di competenza. Tra queste, particolare interesse ci pare rivestano le seguenti:

a) *la competenza come complesso procedimento d'induzione* (Quine), oppure come «teoria» sottostante ad ogni produzione di saperi, conoscenze, tecniche (Chomsky) («ne conseguirebbe l'idea-limite che ogni apprendimento coincide con un aggiornamento della "teoria" che si avrebbe sia all'interno della produzione dei saperi, etc., sia al suo esterno»);

b) *la competenza come una struttura profonda* (Chomsky, 1965) e cioè come un sistema di regole indipendenti dal contesto (*context free*), oppure come una *tentative action*, un complessivo di strategie sperimentali di accrescimento del proprio equilibrio conoscitivo, manipolativo, strumentale, sociale da parte del soggetto.

Al termine del proprio excursus, l'A. giunge ad ipotizzare «che ogni individuo realizzi un proprio modello differenziato di competenza, relativamente ad alcuni obiettivi o scopi universali o generali (invarianti del testo e della cultura di appartenenza) che egli personalizza, relativamente ai successi o insuccessi registrati nella riequilibrio continua da lui operata tra strategie di accomodamento e strategie di assimilazione».

Particolarmente significativo ci sembra comunque che, al termine della propria lunga dissertazione sul tema, una delle conclusioni che Margiotta si sente di trarre è che «la formazione post-obbligo, in particolare quella professionale, produce competenza nella misura in cui abilita alla selezione progressiva delle conoscenze» e che «oggetto dell'apprendimento secondario è la formazione sempre e comunque ... di strutture variamente formali di competenza e di esecuzione», e infine che «la nuova frontiera nella formazione professionale è data dalla promozione dell'equivalenza sociale delle competenze». Citando l'evoluzione del dibattito in scienza dell'educazione, Margiotta intendeva probabilmente riferirsi al dibattito che si è sviluppato in merito alla questione degli obiettivi formativi negli ultimi quaranta anni. Tale dibattito fornisce numerosi elementi di riflessione utili anche ai nostri fini, e conviene quindi farvi un sintetico accenno.

Come ben argomentato da Birzea, i due tipi di criteri utilizzati dai diversi autori per operationalizzare gli obiettivi sono:

a) il criterio della *performance* (es. Mager), che si basa sulla definizione preliminare - e successivamente - sulla osservazione e misurazione del comportamento «finale» dell'allievo, e cioè del comportamento che egli deve manifestare al termine di una sequenza formativa per dimostrare di avere raggiunto l'obiettivo «prestazionale»;

b) *il criterio della competenza* (es. Bareil), definita come capacità potenziale, o differita, di svolgere un determinato compito, e che quindi si basa sullo sviluppo di tale «potenzialità».

Al criterio della performance si imputa sia una scarsa applicabilità alle dimensioni meno operative/esecutive/professionali del lavoro, sia la sua centratura quasi esclusa sulle *performances* immediate e non trasferibili. Centrarsi sulla competenza significherebbe invece

(nell'intento dei sostenitori di tale criterio) promuovere un apprendimento più ampio, più duraturo nel tempo e più trasferibile: fare acquisire le strutture concettuali fondamentali delle diverse discipline; promuovere lo sviluppo di strategie di pensiero e di azioni utilizzabili in diverse situazioni di vita e di lavoro; riuscire a far spendere la formazione acquisita oltre il confine dell'aula.

Naturalmente, rilievi critici vengono mossi anche al criterio della competenza: la stessa ambiguità ed astrattezza del termine, la natura processuale dello sviluppo delle competenze, e la conseguente difficoltà a fissarne il raggiungimento in corrispondenza di tappe formative definite, la loro difficile diversificabilità e la scarsa dimostrabilità del loro raggiungimento.

Al termine della sintetica rassegna finora presentata, è necessario tentare una prima provvisoria sintesi, cercando di proporre alcuni «punti fermi» sui quali verificare il consenso prima di procedere oltre (il carattere «convenzionale» e «cooperativo-costruttivo» di processi come quelli che stiamo sviluppando viene assunto implicitamente come condiviso).

Il punto di partenza per le nostre considerazioni è costituito da un semplice schema per rappresentare il rapporto tra un soggetto al lavoro, il suo comportamento ed i risultati di questo. Commentandolo brevemente passo per passo, vediamo che comprende tre livelli: quello delle *condizioni di lavoro* (livello I), quello dell'attività (livello II); e quello degli *effetti dell'attività* (livello III). Il termine «operatore» è volutamente generale, proprio per ricomprendervi chiunque svolga qualunque tipo di attività lavorativa.

La *prestazione* lavorativa (livello III) dipende evidentemente dalla quantità e dalla qualità dell'attività *svolta dall'operatore* (livello II). Quest'ultima, a sua volta, dipende dai tre fattori del livello I (le condizioni di lavoro) e cioè: dalle *caratteristiche dell'operatore* (ciò che egli è, sa e sa fare); dal tipo di *obiettivi* posti all'attività; e dalle *condizioni di esecuzione* dell'attività (organizzazione del lavoro, tecnologia, etc.).

E' anche intuitivamente evidente che la competenza è qualcosa che ha a che fare con le caratteristiche del soggetto; ed è altrettanto intuitivo che le caratteristiche che influiscono sul comportamento lavorativo individuale non afferiscono soltanto al repertorio delle conoscenze e delle capacità tecnico-professionali specifiche di un determinato ruolo, profilo o comparto/settore.

In altre parole: ciò che un individuo potenzialmente «sa e sa fare» in termini tecnico-professionali specifici non è (più? Solo? Più solo?) sufficiente a rendere o far definire tale individuo competente (e tanto meno «eccellente»).

La competenza è il risultato/sintesi di un mix di elementi: conoscenze e capacità, abilità di base, risorse psicosociali (le «qualità personali» di Quaglino; le «caratteristiche individuali» di McClelland).

Ma come primo «punto fermo» ci basta acquisirne la definizione senza entrare nel dettaglio della articolazione della competenza nei suoi elementi costitutivi.

Ancora a livello di definizione, è difficile eludere la questione del rapporto tra «potenza» e «atto», tra competenza ed esecuzione, tra potenzialità e sua espressione in performance/prestazioni.

Se per un attimo conveniamo di situare la competenza nella dimensione del «potenziale», come in parte intuitivamente si tende a fare, (avendo definito la competenza come l'insieme delle caratteristiche «atte a ...», «che servono a ...», «che mettono in grado un individuo di...», «che lo rendono capace di ...», etc.), allora non ci si può non porre il problema del rapporto della competenza da un lato con la performance, e dall'altro con l'apprendimento. Ciò significa porsi il problema del dispositivo che modula sia l'acquisizione della competenza, sia la sua attualizzazione/esecuzione.

Anche una volta definito il concetto di competenza infatti, se si intende costruire un modello operativo, resta il problema (e diviene centrale, in un'ottica formativa!) di identificare da un lato quali sono gli elementi (condizioni, variabili) che favoriscono la acquisizione e lo sviluppo della competenza stessa da parte del soggetto; e dall'altro quali sono le condizioni (variabili; elementi) che rendono «attivabile» (spendibile; attuabile; eseguibile) la competenza da parte del soggetto stesso in una situazione operativa concreta.

Il primo aspetto è quello definibile (e definito) in termini di «*condizioni per l'apprendimento e/o sviluppo*» di una competenza.

Il secondo è quello definibile come «*condizioni per l'esercizio*» di una competenza.

Entrambi gli aspetti sono stati da noi diffusamente affrontati nell'ambito del rapporto Isfol citato, e ad esso faremo ampio riferimento nel prosieguo, per recuperarne tutta la ricchezza di spunti anche per la nostra riflessione attuale.

Nell'un caso e nell'altro (apprendimento/sviluppo; esercizio) avremo a che fare con condizioni riferibili *all'interno* del soggetto, e condizioni riferibili invece *all'esterno* (al contesto; all'organizzazione; al gruppo di lavoro; alla posizione; ma anche alla formazione e alle sue dimensioni; etc.).

Il problema si complica invece quando si cerca di collocare in uno schema/modello le condizioni *interne* al soggetto: se queste infatti sono definibili come caratteristiche individuali che gli consentono di sviluppare in modo «adeguato» (convenzionalmente sufficiente o «ottimale/eccellente») la propria competenza, allora appare difficile tenerle distinte dalle altre caratteristiche che abbiamo convenuto di ricomprendere nella definizione di competenza, pena l'avvitarsi del raggiungimento in una spirale senza uscita.

La competenza si direbbe quindi il risultato, in continuo sviluppo/ trasformazione, di un processo (continuo) di evoluzione delle caratteristiche di un individuo che sono tali da metterlo in grado di ricoprire (con efficacia o con «successo», secondo gli approcci) un determinato ambito/ruolo/compito. «La competenza è una costruzione progressiva permanente» (Meghnagi, 1991). Innanzitutto, ci sentiamo di confermare quanto in quella sede acquisito a livello di definizione:

la competenza è un insieme di caratteristiche individuali di diverso ordine; tali caratteristiche definiscono/strutturano nel soggetto una capacità allo stato potenziale (e quindi una *possibilità*) di «esecuzione», di azione, di comportamento efficace (o eccellente, secondo gli approcci), che trasforma la competenza in *performance*;

la competenza così definita non è comunque il risultato meccanico e speculare di una scomposizione analitica dei compiti connessi ad una determinata posizione lavorativa (gran parte delle caratteristiche cruciali non sarebbe, ad esempio, «estraibile» con una matrice *jobskill*: poiché queste non derivano dalla natura del compito, bensì dalle modalità con cui un soggetto si attiva per apprendere e/o eseguire quel compito). Essa si produce piuttosto come risultato del continuo processo evolutivo attraverso il quale un soggetto sviluppa ed attiva conoscenze e capacità insieme a (e anche per il tramite di) altri elementi quali le risorse psicosociali e le abilità di base.

Fin qui le conferme. Vediamo ora le considerazioni che ci sentiamo di fissare alla luce delle ulteriori rassegnate presentate:

se competenza è la potenzialità di esprimere (eseguire) un comportamento «esperto», allora *l'esperienza* diviene elemento fondamentale perché esso si possa non solo attuare, ma soprattutto sviluppare, e cioè (ri-)produrre come potenzialità (non a caso, nella ricerca Isfol citata e nel modello ivi proposto, l'esperienza si colloca tra le risorse del soggetto!);

tale potenzialità è funzione della meta-capacità del soggetto di integrare/coordinare in un piano di azione efficace i diversi tipi di conoscenza, capacità, abilità, risorse disponibili;

questa meta-capacità è da un lato intrisa di soggettività, fino a dar luogo ad uno «stile di azione» individuale, assolutamente idiosincratico, pur a partire da elementi di conoscenza e tecnica operativa comuni, e dall'altro intrisa di esperienza, «distorta dalle esigenze dell'azione». *Ed è proprio tale meta-capacità, e non le singole caratteristiche, che viene da alcuni definita «competenza» nel senso più proprio del termine;*

conseguentemente, la competenza è un patrimonio assolutamente individuale, per il quale si pongono enormi problemi di «insegnabilità» e di «acquisibilità». A questo proposito, vale la pena di sottolineare il carattere di sostanziale equivalenza del termine competenza così inteso; con la mia definizione del «saper essere»: il «saper esserci» non può che indicare la capacità dell'individuo di «posizionarsi» rispetto alle altre variabili della professionalità (compito, organizzazione, ambiente/mercato), nonché la capacità di esibire alcune delle qualità «superiori» e della i meta-qualità di Burgoyne e Stuart (es. «la costante sensibilità agli eventi» la «risonanza motiva»; la «proattività»; la «creatività»; la «prontezza e elasticità di pensiero»; la «capacità di apprendimento»). Da qualche parte, in questo elenco, dovrebbe poi trovare posto la capacità dell'individuo di «tenere insieme» tutte queste capacità, di rielaborarne continuamente il *mix*, di «giocare» il proprio percorso lavorativo e di vita utilizzandole come risorse e incrementandole: e questo ci appare ancora un livello diverso, un altro tipo logico, probabilmente non tanto superiore quanto «altro» rispetto a quelli precedentemente trattati. Con quest'ultima considerazione ci si avvicina «pericolosamente», però, al campo che

potremmo definire «dello stile professionale» (che è anche un portato, tra l'altro, del processo di socializzazione professionale): una sorta di capacità unificante, che rappresenta in qualche modo l'«identità» professionale del soggetto, il suo «essere così». Il problema non è solo di curiosità definitoria: in realtà le implicazioni sul piano formativo sono rilevanti: gli «stili» professionali sono personali, hanno a che fare con storie personali lavorative individuali. In una parola, non sono riproducibili/replicabili, non si possono «insegnare»: anzi ciò che ad un individuo si insegna viene a far parte di ciò che egli, nel suo «stile professionale» (che è anche, e prima, stile cognitivo, evidentemente) acquisisce come risorsa e rielabora, trovando maggiore o minore difficoltà ad armonizzarlo con quanto già possiede. Il campo si ristrutturava ogni volta che si introduce un elemento nuovo, ma mai per addizione: è l'intero sistema che, in modo più o meno evidente, trova una nuova *gestalt* e un nuovo punto di equilibrio. Eppure quando valutiamo la «professionalità» di un individuo, generalmente facciamo anche riferimento al suo personale «stile» professionale, al suo modo di interpretare il ruolo: e questa è la testimonianza di quanto risulti complesso ed anche improprio, in realtà, sovrapporre professionalità e formazione, pensando ad una loro totale corrispondenza.»;

le unità di informazione (conoscenza) e le tecniche operative esecutive (capacità) sono elementi presenti nella composizione della competenza, ma il padroneggiarle, in sé, «dice» assai poco (e sempre meno) in ordine al passaggio dalla potenza all'atto, dalla competenza alla esecuzione. Per tale passaggio, il concetto di abilità di base come «procedure di soluzione» e quello di risorse psicosociali sono molto più esplicativi. Lo stesso vale quando il problema sia l'acquisizione e lo sviluppo della competenza;

la competenza non si acquisisce mai una volta per tutte; il processo di sviluppo della competenza è un processo continuo e ricorsivo (competenza <---> esecuzione). Attraverso convenzioni e «patti» contestuali, situazionali, locali, si decide di norma di attribuire un carattere di «adeguatezza» al possesso della competenza da parte di un soggetto. In astratto, un'altra soluzione possibile sarebbe quella di ricorrere ad una media statistica, fissando su questa il valore-soglia. Questo criterio statistico è utilizzato sia negli studi *sull'expertise* per individuare i «soggetti esperti»; sia nell'approccio delle «competenze di successo» per individuare gli «outstanding performers»: e in entrambi i casi, comunque, l'eccellenza dei soggetti individuati è stabilita in base al riconoscimento esplicito («convenzionale») dei *role-partners*;

la descrizione della propria competenza (= la formulazione del proprio «piano di comportamento professionale») costituisce elemento essenziale per l'ulteriore sviluppo della competenza stessa;

le competenze distintive (*outstanding*) fanno sempre più riferimento a «dati/risorse/caratteristiche» personali degli individui; esse sono quelle che caratterizzano il soggetto esperto rispetto al novizio.

Esiste quindi nel dibattito una ambiguità di questo genere: da un lato competenza è qualsiasi caratteristica (conoscenza, capacità professionale, risorsa psicosociale, etc.) che rende possibile una performance. Dall'altro, competenza è qualsiasi caratteristica che rende possibile una *performance* «outstanding»; dall'altro ancora, infine, competenza è la meta-caratteristica/capacità di «giocare» le singole caratteristiche in strategie di azioni efficaci e/o eccellenti. Nelle prime due concezioni quindi competenza è la parte; nella terza è invece il tutto, inteso come qualcosa di più e di qualitativamente diverso dalla somma delle parti.(M.T.)

### **Competenze di successo**

Negli ultimi anni, il termine competenza è entrato a far parte anche del dibattito aziendale, tanto che sta rischiando progressivamente di mettere in secondo piano il concetto di prestazione. O per meglio dire (utilizzando le parole di un testimone aziendale significativo, Ratti): «per le aziende assumerà una sempre maggiore importanza una precisa definizione delle capacità e competenze dei propri dipendenti per garantirsi un'adeguata sicurezza di conseguimento dei propri obiettivi strategici in una realtà crescente in termini di complessità ed in cui le aziende tenderanno ad adottare un diffuso principio di servizio sia verso l'interno sia verso l'esterno ... quando parliamo di capacità e di competenze ci riferiamo al bagaglio delle conoscenze tecnico-professionali possedute, nel primo caso, ed ai comportamenti

osservabili, nel secondo. Come si vede non si tratta di predisposizioni innate, ma di elementi apprendibili, sia teoricamente sia nella realtà operativa».

Tale prima generica definizione viene poi così meglio specificata dall'A.: «il bagaglio di capacità che la persona possiede ed alle quali fa ricorso per rispondere a specifiche richieste della posizione lavorativa».

Come abbiamo in precedenza sottolineato, la definizione proposta da McClelland (vero ispiratore, con Boyatzis, dell'approccio alle competenze «di successo») non parla di «capacità» ma in senso lato fa riferimento a «caratteristiche», con ciò mostrandosi molto più in sintonia con l'evoluzione del dibattito, che vede accrescersi l'importanza relativa dei fattori non specificamente tecnico-professionali nell'ambito di quel mix che viene definito competenza.

L'approccio alle competenze «di successo» è caratterizzato, nella sua traduzione operativa più tipica (quella applicata ad esempio in Italia nella azienda Glaxo), da una serie di *steps*:

si individuano i *best performers* rispetto a determinate posizioni di lavoro;

attraverso un processo strutturato di ricerca (osservazione; interviste; *critical event*; etc.) che coinvolge diversi soggetti (il performer; i colleghi; i superiori gerarchici; i clienti; etc.) viene identificato il repertorio delle competenze (nel senso di McClelland) che «fanno il successo» della *performance*;

il repertorio delle competenze (in genere piuttosto ricco), viene semplificato tramite l'articolazione in «cluster» che aggregano le competenze omogenee;

in alcuni casi (cfr. l'esperienza IBM) viene elaborato un vero e proprio «skillogramma», che costituisce il profilo delle competenze «di successo» cruciali per l'azienda, e rispetto al quale viene poi «sovrapposto» il profilo delle singole posizioni o famiglie professionali della azienda, e a queste, successivamente, il profilo delle skill dei singoli *performers*, per poter verificare non tanto le prestazioni, quanto le esigenze di sviluppo.

I sostenitori di questo approccio pongono molta enfasi sulla necessità di «tailorizzare/customizzare» il processo di identificazione delle competenze di successo su misura di ciascuna singola azienda: essi affermano infatti che le competenze «di successo» sono sempre tali in relazione a determinati universi aziendali (caratterizzati quindi da strategie, prodotti-servizi, «culture», etc., sensibilmente specifici), e per questo motivo l'identificazione deve procedere o partire da una analisi approfondita di tale specificità.

In altre parole: le competenze «di successo» in una azienda che confeziona certi prodotti per un determinato settore merceologico, saranno in buona parte diverse dalle competenze che «fanno il successo» di un *performer* in una azienda che conferma prodotti simili nello stesso settore merceologico. C'è da osservare che, pur a valle di queste affermazioni, i sostenitori dell'approccio si pongono poi il problema della identificazione di quelle che abbiamo altrove definito «competenze trasversali». In particolare Boyatzis ha tentato di identificare il repertorio delle competenze «di successo» del *manager*, soddisfacendo contemporaneamente due criteri: che consentissero di distinguere «*the best from the rest*» (e cioè le prestazioni superiori in maniera statisticamente significativa), e che non fossero specifiche di determinate situazioni aziendali (cioè dipendenti da determinati prodotti o servizi offerti).

A tale repertorio faremo più analiticamente riferimento quando ci occuperemo della configurazione «concreta», e cioè dei «contenuti» della competenza, e non più solo del concetto, come qui stiamo facendo.(U.M.)

### **Competenze trasversali**

*L'abilità è dunque mettere in atto strategie efficienti per collegare capacità e richieste». Mentre le capacità concernono un sapere, un conoscere il che cosa (il contenuto) l'abilità riguarda il come (skill-cope with the task). Essa è un knowing how, un saper scegliere un metodo, un saper integrare diverse capacità. In quanto tali le abilità devono essere considerate come flessibili, riferite all'ambiente, modificabili. Esse appaiono come strategie generali da cui derivare quelle di uso quotidiano predisposte ad hoc per determinate situazioni. Quando si parla di un soggetto skilled ci si riferisce a una persona abile nella prestazione di un compito: si tratta cioè di un soggetto che svolge una sequenza ottimale di azioni specifiche; che completano il compito in modo adeguato, veloce, con pochi errori. Non serve molto alla nostra comprensione parlare, in generale, di persona capace: sono in gioco infatti le specifiche richieste del compito e il livello di capacità posseduta dal soggetto per quel compito. Ora se è vero che i compiti potrebbero essere raggruppati in base alla natura e al livello delle capacità*

richieste al soggetto, come pure potrebbe essere fatta una classificazione delle capacità del soggetto, appare altrettanto plausibile ritenere insufficiente tale quadro informativo per comprendere in cosa consistono le *skill* di cui stiamo parlando. Infatti, a pari livello di capacità dell'operatore ci potrebbe essere una sequenza finale di risposte più o meno valida. *Ciò appunto dipende dalle strategie usate, cioè dal come il soggetto adopera le capacità possedute per affrontare il problema che ha di fronte a sé.* In questo senso una prestazione *skilled* è definita in realtà dalle strategie di esecuzione adottate; *sono queste probabilmente ad avere la proprietà di essere trasferibili su compiti diversi* (che richiedono cioè capacità differenti), in grado assai elevato. Il soggetto «cerca di comprendere la nuova situazione adeguando le proprie risorse cognitive attuali (strategie, conoscenze su di sé e i propri limiti, sulle proprie risorse, ecc.) alle esigenze del compito, riflettendo sulla propria attività e mettendosi nella condizione migliore per accedere a conoscenze più generali ed efficaci rispetto al nuovo campo conoscitivo. Questa «capacità di trasferimento» è acquisibile e migliorabile con l'addestramento e la formazione in ambiti formali e non; essa può essere facilitata da specifici programmi di intervento (Boscolo; Gagné). Tali considerazioni ci spingono a completare il nostro schema generale sulle abilità facendo riferimento a una serie di risorse psicosociali del soggetto che hanno un significato funzionale per l'attivazione del repertorio di base da noi tratteggiato in precedenza. Del resto, negli elenchi di abilità trasferibili sopra mostrati erano inseriti anche agli atteggiamenti verso il lavoro come generico patterns di abilità fondamentali per la prestazione lavorativa. Si tratta per noi di una conferma dell'utilità di attribuire un certo peso ai *work habits* (cognizioni, conoscenze, stili, etc.) nella modulazione del rapporto soggetto-lavoro sviluppato progressivamente sulla base del repertorio di abilità posseduto dall'individuo stesso. Con il termine un po' generico di «risorse» si intende comunemente tutto ciò che rende la persona capace di regolare attivamente le differenti forze che configurano il suo attuale spazio di vita e di progettare soluzioni più vicine agli scopi che vuole e deve conseguire in uno specifico contesto come quello lavorativo. Parliamo, dunque, di risorse di differente natura che sono concettualmente distinte, ma empiricamente intrecciate e collegate da relazioni di influenza reciproca con il repertorio di abilità strategiche di cui abbiamo sin qui ragionato. Alcune risorse indicate sono di tipo sociologico e riguardano in senso lato la collocazione del soggetto nella scala di stratificazione sociale (e soprattutto gli effetti differenziali di questa sul piano delle conoscenze possedute, dei sistemi di rappresentazione della realtà, dei valori e dell'identità sociale) e, in modo più diretto, l'appartenenza a un *network* di relazioni interpersonali più o meno soddisfacenti. Altre sono più strettamente legate alla storia formativa dell'individuo e al possesso di pre-requisiti conoscitivi sviluppati e organizzati con gradi di significatività diversa come reti proposizionali, regole di conoscenza procedurale, schemi o immagini mentali. Altre, infine, hanno una connotazione psicosociale più forte e concernono, ad esempio, tutta la serie di orientamenti cognitivi e affettivi che il soggetto ha elaborato, nella sua biografia sociale e formativa, rispetto al lavoro. Alcuni tipi di risorse costituiscono elementi di un'ampia costellazione motivazionale relativa al concetto di sé. Esso funziona normalmente come una sorta di «schema cognitivo» che permette all'individuo di collocarsi nell'ambiente e di intrattenere con esso relazioni valide. La consapevolezza di sé, la fiducia nelle proprie capacità, il vedersi collocato lungo un certo arco temporale, il definire gli scopi prioritari da perseguire nelle tappe della vita futura, il sentirsi membro a pieno titolo di un gruppo sociale valorizzato rappresentano i mattoni necessari per costruire un certo assetto psicologico adatto ad affrontare con energia i compiti che la situazione lavorativa presenta al soggetto in modo pressante e, a volte, coinvolgente. E noto, ad esempio che esperienze che producono instabilità emotiva, bassa stima di sé, impediscono una valida presa di posizione attiva di fronte ai problemi, che risultano percepiti solo come ostacoli o, peggio, come barriere insormontabili (distorsione diagnostica); portano all'assunzione di comportamenti adattivi di tipo passivo (distorsione relazionale); determinano risposte difensive o di fuga (distorsione di fronteggiamento). In altri termini, la scarsa disponibilità di risorse psicologiche relative al self può influenzare negativamente l'utilizzo del repertorio di abilità necessarie alla realizzazione di una buona prestazione lavorativa. Analogamente, se il soggetto non si percepisce capace di padroneggiare efficacemente le forze in gioco nella propria esperienza (spesso neppure le sa denominare, non avendole identificate) tenderà a sotto-utilizzare il suo repertorio di abilità, a ridurre il coinvolgimento personale nella situazione, a impegnarsi di meno per la soluzione dei problemi, nel gestire il proprio ruolo professionale, nell' eseguire con accuratezza, diligenza, creatività i compiti assegnati. Chiunque

abbia un po' di conoscenza diretta degli utenti della formazione professionale di base, degli apprendisti, dei giovani lavoratori entrati al lavoro con livelli di qualificazione modesta, degli interventi formativi in favore dei drop-out potrebbe corredare queste riflessioni generali con numerosi esempi concreti del rapporto tra risorse possedute/uso di abilità. L'attenzione alle risorse del soggetto non significa solo una presa d'atto della differenziale dotazione culturale, cognitiva e affettiva delle persone. Dal nostro punto di vista diventa importante sottolineare che abilità e risorse sono implementabili. Possono cioè essere acquisite o potenziate in vari contesti dalla famiglia, alle sedi formative all'ambiente di lavoro anche se ciò non sempre corrisponde alla realtà di fatto. Sino ad ora la preparazione dei giovani per il lavoro si è concentrata, salvo rare eccezioni, sulle conoscenze generali disciplinari e su un ristretto numero di abilità specialistiche, spendibili sul mercato del lavoro in quanto orientate su precise mansioni. Scarso rilievo invece è stato posto, dal sistema formativo, su un repertorio di base delle abilità analogo a quello enucleato e ancor meno sulla possibilità di accrescere e potenziare il bagaglio di risorse individuali, ritenuto, probabilmente, come poco modificabile o troppo distante dalle normali finalità dell'intervento formativo».

Numerose altre sono le sollecitazioni che la ricerca offre alla nostra attuale riflessione: per esse appare opportuno rinviare direttamente al rapporto pubblicato e in particolare al capitolo «Un primo tentativo di classificazione delle abilità di base (U.M.)

### **Comunicazione formativa.**

La riduzione della F a tecnologia didattica (o alle didattiche speciali) pur con tutti i raffinamenti possibili, dall'attivismo alla cognitive science, non ha solo trascurato le dinamiche relazionali, inconse (cfr. Postic, 1984) dell'esperienza formativa, ma ne ha anche relativizzato la struttura comunicativa. Come ha segnalato Demetrio (1986), anche il discorso sulla F non ha potuto sottrarsi alla suggestione dei modelli comunicazionali. In campo pedagogico, il lessico della comunicazione e della sua area di studi è di inserzione relativamente recente, ma ha avuto rapida fortuna (non senza parecchie approssimazioni).

Nella sua ricostruzione per l'area della F di adulti, Demetrio mette in luce la nozione di "azione comunicativa" e la lettura della F come "sistema di azioni comunicative" (cit., pp 141-153). Esse possono arricchire l'interpretazione della F in termini di descrivibilità e comparabilità, migliorandone il "lavoro". In particolare, ciò che viene ripreso non è solo la struttura dei flussi comunicativi, ma anche l'elemento regolativo, come ciò che dà senso all'azione formativa stessa e ne declina il carattere intenzionale (che vale per tutti i soggetti in gioco). Proprio tale possibilità di "regolazione", come decisione dei vari soggetti, permette al contesto comunicativo aprtosi di non "chiudersi", di non semplificarsi troppo, ridefinendo continuamente le possibilità degli attori. La lettura della F come comunicazione (o azione comunicativa) è oggi uno dei modelli più usati, ma non è privo di difficoltà. Infatti la F vista come comunicazione, al di là degli approcci di riferimento (linguistico, transazionale, pragmatico, ...) rischia di sottovalutare il "sommerso" dell'esperienza formativa (la sua opacità, i suoi conflitti, le sue asimmetrie) o di prescindere dalle determinanti contestuali e istituzionali che "vincolano" il suo prodursi.(U.M.).

### **Concettualizzazione**

Se si adottasse un approccio alla conoscenza, sia dal punto di vista dello sviluppo della tecnologia e della scienza, sia dal punto di vista del suo sviluppo nei singoli individui, diverrebbe possibile avviare un discorso molto più stringente a livello formativo. Nelle "strutture portanti" con cui è costruita la scienza contemporanea, infatti, si individuano quelle stesse strutture che servono ad organizzare il rapporto più o meno scientifico che ogni individuo stabilisce con la realtà: strutture come quelle di spazio/tempo, stato/trasformazione, conservazione/invarianza sono esempi di quei concetti fondamentali che presiedono tanto allo sviluppo della scienza che a quello della tecnologia. E non è ovviamente per caso che esse si ritrovano anche nello sviluppo "cognitivo" naturale dell'individuo. Certo, notevoli permangono le differenze, le distanze tra i due aspetti della conoscenza, quello scientifico e quello umano,

tanto più se si considera l'elevata specializzazione e parcellizzazione raggiunta dalla conoscenza scientifica nel corso del tempo.

Ricordiamo, però, che "...il problema che oggi si pone non è più soltanto quello di aiutare individui e gruppi ad assorbirne una (nuova disciplina) nel modo più economico possibile, ma quello di metterli in condizioni di poter eseguire la massima quantità di raccordi o passaggi da una all'altra, mantenendo il massimo livello di controllo del processo. Non si richiedono più, in altre parole, soltanto le qualità di riflessione e di esplicitazione necessarie ad ogni "imparare", ma quelle corrispondenti ad un "imparare", che di necessità comporta una radicale ridislocazione delle strutture, ed una rivalutazione delle economie di apprendimento". E' necessario analizzare ad un tempo sia come un individuo costruisce concetti sia quali modalità di concettualizzazione prediligono la scienza e la tecnologia nel loro sviluppo storico.

Da una serie di sperimentazioni condotte in ambito psicologico, è risultato che gli individui non apprendono concetti uno alla volta e separatamente l'uno dall'altro. Ma questi esistono all'interno di una rete concettuale, per cui ogni concetto consiste di un insieme di relazioni riferite a sé stesso, ai luoghi, alle azioni, agli altri oggetti con cui viene a contatto. Ad esempio il concetto di "lavoro" non è un concetto astratto, ma è piuttosto la sintesi di relazioni funzionali, il nucleo intorno a cui quel concetto progressivamente si arricchisce.

In conseguenza, poi, dell'interazione ripetuta con cose e persone, il nucleo funzionale può acquisire nuove relazioni essenziali e perdere quelle troppo specifiche e proprie di particolari contesti: si elabora così una struttura cognitiva sempre più complessa, capace di acquisire l'essenziale di nuove esperienze, saper formulare previsioni corrette, essere sempre più versatile e flessibile rispetto a nuove situazioni. Nel momento, infatti, in cui queste reti concettuali si incontrano con nuovi fenomeni, per la determinazione di nuovi concetti, esse fungono da schemi che consentono di organizzare la propria conoscenza prevedendo situazioni, relazioni, interpretazioni, relativamente alle nuove informazioni che provengono dall'esterno: in altri termini un qualsiasi processo di acquisizione delle conoscenze è determinato dagli schemi già esistenti. Ma tali schemi non sono sempre gli stessi; sono anche soggetti a trasformazioni; e ciò avviene per accrescimento, per messa a punto, per ristrutturazione. "Quest'ultima è la modalità decisiva: ciò avviene quando le nuove informazioni non si adattano ai vecchi schemi o quando l'organizzazione dei dati esistenti non è soddisfacente. I nuovi schemi si costruiscono sulla base dei vecchi attraverso l'uso di analogie, metafore, modelli che possono essere evidenziati dal docente o scoperti dal discente da solo".

Infine, se l'acquisizione di nuove informazioni non procede per concetti singoli o per singole unità di informazione, ma piuttosto per il significato che assumono all'interno del quadro conoscitivo del soggetto, ne deriva una rivoluzione per lo stesso insegnamento. Non più insegnamento di elementi gerarchizzati delle discipline, ma insegnamento a trama, che può stabilire rapporti con elementi già conosciuti e che, nel fornire nuovi elementi conoscitivi, cerca di costruire un tessuto di connessioni che possono essere successivamente rese più fitte e più serrate".

Diviene allora estremamente chiaro quanto sia essenziale conoscere ciò che l'allievo già sa, visto che le conoscenze precedenti sono un fattore determinante rispetto a ciò che apprende. E questo ancor più se si considera anche l'attivazione e l'esplicitazione di ciò che l'alunno sa ha un effetto positivo sul successivo apprendimento, poiché mette in moto conoscenze e procedure presenti ma non consapevolmente disponibili, e aiuta a sviluppare la riflessione sul proprio sapere e non sapere, che sono - come sa l'esperienza didattica quotidiana - momenti cruciali nello sviluppo della conoscenza e delle abilità.

Succede infatti che, in adulti scolarizzati, si scoprono teorie e modelli di spiegazione di alcuni fenomeni fisici e naturali chiaramente alternativi ai modelli scientifici. L'insegnamento in quel caso non ha interagito con gli schemi conoscitivi dei soggetti in questione: la teoria scientifica è stata semplicemente "aggiunta" alle modalità conoscitive del soggetto, non si è "radicata" con esse. Pertanto il soggetto, quando deve spiegarsi un fenomeno utilizza la teoria di senso comune, di cui abitualmente si serve per sentirsi integrato nella realtà in cui vive. S'impone, allora, una analisi raffinata dei contenuti da trasmettere. Non si tratta più solo di identificare le strutture, le idee-chiave fondamentali all'interno delle discipline, ma anche di valutare le difficoltà psicologiche, gli ostacoli cognitivi che impediscono ad un argomento o ad un'abilità di divenire oggetto di padronanza per un soggetto.

Proprio a proposito di formazione dello spirito scientifico, giova ricordare ciò che G. Bachelard osserva: "In educazione, la nozione di ostacolo epistemologico è ugualmente misconosciuta. Sono rimasto spesso colpito dal fatto che i professori di scienze, più ancora degli altri se questo è possibile, non comprendono che non si comprenda... I professori di scienze immaginano che lo spirito scientifico cominci come una lezione, che si possa far comprendere una dimostrazione ripetendolo punto per punto. Essi non hanno riflettuto al fatto che l'adolescente arriva alla classe di fisica con delle conoscenze empiriche già costituite: si tratta allora non di acquisire una cultura sperimentale, ma piuttosto di cambiare cultura sperimentale, di abbattere gli ostacoli già accumulati nella vita quotidiana". E aggiunge: "Senza dubbio, sarebbe più semplice non insegnare che il risultato. Ma l'insegnamento dei risultati della scienza non è mai un insegnamento scientifico. Se non si esplicita la linea di produzione spirituale che ha condotto al risultato, si può essere sicuri che l'allievo assocerà il risultato con le immagini che gli sono più familiari. Occorre bene che "comprenda". Non si può ritenere che comprendendo. Poiché non gli sono date delle ragioni, egli aggiunge al risultato delle ragioni personali". E per ragioni personali s'intende tutto un modo di concettualizzare che lega gli allievi all'ambiente circostante, alle esperienze sociali e familiari, a particolari contesti di mediazione culturale (cinema, TV, computer, giornali, ecc.), in cui si è, per così dire, formata la loro interpretazione del mondo. E quando un cambiamento si profila, esso ha profonde ripercussioni sul sistema cognitivo, affettivo, sociale, complessivo dello stesso individuo. Non diversamente accade a livello tecnologico. Rifacendoci infatti all'analisi compiuta da Thomas Kuhn, studioso di storia della scienza, in *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, rileviamo dalla sua opera il concetto di paradigma. Esso è inteso come il risultato scientifico, atto a definire, per un certo periodo di tempo, "i problemi ed i metodi per numerose generazioni di scienziati in un determinato campo di ricerca". Al pari dello schema interpretativo individuale, esso dà la possibilità di risolvere problemi di ogni genere, riconducendo anomalie e contraddizioni della realtà a livelli di razionalità e giustificabilità. Perché un paradigma entri in crisi, perché si abbia una nuova rivoluzione scientifica, è necessaria una ristrutturazione complessiva, un nuovo modo di vedere le cose: non cambia l'interpretazione dei dati, cambia la loro stessa percezione e riguarda non solo gli scienziati, ma la società umana intera che condiziona ed è a sua volta condizionata da tale rivoluzione: dietro la rivoluzione copernicana, ad esempio, ci sono le nuove richieste per le esigenze della navigazione e per la riforma del calendario e ci sono i fermenti economico-sociali, politici, religiosi dell'epoca del Risorgimento e della Riforma: "Un cambiamento in un campo diminuisce la presa degli stereotipi negli altri. Radicali innovazioni in campo scientifico si sono ripetutamente avute durante periodi di agitazioni nazionali o internazionali e la vita di Copernico appartenne ad un periodo del genere". Le previsioni quantitative copernicane di poco variavano rispetto all'ipotesi tolemaica, eppure una breccia si era aperta sul terreno della cosmologia aristotelica, e ciò determinò altri problemi, finché non si giunse ad accettare la costruzione di una nuova struttura concettuale, quella dell'universo newtoniano, con le sue implicazioni che, al di là della scienza, toccavano il modo di intendere la religione e rendevano possibili nuove concezioni in materia di filosofia politica. L'intero discorso ha una rilevanza pedagogica notevole, poiché invita a trasmettere ed organizzare tanto la scienza che le tecnologie in relazione al processo in cui si vengono a definire storicamente le tecniche e gli strumenti tecnologici, a partire ovviamente dal fatto che tra esperienza comune e tecnologia vi è una stretta relazione. La teoria educativa che ne risulta può ispirare una formazione consapevole della molteplicità delle dimensioni culturali e delle sue problematiche. (U.M.)

### ***Contenuti di expertise***

Insieme specifico delle conoscenze relative al campo in cui un individuo è esperto (vedi Expertise). Tali conoscenze concernono due ambiti: quello dichiarativo (i saperi in senso lato) e quello procedurale (il "sapere come") [per la distinzione della conoscenza in dichiarativa e procedurale in ambito filosofico cfr. Ryle, 1949; in psicologia, l'applicazione ai processi cognitivi è dovuta ad Anderson, 1976; vedi anche Anderson, 1981 e Gagné E., 1986] [G.M.].

### **Continuum lavoro-apprendimento**

Gli effetti delle nuove tecnologie sul lavoro, che negli anni '80 venivano letti essenzialmente in termini di modificazione di ruoli e professioni, nella fase attuale sembra debbano quindi essere interpretati soprattutto alla luce di queste più complesse esigenze di apprendimento. Non si tratta solo di adeguare i livelli di abilità riguardanti specifici posti di lavoro secondo l'impostazione della *matrice job/skill* più o meno rivisitata; è necessario che gli individui e i gruppi professionali divengano in misura sempre crescente attori di processi nei quali, a tutti i livelli, sono richieste *competenze* di apprendimento continuo. *Apprendere nelle organizzazioni*, nel vivo dei processi produttivi, è l'obiettivo di un nuovo modo di intendere lo sviluppo professionale, strettamente connesso allo sviluppo organizzativo, e dal quale possono derivare importanti conseguenze sulle politiche della formazione.

Nei contesti di informatizzazione e automazione, questa impostazione mette ulteriormente in evidenza la criticità dei modelli di introduzione delle tecnologie che in larga misura hanno caratterizzato il decennio precedente e che sono state essenzialmente finalizzate alla *sostituzione del lavoro umano* con macchine. In tali modelli le potenzialità delle nuove tecnologie possono essere sfruttate solo parzialmente, in quanto l'obiettivo è solo quello di riprodurre, ampliare e migliorare l'intervento umano sul processo, secondo una logica non dissimile dalle forme di automazione anteriori all'informatica e alla microelettronica.

Tali modelli appaiono attualmente sempre più superati nella gran parte dei settori da nuove soluzioni tecnologiche, destinate a produrre effetti organizzativi molto rilevanti nel giro di pochi anni, basate sul *networking* tra gli strumenti più elementari (i personal computer). Esse consentono di realizzare forme avanzate di collaborazione a distanza tra le persone: i sistemi di *posta elettronica*, *i data-base ad accessi multipli*, i sistemi di *groupware* e di automazione dei flussi di lavoro non tendono a sostituire il lavoro (se non quello a minore qualificazione) ma si pongono anzi come supporto al lavoro attraverso la creazione di *circuiti di informazioni e conoscenze «elettronicamente mediati»*.

L'uso del potenziale effettivamente «informativo» delle tecnologie può spingere a cambiamenti sostanziali delle organizzazioni e delle loro modalità di funzionamento. Le tecnologie permettono di trasformare simbolicamente avvenimenti, oggetti e processi in modo da renderli visibili, conoscibili e comunicabili in modo nuovo. Nelle forme più avanzate di informatizzazione si creano le condizioni per valorizzare i *modelli mentali* collettivi orientati alla cooperazione. Le esperienze già realizzate mostrano che questi usi delle tecnologie possono facilitare i rapporti di lavoro basati sulla collaborazione e sulla responsabilizzazione reciproca, il superamento delle demarcazioni funzionali più ristrette, la creazione di nuovi ruoli, l'ulteriore appiattimento delle linee gerarchiche. *Lavorare e apprendere* possono porsi in questi contesti in un continuum ove le competenze tecniche si integrano in una capacità collettiva di creare significati condivisi e di ridisegnare gli assunti su cui si fondano le routine organizzative. Le tecnologie di tipo *networking* e *data-base* ad accessi multipli si pongono in tal modo come ambienti strutturalmente favorevoli rispetto alle esigenze di innescare e mantenere processi di apprendimento continuo.(U.M.).

### **Correlazione**

Nell'ambito delle discipline statistiche indica il legame esistente tra due o più fenomeni, per esempio l'altitudine sul livello del mare e il tempo di ebollizione dell'acqua. Asserire che due variabili sono correlate significa, pertanto, affermare che tra esse esiste un rapporto reciproco; ma si tratta di un rapporto matematico, non di causa-effetto. Ricercare correlazioni tra i fenomeni – anche nel campo dell'apprendimento umano (Guilford, 1936; Siegel, 1956) – significa stabilire associazioni che permettono di misurare la direzione con cui variano i fenomeni (diretta o inversa) e l'intensità e significatività della connessione (tenue, forte, assente). La correlazione si esprime in un indice numerico, detto "coefficiente di correlazione" [G.M.].

### **Creative Thinking**

Letteralmente "pensiero creativo". Indicato anche come pensiero divergente (Guilford, 1967), pensiero laterale (De Bono, 1967), pensiero produttivo (Wertheimer, 1959) – denota quell'ambito delle facoltà umane che presiede all'adozione e realizzazione di "oggetti" nuovi, in primo luogo linguistici. Implicato nella soluzione di problemi (vedi Problem solving ed Euristiche) e nella presa di decisioni (teoria del Decision Making), si basa su strategie e metodi di razionalità non lineare [G.M.].



## E

### **Enciclopedia**

Nell'ambito della Semiotica (vedi), indica l'intera competenza semantica (in parole povere: il complesso della conoscenza) patrimonio di un soggetto. Tale competenza va intesa non in termini ideali – comprensiva quindi di costrutti intemporali e immutabili (per tale accezione meglio si adatta il termine "dizionario") –, bensì come competenza socializzata, storicamente determinata e mutevole, contenente "tutte le opinioni comunemente condivise intorno ai referenti di una parola" (Eco, 1975: 143), ovvero i "dati culturali socialmente accettati a causa della loro 'costanza' statistica" (Eco, 1979: 18). Nell'ambito della ricerca didattica è un punto finora trascurato (Margiotta, 1991) ma essenziale per sviluppare su basi nuove la formazione in servizio degli insegnanti. Il punto nodale è quello per cui ciascuno apprende interiorizzando un personale modello di enciclopedia. E questo avviene prevalentemente in dipendenza dal modello di organizzazione dei saperi prescelto o enfatizzato dalla disciplina in cui l'insegnante si è specializzato. Se tale modello sarà chiuso, gerarchico e centripeto, l'insegnante trasmetterà ai suoi allievi un modello individualista e isolazionista di cultura, perché tutto focalizzerà sul modo con cui chiederà agli allievi di apprendere a pensare la "sua" disciplina. Sicché la mappa dei saperi apparirà agli allievi come una repubblica ordinata di leggi e principi, fondata essenzialmente su un unico modello di spiegazione del mondo, sostanzialmente stratificata in aree gerarchiche di conoscenza. Se invece il modello enciclopedico (cioè di organizzazione dei saperi) è interiorizzato come aperto, relativo, parallelo ed evolutivo, l'insegnante trasmetterà e gli allievi apprenderanno un modello di cultura articolato in mappe locali (le discipline) e in mappe regionali (le aree disciplinari) dei saperi. E l'apprendimento si svilupperà come esplorazione, scoperta e riproduzione degli infiniti fili che collegano le diverse mappe in un processo continuo di comunicazione). Per un inquadramento generale vedi Tornatore, 1980). Vedi anche Stadi psicogenetici e Pensiero proposizionale [G.M.].

### **Expertise**

Letteralmente "esercizio esperto di una competenza". Nell'ambito della Scienza Cognitiva (vedi), e più in particolare all'interno della branca di studi interessata alle differenze individuali, indica quel livello di conoscenza ed abilità (vedi Abilità Complesse) in una o più famiglie di compiti (calcolo, gioco degli scacchi, investimenti finanziari, strategia militare, comprensione in lettura, ecc.) posseduto dai soggetti maggiormente capaci di risolvere con prontezza ed efficacia i problemi tipici di quel compito o famiglia di compiti (Glaser, 1985). Lo studio sui soggetti esperti analizza tre ambiti di ricerca: (a) le differenze di prestazione tra esperti e inesperti; (b) le differenze tra le strutture in cui si organizza la conoscenza posseduta da esperti ed inesperti (vedi Contenuti di expertise); l'influenza che (b) ha su (a).

Un interessante ed utile contributo alla riflessione sia sulla «forma astratta» che sul «contenuto concreto» della competenza proviene dagli studi sui processi di sviluppo dell'expertise. A questo riguardo, è sufficiente ai nostri fini fare riferimento a due contributi presenti nel dibattito di questi ultimi anni, e che affrontano esplicitamente il rapporto tra *expertise* e competenza. Per Re (1991), la competenza professionale si definisce come «*expertise in action*» (Breuker e Wielinga). Infatti:

- utilizza un sapere settoriale, specialistico;
- è ricca del sapere del senso comune;
- è conoscenza di contesti;
- è esperienza di trasformazione;
- esprime valori, strategie di ragionamento e di soluzione dei problemi che sono tradizionalmente patrimonio della comunità professionale;
- non è mai anonima: caratterizza sempre un soggetto specifico. In un contesto individuale o di gruppo, nell'ambito del patrimonio e delle possibilità operative che, in un momento dato, sono materialmente e socialmente possibili, l'individuo particolare ritaglia un suo settore di competenza e in questo ambito costruisce il piano più importante della sua esistenza: il piano di comportamento professionale.

La competenza professionale è quindi l'insieme di «sapere professionale» (prodotto dall'incrocio del carattere cumulativo, formale, del sapere scientifico con il carattere pragmatico, rivolto alla soluzione dei problemi, che è proprio del sapere empirico) e della

«abilità professionale» in senso stretto (intendendo per abilità professionale la capacità di formulare un «piano» di comportamento professionale le cui caratteristiche possono essere modificate dal super apprendimento). La competenza professionale viene da Re definita quindi come l'insieme di conoscenze e di abilità professionali. «Nella sintesi di conoscenza e abilità che viene elaborata dal soggetto esperto, si produce qualche cosa di nuovo, un valore aggiunto rispetto alle due componenti. Mediante processi di differenziazione, nuovi collegamenti, ramificazioni che definiscono reti semantiche, il soggetto plasma una struttura cognitiva finalizzata all'azione, calata nell'azione, distorta dalle esigenze dell'azione. La competenza professionale è quindi, come già richiamato, *expertise* in azione, «modello d'uso», comportamento strutturato in funzione del successo professionale. I modelli d'uso che caratterizzano i diversi soggetti professionali, anziché convergere in un processo comune di ridefinizione della base di conoscenza, tendono a divergere: non sono descritti dalla comunità scientifica, e dal «senso comune» sono visti non come modelli operativi acquisiti, ma come «doti» del soggetto esperto, che scompaiono con il soggetto ... ciò che risulta da questo processo non esiste al di fuori del soggetto che lo ha prodotto ...». Per Re, il fatto di conoscere questa ristrutturazione, il fatto di saperla descrivere in forma linguistica, di poterla ripetere, rappresenta un primo momento essenziale nella costruzione del nucleo di aggregazione. L'A. sostiene che «per apprendere una professione, o imparare un mestiere, è indispensabile oggi risolvere anche il problema di una trasmissione digitale, verbale, simbolica, della competenza professionale ... i limiti della *trasmissione analogica* sono nella sua caratterizzazione di procedura prevalentemente non verbale, impiegata in genere occasionalmente, scarsamente controllata dal linguaggio, inteso come accompagnamento dell'azione. Una trasmissione che avvenisse esclusivamente attraverso l'imitazione non potrebbe produrre nell'allievo un livello di abilità superiore a quella del maestro, ossia del soggetto che rappresenta il modello da imitare. Permetterebbe di imparare, non di imparare ad imparare; permetterebbe il controllo dell'azione, non il «monitoraggio del controllo» (Harré e Secord). Al contrario, la *trasmissione digitale* ha i vantaggi (e i limiti) del linguaggio: permette l'accumulazione, permette il controllo del modello d'azione, permette una distanza psicologica dall'azione immediata. Il limite è dato dal fatto che la "dicibilità" del comportamento esperto è estremamente limitata». Interessanti sono le considerazioni che Re svolge in merito al soggetto «esemplare» (che equivale all'*outstanding performer* dell'approccio che abbiamo definito delle «competenze di successo»). L'organizzazione cognitiva del soggetto «esemplare» procede attraverso il tempo verso un aumento di ordine, di strutturazione; il suo comportamento è caratterizzato da una bassissima casualità e da un massimo di intenzionalità. L'organizzazione cognitiva del soggetto «esemplare» non ha un'alta probabilità di prodursi: non è un fenomeno che «capita» casualmente, ma un sistema altamente differenziato che si autocostruisce con un'azione intenzionale, una tensione volontaria protratta nel tempo. Il soggetto esemplare rappresenta, rispetto ad un soggetto medio, un sistema più strutturato, molto meno probabile e una sorgente di informazione particolarmente ricca. Il suo comportamento non è esprimibile attraverso i codici usuali... Il soggetto esemplare tende, per sua stessa struttura, a dotarsi di una organizzazione cognitiva sempre più strutturata, con aumento di differenziazione e più alto ordine delle parti componenti.

La competenza professionale è in primo luogo una particolare forma di sapere. Questo sapere viene trasmesso al soggetto in formazione secondo una progressione che procede dagli aspetti più generali, preprofessionali, agli elementi specificamente tecnico-professionali.

Quello che caratterizza il soggetto esperto non è l'informazione in sé, ma il controllo, ossia la capacità d'uso dell'informazione. A questo proposito «tutte le ricerche condotte sulle attività svolte in situazione naturale mostrano chiaramente che le conoscenze proposte a un soggetto non sono assimilate, immagazzinate, indipendentemente dalla utilizzazione che ne sarà fatta in un'attività determinata» (Gillet).

A questo proposito, è opportuno distinguere la ritenzione (il fatto che una informazione è stata appresa) dalla riproduzione del dato mnemonico: ciò che scompare dalla memoria non è l'informazione, ma il piano per rievocarla. Particolarmente interessanti in un'ottica formativa risultano le considerazioni che Re svolge in merito al processo di trasmissione (e per converso di acquisizione) della competenza professionale.

L'insufficienza della soluzione tradizionale al problema della trasmissione della competenza professionale è evidente. Anche nei lavori manuali, l'abilità professionale è caratterizzata non dal movimento ma dal controllo, dall'anticipazione, dalla decisione e dalla scelta, nell'ambito

delle alternative possibili. Il processo di trasmissione dell'abilità professionale, nel suo insieme, sembra infatti caratterizzarsi piuttosto come una doppia conversione: una conversione da analogico a digitale nel soggetto esperto, il quale deve fermare il fluire dell'esperienza quotidiana, scomporlo, analizzarlo e verbalizzarlo; una conversione da digitale ad analogico nel soggetto in fase di formazione, il quale deve tradurre delle strategie, comunicate e acquisite in forma verbale, nello scorrere regolare del comportamento esperto. Per la sua stessa struttura, infatti, e non solo per la rilevanza che in esso assumono gli aspetti relazionali, un piano di comportamento professionale non è riducibile né a una, né a più abilità motorie. Nell'abilità motoria è implicita una gerarchizzazione che è per molti aspetti obbligata, esterna sia all'istruttore che all'allievo e comunque a entrambi, con la sola differenza che il primo la possiede anche a livello operativo, il secondo non ancora. L'abilità professionale, a differenza dell'abilità motoria, non ha una sua gerarchizzazione intrinseca, più o meno obbligata. L'elemento che meglio caratterizza il soggetto che opera in quanto professionista dal soggetto che opera *en amateur*, è la padronanza di una strategia sicura per scegliere, di volta in volta, la strategia professionale giusta, quella più efficace. È l'opposto del comportamento del principiante il quale procede per tentativi ed errori, ripete lo stesso comportamento a prescindere dal variare della situazione, o aggira le situazioni problematiche con un comportamento di fuga più o meno mascherato (razionalizza, evoca condizioni che avrebbero permesso un'azione professionale più efficace, etc.). Al contrario, il professionista è caratterizzato dalla compresenza e dalla complementarità di due aspetti apparentemente opposti. E infatti un soggetto che abbina un massimo di flessibilità: l'automatismo dei processi operativi, la flessibilità dei processi decisionali. Guardando dalla prospettiva del soggetto inesperto in fase di formazione, a queste difficoltà della riconversione da digitale ad analogico, si sommano altri due presupposti negativi:

nel definire l'abilità professionale, il soggetto inesperto non usa generalmente il concetto di piano, ma il concetto di capacità. In altre parole, tende a classificare il soggetto esperto in termini di bravura, o di intelligenza, o di doti naturali, anziché di organizzazione;

il soggetto inesperto di solito viene messo a contatto con il soggetto esperto dopo un lungo periodo di formazione.

Questo significa che l'allievo possiede molte conoscenze, più recenti e aggiornate di quelle possedute dal soggetto esperto, che è tale proprio perché calato nell'azione professionale. Queste conoscenze suggeriscono facilmente all'allievo un «atteggiamento critico», intendendo con questo termine una collocazione decentrata che corregge l'osservazione di quello che il soggetto esperto «fa», con valutazioni relative a quello che il soggetto esperto «dovrebbe» fare. In altre parole, l'allievo tende a giudicare, anziché a descrivere e a ripetere. Ne consegue la sottolineatura del carattere di assoluta «irriducibilità» della competenza a un modello omogeneo tra diversi soggetti: «la competenza professionale è un dato straordinariamente individuale. Nei soggetti provetti, il modello organizzativo non influisce necessariamente sulla qualità e sulle caratteristiche dell'*expertise* professionale».

Secondo Re, la riappropriazione del proprio piano di comportamento professionale da parte del soggetto esperto è legata in modo vincolante alla riformulazione linguistica e solo in un contesto di trasmissione si possono creare le premesse per la riformulazione linguistica della parte analogica del piano di comportamento professionale. L'A. propone uno schema per fasi:

- *fase prima*: il soggetto è esperto, ma non sa trasmettere se non come il falegname, dicendo «fai come me»;
- *fase seconda*: il soggetto sa fare, e sa trasmettere solo la parte ripetibile, la parte stereotipata del piano di comportamento professionale (concetto di *script* (Shank), inteso come insieme preconfezionato di aspettative, inferenze e cognizioni, che viene applicato in situazione comune, come uno schema operativo privo di dettagli ... E la situazione che caratterizza il rapporto tra esperto e allievo nel tirocinio) ... Si tratta di un livello di trasmissione accessibile con gli strumenti tradizionali, compresa la manualistica;
- *fase terza*: il soggetto esperto entra in contatto con un esperto di metodologie di trasmissione. L'elicitazione della conoscenza forza i confini del dicibile. Al termine del processo di elicitazione, il soggetto esperto sa fare, sa trasmettere la parte ripetibile, sa utilizzare l'elicitato per migliorare la sua *expertise*;
- *fase quarta*: il soggetto sa fare, sa trasmettere la parte ripetibile, sa utilizzare l'elicitato per migliorare la sua *expertise*, sa trasmettere ad altri la sua capacità di utilizzare

l'elicitato. Il soggetto diventa capace di trasmettere agli altri la sua capacità di imparare ... e si verifica quel mutamento qualitativo che secondo Minsky può prodursi in qualunque uomo che si focalizzi sulla riorganizzazione dei propri modi di pensare. Se persevera nella ricerca di modi migliori di apprendere, «può darsi che ciò lo conduca a uno sviluppo silenzioso in cui alcuni di questi modi migliori di apprendere possono sfociare in modi migliori di imparare ad apprendere. In seguito, osserveremo un mutamento qualitativo impressionante, senza causa apparente, al quale daremo un qualche nome vuoto come talento, attitudine o dono»;

- *fase quinta*: il soggetto sa fare, sa trasmettere la parte ripetibile, sa utilizzare l'elicitato, sa trasmettere la sua capacità di utilizzare l'elicitato, sa trasmettere la sua capacità di affrontare situazioni nuove. La capacità di affrontare situazioni nuove è una capacità intrinseca dell'esperto umano, un elemento specifico della sua *expertise*: se un soggetto perde questa capacità, perde la sua stessa qualifica di esperto... Ciò si regge sull'esistenza di un metapiano per produrre e controllare l'adattamento del piano professionale alle situazioni nuove.

La progressione di *expertise* è collegata, più che all'arricchimento della quantità del sapere, all'acquisizione graduale della consapevolezza di quello che si sa ... per progredire e migliorare nella sua competenza professionale, l'esperto umano ha bisogno di sapere che cosa sa ... nella nostra ipotesi, la consapevolezza del soggetto professionale si produce gradualmente, attraverso la riformulazione linguistica di piani già eseguiti.

A proposito della riduzione del «dicibile» che le tecniche attuali comportano, osserva Minsky che «le cose che possiamo esprimere a parole sono in ampia misura vincolate dal processo sociale tramite il quale impariamo ad usare quelle parole».

Dal punto di vista dei contenuti, la trasmissione ripercorre a ritroso il processo di acquisizione del saper fare, processo che potrebbe essere così riassunto: apprendimento del sapere non professionale; apprendimento del sapere professionale, prevalentemente sotto forma di informazioni e strategie espresse in forma digitale; applicazione delle acquisizioni delle due fasi precedenti all'attività professionale; ampliamento della competenza professionale sia attraverso nuove informazioni, sia attraverso l'imitazione di soggetti più esperti o di altri soggetti esperti; costruzione di una competenza professionale adeguata a risolvere situazioni problematiche nuove, professionalmente sempre più complesse (la prima fase risulta la più difficile da trasmettere).

Anche Meghnagi affronta il tema della *expertise* e del suo rapporto con la competenza professionale, a partire tra l'altro da riferimenti di indagine empirica inerenti lo specifico della formazione professionale, e nell'ambito di una riflessione sul tema della formazione di base al lavoro e dei suoi contenuti.

L'autore istituisce una sostanziale equivalenza tra il concetto di competenza e quello di *expertise*: nell'un caso e nell'altro si tratta infatti di «operare su schemi informativi situazionalmente collocati con rapidità, fluidità, flessibilità e con modelli mentali che permettono l'accessibilità e la manipolazione di un largo gruppo di informazioni». Particolare attenzione viene dedicata alla analisi della differenza tra «novizio» ed «esperto», traendone considerazioni molto omogenee a quelle contenute nel testo di Re.

Riportiamo di seguito le più significative:

- novizi ed esperti: conoscenza dichiarativa prevalente nei primi e conoscenza procedurale ad essa associata nei secondi;
- le differenze tra novizio ed esperto non stanno solo e tanto nella presenza di concetti necessari alla soluzione dei problemi, quanto nel diverso modo di riorganizzarli;
- gli esperti eccellono prevalentemente nel loro campo;
- gli esperti percepiscono gli elementi maggiormente significativi nel loro campo di osservazione;
- gli esperti sono rapidi: perché più veloci nell'esecuzione di una parte specifica del compito o perché hanno maggiori capacità di esecuzione del compito totale; perché hanno immagazzinato delle regole che danno luogo ad una sequenza stereotipica di azione;
- gli esperti hanno una superiore memoria a breve e a lungo termine;
- gli esperti vedono e rappresentano un problema, nel loro campo, a un livello più profondo e teoricamente fondato dei novizi;

- gli esperti investono una grossa mole di tempo nell'analisi qualitativa dei problemi. Nella fase iniziale di situazioni di *problem solving*, gli esperti, in genere, cercano di «capire» il problema, mentre i novizi tentano immediatamente di applicare equazioni e soluzioni;
- gli esperti hanno forti capacità di autocontrollo. Pongono maggiori domande (i novizi pongono quesiti su aspetti più semplici); L'abilità degli esperti nel valutare le difficoltà dei problemi consente loro di decidere su come allocare il loro tempo per risolvere i problemi stessi;
- i risultati delle ricerche spingono a pensare gli alti livelli di competenza in termini di gioco tra strutture della conoscenza e abilità di elaborazione della stessa. Le differenze critiche evidenziate tra individui, che esprimono maggiore o minore abilità in un particolare contesto di conoscenze e di capacità, appaiono prioritariamente riflettere il possesso, da parte dell'esperto, di un corpo organizzato di conoscenze concettuali e procedurali di rapido accesso ed uso, con capacità superiori di controllo e autoregolazione. L'esperto converte infatti il problema in un altro strutturato storicamente; in questa conversione spende tempo; questa conversione dà luogo ad una nuova rappresentazione; questa rappresentazione include sottoproblemi e soluzioni parziali;
- la ridefinizione del problema dà quindi luogo a rappresentazioni diverse a seconda del soggetto. Il processo di soluzione è quindi diverso e pertanto non algoritmizzabile secondo passi obbligati e condivisi come in altri ambiti scientifici. Il processo di soluzione, in sede sociale, consiste piuttosto in un processo di «argomentazione», nell'esplicitazione delle ragioni che il soggetto fornisce a sé e agli altri per convalidare la correttezza della soluzione da lui proposta;
- la conoscenza va considerata, in molte situazioni, come *situated knowledge*, come una forma di *expertise* in cui la conoscenza dichiarativa è altamente proceduralizzata e automatica e in cui vi è una collezione di euristiche per la soluzione di problemi molto specifici.(U.M.)

### **Esperto in Metodologie formative**

È un profilo articolato e complesso, al quale vengono di fatto affidate responsabilità assai delicate di formazione, Esso comprende diverse forme di conoscenza e di padronanza, che qui proviamo a ricapitolare:

- (a) padronanza nella progettazione di interventi formativi, che consiste nel custodire la responsabilità delle formazioni strategiche nell'area formazione quali risultano appunto essere quelle della interazione con la committenza e con il mercato (ricerca e sviluppo), l'analisi dei bisogni, la progettazione e l'impostazione della programmazione esecutiva di un qualunque sistema di interventi formativi. Psicologia, Sociologia, Scienze dell'organizzazione, Analisi dei sistemi sociali e delle Istituzioni, Ermeneutica Teorie dell'apprendimento adulto costituiscono le aree disciplinari di riferimento e di base su cui innestare metodi e tecniche di ricerca operativa.
- (b) padronanza nella conduzione di processi e sistemi formativi, che consiste nell'organizzare, coordinare, sostenere lo sviluppo degli interventi e la loro verifica, provvedendo altresì ad assicurare visibilità non contingente sia alla committenza che all'utenza diretta. Psicologia sociale, Psicologia dinamica, Sociologia dei gruppi e delle Istituzioni, Metodologia, Didattica ed Educazione degli adulti, sono le aree disciplinari di riferimento su cui innestare il perfezionamento dei metodi e tecniche di gestione degli interventi formativi, di tutorship, di verifica e di monitoraggio.( U.M.)

### **Euristica**

Prescrizione rivolta alla soluzione di problemi (vedi Problem solving) per la quale, diversamente dagli Algoritmi (vedi), non sono note in anticipo le operazioni fisiche e/o cognitive che conducono alla soluzione del problema. Contiene dunque un grado di incertezza procedurale che fa sì che non tutti risolvano il problema, che non tutti – fra coloro che lo risolvono – lo risolvano correttamente e che – fra quest'ultimi – non tutti lo risolvano nello stesso modo (Landa, 1966-1967). Implicano un fattore creativo (vedi Creative Thinking)

assente negli algoritmi. Di essi (e in misura ancora maggiore) godono della sola proprietà della generalità, mentre non possono garantire né specificità, né risultività [G.M.].

# F

## **Formare.**

Una delle qualificazioni principali della F é quella di azione di formare. In quanto azione ad essa può essere riferita tutta l'analitica dell'azione (cfr. Ricoeur,1986) e la sua rete concettuale. Infatti rinvia alle nozioni di intenzione, motivazione, scopo, scelta, suppone cioè una dimensione teleologica.

La F é denominabile come "azione complessa" cioè produttrice effetti su altri, generatrice di cambiamenti. Struttura teleologica e produzione di effetti diventano tuttavia anche nodi problematici, data la "circolarità" dello statuto del discorso sull'azione. Esso é un atto di dire su un fare, fare osservabile tramite assegnazione di intenzioni e di risultati e insieme oggetto di auto-comprensione (in quanto l'azione é sempre "propria").

Questa aporetica implicata in ogni teoria dell'azione può essere collegata a sua volta alla struttura paradossale da alcuni Autori individuata nel costituirsi stesso della F (cfr. De Martino, 1984), come azione di inclusione e esclusione di altri attori, come accettazione di sé in quanto agente e insieme in quanto "campo" della propria azione.( U.M.)

## **Formati/formandi.**

Sono i destinatari della F. Ciò che può variare nella accezione é il ruolo che essi assumono nel processo Formativo. I formandi sono qui infatti "adulti". Ma adulto è una "parola trappola" (Reboul, 1984): in quanto costruito in opposizione a "bambino", é una metafora, in quanto tipo psicologico o sociologico ideale é un termine normativo. Molte teorizzazioni recenti in campo pedagogico possono essere ritenute come un tentativo di "salvare i formandi", di riabilitarli dal loro stare periferico nella F, dal loro essere di fatto secondari.

Di diritto nessuno infatti nega ai formandi la qualifica di soggetti principali della F; la concezione eteronoma del la F come azione su ha tuttavia dominato l'orizzonte effettivo delle teorie e delle pratiche pedagogiche, impegnate a servire anzitutto i formatori. Riassumendo, si può dire che l'oscillazione semantica del la F va da una concezione di processo globale che investe la persona (e le sue relazioni), ad una attività di tipo educativo svolta da operatori specifici (i formatori). Nel primo caso, si rischia l'indistinzione con altri processi sociali, nel secondo la "normalizzazione" dell'evento.( U.M.)

## **Formazione**

La collocazione della F presenta per lo più i seguenti tipi di soluzione:

- l'identificazione simpliciter di F e educazione;
- la riduzione della F ad una "regione" dei fatti educativi (più o meno legati alla socializzazione lavorativa e alla professionalità);
- l'aggregazione nella F di alcune attività a basso contenuto educativo (come l'addestramento, il riciclaggio, l'aggiornamento, il perfezionamento, ...) o impropriamente educative;
- l'omologazione della F al dispositivo pedagogico delle attività formali di educazione degli adulti;
- il riporto della F all'orizzonte "nobile" dell'educazione permanente.

Ciascuna di queste soluzioni ha delle giustificazioni, ma ciò dà luogo ad una polisemia che può essere osservata sia sul piano etimologico che in quello storico, in ciascuna delle grandi aree culturali della ricerca educativa.

Tentativi di definizione certamente non mancano, formando un elenco lunghissimo. Nell'area francofona ad esempio é assai noto lo sforzo di Goguelin di sintetizzare la rete semantica della F attorno a quattro poli principali, dati dai verbi educare, formare, istruire e insegnare. Il polo formare, in equivalenza con creare, comporre, concepire, costituire, "introduce ... l'idea di trasmettere, non solamente delle cognizioni, ma anche di modellare un certo comportamento. Inoltre l'immediata vicinanza suggerisce, dapprima mediante creare e concepire, e poi,

mediante il nesso esercitare/formare, la possibilità di una formazione per ripetizione e 'facendo'"(Goguelin, 1973, p. 13-14).

Dopo aver analizzato le relazioni tra gli altri poli, l'Autore conclude che "formare evoca un intervento profondo e globale che provoca nel soggetto uno sviluppo nei campi intellettuale, fisico o morale, così come un cambiamento nelle strutture corrispondenti a questi campi, in modo tale che quello sviluppo non sia più un'aggiunta applicata alla struttura esistente, ma sia integrato in nuove strutture" (cit., p. 16). Anche definizioni più recenti (cfr. Ferry, 1983) riprendono sostanzialmente questo schema che è ormai generalizzato. Possiamo pertanto accettare in prima approssimazione la classificazione di Leif (1974) secondo cui la F ha essenzialmente in pedagogia due accezioni:

- azione di sviluppo (di un essere umano su un piano fisico, intellettuale, morale, sociale) e risultato di tale azione;
- bagaglio di conoscenze teoriche, pratiche, indispensabili all'esercizio di una professione o di un ruolo sociale.

Un ulteriore referente nell'area francofona, agganciabile alla prima accezione di Leif, è riscontrabile nel polo animazione/animare. Specialmente dopo il 1968, questa accezione è stata assunta da quella parte della riflessione pedagogica "militante" che si è posta il problema del cambiamento strutturale e/o della coscientizzazione politica. L'incidenza di questa valenza "politica" della F, dopo le delusioni delle speranze utopiche o rivoluzionarie è meno rilevante, ma continua ad ispirare molte pratiche di animazione socio-culturale.

Il lessico pedagogico non prescinde tuttavia da ciò che nel linguaggio ordinario può essere inteso per F. Qui il termine si è ormai diffuso in rapporto alla crescita delle occasioni di istruzione ricorrente e di aggiornamento professionale. La sua evoluzione semantica è recentemente passata da un senso prossimo a istruzione, preparazione (compresa la versione di addestramento, presente nell'inglese training) ad un senso più ampio che tende a sottrarre spazi allo stesso termine di educazione, data la maggiore polivalenza dimostrata (cfr. Fassin, 1986).

Ciò non vale ugualmente per tutte le aree culturali. Ad esempio esso non ha corrispettivi "unitari" nella lingua inglese che ricorre ad un misto di education e di training, esprimendo così anche la relativa indistinzione che la diffusività sociale delle pratiche formative ha comportato. Di qui la consuetudine del ricorso ad aggettivazioni o complementi, la cui frequenza maggiore riguarda la distinzione di un ambito "professionale" da uno "extraprofessionale". Nonostante la generalizzazione solo recente, sul piano storico il concetto di formazione vanta una "anzianità" rispettabile: etimologicamente esso si collega alla parola latina forma (erede di quella greca "morphé"); ma sostanzialmente si rifà alle idee di paidéia (greca), informatio (latino-medievale), Bildung (moderna).

La Bildung ne rappresenta il referente più vicino: essa indica (Berti, 1982) un processo di sviluppo interiore di tutte le capacità umane nell'integrabilità culturale. Nella tradizione di quest'ultimo concetto e in particolare nell'uso pedagogico inaugurato nel XVIII secolo (cfr. Bombardelli, 1985), si possono trovare presenti in nuce le valenze principali della F, come dare forma e prender forma, e il loro risultato globale nella persona. Nella crisi della Bildung (si pensi tra l'altro alla critica di Nietzsche) fino alla sua recente riabilitazione ad opera di alcuni epigoni della Scuola di Francoforte, si possono ritrovare alcune delle questioni di fondo che affollano oggi la scena della F: il rapporto con i saperi, con i valori, con il lavoro (si pensi alla riflessione di Kerschensteiner), il ruolo dei soggetti. Fino a che punto spingersi in questa "genealogia"? Il concetto di F appare infatti nella cultura moderna in modo multitopico: è presente ad esempio come termine in Marx, Freud, Wallon, Piaget, e si diffonde paradossalmente al progressivo vacillare della forma di riferimento. Il concetto di F è utilizzato nelle problematiche evolutive di apparizione, di produzione, di emergenza di forme, mentre quello di forma si riferisce piuttosto a qualcosa di dato, di statico (cfr. Pineau, 1983).

Nella tradizione pedagogica, il concetto di F mantiene questa oscillazione semantica: da un lato esprime un polo "demiurgico" o "vitale" (dare la forma, creare, costituire, comporre, concepire). Qui troviamo anche il termine di creazione che comprende implicitamente l'idea di globalizzazione, totalizzazione, unificazione: la F non si fa dal niente, ma "mettendo in contatto" differenti elementi. Dall'altro, attesta anche un superamento di questa connotazione analitica o determinata ad extra; rinvia ad un livello più fondamentale di esperienza, quello dell'incompiutezza dell'uomo, per cui non esiste apriori una forma donabile dal di fuori, dall'esterno. La "forma" dipende dall'azione del soggetto stesso, attraverso un'attività di

costruzione permanente: la F tende ad essere letta come funzione dell'evoluzione umana, come formarsi.

Con una metafora, si potrebbe dire che il concetto di F ha antenati illustri, ma ne ha perso il ricordo o non vi si riconosce più. La parentela tra gli antenati e i loro eredi veri o presunti non è poi così sicura. Fuor di metafora, un esame degli slittamenti semantici della F porterebbero a concludere più per la discontinuità che per la continuità della categoria nel discorso pedagogico.

Un primo elemento di differenziazione è certamente il venir meno di un orizzonte unitario di riferimento ideale o storico (come era la polis greca, l'humanitas latina, la Kultur moderna, ma anche lo Spirito o la Professione).

La crisi degli universalismi etici e culturali nel '900 ha costretto la F, quale processo di realizzazione compiuta di una forma, quella dell' "uomo", a fare i conti con la molteplicità e la contraddittorietà dell'evoluzione sociale e individuale. Un modello univoco di "uomo", modello di forma "buona", sembra negato dalla variabilità degli ideali e dei sistemi di significato; i luoghi della sua costituzione (la Verità, il Bene, la Trascendenza, lo Stato, la Società, la Persona, la Scienza, la Libertà, ...) non sembrano così autoevidenti; i "diritti" dell'uomo non appaiono così cogenti. La F, come processo di partecipazione ai saperi, si trova a fare i conti con la frammentazione e gli specialismi, le gerarchie della sua organizzazione contemporanea, le procedure della sua legittimazione. La F, come processo di avviamento e "manutenzione" di ruoli professionali e sociali, si trova a fare i conti con le istanze di flessibilità, di competitività, di efficienza. La F, come processo di sviluppo personale, si trova di fronte le difficoltà dei soggetti a garantire la propria "continuità" individuale, nella pressione delle interazioni ambientali e sociali, a reggere alla complessità.

Un terzo elemento di distanza deriva dalle trasformazioni di tipo epistemologico avvenute nella pedagogia, in particolare a seguito della "positivizzazione" della ricerca educativa. L'uso delle indagini multidisciplinari e sperimentali, l'operazionalizzazione dei concetti e degli obiettivi, hanno o ridotto la presa di nozioni ad altro grado di generalità o rispecificato il loro significato rispetto ai contesti di origine, depotenziandone la carica prescrittiva. La rilevanza assunta dalla ricerca "sperimentale" (rilevanza per noi auspicabile), ha talora congelato o declassato problemi legati al senso e alle finalità della F. Tali questioni sono tuttavia scarsamente evitabili, come dimostra la stessa esperienza formativa, sempre collocata in un contesto socio-culturale e non solo operativo. Possono essere letti in quest'ottica allora le evoluzioni parallele dei concetti di educazione permanente e di educazione degli adulti (o di educazione ricorrente): il primo assume oggi una valenza di ideale regolativo, di principio, l'altro assume una valenza più fenomenologica e operatoria.

Tutte queste oscillazioni hanno indotto alcuni Autori a segnalare l' "uso abusivo" del termine F nei contesti di educazione degli adulti (cfr. Dominicé, 1984). Secondo costoro, la F non va scambiata con le azioni più o meno programmate di educazione degli adulti, ma appartiene in proprio solo a colui che si forma, come espressione del suo processo di socializzazione e di evoluzione personale.

L'azione di F non si esaurisce nell'atto pedagogico (la relazione formatori/formandi) né nella comunicazione didattica e formativa. Essa deve fare i conti con la moltiplicazione dei piani e dei destinatari, degli obiettivi e degli effetti, ben oltre il terreno del corso. Le decisioni metodologiche si trovano pertanto di fronte una serie di opposizioni già istituite all'apertura dell'evento formativo. Essi concernono in particolare:

*la separazione tra saperi, azioni e atteggiamenti* (Honoré, 1980). Una prima questione deriva dal fatto che la F riguarda contemporaneamente diverse aree di apprendimento, per cui una divisione metodologica ispirata alla tripartizione degli obiettivi in sapere, saper fare, saper essere, può risultare artificiosa. ciò non toglie che questa categorizzazione sia servita a far superare l'accademismo didattico, a sperimentare nuove modalità di insegnamento/apprendimento orientate al "compito" (17), a distinguere con più precisione l'intenzionalità dominante negli interventi formativi (sensibilizzazione, aggiornamento, formazione psicosociale, ...). Una seconda questione riguarda il rapporto con i saperi istituiti, oggi sempre più formalizzati e detenuti da élite ristrette, in particolare le conoscenze di tipo tecnologico e scientifico. Qui la F si trova di fronte il dilemma di ratificare (come nel caso di adulti con basso livello di scolarità) le differenziazioni esistenti o di favorire l'accademismo e la dipendenza. ciò comporta un'ulteriore fonte di problematizzazione per le metodologie "non

direttive" che privilegiano le relazioni e l'espressione personali rispetto al confronto con i saperi (i "contenuti").

*La separazione tra luoghi formativi e luoghi sociali.* La F rappresenta una "sospensione", un "ritiro" dagli usuali luoghi di lavoro e di vita; essa consente talora (ad esempio nelle iniziative di tipo residenziale) un ritorno a forme di rapporto tipiche dell'età infantile (genitori/figli) o scolare (maestro/allievo), offrendo inoltre spazi inediti di "libertà" da vincoli organizzativi e sociali (obblighi, responsabilità). Non a caso in F si fa largo uso delle simulazioni (18). Ciò pone molti problemi per il "ritorno" alla realtà quotidiana, vista spesso come più difficile e/o più frustrante, come si può osservare nelle azioni formative di lunga durata o negli stage "in alternanza". Di qui allora l'orientamento più recente di prevedere esperienze di apprendimento non finalizzate alla soluzione di problemi-tipo (casi, problem/solving), ma alla creatività cognitiva in situazione di grande incertezza (come avviene appunto nelle situazioni ordinarie). Vanno in questa direzione ad esempio le tecniche di problem finding, come l'Action Learning (cfr. Revans, 1978, 1982) usata nella formazione manageriale.

Nel campo dell'educazione degli adulti con basso livello di scolarizzazione ciò viene tradotto invece nella *enfaticizzazione posta sulla produzione più che sulla fruizione delle conoscenze*, valorizzando al massimo l'esperienza degli individui e dei gruppi (cfr. S. Meghnagi, 1986).

La critica della separazione tra F e l'organizzazione sociale cui essa si rivolge è stata particolarmente approfondita dalla corrente teorica dell' "*analisi istituzionale*", le cui proposte operative non sono tuttavia andate oltre la destabilizzazione temporanea degli assetti gerarchici e organizzativi (Bolle de Bal, 1982).

*La separazione tra i tempi di F e i tempi di vita.* Si tratta anzitutto del rapporto tra formazione iniziale e formazione ulteriore, cioè di come giudicare le acquisizioni pregresse, come garantire il continuum dell'esperienza, come favorire i processi di riflessività, come e che cosa far apprendere prioritariamente ai diversi pubblici della F. In secondo luogo della sequenzialità da dare ai momenti formativi: interventi intensivi o ricorrenti, di quale durata, con quali formule di alternanza, di preparazione, di ripresa ("pre-corso", "richiami", ...).

Il riverbero di tutte queste opposizioni e/o separazioni attraversa l'intero processo di F, dando luogo ad una serie di alternative per le diverse operazioni implicate dall'intervento. Tali alternative (non tutte e non sempre strategiche) possono essere schematizzate nella seguente tavola:

Tav.1	operazioni	/ vs
ANALISI DEI BISOGNI	analisi dei bisogni tecniche diagnostiche	analisi della domanda prognostiche
PROGETTAZIONE	programmazione interprofessionale corsi brevi corsi modulari	progettazione specialistico corsi lunghi non modulari
NEGOZIAZIONE	selezione archiviazione	contratto formativo disseminazione
CONDUZIONE	metodi tradizionali documentazione	metodi attivi produzione di materiali
ANIMAZIONE	simulazioni aula	Laboratori su progetti alternanza
VALUTAZIONE	valut. di prodotto eterovalutazione valut. interna tecniche quantitative	valut. di processo autovalutazione valut. esterna tecniche qualitative

Il pragmatismo dei formatori tende a far ricorso più ad un mix di tecniche e strumenti, da adattare di volta in volta a seconda del target, delle risorse, delle situazioni, che a strategie "coerenti" e "razionali". Se talvolta questo può bastare per far fronte a interventi occasionali o di portata limitata (sensibilizzazione, addestramento, ecc.), diventa invece un impedimento nella progettazione di azioni formative più complesse e/o di lunga durata. E' qui che affiorano le difficoltà gestionali, ma soprattutto il deficit di ricerca che accompagna spesso l'esercizio della F. Le procedure di valutazione, asse principale di una autentica "cultura della F", sono quelle maggiormente interessate alla revisione dei paradigmi teorici e tecnici tradizionali. E' in questa direzione che si muovono ad esempio le ricerche sulla valutazione degli effetti della F (cfr. Quaglino-Ermolli, 1985) e le tecniche di Auditing formativo (A. Meignant, 1986) volte a testare l'efficacia e la qualità della F in contesti umani e organizzativi complessi (19).

La riflessività degli uomini all'interno di una organizzazione allora diventa la capacità dell'organizzazione di capire, quindi di ascoltare e di diagnosticare. Questo diventa la formazione prima di tutto. Ma se fosse solo questo la formazione sarebbe poco. Una formazione che sappia diagnosticare è fondamentale per una organizzazione che abbandoni il meccanismo della violenza baconiana e assuma invece il principio della complementarità tra prospettive diverse, tra paradigmi di comportamento differenti, tra sistemi di riferimento categoriale differenti. La complementarità di comunicazione ed esperienza rende una organizzazione produttiva anche ai fini del rinnovamento del suo sviluppo organizzativo. La scoperta della reciprocità e quindi della complementarità rende infatti trasparente un Servizio.

La complementarità, come capacità di scoprire che ogni personale sistema di riferimento categoriale può coesistere con gli altri all'interno di un esplicito quadro deontologico e valoriale, rende inutili gli alibi. Essa rende infatti evidente che nessuno può fare a meno dell'altro. La formazione diventa davvero la levatrice di questa reciproca trasparenza, e rende evidente l'elemento fondamentale dell'identità professionale del Poliziotto: che in altro non è, poi, se non nella prognosi delle possibili direzioni di senso, di cambiamento, di trasformazione entro cui è possibile intervenire ai sistemi di prevenzione e di controllo. Prognosi significa avere a disposizione un modello di riferimento, un progetto preventivo che mi consenta di delimitare un ventaglio di soluzioni a razionalità limitata, visto che solo in questo modo è possibile controllare il rischio dell'imprevisto. La formazione perciò non è qualcosa di ineffabile. E' qualcosa di preciso e di coinvolgente. L'articolare ulteriormente questi spunti di riflessione può indurre a banalizzazioni: l'esperienza quotidiana del Servizio - meglio di chiunque altro - può assistere il lettore ad esemplificare in applicazione di quanto detto. E sappiamo quanto ricco sia di occasioni, di problemi irrisolti, di cadute il difficile camminare insieme della formazione e del governo delle risorse umane nelle organizzazioni complesse (U.M.)

### **Formazione continua**

Le tendenze della *information technology* sembrano quindi mettere in evidenza (come mostrano anche i trend negativi dei grandi produttori di hardware) l'affermarsi di nuove opportunità offerte da software e architetture di interconnessione che, a minori costi, puntano soprattutto a obiettivi di integrazione e facilitano il definitivo avvento di forme di lavoro basate sulla comunicazione e sull'apprendimento. Anche attraverso le dinamiche tecnologiche il lavoro si sta quindi trasformando in un'attività che richiede quote crescenti di creatività e impegno individuale.

Per molti aspetti ciò rappresenta una contraddizione, in una fase in cui riemergono gravi *problemi occupazionali* indotti dall'arresto del ciclo economico mondiale e dal disordine monetario che schiaccia l'economia reale. Cresce la qualità del lavoro ma si chiudono ulteriormente le possibilità di occupazione ai livelli a bassa e media qualificazione (salvo che per le fasce deboli per motivi sociali o etnici). Il lavoro è destinato a diventare di sempre più difficile accesso e mantenimento in mancanza di adeguate competenze per la partecipazione ai processi produttivi. Anche per le posizioni non altamente professionali sono necessarie *conoscenze tecnico-scientifiche* ben più consistenti che in passato, nonché un insieme di *competenze comportamentali* legate alla comunicazione, all'impegno proattivo rispetto ai risultati delle proprie attività, al lavoro di gruppo, alla soluzione di problemi. Gli interventi di

formazione devono puntare a nuove forme di integrazione di conoscenze e competenze, ma ciò richiede un affinamento generalizzato delle logiche di definizione degli obiettivi formativi.

La transizione tra il precedente ciclo dello sviluppo tecnologico e quello attuale potrebbe essere posta all'insegna del passaggio da *obiettivi di adattamento* (in rapporto all'introduzione delle tecnologie dell'informazione) a *obiettivi di apprendimento* (riferiti invece ai processi individuali e collettivi tipici delle attuali forme di implementazione delle tecnologie).

In questo passaggio la *formazione continua* occupa posizioni di rilevanza crescente, sia per l'impresa sia per gli individui. Per l'impresa l'apprendimento è un'esigenza globale che investe ogni settore e deve essere favorito soprattutto attraverso forme organizzative che rendano possibile lo sviluppo di conoscenze e competenze. Correlativamente per gli individui e per i gruppi, come mostra l'accresciuto interesse per i vari tipi di *self-learning*, apprendere nuove conoscenze tecniche e gestionali si pone come esigenza quotidiana di importanza proporzionale al grado di dinamicità dell'organizzazione di appartenenza e del ruolo in essa svolto. L'apprendimento tende infatti a diventare il tessuto reale dello scambio sociale nelle organizzazioni, nonché dell'identità e del valore professionale di individui e gruppi.

L'affermarsi della formazione continua, in questa prospettiva, è l'elemento più rilevante di un vasto processo di ristrutturazione del campo formativo: cresce nella società il bisogno di canali formativi di base e superiori effettivamente qualificanti sul piano culturale e professionale ma aumentano anche le necessità di spostare i confini tradizionali della formazione per soddisfare esigenze di apprendimento estese lungo tutto l'arco della vita di lavoro e connesse ai risultati e alle *performances*.

La formazione continua è oggetto di sempre maggiori attese e investimenti, pubblici e privati, in quanto politica essenziale per lo sviluppo, non di generiche «risorse umane» o di «forza lavoro» come fattore produttivo subalterno nei processi produttivi, ma di *risorse professionali*, a loro volta portatrici delle risorse cruciali negli attuali processi produttivi di beni e servizi, ossia conoscenze e competenze. La crescente connessione tra apprendimento e processi produttivi comporta tuttavia per il campo della formazione, e soprattutto per la formazione continua, una difficile sfida. Da un lato, infatti, porre attenzione all'apprendimento continuo significa esaltare gli scopi fondamentali della funzione formativa (in quanto rivolta, per definizione, a stimolare processi di apprendimento); dall'altro lato però, avendo cause ed effetti esterni alla formazione, i processi di apprendimento nelle organizzazioni rimettono in questione la formazione stessa come attività, istituzionale o quasi-istituzionale, strutturalmente basata su una *separazione tra sapere e fare*, nonché tra competenze tecniche e competenze comportamentali, non rispondente alle caratteristiche degli attuali processi produttivi. In questa separazione sembrano risiedere i motivi più profondi di crisi del *modello* di formazione mutuato dalle forme tradizionali dell'insegnamento, basato quindi esclusivamente sull'aula, sulla figura del formatore come detentore unico del sapere in posizione «frontale» rispetto ai discenti, sull'unità di tempo e di luogo degli interventi, su forme rigide di programmazione del tempo di formazione, sul carattere esterno dei contenuti formativi rispetto alle modalità con cui circolano le informazioni e le conoscenze nei contesti di lavoro. D'altro canto, rispetto all'idea emergente di apprendimento nel vivo dei processi lavorativi, risalta l'insufficienza della stessa nozione di *on-the job training*, riduttiva in quanto ripropone anch'essa sia l'apprendere come concettualmente separato dal fare sia la formazione come attività di istruzione circoscritta a obiettivi predefiniti in termini di mansione e qualifica (ancorché svolta nelle situazioni più appropriate per ottenere risultati), sia infine la tipica destinazione ai «nuovi venuti» come integrazione (o surrogato) dei contenuti della formazione iniziale. Rispetto alla stessa *formazione continua*, si stanno oggi diffondendo posizioni che ne rimettono in discussione le pratiche di sviluppo basate su gestioni troppo esternalizzate rispetto al contesto di destinazione.

La *formazione aziendale*, a sua volta, che rappresenta il riferimento necessario di ogni azione di formazione continua, è frequentemente oggetto di riduzioni in termini di strutture e risorse. Sempre più spesso laddove esistono vere «strategie» di formazione, legate a processi aziendali reali, si nota l'emergere di tendenze a concepire la formazione come una funzione non confinata in strutture specializzate interne o esterne ma da integrare in più complessi interventi di innovazione e all'implementazione delle metodologie gestionali finalizzate alla qualità totale, al miglioramento continuo, allo sviluppo organizzativo, etc. Sempre più frequentemente si verificano nella formazione aziendale propensioni a ridurre, se non altro nelle dimensioni, le risorse «specialistiche» della funzione e a spostarne invece gli obiettivi

verso la consulenza e il supporto ai processi di apprendimento nel vivo delle attività di lavoro. Analogamente si diffonde l'orientamento a *decentrare alla linea* la formazione in una logica estensiva rispetto a quella *dell'on-the-job training*. Nelle impostazioni emergenti il *capo* deve saper svolgere anche un ruolo formativo costante che supera i compiti dell'istruzione rispetto allo svolgimento di specifiche mansioni e della generica socializzazione al lavoro dei neoassunti.

In generale, quindi, per essere coerente con i suoi nuovi obiettivi, la formazione deve ripensare la sua tradizionale missione di erogazione di conoscenze integrandola con una nuova missione di stimolo e supporto di *processi di apprendimento che si sviluppano nelle imprese secondo modalità endogene*. Per questo devono essere concepiti modelli di intervento formativo innovativi rispetto a quelli attualmente dominanti (legati alla concezione comportamentistica tipica della matrice *job/skill*) e più attenti invece al retroterra cognitivo dell'azione formativa.(U.M.)

### **Formazione e didattica.**

In quest'ottica, il metodo in F è quel tessuto connettivo che permette l'apprendimento. Da una parte abbiamo così i metodi strutturali che cercano di pianificare al massimo la scelta dei contenuti, delle strategie di apprendimento dei mezzi, della sequenzialità delle azioni, delle condizioni (vincoli/risorse) in vista degli obiettivi prefissati. Il loro modello è quello dell'istruzione programmata (cfr. Quaglino, 1985). Al lato opposto abbiamo i metodi attivi, cioè quei metodi che fanno leva sulla destrutturazione del percorso formativo in funzione della partecipazione, della autonomizzazione, dell'esperienza dei soggetti coinvolti. Nonostante la genericità della dizione questi metodi alludono (secondo la lezione di Dewey e di Lewin) a "coinvolgimento diretto dell'allievo, riferimento al gruppo, imparare facendo esercizi, sperimentando, risolvendo problemi, alternanza di momenti di apprendimento, costruzione progressiva, comunicazione 'a due vie', discussione, confronto, vivacità, responsabilizzazione, concretezza" (Quaglino no, 1985, p. 127).

Una distinzione più elaborata (Goguelin, 1973), ma analoga, propone uno schema tripartito che contempla metodi "affermativi" (a loro volta disgiungibili in "espositivi" e "dimostrativi"), "interrogativi" e "attivi". I punti di intersezione tra i tre ambiti, indicati nella tav.1.4, si ricollegano anch'essi a due "sistemi pedagogici", quello basato sul modello (di cui il formatore è depositario) e quello basato sull'appropriazione (in cui il formando crea propri modelli); il primo si fonda sulla ripetizione e l'allenamento, il secondo sulla presa di coscienza e l'evoluzione.

Le esemplificazioni tipologiche potrebbero anche qui continuare a lungo, senza tuttavia modificare di molto quanto asserito, cioè la prevalente attenzione alle modalità di trasmissione e di apprendimento. L'esperienza dei formatori ha accumulato al riguardo vari repertori di tecniche che costituiscono la base tradizionale del bagaglio professionale dello specialista di F. Un elenco illustrativo di tali tecniche è stato proposto da Canonici (1979); esso raggruppa:

lezione	- esercitazione	- role-play
istruzione programmata	- simulazione	- lavoro di
lettura (guidata)	- <u>incident</u> (caso,	progetto
discussione	evento critico)	- autocasi
gruppo di studio	- <u>in-basket</u>	- <u>T-group</u>

Questo elenco presenta analogie con quello costruito da E. Spaltro (1980) che distingue tra discussione di gruppo ; discussione di casi ; gruppo di formazione (T-group) : tecniche di simulazione (role playng, in-basket, business games, video-tape) ; tecniche di drammatizzazione.

Se dal repertorio si passa alla tipologia, emergono tuttavia notevoli difficoltà a individuare dei criteri convincenti. Secondo J.R. Hinrichs le tecniche usate in F possono essere di tre tipi (cfr Spaltro, 1980) :centrate sui contenuti (es. i "casi") ; centrate sui processi (es. i T-group) ; miste.

Secondo G.P. Quaglino (1985) una tipologia critica dovrebbe essere fondata sui modelli di apprendimento che informano i vari approcci. Egli qualifica come "tradizionali" gran parte delle tecniche sopra ricordate, rispetto ai metodi "emergenti", fondati su un rapporto più stretto tra

apprendimento e azione (come l' "Action learning" e l' "Outdoor Development"). La sua sistemazione é pertanto la seguente, in cui al grado zero sta l'istruzione programmata e al vertice i "metodi riflessivi", cioè quelli che prevedono la centratura sul soggetto, il distacco dall'esperienza lavorativa e organizzativa, l' autoriflessione (cfr. Revans, 1982):

Tav.2 - Tipologia dei metodi di formazione secondo Quaglino (1985, p. 161)

**1. Metodi centrati sull'ascolto (accademismo)**

- a) lezione (+ lettura/discussione)  
caso (+ incident)

**2. Metodi centrati sul coinvolgimento (attivismo)**

- a) lavoro di progetto (+ gruppo di studio/autocaso)
- b) esercitazione ( simulazione/role play/in-basket)
- c) gruppo esperienziale

**3. Metodi centrati sulla responsabilizzazione (progettualismo)**

- a) Outdoor Development (+ Outward round)
- b) Learning Community (+ Autonomy Laboratory)
- c) Action Learning (+ Joint Development Activities)

**4. Metodi Riflessivi.**

Senza entrare qui nel merito tecnico delle singole proposte, si può osservare che non sempre risulta chiara la distinzione tra metodologia, tecnica e strumento, cioè tra strategia complessiva e singoli mezzi; distinzione non secondaria in F, quando le regolazioni hanno di mira i processi e non sessioni di lavoro isolate. Nessuna tecnica é poi "neutra" e totalmente "componibile" a piacere nelle diverse situazioni, sicché appare giustificata la critica mossa a molti professionisti della F di avvalersi di un repertorio sostanzialmente "povero" e scarsamente verificato (Quaglino, 1985). Un esempio di questo stallo metodologico lo si può avere analizzando i problemi che sorgono nella stessa comunicazione formativa e nella progettazione degli interventi.(U.M.)

**Formazione e insegnamento.**

In campo pedagogico, il privilegiamento accordato di fatto alla F come attività dei formatori é collegabile anche alla omologazione spesso realizzata tra F e insegnamento, con la sola particolarità costituita da adeguamenti metodologici.

La F diventa l'insegnamento che ha come destinatari adulti (al di là delle situazioni professionali ed extraprofessionali).

Il concetto di insegnamento é uno dei luoghi centrali della teorizzazione pedagogica e ne costituisce un buon indicatore di evoluzione interna: dall'accezione "magistrale" (solo colui che sa può insegnare a chi non sa) alle odierne teorie dell'insegnamento/apprendimento, centrale sul processo attivo del discente. Nonostante l' "insufficienza paradigmatica" rilevata da qualche Autore negli studi attuali sull'insegnamento (Erdas, 1984), questo concetto presenta una tradizione meno controversa o generica del concetto di educazione (cfr. Flores d'Arcais, 1982), pur comunicando con esso (Gil, 1981).

Storicamente, l'insegnamento ha come problema fondamentale la trasmissione di conoscenze: le questioni poste dagli oggetti, dai soggetti, dai modi, di tale trasmissione ne sono le articolazioni fondamentali, in funzione dello sviluppo e delle forme di classificazione del sapere e in particolare delle scienze. Ciò ha portato a privilegiare il riferimento al cognitivo, declassando di fatto la corporeità, l'affettività, l'immaginazione, o l'abilità tecnica.

Alla specializzazione delle conoscenze ha corrisposto una specializzazione della cognizione, un suo spezzettamento: ciò ha portato ad interrogarsi sul rapporto tra struttura psichiche "naturali" e strutture della scienza, e dunque ai prerequisiti e ai modi dell'apprendimento (cfr. Andreani, 1979). E' nella conoscenza e nel controllo razionale di questi processi - insieme "naturali" e "artificiali" - che si fonda il progetto moderno di insegnamento, aperto da Comenio. Con lui l'insegnabilità viene estesa a tutto e a tutti, si risolve in un metodo universale, in "didattica"; metodo che tuttavia deve fare presto i conti con i limiti della "malleabilità" delle competenze conoscitive degli individui e delle culture. Questi limiti dell'apprendimento mettono in discussione le possibilità di istituire la medesima razionalità tra

i fruitori dell'insegnamento, soprattutto nel passaggio dal modello didattico dialogico (acromatico) a quello essoterico, che istituzionalizza la "lezione" frontale sul piano metodologico.

Vengono così in discussione le relazioni tra "attitudini", "sviluppo" e condizionamenti sociali, anche al di là delle opposizioni metodologiche tra direttività e non direttività.

Nonostante la varietà delle soluzioni adottate fino all'età contemporanea, l'insegnamento tende a dipendere sempre di più dalla organizzazione del sapere e a riflettere le specializzazioni dei curricoli.

Con i processi di scolarizzazione "obbligatoria", esso vede aumentare la distanza tra insegnanti e allievi per l'inserzione del dispositivo "oggettivo" delle conoscenze, che tende a relativizzare gli aspetti affettivi, transferali, della presenza (tra cui l'oralità viva), attraverso una tecnicizzazione graduale. Si introduce così un "terzo" tecnologico, teoricamente neutro, ma in realtà riducente lo spazio dell'identificazione maestro/allievo, in nome dell'efficienza. (U.M.)

### **Formazione e "sviluppo personale".**

Il concetto di "sviluppo personale" è forse il più ricorrente nel discorso pedagogico (e non solo in esso) sulla F. Esso denomina insieme l'obiettivo, il processo e il risultato dell'azione "autenticamente" formativa (cfr. Petrini, 1985).

Come si è altrove accennato, la fortuna goduta da questa categoria in campo pedagogico deriva dal presupposto "neotenic" che essa suppone: l'incompiutezza, la perfettibilità, la migliorabilità dell'uomo, l'esistenza di potenziale umano, in un orizzonte insieme biologico, psicologico, antropologico o etico. Nel lessico pedagogico della F tuttavia, tale nozione intesa soprattutto in relazione ad alcuni opposti che la determinano (in particolare quello di "professionale" come ciò che è altro o contro il "personale").

Essa ha insomma una valenza normativa che "stacca" il formativo dal suo scenario di impieghi funzionalistici, in quanto prevaricanti la libera scelta e il libero dispiegamento del soggetto, o particolaristici, in nome della globalità dell'esperienza, contro gli "spezzettamenti" che il contesto o l'istituzione inducono (cfr. Finazzi Sartor, 1985).

Questo concetto tende pertanto a configurare un orizzonte "trascendentale" che permane - come possibilità aperta - nonostante le torsioni cui l'evento F è sottoposto, e insieme come condizione per lo svolgimento stesso di "effetti" formativi. Tale rinvio è abbastanza chiaro in tutte le classificazioni e le tipologie proposte ad esempio per le azioni, gli obiettivi, i risultati della F: dove "sviluppo personale" si può collegare a "saper essere", saper scegliere, saper divenire, meta-qualità, coscientizzazione, autoconsapevolezza, ricerca. Esso misura, se così si può dire, il "tasso di formatività" presente nelle varie pratiche; funziona da descrittore anche dell'itinerario che porta i soggetti a integrare nell'evento formativo ciò che delle molteplici esperienze quotidiane viene elaborato. Se questo avviene, la F porta ad uno sviluppo personale, altrimenti si ha solo giustapposizione, informazione, estrinsecità (13).

L'aggettivo personale può assumere inoltre in pedagogia una connotazione specifica rinviano ad una concezione personologica, personalista e sociale della F, a seconda dell'orizzonte antropologico e/o assiologico prescelto.

Nonostante la curvatura tecnologica attuale della F come pratica educativa, le diverse "visioni del mondo" operano come scenari che costituiscono la "metafisica influente" degli operatori della F.

Negli ultimi anni, in particolare, scorrendo la letteratura, possiamo notare il venir meno di concezioni emancipative di tipo politico generale e l'affacciarsi di istanze esistenziali o collettive più legate alla "qualità della vita" e alla creatività dei singoli o dei gruppi.

La declinazione della creatività è abbastanza comprensibile, se si pensa sia alla dimensione epocale assunta oggi dalla tecnica come dominio e pianificazione del "mondo della vita", sia alle spinte di massificazione o di frammentazione istituzionale indotte dall'evoluzione storica contemporanea.

La qualificazione della F in termine di sviluppo persona le coglie insomma una delle sfide fondamentali della attuale transizione sociale: quella dei soggetti, contro le pressioni organizzative, psicologiche e culturali del sistema sociale. Autonomia rivendicata anche nella gestione stessa del processo di F: ecco il tema dell'autoformazione (Dominicé, 1984, Pineau, 1985). Nel linguaggio pedagogico inoltre, sviluppo personale assume anche una connotazione etica, allorché lo sviluppo è inteso come "posta", meta dell'azione trasformativa, diventandone

referente valoriale. Esso può funzionare in questo senso da limite e da interrogazione nelle pratiche di F. Ad esempio nel loro farsi (inevitabilmente) mercato, nel loro diventare un bene, un servizio "offerto".

Gli interventi formativi, che costano e si pagano, hanno sempre un termine; anche se si possono ripetere più volte, essi non esauriscono l'intera dinamica formativa della vita. Di qui allora il problema di precisare una iniziativa in grado di innestare realmente un processo trasformativo, distinguendola da operazioni di immagine, di marketing, di consolazione, di informazione. Di qui anche il problema deontologico dei formatori, di trovare le garanzie di poter agire "professionalmente" in vista di risultati che eccedono continuamente il dispositivo tecnico-professionale allestito e dipendono da decisioni di molti altri soggetti, in particolare dei formandi.

Infine alcune aporie che questo concetto può implicare. Lo sviluppo personale - come principio - tende ad essere collegato ad un orizzonte globalistico, e mira a porsi come finalità della F verso un "equilibrio", un dispiegamento, una "ricomposizione" della persona. Fino a che punto tuttavia esso è esentabile da torsioni "ideologiche", fino a che punto esso può "forzare" la materialità delle condizioni di esercizio della F e del contesto dei suoi soggetti? Non può talora nascondere e coprire un progetto illusorio in cui l'autonomia guadagnata dagli individui si rovescia in una forma sottile di stabilizzazione del sistema, di adattamento a livelli più alti di complessità sociale? Può bastare un riferimento generale ad una "comunità" come correttivo di questi rischi? Sono domande a nostro avviso da porre, proprio per l'enfasi posta oggi sui soggetti. (U.M.)

### **Formazione dei Formatori**

Nel passaggio alla fase di sviluppo che caratterizza gli anni '90 è evidente la maturazione di nuove esigenze produttive e sociali che pongono problemi fortemente innovativi ai diversi sistemi di formazione. Per molti aspetti sembra di essere in presenza di un *nuovo ciclo di sviluppo della formazione*, in cui quest'ultima accresce il suo ruolo complessivo nel sistema produttivo e nella società ma contemporaneamente implica riconversioni delle attività e degli stessi obiettivi di fondo che essa deve perseguire.

L'affermarsi della formazione continua, il riposizionamento della formazione aziendale, i nuovi compiti con cui l'educazione di base è confrontata sono elementi di un processo di ampia portata e dai contorni difficilmente delimitabili, che richiede una sempre maggiore attenzione da parte di coloro cui competono responsabilità riguardo alle politiche di formazione.

Gli obiettivi degli interventi formativi vanno infatti articolati in relazione alle esigenze di utenti sempre meno inquadrabili in categorie standard e che richiedono invece di essere seguiti nella specificità della loro collocazione operativa. Le migliori esperienze di formazione legate al cambiamento tecnologico mostrano che, con il declino delle esigenze di mero adattamento alle nuove tecnologie, si riduce il bisogno di inseguire il cambiamento generando continuamente nuovi profili professionali, progettati sulla base della corrispondenza tra segmenti di mansioni, segmenti di abilità e segmenti di contenuti formativi. La prospettiva emergente invece è quella di azioni formative il più possibile su misura per specifiche esigenze ma al contempo costruite sulla base di conoscenze e competenze cognitivamente ricche e capaci di garantire flussi continui di apprendimento nelle situazioni operative. L'esigenza tipica del nuovo ciclo della formazione riguarda lo stimolo di processi di apprendimento continuo sui versanti sia tecnico scientifico sia comportamentale.

L'apprendimento continuo può diventare uno spazio significativo per *politiche di innovazione della formazione*, svolte nell'ambito di diversi indirizzi generali, anche attraverso la cooperazione di diverse istituzioni e delle parti sociali. In questa prospettiva dovrebbe essere assegnata la massima attenzione alla dimensione operativa degli interventi puntando per quanto possibile sugli effetti esemplari di quelli caratterizzati dai migliori livelli qualitativi. Un punto di riferimento importante, quasi obbligato per tali politiche, è costituito dall'area della *formazione dei formatori* o più in generale delle figure professionali che possono giocare ruoli di incentivo dei processi di apprendimento nelle imprese e nelle altre organizzazioni complesse.

Da questo punto di vista va rilevata l'estrema articolazione del ruolo del *formatore*: le tendenze della formazione aziendale, come si accennava, attribuiscono in alcuni casi ai responsabili di *linea* funzioni di formazione, o meglio di *coaching* dell'apprendimento sul lavoro

di singoli e gruppi. Altre aree significative di ridefinizione della professione di formatore sono, ad esempio, legate allo sviluppo di nuove *metodologie della formazione* in termini di sinergie tra gli interventi di formazione e gli interventi di applicazione delle tecniche di sviluppo: qualità, etc. Cresce inoltre l'esigenza di attività di *progettazione e valutazione* che in alcuni casi determina le condizioni per trasformare gli attuali formatori in *consulenti e analisti* dell'apprendimento nell'organizzazione.

La figura generica del formatore si articola quindi in una serie di ruoli che in diverso modo potrebbero essere tendenzialmente interessati a trasformarsi in *esperti di apprendimento continuo* capaci di funzionare come manutentori e/o attivatori di processi cognitivi e comportamentali connessi alle dinamiche tipiche dei contesti organizzativi.

Le politiche della formazione più innovative dovrebbero puntare al sostegno di questa tendenza secondo modalità diverse, promuovendo nuove iniziative-pilota di *formazione dei formatori*, aperte sia a coloro che praticano la professione di formatore sia a manager di vario livello con responsabilità preminenti di gestione di risorse professionali.

Tali politiche, sulle quali si dovrebbe stimolare una riflessione costante soprattutto attraverso attività di *ricerca* e di *studi di caso*, andrebbero ovviamente articolate secondo la specificità dei diversi contesti.

*A livello di impresa*, in primo luogo, la formazione di formatori come esperti di apprendimento continuo implica uno stretto raccordo tra le politiche di innovazione della formazione e le altre che a vario titolo supportano lo sviluppo produttivo, a livello settoriale e locale, e deve tenere conto della complessità delle esigenze di apprendimento tipiche dei diversi segmenti del sistema produttivo. Da questo punto di vista si dovrebbe distinguere:

il ristretto numero delle imprese maggiori, più preparate rispetto agli usi strategici delle tecnologie e nelle quali le metodologie della qualità e del miglioramento continuo nonché le forme innovative di organizzazione hanno già registrato alcuni sviluppi. In questo campo è plausibile pensare a politiche di formazione dei formatori rivolte sia agli attuali formatori aziendali sia a tutte le figure che hanno responsabilità di gestione di risorse professionali (manager di linea, anche di minore livello). Tali figure possono essere interessate in misura crescente a sviluppare competenze per quanto riguarda tematiche quali la *cooperazione* nel lavoro, la *condivisione di informazione e conoscenze*, la *ricerca collettiva* delle soluzioni, etc., intesi come presupposti del tipo di sviluppo in cui sono già inserite;

l'area più ampia (anche se notoriamente limitata rispetto a quella che dovrebbe essere tipica di un paese avanzato) delle imprese medie (tra i mille e diecimila addetti), generalmente capaci sul piano dell'innovazione e sensibili ai problemi della formazione. In questa area la formazione di formatori come esperti dell'apprendimento continuo dovrebbe procedere in stretto raccordo con altre forme di sostegno all'innovazione tecnologica ed all'introduzione di metodi di gestione avanzati;

L'area vastissima ed eterogenea delle piccole imprese operanti nei più diversi settori, in alcuni casi capaci di far fronte creativamente ai mutamenti della domanda, anche attraverso l'introduzione di tecnologie (basti pensare a settori come il tessile, le ceramiche, etc.). Queste imprese manifestano esigenze di sviluppo imprenditoriale e manageriale cui si potrebbe validamente rispondere rendendo esplicite e valorizzando le risorse di apprendimento continuo che le caratterizzano;

L'area, anch'essa molto estesa ed eterogenea delle organizzazioni operanti in settori infrastrutturali e di servizio, sottoposte a forti sollecitazioni innovative ma rimaste finora largamente dominate da forme burocratiche (ad esempio il credito, i trasporti, la sanità, l'energia) o ancora embrionali rispetto alle esigenze di un paese civile (ad esempio il settore della difesa ambientale). In quest'area (nella quale va inclusa anche la galassia del pubblico impiego ove si avvia la difficile fase della privatizzazione) la formazione dei formatori orientata allo sviluppo dell'apprendimento continuo potrebbe svolgere un ruolo di avvio di processi di sensibilizzazione culturale all'innovazione (utile comunque solo se parallelo ai necessari interventi organizzativi di tipo strutturale).

Per quanto riguarda le strutture operanti nel campo della *formazione professionale* e gli *istituti scolastici*, gli interventi di formazione dei formatori nella logica della promozione dell'apprendimento continuo potrebbero contribuire in modo rilevante alla ristrutturazione dei know-how formativi e alla promozione dell'operare *per progetti* anziché su consolidati di attività. Introdurre le tematiche dell'apprendimento continuo, anche attraverso interventi-pilota, su nuclei più o meno ristretti di formatori, potrebbe infatti avviare occasioni di

riqualificazione centrate sia sul collegamento tra aspetti tecnici e comportamentali delle azioni di formazione sia sul superamento della visione tradizionale della formazione intesa esclusivamente in termini di «corsi» e di «aula» a favore di metodologie più dinamiche (comprese quelle multimediali) e di un più intenso rapporto con gli ambienti di riferimento. Potrebbero quindi essere avviate attività formative di diverso tipo, destinate a favorire:

- la saldatura della storica *frattura* tra contenuti tecnici e comportamentali della formazione;
- l'attenzione alla complessità dell'innovazione tecnologica, soprattutto in merito all'interazione della formazione con le dinamiche organizzative e gli *altri interventi* di sviluppo (ad es. nel campo della qualità totale);
- la promozione di una *cultura* più orientata alla soluzione di problemi attraverso il concorso della formazione, che non alla predisposizione di singoli prodotti formativi;
- l'elevazione del *know-how* tecnico complessivamente a disposizione degli interventi di formazione, da acquisire dalle fonti più qualificate e quindi con la necessità di un'accresciuta capacità di *visione* delle tendenze scientifiche e tecnologiche;
- l'accrescimento delle capacità di *dialogo* dei formatori (con i committenti degli interventi, con le case che producono hardware e software, con i progettisti delle applicazioni, con gli addetti all'implementazione delle nuove tecniche di sviluppo).

Nella scuola, in particolare, gli interventi di formazione dei formatori per la promozione dell'orientamento continuo dovrebbero tentare di imprimere un'ulteriore spinta all'avvicinamento tra scuola e impresa, introducendo una serie di argomenti sul ruolo essenziale giocato dalla scuola nello sviluppo delle competenze cognitive e sociali. ( U.M.)

### **Formazione iniziale**

La crucialità dell'intreccio tra fattori cognitivi e comportamentali ha un evidente riflesso anche sulla *formazione di base* che sembra destinata a giocare un ruolo più importante di quello svolto nel ciclo degli anni '80. Nella logica dell'adattamento alle nuove tecnologie (ossia nella logica degli skill costruiti su misura per job definiti soprattutto su basi tecniche) la formazione di base può infatti offrire solo un contributo un tantum; nella logica *dell'apprendimento* invece (laddove si tratta di sviluppare l'apprendere ad apprendere nelle situazioni operative) la formazione di base ha una funzione cruciale di avvio dei processi di formazione continua ponendone i presupposti e portando maggiori responsabilità circa i relativi risultati. La scuola a tutti i livelli è chiamata a contribuire ai processi di sviluppo della formazione attraverso un *know-how* propriamente *educativo*, anche se profondamente trasformato, soprattutto per quanto riguarda le *connessioni tra conoscenza pratica e conoscenza formale*.

Le agenzie educative tradizionali, proprio in quanto operano nelle fasi più delicate di costruzione dei *modelli mentali* e degli schemi cognitivi delle persone, dovrebbero assegnare la massima priorità alla logica dell'apprendere *ad apprendere*.

In questo campo esiste un enorme lavoro da svolgere per quanto riguarda le contraddizioni tra le forme di apprendimento tipicamente sviluppate nei contesti formativi-educativi tradizionali, da un lato, e i modi più comuni di apprendimento pratico e di esplicazione dell'attività mentale delle persone in ambienti reali, dall'altro.

Tali contraddizioni possono essere esaminate sotto diversi aspetti, come quello, in primo luogo, del contrasto tra *l'attività cognitiva individualizzata*, caratteristica dei contesti educativi, e quella *condivisa*, che è tipica invece degli ambienti di lavoro. Anche se nelle situazioni di tipo scolastico hanno solitamente luogo attività collettive più o meno intense, gli studenti vengono sempre valutati su ciò che sono capaci di fare da soli; una larga parte delle attività principali richieste allo studente è inoltre progettata in termini di impegno individuale. Al contrario, il lavoro dipende dall'interazione simultanea di più persone nonché dal loro uso di strumenti e tecnologie nei quali sono incorporate anche le conoscenze di coloro che li hanno progettati e prodotti. Un secondo aspetto di contrasto tra conoscenze formali e pratiche concerne l'opposizione tra le attività di *«puro pensiero»*, promosse dalla formazione scolastica, e quelle invece di *manipolazione di strumenti* che si verificano nelle realtà operative. Nel primo caso si fa uso di libri, computer e altri supporti ma in una logica ben diversa dalle realtà operative in cui gli attori stanno in un rapporto immediato, spesso senza comprenderne i principi, con gli strumenti in cui sono stoccate conoscenze o che permettono di elaborarle.

Altro aspetto rilevante è che il *trattamento di simboli* prevalentemente realizzato nella scuola, contrasta con il *ragionamento contestualizzato* che si verifica nelle situazioni reali. La

formazione teorica incoraggia solo le forme di *problem-solving* basate su teorie e simboli, a prescindere dalla dimensione pratica; il lavoro richiede invece sia di saper usare strumenti e tecnologie, sia di affrontare situazioni, obiettivi ed eventi concreti nei quali si devono mettere in atto modelli di risoluzione dei problemi che hanno poco a che vedere con la teoria e che sono spesso impliciti nel contesto. Un'ulteriore contraddizione riguarda *l'apprendimento generalizzato* caratteristico dei contesti educativi formativi tradizionali e, sull'altro versante, le *competenze per situazioni specifiche*. I modelli di formazione di tipo scolastico privilegiano sinora la dimensione teorica anche in relazione al fatto che la padronanza di tale dimensione da parte del soggetto può facilitargli la trasferibilità e la ripetibilità delle soluzioni di un problema rispetto diversi altri.

Le condizioni di trasferibilità e la ripetibilità sono invece solo parzialmente diffuse nelle realtà operative: essere effettivamente esperti è legato per molti operatori a forme di competenza *situation-specific* sostanzialmente irripetibili.

Si tratta quindi di un insieme di contraddizioni che forniscono un vasto campo di sperimentazione e innovazione; l'impegno nella ricomposizione tra conoscenze formali e conoscenze reali dovrebbe peraltro spingere la scuola ad assumere fino in fondo un ruolo educativo inteso in senso lato, consapevolmente orientato alle esigenze della vita lavorativa ma non in termini di mero adattamento ai bisogni contingenti del mercato del lavoro. Le stesse imprese forniscono crescenti indicazioni in questo senso: le carenze di personale qualificato più volte segnalate riguardano infatti sia le competenze tecniche sia la maturazione di attitudini alla vita organizzata e alla partecipazione ai processi lavorativi che devono essere preparate da un'educazione complessiva degli individui, in cui siano anche presenti i necessari aspetti etici e culturali. ( U.M.)

### **Formazione multialfabetica**

Strategia di istruzione, di training (vedi) e di formazione che assume come suo obiettivo (goal) un allievo capace di esprimere – al termine del curriculum – competenze integrate e multicodice. Ciò comporta modifiche rilevanti sia nell'adozione di opportune metodologie e tecniche didattiche e formative, sia negli atteggiamenti dei docenti e dei formatori [U.M.].

### **Formazione on the job**

Letteralmente "formazione sul lavoro". Indica quelle esperienze educative – con particolare riferimento alla formazione professionale – in cui sequenze rilevanti delle abilità (vedi) e competenze oggetto del programma di studi vengono insegnate all'interno di situazioni di apprendimento in cui il soggetto esercita già – sia pur, in alcuni casi, in forma simulata o "protetta" – le mansioni professionali o le attività lavorative a cui il programma vuole preparare [G.M.].

## G

### **Gestione delle risorse umane**

Da indagini già effettuate **l'accoglimento e l'inserimento dei giovani** è un aspetto da rivalutare nella gestione delle Risorse Umane. I primi dodici-diciotto mesi della vita organizzativa costituiscono un momento importante per il neoassunto. Questi dati si sposano con un disagio generalizzato dei neoassunti, anche nelle industrie private, dove questo arco di tempo è quello che vede un turnover maggiore. Le indagini svolte nel settore privato attribuiscono gran parte di questo disagio sia alla frattura tra aspettative del giovane e realtà organizzativa, che al disinteresse e alle relazioni non consone che la struttura intrattiene con lui.

E' peraltro riconosciuto, con notevole senso di positiva autocritica, che troppa poca attenzione è solitamente devoluta all'accoglimento ed inserimento dei nuovi arrivati alle strutture operative della Questura e delle varie unità operative. Anche la **fascia di età intermedia** soffre però di una crisi di valori, che spesso si traduce in demotivazione. E' questa peraltro una "zona" di popolazione su cui sarebbe opportuno intervenire con maggior decisione per tentarne un recupero, dato l'alto livello di criticità che essa svolge nel sistema operativo e la sua numerosità. Si è percepito come molto spesso la gestione del personale sfugga al capo di livello più elevato; la disciplina, abbandonate le scuole di formazione ed entrati in servizio attivo, sovente scade. I superiori, ai diversi livelli della struttura gerarchica, non si sentono ( e forse non vengono ) responsabilizzati sul governo del personale. Si fa strada l'ipotesi che il modello di gestione, abbandonato quello militare, oggi sia debole. D'altro canto, ante riforma, il Questore non era investito in prima persona del governo degli uomini, per cui non è semplice indicare oggi con l'esempio ai propri sottoposti un modello gestionale valido, in questo ambito. Si oppone a questo indirizzo anche uno stile organizzativo orientato all'accentramento, che poco conosce il corretto utilizzo dello strumento della delega, e che non ha ancora interiorizzato il doppio circuito della gestione delle responsabilità verso gli uomini: la gestione diretta, effettuata verso la propria prima linea, e la gestione indiretta, delegata a cascata lungo la linea gerarchica, in un clima di coerenza di intenti e di comportamenti, con il controllo finale sui risultati realizzati e non sui dettagli e sui singoli compiti.

Sul versante dell'utilizzo degli strumenti di gestione si rilevano elementi importanti. Il "rapporto informativo" sembra mediamente non fornire quella differenziazione di notizie e di annotazioni utile a una reale comprensione dei meriti individuali, e viene appiattito su note standard. Inoltre, poiché tale rapporto valuta con i medesimi fattori gradi diversi della gerarchia, che quindi hanno responsabilità e connotazioni di ruolo differenti, la valutazione perde in congruenza e diminuisce il suo valore operativo. *Le proposte di riconoscimento* per particolari prestazioni, così come le proposte di sanzioni disciplinari, non sempre sono formulate in modo corretto. Nel primo caso, poi, spesso non è evidenziato il merito individuale, ma si tende a favorire quello collettivo. Nel secondo un ostacolo sembra essere rappresentato anche dalla composizione delle commissioni che devono comminare la sanzione.

E' in generale ritenuto auspicabile un investimento maggiore di tempo e di impegno da parte dei Dirigenti superiori sulla gestione e sulla formazione delle risorse a loro affidate, ma è anche emersa la riaffermazione della incidenza positiva dell'esempio del superiore sull'apprendimento e il comportamento. Era viva però anche la percezione, tra i partecipanti, che alcuni difetti di gestione, tra cui quello disciplinare, fossero da imputare alla volontà di non creare eccessivi conflitti interni.

Dal punto di vista delle relazioni sindacali viene di solito evidenziato come spesso esistano difficoltà nei rapporti interpersonali, tra Dirigenti e sindacalisti il sindacato si vada sempre più frammentando, e il decentramento delle contrattazioni abbia coinciso con il momento di maggiore conflittualità.

A fronte di questo e di una tradizione sindacale italiana più conflittuale che negoziale, a cui si deve aggiungere il periodo limitato di esperienza delle relazioni sindacali nella Polizia, è necessario però sottolineare alcune linee di tendenza nel panorama dei rapporti sindacali in Italia:

Vi è una tendenza generalizzata al decentramento delle decisioni verso la periferia (naturalmente in stretto collegamento con il centro), confermata da un dato di esperienza: le controversie si risolvono tanto più quanto sono vicine, nel luogo e nel tempo, a dove è sorto il

conflitto. Si va sempre di più verso sistemi meno regolamentati, ma con maggiore attività di gestione dei processi e delle norme: qualità indispensabili sono la flessibilità e l'abilità negoziale. Si va stemperando la cultura garantista, sempre meno attuale e opportuna. Aumenta la necessità di flessibilità, di produttività, di qualità, premiate in modo differenziato e meritocratico. In generale la tendenza all'imposizione diminuisce, aumenta la cultura della partecipazione. Cambia la tipologia delle persone che si gestiscono, aumentano le persone con maggiore istruzione e professionalità. Diventa necessario avere una gestione delle risorse e delle relazioni sindacali più moderna e orientata ad anticipare i conflitti ed a comporli con autorevolezza.

In questo contesto le opzioni forti per una gestione del personale e delle relazioni sindacali più efficaci si stanno portando, pressoché generalmente, nel senso di:

attribuire maggiore potere decisionale alla dirigenza, accompagnata però da una maggiore autorevolezza manageriale, sia al centro che in periferia;

introdurre dei "simulatori di mercato" in un ambito eccessivamente garantista, quali: indicatori di risultati attesi, aree di responsabilità prioritarie, obiettivi, valutazioni dei risultati reali e attendibili;

rivedere gli strumenti di gestione delle Risorse Umane, nella prospettiva di aumentare l'efficacia degli indicatori di merito e conseguentemente di sviluppo professionale e di carriera. ( U.M.)

### ***Grafo cognitivo***

Nell'ambito della Scienza Cognitiva (vedi) indica il modo descrittivo dei percorsi ipotizzati dai vari ricercatori per disegnare un particolare modello di spiegazione della mente. Tutti i ricercatori (Schank, 1991) si avvalgono di grafi per esprimere i loro modelli. Il concetto di grafo è stato traslato dalla matematica alle scienze dell'informazione soprattutto in virtù dell'opera di Petri (AA.VV., 1985) [U.M.].

# I

## ***Incident/Studio di casi***

Un caso di solito rappresenta sempre una situazione problematica. Esso può essere assunto nella sua completezza e complessità, e allora la formazione viene sostanzialmente centrata nella acquisizione o nel miglioramento delle abilità di "problem-solving", di raccolta e analisi delle informazioni sul caso e di decisione in situazione analoghe o omologhe a quella del caso studiato. Ma del caso si possono assumere soltanto i momenti critici, ovvero gli "incident" che rappresentano delle "rotture" o dei "momenti di svolta" sia per la concettualizzazione della situazione relativa, sia per l'assunzione di quelle tecniche e metodologie di risoluzione dei problemi che sembra più opportuno possedere per comportarsi in situazioni che presentano alti tassi di ripetitività degli incidenti occorsi e studiati. E' comprensibile che tali metodi vengano abbondantemente usati in corsi di formazione aziendale, amministrativa e di management (prevalentemente a livello medio-alto, ma oggi risultano abbastanza usati anche nella formazione di quadri intermedi). Allorché tuttavia si usa il metodo dello studio di casi e dell'incident per la formazione dei formatori, occorre porre particolare attenzione nell'acquisizione da parte di questi ultimi delle tecniche che fanno l'efficacia formativa dello studio dei casi o dell'incident.

Le tecniche particolarmente usate, anche in ambiti di ricerca intervento, sono quelle della problem-analysis e quella della content-analysis. La prima consiste essenzialmente nello "squadrimento" del problema e nel guidare a fornire risposte a " perché è successo " " come si sarebbe dovuto risolvere"; la seconda invece è più raffinata e consiste essenzialmente nella analisi del contenuto delle informazioni accoglibili in situazione problematica e del loro migliore trattamento allo scopo di ottimizzare tanto la risoluzione dei problemi che le decisioni conseguenti.

Per ciascuno studio di caso, allora occorre preoccuparsi di insegnare ad analizzare tanto le strategie formali che quelle informali di trattamento delle informazioni e di risoluzione dei problemi dal punto di vista dei loro contenuti. (U.M)

## ***Indicatori di qualità dell'educazione***

La discussione sugli indicatori dell'educazione dà per scontato, in maniera tipica, che vi sia un generico risultato scolastico (o una piccola serie di risultati) che le scuole valide cercano di massimizzare. Ma la natura di un autentico risultato scolastico è oggetto di un attivo dibattito (Gardner, 1983; Resnick, 1987; Archbald-Newmann, 1988). Mentre alcuni sostengono che i test standardizzati non sono di alcun valore nell'accertare conoscenze e abilità scolastiche, i sostenitori di riforme tendono a sottolineare la necessità di far consistere nuovamente l'istruzione nell'immersione in materie specifiche, nell'insegnare agli studenti ad imparare attivamente, e nell'impegnarsi in costruttive conversazioni che approfondiscano le conoscenze e promuovano le abilità di comunicazione. Ovviamente, una tale concezione circa i risultati conseguibili dallo studente ha implicazioni vaste e largamente inesplorate per qualsiasi sistema d'indicatori che cerchi di prendere seriamente finalità di questo genere.

Oltre ai risultati scolastici, le scuole hanno altri obiettivi, che cercano di far acquisire, oltre a sviluppare un'ampia gamma di competenze sociali, dall'assumere il proprio ruolo all'impegnarsi cooperativamente in piccoli gruppi. Tali obiettivi puntano anche a sviluppare il senso di solidarietà umana e a creare un concetto impegnato di partecipazione alla vita pubblica, acquisizioni che sono fondamentali per la vita civile. Oltre a ciò, alle scuole viene richiesto sempre di più di provvedere ad un'ampia serie di problemi sociali, da quello dell'educazione stradale a quelli della tossicodipendenza e della gravidanza in età minorile. Tutte queste domande debbono essere vagliate e inserite nel progetto formativo di ogni scuola. Anche se le discussioni sugli indicatori dell'educazione possono riconoscere alla scuola vari obiettivi, si è comunemente d'accordo, però, che è possibile convogliare l'attenzione sul "problema essenziale dell'istruzione": il risultato scolastico e i processi strumentali che gli sono connessi, trascurando tutto il resto. Un tale modo di pensare implica una segmentazione

nell'organizzazione, nell'attività e nell'efficacia della scuola. Ma vi sono prove crescenti, per esempio, che la struttura sociale della scuola influenza l'impegno dello studente e la dedizione dell'insegnante, entrambi legati alla prospettiva del risultato scolastico. Probabilmente, inoltre, ne consegue qualcosa di più che una semplice reciprocità dei risultati, dove un risultato positivo in un'area causa miglioramenti in un'altra. E' possibile, piuttosto, che le strutture sociali che promuovono i diversi obiettivi dell'istruzione e della formazione facciano registrare una reciproca interrelazione.

Lo sviluppo di un sistema d'indicatori richiede anche un'attenta considerazione sul modo di controllare l'organizzazione e i processi dell'istruzione. Il movimento degli indicatori sostiene che questi dati potranno aumentarne l'attendibilità e condurre a nuove linee direttive per migliorare l'educazione. Se il principio è ampiamente accettato, non si ha ancora un'idea chiara sui meccanismi precisi di controllo. Per questo motivo, è necessario considerare attentamente i meccanismi fondamentali attualmente in vigore nel controllare l'educazione.

Weiss (1989) sostiene che cinque diversi meccanismi interagiscono per controllare l'istruzione scolastica.

Il primo Implica il controllo politico esercitato da amministratori eletti, e quindi, indirettamente, dai cittadini. Un tale controllo funziona attraverso lo stanziamento di fondi, le linee direttive di orientamento politico, la formulazione di normative procedurali; esso mira soprattutto all'attendibilità della scuola per il pubblico. Un tale controllo politico rappresenta uno sforzo esterno teso a guidare le attività interne della scuola verso obiettivi ritenuti importanti, in modi considerati appropriati.

Invece, la gerarchia burocratica (personale dei sistemi scolastici e dei dipartimenti dell'educazione, e uffici scolastici di organismi centrali dello Stato) esercita un controllo amministrativo attraverso procedure quali l'assunzione in ruolo del personale, la valutazione del rendimento, l'interpretazione di norme, la gestione delle informazioni. Si ritiene che questo controllo amministrativo sul personale impiegato e sulle risorse abbia un'influenza diretta su quanto accade a scuola e sui suoi risultati. Il controllo amministrativo viene esercitato a livello individuale (quando gli amministratori istituiscono sistemi incentivi e di controllo per promuovere l'efficienza nel lavoro), a livello organizzativo (attraverso la specificazione degli incarichi, una divisione formale del lavoro, la fissazione di prassi lavorative normali, ecc.), e a livello inter-organizzativo (attraverso reciproche influenze e scambi di risorse e informazioni tra imprese interrelate).

La terza forma di controllo si sviluppa dall'osservazione che la formazione è soggetta a una quantità di forze di mercato. Le scuole, per esempio, sono in reciproca competizione per fornire personale, per ottenere risorse pubbliche (in tal caso la competizione non è soltanto reciproca, ma anche con altre iniziative di assistenza sociale), e in certa misura, attraverso la loro ubicazione, per accaparrarsi gli studenti. In contesti dove è possibile una scelta esplicita, come nel caso di programmi e di scuole private che cercano di calamitare gli studenti, le influenze di mercato sono anche più determinanti. Tali scuole debbono assicurarsi un numero sufficiente d'iscrizioni, e quindi la disponibilità di risorse necessarie, se debbono continuare ad esistere.

Il quarto meccanismo fa leva sul controllo, regolato dalla preparazione specifica e da norme di pratica professionale, che i professionisti esercitano sul proprio lavoro. Esso opera attraverso uno specifico pre-servizio, un'educazione permanente e un'ampia gamma di associazioni professionali. Poiché insegnanti e amministratori hanno ambiti specifici di perizia, esigono libertà nell'esprimere una loro valutazione su questioni professionali. Molte decisioni di natura didattica, per esempio, non sono direttamente condizionate da altri meccanismi di controllo. Analogamente, insegnanti e amministratori tendono a rifiutare controlli esterni esercitati da persone prive di competenze professionali, considerate cioè non qualificate per esprimere giudizi.

Infine, anche i valori e le idee esercitano un controllo sulla formazione. Questo meccanismo è strettamente connesso con la nozione di scuola come sistema in cui le relazioni normative che vi risultano incorporate svolgono un ruolo fondamentale. Il controllo può essere esercitato sulla scuola incoraggiando gli individui a "cominciare a pensare in maniera diversa sulla loro situazione, arrivando a credere che esistono mezzi più piacevoli per raggiungere determinati obiettivi, o arrivando ad apprezzare obiettivi differenti" (Weiss, 1989, p. 20). Come è facile argomentare, questa forma di controllo è efficace e illusoria nello stesso tempo. E difficile immaginare un mutamento sociale duraturo che non sia preceduto da un riorientamento di

valori e dall'adesione a nuove idee, e un tale mutamento si verifica forse soltanto lentamente e irregolarmente.

Alcuni sostenitori degli indicatori dell'educazione, come Kaagan - Coley (1989), i membri del CCSSO (1989, 1990) e Smith (1988), prevedono un uso strumentale dei dati, innanzitutto attraverso meccanismi politici e amministrativi di controllo. In questa prospettiva, un sistema d'indicatori viene strutturato attorno a un modello d'istruzione che include la natura dei risultati scolastici e, nello stesso tempo, controlla input e processi fondamentali. Inoltre, le relazioni tra input, processi e risultati vengono empiricamente comprovate, e questo giustifica la proposta di linee di condotta, la compilazione di norme, o l'uso d'incentivi o di sanzioni amministrative che possono essere direttamente collegabili con gli specifici processi che hanno bisogno di miglioramento.

Il requisito tecnico che tutte le componenti del sistema d'indicatori siano basate su salde relazioni fini-mezzi ha implicazioni importanti, perché può stabilire dei limiti alle informazioni che entrano nel gioco delle linee di condotta. Nella misura in cui le informazioni fornite dagli indicatori hanno maggiore credibilità di quanta ne abbiano conoscenze meno formalizzate, come negli studi analitici e nella casistica clinica, tali informazioni possono essere una fonte determinante di distorsioni concettuali in successive formulazioni di linee di condotta. Sono pertinenti, qui, i problemi fondamentali circa la natura delle prove fornite dalle scienze sociali e circa il modo in cui le informazioni fornite dagli indicatori possano far progredire le linee di condotta e la pratica in campo educativo. (U.M.)

### ***Inferenza***

Nell'ambito della Scienza Cognitiva (vedi) indica, genericamente, ogni conoscenza nuova ottenuta elaborando le informazioni in ingresso (vedi Operazione inferenziale). Ricopre un ruolo fondamentale in tutti i processi mentali orientati alla comprensione del significato, come per esempio nello studio di materiale scritto. Si distingue in inferenza logica (o formale) e inferenza pragmatica. a) Le inferenze logiche avvengono quando la conoscenza nuova è pilotata da premesse esplicite. Es.: "I. Socrate è un uomo; II. Tutti gli uomini sono mortali"; un'inferenza logica è "III. Socrate è mortale" (vedi Sillogismo). b) Le inferenze pragmatiche avvengono quando la produzione della conoscenza nuova è pilotata dalla propria personale conoscenza del mondo (vedi Enciclopedia). Es.: "Te lo consiglio; in una settimana ho perso due chili"; un'inferenza pragmatica è che si sta parlando di diete. Vedi anche Inferenza mnestica [G.M.].

### ***Inferenza mnestica***

Tipi di conoscenza nuova prodotta elaborando informazioni depositate in memoria. In questo senso è largamente sinonimo di Inferenza (vedi) pragmatica [G.M.].

### ***Insegnamento***

J.J. Schwab, noto biologo, collaboratore del Biological Sciences Curriculum Study, uno dei più noti programmi sperimentali di biologia, identifica infatti all'interno di ciascuna disciplina sia strutture sostanziali (concetti, idee fondamentali, quadri di valore) sia strutture sintattiche (procedure metodologiche, prove, criteri, modelli di indagine, strumenti utilizzati, ecc.).

Le une non possono essere indagate o acquisite senza la collaborazione delle altre e viceversa. Anzi, più specificatamente: è la presenza in noi di determinate strutture concettuali che ci conduce a selezionare certi dati, a porre certi problemi, ad avanzare certe ipotesi. Non c'è secondo Schwab un metodo di indagine che parta dal nulla. Nel momento in cui ci si pone un problema da risolvere e abbiamo la necessità di raccogliere dati, è lo stesso problema a diventare per noi, per il ricercatore, l'indicatore-guida sia nella raccolta dei dati che nella formazione di ipotesi di soluzione. L'attenzione di Schwab è calibrata sulla indagine, nella sua intima connessione però con le "strutture concettuali" della disciplina in questione: sono queste che permettono l'insorgere dei problemi da risolvere; che rendono possibile e comprensibile l'uso di certi termini e che consentono di raccogliere dati ed interpretarli. Ciò significa che scienze e tecnologie diverse si rifanno a schemi concettuali differenti. Ma differenti sono anche le loro strutture sintattiche, ovvero le loro procedure metodologiche.

Si giunge ad escludere così una contrapposizione netta tra "contenuti" e "metodi" e si sottolinea come, in qualsiasi ambito di ricerca, metodi e contenuti non siano separabili, e che i

“metodi non sono la vita per la costruzione della scienza, ma piuttosto fanno parte essi stessi della scienza”. Il riferimento è alla teoria deweyana, in cui l’identificazione di fondo tra metodo d’apprendimento e metodo della scoperta scientifica poteva far pensare: 1) all’esistenza di un unico metodo scientifico valido per tutti i campi del sapere; 2) alla possibilità di ritenere di essere giunti a conclusioni valide solo in virtù del metodo seguito nell’indagine, con il rischio che si educasse più ad un dogmatismo scientifico che alla scienza vera e propria.

Le fasi del metodo scientifico per Schwab sono allora le seguenti: 1) la formulazione del problema, che nasce dalla giustapposizione di un principio d’indagine (o struttura sostanziale) con alcuni fenomeni indice; 2) la ricerca dei dati, che suggerisca le possibili soluzioni del problema; 3) la riformulazione del problema, per includervi queste possibili soluzioni; 4) la scelta dei dati necessari a risolvere il problema; 5) il piano dell’esperimento e di raccolta dati; 6) l’interpretazione dei dati per mezzo delle strutture sostanziali e delle nozioni precedenti già in possesso del ricercatore.

L’indagine, come si vede, nasce da un quadro concettuale ben preciso (il principio d’indagine) e non si conclude se non con una nuova interpretazione, già pronta a revisioni e trasformazioni. Per l’allievo, ciò significa sottolineare e cogliere innanzitutto la specificità di ogni corpus disciplinare (le strutture sostanziali e sintattiche della chimica sono diverse da quelle della matematica o della fisica), ma anche il ricorso alla “sintassi della scoperta”, in quanto abito cognitivo che contestualizza e relativizza ogni nuova affermazione all’interno di un discorso disciplinare mai dato una volta per tutte, ma soggetto a cambiamenti proprio per il carattere autocorrettivo della scienza.

In termini più concreti l’apprendimento può avvenire per scoperta, tramite l’indagine, purché l’alunno sia in possesso di quei nodi concettuali relativi alle discipline di studio da cui solo può emergere la necessità e la possibilità di una ricerca. Saranno quei nodi concettuali a orientare l’indagine verso certi dati invece che verso altri, verso certi tipi di esperimenti, di ipotesi, di interpretazione. L’importanza attribuita poi alla “interpretazione dei dati” più che alla conclusione della ricerca (come invece accadeva in Dewey) rafforza l’insegnamento di strutture concettuali, e non di leggi o di verità e conoscenze “stabili ed eterne”. Il concetto di struttura rimanda infatti a quello di costruzione con le sue regole interne di azione e di equilibrio. Per questo motivo Schwab lega le strutture concettuali ad un certo tipo di indagine, che egli chiama fluida o a lungo termine: è infatti un tipo di indagine che tenta di accrescere costantemente la validità delle strutture sostanziali, individuando l’inadeguatezza e la debolezza di un principio di spiegazione e sostituendolo con una nuova struttura, tale da cogliere maggiormente la complessità del campo di studio.

Nell’insegnamento “l’esposizione scientifica e tecnologica non deve riguardare allora un assetto stabile e codificato della conoscenza, ma deve procedere tra incertezze, errori, tentativi, contraddizioni. Gli studenti devono, a loro volta, praticare la ricerca sviluppando capacità di analisi critica, di interpretazione e di valutazione di una indagine scientifica già conclusa, ma in cui si cerca di riprodurre certe condizioni originarie della ricerca e della logica della scoperta”. Su questa strada Schwab è in linea con Bruner, il cui metodo della scoperta consente al discente di essere messo di fronte a problemi e ad obiettivi per i quali deve inventarsi metodi e mezzi di soluzione, a contraddizioni tra fonti di informazioni di cui cercare il bandolo della matassa, a individuazione di strutture o di simmetrie in situazioni in cui tali caratteri non si presentano in modo esplicito.

Simulare l’impresa scientifica e tecnologica in questa maniera così ricca ed articolata, con il coinvolgimento delle proprie risorse intellettive ed emotive, significa aver dato modo a colui che cresce di saggiare la complessità del procedere di una ricerca, ma soprattutto la consapevolezza che lavorare con le tecnologie è possibile solo se ci si pone in un atteggiamento di interrogazione, di risposta, e di selezione continua delle informazioni.

Ma l’insegnamento, visto nell’accezione che lo distingue dalla *scuola* (che ne è un modello), non ha anch’esso questi titoli? Dell’insegnamento, oggi, sappiamo che:

si è enormemente allargata l’area di ciò che è *insegnabile*. Non solo si può insegnare ciò che è *contenuto* d’insegnamento: si può insegnare il *modo* di apprendere, *l’interesse* ad apprendere, *l’attitudine* ad apprendere; si possono insegnare *qualità* del **pensiero come la creatività e la divergenza**, *comportamenti* morali e sociali; si possono persino suscitare emozioni e *sentimenti*; in un certo senso, si può *insegnare l’educazione*.

Il *curricolo*, come progetto da preferirsi al più tradizionale *programma*, è di per sé indicativo di questo allargamento di campo: esso abbraccia ciò che è realizzabile nelle sedi istituzionali, ma anche ciò che sta al di fuori di esse. Ma anche termini quali, il curricolo *nascosto*, e più recentemente, il curricolo che *non esiste* (il *null curriculum* di Eisner) sono indicativi del maggior potere reale che si nasconde dietro l'insegnamento: il curricolo *nascosto* è quella parte di insegnamento che produce effetti educativi, senza essere, o senza avere l'aspetto di essere, *contenuto* di apprendimento; il curricolo che *non esiste* è quella parte d'insegnamento che produce altri effetti, solo perché si è trascurata di insegnarla, ecc.

Si son fatti più immediati e *diretti* i rapporti col mondo dei cosiddetti *valori educativi*. Oggi l'insegnamento è realmente il processo che parte da *più lontano*, cioè, da quei livelli superiori di consapevolezza, in cui i problemi e gli stessi valori si presentano nella loro forma *originaria* di problemi e valori largamente sociali e ideali, quindi, non in quella forma *interpretata* in senso scolastico, che non concede spazio ad altra razionalità che non sia quella di chi ha meri compiti di messa in pratica.

Se questi, ed altri, sono titoli che l'insegnamento ha nei confronti dei soggetti da educare, e se tali titoli autorizzano a pensare che in linea di principio, non v'è progetto *educativo* che non cada, o non finisca col cadere, nella categoria dell'insegnamento, l'uso del termine *educazione* per indicare una categoria a sé, *confrontabile* (in senso lakatosiano, *in-competizione*) con *l'insegnamento*, diventa necessariamente insostenibile. Non si vede, infatti, che cosa possa rimanere di *confrontabile* con l'insegnamento, una volta che questo ha assunto la forma (e il contenuto) di un *progetto*, elaborato per realizzare il massimo di *educazione*, e quindi, per realizzarsi come l'unico progetto *educativo* possibile.

Un confronto sarebbe stato possibile se al di là dell'insegnamento, rimanesse qualcosa, Ma se questo spazio, di fatto, non esiste perché già interpretato, l'educazione deve necessariamente cadere come categoria confrontabile con l'insegnamento. In questo caso, se il termine ha legittimità ad esistere, esso la ha all'interno di un'altra categoria, che non è più quella dei *progetti*, ma piuttosto quella delle esigenze *ideali* da interpretare in termini di progetti: una specie di ritorno al significato che, anche dal punto di vista storico, le è più proprio. Questo fatto ridimensiona l'educazione come *oggetto* di studio (e quindi, come oggetto di una specifica concezione). Parlando con rigore, l'educazione è una categoria "vuota": essa indica stati *ideali* che non possono essere né *osservati*, perché ancora non esistono, né *previsti*, perché saranno il risultato di diverse e spesso contraddittorie interpretazioni (principalmente, di quella degli educatori e degli stessi soggetti da educare). Come tale, essa non è indicabile con un *sostantivo*, ma **piuttosto, e più propriamente, con un *aggettivo***: non c'è *l'educazione*, ma c'è solo un modo di essere e di operare che può essere più o meno *educativo*, a seconda del grado di approssimazione a quelle che si accettano come esigenze o istanze ideali da raggiungere.

Che cosa cambia con questa distinzione categoriale? Probabilmente, nulla, se lo stato della ricerca sull'insegnamento rimane quello attuale: una cultura *critica* è oggi il massimo di educazione che si può includere in un progetto realistico di promozione sociale. Ma dal punto di vista del modello *logico* che ispira e sostiene questa ricerca, almeno due vantaggi essa offre.

In primo luogo, cadono i presupposti che legittimano *autorità* in campo educativo: dietro un'autorità che presume di porsi come più *emancipatrice*, può ben esserci un progetto *alternativo*, che ha interesse a non venire allo scoperto come progetto *fattibile* anch'esso, che non può esprimere altri interessi che non siano quelli stessi di chi la esercita.

Questo fatto, restituisce a chi fa pratica educativa come *ricerca*, cioè, all'insegnante, il diritto di essere lui il principale interprete dei bisogni dei soggetti da educare.

In secondo luogo, vengono a cadere quei timori e quelle resistenze che ancora impediscono ad un progetto d'insegnamento di essere il risultato di un processo *pedagogicamente competente*: non solo i procedimenti con cui trasmettere contenuti, ma gli stessi contenuti, e fra questi, quelli che contano di più come *educativi* (valori, convinzioni, ecc.), intesi come esplicite scelte dell'adulto nei confronti di chi non è ancora in grado di interpretare da sé il complesso problema del suo sviluppo.

Questo fatto amplia i poteri di scelta e di decisioni dell'insegnante, perché lo libera dalla falsa convinzione che ci siano scelte intrinsecamente diseducative solo perché rappresentano *scelte* dell'adulto, e che una scelta che un adulto fa per sé non possa valere anche come scelta a favore dei soggetti da educare.

C'è un motivo di fondo alla base del ritorno d'interesse per quel tipo di ricerca "sul campo", che Kurt Lewin introdusse nel 1946 in America, con l'obiettivo di rispondere ad una forte richiesta di "tecnici sociali", in un momento caratterizzato da una crescente espansione delle scienze sociologiche, ma anche da un aggravarsi di grandi questioni sociali: il fatto che con l'*action Research* la risposta è stata la formazione, non di "tecnici sociali", ma di nuove figure di operatori in grado essi stessi di fare ricerca, e di produrre così conoscenza, è una dimostrazione che dietro quella che può apparire una normale esigenza di avvicinamento della ricerca ai problemi della realtà sociale, c'è, ieri come oggi, la crisi di un intero *paradigma*: c'è la presa di coscienza dell'impossibilità di elaborare conoscenza senza impegnarsi in un processo di mutamento, o di produrre effettivo mutamento senza impegnarsi in un processo di conoscenza.

Se si guarda ai tradizionali, e ancora attuali, studi sull'educazione, si può notare che il *paradigma* prevalente (il *Common Sense Consensus*, secondo la recente espressione di J.C. Walker) è quello che considera l'educazione come una grande impresa *interdisciplinare*, in cui diverse discipline — le discipline che studiano l'uomo al di fuori di precisi impegni di mutamento dello stesso — concorrono insieme a elaborare un progetto complessivo di mutamento. Questo *paradigma* è ancora "corrente", nel senso che «riflette le intuizioni prevalenti della maggior parte degli studiosi di educazione, ed è largamente istituzionalizzato nelle strutture accademiche e nella stessa pratica educativa».

Ma esistono oggi prove che esso, in pratica, "non funziona": i pezzi presi dalle diverse discipline non risultano integrabili in una forma che sia *accademicamente* coerente e rigorosa ed insieme *praticamente* efficace. Perché? Perché pur essendo *parti* di un discorso più ampio, hanno già per loro conto una *completezza* sia sul piano teorico, sia su quello operativo e progettuale, che le rende in qualche misura auto-sufficienti ed autonome le une rispetto alle altre.

Ogni *parte* ha propri *paradigmi*, propri *assunti* sulla natura umana, propri schemi *esplicativi*, propria *metodologia*, proprie conseguenze sul piano *operativo*, propri *problemi*: non sono parti di una presunta pedagogia, ma sono *intere pedagogie*, ciascuna fornita di una propria capacità di concettualizzazione e di mutamento della realtà educativa.

Proprio per questa completezza, esse sono difficilmente *integrabili*: i presupposti epistemologici del comportamentismo non sono integrabili con quelli del cognitivismo, e gli assunti sulla scuola come *apparato* ideologico, con quelli sull'educazione come *egemonia*. E infatti, non esistono esempi concreti ed attendibili di *integrazioni*: esistono piuttosto esempi concreti di *pedagogie a sé*, come la pedagogia non-direttiva di Rogers, o di *modelli d'insegnamento a sé*, come il modello *biologico* di J. Schwab, o la *teoria dell'istruzione* di Bruner, che anche in pratica hanno dimostrato di funzionare senza aver bisogno di fare ricorso a integrazioni (al di fuori di quelle offerte dal buon senso).

Questo fatto obbliga a rivedere il *paradigma corrente* che sta alla base degli attuali studi sull'educazione: più che un'impresa *interdisciplinare*, l'educazione risulta essere un campo di teorie *in competizione*, ognuna delle quali ha titoli per prevalere sulle altre, ma non dovuti all'appartenenza ad un'area privilegiata, quale è quella delle scienze umane: le teorie scientifiche, e le stesse epistemologie, hanno dimostrato di valere, anche sotto il profilo strettamente operativo, quanto e spesso di più delle cosiddette scienze umane e sociali. All'interno di questo *paradigma*, il limite di queste pedagogie *a sé*, non è di essere poco integrate e quindi *settoriali* (lo sono, ma non è questo il dato che interessa), ma piuttosto di non essere sufficientemente *competitive*:

per una difficoltà a uscire dalla logica delle discipline a cui appartengono, e a crescere anche come *teorie* confrontandosi con i problemi della realtà sociale;

per difetto di un quadro *logico* che fissi le condizioni perché ci sia vera ed effettiva *competizione*: non solo i *problemi* o valori su cui impegnarsi, ma ciò *che conta* come problema con cui confrontarsi; non solo i *parametri* per decidere se esistono o no eventuali titoli di superiorità, ma ciò *che conta* come parametro in base a cui prendere questo genere di decisioni.

Mentre per il primo limite, il problema è rimesso al livello di consapevolezza sociale ed educativa dei ricercatori nelle singole discipline, per il secondo do limite, il problema si presenta decisamente più complesso. Il dato su cui si deve convenire è che tale quadro non può essere né quello offerto dall'una o dall'altra delle teorie in competizione, né meno ancora, quello imposto da qualche teoria *superiore*, che si ponga al di sopra di queste: lo scarto ormai

fin troppo evidente, tra una sovrabbondanza di teorizzazione da un lato, ed una estrema povertà di risultati dall'altro lato, sconfessa sia l'una che l'altra pretesa. L'ipotesi è che tale quadro deve essere stabilito *ad hoc*, ma al di fuori della logica delle singole discipline o di qualche disciplina superiore: esso deve avere come matrice la *razionalità* in atto nella pratica educativa, ed essere *coerente* con i modi di concettualizzare e problematizzare di chi principalmente la *interpreta*, cioè, dell'operatore, o, nel nostro caso, dell'insegnante. Il quale diventa così l'elemento trainante di un *nuovo paradigma*, l'interprete di una *razionalità*, su cui ogni teoria deve confrontarsi e misurarsi, non solo per valere, ma anche per crescere come teoria.

La tesi che dunque qui si avanza è che il *progettuale* non è semplicemente un momento interno ad ogni processo di teorizzazione, ma è esso stesso un *modo di teorizzare*; e che è da una progettualità intesa in questo senso (come prospettiva da cui guardare, e quindi, *pensare* l'educazione), che si può dire, senza paura di cadere nel provocatorio, che i contributi che vengono dai modi tradizionali di teorizzare, sono troppo *pratici* per essere alla fine effettivamente utili ai pratici.

In una prospettiva di studio dell'educazione come fatto progettuale, sono *pratiche*, non teoriche le ragioni con cui si sostiene e si combatte la legittimità di un progetto ad essere solo un progetto di *conoscenze*. Il problema *teorico* (che ha poi importanza decisiva nella pratica) è *che cosa è la conoscenza come categoria pedagogica* (dato che non si può dare per scontato che la conoscenza come contenuto d'insegnamento, sia la stessa cosa della conoscenza come parte di una disciplina).

E' *pratico*, non teorico il discorso di chi difende la legittimità del rapporto educativo ad essere impostato come rapporto *morale*. Il problema *teorico* è *che cosa è* e quali forme assume la moralità come variabile di un progetto che ha come obiettivo la formazione di persone morali; e che cosa distingue la norma *morale* dalla *norma pedagogica*.

E' *pratico*, non teorico il discorso di chi sostiene la necessità pedagogica che l'insegnante non sia solo un insegnante, ma sia soprattutto un *educatore*. Il problema *teorico* è che cosa significa educazione (nell'accezione che la distingue dal mero insegnamento), dal punto di vista di chi si accinge ad elaborare un *progetto* come educatore. E così via.

Naturalmente, se questi ed altri sono problemi *teorici* in ogni genuino senso, si pone il problema di come dare una risposta a tali problemi. E si deve subito dire che si tratta di un problema non facilmente risolvibile, perché non solo non esiste una "tradizione di ricerca" orientata in direzione della progettualità, ma non esiste neppure un'epistemologia in grado, oggi, di crearla, stante la sua ancora prevalente propensione a trattare gli aspetti descrittivi ed esplicativi, e non anche quelli normativi e progettuali della conoscenza. La proposta che qui si avanza è che una riflessione che abbia come oggetto di studio proprio questi problemi, possa cominciare a nascere all'interno di una disciplina chiamata *Didattica*, se all'insegnamento, che è il suo tradizionale oggetto di studio, si riconosce uno spazio di progettualità almeno pari all'entità dei guadagni, in termini strettamente educativi, che esso è in grado di garantire (U.M.).

### ***Inserimento lavorativo***

Per garantire la massima efficacia della formazione delle diverse figure professionali ed una sua reale incidenza positiva su tutta l'organizzazione, occorre individuare e predisporre condizioni, modalità, supporti che consentano ai neoformati di trasferire nelle unità operative cui vengono destinati gli apprendimenti realizzati durante i propri percorsi formativi. Se il processo di inserimento dei neoformati nelle unità operative non viene governato ed assistito, possono sorgere difficoltà che, ad un tempo, minimizzano i risultati di formazione ed impediscono alle unità operative di migliorare la qualità dei servizi offerti. Il problema dell'inserimento assistito dei neoformati riguarda tutte le figure professionali che abbiano ricevuto una formazione iniziale rinnovata e finalizzata ad una maggiore professionalizzazione. L'intervento è di solito teso a potenziare la formazione di base delle diverse figure professionali dell'insegnamento con un'ulteriore fase formativa di "inserimento assistito" nel mondo della professione. Si tratta di:

- progettare le soluzioni per l'inserimento dei neoformati nel mondo della professione;

- selezionare le strutture operative alle quali destinare i tirocinanti utilizzando anche criteri formativi, fatte salve, ovviamente, le esigenze di servizio, eventualmente connesse con situazioni di varia emergenza;
- assistere le scuole nella formulazione di "programmi personalizzati di inserimento" per ogni allievo che porta a termine la formazione di base;
- assistere le strutture operative nella formalizzazione di "contratti formativi" che codifichino gli ambiti di responsabilità del tirocinante e della struttura;
- supportare le strutture operative nell'attivare opportune forme di monitoraggio dell'esperienza di tirocinio;

In una parola, si tratterebbe di attivare un vero e proprio sistema di formazione a distanza che coinvolga la scuola di provenienza, il neoformato, la struttura operativa cui il neoformato è stato destinato. Per esempio, ad ogni neoformato si potrebbe chiedere di documentare uno o più casi risolti in situazione reale, descrivendoli con la stessa metodologia appresa a scuola. All'interno dell'unità operativa, i superiori verrebbero coinvolti per convalidare le descrizioni, e magari per scegliere i casi più rappresentativi da utilizzare come oggetto di riflessione e strumento di formazione in servizio. Le descrizioni, una volta trasmesse alle scuole di provenienza, potrebbero essere sottoposte ad un ulteriore esame di merito e di metodo, che sarebbe comunicato al neoformato e costituirebbe per lui una sorta di credito professionale. L'istituzione di un libretto dei crediti professionali acquisiti e documentati potrebbe costituire un'iniziativa incentivante ed insieme ricca di interessanti implicazioni sul piano delle strategie di sviluppo delle risorse umane. Tra le scuole, gli ex allievi e le sedi operative si instaurerebbe, così, un circuito che:

- favorirebbe il consolidamento della formazione iniziale;
- contribuirebbe a tener viva nel tempo la motivazione;
- promuoverebbe l'auto-orientamento dei neoformati, i quali, proprio attraverso l'esperienza di riflessione sui casi risolti, descritti e sottoposti al giudizio della struttura operativa e della scuola di provenienza, maturerebbero un senso più preciso delle proprie inclinazioni, attitudini e capacità professionali;
- innescherebbe nelle unità operative un processo di formazione permanente fortemente centrato su problemi reali della professione e pienamente integrabile con altre più tradizionali forme di aggiornamento.

Proponendosi come completamento della formazione di base e come fattore di sviluppo delle strutture operative, l'intervento proposto si integra in modo essenziale nel progetto globale di sviluppo del Know how di una comunità scolastica autonoma e costituisce uno degli elementi più qualificanti.

### **ISTAT**

L'ISTAT pubblica ogni anno un *Annuario Statistico dell'Istruzione* in 2 voll. Nel primo volume vengono presentati i dati analitici nazionali, regionali e provinciali, nel secondo vengono riportati i dati comunali. Le informazioni contenute nell'annuario intendono offrire un quadro statistico completo ed aggiornato della situazione scolastica del Paese, attraverso dati sui vari rami d'insegnamento esaminati sotto i più interessanti aspetti dell'ordinamento degli studi e dei risultati conseguiti dagli iscritti.

Le principali informazioni riportate sull'Annuario Statistico dell'Istruzione sono le seguenti:

- Unità scolastiche, aule ordinarie e speciali, classi, alunni M e F, ripetenti M e F, insegnanti M e F per ciascuna specie di scuola, e per tipo di gestione (statali, gestite da enti pubblici, gestite da privati);
- Classi e alunni per anno di corso;
- Personale direttivo e insegnante per qualifica e per materia di insegnamento;
- Alunni per lingua straniera studiata e relativi insegnanti;
- Scuole per tipo di edificio e turni scolastici
- Alunni delle scuole primarie e secondarie secondo l'età, per tipo di scuola, sesso e anno di corso;
- Studenti che hanno interrotto la frequenza scolastica, secondo i gradi dell'istruzione;
- Risultati degli esami di licenza e maturità;
- Dati finanziari;
- Dati retrospettivi e confronti internazionali.

Altre pubblicazioni dell'ISTAT hanno carattere pluriennale o occasionale. E' il caso della 2a Rilevazione Nazionale sullo stato dell'edilizia scolastica, effettuata in data 8.11.1976, i cui risultati sono contenuti in 4 tomi. Si tratta, come si vede, di informazioni a carattere quantitativo, che riguardano principalmente la composizione del sistema scolastico nelle sue risorse strutturali, il personale disponibile, la popolazione scolastica presente, le promozioni e le bocciature, in parte gli abbandoni e le evasioni scolastiche. Mancano completamente adeguate informazioni sui risultati scolastici dal punto di vista delle conoscenze e delle capacità apprese e dei percorsi e meccanismi che li hanno prodotti: programmazione didattica, organizzazione del lavoro, metodologie sviluppate, mezzi e strumenti utilizzati, risorse disponibili. Senza di queste, però, non è possibile superare l'attuale stato di incertezza e di disagio nei riguardi della produttività della istruzione e della formazione in termini qualitativi. E' evidente quindi, anche solo a partire da queste immediate constatazioni, la necessità di costituire e rendere disponibile una base di informazioni adeguatamente strutturata e funzionale ai processi valutativi e decisionali che debbono essere realizzati ai vari livelli.

Indagini speciali sui diplomati o sui diplomandi della scuola media superiore, sulle matricole universitarie e sui laureati. Si tratta di informazioni di Stock e di Esito, compiute mediante ricerche con scadenza irregolare, che si sono venute rarefacendo con gli anni: di 28 indagini speciali, 16 sono state compiute nel corso degli anni 50, 8 nel corso degli anni 60, 3 nel corso degli anni 70, una sola nel corso degli anni 80. Le indagini sono compiute sulle popolazioni scolastiche di cui esse si occupano, ma esse non riescono a raggiungere la totalità degli individui interessabili. Hanno rilievo particolare, in tali indagini, le informazioni sull'estrazione sociale e culturale dei diplomati, degli studenti e dei laureati. I risultati sono reperibili negli annuari statistici dell'istruzione (le prime 25 indagini), o in pubblicazioni specifiche (le ultime tre indagini). Due o tre anni intercorrono di solito tra l'effettuazione delle indagini e la pubblicazione dei loro risultati.

Indagini speciali sui rapporti tra età degli alunni e frequenza dei gradi scolastici preuniversitari. Si tratta di informazioni di Stock, effettuate a intervalli prefissati dapprima di 7 anni (1952-53, 1959-60, 1966-67) poi di 6 anni (1972-73, 1978-79) l'una dall'altra. Non sono state coinvolte la scuola media superiore dalla prima indagine, la scuola materna dalle prime tre. Le indagini hanno avuto alcune volte carattere campionario, altre volte hanno avuto per oggetto l'intera popolazione scolastica. La pubblicazione dei risultati ha avuto luogo in pubblicazioni speciali, di solito a distanza di tre-quattro anni dalla rilevazione. Alcune tabelle di sintesi sono talvolta riportate negli annuari statistici dell'istruzione. Si è in attesa della pubblicazione dei risultati della rilevazione (campionaria) riguardante l'anno scolastico 1984-85.

Indagini speciali che informano sui tassi di scolarizzazione della popolazione giovanile italiana. Esse danno perciò informazioni di Stock. Si tratta di indagini che hanno per oggetto la rilevazione dell'andamento di fenomeni sociali e culturali diversi, e che in tale ambito raccolgono informazioni sui fenomeni della scolarizzazione. Si ha notizia di tre sole indagini di questo genere, compiute dall'ISTAT nel 1957, nel 1960 e nel 1967 su campioni di famiglie italiane. (U.M.)

### ***Istruzione programmata***

Per estensione applicativa, per rigore e per impostazione questa area occupa un posto a sé. Si caratterizza infatti per l'esplicito riferimento ad una teoria scientifica dell'apprendimento, ad una organizzazione sequenziale altamente formalizzata e strutturata dei percorsi di formazione, per l'accorta organizzazione di rinforzi e di rimandi nelle procedure di valutazione formativa che adotta. Essa dunque riesce a operationalizzare in un processo "istruzionale" un apprendimento all'incrocio tra la trasmissione di informazioni ben strutturate e mirate e il condizionamento ad apprendere perseguito sia attraverso la particolare organizzazione del courseware, sia attraverso particolari tecniche di trattamento delle fasi di valutazione, di analisi e di sintesi del percorso formativo. Il percorso viene scadenziato in una sequenza di unità di informazione/apprendimento, ciascuna delle quali mira a valutare il raggiungimento individualizzato da parte dell'allievo degli obiettivi prefissati. La risposta e il controllo della stessa, in caso positivo consentono di proseguire nel percorso formativo, in caso negativo si richiede apprendimento. E questo viene perseguito attraverso l'offerta e la fruizione di rinforzi progressivi e sequenziale, per micro-unità di sapere rispetto ad un oggetto la cui completa conoscenza è garantita dal compimento

dell'intero percorso. Il percorso programmato può essere di tipo lineare (con evidente riferimento alla metodologia skinneriana) ovvero ramificato (secondo il percorso proposto dal Crowder) o infine "criteriale" (secondo il modello proposto dal Mager). Il modello risulta poi essere ulteriormente perfezionabile ed efficace soprattutto in percorsi di auto-istruzione, e in relazione all'apprendimento di tecniche o di metodologie formative che siano tarate all'acquisizione di performances determinate negli utenti, ovvero all'apprendimento di standard istruzionali o conoscitivi da parte di utenze con livelli di ingresso o con prerequisiti assai scadenti. La versione informatizzata dell'istruzione programmata, a cui non casualmente ha arriso una incredibile fortuna di mercato, ha il pregio di esplicitare il fatto che il carattere tecnologico/procedurale della progettazione didattica è identico a quello della programmazione strutturata in ambiente informatico. Nonostante le numerose critiche di principio e di metodo che vengono rivolte ai programmi in istruzione programmata, va detto che un intervento formativo che se ne avvalga nelle prime fasi del suo percorso si avvantaggia notevolmente del fatto che l'I.P. consente agli utenti e ai formatori di determinare basi concettuali, lessicali e metodologiche uniformi, perché prescrittive; e soprattutto consente agli utenti di entrare in una dimensione "fabbrica" del processo formativo cui partecipano. L'errore più grosso è forse quello di chiedere troppo all'istruzione programmata o di utilizzarla in contesti e per utenze o per commesse che richiedono altri tipi di approcci. ( U.M)

# K

## ***Know how***

Letteralmente "sapere come". Nell'accezione originaria – sorta nel campo della produzione industriale e del terziario avanzato – indica il complesso delle conoscenze e delle esperienze necessarie per la progettazione, la realizzazione e l'utilizzo di una tecnologia. In un'accezione traslata alle tematiche dell'apprendimento denota la conoscenza procedurale (vedi Contenuti di expertise), ossia quelle informazioni di processo, fondate sul controllo logico del binomio "condizione-azione" (se... allora...), che presiedono alla corretta realizzazione di qualsiasi esperienza umana. In questo senso vedi il concetto di procedural process alla voce Mapping process [G.M.].

## L

### ***Learning Community (Autonomy Laboratory)***

Si direbbero metodi ispirati dall'opera di I. Illich, *Avere o Essere*. Ovviamente ispirati al privilegiamento della seconda categoria del titolo. La loro filosofia pedagogica consiste sostanzialmente nel ritenere che l'apprendimento non può che essere favorito dalla costituzione spontanea di un gruppo di soggetti che reciprocamente si scelgono, condividono gli stessi obiettivi di apprendimento e l'intenzione di realizzare un progetto finalizzato. Il metodo della Learning Community propone che ogni progetto formativo sia vincolato al principio che ciascun soggetto debba sentirsi responsabile in prima persona dell'identificazione e della responsabilizzazione dei propri obiettivi di apprendimento nonché della collaborazione con altri per realizzare ed esplicitare i loro obiettivi. Per questo la stella polare del metodo consiste nel promuovere e realizzare negli utenti apprendimenti significativi, ovvero legati alla piena assunzione di autonomia per il soggetto. L'Autonomy Laboratory si orienta invece soprattutto alla duplice finalità... di promuovere un apprendimento alla autonomia e alla creatività... attraverso il riconoscimento e l'utilizzazione da parte dei soggetti della molteplicità... delle loro risorse personali. E l'obbiettivo fondamentale può consistere nel' apprendere ad apprendere. ( U.M)

### ***Lezione, Lettura e Discussione***

Essi risultano ruotare intorno alla relazione docente/allievo. Ovviamente l'apprendimento viene centrato sulla relazione di attenzione e di ascolto dell'allievo e sulla capacità "retorica" del docente. Si chiamano accademici tali metodi, sia perché storicamente ed etimologicamente essi risultano intimamente legati alla nascita degli studi superiori e dell'apprendimento adulto, sia perché essi presuppongono che qualità di attenzione e di ascolto nell'allievo ed efficacia della lezione "ex cathedra", come anche della lettura, siano vincolati dal grado di cultura e di conoscenze già posseduti dagli allievi. Occorre dunque osservare che tali metodi implicano la presenza di una forte o almeno tendenziale condizione di autonomia intellettuale nei partecipanti al "dialogo", e richiedono di essere prevalentemente applicati in "gruppi di pari". Il fatto che essi rappresentino i metodi più usati sia in situazione didattica che formativa è testimonianza del carattere di marginalità attribuito al momento formativo dalle organizzazioni e dalla tradizione. ( U.M.)

# M

## **Mappa cognitiva**

Una mappa cognitiva è una cartina mentale di una zona dell'esperienza. Contiene gli oggetti, la conoscenza del loro uso e funzione, la dislocazione assoluta e reciproca, e numerose altre nozioni obiettive. Contiene inoltre conoscenze soggettive, ossia gli elementi di valutazione e giudizio personale sulle nozioni obiettive. È, insieme, il disegno in sé della cartina mentale e il processo stesso di disegno; rappresenta dunque sia la conoscenza sia la cognizione, sia gli apprendimenti sia le modalità di apprendimento. La costruzione di una mappa cognitiva (vedi Mapping process) è un percorso complesso. Semplificando, prevede tre passaggi principali: a) un primo passaggio consiste nell'apprendimento dei singoli "oggetti culturali" propri delle discipline. In questa fase la mente riconosce e memorizza gli oggetti e li associa all'azione cognitiva che ha permesso di inglobarli nella mappa. Ma non riesce ancora a metterli in relazione gli uni con gli altri. La mappa, dunque, non è una rete organizzata (vedi Rete di conoscenze), bensì un deposito più o meno ordinato in cui giacciono attrezzi di cui si conosce la singola funzione ma che non si saprebbero usare in vista di un obiettivo unico. b) un secondo passaggio nella costruzione della mappa cognitiva consiste nell'istituzione delle prime relazioni tra gruppi omogenei di "oggetti". La mappa assume un aspetto a pelle di leopardo: macchie internamente ben organizzate di conoscenze sono tra loro isolate, sconnesse, non integrate nell'intera base del sapere individuale. c) il terzo e conclusivo passaggio consiste nella piena integrazione delle e tra le singole macchie: un deserto fitto di oasi si trasforma in una campagna rigogliosa. Il fattore reagente è costituito dal modello di expertise (vedi) che si decide di adottare per risolvere uno o più problemi (vedi Problem solving). La mappa ora è completa e assume tutte le proprietà e le funzioni di un Modello mentale (vedi), ossia di un sistema esperto di lavoro intellettuale [G.M. e U.M.].

## **Mapping process**

Secondo E. Gagné (1986) l'espressione annovera solitamente tutte le forme di conoscenze dichiarative, ovvero di quelle conoscenze che dipendono – nel loro formarsi – da una rigorosa aderenza alla descrizione degli oggetti, degli eventi o dei processi di cui si occupano. Il mapping process rappresenta la dimensione cognitiva e metacognitiva (vedi Metacognizione) che accompagna e rende possibili le conoscenze dichiarative. Ai fini dell'apprendimento scolastico, interessa peraltro sapere che gli studi di Scienza Cognitiva (vedi) sottolineano la costante interdipendenza tra il mapping process e il procedural process. Quest'ultimo accompagna e rende possibili le conoscenze procedurali, ovvero quelle conoscenze deputate a definire regole e concatenazioni di regole per lo sviluppo e l'ampliamento di qualsiasi esperienza umana. L'interazione tra mapping process e procedural process consente di spiegare fino ad un certo punto numerosi tipi di apprendimento: da quello della lettura e della scrittura, a quello matematico e scientifico [U.M.]

## **Memoria semantica**

Tipo di memoria che contiene la conoscenza organizzata che il soggetto possiede su parole, significati, regole, ecc. (Cornoldi, 1986). Si differenzia dalla memoria episodica (tale distinzione è stata proposta da Tulving, 1972), in quanto mentre questa riguarda la situazione e il modo specifico in cui un evento (p.es. il primo incontro con il proprio futuro consorte) si è verificato e di cui il soggetto ha fatto esperienza diretta, la Memoria semantica di quello stesso evento è indipendente dal suo contesto spazio-temporale di accadimento e concerne invece il suo contenuto astratto (p. es. il concetto di "innamoramento") [sul concetto di semantica, vedi Semiotica]. Per un'esposizione dettagliata del modello di Tulving, vedi Cornoldi, 1978: 167-175 e 184 [G.M.].

## **Mercato della formazione**

Una prima verifica della portata euristica di queste formulazioni può essere tentata incrociando una delle rappresentazioni più "spregiudicate" della F, quella di mercato. Parlare di mercato

significa infatti immaginare un gioco domanda/offerta di beni e servizi formativi, oggetto di scambi finanziari più o meno ingenti ed estesi. Tali servizi sono oggi soprattutto:

- l'ingegneria di F, cioè la fornitura di sistemi completi di qualificazione - aggiornamento - riconversione - sviluppo a grandi utenti collettivi (amministrazioni e imprese pubbliche e private, paesi in via di sviluppo, etc.);
- i corsi "su catalogo", cioè interventi in serie a copertura di domande singole, ma standardizzabili;
- i corsi "su misura", cioè interventi specializzati ad hoc, a partire da domande localizzate e più complesse;
- i corsi di formazione-lavoro per l'inserimento o la riconversione professionale (solitamente concordati con le parti sociali).

A tutti questi servizi sono collegati per lo più riconoscimenti, certificazioni, crediti formativi, che ne differenziano la "spendibilità". I settori di erogazione di questi "beni" sono sostanzialmente:

- quello pubblico, delle politiche formative e del lavoro e delle politiche sociali (dall'educazione degli adulti, alla formazione professionale, al sostegno all'innovazione, all'assistenza dei più svantaggiati, ...);
- quello privato, legato alle richieste aziendali, alle consulenze tecnologico-organizzative, o alle microdomande individuali di tipo extraprofessionale;
- quello autogestito (cioè non profit oriented) basato sull'autorganizzazione degli interventi e/o la cooperazione e il volontariato (ad esempio nel settore dell'ecologia, della difesa non violenta, etc.).

Circa la consistenza economica di questi settori - oggi sempre più comunicanti - non esistono studi sistematici complessivi. I dati parziali sono comunque eloquenti: in Francia circa 40 miliardi di franchi è la spesa del settore pubblico e privato nel 1985, con circa 3 milioni di persone coinvolte, 10 miliardi di marchi sono stati spesi nella Germania Federale nello stesso anno, per circa 6 milioni di utenti. Per il nostro paese le cifre disponibili riguardano la sola formazione professionale, dove si registra - sempre al 1985 - una spesa dello Stato pari a 2.200 miliardi di lire, per circa 200.000 giovani e 80.000 adulti .

Ricerche più analitiche sono invece condotte per la fascia medio-alta del mercato, quella della formazione manageriale. E' qui che la F diventa inesorabilmente business, area di affari. Tali ricerche hanno un valore paradigmatico circa i possibili scenari di sviluppo del "mercato della F"; esse (Vanni, 1981, Savi, 1985) hanno infatti evidenziato:

- il carattere protetto che questa fascia di mercato ha, data l'assenza deliberata di concorrenza pubblica (in particolare quella proveniente dall'Università);
- la segmentazione del mercato a seconda delle fasce di clienti (aziende, banche, enti locali, professionisti,...) e del prezzo dei servizi;
- la diversificazione del prodotto, dato il carattere per lo più derivato che esso ha rispetto alle attività di consulenza professionale (in questo caso la F funziona come "esca" per collocare altri prodotti del terziario avanzato);
- la tendenza della F a diventare una questione di immagine più che di sostanza, a beneficio delle direzioni aziendali o come "benefit", contropartita simbolica per il personale.

In conclusione si può affermare non solo che la F è anche mercato, ma che tale logica è destinata a divenire sempre più pervasiva con tutte le ambivalenze che ciò comporta. La crescita dell'importanza economica della F si accompagna infatti a:

**1.** una progressiva specializzazione tecnica e funzionale delle pratiche formative. Ciò non è in contraddizione con la presenza di una vasta area non-formale che, funzionando spesso da primo sbocco di una domanda in crescita, non può poi sottrarsi alle pressioni più selettive del mercato.

Tale specializzazione riguarda sia pubblici di utilizzatori singoli (dirigenti, quadri, insegnanti, assistenti sociali, infermieri, casalinghe, ...), sia target più complessi (unità operative, divisioni, reparti, servizi, ...).

Per la domanda più organizzata, dalle grandi aziende ai servizi sociali, tutto questo si è tradotto in una standardizzazione dell'offerta, visibile soprattutto nell'invadenza dei "packages" moduli formativi "a scatola chiusa" costruiti con metodi e tecniche spesso trapiantati acriticamente dai contesti più diversi, senza tener conto delle "configurazioni strutturali" degli utilizzatori (10).



a questa realtà di professionalizzazione che fanno capo le tipologie più recenti dei formatori. Sul piano generale le variabili oggi più considerate sono: la natura (concorrenziale o no) degli organismi che impiegano formatori, (cfr. Le Boterf-Viallet, 1976); b) le funzioni e i ruoli effettivamente ricoperti; c) le caratteristiche del rapporto di lavoro (permanente, occasionale, ...). Gran parte delle classificazioni internazionali si basano sul punto (b). Abbiamo così ad esempio l'inventario assai noto proposto da Scheffnecht (1975), che incrocia due assi principali di competenze (insegnamento e animazione) con le funzioni di:

- insegnamento
- animazione/intervento
- informazione, documentazione, orientamento
- ricerca e formazione dei formatori
- gestione, amministrazione, direzione.

Un tentativo di allargamento di questa classificazione può essere individuato nella seguente lista ottenuta da una matrice natura della competenza/livello di intervento (Apec 1984): essa distingue le figure principali di:

- responsabile di F
- esperto (docente, specialista)
- animatore (di gruppo) - consulente (esterno all'intervento)

cui vanno aggiunte altre figure tecniche "ausiliarie", come lo specialista di mezzi audiovisivi, il documentalista, etc. Le esemplificazioni potrebbero proseguire per molto, ma se si osservano bene questi ed altri tentativi è percepibile più la parcellizzazione del mestiere del formatore, che l'emergenza di un criterio di identificazione. A nostro avviso esso non può non tener conto:

- (a) dell'intero processo di F e non solo del momento erogativo di attuazione dell'intervento,
- (b) del carattere cooperativo e integrato del "lavoro di F", e non solo della funzione ricoperta formalmente in una istituzione o in una organizzazione.

Come molti Autori hanno ripetutamente ricordato quello del formatore è insieme un ruolo "pedagogico" e "organizzativo", dunque con una valenza relazionale e valoriale, non solo "tecnica". L'identità del formatore si costituisce, secondo quest'ottica, a partire dal "faccia a faccia pedagogico" che mette in gioco le rispettive identità e progettualità. Pertanto i diversi operatori non potranno dirsi "formatori" senza un riferimento più o meno diretto a questa relazione. Un tentativo di ancorare le diverse "expertise" a questa valenza pedagogica può essere esemplificato nella proposta di Quaglino (1985) che fonda il "sistema di competenze" del formatore sul continuum di ruoli consulente/docente/animatore/gestore dei processi di apprendimento/ agevolatore dello sviluppo personale. Proprio lo sviluppo e il consolidamento delle attività di F in ambito organizzativo rendono sempre meno il lavoro di F appannaggio di un singolo formatore ("tuttologo") o risultato di una somma di specializzazioni.

È più appropriato parlare pertanto di équipe formativa cioè di formatori. Due tentativi esemplificativi in questa direzione possono essere individuati nelle tipologie proposte da P. Gagliardi (1984) e da U. Margiotta (1983). La prima, che riguarda la formazione aziendale distingue tre categorie di professionalità:

- l'analista dei bisogni/progettista di interventi
- il manager dello sviluppo (cioè chi utilizza la F come leva all'interno di un progetto più complesso di sviluppo organizzativo)
- il trainer (cioè l'animatore).

La seconda, che riguarda la formazione dei formatori, distingue tre profili integrati:

- il progettista
- il metodologo
- il valutatore.

È abbastanza comprensibile che nella realtà operativa tipologie e profili seguano scale molto meno coerenti e "razionali"; non va dimenticato infatti che spesso più delle competenze e degli obiettivi formativi valgono le ragioni di budget o altre preoccupazioni extraeducative, come dimostra la scarsa remunerazione o prestigio di cui godono attività strategiche come la progettazione e la valutazione formativa.

La risposta professionalizzante alla complessificazione della F, pur costituendo un dato inerziale, non risolve tuttavia le difficoltà già segnalate. Offrendo la rassicurazione delle tecniche, essa rischia infatti di fare della F una questione da specialisti, aumentandone

l'eteronomia. Sta qui forse la fonte di precarietà che emana da ogni sistemazione tipologica dei formatori. Tutto ciò è ancor più avvertibile nelle esperienze di formazione dei formatori, vero crocevia di paradossi e ambiguità. In esse infatti tutti gli interrogativi accantonati conoscono una repentina radicalizzazione, le tecniche e i modelli collaudati con successo si dimostrano deboli. L'emergenza del formatore come nuovo profilo professionale mostra anche i limiti che ogni professionalismo incontra nell' "esposizione" ai soggetti, il suo rischio, la sua richiesta di senso, la sua apertura alla sorpresa e all'evento. ( A.S. e U.M.)

### **Metacognizione**

Consapevolezza e controllo che l'individuo ha dei propri processi cognitivi (vedi Cognizione) e dei prodotti ad essi connessi (Flavell, 1976: 232). La consapevolezza rinvia a ciò che il soggetto sa delle proprie attività e procedure di apprendimento (vedi Riflessività e, anche, Io penso). Il controllo riguarda i processi di intervento - durante l'apprendimento - per scegliere la strategia più efficace ed efficiente nell'esecuzione di un compito, per monitorarne in itinere l'applicazione, per verificare se e come il compito è terminato, per modificare o sostituire la strategia stessa qualora essa si dimostrasse inadatta. Flavell (1981) costruisce un abbozzo di tassonomia (vedi Tassonomia) delle funzioni metacognitive e le distingue in due campi: quelle afferenti alla sensibilità metacognitiva e quelle relative alla conoscenza dei fattori che presiedono alle prestazioni. Il primo campo designa le capacità di intuito e di comprensione relative al quando e al come ci si ritiene capaci di esplicitare determinati atti performativo/intenzionali (operazioni di ricordo, comprensione, spiegazione, argomentazione, comando, divieto). Il secondo riguarda la padronanza da parte del soggetto delle variabili cognitivo/informazionali che possono influenzare o influenzano di fatto la prestazione individuale. A loro volta, tali variabili vengono distinte in tre tipi: *a) variabili relative alla persona*: riguardano tutto ciò di cui si diventa consapevoli rispetto a se stessi o agli altri nella interazione cognitiva (si ricordano più i nomi che i visi, non si ricorda un numero telefonico se non lo si scrive, si diffida di chi dichiara di memorizzare indirizzi e recapiti telefonici senza altro ausilio, ecc.); *b) variabili relative al compito*: concernono la conoscenza differenziale del quoziente di difficoltà connesso ai compiti più difficili da risolvere (si ricordano meglio i testi a più basso livello di organizzazione semantica interna); *c) variabili relative alla strategia*: includono sia la conoscenza delle operazioni o procedure o azioni che si possono attivare per correggere o amplificare o consolidare una determinata strategia cognitivo/conoscitiva, sia per garantirle il successo auspicato; evitare, ad esempio, di leggere l'introduzione di un volume ovvero esaminare un testo annotando strada facendo le parole chiave e memorizzandole o ancora esaminare una sequenza di testi cercandovi consapevolmente solo quanto di inedito c'è rispetto a ciò che si sa e che ha spinto la motivazione originaria a leggerlo o usarlo [G.M. e U.M.].

### **METODO DELLE CONFIGURAZIONI,**

È un'estensione del metodo Q.; dal punto di vista teorico, anche questo, come del resto il metodo Q. di Stephenson, indaga sulla soggettività dell'individuo. Questo metodo in particolare, però, si fonda sull'ampliamento della nozione del sé (self), al di là della concezione più strettamente fenomenologica (Stephenson - Rogers). Il metodo delle configurazioni analizza le parti coscienti del sé, le differenti immagini del sé, ma anche le parti più o meno incoscienti che rappresentano le tensioni del sé, le sue ansietà ed i meccanismi di difesa in presenza di queste tensioni.

Si può utilizzare il metodo delle configurazioni con qualunque Q.Sort - per ciascun item, però, vengono sempre richieste tre descrizioni simultanee del sé.

- il sé come è (S)
- il sé come vorremmo che fosse, il sé ideale (I)
- il sé che gli altri vedono (O). (1) [nota: Da notare che Carl Rogers ha spesso utilizzato descrizioni simultanee del sé in termini di descrizioni realiste o ideali.]

Gli strumenti utilizzati nel metodo delle configurazioni seguono gli stessi principi di elaborazione di quelli dei Q.Sort di Stephenson. Per quanto riguarda la selezione degli item da prendere in considerazione, sono da precisare due condizioni:

- gli item devono afferire all'ambito studiato
- gli item devono riguardare il massimo di aspetti dell'ambito studiato.

Gli item perciò vanno sempre raccolti l'universo che si vuole studiare (universo degli insegnanti per la definizione del sé degli insegnanti, degli adolescenti per una ricerca in quest'ambito, ecc...)

La scala di valutazione può variare. Può, ad esempio, comprendere 3 intervalli, come ad esempio in un test sulla ricerca del sé somministrato oralmente a donne analfabete; oppure 7 intervalli, come nel test agli insegnanti.

Tuttavia, per permettere una maggior espressione del sé, la distribuzione degli item all'interno dei diversi incolonnamenti è libera.

L'obiettivo per lo spoglio del metodo delle configurazioni è relativamente diverso da quello dei Q.Sort. Non ci si basa, infatti, sulle correlazioni tra le diverse immagini del sé, bensì sulla valutazione delle relazioni tra le diverse immagini del sé per ciascun singolo item. Questa valutazione viene fatta in funzione della classificazione degli item all'interno di uno stesso incolonnamento, o in incolonnamenti diversi.

II. GLI STRUMENTI: M.I.P.G. e M.I.S.P.E. (2) [nota: Gli strumenti M.I.P.G. e M.I.S.P.E., ed i manuali per il loro utilizzo, sono editi dalle Editions Scientifiques e psychotechniques. Istituto di Applicazioni psicotecniche, 16 bis, rue André Chenier 92130 Issy-les-Moulineaux.]

a. Matrice delle Relazioni intra ed inter-personali nel gruppo M.I.P.G.

a) Obiettivo dello strumento

L'obiettivo specifico di questa particolare applicazione del metodo delle configurazioni è quello di scoprire il sé individuale di ciascun singolo componente, ed il sé collettivo del gruppo. Con un solo strumento, perciò possiamo di venire a conoscenza di un gran numero di variabili legate al sé dell'individuo, ma anche dell'entità di gruppo, messa in gioco dalle forze dinamiche del gruppo stesso.

b) Presentazione dello strumento

Questo strumento si compone di trenta schede di cartoncino sulle quali sono stati riportati degli item ad un tratto caratteristico. I primi ventidue item si riferiscono alle caratteristiche proprie dell'individuo, alle sue relazioni con gli altri, con il gruppo, ad esempio: "Ho bisogno del supporto affettivo degli altri". Otto item invece si riferiscono al rapporto dell'individuo con l'autorità, ed alle relazioni con l'animatore del gruppo, ad esempio: "quando l'animatore si rivolge a me provo una sensazione di malessere".

c) Procedure di somministrazione

La somministrazione può avvenire individualmente o in gruppo. I partecipanti vengono invitati a descriversi servendosi delle trenta schede a loro disposizione. Essi dovranno suddividere le schede in cinque gruppi, inserendo nel primo gruppo le proposizioni che meglio li rappresentano, e così via, fino al quinto gruppo, che conterrà quelle proposizioni dove non si riconoscono affatto. Ciascun partecipante è libero di inserire in ciascun gruppo quanti item desidera, ha a disposizione, così, tutta la libertà che vuole per esprimere le sue scelte e la sua soggettività. Egli deve descriversi in relazione a tre diversi aspetti: come è, come vorrebbe essere, come crede che gli altri lo vedano.

Non viene fissato alcun limite per la durata di somministrazione del test: per la classificazione degli item il partecipante è libero di impiegare tutto il tempo che vuole.

La somministrazione del test può essere anonima o nominale, a seconda della situazione ed in funzione dell'obiettivo.

Ciascun partecipante scriverà sulla propria scheda di risposta il numero di item contenuti in ciascun gruppo.

d) Lo spoglio

Lo spoglio materiale viene eseguito secondo le indicazioni contenute nel manuale di presentazione, di cui si forniscono i dati a pag. 505.

e) L'analisi

Questo test a cinque configurazioni permette di isolare due livelli del sé: quello manifesto e quello latente, o nascosto.

1)il livello manifesto descrive:

- il sé manifesto come è, ed il sé gruppale come è (S)
- il sé individuale di fronte agli altri, ed il sé gruppale pubblico (O)
- il sé ideale dell'individuo e del gruppo (I)

2) il livello latente viene rivelato dalle cinque configurazioni elaborate a partire dalle relazioni specifiche tra i tre aspetti S, I, O.

Ciascuna configurazione rappresenta uno stato specifico di accordo o disaccordo nella collocazione assegnata dal soggetto di ogni item. Queste cinque configurazioni sono: il timore di scoprirsi, il rifiuto totale, l'apertura, la percezione degli altri, l'armonia. Al momento dello spoglio, si stabilisce il profilo specifico di ciascun soggetto in funzione del numero di item che il soggetto stesso ha classificato all'interno di ciascuna configurazione. La valutazione viene secondo le norme stabilite sui dati del gruppo di riferimento.

Il profilo gruppale si ottiene dalla percentuale degli item corrispondenti a ciascuna configurazione in rapporto al numero totale degli item classificati da tutti i componenti del gruppo indagato.

#### f) Sfruttamento

Il M.I.P.G. può essere utilizzato:

- 1) per valutare le modifiche risultanti da un intervento nel gruppo
- 2) per sensibilizzare i partecipanti allo studio del sé all'interno del contesto specifico del gruppo, della sua dinamica e delle interazioni.
- 3) per valutare i diversi metodi di intervento (ad esempio: metodo non direttivo, direttivo, gestalt, ecc...). In questo caso, si renderà necessario formare gruppi che presentino caratteristiche simili al profilo iniziale delle configurazioni del M.I.P.G.
- 4) per la sperimentazione di diverse composizioni di gruppi, "eterogeneo" o "omogeneo", (dal punto di vista della tensione dei componenti, ad esempio), "dipendenti" (caratterizzati dalla configurazione n° 3 detta di "apertura-dipendenza" ), messi in paragone con altri gruppi nella posizione di "contro dipendenza" (caratterizzati più che altro dalla configurazione n° 4 di "percezione degli altri"), ecc...
- 5) per fare la diagnosi di un piccolo gruppo, della sua atmosfera, della sua tensione, o di un intero universo, esaminato attraverso lo studio di un campione rappresentativo.
- 6) per operare dei paragoni inter-gruppo, ad esempio uomini-donne, insegnanti-amministratori.

B. Matrice interpersonale del sé professionale dell'insegnante (3) [nota: Una descrizione completa del M.I.S.P.E. è contenuta nel volume "Le Monde intérieur des enseignants", di Ada Abraham, Parigi, Ed. de l'Epi, 1972, pp. 93-125.]

#### a) Obiettivi dello strumento

Il metodo delle configurazioni viene qui applicato alla ricerca del sé di insegnanti ed educatori. Il suo scopo è quello di evidenziare e comprendere il sé professionale degli insegnanti in quanto entità multidimensionale, della quale fanno parte sia le relazioni coscienti ed incoscienti dell'individuo con se stesso, che quelle con coloro che interagiscono nel suo ambiente professionale.

#### b) Presentazione dello strumento

Lo strumento è composto da sessanta schede di cartoncino sulle quali sono stati riportati sessanta item afferenti alla vita professionale degli insegnanti.

#### c) Procedure di somministrazione

La somministrazione può effettuarsi individualmente o in gruppo.

Ciascun partecipante dispone di sessanta schede, che deve ripartire in sette gruppi, inserendo nel primo gruppo le schede che contengono le proposizioni che meglio lo rappresentano, nel secondo gruppo le schede che lo rappresentano meno, e così via, fino ad arrivare al settimo gruppo, dove collocherà le schede che non lo rappresentano affatto. Con questa suddivisione, il soggetto ha fatto una descrizione del sé come è (S).

Ciascun partecipante è libero di disporre nei vari gruppi tante schede quante ne desidera.

Dopodiché, il partecipante ricomincerà la suddivisione per descriversi

- come lo vede il proprio superiore: descrizione del sé per l'autorità (A).
- come lo vedono i propri studenti: descrizione del sé per gli alunni (A1).
- come vorrebbe essere: descrizione del sé ideale (I).

#### d) Lo spoglio

Lo spoglio viene eseguito secondo le indicazioni contenute nel manuale di presentazione di cui si forniscono i dati a pag. 505.

#### e) Analisi

Questo strumento permette di individuare:

- 1) Il livello manifesto cosciente: la forza del sé, ovvero la descrizione che l'insegnante fornisce di se stesso servendosi degli item proposti, ed espressa secondo le 4 dimensioni (S.A.A1.I.). E rappresenta la parte di sé che egli vuole mostrare agli altri.
- 2) La fisionomia del sé, ovvero la dimensione morfologica proveniente dalla ripartizione degli item nei sette gruppi. La forma più usuale che questa ripartizione assume, soprattutto nel caso del sé ideale, è quella di un arco rovesciato.
- 3) Il livello latente o nascosto: viene individuato operando un confronto tra le diverse descrizioni del sé. Questo confronto genererà così delle configurazioni e dei bilanciamenti specifici. Le configurazioni scaturiscono dal confronto delle valutazioni dell'insegnante per lo stesso item all'interno delle quattro dimensioni, e sono dodici, ovvero: l'armonia perfetta, l'identificazione all'autorità, l'identificazione al bambino, la percezione degli altri, l'apertura agli altri per operare delle modifiche, la sottomissione all'autorità come mezzo di controllo del sé, il ricorso all'autorità contro il bambino indisciplinato, il mascherarsi davanti all'autorità, l'apertura verso il bambino, l'apertura verso il bambino condannato dall'autorità, il timore di scoprirsi, il giudizio conflittuale, il rifiuto totale.

Per l'interpretazione di queste configurazioni, il lettore potrà consultare il volume già citato.

Durante lo spoglio verrà stabilito il profilo di ciascun soggetto, tenendo conto delle relazioni tra configurazioni diverse, e del peso di ciascuna configurazione. Più insieme di configurazioni assumono un'importanza particolare per la comprensione del sé. Le combinazioni che esprimono il peso relativo di due o più configurazioni prendono il nome di bilanci, il cui numero può assumere una certa importanza.

#### f) Sfruttamento

Il M.I.S.P.E. può essere utilizzato:

- 1) Per afferrare uno o più aspetti della descrizione o della valutazione del sé degli insegnanti, ad esempio il sé per se stessi ed il sé di fronte agli allievi.
- 2) Per una valutazione delle diverse immagini che i vari soggetti dell'universo scolastico hanno l'uno per l'altro. Ad esempio, per valutare il sé degli insegnanti con la percezione di essi che hanno invece gli allievi ed i genitori. Per le proposizioni destinate ad allievi e genitori, è necessario correggere la formulazione "Io" in "egli". In quest'ottica, è stato riscontrato che gli allievi operano una valutazione degli insegnanti più diversificata, più individualizzata, più reale rispetto a quella degli insegnanti stessi.
- 3) Per paragonare fra loro i diversi gruppi di insegnanti (di educazione fisica - di lettere - insegnanti delle scuole specializzate ed insegnanti di altri istituti). Per operare questi paragoni lo studio dovrà concentrarsi sul sé manifesto, e soprattutto sulle configurazioni.
- 4) Per valutare le modificazioni intervenute a seguito di un'azione di formazione per insegnanti. Il M.I.S.P.E. dovrà allora essere somministrato all'inizio ed alla fine del periodo di formazione.
- 5) Nella psicopatologia, per valutare gli effetti di una terapia seguita dall'insegnante.

### **"MISUMI TEST" (PREPARAZIONE ALLA PERCEZIONE REALE DE SE')**

Jyuji MISUMI è stato professore di dinamiche di gruppo presso l'Università di Kyushu in Giappone. Ha condotto studi di psicologia sociale e dinamiche di gruppo nel 1956 e 57, presso l'Università del Michigan, e nel 1961-62 presso l'Università di Harvard; attualmente insegna presso l'Università di Osaka. Dobbiamo al professor Misumi una tecnica di autovalutazione assistita il cui scopo è quello di aiutare l'individuo a sviluppare una reale percezione del sé in relazione al suo funzionamento all'interno di gruppi di formazione o di lavoro.

Gli strumenti di autovalutazione che qui vi presentiamo sono gli adattamenti della tecnica messa a punto dal professor Misumi, e si presentano in forma più direttamente utilizzabile in relazione ai mezzi messi a disposizione degli insegnanti e dei formatori; la loro applicazione presenta il vantaggio di poter essere eseguita in un tempo relativamente breve.

L'auto-valutazione assistita può essere somministrata al termine di una riunione, o di un'azione di formazione o insegnamento. A ciascun componente del gruppo sarà richiesto di rispondere ad una serie di item, assegnando un voto a sé stesso e ad altri tre componenti del gruppo. Gli item verranno ripartiti in due gruppi diversi sulla scheda di azione di formazione o insegnamento. A ciascun componente del gruppo sarà richiesto di rispondere ad una serie di item, assegnando un voto a sé stesso e ad altri tre componenti del gruppo. Gli item verranno ripartiti in due gruppi diversi sulla scheda di risposta, con voti che vanno da 1 a 5. Un lato della scheda di risposta reca la scala di punteggio relativa al fattore "P", ovvero la "Progressione" verso gli obiettivi dell'incarico o della discussione; l'altro lato reca il punteggio relativo al fattore "M", ovvero il "Mantenimento del clima di coesione e delle relazioni all'interno del gruppo", e questa divisione spiega il perché della dicitura: "Preparazione alla percezione reale del sé secondo il tipo "P" ed "M". I 12 item a cui assegnare una votazione, in relazione al fattore "P" ed al fattore "M", vengono equilibrati sulle variabili relative alla persona stessa (sé), alle altre persone (gli altri), oppure in base al gruppo ed al problema (gruppo/problema).

La somministrazione di questo strumento presuppone da parte dei componenti del gruppo una conoscenza abbastanza approfondita da consentire loro di rispondere agli item; il test perciò dovrà essere somministrato alla fine di una riunione, di un corso o di uno stage, oppure durante lo svolgimento dello stage stesso, quando però fra le persone si sarà già instaurato un certo grado di conoscenza.

Ciascun componente del gruppo riceverà 4 schede risposta relative ai fattori "P" ed "M"; sulla scheda n° 1 sarà scritto il suo nome, sulle altre 3 il nome di altri componenti (estratti a sorte). Sulla prima scheda risposta ciascun componente farà la propria autoanalisi, e darà una valutazione a se stesso in relazione agli item "P" ed "M" basandosi su una scala di voti da 1 a 5.

Passerà poi a valutare gli altri tre componenti del gruppo il cui nome compare sulla scheda. In questo modo avrà fornito indicazioni esterne su 3 persone il cui nominativo gli è stato assegnato dalla sorte.

Una valutazione di questo tipo impone il rispetto del più rigoroso anonimato: ciascun componente del gruppo dovrà ignorare chi ha proceduto alla sua valutazione, e da parte sua tacere su chi avrà egli stesso valutato. Solo così la valutazione acquista pieno valore.

Ciascun partecipante conserva la propria scheda di auto-analisi, e non è assolutamente tenuto a farne parola ad altri componenti del gruppo.

Le valutazioni relative ai tre componenti estratti a sorte vengono raccolte e classificate. Ciascun componente del gruppo sarà stato valutato per tre volte; a questo punto la media ottenuta per ciascun item: ad esempio, se l'item n° 1 ha ricevuto una votazione di 3, 5, 2, la media risultante sarà di 3,3. Questo procedimento va applicato a tutti gli item; dopodiché verranno totalizzate separatamente tutte le medie relative al fattore "P", e quelle relative al fattore "M", e questi due risultati rappresentano i voti di accertamento per il P e per l'M. Ciascuno totalizzerà il proprio punteggio individuale relativo al P e all'M.

## STUDIO DEI RISULTATI

Ciascun partecipante analizzerà, come prima tappa, il punteggio medio relativo a ciascun item; in seguito, passerà a misurare lo scarto fra i due valori.

Dopodiché ciascuno riporterà i risultati individuali di autoanalisi ed i valori medi su un grafico appositamente realizzato, che avrà come ascissa il fattore "M" e come ordinata il fattore "P". Si segnerà poi il punto di intersezione di P e di M per i risultati individuali di autoanalisi ed il punteggio medio di accertamento. Apparirà, a questo punto, lo scarto tra questi due punti di intersezione: maggiore sarà lo scarto, più la percezione che l'individuo ha di sé stesso è diversa da quella del gruppo.

- L'insieme dei fattori P ed M si ripartisce generalmente secondo tre variabili: variabile sulla persona (il sé), variabile sulle altre persone (gli altri), variabile sulla relazione al gruppo ed al problema (gruppo/problema).

In base a queste tre variabili, è stata predisposta una griglia di analisi che permette a ciascun componente la valutazione dei propri comportamenti personali, dei comportamenti verso gli altri, e verso la relazione al gruppo ed al problema.

Gli asterischi sulla griglia indicano a quale variabile si riferisce ciascun item. Ogni partecipante scriverà sopra ad ogni asterisco il voto che si è assegnato per questo item (o il voto medio); sommerà poi i risultati colonna per colonna, ottenendo un'indicazione numerica che esprime la

sua tendenza ad equilibrare o a tenere comportamenti che privilegino P o M, in relazione alle tre variabili. ( U.M.)

### **Modelli di formazione**

I modelli (cfr. Berbaum, 1982, p. 196) sono generalmente intesi come una rappresentazione "semplificata" o "analogica" della realtà dei fenomeni. Essi sono una costruzione più o meno astratta che condivide solo alcune caratteristiche strutturali del dominio modellato (cfr. De Giacinto, 1977); in logica e matematica essi sono una "realizzazione" di una teoria, in quanto interpretazione che ne rende "vere" tutte le formule. Nel primo caso la funzione dei modelli è prevalentemente euristica (o previsionale), a partire dal grado di isomorfismo che essi hanno; nel secondo, è uno strumento di formalizzazione, di ricostruzione razionale (cfr. Pontecorvo, 1974). Il meccanismo fondamentale su cui essi si basano è l'analogia; in questo senso possono essere interpretati come metafora. I "modelli" di cui qui ci occupiamo sono intesi come una accezione ancor più "debole", e distinti nella duplice valenza di: strumenti esplicativi utilizzati nella costruzione di un oggetto di conoscenza (la F e il suo farsi); schemi guida per l'azione.

Come funziona la F e come farla funzionare? : sono le due domande implicite maggiormente sottese alla costruzione o utilizzazione di tali modelli. Ciascuna delle prospettive teoriche che abbiamo esaminato ha dato luogo (o può dar luogo) a "modelli" descrittivi in grado di identificare e analizzare i processi formativi, a partire da una "metafora" di base (l'evoluzione, il lavoro, l'apprendimento, la comunicazione, il sistema, ...), dietro cui opera una certa concezione della personalità, dell'azione e dei rapporti sociali. In genere possiamo dire che:

nel campo dell'azione, questi modelli rinviano a due classi di "spiegazione"; una di tipo determinista, in cui cioè le azioni formative vengono giustificate facendo ricorso unicamente a elementi "anteriori" condizionanti, senza tener conto delle decisioni e delle mosse che i soggetti mettono in atto continuamente, e una di tipo interazionista, in cui si parte dal riconoscimento dei margini di libertà consentiti agli attori nel giocare i loro ruoli, alle finalità perseguite e alle transazioni possibili (cfr. Pourtois, 1984);

nel campo della personalità, le alternative principali riguardano il privilegiamento dei lati "manifesti" dell'io o delle dinamiche profonde (meccanismi di identificazione, di transfer, ...) il peso delle componenti affettive ed emotive su quelle "razionali", i meccanismi di influenza;

nel campo delle relazioni sociali, si può accentuare la struttura comunicativa (cfr. Curi, 1985) o il ruolo ideologico riproduttivo della F, gli aspetti "emancipativi" rispetto al sistema sociale o le continuità dell'esperienza formativa rispetto al contesto professionale e quotidiano.

Un criterio possibile di classificazione tipologica è dato allora dall'intendere la F in quanto sequenza di azioni ordinate in vista di uno scopo, o in quanto processo di evoluzione relativo a singoli soggetti. Avremo così due classi di "descrizioni": modelli di F (in tesa come azione su, verso) e modelli della F (intesa come insieme di processi e azioni). Nel primo caso ci si ispira alle teorie del comportamento "razionale" (decision making, information-processing,...) o dell'agire "strategico" (cfr. Erdas, 1984), nel secondo alle teorie psicosociali, etnologiche o sistemiche.

Sul piano operativo avremo invece prevalentemente dei modelli di F, relativi al dispositivo messo in atto o a sue singole fasi (dall'analisi della domanda di F alla valutazione). Una tipologia in questo senso - oltre a quelle già incontrate - si trova ad esempio in Ferry (1983) che distingue tre modelli di F, rispettivamente fondati sulla:

acquisizione, formare e far imparare qualcosa a qualcuno in vista di qualcosa; si parte dalla modellabilità o dalla motivabilità, per effettuare un trasferimento di saperi o di abilità;

pratica, formare è provarsi, mettersi alla prova, risolvere problemi, identificandosi in qualche situazione (simulazione) o in qualcuno (ruoli) per poi trasformare la realtà quotidiana (è anche il modello dell'"apprendistato");

riflessione, formare è lavorare su di sé, istituire una analisi di sé del contesto, a partire dalla singolarità delle situazioni .

A ciascuno di questi modelli operativi - che difficilmente esistono allo stato puro - fa riscontro un diverso modo di coniugare teoria e pratica, cioè diverse modalità di fare F (dall'aggiornamento alla consulenza): nel primo caso la teoria si "applica" alla pratica; nel secondo caso la teoria fa da mediatore della pratica, nel terzo la teoria fonda regolazioni nuove

della pratica. I modelli operativi possono essere inquadrati a seconda della loro prevalente relazione alla situazione pedagogica (A) o al contesto (B).

*A. Abbiamo qui tre modelli più frequenti:*

il modello dell'istruzione programmata. Qui formare é strutturare situazioni di apprendimento/insegnamento in forma ordinata; ciò richiede "disciplina", cioè metodo e disponibilità all'apprendimento. La "buona" F é quella che trasmette efficacemente saperi e che dispone di metodiche adeguate allo scopo. Si possono ricondurre a questo modello le varie formulazioni di "tecnologia didattica" o di training in cui si privilegia la dimensione di pianificazione e di ottimizzazione degli itinerari di apprendimento da parte dei formatori, con la tendenza a "chiudere" il più possibile il "sistema".

Il modello "contrattuale". Qui la F é colta come successione di relazioni e di azioni che richiedono continue decisioni tra i partner della relazione formativa, cioè una negoziazione del dispositivo che assicuri la definizione e il presidio consensuale del setting formativo. In questo caso si tratta di una "autodisciplina" che i soggetti si impongono, delle restrizioni di libertà in vista di alcuni risultati attesi razionalmente o da cercare. Questo modello cerca di assicurare la "trasparenza" almeno parziale del dispositivo formativo istituendo la regolazione delle asimmetrie e delle varianze in itinere.

Il modello "clinico". Qui la F é una esperienza locale da analizzare, in cui le interazioni, i vissuti, l'implicito viene portato a linguaggio. Saperi, conoscenze, tecniche sono l'esca o la periferia dell'evento formativo, che mette in gioco soprattutto persone, che espone e fa esporre. Il ruolo del formatore é qui quello del analista, del facilitatore, come parte in causa del gioco.

*B. Abbiamo qui due modelli principali:*

il modello "dell'intervento sociale". La F é qui un'azione volontaria e globale che si risolve nell'incontro tra un operatore (o gruppi di operatori) e una entità sociale "cliente" (individuo, gruppo, famiglia, organizzazione) in vista di rispondere a un "bisogno", di risolvere un problema o di cambiare una situazione. E' questo forse il modello più diffuso, in quanto unisce le dimensioni micro e macro dell'azione. In esso si possono includere, come strategie specifiche, i modelli sopra esposti (in particolare quello contrattuale e quello clinico). La struttura base del modello, ispirata alle tecniche del case -work (Perلمان ), prevede - nonostante le varianti - una prevalutazione della situazione cliente da cui scaturisce un progetto di cambiamento che viene "implementato" secondo una gamma di scelte adeguate. L'intervento in quanto tale suppone quindi un inizio e una fine (start/end), una chiusura, anche se può dar luogo a "seguiti" (richiami, riprese, ...).Le fasi classiche previste dal modello sono riportate nella tav. 2.5.(cfr. De Robertis, 1986).

### **TAV . 3 - MODELLO DELL ` INTERVENTO SOCIALE**

*a) Il processo di intervento in ordine cronologico*

Domanda o problema sociale

Analisi della situazione

Valutazione preliminare e operativa

Elaborazione del progetto di intervento e contratto

Realizzazione della strategia di intervento

Valutazione dei risultati

Conclusione

*Fasi della metodologia in ordine logico*

1. Domanda o problema sociale

2. Analisi della situazione

3. Valutazione preliminare e operativa

4. Elaborazione del progetto di intervento e contratto

5. Realizzazione degli interventi

6. Valutazione dei risultati

7. Conclusione

(da De Robertis, 1986, p. 70)

**Il modello "etnografico".**

E' il modello più recentemente diffuso, particolarmente adatto a situazioni di innovazione complessa (cfr. Huberman, Miles, 1984) e prevede l'intervento di tutti gli attori non solo nella fase istruttoria, ma nella conduzione e soprattutto nel sequito dell'azione formativa. Esso suppone uno spostamento continuo dei confini dell'esperienza, attraverso procedure di revisione continua e di concertazione anche con chi sta alla periferia dell'esperienza formativa, ma contribuisce a "determinarla" (chi ha il potere nelle organizzazioni o nelle amministrazioni, oppure gli utilizzatori finali dell'intervento formativo). La F é qui concepita come una rete mobile di transazioni, di rappresentazioni, non istituibile ex ante, ma emergente dal conflitto/incontro tra progetti e cicli di vita degli attori e delle organizzazioni. Esperti, formatori, utilizzatori dell'esperienza formativa devono continuamente rilevare le mutazioni e le difficoltà del confronto tra gli attori, adottando procedure di tipo "qualitativo" (cfr. Huberman, Miles, 1984b) le sole in grado di "restituire" le dinamiche concrete, rinunciando quindi a improbabili mega-pianificazioni. ( U.M.)

**Modello Mentale** Configurazione in scala ridotta della realtà e delle azioni possibili in e su di essa che il pensiero umano costruisce per guidare il proprio ragionamento e comportamento (Craik, 1943). I modelli mentali sono il fondamento psicologico della comprensione: "Se si capisce che cosa è l'inflazione, come si svolge una certa dimostrazione matematica, il modo in cui il computer lavora, il DNA o il divorzio, allora si deve avere una rappresentazione mentale delle entità considerate", ossia "una copia mentale interna che possiede la stessa struttura di rapporti del fenomeno che rappresenta" (Johnson-Laird, 1983: 37 e 49). Sotto il profilo del linguaggio (teorie del significato), il modello mentale è una rappresentazione del particolare stato di cose a cui si riferisce una frase o un testo. Funziona dunque come campione rappresentativo tratto dall'insieme di tutti i modelli possibili della frase o del testo (Johnson-Laird, 1988: 378)., Il concetto è stato particolarmente sviluppato da Johnson-Laird (1983) per appoggiare una teoria generale del ragionamento e della comprensione diversa sia dalla teoria fondata sulla logica formale sia dalla teoria - per certi versi opposta - per cui la mente è organizzata in regole di inferenza contenuto-specifiche. La teoria logico-formale sostiene che il ragionamento umano opera non sul significato delle proposizioni, ma solo sulla loro forma astratta, usando una sorta di logica simile al calcolo dei predicati formalizzato da Gottlob Frege (Frege, 1879). La concezione piagetiana dell'intelligenza (Piaget, 1923 e 1947; Piaget e Inhelder, 1959), che ammette la possibilità di dedurre in modo valido solo se e quando nella mente del soggetto esiste una logica formale, è l'esempio più illustre di tale teoria (vedi Pensiero proposizionale). La teoria delle regole contenuto-specifiche (Davis e Lenat, 1982) sostiene invece che non esistono nella mente umana meccanismi di inferenza generali, ma solo regole circoscritte, dipendenti dal particolare ambito di esperienza o conoscenza su cui il ragionamento verte (vedi Expertise). In questo quadro la teoria del ragionamento basata sui modelli mentali opera una mediazione (Johnson-Laird, 1988: 235-252), sostenendo che l'aspetto semantico (vedi Semiotica) è presente nel momento stesso in cui il soggetto codifica le premesse (vedi Sillogismo) necessarie per l'avvio del calcolo logico. Il modello mentale è appunto l'immagine che il soggetto si crea della situazione reale descritta nelle premesse; siffatto modello è provvisorio e può essere modificato alla luce di informazioni successive (Johnson-Laird, 1988: 307). Vedi anche Schema e Script, tenendo tuttavia presente - come sottolinea Legrenzi (1988: 14) - che mentre questi "sono sostanzialmente dei blocchi, relativamente rigidi, di informazioni raggruppate", "i modelli mentali costituiscono invece un insieme di procedure flessibili" [G.M.].

### **Monitoraggio**

Si intende per tale una procedura di osservazione sistematica di processi o di servizi, di cui si ritiene, in ipotesi, che stiano mutando ovvero che possano o debbano in qualche modo attivare a loro volta trasformazioni significative nell'organizzazione, nella cultura, nei comportamenti degli attori, nella rilevanza sociale delle organizzazioni, degli ambienti o delle istituzioni interessate da tali trasformazioni.

Per il fatto di essere radicalmente incernierato su processi di trasformazione in atto è evidente che esso assume in prima linea una forma di autodiagnosi delle evenienze in atto, ma anche di sostegno e di rilancio dei servizi, dei processi, degli ambienti, dei comportamenti sottoposti ad osservazione. Con il monitoraggio un qualsivoglia sistema di attori si dota di un metodo di descrizione non impressionistica degli ostacoli che si frappongono alla realizzazione del

progetto avviato; ma anche, e inizialmente soprattutto, costituisce un modo per documentare e informare sui dati fisici e strutturali di una certa classe di fenomeni; infine si garantisce una illuminazione non casuale dei fabbisogni, delle criticità, delle potenzialità di strumentazione, di organizzazione, di microsoluzioni, ovvero di ridislocazione delle attività in relazione al cambiamento che si intende dirigere e governare, per un verso, e rispetto agli obiettivi e ai fini proposti per l'altro. e consegue che un qualsiasi piano di monitoraggio non nasce mai a caso, ma in presenza di esplicite ipotesi, tarate su di una commessa che risulti possibilmente altrettanto esplicita da parte del committente, o che comunque risulti concertata con gli attori del processo di trasformazione che si decide di indagare. In quanto tale il monitoraggio:

è un insieme organizzato di attività di reperimento informativo mediante **l'osservazione sistematica** dello sviluppo di un fenomeno complesso entro un determinato sistema di azioni, di regole, di procedure, di fatti e di opinioni;

è un'operazione valutativa intenzionale e finalizzata che comporta la visualizzazione (*monitor*) dell'andamento delle variabili di un processo nel tempo e nello spazio, *in presa diretta sulla loro evoluzione*;

Il monitoraggio insomma non è orientato tout-court alle decisioni, perché non è chiamato a formulare scenari o ventagli di opzioni fondamentali tra cui scegliere. Nel momento in cui il committente o il decisore si trovasse in tale situazione, egli dovrebbe sapere di aver bisogno di ben altro tipo di informazioni, di interpretazioni e di ricostruzioni delle ipotesi e degli obiettivi in vista per potersi consentire una ponderazione delle attività e delle scelte da compiere.

V'è dunque una sottile linea di confine tra monitoraggio e valutazione: essa è data dalla natura delle informazioni prodotte dal primo e dalla seconda. Le prime sono legate al processo in atto, le seconde al sistema di dati in possesso, ai criteri di analisi, agli obiettivi in vista e alle procedure e strumentazioni disponibili.

Il monitoraggio produce informazioni sugli stati di evoluzione di un processo e/o dei relativi ambienti o comportamenti; la valutazione - invece - produce informazioni sulle soglie di trasformazione prevedibili nel comportamento di un sistema di azioni o di ambienti, ovvero interpretazioni sull'accadere e sull'assestarsi di tali soglie nonché sulle loro prevedibili ripercussioni nella tenuta complessiva del sistema di riferimento.

E' facile confondere l'uno con l'altra, perché di solito un sistema in cambiamento, un progetto pilota, un programma di innovazione comincia con il dotarsi di strutture o servizi di monitoraggio non potendo o non volendo evolvere da subito con la compagnia di una più ponderosa e articolata "fabbrica" valutativa. Il fatto, inoltre, che molte delle operazioni metodologiche necessarie ad impostare un piano di valutazione coincidano con quelle altrettanto necessarie per avviare un monitoraggio fa perdere di vista il fatto che la loro differenza è ancora una volta data dalla natura e dalla qualità delle informazioni che si producono.

Un altro aspetto ancora va rilevato: e cioè che, per il fatto di dover operare in presa diretta con le trasformazioni che si osservano, il monitoraggio non può che svilupparsi e quasi imbricarsi con il processo di Ricerca-Azione che il sistema di trasformazioni in atto sollecita. Per quanto il monitoraggio non sia confondibile con un'azione formativa in quanto tale, tuttavia l'ambiente di Ricerca-Azione che lo contraddistingue, e il fatto che quest'ultimo prediliga un impianto di valutazione qualitativa dei processi in atto, tende ad illanguidire le distinzioni concettuali tra Ricerca-Azione, valutazione qualitativa e monitoraggio. Anche in questo caso uno sforzo di concettualizzazione può evitare facili derive o slittamenti nel comportamento del ricercatore. Possiamo precisare che la distinzione concettuale e operativa è intanto nel fatto che il monitoraggio non può essere realizzato dagli stessi attori del processo di innovazione in atto. Esso è azione di ricerca sul fenomeno complesso, e in quanto tale si avvale della cooperazione degli attori del processo indagato, per necessità di missione e di impianto metodologico. Inoltre il monitoraggio non è responsabile dei processi di maggiore o minore esplicitazione degli obiettivi in vista del progetto di innovazione in atto, ma ne segnala il divenire e le implicazioni conseguenti. Infine il monitoraggio appresta informazioni di un certo tipo per il successo del progetto, rilasciando ad altro livello di indagine e di decisione la responsabilità del governo del progetto di innovazione in quanto tale.

Il monitoraggio illumina; la valutazione interpreta e spiega; la Ricerca-Azione facilita le trasformazioni del sistema di innovazioni in atto; il governo del programma d'azione coordina, sviluppa e negozia il "che cosa" e il "verso dove" dell'innovazione affidatagli; il decisore

custodisce gli scopi e le finalità dell'innovazione promossa, generalizza e istituzionalizza le trasformazioni ottenute. Sicché ricapitolando si può affermare che *il monitoraggio serve:*

per **conoscere** in qualsiasi momento lo **stato del sistema** nella sua complessità e nei singoli elementi ;

per **prefigurare** lo sviluppo del sistema lasciando inalterato il progetto oppure suggerendo modifiche di procedura, di organizzazione ma non di impianto o di concettualizzazione di base;

per **confrontare** lo stato momentaneo con quelli ad esso precedenti (reale sviluppo del progetto) e con quelli prefigurati (*discrepanza diacronica*);

per poter confrontare le diverse situazioni particolari (singole scuole o corsi) tra di loro e, all'interno di ogni scuola, per confrontare la difformità tra i gruppi e i singoli (*discrepanza sincronica*);

per consentire agli attori del sistema di produrre aggiustamenti inerenti l'incremento, l'orientamento e le modifiche ad adiuvandum del progetto di innovazione osservato;

per suggerire **azioni** specifiche atte a ridurre la discrepanza tra lo stato reale e quello voluto.

Se tali precisazioni valgono a segnare il quadro concettuale di riferimento per la concertazione dei comportamenti dei diversi ruoli coinvolti in un processo-progetto di innovazione educativa, diviene interessante anche precisare **come si fa il monitoraggio**. La risposta, apparentemente semplice, è : attraverso una ben combinata **rilevazione quantitativa e descrizione qualitativa** di alcuni elementi (tratti, caratteristiche, componenti, ecc.) del fenomeno indagato, purché tali elementi:

rappresentino significativamente il processo controllato e

siano suscettibili di cambiamento, di evoluzione o di presenza/assenza.

Così definito, il monitoraggio offre informazioni a diversi livelli e ruoli di azione e di decisione nell'ambito dei processi di innovazione osservati: ai responsabili delle politiche formative (finalità e indirizzo); ai responsabili delle strategie formative (obiettivi e progetto); ai responsabili delle attività formative (competenze e piano di lavoro). Peraltro va aggiunto che, a differenza della valutazione in senso proprio, il monitoraggio degli interventi formativi (come di qualsiasi intervento sociale) si caratterizza:

per l'imprevedibilità delle **variabili intervenienti** (non ipotizzabili a priori) che determina un grado più o meno elevato di incertezza predittiva;

per la *singularità* delle reazioni individuali, delle dinamiche di gruppo e delle attitudini al cambiamento o alla conservazione dei partecipanti al cambiamento.

per la *limitata soglia di esplicatività* dei fenomeni osservati, in conseguenza del fatto che la descrivibilità degli stessi colti nel loro divenire non consente quella ricostruzione multipla che invece diviene possibile entro quadri sistematici di valutazione. ( U.M.)

# O

## ***Outdoor Development/OutwardBound***

Sono metodi di "educazione alla sopravvivenza", caratterizzati da: a) condizioni di apprendimento assolutamente inedite ed estranee ai soggetti e prevalentemente del tipo "territori inospitali"; b) compiti di apprendimento che sono "compiti reali legati a problemi reali per persone reali in campo reale e con vincoli reali". Sono dunque metodi "al limite" che puntano non solo a provocare acquisizione di abilità eccellenti e sovrabbondanti, ma anche a padroneggiare le logiche e a ripetere le condizioni di emergenza dell'eccellenza e della sovrabbondanza di abilità in situazioni difficili e improvvise di problem-solving. Sono metodi che rompono il confine dell'aula e della classe, vogliono "sbloccare" schemi mentali e comportamentali irrigiditi e i loro effetti inibenti sul successo personale, ma che rinviano inevitabilmente al gruppo. La logica infatti è quella di "un gruppo solo di fronte a problemi concreti può scoprire effettivamente che cosa è un gruppo".(J.Bank,1983) (U.M.)

***Operazione inferenziale***In senso ampio, processo mentale che conduce alla produzione di una conoscenza nuova a partire da conoscenze preesistenti. Il risultato del processo – ossia la conoscenza nuova – viene definito Inferenza (vedi). Nella specifica accezione semiotica (vedi Semiotica) indica quel tipo di ragionamento che permette di risalire alla causa di un evento sulla base dell'osservazione dell'effetto (Aristotele, Confutazioni sofistiche, 167 b, 1-5) [G.M.].

## **P**

### ***Pensiero proposizionale***

Piaget, all'interno della sua teoria del pensiero e dell'intelligenza – in cui sostiene che i bambini si costruiscono una competenza logica interiorizzando le azioni che compiono e riflettendo su di esse –, postula l'esistenza di una logica mentale tale per cui "il ragionamento non è nient'altro che il calcolo proposizionale in quanto tale" (Inhelder e Piaget, 1955 [p. 305 della trad. ing. 1958]). Vedi anche Epistemologia genetica, Modelli mentali e Stadi psicogenetici [G.M.].

### ***Performance***

Letteralmente "prestazione". Nell'ambito delle teorie dell'apprendimento indica il comportamento manifesto, e dunque osservabile e misurabile, emesso dal soggetto in una situazione di apprendimento o di verifica dell'apprendimento. Insieme alle "condizioni" e al "criterio di padronanza" concorre a formare qualsiasi obiettivo di insegnamento-apprendimento dotato delle qualità dell'intersoggettività e dell'operazionalità (Mager, 1962; Gagné, 19702) [G.M.].

### ***Psicologia della valutazione***

Perché la valutazione sia veramente efficace, bisogna che faccia appello alle migliori tecniche possibili (in funzione degli obiettivi da misurare) e che ponga in atto i migliori e più efficaci principi della psicologia. Già da parecchi anni si riconosce che la disponibilità è un elemento indispensabile per apprendere. Un allievo è ricettivo quando comprende e accetta i valori e gli obiettivi che sono stati definiti. Si sa da molto tempo che le persone tendono a persistere nelle attività nella misura in cui vi ottengono un certo successo. Questo fenomeno è noto sotto il nome di Legge dell'effetto di Thorndike. Più gli allievi si rendono conto che certi tipi di comportamento sono associati al successo - per esempio, a buoni voti nelle prove finali. Perciò se un formatore fa svolgere prove che esigono la memorizzazione, l'allievo imparerà a memoria. Al contrario, se una prova richiede dagli allievi che essi applichino dei principi, che interpretino dati e che risolvono problemi, gli allievi studieranno per essere il più preparati possibile a riuscire in quel tipo di prova. Il sistema di valutazione usato determina in larga misura il tipo di attività formativa cui gli allievi si dedicheranno durante il corso.

Le prime esperienze sull'apprendimento hanno dimostrato che i soggetti imparano meglio quando sono costantemente oggetto di una valutazione di cui comprendono il fondamento atto ad aiutarli a determinare se stanno procedendo bene. Tra tutti i problemi connessi alla valutazione, la motivazione degli allievi è uno dei più importanti e talvolta dei più difficili da affrontare. E' superfluo dire che il modo in cui un soggetto riesce in una prova direttamente legato alla sua motivazione. Le ricerche hanno dimostrato che, se un allievo è veramente motivato, la sua performance è molto più vicina al massimo delle sue possibilità di quando invece la motivazione manca. Quando chi apprende partecipa attivamente, l'apprendimento è al massimo della sua efficacia. (U.M.)

### ***Problem finding***

Letteralmente capacità di scoprire il problema. Nell'ambito delle ricerche cognitive (vedi Scienza Cognitiva) sul problem solving (vedi), si teorizza che quest'ultima capacità ne comprende altre, non sempre direttamente collegabili ma essenziali per una piena espressione del potenziale dell'individuo. Tali sono:- il problem finding, da intendersi come capacità di riconoscere una situazione come problematica;- il problem posing, da intendersi come capacità di impostare e dare corretta configurazione cognitiva al problema riconosciuto;- il problem talking, da intendersi come capacità di descrivere, spiegare e comunicare il problema [U.M. e G.M.].

### ***Problem solving***

Letteralmente "risolvere problemi". Nell'ambito degli studi sull'apprendimento assume due accezioni:a) nell'accezione specifica e ristretta indica il complesso delle attività umane

finalizzate alla soluzione di problemi nell'ambito di discipline quali matematica e geometria;b) nell'accezione più generale indica lo stile di indagine e scoperta – svincolato dallo specifico disciplinare di tipo scientifico e connesso invece a tutta la gamma degli apprendimenti – in cui il soggetto utilizza conoscenze (dichiarative e procedurali [vedi Contenuti di Expertise e Know how]) per progettare e realizzare piani o progetti finalizzati al raggiungimento di un obiettivo (Miller, Galanter e Pribram, 1960; Ausubel, 1968).Entrambe le accezioni insistono sulla valenza processuale, più che di prodotto finale, del problem solving, in accordo con la classica impostazione di Wertheimer: "A volte il nostro pensiero lavora [...] produttivamente: che cosa succede in simili occasioni? che cosa avviene in realtà durante lo svolgimento di questo processo?" (Bozzi, 1965: X, parafrasi di Wertheimer, 1959: 7). Ma è la seconda ad aver interessato e ad interessare ancora la ricerca psicopedagogica, posta la sua valenza euristica (vedi) di contro alla valenza algoritmica (vedi Algoritmo) propria della prima accezione. Secondo Ausubel si possono distinguere due tipi principali di "stili" euristici nel problem solving: l'approccio per prova ed errore e l'approccio per insight. Il primo "consiste di una variazione, approssimazione e correzione di risposta casuale o sistematica fin tanto che emerge una variante di successo". Il secondo "implica un 'sistema' orientato verso la scoperta di una relazione significativa mezzi - fini, e può avere a che fare con:a) "la semplice trasposizione [vedi Transfer] di un principio precedentemente appreso ad una nuova situazione analoga";b) "una ristrutturazione cognitiva [vedi Struttura cognitiva] a carattere più fondamentale accompagnata dall'integrazione dell'esperienza precedente e corrente in modo da adeguarsi alle esigenze di una meta prefissata" (Ausubel, 1968: 683). Per un approccio al problem solving nel campo relazionale umano, vedi Watzlawick, Weakland e Fisch, 1973. Vedi anche Problem finding [G.M.].

### ***Produttività scolastica***

E tuttavia come in economia, in educazione quantità e qualità delle abilità esperte prodotte e consumate da individui formati dipendono sia dalla struttura organizzativa della scuola e dalle sue complesse tradizioni sia da numerosi fattori e variabili di contesto sia da qualcosa di più immateriale e al tempo stesso di oltremodo concreto, dalla capacità di autorganizzare abilità, competenze e padronanze da parte del soggetto. La quantità dei prodotti scolastici è poi condizionata da una legge: più velocemente il sistema scolastico produce nuovi obiettivi, più in fretta si disfa dei vecchi, non importa se per il loro consumo, la loro richiesta, la loro sostituzione perfino per la loro distruzione. Non si deve infatti dimenticare né sottovalutare che dispersione, sottoutilizzo, distruzione sono spesso strategie intenzionali oggettivamente messe in campo dal sistema organizzativo scolastico per la propria sopravvivenza. Se guardassimo infine ai tassi di scolarizzazione del nostro Paese, certo la quantità di prodotti scolastici a disposizione nel 1890 apparirebbe diversa da quella del 1990. Ma se analizzassimo la rete distributiva( le scuole) e se rapportassimo le spese per l'istruzione al PIL del Paese, rispettivamente nel 1890 e nel 1992, noi scopriremmo che il tasso di produzione scolastica nazionale del 1992 è solo di qualche punto percentuale superiore a quello di cento anni or sono.

Ciò è peraltro comprensibile in periodi di rapido sviluppo: il patrimonio accumulato perde d'importanza. Lo stesso è accaduto con l'istruzione e la scuola nei Paesi europei, negli anni 60-80. Descolarizzazione, contestazione, depauperazione culturale dei libri di testi, nuove prospettive curriculari e culturali, predilezione di itinerari extrascolastici dell' apprendimento , nuova dimensione fruitiva dei messaggi e dei media. Insomma illusoria identificazione di nuove facoltà o nuovi domini di esperienza da sfruttare, e nuove tecnologie di loro trasformazione da impiegare. Innovazione educativa e diffusione massiccia di sperimentazioni per venire incontro a tali cambiamenti e rapidi sviluppi. L'accumulazione si è configurata come mera aggiunta di nuovi prodotti ai vecchi. Non si deve infatti pensare che i prodotti di un'economia di sussistenza siano necessariamente inferiori a quelli destinati al mercato più libero. E' vero piuttosto che i prodotti scolastici ottenuti con ottica locale nell'ambito di un mercato ristretto possono convivere a lungo con i prodotti formativi appositamente creati per l'innovazione e per la competizione internazionale. Per anni - a fronte delle difficoltà di generalizzare l'innovazione - ci siamo detti che occorreva portare pazienza, perché l'innovazione ha tempi lunghi per realizzarsi e istituzionalizzarsi. Oggi che non abbiamo più tempo e l'economia reale impone di ridimensionare drasticamente il tasso di incremento annuo delle sperimentazioni, oggi dobbiamo riconoscere come erronea la convinzione che

l'accumulazione dei prodotti formativi dipenda da un incremento della efficienza scolastica. I primi possono benissimo continuare ad accumularsi senza che la seconda cresca. La scuola, la forma scuola che oggi conosciamo, può benissimo defungere senza che i prodotti formativi rallentino i loro ritmi di trasformazione, di accumulazione e di diffusione. Sicché possiamo e dobbiamo incrementare la produttività scolastica, ma non per se stessa. Servirebbe a poco, ove la scuola non torni ad intercettare i processi reali di accumulazione dei prodotti formativi che oggi si sviluppano prevalentemente fuori di essa. ( U.M.)

***Progettista di software educativo***

Di solito tale figura viene riferita alla produzione di SW in ambienti multimediali e di comunicazione allargata. Ricompatta una serie di funzioni assolutamente essenziali per l'area, e cioè quella di redattore dei materiali didattici di supporto alla formazione, quella di influenzatore del software multimediale che si decide di utilizzare, quella di controller attraverso la produzione degli strumenti di verifica degli apprendimenti perseguiti e realizzati. Ingegneria della conoscenza, Ingegneria delle metodologie formative, tecniche della comunicazione, sociologia della conoscenza, scienze conseguite sono le aree privilegiate di formazione integrata per un profilo che, a dispetto del suo utilizzo professionale tecnico, risulta essenziale per il successo di numerose attività di formazione. (U.M.)

# Q

## **Qualità dell'istruzione**

In ogni caso le premesse su cui il cambiamento del curriculum e lo sviluppo scolastico nei Paesi europei va già producendosi sono le seguenti:

- La funzione primaria della scolarizzazione, a fronte delle inedite trasformazioni sociali ed economiche, consiste nell'abilitare gli studenti ad esercitare il proprio diritto alla mobilità culturale prima che a quella geografica e lavorativa come condizione di controllo e di negoziazione del proprio futuro su una scala globale e a geometria variabile.
- In conseguenza di ciò l'insegnamento scolastico dovrà puntare piuttosto a sviluppare qualità personali dinamiche nell'allievo che non qualità conformistiche e passive tradizionalmente associate alla trasmissione dei tradizionali ambiti disciplinari di conoscenza. Gli insegnanti dovranno stimolare l'allievo a sviluppare crescente autonomia di giudizio rispetto ai propri stili di apprendimento e di conoscenza, sviluppando le loro capacità di organizzare conoscenza e informazione in modo personale, stimolandoli sistematicamente ad autoregolarsi e ad autovalutare le loro esperienze a fronte della reale evoluzione quotidiana dell'esperienza spirituale, sociale ed economica.
- Il curriculum va ripensato, riorganizzato, ricostruito in modo da abilitare realmente gli studenti a scoprire e a realizzare i propri talenti individuali e il loro potenziale di apprendimento. Ciò significa che mentre un curriculum siffatto punterà ad incrementare la responsabilità personale di ciascun allievo rispetto al proprio futuro di conoscente, esso dovrà assicurare un ceppo unitario e comune di conoscenze, di comprensione e di abilità in modo da stabilire percorsi di modulazione degli indirizzi di conoscenza personalmente fruibili dall'allievo e comunque tali da assicurargli, nella diversità, condizioni equivalenti di partecipazione alla vita economica e sociale; nonché le condizioni per una cittadinanza attiva e responsabile dei processi globali di scelta e di decisione.
- La struttura organizzativa dei sistemi e delle scuole dovrà essere manifestamente fondata sul rispetto della capacità degli studenti di autodirigersi, di autoregolarsi, di autovalutarsi. Un sistema scolastico la cui organizzazione preveda esplicitamente di rendere possibile agli studenti di definire quali esperienze di apprendimento sono educativamente più utili per loro differisce significativamente da un altro che designa i percorsi formativi in termini di categorie di esperienza predeterminate rispetto al loro valore educativo senza alcun riscontro obiettivo e senza alcun riferimento attuasmo agli interessi, alle attese e alle motivazioni degli studenti
- Il principio di equità e di eccellenza in educazione andrà interpretato come offerta di opportunità di sviluppo **equivalente** del differenziale di apprendimento di ciascuno in accordo con i suoi talenti e le sue abilità. Ciò significa che ogni fraintendimento della funzione socializzante della scuola va abolito e che la scuola stessa deve porre ogni studente in condizione di scoprire, nello sforzo, nel lavoro responsabile, nella ricerca del proprio sviluppo personale, la dimensione massima possibile di compimento del proprio potenziale. Ciò è del tutto diverso dalla corrente interpretazione della uguaglianza delle opportunità che si traduce nel far apprendere a tutti le stesse cose e che, per comodità o per vieto conservatorismo culturale, fissa gli standard di qualità dell'apprendimento negli obiettivi minimi definiti alla luce delle minime uguali cose fatte apprendere a tutti.
- Il curriculum effettivo del futuro vuole essere quello che rende abili gli studenti ad assumersi piena, diretta responsabilità nel costruirsi il proprio futuro.

La qualità dell'istruzione e della formazione non può allora più essere misurata dai vantaggi comparativi che essa può assicurare. Prospettive e indicazioni quale quella di B. Bloom (1979) appartengono appunto, all'epoca in cui era ancora possibile bilanciare il tempo di apprendimento, il tempo di lavoro e quello del divertimento nella vita di un uomo. In sintesi

Bloom definisce la qualità dell'istruzione come "quel grado di adeguatezza degli stimoli, dell'esercizio e del rinforzo dell'apprendimento ai bisogni dell'allievo", sì che essa risulti misurabile in quanto differenza tra le caratteristiche degli allievi (prima che essi vengano esposti ad un intervento di istruzione) e quelle che i medesimi presentano in conseguenza dell'apprendimento sviluppato. Ciò che infatti - secondo Bloom - può alterare il rapporto tra il prima e il dopo nelle caratteristiche degli allievi, è proprio ciò che egli definisce la qualità di istruzione. Questo modello non regge più alla prova dei fatti, perché non risulta né sufficientemente esplicativo né predittivo. Non è esplicativo perché non consente di comprendere perché e in che modo la personalità dell'allievo (il suo potenziale di apprendimento) si auto-organizza e si auto-modella per corrispondere alla complessità del suo attuale mondo di vita, utilizzando e filtrando anche gli interventi di istruzione. Non è predittivo perché limitandosi il modello a descrivere i vantaggi comparativi acquisibili dall'allievo in conseguenza di un intervento di istruzione, esso perde di vista il reale termine di confronto, che per l'allievo non è la scuola ma il lavoro o la sua esistenza per sé.

**La qualità della formazione, invece, va misurata sui vantaggi competitivi che possono derivare o meno ad un allievo dalla sua partecipazione ai processi formativi, e consisterà nel grado di auto-organizzazione che mostrerà di aver raggiunto nel combinare e nel dirigere a buon fine gli stimoli, gli esercizi, le risorse che la società, il lavoro e la formazione gli hanno insegnato ad utilizzare in modo proprio. ( U.M.)**

## **Q SORT**

La denominazione di Tecnica Q. o Metodo Q. è stata usata per la prima volta nel 1935 dallo statistico americano W. Stephenson per designare una certa tecnica di investigazione della personalità. Propone l'applicazione di un metodo statistico per analizzare la distribuzione e l'inter-relazione degli atteggiamenti individuali nella valutazione di gruppo di una certa situazione.

Stephenson in realtà non ha spiegato il perché ha dato a questo procedimento il nome di Tecnica Q. o Metodo Q., ma la lettera Q. in queste due può essere considerata come un'abbreviazione per "Qualità".

Questa tecnica utilizza uno strumento: il Q.Sort. La parola "sort" in inglese significa "scelta"; "Q.Sort" perciò è una scelta fra enunciati qualitativi.

Infatti la Tecnica Q. viene messa in contrapposizione dal suo fondatore con la "Tecnica P.", e con la "Tecnica R."

All'interno di un discorso generale sui test, Stephenson riprende infatti un'affermazione di Burt riguardante proprio questo problema (1) [nota: STEPHENSON (W). The Study of Behaviour. Q.Techique and its methodology. Chicago, University Press, 1953, p. 16.]

"Parliamo di tecnica R. ogni volta che un progetto viene concepito sotto forma di test somministrato ad un campione di soggetti, ed i risultati dei test vengono sottoposte ad un'analisi.

Se con gli stessi dati si stabiliscono correlazioni tra persone invece che Tra test, parliamo allora di tecnica P.

L'innovazione di Stephenson contenuta nella tecnica Q. è quella di concepire un'esperienza in termini di persone... di valutare poi le qualità della prestazione in funzione di ciascuna persona, e di operare in seguito delle correlazioni fra persone."

Da parte sua Stephenson precisa (2). [(2) STEPHENSON (W.). The Play Theory of Mass Communication. p. 5]

"Si tratta fondamentalmente di un metodo che, in conformità ad un quadro di riferimento, permette all'individuo di identificare da solo il proprio stato d'animo di fronte a temi, problemi o situazioni complicate. Riguarda perciò essenzialmente l'area della soggettività di una persona nel modo in cui questa stessa persona la descrive, e non secondo le deduzioni che noi (psicologi o spettatori) possiamo fare a proposito di questa soggettività. Nel metodo Q. tutte le misurazioni sono incentrate sulla persona - le scale di valutazione si trovano in qualche modo nello spirito stesso della persona. La prima fase di un'analisi con questo metodo comincia con la raccolta dati per ciascun caso isolato: in un secondo tempo si paragoneranno i dati ottenuti ad altri dati. Si comincia perciò dal modello che la persona costruisce di sé, e continua con il

paragone fra i vari modelli forniti altri. Tutti questi modelli, poi vengono sottoposti ad un'analisi fattoriale".

## II. PRESENTAZIONE DELLO STRUMENTO

Questa tecnica consiste nel proporre ad individui o a gruppi (la cui consistenza può variare da pochi soggetti individui fino ad un massimo di una sessantina) una serie di proposizioni in ordine relative a problemi che interessano qualitativamente ciascuno dei soggetti (vari aspetti di un incarico, etica professionale, concezioni filosofiche, ricerca di modalità di azione, ecc...).

La distribuzione delle scelte si effettua su una scala graduatoria predeterminata; una classificazione di questo genere consente la collocazione delle proposizioni all'interno di un certo numero di incolonnamenti disposti secondo le variabili di intensità, dall'adesione più incondizionata fino al rifiuto più netto (o viceversa).

Lo spoglio traccia una rappresentazione statistica di atteggiamenti e scelte del gruppo, la cui analisi ed interpretazione vengono richieste agli stessi partecipanti.

## III. GLI OBIETTIVI

Il lavoro di Ada Abraham (3) [nota Ada ABRAHAM. "Le monde intérieur des enseignants". Editions de l'EPI. Parigi, 1972, p. 39 e 47] ha largamente contribuito a dimostrare quanto questa tecnica risulti efficace per lo studio del sé e dei problemi che vi si ricollegano, più di quanto non lo siano i diversi questionari o scale attitudinali". Per questo motivo, infatti, questa tecnica ha trovato ampia applicazione da parte della scuola rogeriana, in particolare per valutare la percezione del sé un individuo nelle diverse fasi di un trattamento psicoterapeutico (4) [nota: A. de PERETTI. "Pensée et vérité de Carl Rogers". Parigi, 1974, p. 213 e seguenti, citato da J.B.Baffaut in "Etudes et documents d'éducation", n° 24, pubblicato dall'UNESCO.]

Questo metodo, inoltre, ha "favorito la comprensione e la verifica di nozioni quali l'attualizzazione, l'apprezzamento e l'accettazione di sé". (3).

Nell'ambito di un'azione educativa o di formazione professionale a carattere iniziale o continuato, questa tecnica ha gli obiettivi di:

- Presentare in tutta la loro diversità i vari aspetti di una questione, di una situazione o di una funzione, sulla quale si sono confrontati o si confronteranno i partecipanti.
- Far percepire la possibilità o la necessità di una evoluzione di posizioni ed atteggiamenti, senza preoccupazioni di normatività.
- Confrontare, attraverso un'analisi approfondita scaturita dalle costrizioni metodologiche imposte, i diversi aspetti di una questione, una funzione o una situazione, quali ad esempio il ruolo dell'insegnante come è, come dovrebbe essere, come evolve in funzione della sua esperienza.
- Indurre ciascun partecipante ad assumere un metro di valutazione per identificare la propria posizione individuale rispetto alla distribuzione e la dispersione delle scelte di un gruppo, ristabilendo così la dialettica grupppale-individuale.
- Ricercare e stabilire le condizioni per una valutazione delle rappresentazioni di un gruppo in momenti diversi della sua formazione, da cui partire per stimare il più obiettivamente possibile la direzione e l'intensità delle modificazioni intervenute nelle concezioni, i comportamenti, l'impegno. Conseguentemente misurare l'azione prodotta su di una tappa di insegnamento, di formazione o di vita.

## IV. PRINCIPI DI ELABORAZIONE DEI Q. SORT

Ai partecipanti vengono offerte una serie di proposizioni su di un tema prestabilito, invitando ciascuno a distribuirle secondo una scala di preferenza. Le proposizioni possono essere raccolte secondo circostanze e condizioni diverse.

- Colloquio libero individuale, registrato o no.
- Colloquio con gruppi (studenti, stagisti), registrato o no.
- Interviste non direttive individuali o di gruppo, registrate o no.
- Studio di documentazione varia: processi - verbali; resoconti, relazioni, bilanci.
- Citazioni di autori.
- Sollecitazione diretta di un gruppo, invitato a spiegare le proprie rappresentazioni.
- Utilizzazione dell'esperienza di più gruppi di riflessione.
- Consultazione di uno o più individui in ragione della loro competenza.

Questo paziente sondaggio, basato in parti uguali sul caso e sulla ricerca concertata, si propone come prima tappa la raccolta di abbondante materiale grezzo, senza preoccuparsi di censure premature, e può essere effettuato seguendo due direzioni:

- Scelta dei temi e ricerca di proposizioni che ne illustrano al meglio tutti gli aspetti complementari o contraddittori, in funzione di uno o più ambienti culturali prestabiliti.
- Affioramento di un certo tema, che si impone grazie all'abbondanza delle proposizioni ad esso collegate

Cronbach (1953) (5) [nota: citato da Ada ABRAHAM.] ha precisato tre condizioni che consentono la selezione delle proposizioni raccolte:

- Le proposizioni devono rapportarsi direttamente all'ambito di studio.
- Le proposizioni devono riguardare il maggior numero di aspetti o elementi afferenti all'ambito studiato.
- Le proposizioni devono essere abbastanza "neutre", per non situarsi automaticamente ad un polo o l'altro della scala di preferenza.

Sono inoltre da considerare:

- La frequenza con cui emergono alcune proposizioni.
- La carica emotiva che accompagna la loro formulazione.

Tutto ciò conduce ad una delimitazione del campo di applicazione dello strumento che sia il più possibile precisa (ad esempio: l'immagine dell'insegnante, del rappresentante di classe, del capo di istituto; la nozione di autorità, di animazione, la scelta di un metodo o una direzione pedagogica, ecc...) in modo da adattare lo strumento agli obiettivi da raggiungere. In caso contrario, proprio in virtù della sua flessibilità, lo strumento potrà rivelare nuovi obiettivi nel corso dell'applicazione.

L'elaborazione dello strumento implica anche:

- una ricerca e conseguente categorizzazione dei concetti.
- per ciascuno dei soggetti, l'identificazione di temi e proposizioni più caratteristici.
- la scelta di citazioni, la loro standardizzazione, il numero e la ripartizione delle proposizioni (da 14 a 72, ed oltre).

La formulazione degli item. (e la selezione) richiede un'attenzione particolare.

Talvolta si rende indispensabile rispettare scrupolosamente la redazione proposta dagli autori (universo di giovani o di adulti): in questo caso allora bisognerà accertarsi che ben si adattino al tema da illustrare.

Tutti gli stereotipi, le proposizioni ambigue o imprecise, quelle che propongono un contenuto troppo complesso o che risentono di una formulazione oscura sono da evitare; sarà necessaria, perciò, un'analisi semantica e retorica.

Il concetto fondamentale delle proposizioni deve essere espresso in una formula concisa.

Per rispettare la libertà di scelta si consiglia di non assegnare alle proposizioni un eccessivo potere induttore, sia nell'etichettatura che nell'ordine di presentazione.

D'altra parte, in un Q.Sort si possono riservare alcune proposizioni da far formulare ai partecipanti.

Il test però non ha ancora raggiunto la sua forma definitiva, e reclama aggiustamenti che potranno essere realizzati solo dopo aver somministrato il test a numerosi gruppi. Questa standardizzazione servirà per precisare il significato del test, ed evidenzierà le necessarie rettifiche da approntare per dare allo strumento la sua forma definitiva. La verifica può effettuarsi tramite somministrazione a gruppi di individui che appartengono ad un dato ambiente, oppure ad un gruppo di esperti.

## V. PROCEDURE DI SOMMINISTRAZIONE

Ciascuno dei partecipanti viene invitato a fare le proprie scelte secondo variabili di intensità che permettono LA ripartizione delle proposizioni in un numero determinato di colonne.

A questo punto è possibile seguire due percorsi:

- Si può decidere di lasciare i partecipanti liberi di collocare in ciascuna colonna tanti item quanti ne desidera: questa disposizione lascia chiaramente all'individuo grandissima libertà di espressione, rinforza il carattere soggettivo della descrizione del sé attraverso le scelte operate e sottolinea in modo più netto le varie differenze individuali. Ciascun partecipante, così, costruirà la propria griglia personale di risposte.
- L'esperienza, però, dimostra che questa ripartizione risulta più interessante secondo il normale metodo Laplace-Gauss, che è l'opzione scelta Stephenson: Si stabiliscono, fin

dall'inizio, le basi della divisione che determina il numero delle proposizioni da classificare nelle varie colonne, per ottenere una distribuzione quasi normale.

J.M. Faverge (6) [nota: J.M. FAVERGE - Docente presso la libera università di Bruxelles. "Méthodes statistiques en psychologie appliquée", t. 1, p. 55. Presses Universitaires de France. Parigi, 1966] ha proposto una standardizzazione nella quale le proporzioni dei soggetti per classe corrispondono alle frequenze della legge normale.

. percentuale di ripartizione in 5 intervalli.

6,7% 24,2% 38,2% 24,2% 6,7%

Queste percentuali permettono di stabilire le seguenti griglie di ripartizione, in funzione del numero di proposizioni:

per 16. - 1 4 6 4 1

per 20. - 1 5 8 5 1

per 25. - 2 6 9 6 2

per 26. - 2 6 10 6 2

per 28. - 2 7 10 7 2

per 30. - 2 7 11 7 2

per 32. - 2 8 12 8 2

per 35. - 2 9 13 9 2

. Percentuali di ripartizione in 7 intervalli.

4,8% 11,1% 21,2% 25,8% 21,2% 11,1% 4,8%

le griglie corrispondenti possono stabilirsi come segue:

per 27. - 1 3 6 7 6 3 1

per 29. - 1 3 6 9 6 3 1

per 30. - 1 3 6 10 6 3 1

per 35. - 2 4 7 9 7 4 2

per 44. - 2 5 9 12 9 5 2

per 50. - 2 6 10 13 10 6 2

per 56. - 3 6 12 14 12 6 3

per 60. - 3 7 12 16 12 7 3

. Percentuale di ripartizione in 9 intervalli.

4,4% 6,6% 12,1% 17,5% 19,6% 17,5% 12,1% 6,6% 4,4%

possono essere applicati agli insiemi di proposizioni più consistenti.

per 58. - 2 4 7 10 12 10 7 4 2

per 65. - 3 4 8 11 13 11 8 4 3

Il metodo della divisione imposta esercita sull'individuo una stimolante costrizione, esigendo da parte sua un'approfondita analisi per ciascuna proposizione: che verrà, così, messa in costante confronto con tutte le altre, per poterne meglio determinare la posizione. Questo metodo riduce la tendenza agli schemi semplificatori di carattere dicotomico, che individuano in modo più netto il fattore affettivo nella determinazione delle scelte.

Ciascun partecipante redige, o in questo caso riceve, una scheda di risposta, composto da due griglie di ripartizione identiche:

- la prima verrà compilata su base rigorosamente anonima, e potrà essere codificata per permettere lo studio delle correlazioni individuali in caso di più fasi successive di standardizzazione. Verrà utilizzata per lo spoglio del test.

- la seconda verrà conservata dal partecipante e servirà per la sua autovalutazione.

## VI. ACCORGIMENTI PRATICI

1) E' consigliabile adottare tutti gli accorgimenti pratici che facilitino la manipolazione, come ad esempio la presentazione delle proposizioni su schede, che rendono più agevole la classificazione ed il confronto. E' utile anche fornire delle schede di risposta (vedi oltre, pag. 511) già stampate; in caso contrario, bisognerà dettarle.

2) Le istruzioni dovranno essere estremamente precise, con un rigore che condiziona la validità delle risposte. (Incluso in appendice c'è un modello generale le schede di risposta.

3) la durata del test è in funzione della reazione voluta:

- Risposte molto rapide privilegiano le reazioni emozionali

- L'esame a piacere delle proposizioni lascia più spazio alla riflessione.

4) La ripartizione delle scelte può essere richiesta secondo una delle tre forme seguenti:

a) Ordinare le proposizioni attribuendo a ciascuna una posizione. Questa soluzione è utile quando i Q.Sort sono composti da un numero ridotto di proposizioni (da 14 a 25). In caso contrario, si fa troppo complessa.

b) Ripartire le scelte in funzione del numero di intervalli e della quantità di proposizioni richiesta in ciascun intervallo, secondo la variabile di intensità proposta, senza però precisare la classificazione interna ad ogni colonna. E' la soluzione più diffusa.

c) Altrimenti si può limitare il test alla scelta delle proposizioni (3, ad esempio) che incontrano una maggior adesione, che suscitano un rifiuto più netto. La somministrazione, in questo caso, viene molto accelerata e semplificata, sebbene i risultati presentino un valore meno significativo.

5) La somministrazione del test, in ogni caso, va effettuata nel più stretto rispetto dell'anonimato.

6) Si può prevedere una successiva somministrazione del test

- presso la stessa persona, ma con istruzioni diverse
- in momenti diversi, scelti in funzione del loro particolare significato (inizio e fine di uno stage, ad esempio)
- presso gruppi diversi, in momenti diversi.

## VII SPOGLIO

Ciascuna risposta viene segnata su una griglia di registrazione. I diversi intervalli possono essere interessate da una quotazione risultante da una distribuzione normale ridotta (la media 0) che facilita lo spoglio. Ad esempio: per una scala a 5 intervalli, il numero di volte in cui una proposizione (o un item) è stato classificato nel primo intervallo, verrà moltiplicato per 2; il numero di volte in cui la stessa proposizione è stata classificata nel secondo intervallo verrà moltiplicato per 1; il numero di volte in cui è stata classificata nell'intervallo centrale verrà moltiplicato per 0, e dunque annullato; il numero di volte in cui è stata classificata nel 4° intervallo verrà moltiplicato per -1, ed in 5° intervallo per -2 ... e così via per quelle scale a 7 o 9 intervalli, secondo il barometro di quotazione che proponiamo qui sotto:

Scala a 5 intervalli +2 +1 0 -1 -2

Scala a 7 intervalli +3 +2 +1 0 -1 -2 -3

Scala a 9 intervalli +4 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3 -4

Le indicazioni relative a ciascun partecipante vengono riportate su questa tavola che mostra:

- la frequenza delle scelte relative a ciascuna proposizione, per ciascun intervallo della scala (non è necessario rilevare le scelte della classe 0)
- il peso positivo o negativo di ciascuna proposizione (prodotto del valore centrale dell'intervallo per la frequenza di scelta).
- la somma algebrica di questi risultati che dà il punteggio definitivo di ciascuna proposizione.
- la classificazione delle proposizioni per ciascun gruppo. Questa tecnica di spoglio permette di stabilire in modo rapido la griglia di proposizioni sulla quale ciascun partecipante può confrontare la propria.

Si possono usare i Q.Sort già con questo primo utilizzazione pratico e semplice trattamento dei risultati; è possibile però andare più a fondo.

- I risultati grezzi forniti dallo spoglio precedente possono infatti essere completati e precisati da una analisi statistica delle risposte, in grado di

. stabilire per ciascuna proposizione una media che ne definisca la collocazione: in una scala a 7 intervalli, ad esempio, il modo più pratico è quello di interessare ciascun intervallo con un coefficiente variabile da 1 a 7, che permette di ottenere rapidamente la somma e la media aritmetica delle scelte relative ad ogni item.

.Confrontando ciascuna media con lo scarto aritmetico e con lo scarto-tipo si possono definire ed approfondire le caratteristiche della dispersione delle scelte.

. Per uno studio molto più dettagliato si può tracciare un istogramma.

## VII ANALISI E SFRUTTAMENTO

L'analisi e lo sfruttamento dei risultati possono articolarsi secondo una serie di tappe che vanno dalla più semplice alla più complessa, progressivamente.

Lo sfruttamento può effettuarsi in due fasi successive. Salvo nel caso di ricerche particolarmente approfondite, però è sempre possibile arrestarsi a metà fase.

1) La prima fase assegna importanza soprattutto all'intuizione; in questa fase è estremamente importante che tutti i partecipanti ai quali vengono comunicati i risultati ottenuti dallo spoglio siano accomunati.

. Lo studio della sequenza di proposizioni ordinate dal gruppo consente di individuare l'opinione media su tutti gli aspetti della situazione esaminata, e di precisare le dominanti per ciascun livello di intensità relativo alle scelte. Da questo studio è possibile trarre informazioni sulla natura, l'entità, l'esattezza di ciascun dato, di mettere in luce quali sono i punti sui quali è necessario operare una riflessione più approfondita, e talvolta suggerire nuovi mezzi d'azione da utilizzare, in funzione della composizione del gruppo, l'esperienza o la formazione dei partecipanti, il particolare momento dell'inchiesta, l'atmosfera ecc....

. Eventualmente, si può analizzare in dettaglio ciascuna proposizione, rappresentata dal suo istogramma. Maggior attenzione andrà rivolta a quegli istogrammi che indicano una forte convergenza positiva o negativa, segnalata da una punta estrema, sugli istogrammi piatti, che indicano grande dispersione di scelte, e sugli istogrammi a doppia punta, rivelatori di forti divergenze.

. Durante di questa analisi ciascun partecipante potrà confrontare le proprie posizioni con quelle del gruppo, e misurare approssimativamente il proprio indice di correlazione, determinando i propri punti di convergenza e divergenza.

Tutte queste operazioni servono da supporto per un dialogo di completamento.

2) La seconda fase utilizza le procedure dell'analisi statistica, ed individua i fattori di interpretazione per un'interpretazione critica della prima fase (7) [nota. Cf. FAVERGE. Op. cit. e A. VESSEREAU. "La statistique". Collana "Quei sais-je". Presse Universitaire de France.]

. Posizione e dispersione si valutano calcolando la media di ciascuna proposizione, e paragonandola poi alla media aritmetica di tutto l'insieme per evidenziare gli scarti. Così, ad esempio, in un Q.Sort di 60 item ripartiti in 7 classi, la media della scelta più favorevole, corrispondente a 1,79, e quella della scelta meno favorevole, di 6,70, indicano:

- che nessuna di queste proposizioni ha incontrato l'unanimità.

- che le opinioni convergono più fortemente verso il rifiuto che verso l'adesione.

- che l'analisi delle medie e degli scarti avvalorava lo studio degli istogrammi e consente l'individuazione di fenomeni di stereotipia nella descrizione di sé evidenziata dalle scelte.

- l'interpretazione matematica risulta particolarmente significativa nella ricerca dei coefficienti di correlazione tra le classificazioni proposte da gruppi diversi, o realizzate in momenti diversi.

La particolare tecnica Q.Sort, che consente la determinazione di ranghi di classificazione degli elementi secondo due variabili (intensità e frequenza di scelta) può utilizzare il coefficiente di correlazione di SPEARMAN (8) [nota: FAVERGE. Op. cit. t. II, p. 176.]; questo indicatore permette di valutare l'evoluzione delle rappresentazioni.

Ada Abraham, d'altronde, ha dimostrato i vantaggi si del criterio  $\chi^2$  di PEARSON per il paragone di valori sperimentali rilevati su due campioni (9) [nota: VESSEREAU, Op. cit. p. 75.]

Queste due fasi prima dell'analisi sono complementari; servono a preparare uno sfruttamento i cui risultati possano servire per valutare l'efficacia e la capacità di adattamento del Q.Sort agli obiettivi da raggiungere, e per evidenziarne nuove risorse o eventuali carenze. Si possono eventualmente apportare modifiche nella scelta, il numero, la redazione, l'ordine di presentazione degli item, e nelle modalità di somministrazione del test, in un movimento dialettico per arricchire le possibilità di sfruttamento del test.

#### IX. SFRUTTAMENTO

Durante un'azione di insegnamento o di formazione i Q.Sort:

- sensibilizzano un gruppo alla complessità di una situazione e, attraverso la globalizzazione delle posizioni individuali sperimentate, individuano le dominanti di una posizione comune.

- servono per comunicare un'informazione senza esercitare alcuna pressione didattica.

- Contribuiscono alla dinamica del gruppo: tutti i componenti, infatti, vengono accomunati, a pari condizioni, in una consultazione da cui nessuno può esimersi, ed il cui valore viene fortemente condizionato dalla qualità delle risposte individuali.

- Sono uno strumento di autovalutazione: esse forniscono a ciascun partecipante il mezzo per collocare la descrizione che egli ha dato di sé all'interno dell'immagine globale del gruppo.

- Ed a questo titolo si propongono anche come strumento di ricerca: applicate in un primo tempo all'immagine di un individuo all'interno del gruppo, infatti, possono applicarsi conseguentemente anche allo studio di altri atteggiamenti, come ad esempio lo studio delle relazioni giovani-adulti, delle relazioni gerarchiche, il razzismo, ecc...

- Rappresentano inoltre uno strumento di valutazione per analizzare l'evoluzione delle reazioni dell'individuo o del gruppo, in momenti stabiliti della vita o del processo di formazione. La tavola di correlazione presentata a seguito del Q.Sort sui ruoli e le funzioni del capo di istituto mostra le modifiche intervenute nella classificazione delle proposizioni relative all'immagine del capo di istituto" in occasione di due consultazioni, l'una effettuata all'inizio e l'altra alla fine di uno stage. E' interessante proporre agli stessi partecipanti l'analisi delle modifiche verificatesi; interessante sarebbe anche individuare il significato di queste modifiche, quando assumono una certa importanza.

Il Q.Sort contribuisce anche a fornire all'animatore informazioni talvolta inattese a sull'accoglienza riservata ad i suoi interventi, e sulla portata delle sue azioni. A seguito di queste nuove conoscenze, l'animatore può essere portato a modificare i propri atteggiamenti in funzione delle inquietudini o degli interessi individuati.

Questo strumento trova larga utilizzazione nel quadro di un processo pedagogico attivo, in quanto offre agli insegnanti di lettere, storia o filosofia nuovi mezzi di azione. ( U.M.)

### **Quantitativo e Qualitativo**

How precisely to judge the performance either of an education System as a whole, or of its individual schools, is by no means well understood—and most countries use a mix of methods. A distinction is frequently made between quantitative and qualitative approaches, and a fair and effective System of evaluation should use both.

Quantitative data includes outputs which can easily be expressed numerically, and subjected to statistical analysis: National monitoring of student achievement, International comparisons (19) and various forms of performance indicator applied to local education authorities or individual schools. Performance indicators for schools tend to function as proxies for successful outcomes of the education process, and key performance indicators are inevitably those which focus on students' test or examination results.

The question of fair and accurate assessment of students' academic performance is an important aspect of how to judge the success of a school; consequently there is great interest in different methods of assessing student learning—given their power to generate quantitative data. But, as discussed earlier, this is an area where a great deal of work still needs to be done.

But quantitative data can also include numerical information which was generated in a quite different way. One persistent difficulty is that the term "qualitative data" is used in at least two different senses, and is often used to refer to the nature of the phenomenon which is being measured, rather than the type of measurement. For example, data on school attendance can be described as quantitative, since they are embodied in figures.

But the ethos of a school, the quality of its "climate", for example, is much more intangible and harder to assess, involving much thought and the careful construction of new methodologies. But, by using such techniques as attitude surveys, appropriate proxies can be identified and measured. For example, Macbeath (1994) (20) as part of his work for the INES project Network C, sampled the attitudes of teachers, students and parents of individual schools in Scotland, and found that it was possible to develop quite a sophisticated instrument for testing the climate of a school (21).

But although such analyses are essentially investigating qualitative aspects of school life, and the data collected can be described as qualitative, as soon as they have been translated into figures they become quantitative performance indicators like the others, and can be subjected to statistical analysis. By this stage in the process the distinction between quantitative and qualitative ceases to be useful.

The second common use of the term "qualitative" is more defensible: it covers those aspects of a school's performance which cannot be expressed numerically, such as the quality of teaching observed in classrooms—the very type of data which inspections are designed to pick up. By definition, qualitative data will always be somewhat subjective, because in order to

collect them, a human being must be making constant judgements. Frameworks, guidelines and common criteria can reduce the amount of individual bias inherent in the process, but in order to generate meaningful interpretations of qualitative phenomena, human judgements must be made. However, they are more easily challenged than quantitative evidence, where—even though an interpretative element may have entered at some stage in the process—any value-based decisions which were taken during the construction of the indicator are concealed within solid-looking figures. ( U.M.)

## **QUESTIONARI DI VALUTAZIONE**

I questionari riuniscono strumenti che, sebbene in diverse forme, hanno come scopo la raccolta delle informazioni in svariati ambiti: i fatti, i comportamenti, gli atteggiamenti, le motivazioni, le opinioni, le credenze, le conoscenze, ecc... presso un universo di soggetti che rappresenta una popolazione dalle caratteristiche specifiche. L'uso di questi questionari favorisce un approccio quantitativo e consente il trattamento statistico dei dati raccolti. Il termine "questionario" va inteso nel suo significato più generale di domanda posta al fine di ottenere un'informazione. Somministrare un questionario significa presentare proposizioni che rappresentano unità psicologiche e sintattiche, e che possono presentarsi sotto forma di frasi (affermative, negative, interrogative) o di parole (verbi, sostantivi, aggettivi, avverbi). Un questionario è un insieme di domande standardizzate, che possono essere organizzate in testi, oppure apparire nel loro ordine di presentazione.

Per un valutatore, l'interesse di un questionario di valutazione è permettergli di ottenere risposte alle domande che esso pone presso un gran numero di persone, sia che si tratti di un'intera popolazione, sia che si tratti di un campione rappresentativo della popolazione stessa. L'interesse del valutatore, in questo caso, non si incentra sulle risposte che un singolo ha fornito a tutte le domande del questionario, ma sulle risposte che l'intera popolazione interrogata ha fornito a ciascuna domanda del questionario: per ciascuna domanda posta, il valutatore conterà il numero globale di risposte fornite dall'universo indagato. L'interesse del valutato risiede invece nel confronto operato tra le sue risposte individuali e le risposte fornite dall'intera popolazione indagata. Anche per che è stato valutato, il fatto stesso di aver risposto ad un questionario riveste un certo interesse, nella misura in cui i problemi sollevati dalle domande poste sollecitano la sua riflessione.

Gli obiettivi generali di un questionario sono di operare una stima delle entità, descrivere determinate popolazioni di soggetti rilevando le loro caratteristiche e, ovviamente, verificare delle ipotesi. Con questa introduzione si vogliono presentare brevemente le varie forme di questionari, e dare delle avvertenze piuttosto che consigli per la formulazione di questionari specifici. Nella bibliografia acclusa sono state citate le opere di riferimento sull'elaborazione, la registrazione ed il trattamento dei questionari, e sui vari metodi di analisi del contenuto.

### 1. Operazioni da effettuare per elaborare, registrare e trattare un questionario.

Questa lista ha carattere puramente indicativo e non va considerata troppo rigidamente. Per mettere in opera i progetti valutativi nell'ambito del vostro insegnamento o programma di formazione, infatti, non sono necessariamente indispensabili tutte le operazioni enunciate.

- Determinare gli obiettivi della valutazione.
- Determinare le ipotesi da verificare.
- Delimitare il tema sul quale verterà il questionario.

nella sua globalità

nelle sue diverse entità

nei suoi aspetti particolari

(servendosi di interviste non direttive e/o servendosi di documentazione.

- Scelta dei soggetti della valutazione (eventualmente effettuare una campionatura)
- Scelta del metodo di somministrazione del questionario.
- diretta: il soggetto annota lui stesso le risposte sul documento, che gli è stato consegnato o spedito.
- diretta in presenza del valutatore, che potrà eventualmente richiedere precisazioni su determinate domande.

- indiretta: le domande vengono poste da un valutatore, il quale si preoccupa anche di redigerle.

La scelta del metodo di somministrazione è in funzione degli obiettivi, dei mezzi di cui si dispone, dell'entità dell'universo dei soggetti da intervistare).

- Elaborazione di un testo di presentazione al questionario o al protocollo.
- Redazione del progetto di questionario.
- scelta della struttura delle domande
- redazione delle domande
- ordine di presentazione delle domande
- numero delle domande
- Sperimentazione del questionario presso un numero ristretto di soggetti con le stesse caratteristiche dell'universo da valutare. In questo caso si provvederà allora a verificare:
  - se le domande sono pertinenti
  - se sono comprensibili
  - se l'ordine di presentazione delle domande può fornire input per le risposte
  - se la struttura delle domande permette di raccogliere le informazioni desiderate
  - se il questionario è troppo lungo (e comporta perciò il rischio di stanchezza, irritazione, disinteresse da parte del valutato)
- ecc...
- Redazione del questionario.
- Somministrazione del questionario
- Elaborazione di una griglia di spoglio
- Spoglio dei questionari (manuale o meccanografico)
- Analisi dei risultati
- scelta dei metodi statistici
- selezione di tabelle significative
- Redazione della relazione di presentazione dei risultati.
- Diffusione dei risultati.

### I diversi tipi di questionario

Si possono generalmente distinguere due grandi categorie di domande:

a) una prima categoria, in cui la domanda indica un problema, e chi risponde può farlo con parole sue. Il valutato organizza la risposta come riterrà più opportuno, e potrà esprimersi a piacere. Un'intervista di questo tipo si dice "a risposta aperta".

b) nella seconda categoria, alla domanda vengono accluse anche risposte possibili; chi risponde dovrà seguire le istruzioni e, a seconda dei casi, scegliere e/o classificare e/o ordinare e/o attribuire un certo grado di preferenza alle risposte proposte. In questo caso si parlerà invece di questionario a "risposta chiusa".

Rientrano in questa categoria.

Le domande con risposta preformata

domande con risposta dicotomica(si/no - vero/falso)

domanda a scelta multipla (dove la scelta di una risposta esclude le altre, o dove si sceglie un certo numero di risposte alle quali aderire)

Le domande a risposta preformata da riordinare (dove si può ordinare la totalità delle risposte preformate, oppure si può scegliere fra le risposte presentate).

Le domande a risposta preformata con scale a intervalli di preferenza (per classi, per categorie, assegnando un voto).

c) Vi è poi un terzo tipo di interviste piuttosto frequenti, in cui la domanda viene corredata da un certo insieme di possibili risposte, come nel questionario a risposta chiusa, ma si lascia comunque la possibilità all'intervistato di dare risposte aperte, come nel questionario a risposta aperta. Questa forma di questionario viene generalmente chiamata "a risposta semi-aperta" o "semichiusa" oppure "caffetteria".

### Indicazioni generali sulla formulazione delle domande

La maggior parte dei questionari sono costituiti da proposizioni interrogative, ma si possono formulare anche proposizioni affermative o negative. La redazione di una domanda deve essere molto scrupolosa sia per quanto riguarda la stesura che la formulazione. Una domanda formulata senza precauzione può portare a risposte controverse.

A. Per quel che riguarda la formulazione di una domanda, è necessario:

- evitare di introdurre due idee all'interno della stessa frase
- evitare di porre più questioni in una sola domanda
- evitare l'uso della doppia negazione
- fare in modo che le domande risultino neutre, ovvero che non influenzino la risposta
- fare in modo che non risultino troppo restrittive, ovvero che la loro formulazione non obblighi chi risponde a fornire risposte troppo brevi, escludendo perciò qualsiasi apporto personale,
- fare in modo che le domande risultino chiare e comprensibili da tutti gli intervistati, ovvero che facciano riferimento alla stessa realtà per tutti, e che tengano conto del codice di referenza di chi risponde.
- fare in modo che le domande non siano eccessivamente lunghe o brevi: le domande troppo lunghe non vengono ben memorizzate, e le domande troppo brevi rischiano di essere mal comprese perché troppo impersonali ed astratte. Secondo la stima di Serge Moscovici la lunghezza ottimale di una domanda è compresa tra le 18 e le 22 parole.
- fare in modo che la formulazione delle domande non provochi reazioni di difesa presso gli intervistati, reazioni che potrebbero invalidare i risultati ottenuti. R. Mucchielli mette in guardia contro quelle domande che suscitano :  
reazioni di prestigio: per paura di essere mal giudicato.  
reazioni di difesa di fronte ad una domanda troppo diretta, personale o dalla carica emotiva troppo accentuata.  
reazioni di attrazione: la formulazione stessa della domanda contiene già in sé una risposta positiva o negativa.

B. Per quel che riguarda la stesura di una domanda, è importante saper ben scegliere le parole e le espressioni di cui far uso. Alcuni termini sono da bandire, altri da evitare.

da bandire

- le parole ambigue
- le parole vaghe
- le parole complesse

da evitare

- i termini astratti
- i termini a forte carica emotiva
- i termini che esprimono stereotipi

da utilizzare

- i termini precisi (che non lasciano margini di apprezzamento)
- i termini semplici, di uso corrente e comprensibili a tutti. Se si rende necessario usare termini tecnici, questi dovranno essere corredati da una spiegazione.

da preferire

- i termini concreti
- i termini "neutri"

usare possibilmente termini che non implicano una risposta da "riflesso condizionato".

#### IV Osservazioni generali sulla posizione e l'ordine delle domande all'interno di un questionario

L'ordine di presentazione delle domande è molto importante; la risposta ottenuta, infatti, potrebbe essere influenzata dalla posizione della domanda all'interno del questionario. Una stessa domanda posta all'inizio o alla fine dell'intervista non otterrà necessariamente la stessa risposta.

Al momento di decidere l'ordine di presentazione delle domande sarà necessario operare una selezione tra due diversi tipi di possibilità:

1) raggruppare insieme tutte quelle domande che si riferiscono ad uno stesso tema, oppure distribuirle nell'intero questionario in ordine sparso.

2) legare fra loro le domande, oppure al contrario lasciare ciascuna domanda indipendente dalle altre.

La tabella qui sotto schematizza le possibili soluzioni che scaturiscono dall'utilizzo delle possibilità: raggruppamento/dispersione e legame/indipendenza delle domande.

	Legame delle domande	Indipendenza delle domande
Raggruppamento per temi	Metodo a imbuto, le domande vengono ordinate partendo dal particolare al generale o viceversa	Si segue in ordine logico che corrisponde al piano generale del tema
Dispersione	Ritorno ciclico dei temi	Domande disposte a caso

Nello scegliere un determinato ordine per la presentazione delle domande bisogna sempre cercare di evitare le risposte controverse. Altro fenomeno da evitare è il cosiddetto "effetto alone".

Ovvero il rischio di influenza reciproca delle risposte, dove la risposta precedente fornisce spunti affettivi o logici sulla seguente. Anche i cambiamenti troppo bruschi di tema, che provocano blocchi e reazioni di difesa, sono da evitare.

La prima domanda da presentare dovrà essere accuratamente selezionata, in quanto deve suscitare l'interesse di colui che risponde e non dovrà in nessun modo generare imbarazzo o spavento.

Bisogna, infine, tenere conto dell'importanza e dell'alternarsi tra domande concettuali e domande concrete, tra domande effettive e richieste di parere o di opinione, tra domande dirette e domande indirette.

#### V. I tipi diversi di questionari.

Un questionario può contenere domande dalle forme più diversificate, oppure ricorrere ad un solo tipo di interrogativo, aperto o chiuso.

Che può comprendere:

- solamente domande aperte
- solamente domande a risposta preformata
- solamente domande del genere "caffetteria"
- oppure può essere composto da un insieme di domande strutturate in base alle tre possibilità.

Presentiamo qui di seguito i più frequenti tipi di domande, cercando di precisarne i vantaggi e gli svantaggi.

#### A. Il questionario a risposta aperta.

Il questionario a risposta aperta è composto da una serie di domande alle quali l'intervistato è libero di rispondere come desidera, esprimendosi nella lingua che desidera e senza alcun limite di lunghezza.

I questionari a risposta aperta saranno da preferire ai questionari a risposta preformata nel caso in cui il valutatore non avesse alcun mezzo per prevedere il possibile tipo di risposta, nel caso in cui volesse raccogliere reazioni spontanee, informazioni su argomenti delicati, opinioni, informazioni sulla personalità degli intervistati, o quando sia interessato al modo in cui i soggetti affrontano i problemi. I dati raccolti sono allora ricchi e variati. Bisognerà però prestare particolare attenzione alla formulazione delle domande, poiché qualunque domanda mal compresa darà luogo a risposte povere o fuori contesto. Lo spoglio dei questionari a risposta aperta necessita il ricorso alle tecniche dell'analisi di contenuto, e si presenta perciò di lunga esecuzione.

Vi presentiamo qui di seguito quattro questionari a risposta aperta:

- il questionario sulle aspettative degli allievi, elaborato ed utilizzato da René Polin. A seguire troverete una nota esplicativa che presenta il metodo impiegato per l'analisi del contenuto, unitamente all'analisi del contenuto delle risposte stesse.

- il questionario sulle preferenze e le conoscenze letterarie ed artistiche, elaborato ed utilizzato da Y. Carré, seguito da una nota che presenta l'analisi del contenuto di una delle domande.
- il questionario che precede uno stage di prospettiva sui problemi dell'educazione e della pedagogia, utilizzato da A. de Peretti.
- il questionario per la valutazione di un corso, uno stage, una sessione di formazione, un seminario, elaborato da A. de Peretti.

E' da notare che nei questionari in cui la maggior parte delle domande sono a risposta preformata vengono spesso utilizzate anche domande aperte; con lo scopo di ottenere maggiori precisazioni su alcuni punti, di lasciare un certo margine di libertà alle risposte e di rompere la monotonia delle domande a risposta preformata.

### B. Il questionario a risposta preformata.

All'interno di questa categoria si possono distinguere: i questionari a risposta dicotomica; i questionari a risposta multipla; i questionari a scelta multipla.

#### a) il questionario a risposta dicotomica

I questionari di questo tipo propongono per ciascuna domanda risposte precedentemente determinate che l'intervistato è chiamato a scegliere.

Le domande a risposta dicotomica sono quelle in cui la libertà di espressione del soggetto è ridotta al minimo. Una possibile risposta proposta all'intervistato ad esempio è: sì - no vero - falso

Esempio: Tra le vostre relazioni, le più difficili sono quelle che intrattenete con i vostri superiori?

SI NO SR

Lo spoglio di un questionario di questo tipo è rapido. Il questionario così strutturato richiede poco sforzo da parte del soggetto, ma rischia di sollecitare risposte poco sincere; permette di testare rapidamente le conoscenze di un gruppo, ma il rischio che si corre è quello che i soggetti "tirino ad indovinare" e rispondano a caso.

Domande di questo tipo sono frequenti nei questionari a risposta mista.

#### b) il questionario a risposta multipla

Questo tipo di questionario propone per ciascuna domanda una scelta di varie risposte; il soggetto dovrà selezionare una sola risposta che esclude tutte le altre, oppure quella o quelle risposte che ritiene opportune.

Esempio: Secondo voi le difficoltà che incontrate a livello personale nelle relazioni con gli altri derivano da:

- ascoltare con precisione ciò che viene detto
- interrompere impulsivamente l'interlocutore
- sapere il momento opportuno per prendere la parola

Questo tipo di questionario risulta utile per la percezione da parte degli intervistati di aspetti ai quali da soli non avrebbero pensato, consente però di raccogliere solo l'informazione sollecitata.

Permette inoltre di ottenere risposte semplici, e classificare i soggetti all'interno di categorie dalle caratteristiche precise. Lo spoglio di questionari di questi tipo è semplice e rapido.

I questionari così strutturati sono di uso frequente. Appartengono a questo tipo:

- il questionario attitudinale per insegnanti di inglese
- il questionario attitudinale per allievi di un corso di inglese, elaborato da M. Soulé-Susbielle.
- il questionario sulla comunicazione, concepito ed utilizzato da R. Polin su di un gruppo di allievi, e seguito dall'analisi delle risposte.
- il questionario di valutazione di un gruppo di incontro ispirato a Carl Rogers.
- il questionario di autovalutazione somministrato dall'I.F.E.P.P. nel corso di una riunione o un stage.

#### c) i questionari a scelta multipla (Q.S.M.)

Questo tipo di questionario viene utilizzato già da diversi anni nell'ambito di numerose discipline (matematica, medicina, studi giuridici, studi commerciali, psicologia, ecc...).

I Q.S.M. vengono impiegati essenzialmente per verificare le conoscenze possedute. Essi fanno appello ad una valutazione di tipo "sommativo" o "normativo", piuttosto che "formativo".

Riprenderemo in questa sede la definizione del Q.S.M. di G. Noizet e J.P. Caverni nel testo "Psychologie de l'évaluation scolaire". Parigi, P.U.F., 1978.: "Il Q.S.M. si presenta come un insieme di domande chiuse per ciascuna delle quali viene esplicitamente fornito un ventaglio di possibili risposte nel quale l'allievo o lo studente può operare una scelta". Il solo criterio di scelta è rappresentato dall'esattezza, il Q.S.M. perciò può presentarsi sotto diverse forme, in funzione della proposta di possibili risposte decisa dal valutatore.

1° caso: le risposte proposte per una certa domanda sono indipendenti le une dalle altre ed una sola è quella esatta.

2° caso: le risposte proposte per una certa domanda sono indipendenti le une dalle altre, e le risposte esatte possono essere più di una.

3° caso: le risposte proposte per una certa domanda presentano legami di causalità. La risposta alla prima proposizione determina la risposta alle altre proposizioni.

Per costruire questo tipo di questionario è necessario prestare particolare attenzione:

- alla scelta delle domande, che devono essere precise e senza ambiguità
- alla scelta delle proposizioni di risposte: le risposte errate devono sembrare verosimili.

I vantaggi di questo tipo di questionario sono:

- il facile spoglio
- una griglia a disposizione del valutatore o del correttore che garantisce la fedeltà della correzione.

Gli svantaggi sono rappresentati soprattutto dal fatto di non sapere se la risposta fornita dall'intervistato è dovuta alla sua conoscenza sull'argomento, oppure al caso o all'approssimazione.

A titolo di esempio presentiamo:

- alcuni estratti di un Q.S.M. sulla cultura generale redatto dalla dott.ssa Gangloff.
- un Q.S.M. sulla contabilità elaborato ed utilizzato dai formatori del Servizio di Formazione Amministrativa.

Nei testi scolastici più comunemente usati sono facilmente reperibili numerosi Q.S.M. per tutti gli ambiti di insegnamento.

### C. I questionari a risposta preformata da riordinare.

In questo tipo di questionario le domande sono seguite da risposte preformate. All'intervistato non viene chiesto di scegliere, né di dare il proprio assenso o dissenso sulla questione, e neanche di situarsi in rapporto alle risposte, bensì di mettere in ordine le risposte proposte, classificarle in funzione di un aspetto comune o di criteri particolari. I criteri o gli aspetti in base ai quali si chiede di ordinare le risposte devono essere definiti in modo chiaro.

Le risposte preformate devono essere correlate tra loro e coprire tutto il campo di possibili risposte. Non si dovrà misurare la distanza esistente fra due risposte, bensì stabilire una gerarchia di priorità.

Esempio: Secondo voi quali sono le più importanti funzioni del Consigliere dell'educazione? (Classificate per ordine di importanza le funzioni qui sotto elencate indicando con 1 quello che a vostro avviso è la più importante e con 5 la meno importante).

- funzione amministrativa
- funzione educativa
- funzione di animazione
- funzione informativa
- funzione di relazione

Nell'opera "Questionnaire design and attitude measurement" Oppenheim afferma che il numero di risposte da ordinare non deve essere superiore a dieci.

Un questionario composto unicamente da risposte da ordinare è piuttosto raro da incontrare; domande di questo tipo però sono molto frequenti nei questionari attitudinali somministrati agli allievi a proposito del rappresentante di classe.

### D. I questionari a risposta preformata con grado di preferenza.

Questo tipo di questionario viene spesso utilizzato per valutare le attitudini, le motivazioni, le opinioni.

Il questionario presenta una serie di enunciati, o una serie di domande, a cui l'intervistato è invitato a situarsi o a dare il proprio parere con l'aiuto di una scala a intervalli che indica il grado di adesione:

- da categorie descrittive: che vanno dal più positivo al più negativo, o viceversa, dal più soddisfacente al meno soddisfacente...Queste categorie possono variare a seconda degli enunciati.

Esempio: In che misura cercate di essere cordiali e cooperativi nei confronti del vostro capo. (molto poco/poco/mediamente/molto/veramente molto)

- attraverso una scala numerica che può andare da 2 a 10 ed oltre. Il potere discriminante aumenta, ovviamente, quando si passa dai 2 ai 7 gradi e, secondo Nunally, resta stabile da 7 a 11.

- oppure una scala decrescente negativa, che passa per lo 0 e cresce positivamente.

Esempio: in linea generale, il mio grado di soddisfazione di fronte all'insegnamento di questo insegnante è di

1 2 3 4 5 oppure -2 -1 0 +1 +2

- attraverso un'immagine grafica costituita da una linea segmentata da trattini di separazione.

esempio: I francesi sono sciovinisti.

(forma grafica) |\_|\_|\_|\_|\_|

L'immagine grafica da sola è poco usata, generalmente è accompagnata da categorie che descrivono sia l'insieme del continuum che le estremità della scala.

Esempio: La classe era: molto poco cooperativa molto cooperativa

E' facile trovare anche la combinazione delle tre forme.

Esempio: Indipendentemente dall'insegnante, personalmente trovo la materia in sé:

1 -2 molto poco interessante

2 -1 poco interessante

3 0 indifferente

4 +1 interessante

5 +2 molto interessante

Nella scala di preferenze si può trovare un punto neutro (indifferente, 0, o un numero della gradazione di preferenza al centro) oppure no. Un punto centrale neutro presenta il vantaggio di rassicurare gli intervistatori che non hanno un parere ben definito; allo stesso tempo, però, presenta l'inconveniente di venir utilizzato in maniera eccessiva.

E' possibile allora aggiungere delle opzioni al di fuori della scala di preferenze, quali: senza opinione, senza risposta, impossibile pronunciarsi.

Di seguito presentiamo alcuni questionari a risposta preformata con gradazione di preferenza, di origine quebecchese o nordamericana, quali:

- Questionario P.A.R.P.A. - S.F.
- Questionario P.A.V.P.
- Questionario sul "Vissuto Scolastico"
- Questionario sugli "scopi istituzionali".

#### E. I questionari a risposta mista.

I questionari di questo tipo prevedono domande di forma diversa: domande aperte, domande a risposta preformata, a risposta da ordinare, ecc...

Il vantaggio che questi questionari presentano è quello di essere meno monotoni dei questionari che presentano risposte simili tra loro; presentano però l'inconveniente di uno spoglio piuttosto complesso. Sarebbe auspicabile non cominciare nessun questionario con una risposta preformata, poiché potrebbe indurre gli intervistati a rispondere brevemente alle risposte aperte che seguiranno.

I questionari a risposta mista sono molto numerosi:

- questionario di valutazione della percezione di un corso di inglese da parte degli allievi di inglese, elaborato ed utilizzato da Ch. Orgeret;
- questionario sugli atteggiamenti degli allievi di fronte al ruolo di rappresentante di classe;

- questionario di indagine sulle pratiche dei futuri partecipanti ad uno stage, elaborato e realizzato da A. de Peretti
- questionario sulla conduzione di una riunione e l'animazione di un gruppo, elaborato ed utilizzato da A. de Peretti
- questionario di valutazione inter-sessione, elaborato ed utilizzato da A. de Peretti
- questionario per il bilancio di un'azione di formazione del C.P.E., elaborato ed utilizzato da M.Vautrin. ( U.M.)

# R

## **Rete di conoscenze**

Nell'ambito della Scienza Cognitiva (vedi), indica – con una certa genericità – l'insieme di conoscenze dichiarative e procedurali (vedi Contenuti di Expertise) che l'uomo si forma su ciò che accade o deve accadere nei luoghi, nelle attività, nei tipi di interazione di cui ha pratica ed esperienza. L'insieme è organizzato in modo che ciascuna aspettativa, cognizione, previsione, inferenza o regola è connessa in rete con una, o più, altre conoscenze. Il genere del collegamento può essere definito sul piano logico (antecedente/consequente, causa/ effetto, regola/ esempio, reggente/ subordinato, ecc.), oppure sul piano associativo (vedi Correlazione), oppure essere un collegamento indefinito. Caratteristica della rete è che, partendo da una qualunque conoscenza attiva, è possibile giungere attraverso la diramazione delle connessioni a qualsiasi altra conoscenza [G.M.].

## **Rete di padronanza**

Il concetto viene coniato da U. Margiotta (1987) per risolvere il problema di come dimensionare il rapporto tra abilità generali, specifiche e/o di base (vedi Abilità di Base) e gli obiettivi dell'insegnamento, così come essi risultano stabiliti per i diversi ordini di istruzione. Ottimizzando il contributo di C. Pontecorvo (1986), che propone uno schema dinamico di interazione tra cognizione (vedi) e conoscenza capace di considerare in modo più articolato le sue componenti, l'Autore suggerisce di considerare l'apprendimento scolastico (vedi) come uno spazio topologico, i cui vettori fondamentali sono costituiti dall'imparare ad imparare, dall'imparare a ragionare e dall'imparare a studiare. Poiché tali vettori si evolvono per un verso entro le discipline, e per l'altro nei confini del modo con cui ogni allievo si adatta ad esse studiandole, l'Autore equipara tra loro due dimensioni:– le funzioni cognitive richieste dal dover apprendere le varie conoscenze;– le strutture della conoscenza così come risultano codificate ed elaborate dalle varie discipline per poter essere insegnate e comunicate. Tale equiparazione consente di assicurare un potenziale euristico maggiore alla distinzione già proposta dal Cognitivismo (vedi) al concetto di Abilità (vedi): alla distinzione cioè tra Abilità di base (vedi) e Abilità complesse (vedi). In questo modo entrambe le abilità vengono considerate come eminentemente metacognitive: ogni apprendimento si acquisisce non per accumulazione o per gradini, ma solo quando e solo se esplicita il livello di metacognizione (vedi Metacognizione) raggiunto. Lo sviluppo sinergico delle abilità di base e delle abilità complesse, in qualunque dominio conoscitivo e pratico, consente così l'acquisizione di soglie di abilità. In quanto tali soglie hanno esplicito carattere sistemico, e in quanto si riferiscono alla capacità di padroneggiare non solo dimensioni logiche ma anche esperienziali per ciascun dominio appreso, si è preferito definirle sistemi di padronanza (vedi). Poiché questi si caratterizzano come insiemi di nodi e di collegamenti tra le diverse forme attraverso cui si esplicita l'apprendimento, si preferisce identificare gli apprendimenti significativi (vedi) come reti di padronanza (il modello teorico di riferimento è proposto da Rumelhart e Norman, 1981) [U.M.].

## **Ricerca-azione**

L'interesse per l'*Action-Research* è andato crescendo fino agli anni '50, per diminuire progressivamente fino agli anni '70; a partire da questi anni, soprattutto dall'80, c'è stato un ritorno d'interesse, alle cui origini, secondo Carr e Kemmis, c'è: a) la richiesta di una maggiore professionalizzazione, che si esprime anche come esigenza di avere un ruolo nella ricerca; b) l'interesse per la pratica del curriculum, in cui occorre quello che lo Schwab chiama "ragionamento pratico" (come opposto a quello tecnico o strumentale), che è tipico degli insegnanti; c) l'insorgenza di nuovi metodi di ricerca in educazione (approccio interpretativo, che include la valutazione illuminativa, la valutazione democratica, la valutazione responsiva, l'etnografia, ecc.) che comportano una valorizzazione della *prospettiva* degli insegnanti e delle loro categorie interpretative; d) l'irrilevanza di molta ricerca in educazione in rapporto alla

pratica educativa; e) la crescente politicizzazione degli insegnanti e l'attenzione per le loro condizioni di lavoro. Secondo i due autori, nella concezione di Lewin erano soprattutto tre gli aspetti importanti dell'*Action-Research*: la sua natura partecipativa, il suo impulso democratico, la sua simultanea utilità nel campo delle scienze sociali e in quello dei mutamenti sociali. Ma dal 1980 l'*Action-Research* ha assunto criteri più innovativi. In primo luogo, la costituzione di "gruppi di decisione" è oggi vista più come una questione di principio che come un espediente tecnico; cioè «non semplicemente come un mezzo efficace per facilitare o mantenere i mutamenti sociali, ma anche per garantire un autentico impegno nell'azione sociale» (W. Carr e S. Kemmis, *Action-Research in The International Encyclopedia of Education*, T. Husén e N. Postlewaite (a cura), Pergamon Press, Oxford-NewYork 1985, p. 36). In secondo luogo, non si tratta di metter su una tecnica per ottenere più democrazia, «ma piuttosto di incorporare i principi democratici nella ricerca, in modo da permettere ai partecipanti di influenzare, se non di determinare, le condizioni della loro vita e lavoro, e collaborativamente di sviluppare critiche alle condizioni sociali che sostengono la dipendenza o l'uguaglianza» (p. 36). In terzo luogo, oggi non è più accettato il linguaggio con cui Lewin descriveva gli obiettivi teoretici e metodi delle scienze sociali («sviluppare intuizioni in profondità sulle leggi che governano la vita sociale»). Secondo Carr e Kemmis, «oggi una scienza sociale dell'educazione dovrebbe ispirarsi- a questi cinque criteri: a) rigettare la nozione positivista di razionalità, di obiettività e di verità; b) usare le categorie interpretative degli insegnanti (o di altri partecipanti alla ricerca); c) fornire modi per distinguere idee e interpretazioni che sono sistematicamente distorte dall'ideologia, da quelle che non lo sono, e fornire una visione di come idee personali distorte possono essere corrette; d) identificare e illustrare quegli aspetti dell'ordine sociale esistente che scoraggiano i cambiamenti sociali...; e) basarsi su un esplicito riconoscimento che essa è pratica, nel senso che il problema della sua verità dovrà essere determinato dal modo con cui essa si lega alla pratica» (Ibidem, p. 37). Il fatto centrale dell'*Action-Research*, è che sono i *pratici* ad avere il ruolo più importante nella ricerca. Ogni interferenza da parte di ricercatori di professione, può provocare distorsioni al carattere *pratico, collaborativo, auto-riflessivo dell'Action-Research*. Purtroppo accade, secondo i due autori, che molta *Action-Research* non sia tale del tutto, ma semplicemente «una specie di sperimentazione o di ricerca applicata, condotta da ricercatori accademici, che coinvolge i pratici solo per la raccolta di dati per loro... Dimenticando le origini dell'*Action-Research*, questi ricercatori si sono appropriati del termine e condotto studi paradigmaticamente opposti alla natura e allo spirito dell'*Action-Research*» (Ibidem, p. 40). (U.M.)

### **Ricerca Valutativa**

In appendice al saggio Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation (1973), Stake elenca nove approcci diversi alla valutazione. Stake non prende in considerazione singoli e specifici modelli ma angolature di rappresentazione delle funzioni valutative, ambiti di studio della ricerca valutativa entro cui associa i referenti teorici più significativi. Le impostazioni teoriche possono essere accomunate soltanto sulla base dell'obiettivo primario che ciascuna di esse realmente persegue, e non da altri fattori come i metodi di indagine adottati, gli strumenti e le tecniche di elaborazione o i criteri di selezione informativa. Ecco, in sequenza, le nove prospettive di ricerca valutativa indicate da Stake con i rispettivi obiettivi: 1) Misurazione del profitto degli studenti (Student Gain By Testing) per misurare le prestazioni e i progressi degli studenti. 2) Auto-analisi istituzionale (Institutional Self-Study By Staff) per osservare e incrementare l'efficacia del lavoro di staff nelle istituzioni formative. 3) Commissione di esperti (Blue-Ribbon Panel) per risolvere i conflitti e le crisi che si vengono a creare intorno ad un programma e per tutelare le istituzioni. 4) Osservazione e analisi delle transazioni (Transaction-Observation) per provvedere alla comprensione profonda nella varietà... delle prospettive delle attività... formative e delle loro valutazioni. 5) Analisi delle competenze gestionali (Management Analysis) per incrementare la razionalizzazione delle micro-decisioni nella gestione di un progetto di intervento formativo. 6) Ricerca nel settore educativo (Instructional Research) per generare spiegazioni valide nelle sperimentazioni di nuove metodologie d'istruzione. 7) Analisi di politica sociale (Social Policy Analysis) per aiutare lo sviluppo delle politiche istituzionali 8) Valutazione non dipendente dall'obiettivo (Goal-Free Evaluation) per accertare autonomamente gli effetti del programma formativo senza

compararli con gli obiettivi predefiniti. 9) Valutazione antagonista (Adversary Evaluation) per risolvere la scelta tra due posizioni contrapposte rispetto all'efficacia di un programma di formazione. Come l'elenco di Stake, anche la classificazione di Stufflebeam e Webster (1980) muove dalle finalità che ciascuna proposta di valutazione persegue. Secondo loro, però, l'obiettivo della valutazione deve comunque condurre ad un giudizio di valore sull'oggetto sottoposto a controllo e, sulla base della formulazione o meno di un giudizio di valore, si possono differenziare tre tipi di valutazione: (1) pseudo-valutazione in cui le metodologie di indagine ed i risultati ottenuti sono funzionali alla giustificazione o alla copertura di scelte politiche o di mercato; (2) quasi-valutazione in cui i dati emersi da indagini condotte con metodi scientifici possono fungere (ma non necessariamente) da base "oggettiva" su cui poggiare un giudizio di valore; (3) valutazione effettiva in cui ogni attività valutativa concorre alla formulazione di un giudizio di valore. Questa triplice ripartizione corrisponde ad altrettanti differenti approcci di ricerca valutativa. Nel primo, orientato politicamente, lo scopo della valutazione è quello di fornire informazioni che favoriscano un'immagine positiva presso il pubblico per indirizzarne le scelte. Nel secondo approccio, orientato alle questioni, lo scopo della valutazione è quello di rispondere alle domande provenienti dalle più diverse utenze fornendo loro informazioni oggettive e non piegate agli interessi dei committenti. Nel terzo approccio, orientato ai valori, lo scopo della valutazione è naturalmente quello di esprimere autonomi giudizi sul valore di quanto sottoposto ad indagine. All'interno dei tre generi di studio valutativo (politico, problematico e valoriale) Stufflebeam e Webster collocano tredici tipologie di ricerca valutativa, di cui soltanto una (quella orientata agli obiettivi) si presenta con le medesime caratteristiche illustrate da Stake. Passiamo sinteticamente in rassegna le diverse impostazioni di ricerca individuando le modalità e le peculiarità dei raggruppamenti di Stufflebeam e Webster.

*Ricerca per il controllo politico.* Rappresenta la risposta informativa alla minaccia implicita o esplicita ad una posizione di potere. Il suo obiettivo è quello di garantire a particolari gruppi di interesse l'acquisizione, il mantenimento e l'incremento di una sfera d'influenza o di un potere politico, sociale o economico. La ricerca, con metodi investigativi e studi di simulazione, punta ad individuare sia le informazioni più opportune da presentare al pubblico per promuovere un'immagine positiva, sia quelle da celare che potrebbero condurre all'effetto opposto. Stufflebeam e Webster non nominano gli studiosi che fanno capo a questa tipologia di ricerca pseudo-valutativa, "beninteso esistono realmente" (ib.:25).

*Ricerca ispirata dalle pubbliche relazioni.* Funzionalmente simile alla tipologia precedente, la ricerca avviata ai fini di Public Relations risponde ai bisogni di informazione circa il modo migliore per garantire il successo di un prodotto sul mercato. In altre parole la ricerca deve rispondere alla domanda: quale è l'informazione più vantaggiosa che assicuri al produttore il supporto del pubblico? In questa pseudo-valutazione il ricercatore corre il rischio di pesanti condizionamenti o coinvolgimenti fino ad "ingannare attraverso la valutazione" (iv:27).

*Ricerca centrata sugli obiettivi.* Lo scopo principale di questa ricerca è quello di determinare quali obiettivi in un programma di sviluppo sono stati raggiunti. Gli obiettivi vengono generalmente indicati dai clienti, formulati dai valutatori e specificati dagli insegnanti. I metodi di indagine consistono nella raccolta, mediante test standardizzati, e nell'analisi dei risultati delle prestazioni in rapporto agli obiettivi specificati. R. Tyler è generalmente indicato come il pioniere di questo approccio e il suo modello è stato adottato tra gli altri da Bloom e collaboratori, Hammond, Metfessel e Michael, Provus, ecc.

*Ricerca centrata sulla responsabilità (accountability).* Questo approccio è nato, nei primi anni '70, come risposta alla constatazione che i programmi USA sullo sviluppo formativo non avevano ottenuto risultati significativi. Lessinger e collaboratori avviarono un indirizzo di ricerca teso ad individuare il sistema globale delle responsabilità in tutti i risvolti della formazione, utilizzando procedure di controllo esterno dell'organizzazione formativa, procedure di revisione contabile, programmi di accertamento ed anche procedure per misurare la fedeltà valutativa (nel progetto, nel processo e nei risultati).

*Ricerca sperimentale.* Si basa su quella che Kaplan (1964) ha definito "la legge degli strumenti". Il suo obiettivo è quello di determinare le relazioni causali tra specifiche indipendenti e variabili dipendenti, indagando con procedure standardizzate i metodi utilizzati nella formazione e le prestazioni degli studenti. Rispetto agli altri approcci, questo prende avvio dai ricercatori o dai progettisti di interventi formativi e non dagli attori più o meno coinvolti nel processo formativo. La metodologia sperimentale classica trova in Fisher il suo

caposcuola, ma nelle ricerche in campo formativo i riferimenti maggiori vanno a Campbell e Stanley, a Cronbach e Snow. Programmi di testing. La domanda che si pone alla metodologia di verifica mediante batterie di test o di prove oggettive è quella di indicare il livello delle prestazioni individuali rispetto alle norme dei gruppi di riferimento (locali, regionali o nazionali). Il suo obiettivo è, quindi, quello di comparare le prestazioni nei test tra singoli studenti e tra i diversi gruppi onde poterne selezionare le norme. I metodi utilizzati, di netta derivazione psicologica, noti come pretest-postest, comprendono la selezione e la somministrazione delle prove, l'attribuzione dei punteggi e la standardizzazione dei test. Si fa risalire a Lindquist l'avvio di questa tipologia di ricerca al cui sviluppo hanno principalmente contribuito Flanagan, Lord e Novick, e Thorndike. Management Information System. E' un sistema informativo, strutturalmente e metodologicamente "autonomo" (e in ciò si differenzia dagli studi politicamente orientati), che funge da supporto alla pianificazione della produzione e dei servizi, alla loro gestione e al loro controllo. Nati in ambito industriale, i sistemi informativi per il management hanno sviluppato tecniche di analisi (dei problemi, dei ruoli, dei costi, del budget, dei tempi, delle risorse, ecc.) successivamente trasferite anche nei programmi di sviluppo sociali e in quelli formativi. Tra le tecniche di analisi la più nota è la metodologia PERT (Program Evaluation and Review Technique) introdotta nella formazione da Cook (1966) e adattata da Kaufman (1969).

*Certificazione e accreditamento.* L'obiettivo di questo indirizzo di studi e di interventi valutativi è quello di determinare gli standard e le norme di qualità dei programmi di formazione e delle istituzioni erogatrici. Sulla base di linee-guida precedentemente definite, una commissione di esperti, accreditata a livello locale o nazionale, dopo aver sottoposto a controllo e a misurazione le prestazioni dei formatori e degli studenti, certifica che il programma risponde agli standard richiesti. La certificazione della qualità di un programma comporta un giudizio di merito che funge nel contempo da garanzia della validità del programma e da tutela dell'utenza. Le procedure per la certificazione degli standard formativi possono contemplare anche metodi di auto-analisi (condotti dai responsabili interni ad un'istituzione formativa) ma sempre in relazione agli indicatori ed ai parametri determinati entro linee-guida generali.

*Ricerca per le politiche formative.* Quali sono le strategie formative migliori per promuovere equivalenti opportunità educative? Quale tra due o più opzioni di intervento formativo, supponendone una pari efficacia, è più conveniente? Come si può massimizzare il valore degli esiti formativi a costi ragionevoli? A tali domande rispondono gli studi per le politiche formative il cui obiettivo è quello di identificare e misurare i potenziali costi e benefici rispetto ad un programma avviato da una specifica istituzione entro un preciso contesto sociale. Oltre a J. Rice, che già nei primi anni del '900 promosse analisi orientate ai costi sociali della formazione, molti ricercatori (anche appartenenti ad altri approcci di ricerca valutativa) si sono cimentati su questo terreno, come Coleman, Campbell, Owens e Wolf. Dalla confluenza di più prospettive valutative discende l'eclettismo dei metodi di indagine adottati: il metodo Delphi, i disegni sperimentale e quasi-sperimentale, l'analisi degli scenari, le procedure giuridiche, ecc.

*Ricerca orientata alle decisioni.* Cronbach (1963) per primo introdusse nella formazione il concetto che per la valutazione si dovesse modificare l'indirizzo sino ad allora prevalente (orientato agli obiettivi e alla loro definizione) per rivolgersi alle decisioni che con la valutazione si possono adottare. L'obiettivo è quello di "provvedere ad una base di conoscenze e di valori per generare e difendere le decisioni" sostiene Stufflebeam (1980:33) che è generalmente considerato il caposcuola della ricerca orientata alle decisioni. Non si tratta soltanto di produrre informazioni su cui poi innestare le decisioni, ma proprio di pensare l'impianto valutativo in funzione decisionale per i politici, gli amministratori, i formatori, i genitori e/o gli allievi. Anche in questo caso, come nel precedente, ci si avvale di una metodologia composita che comprende l'indagine sociale del territorio, l'analisi dei bisogni, gli studi di caso, l'osservazione, i disegni sperimentale e quasi-sperimentale.

*Ricerca orientata al consumatore.* Basata sul concetto di formazione come bisogno sociale, la ricerca orientata al consumatore si propone di giudicare la "bontà" dei prodotti e dei servizi erogati per la formazione, valutandone le alternative presenti sul mercato. Elaborato in massima parte da Scriven, questo approccio tende a comparare la qualità dei prodotti concorrenti, con i loro costi, con i bisogni dei consumatori e con il loro valore sociale. I metodi adottati comprendono l'intera gamma proposta da Scriven: le liste di controllo, l'analisi dei bisogni, la valutazione goal-free, i disegni sperimentale e quasi-sperimentale, l'analisi del modus operandi, l'analisi dei costi.

*Ricerca centrata sul cliente.* In diretto contrasto con la precedente, in questa tipologia di ricerca il valutatore non è estraneo all'oggetto di valutazione, al contrario è totalmente immerso nella comunità formativa. L'obiettivo è quello di incrementare le conoscenze circa le attività e le transazioni che avvengono in un definito contesto locale di formazione raccogliendo dalla più ampia varietà di prospettive possibili (gli attori) osservazioni, pareri e giudizi. I metodi adottati da Stake, il caposcuola degli studi valutativi centrati sul cliente, e dagli altri ricercatori (come McDonald, Rippey e Guba) privilegiano l'indagine descrittiva, fenomenologica e naturalistica, con l'osservazione, gli studi di caso, i rapporti antagonisti (adversary), i sociodrammi, ecc.

*Ricerca condotta dagli esperti (connaisseurs.* Focalizzata sull'esperienza professionale e sulla sensibilità percettiva dei valutatori, quest'ultimo approccio si propone di "illuminare" l'oggetto di valutazione, individuandone meriti e demeriti, con la descrizione critica e l'approfondimento analitico. Per un verso quindi l'affinamento intuitivo e per l'altro lo sviluppo concertato di analisi critiche su quanto osservato conducono alla produzione di giudizi approfonditi e multiprospettivi. L'origine di questa tipologia di ricerca valutativa va ascritta ad Eisner, ed è stata successivamente sviluppata da Guba e da Sanders. La classificazione di Stufflebeam e Webster, che rappresenta un interessante tentativo di organizzare le diverse concezioni valutative, lascia trasparire l'avversione per le valutazioni "quantitative" (modello centrato sugli obiettivi, ricerca sperimentale, testing) tutte relegate nell'approccio quasi-valutativo in cui si dà soluzione ad un problema o risposta ad una domanda ma non si arriva alla formulazione di un giudizio di valore. Anche se questa considerazione corrispondesse alle concezioni di quei teorici (come esplicitato tra gli altri da Gattullo, 1988 e Margiotta, 1991) non è infondata la supposizione che la ripartizione di Stufflebeam e Webster sia stata appositamente costruita per separare i "qualitativi" dai "quantitativi". A comprova della fondatezza di questa interpretazione sta il fatto dell'inclusione del modello "qualitativo" di Stake (centrato sul cliente) tra i modelli di valutazione "effettiva" mentre in realtà... si propone come risposta a soluzione di problemi e non conduce a giudizi di valore esattamente come gli approcci quantitativi.(F.T.)

### **Riflessività**

Componente della Metacognizione (vedi) mediante la quale il soggetto ha la capacità di riflettere sulla propria attività di apprendimento. Vedi anche Io penso [G.M.].

### **Ristrutturazione**

Nella teoria degli schemi (vedi Schema), elaborata nell'ambito della Scienza Cognitiva (vedi), costituisce una delle tre modalità dell'apprendimento umano (vedi anche Accrescimento e Sintonizzazione). Avviene creando uno o più schemi nuovi. Ciò accade quando gli schemi preesistenti si rivelano inadeguati o insufficienti ad incamerare le informazioni nuove in corso di elaborazione (Rumelhart e Norman, 1978; 1981; Norman, 1980; 1982). Si differenzia radicalmente dall'apprendimento per Accrescimento in quanto mentre quest'ultimo aggiunge "casi" ad una "regola" già disponibile, il primo scopre una "regola" nuova, adatta a spiegare i "casi" che il soggetto sta apprendendo [G.M.].

# S

## **Schema**

Insieme di concetti e connessioni tra concetti che definisce un concetto più complesso immagazzinato in memoria (Thorndyke e Hayes-Roth, 1979: 82). Lo schema si apprende, di norma, per esperienza ripetuta di situazioni ed esempi del concetto che lo schema rappresenta (Rumelhart e Ortony, 1977: 112). Nell'ambito della Scienza Cognitiva (vedi) ha un ruolo fondamentale nello spiegare la comprensione umana: noi utilizziamo gli schemi a disposizione per dare significato a ciò che percepiamo. Gli schemi sono dunque gli elementi di base della rappresentazione umana della conoscenza e ne spiegano sia il carattere dinamico (vedi Accrescimento, Ristrutturazione e Sintonizzazione), sia la proprietà della continuità tra ciò che si acquisisce e ciò che è già acquisito, sia la dimensione costruttiva (il già acquisito condiziona e orienta l'apprendimento del nuovo [Bartlett, 1932]). Vedi anche Modello Mentale e Script [G.M.].

## **Scienza Cognitiva**

Approccio che coinvolge scienziati di diverse discipline (linguistica, psicologia sperimentale, etologia, ingegneria informatica, neurofisiologia e neuropsicologia, antropologia, intelligenza artificiale, filosofia) con lo scopo comune di "spiegare come funziona la mente" (Johnson-Laird, 1988: 31), ossia di giungere "ad una comprensione scientificamente fondata di come lavora la mente" (Johnson-Laird, 1983: 31). Vedi Cognitivismo [G.M.].

## **Scolarizzazione**

La funzione primaria della scolarizzazione, a fronte delle inedite trasformazioni sociali ed economiche, consiste nell'abilitare gli studenti ad esercitare il proprio diritto alla mobilità culturale prima che a quella geografica e lavorativa come condizione di controllo e di negoziazione del proprio futuro su una scala globale e a geometria variabile. In conseguenza di ciò l'insegnamento scolastico dovrà puntare piuttosto a sviluppare qualità personali dinamiche nell'allievo che non qualità conformistiche e passive tradizionalmente associate alla trasmissione dei tradizionali ambiti disciplinari di conoscenza. Gli insegnanti dovranno stimolare l'allievo a sviluppare crescente autonomia di giudizio rispetto ai propri stili di apprendimento e di conoscenza, sviluppando le loro capacità di organizzare conoscenza e informazione in modo personale, stimolandoli sistematicamente ad autoregolarsi e ad autovalutare le loro esperienze a fronte della reale evoluzione quotidiana dell'esperienza spirituale, sociale ed economica. Il curriculum va ripensato, riorganizzato, ricostruito in modo da abilitare realmente gli studenti a scoprire e a realizzare i propri talenti individuali e il loro potenziale di apprendimento. Ciò significa che mentre un curriculum siffatto punterà ad incrementare la responsabilità personale di ciascun allievo rispetto al proprio futuro di conoscente, esso dovrà assicurare un ceppo unitario e comune di conoscenze, di comprensione e di abilità in modo da stabilire percorsi di modulazione degli indirizzi di conoscenza personalmente fruibili dall'allievo e comunque tali da assicurargli, nella diversità, condizioni equivalenti di partecipazione alla vita economica e sociale; nonché le condizioni per una cittadinanza attiva e responsabile dei processi globali di scelta e di decisione.

La struttura organizzativa dei sistemi e delle scuole dovrà essere manifestamente fondata sul rispetto della capacità degli studenti di autodirigersi, di autoregolarsi, di autovalutarsi. Un sistema scolastico la cui organizzazione preveda esplicitamente di rendere possibile agli studenti di definire quali esperienze di apprendimento sono educativamente più utili per loro differisce significativamente da un altro che designa i percorsi formativi in termini di categorie di esperienza predeterminate rispetto al loro valore educativo senza alcun riscontro obiettivo e senza alcun riferimento attuasmo agli interessi, alle attese e alle motivazioni degli studenti

Il principio di equità e di eccellenza in educazione andrà interpretato come offerta di opportunità di sviluppo **equivalente** del differenziale di apprendimento di ciascuno in accordo con i suoi talenti e le sue abilità. Ciò significa che ogni fraintendimento della funzione socializzante della scuola va abolito e che la scuola stessa deve porre ogni studente in condizione di scoprire, nello sforzo, nel lavoro responsabile, nella ricerca del proprio sviluppo personale, la dimensione massima possibile di compimento del proprio potenziale. Ciò è del tutto diverso dalla corrente interpretazione della uguaglianza delle opportunità che si traduce nel far apprendere a tutti le stesse cose e che, per comodità o per vieto conservatorismo

culturale, fissa gli standard di qualità dell'apprendimento negli obiettivi minimi definiti alla luce delle minime uguali cose fatte apprendere a tutti. ( U.M.)

### **Scuola**

La forma attuale del sistema scolastico non potrà che mutare. E sempre più passerà da quell'unicum che oggi è ad un sistema di servizi di istruzione, di formazione e di educazione, tra loro collegati perché capitalizzabili dagli utenti nei loro personali percorsi formativi, ma non necessariamente ordinati in scala gerarchica e unitaria all'interno di un unico ordinamento organizzativo. Sempre meno la condizione professionale docente sarà quel mercato del lavoro protetto in cui si è risolto, e sempre più dovrà confrontarsi con le logiche della domanda e dell'offerta. Sempre meno credibili e auspicabili saranno politiche espansionistiche in materia di spesa educativa, e sempre più invece si chiederà al sistema scuola di organizzarsi in modo da proporsi all'incrocio tra differenti comparti produttivi e sociali, in modo da ottimizzarne i processi riproduttivi di know-how. Insomma non più la scuola ma un "sistema di scuole", lasciando a ciascuno dei suoi segmenti l'onere di dimostrare la propria centralità e la propria necessità agli attori istituzionali e sociali potenzialmente interessati ad esso. ( U.M.)

### **Script**

Nell'ambito della Scienza Cognitiva (vedi), indica una struttura stereotipica (vedi Stereotipo) di conoscenza relativa ad eventi consueti. Condivide le proprietà dello Schema (vedi) – ossia i caratteri dinamico, costruttivo e di continuità – ma se ne differenzia in quanto riguarda esclusivamente strutture di azioni organizzate in vista di un obiettivo ("gli script rappresentano la conoscenza che la gente usa per le attività quotidiane" [Schank, 1984: 126]), mentre lo Schema – più ampiamente – organizza conoscenze relative ad oggetti, soggetti, eventi, comportamenti. Così, esemplificando, in memoria abbiamo lo schema di "mezzo di trasporto" e lo script relativo a "guidare in autostrada". Vedi anche Modello mentale [G.M.].

### **Semiotica**

Detta anche semiologia. Secondo la classica tripartizione di Morris (1946), è la "dottrina dei segni" che studia [a] il rapporto dei segni con gli "oggetti" che essi designano, ossia il significato (semantica); [b] il rapporto dei segni con i loro utilizzatori (pragmatica); [c] il rapporto dei segni con i segni stessi (sintassi) [G.M.].

### **Sillogismo**

Tipo di ragionamento deduttivo, codificato nella logica aristotelica, strutturato in modo tale che, poste due proposizioni – dette premesse –, ne derivi in modo cogente e inconfutabile una terza – detta conclusione [G.M.].

### **Sintonizzazione**

Nella teoria degli schemi (vedi Schema), elaborata nell'ambito della Scienza Cognitiva (vedi), costituisce una delle tre modalità dell'apprendimento umano (vedi anche Accrescimento e Ristrutturazione). Avviene adattando ed affinando uno o più schemi già presenti nella mente del soggetto. Ciò accade grazie a ripetute applicazioni di tali schemi, che si modificano lentamente e progressivamente via via che i "casi" nuovi rendono le "regole" sempre più potenti, ossia capaci di adattarsi alle tipologie di situazioni a cui si applicano (Rumelhart e Norman, 1978; 1981; Norman, 1980; 1982). La conoscenza dei soggetti "esperti" (vedi Expertise) si è formata grazie a lunghi processi fisici e simbolici chiaramente alternativi(G.M.)

### **Sistema di padronanza**

Un sistema di padronanza è scomponibile in famiglie generali di operazioni (Brown, 1978), che possono poi ritrovarsi in particolari prestazioni e per scopi specifici. Tali famiglie riguardano:a) il prevedere le limitazioni del sistema, nel senso di riuscire a controllare quelle manifestazioni di ignoranza secondaria del problema o della situazione che si presenta di solito come non sapere quello che non si sa ;b) il richiamare alla propria memoria di lavoro un repertorio di strategie risolutive, misurandone il relativo campo di applicazione e di sinergia;c) il dimensionare le caratteristiche del problema, del compito, della prestazione;d) il pianificare conseguentemente e attuare in sequenza comportamenti cognitivi adeguati;e) l'aggiornare la

coerenza interna di tali comportamenti, visionandone altresì in itinere l'efficacia (risultati e processi). Vedi Rete di padronanza [U.M.].

### **Sistema formativo integrato**

Il governo del sistema della formazione dovrà misurarsi su tutto l'arco dei problemi, delle risorse e degli strumenti che producono integrazione dentro/fuori l'erigendo sistema formativo.

Cosa peraltro possibile qualora si valorizzino:

il potenziale di orientamento conoscitivo e di predittività che può derivargli da un effettivo decollo del sistema di valutazione nazionale;

le valutazioni di qualità dei processi e dei prodotti della formazione nelle sue dimensioni situazionale e territoriale;

i servizi di orientamento;

l'inserimento sistematico della formazione professionale nei piani regionali di sviluppo.

La conseguenza più generale e più interessante che, indipendentemente dai nominalismi delle ripartizioni, deriva da una scansione siffatta è la trasformazione della natura prevalentemente scolastico-corsuale degli attuali interventi di formazione in "interventi su progetto" o mirati, pianificati nel quadro di un piano di attività formative, correlato alla più generale scansione dei Piani regionali e locali della Formazione professionali per un verso, e alla contemporanea trasformazione degli attuali Centri di offerta formativa in Agenzie di servizi integrati per la formazione e il lavoro. Lo scenario attuale di riferimento reca in sé tutti i segni della transizione, soprattutto per quel che concerne:

le implicazioni di struttura, di metodo, di riordino del sistema formativo connesse all'innalzamento dell'obbligo al 16° anno di età;

i problemi di raccordo (dentro/fuori il sistema formativo) tra formazione di base, formazione al lavoro e formazione continua;

i problemi di sinergia e di collaborazione tra Agenzie diverse nell'ambito dell'extra-scolastico;

i problemi posti dalla esigenza di mantenere tra loro coassiali innovazione della formazione e formazione per l'innovazione;

i problemi di strategia connessi all'urgenza di qualificare le politiche formative a partire dal diritto formativo dei cittadini, progettando gli interventi e le politiche del lavoro e dello sviluppo sociale in costante riferimento all'utenza e non già all'istituzione.

le resistenze all'introduzione di servizi di valutazione di efficacia e di trasferibilità sia a livello centrale che locale;

gli impedimenti corporativi ad una trasformazione del ruolo degli operatori della formazione e alla riorganizzazione degli attuali Centri di offerta formativa in Agenzie dotate di autonomia e responsabilità conseguenti.

E tuttavia uno scenario può disegnarsi solo a partire da una ulteriore esplicitazione dei modelli che consentano di riordinare e dare un senso e uno scopo alle linee tratteggiate.

a) *il concetto di sistema della formazione.* Si contrappone spesso, e giustamente, alla complessità indicata, la convinzione che soltanto un approccio sistemico ai problemi della formazione, delle politiche del lavoro e a quelle dell'occupazione può consentire di "rigenerare" (Isfol, 1987) la formazione attuale in sistema; un sistema - si badi - che per sua stessa natura non può che configurarsi come policentrico e discontinuo. E questo nel senso che, per un verso, l'utenza possa disporre di una rete di poli formativi diversi per natura e livelli, in interazione tra loro, e che, per l'altro, il sistema possa essere percorso sia in orizzontale (secondo gli orientamenti e le storie di ciascun utente) sia in verticale, nel tempo, ovvero secondo possibilità di formazione continua e ricorrente. Ora a tal riguardo un problema che interessa da sempre lo studio, la progettazione e l'innovazione dei sistemi sociali è costituito dalla necessità di determinare soglie e strumenti di autoregolazione degli stessi; la quale, peraltro, non può essere né ipotizzata né storicamente riconosciuta come risorsa normalmente esercitata dal sistema nel corso del suo sviluppo, ma piuttosto come obiettivo e scopo di organismi interni al sistema, e che di tale autoregolazione vengano deputati dal sistema stesso. In caso contrario il sistema rischia pesantemente di raggiungere soglie di entropia e di perdere in breve tempo quanto guadagnato fino al momento del collasso. Così i rischi di un pluralismo selvaggio denunciati in apertura come segno di transizione della formazione nel nostro Paese, come anche quelli di un riaccostamento burocratico (ambedue

reciprocamente speculari, invero) non possono essere risolti né solo invocando l'insorgenza di nuovi stili delle politiche formative, né proponendo di diffondere uno stile relazionale tra le varie agenzie formative e tra queste e gli altri soggetti direttamente o indirettamente coinvolti nelle attività di formazione. La relazionalità di un sistema formativo è piuttosto un attributo, un clima positivo, che non un fattore strutturale di integrazione dello stesso. Analogamente la flessibilità delle politiche e delle offerte formative è una conseguenza più che una condizione di integrazione del sistema formativo. Ambedue i caratteri appena richiamati possono essere configurati come obiettivi in vista di precise strategie di programmazione, di promozione e di indirizzo della rigenerazione, nel senso auspicato, di un sistema formativo, ma non ne costituiscono base fondativa; per il semplice fatto che in tema di relazionalità e di flessibilità tra poteri e poli diversi di aggregazione, i potenti sono destinati a diventare più potenti e i deboli a scomparire. Dunque l'autoregolazione del sistema formativo, per il suo carattere di inestricabile cerniera dello sviluppo sociale di un Paese, va ancora una volta ricercata in meccanismi, principi e modelli che garantiscano, in prima istanza, la "certezza" del diritto. Ritorna qui la questione del ruolo dello Stato, e dei limiti di tale ruolo, rispetto alla formazione e al diritto alla formazione di ogni cittadino. Ma non si può e non si deve perdere di vista, col rifiuto di ogni prospettiva monocentrica in materia di formazione e di istruzione, il fatto che con il problema della riforma dello stato in una società complessa anche il futuro "sistema" della formazione deve fare fino in fondo i suoi conti. Si sa ad esempio che uno dei problemi principali affinché un sistema formativo policentrico e discontinuo risulti effettivamente integrato, dal punto di vista dell'utenza, è dato dalla possibilità di riconoscere equipollenza ai possibili diversi itinerari formativi nonché dalla necessità che tutti gli utenti possano capitalizzare sia l'esperienza formativa che quella lavorativa in certificati di credito universalmente riconosciuti perché universalmente accettati in quanto validati. E si sa anche che è stata autorevolmente avanzata la proposta di far accompagnare il libretto di lavoro da un libretto formativo col quale, appunto, il singolo possa veder riconosciuta equipollenza e spendibilità sia ai suoi diversi itinerari formativi che ai crediti guadagnati. Dov'è il problema? Nel fatto che per arrivare a tanto occorre introdurre procedure di valutazione dei servizi formativi offerti dai diversi soggetti del sistema. E che per quanto policentrico, discontinuo e relazionale lo si immagina, o tali servizi di valutazione godono di autorevolezza non solo scientificamente guadagnata ma anche pubblicamente tutelata, oppure accanto ai diversi mercati della formazione e del lavoro si aprirà l'ennesimo mercato dei crediti di formazione. Dunque, in materia di istruzione e di formazione, occorre mantenere centralità al ruolo dello Stato, badando bene a distinguere tra Stato e Burocrazia dello Stato, così come sarebbe utile ritornare a distinguere tra governo della cosa pubblica e gestione della stessa. Sicché un asse di risanamento dei conflitti attuali in ordine alla contrapposizione tra visione statalistico/centralistica della formazione e versione pluralistica della stessa può cominciare con il distinguere tra ruolo dello Stato, in quanto soggetto responsabile della allocazione delle risorse, della promozione e dell'indirizzo di strategie e di politiche per la formazione, nonché soggetto di valutazione di efficacia e di efficienza del sistema formativo allargato, e gestione amministrativa delle scuole o delle agenzie formative di stato. Queste ultime possono essere utilmente inserite nel sistema di regole e di equipollenze che regolano il sistema policentrico e discontinuo della formazione allargata, ed essere equiparate nei loro comportamenti, nelle loro autonomie e possibilità alla stregua di tutte le altre agenzie formative pubbliche e private.

*b) La "rigenerazione" della formazione professionale.* La soluzione che da varie parti si suggerisce, a tale proposito, consiste sostanzialmente nel restituire un ruolo alla formazione professionale. e dunque nel tornare a pensarla e a realizzarla come azione formativa fortemente specializzante. Il che diviene possibile, senza ricadere nei rischi di supplenza, di addestramento, di assistenza, solo entro un contesto di collaborazione e di coordinamento tra i diversi soggetti interessati.

Gli strumenti di promozione dell'integrazione che ormai si assumono quasi universalmente possono così essere catalogati:

*a) strumenti di tipo strutturale-istituzionale:*

una progressiva diversificazione dell'utenza della F.P.: non più solo giovani in prima formazione ma sempre più lavoratori in riqualificazione e in mobilità; --per la formazione di base, sperimentazione di percorsi di apprendimento "situazionato", comunque legando

strettamente i contenuti e i processi formativi alla conoscenza, partecipazione e problematizzazione non episodica e non sociologista della realtà produttiva in quanto tale. riqualificazione del corpo docente, anche attivando forme di selezione e di reclutamento di nuove leve che provengano direttamente da specifiche realtà produttive; attivando ad esempio contratti a termine di utilizzo di tali risorse nel quadro di accordi tra aziende e centri di formazione; riconoscimento del diritto della FP di poter essere oggetto di contrattazione tra le parti.

*b)strumenti di tipo metodologico:*

introduzione sistematica di nuove metodologie e di nuovi contenuti nella FP, in particolare elaborando e sviluppando una cultura pedagogica finalizzata alla promozione della persona e di competenze multilaterali;  
forte integrazione tra servizi formativi e servizi di informazione e orientamento;  
definizione di un compromesso istituzionale, sancito per legge, che razionalizzi ruoli e libertà dei diversi soggetti in materia di allocazione delle risorse e di finanziamento della FP.(A questo proposito si osservi che lo strumento della convenzione è misura sostanzialmente amministrativa, utile ad avviare un processo di liberalizzazione del sistema, non certo sufficiente a fargli raggiungere standards soddisfacenti di coordinamento e di integrazione sia al suo interno che nei diversi contesti e nelle diverse situazioni di riferimento.)  
moltiplicazione, su iniziativa regionale, ad ogni livello, di interfacce di raccordo tra scuola/formazione professionale/ formazione aziendale e formazione sul lavoro.  
identificazione e progressiva diffusione di un sistema di crediti, accettato dalle parti, e tale da poter qualificare un libretto di formazione che accompagni il libretto di lavoro.

*c)strumenti di autoregolazione e di governo del sistema:*

Intendiamo per tali quell'insieme di politiche, di incentivi, di servizi e di interventi che consentano al livello di coordinamento regionale di garantire, promuovere, correggere:  
la circolazione dell'innovazione tecnologica, metodologica, didattica e sociale sulle attività formative;  
la valutazione qualitativa dei processi e dei risultati delle attività formative;  
la preparazione e il corretto utilizzo dei formatori entro un sistema mirato di formazione in servizio per gli operatori;  
l'elaborazione delle informazioni sul mercato del lavoro e la loro circolazione sistematica;  
l'utilizzo di strumenti adeguati per l'incentivazione di qualità dell'occupazione, soprattutto giovanile e femminile, e il controllo delle politiche del lavoro;  
l'informazione costante e tempestiva per i responsabili delle politiche.

*d)Le strutture e i processi di governo del sistema formativo integrato.*

Senza ripetere quanto detto finora a proposito degli elementi di nuova configurazione dei servizi formativi negli anni '90 se ne possono ricordare i seguenti elementi connotativi:  
diversificazione della domanda e dell'offerta di formazione in risposta ad una più elevata complessità ambientale;  
configurazione di un continuum professionale per gli operatori con elevati quozienti di mobilità intraruolo;  
moltiplicazione delle iniziative, dei progetti e dei canali di finanziamento pubblico destinati ad attività formative.  
E' evidente che la configurazione di ruolo degli operatori non e' indifferente al modello di governo del sistema formativo, regionale e nazionale. Con tale termine indichiamo le modalità attraverso le quali vengono prese decisioni sugli obiettivi generali del sistema, sull'allocazione delle risorse e sui processi di verifica attivati rispetto a tali decisioni. Ma recenti studi di Policy analysis suggeriscono di spostare il focus dell'analisi dal momento della progettazione e del disegno delle politiche a quelle della loro concreta implementazione. E' a questo livello, secondo i teorici dell'implementazione, che si collocano i fattori determinanti l'efficacia delle politiche. In questo senso il criterio di efficacia si caratterizza come funzione analitica delle capacità di un sistema di dotarsi di efficaci meccanismi di retroazione, di valutazione e di incentivazione in grado di alimentare le azioni e le pratiche formative sia con dati informativi effettivamente utili sia con sinergie significative tra pubblico e privato per la regolazione del processo stesso di implementazione.

Il punto di partenza della teoria dell'implementazione è che l'attivazione delle politiche pubbliche non risponde ad una organica logica progettuale, ma è il portato di un insieme di azioni strategie di azione diverse e a volte contrastanti tra loro, messe in atto dai diversi soggetti coinvolti nell'implementazione. Ne consegue che la progettazione delle politiche formative tende a caratterizzarsi sempre più realisticamente come ricostruzione ex post- post di una logica unitaria per i processi implementati, E la progettazione si fa così meno razionale che nel modello classico ma astratto di programmazione.

I punti salienti di tale ottica possono essere così riepilogati:

la notevole complessità delle domande sociali e di quelle formative non consente di adottare mai formule di ottimizzazione assoluta delle scelte;

introno alla soluzione di problemi sociali e alla realizzazione di politiche formative sui attiva sempre una molteplicità di soggetti che esperiscono differenti strategie di fruizione e di azione;

conseguentemente i processi decisionali non possono che essere caratterizzati dalla interazione di tali diverse logiche;

sicché l'attuazione delle politiche formative genera comunque una sorta di "reticoli organizzativi" le cui dinamiche di interazione ne determinano gli orientamenti;

gli interessi e le logiche di azione dei soggetti possono mutare nel tempo in funzione delle trasformazioni indotte dalla stessa attuazione delle politiche dei problemi sociali oggetto degli interventi;

in quanto risultato di complessi processi di relazioni interorganizzative le politiche formative si sottraggono ad una completa e assolutamente razione predefinizione.

Se le cose stanno davvero così, allora il processo di attuazione delle politiche formative e, in una parola, il loro governo dovrà prevalentemente preoccuparsi di porre in essere:

concrete strategie e logiche di azione seguite dai soggetti medesimi coinvolti nel processo di implementazione;

attività sistematiche di analisi ex post e di ricostruzione dei processi di implementazione al fine di attivare processi di apprendimento organizzativo per le stesse organizzazioni coinvolte, tesi a migliorare le capacità di analisi e di implementazione delle politiche.

Ciò si traduce in una duplice rilevante conseguenza per il ruolo

degli operatori istituzionali, per la preminenza che assume la costituzione e l'attivazione di servizi di valutazione di efficacia e di efficienza

degli operatori persone fisiche, in quanto la loro mission si caratterizzerà sempre più per il fatto di dover presidiare le relazioni interorganizzative, sviluppare la qualità, differenziare, integrare, finalizzare.

La posizione fin qui espressa, tuttavia, sfugge ai caratteri marcati dell'eccessivo realismo e dell'impotenza, qualora il sistema formativo nazionale decidesse di attivare un quadro unitario di riferimento, all'interno del quale la logica dell'implementazione delle politiche e delle priorità strategiche possa svilupparsi in modo da non irrigidire le peculiarità regionali e locali. Intendiamo riferirci all'ipotesi di attivare un *sistema nazionale di crediti formativi, tale per cui ciascun utente possa utilizzare, in quanto spendibili, precisi valori acquisiti frequentando varie opportunità formative*; e per converso la logica di implementazione delle politiche formative, dei servizi e delle professionalità possa ancorarsi a *dei protocolli condivisi di riferimento. Ovviamente il sistema dei crediti dovrà assicurare insieme il riconoscimento del merito, della qualità e della equivalenza di percorsi e di profili formativi.*

Un punto assai delicato di svolta è peraltro costituito dalla scelta di indicatori di qualità per la valutazione del sistema formativo integrato. Si è più volte richiamata l'esigenza di adottare strategie di valutazione di efficacia e di efficienza per migliorare sia la qualità dell'offerta formativa nel complesso del sistema che l'adeguatezza delle decisioni e delle strategie di innovazione o di regolazione via via assunte dai responsabili. Tuttavia non è un caso che solo oggi e con molto ritardo rispetto ad altri Paesi, anche nel nostro Paese si evidenzia tale necessità. Per usare un paragone si può dire che la percezione dell'economia è guidata da alcuni grandi indicatori: tasso di inflazione, equilibrio della bilancia commerciale, crescita del Prodotto Interno Lordo, tasso di disoccupazione ecc..

Essi non bastano da soli a governare l'economia del Paese, cioè ad ispirare tutte le decisioni di politica economica, ma si può dire che rappresentano gli elementi essenziali del suo "governo". Attraverso il loro esame, infine, si comandano gli orientamenti strategici della

politica economica ed è su di essi che poggia il dibattito politico-economico o che orienta il consenso o il dissenso dei cittadini.

Il sistema formativo dispone di una massa considerevole di informazioni relative alla loro gestione, ma si può dire che non dispongono di indicatori per il loro governo, nel senso, e per analogia col caso precedente, che gli attori del sistema formativo non partecipano con l'opinione pubblica e con i loro utenti di nessun indicatore comune di riferimento. Eppure l'avvio di riforme e di innovazione dei sistemi scolastico, formativo e di transizione al lavoro, richiedono che si adottino, attraverso la messa in opera di opportuni interventi, una prospettiva diagnostica e prognostica costante tale da consegnare a tutti gli interessati e periodicamente una sorta di "bilancio sullo stato del sistema formativo". Evidentemente tale bilancio andrà redatto secondo alcuni indicatori che vengono di seguito scelti in base ad alcuni principi:

1. Rispondere alle preoccupazioni dell'opinione pubblica e ai bisogni dell'utenza. L'insieme chiede qualità dell'offerta ed equivalenza delle opportunità formative
2. Utilizzare i progressi compiuti dalle tecniche di valutazione.
3. Completare il bilancio dello stato del sistema attraverso l'osservazione continua e l'analisi delle sue tendenze interne.

*a). Gli ambiti di valutazione del sistema formativo.*

Partendo da un riferimento istituzionale preciso e cioè la trasformazione delle iniziative formative, da corsuali in progetti di formazione, e tenendo altresì conto della volontà di promuovere e accrescere la personalizzazione dell'offerta formativa da parte delle utenze in virtù di una significativa modularità dell'organizzazione, dei contenuti, e delle attività formative, si può ipotizzare che il Servizio di Valutazione copra in modo differenziato e con diversa responsabilità i seguenti tre ambiti:

E' evidente che la responsabilità del servizio rispetto a ciascuno dei tre ambiti è così articolabile:

è diretta per quanto riguarda la valutazione esterna o di efficacia. A questo riguardo va comunque detto che ogni Rapporto di valutazione esterna sul sistema formativo deve tener conto e, per l'utilizzo di alcuni indicatori, coordinarsi e tener conto delle informazioni elaborate dall'Osservatorio regionale sul Mercato del Lavoro.

è indiretta per quanto riguarda la valutazione interna o di efficienza, nel senso che il servizio deve piuttosto promuovere autovalutazione di modulo, di Istituto, di servizio che sviluppare controllo ispettivo esterno. Inoltre il principio dell'autovalutazione va esteso anche a quei comparti sottosistemici come l'orientamento e le politiche del lavoro che già provvedono attività di valutazione dei propri interventi.

è regolativa su concertazione, per quanto riguarda l'attivazione del sistema di certificazione dei livelli formativi corrispondenti a ciascuna sequenza o tipo o modulo di offerta formativa erogabile all'interno del sistema, in quanto promuove sia un aggiornamento informativo costante di tali livelli, sia un assessment della qualità complessiva delle prove di qualifica con cui si conclude ogni offerta formativa in relazione alla dialettica domanda-offerta di lavoro. E' evidente che quest'ultima funzione è essenziale per l'utilizzo e la valorizzazione del Libretto professionale che dovrebbe accompagnare il Libretto di Lavoro.

*b) La sperimentazione di un sistema di crediti personalizzabile dagli utenti.*

L'utente non ha sempre ragione, ma deve toccare con mano, e concretamente, i benefici che gli derivano da una riforma dei percorsi formativi che lo interessano. D'altra parte la dimensione valoriale della riforma del sistema formativo regionale credo possa essere individuata proprio nella centralità dell'utente rispetto ai servizi che si riformano; e la qualità dell'innovazione viene data proprio da questo indicatore-matrice: da quanto e per quanto l'utente viene facilitato nel personalizzare opportunità e servizi formativi per qualificare le proprie scelte di lavoro e di vita.

Nel quadro di sinergie tra istruzione-formazione-lavoro che si è fin qui delineato, la costituzione di un sistema di crediti formativi per l'utente è uno degli elementi di caratterizzazione tangibile della svolta.

In breve la proposta consiste in questo:

che ogni lavoratore (attuale o futuro) disponga di un libretto professionale che accompagni il libretto di lavoro;

che il libretto professionale contenga la descrizione del suo specifico percorso formativo, sia di studio che di formazione, addestramento, aggiornamento, occupazione, qualifiche prestazioni professionali;

che l'intero comparto relativo alle attività di formazione esperite dal singolo o in preparazione all'esercizio della professione, o in sede di riqualificazione o di riconversione, e delle attività sia sviluppate per iniziativa personale che collettiva o istituzionale, venga collegato a determinati "crediti", l'insieme dei quali possa illustrare in generale il "profilo" di competenze cultural-professionali del singolo;

che i crediti non vengano definiti o gestiti da un'autorità centrale ma dai singoli comparti di produzione/lavoro, di formazione, di istruzione, e che una volta definiti possano essere tra loro correlati secondo principi di realismo e di equità dal servizio regionale di valutazione del sistema formativo integrato; il quale peraltro provvederà altresì ad aggiornarli in seguito ai periodici aggiornamenti che gli proverranno dai comparti interessati. Evidentemente in sede di reclutamento, occupazione ed evoluzione professionale sul lavoro i datori di lavoro dovranno tener conto anche del Libretto professionale per la più idonea prestazione professionale del singolo interessato.

Per limitarsi al solo comparto istruzional-formativo, il sistema di crediti da sperimentare consisterà nel correlare i traguardi formativi perseguiti da ciascun ordine, livello o tipo di istruzione e/o di formazione a crediti di "competenza", sì da favorire ed agevolare uscite e rientri tra il sistema scolastico e quello formativo; e questo non solo durante il periodo classico di formazione professionale di base(16-22) ma anche successivamente. Occorre infatti mantenere la legge di riforma aperta alla evoluzione in atto dei sistemi universitario, dell'istruzione e formativo che sempre più vanno organizzandosi per garantire servizi diretti e indiretti di formazione continua. ( U.M.)

### ***Sistema informativo***

La definizione può ricalcare volutamente quella di un sistema economico. Un sistema informativo può infatti per molti versi essere concepito come un sistema di mercato: tra gli attori del sistema si possono quindi riconoscere produttori, consumatori, distributori di informazione.

Occorre sottolineare, tuttavia, che le leggi che governano la distribuzione dell'informazione sono diverse da quelle che regolano la distribuzione della maggior parte degli altri beni. In particolare bisogna ricordare che la distribuzione dell'informazione non implica la sua diminuzione. Cedere un'informazione, in altre parole, non significa, nella maggior parte dei casi, rimanerne privi, dal momento che il costo economico della riproduzione dell'informazione è solitamente trascurabile rispetto al valore della stessa.

Peraltro al consumatore finale, nel momento in cui se ne manifesta il bisogno, l'informazione appare come un bene dotato di valore oggettivo, come al consumatore di un qualsiasi altro prodotto. Il tempo per accedere all'informazione desiderata a questo punto diventa tuttavia un fattore critico. Poiché, l'informazione circola e si duplica con facilità assai maggiore di qualunque altro prodotto o bene di consumo, è chiaro che se una certa sorgente di informazioni non è in grado di fornire una certa informazione entro un certo intervallo di tempo, si riusciranno ad avere altre sorgenti, che potremmo chiamare secondarie, che si sostituiranno alla sorgente primaria fornendo l'informazione desiderata o un suo surrogato abbastanza vicino a quella. ( U.M.)

### ***Skill***

Vedi Abilità [G.M.].

### ***Skill in a medium***

Letteralmente "abilità in un contesto". In senso psicopedagogico, denota quelle prospettive di analisi dell'intelligenza (Olson, 1985; Gardner, 1987) che sostengono il carattere multifattoriale della facoltà intellettuale: a dare sostanza e senso alle attività intellettive sono il

contesto specifico di esercizio, il campo esecutivo dato, l'occasione applicativa determinata. Vedi anche Abilità e voci connesse [G.M.].

### **Società della conoscenza**

*Un trend inedito* è rappresentato dal bisogno di assicurarsi vantaggi competitivi: esso insieme unifica e divide tutti gli attori sociali: dall'allievo (e la sua famiglia) che chiede apprendimenti qualificati da vantaggi competitivi, all'insegnante che ne è richiesto e che deve garantirli anche per difendere il proprio posto di lavoro all'istituzione che è chiamata a sviluppare politiche formative e non più solo politiche di istruzione. Li unifica nel bisogno, li divide nella fruizione e nella negoziazione. Il clima che li circonda è dato dal prevalere dell'insicurezza evocata da una "società della conoscenza" che sembra poter dare tutto a tutti, ma che in realtà dà solo a chi può. Il termine "knowledge society" è più correlato di quanto non si pensi con gli imperativi della globalizzazione dei mercati e dell'economia e con quello dell'occupazione. Diffusosi internazionalmente nel 1984 (l'anno di Orwell per intenderci), all'incrocio tra letteratura, misure amministrative e dibattito politico sociale, il termine si è imposto come paradigma dell'avvento di nuove opzioni sociali e tecniche tanto più necessarie quanto più dilagante si faceva - per cause oggettive - il fantasma di una grande paura: quella di una supervisione totale - per via informatica - delle scelte private e dei comportamenti pubblici degli attori sociali. Totalizzazione obbligata dell'informazione, urgenza di creare nuove e più complete competenze atte a pianificare e a governare meglio la società della conoscenza (e i suoi rischi, per l'appunto). Creato da scienziati dell'informazione, il concetto trascina una visione che non contiene traccia di prospettive sociali, politiche o economiche. E perciò resta inadeguato - a dispetto dell'immaginario che veicola - nel configurarsi come vettore di conoscenza: infatti il messaggio è che ognuno può arricchire sé stesso grazie all'informazione. La sostanza tecnica del messaggio è che è possibile convertire vecchi e nuovi sistemi tecnici attraverso la tecnologia del computer, nonché collegarli ad ogni nuovo processo<sup>1</sup>. Il risultato sarà quella televisione cablata e interattiva grazie alla quale si preconizza noi potremo ordinare beni, gestire transazioni bancarie, lavorare a casa. Ma l'aspetto centrale della società della conoscenza resta ancora una volta il medium, non il messaggio.

Con tutto ciò il concetto di "società della conoscenza" investe tutte le sfere della vita pubblica e privata, ed è la stessa assenza di ogni sia pur minima definizione sul contenuto di questa nuova società a favorirne un uso - nel dibattito - quasi esclusivamente centrato sui suoi significati tecnici e sulla sua promessa di potere, grazie all'informazione. L'assunzione in base alla quale il pensiero e l'azione dell'uomo sono destinati a cambiare ovvero ad essere rimpiazzati dai modelli tecnici di elaborazione dell'informazione è tuttavia entrata in crisi nel corso degli anni '80: il momento dell'avanzata tecnologica della nostra società è stato incapace di prevedere le condizioni di incertezza nella scelta e nelle decisioni del presente. Il travaglio

---

<sup>1</sup> In effetti il concetto stesso di "rivoluzione tecnologica nella società dell'informazione" nasce dall'incontro di tre diversi tipi di analisi: quello delle economie esponenziali delle attività di informazione; quello sulla crisi e sulla trasformazione delle grandi industrie e delle formazioni sociali fondate su di essa, quello infine dei supporti materiali e tecnologici di comunicazione all'interno dei processi di produzione. Le evidenze empiriche confermano che la rivoluzione si concentra sul supporto materiale e tecnologico di comunicazione che ottimizza tempi e rendimenti di produzione, di consumo, di correzione delle stesse strategie economico-industriali.

Con tutto ciò questo paradigma, assai diffuso e peraltro estremamente convincente, non sembra spiegare una serie di fenomeni altrettanto empirici che entrano in contrasto con quelli enfatizzati dal paradigma medesimo. Soprattutto, e a dispetto della intrinseca relazione che pure il paradigma adotta tra formazione e innovazione tecnologica, esso non riesce a fornire spiegazioni convincenti sulle nuove frontiere della formazione professionale, peraltro invocate.

Per citare solo alcuni dei contro-esempi più evidenti, si può intanto osservare come non è dato di rilevare una stretta consequenzialità tra rivoluzione tecnologica e disoccupazione.

Analogamente il taylorismo sembra morto nelle società di progettazione e consulenza avanzate, ma forme di dequalificazione professionale programmata e di organizzazione routinaria del lavoro vengono rilevate nelle stesse aziende in cui sia stata introdotta la progettazione assistita dal computer. Innovazioni tecnologiche più importanti, infine, nell'ambito dei processi di produzione di beni fisici hanno sì comportato profonde trasformazioni di professionalità nei produttori (operai e tecnici) ma prevalentemente o solo in alcuni di essi, privilegiando invece, per la direzione d'impresa una ulteriore parcellizzazione di mansioni nella restante massa degli addetti alle lavorazioni.

odierno dell'Europa dell'Est dimostra come nessun settore terziario può sopravvivere dove sia assente industria e produzione. In Occidente il computer non ha sostituito il libro tradizionale o la sostanza tradizionale dell'educazione. Insomma, a dispetto della evidenza pervasiva della società della conoscenza, allorché guardiamo alle sue origini e ai suoi fondamenti concettuali, scopriamo che essa si fonda su un modello tecnocratico di vita e di pensiero: un modello che pensa ancora in termini computabili (non funzionali) la complessità; in termini di ordine centralizzato (non decentrato né auto-organizzativo) le strutture sociali; in termini di conoscenza esistente (e non in termini di processi di esperienza) le strutture dell'operare e dell'esistere. Se poi cercassimo di identificare la visione economica di tale "società della conoscenza" scopriremmo che essa non è auto-organizzativa, flessibile, orientata a promuovere apprendimenti organizzativi. È piuttosto una fabbrica computerizzata senza uomini. Negli anni '80 abbiamo sperato che le tecnologie dell'informazione e dell'automazione<sup>2</sup> fornissero una risposta alla recessione e alla crisi della produzione di massa sviluppando sistemi integrati ed esperti di manifatture. Esse hanno mantenuto le promesse, ma solo in un contesto di centralizzazione della pianificazione, del controllo e della supervisione dei processi di produzione. Al di fuori di tali condizioni, esse si sono rivelate incapaci di assicurare quel livello di flessibilità nel frattempo richiesto dall'evoluzione dinamica dei mercati. È ormai chiaro che le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione possono essere applicate solo entro una logica ferrea di riduzione dei costi associata a strategie centralizzate di controllo della produzione e dei servizi. Le nuove tecniche di elaborazione dell'informazione posseggono dunque solo un'anima economica, e solo quando

---

<sup>2</sup> Si può dire infatti della tecnologia sia che elimini sia che crei lavoro. Generalmente essa distrugge i salari più bassi, i lavori a produttività minore, perché crea lavori che sono più produttivi, richiedono abilità più elevate e meglio remunerate. Gli effetti sul reddito sono di solito superiori a quelli provocati dai processi di riconversione produttiva; e il progresso tecnologico risulta accompagnato non solo da un incremento di produttività, ma anche da un innalzamento generalizzato dei tassi di occupazione.

Tuttavia la transizione dalle vecchie alle nuove tecnologie è un processo impegnativo che crea confusione e incertezza tra le abilità che la gente possiede e quelle di cui ha bisogno. Il gap tra lavoratori che beneficiano del cambiamento tecnologico e quanti invece ne rimangono esclusi rischia di diventare una nuova questione sociale. Infatti l'adozione di nuove importanti tecnologie sul lavoro si realizza di solito solo dopo un lungo periodo di apprendimento e comporta sempre un cambiamento organizzativo maggiore e spesso difficoltoso sul posto di lavoro. Inoltre va radicandosi la convinzione che, nei Paesi industrializzati siano state seriamente sottovalutate le difficoltà connesse alla diffusione e all'applicazione delle nuove tecnologie dell'informazione. Reali ed espliciti benefici per l'occupazione, in conseguenza delle NTI, risultano realizzarsi solo quando esse vengono completamente adattate e integrate nell'organizzazione del lavoro. Comunque difficoltà rilevanti nell'assorbire le nuove tecnologie sono state rilevate in tutti i Paesi industrializzati, anche se per situazioni o problemi differenti: in Germania e in Svezia, ad esempio, considerati Paesi leader nell'uso delle NTI, numerose aziende sono state costrette a rallentare i processi di riorganizzazione e di rimodellamento dei sistemi produttivi per i contro-effetti negativi che manifestava l'automazione dei processi di produzione industriale.

Non c'è dubbio, tuttavia, che la tecnologia produca nuova occupazione. Negli anni '70 e '80 il Giappone ha realizzato il 4% di incremento annuo nell'occupazione industriale, in conseguenza dell'uso massivo di alta tecnologia sia nella produzione che nel commercio. Nello stesso periodo in Europa, si assisteva ad un decremento di occupazione industriale del 20%, specie nelle industrie a bassa tecnologia. Oggi si può solo affermare che i benefici occupazionali connessi all'uso delle NTI si registrano in modo evidente solo nelle industrie che assemblano componenti ovvero nelle industrie di processo; e piuttosto nelle grandi imprese che in quelle medio-piccole.

Non a caso gli organismi sovranazionali (OCSE, UE, EFTA) insistono da anni nel raccomandare alcune politiche ben precise: 1. evitare che i sussidi all'occupazione continuino ad essere generici, a rallentare piuttosto che a stimolare significative trasformazioni nell'organizzazione del lavoro oltre che nei processi produttivi; 2. rimuovere gli ostacoli all'assorbimento delle NTI specie da parte delle piccole imprese assicurando soprattutto standards, protocolli e protezione dei diritti e dei dati; 3. educare e istruire in ambienti tecnologicamente avanzati le nuove generazioni: e questo proprio allo scopo di annullare progressivamente il gap esistente tra i modelli tecnologici di sviluppo organizzativo del lavoro e la tecnologia usualmente applicata nella maggior parte delle imprese. Con tutto ciò non può dirsi casuale il grande incremento, della disoccupazione, specie giovanile, a dispetto degli sforzi finora fatti in materia. Più che una rivoluzione culturale, le NTI hanno rappresentato finora -per il mondo del lavoro nella sua generalità- una protesi artificiale.

vengono associate a metodi flessibili di produzione; solo quando competenze funzionali e specialistiche vengono collocate in presa diretta sul posto di lavoro; solo quando la produzione e il lavoro hanno trovato soluzioni alla crisi ovvero quando i processi di lavoro sono stati resi più flessibili da pratiche di auto-organizzazione.

Ma al postutto il paradigma della "società della conoscenza", pur resistendo e dilagando, mostra le corde proprio sul terreno dell'apprendimento e della speranza di lavoro che al primo viene collegata. La società della conoscenza, portata fino al suo compimento logico, altro non è che l'espressione della sproporzione radicale tra i limiti temporali, spaziali e sociali imposti alla vita umana e la potenziale infinità e illimitatezza di acquisizione dei dati. E' in questa disparità che emerge il problema cruciale della qualità dell'occupazione e quello della qualità della formazione. **Perché i dati assicurati da una qualsiasi network non possono a rigore costituire di per sé informazione. E' solo nella mente umana che i dati possono ricevere significati, vengono elaborati e valutati. Ed è solo entro un contesto di comunicazione sociale che questa informazione può trasformarsi in giudizio, produrre scelte e decisioni, dar luogo a linee d'azione.**

In un contesto di globalizzazione dell'economia e dei mercati, animato dal veloce consolidarsi di vantaggi competitivi, non è la comunicazione illimitata ovvero l'illimitato accesso ai dati ad essere decisivi, ma la concentrazione sul processo di lavoro o di apprendimento; lì dove esso prende piede; lì dove si produce la comunicazione mirata con il gruppo di cooperazione in atto; lì dove e il modo con cui valori, ambizioni e risorse vengono concentrati sugli obiettivi, sui comportamenti e sui risultati. Anche volendo configurare la scuola come un'organizzazione che apprende nell'ambito della più vasta società della conoscenza, anche in queste sembianze, essa avrà piuttosto bisogno di concentrarsi sui problemi di sistematico spiazzamento generato dalla cacofonia di dati che la sommergono, a fronte della dura ristrettezza delle realtà economiche e sociali in cui opera. In tali condizioni o essa sviluppa in modo elettivo la formazione di talenti capaci di selezionare informazione dal rumore e autoorganizzarsi in piena responsabilità ovvero essa si condanna ad inseguire il rumore.

La cruna dell'ago si fa così più sottile tanto per l'occupazione che per la formazione: riempire l'onnipotenza della tecnologia di contenuti che l'esistenza umana può comprendere; convertire la neutralità dei dati in standard formativi impegnativi per la pratica del lavoro; dimostrare i concreti benefici delle tecnologie per i processi di formazione e di lavoro in quanto tali e per gli obiettivi individuali di vita. Qui è la grande inedita sfida della qualità della formazione e dell'occupazione nel futuro prossimo venturo. Il bisogno per la scuola e per il lavoro di porre un'attenzione crescente alla sostanza della tecnologia e ai suoi contenuti procede da un bisogno forse più originario: **la necessità di rivalutare la prospettiva del pieno impiego come diritto compatibile** (se non più come garanzia) e dunque come speranza **per quanti partecipano - appunto - dei benefici della società del conoscere.** E tuttavia nessuno oggi può in modo credibile assicurare il diritto alla piena occupazione a nessuno. Una quantità decrescente di lavoro ha da essere distribuita tra un numero crescente di persone, tra l'altro qualificate dall'istruzione o dalla formazione ad averne titolo. Il mondo del lavoro e quello del non lavoro saranno presto ibridamente mescolati in ogni ambiente. ( U.M.)

### ***Stadi psicogenetici***

Fasi di formazione e sviluppo della vita psichica. Nell'ambito della psicologia dell'età evolutiva, si ritiene che ciascuno stadio sia caratterizzato da una struttura dell'intelligenza relativamente stabile. Nella teoria piagetiana, la sequenza degli stadi è invariata e "cumulativa", nel senso che le fasi successive incorporano e risintetizzano le strutture delle fasi precedenti. Vedi anche Epistemologia genetica e Pensiero proposizionale [G.M.].

### ***Stereotipo***

Nell'ambito della Scienza Cognitiva (vedi) indica apprendimenti e/o percezioni caratterizzati da un'utile semplificazione e schematizzazione della realtà: "il presupposto che i nostri interlocutori condividano i nostri stessi script [vedi] ci permette di essere più concisi nell'esposizione" (Schank, 1984: 125). Vedi anche Schema. Nell'ambito psicosociale si

sottolinea invece la rigidità di tale apprendimento e la distorsione della realtà a cui conduce [G.M.].

### **Studio di caso**

La tecnica della "content analysis" andrebbe utilizzata per dare unità alle fasi in cui si articola lo sviluppo di ciascuno studio di caso:

- a) una raccolta documentaria e di informazioni per situare il "caso" osservato nel contesto di riferimento concreto e in quello ideale dell'intervento formativo;
- b) una scheda generale riassuntiva per i diversi tipi di input accessibili o ottenibili attraverso un piano di interviste ripetute agli utenti dell'intervento formativo, come se fossero gli attori del caso osservato;
- c) una scheda ricostruttiva della storia del caso o delle microstorie degli attori del caso;
- d) schede analitiche relative alle interviste di controllo effettuate agli utenti (i formatori in formazione) del caso in questione (qui soprattutto va applicata in prima istanza la tecnica della "content analysis");
- e) schede incrociate di analisi e interpretazione delle discrasie o discrepanze registrate nelle singole interviste o analisi di contenuto, per utente/attore;
- f) quadro riepilogativo delle principali assunzioni raccolte in ordine a ciascuno dei sottosistemi in cui era stata preventivamente e tematicamente articolata l'analisi e guida alla generalizzazione delle metodologie e delle regole di comportamento).

L'insieme della documentazione e della riflessione acquisita (interviste, materiali di varia natura, verifiche, ecc.) dovrebbe così consentire al formatore non solo di affinare il "suo" punto di osservazione, ma soprattutto di identificare, con maggiore approssimazione di quanto gli sia possibile in apertura di intervento formativo, il "punto di osservazione" degli attori del corso, nonché il "clima" in esso regnante in ordine appunto alla classe di variabili cui gli utenti possono essere interessati. Che, potrebbe anche essere, nel nostro caso, la presenza o meno di una interpretazione complessiva del sistema territoriale di domanda/offerta formativa tra gli operatori culturali, e quindi la osservazione del ruolo che essi ritengono legittimamente di sviluppare al suo interno. E' evidente che i materiali raccolti seguendo le operazioni di osservazione e di studio implicate dalle tabelle appena presentate richiedono un'operazione ulteriore di riscrittura della griglia di indagine, di risistemazione dei materiali e di loro rilettura; ma soprattutto impone una sorta di movimento ricorsivo (un "Loop" in gergo informatico) sul caso, non limitandosi ad interpretare il caso a partire dai materiali raccolti nella prima indagine ma ritornando al caso stesso, nella sua realtà. Si tratta dunque di un movimento ciclico di osservazione/ valutazione formativa che si arresta solo quando il formatore ritiene di aver raggiunto un assestamento significativo dei risultati del suo intervento. L'unità di misura al riguardo deriverà evidentemente dalla verifica di consequenzialità o meno tra le interpretazioni elaborate e quelle che i casi indagati forniscono rispetto alla questione di fondo da cui è stata guidata la scelta. Inoltre il "loop" seguito consente di prosciugare via via l'incrocio delle variabili, fino ad attestarsi a quelle plausibilmente ritenute "essenziali" e "comprendenti". Ciascuna fase, indicata nello schema seguente, viene a passare attraverso quattro punti di osservazione essenziale. Il loro trattamento consente di estrapolare da ciascun campo (l'insieme degli spazi afferenti in linea orizzontale a ciascuna fase) un'identikit provvisorio delle abilità o del livello di trasformazione e di interpretazione sul caso tra gli utenti, i cui tratti vengono poi ad essere aggiunti e combinati con quelli dei campi successivi, fino a formare un mosaico generale, la cui significatività... viene preventivamente valutata dal formatore in ordine alla sua "coerenza" rispetto al filo rosso dell'indagine effettuata (la domanda da cui si è partiti) e in ordine alla sua "leggibilità" anche da parte degli attori e del sub-sistema di caso osservato (U.M.).

### **Struttura cognitiva**

Configurazione stabile ed esperta delle esperienze di conoscenza e di apprendimento propria di ciascun soggetto in ciascun momento della sua storia cognitiva. Per la sua configurazione ramificata, è stata oggetto di studio particolare da parte dei filosofi, prima, e degli psicologi, poi. Oggi viene solitamente adoperata - in senso lato - per rappresentare le forme di categorizzazione e/o di concettualizzazione dell'esperienza, fin dalla nascita dell'individuo.

Ausubel (1968: 198) la definisce come "substrato di concetti, principi e informazioni pertinenti precedentemente appresi, che rendono possibile l'emergere di nuovi significati e ne facilitano la ritenzione. In quanto complesso delle conoscenze già possedute, la Struttura Cognitiva diviene in tal modo il fattore più importante che influenza e condiziona l'apprendimento, posto che su di essa si vanno ad incernierare le conoscenze nuove: "Se la struttura cognitiva è chiara, stabile e organizzata in modo agibile, emergono [dal materiale nuovo] dei significati precisi e non ambigui [...]. Se, al contrario, la struttura cognitiva è instabile, ambigua, disorganizzata o organizzata in modo caotico, tende ad ostacolare l'apprendimento e la ritenzione significativi Vedi anche Apprendimento significativo [U.M. e G.M.]".

### **Strutture disciplinari.**

Alla fine degli anni '50 prende avvio e si diffonde un deciso movimento, a carattere mondiale, di riforma dell'insegnamento scientifico. Nel giro di pochi anni, soprattutto negli Stati Uniti, si contano almeno 70 progetti di riforma del curriculum in diverse discipline scientifiche e tecniche, i quali tendono a dare un'immagine completamente nuova dell'insegnamento dal punto di vista dei contenuti, delle strategie didattiche, delle metodologie di insegnamento/ apprendimento, dei modi usuali di concepire l'attività del docente e del discente, delle tecnologie di supporto mediale. Tale processo di rinnovamento si lega ad un fatto culturale complesso, ovvero alla rilevante importanza che in quegli anni assume l'impresa scientifica nella società industriale. E' anche il momento della crisi dello "Sputnik", che dà occasione al mondo scientifico ed economico americano per denunciare i notevoli ritardi accumulati nella formazione tecnica e scientifica delle giovani generazioni, e per indicare alla scuola la direzione da prendere in sintonia con l'evoluzione degli studi e l'innovazione tecnologica. Il dibattito si accentrò intorno a tre aspetti fondamentali del processo di apprendimento:

l'aspetto normativo, cioè il corpo di conoscenza da trasmettere;

l'aspetto cognitivo, ovvero l'analisi del ruolo, dei compiti e dei traguardi formativi per il discente, per il docente, e per l'intero sistema delle opportunità formative;

l'aspetto tecnico, consistente nella definizione, progettazione e pianificazione delle strategie che avrebbero consentito di raggiungere gli obiettivi desiderati.

Dall'approfondimento di tali aspetti scaturiscono modelli diversi di curriculum.

Nel 1959, a Woods Hole, Bruner presiedette una Conferenza convocata dalla National Academy of Sciences: è il momento a partire dal quale si fa convenzionalmente iniziare quel movimento di riforma dei curricula scientifici e tecnici di cui prima si diceva. Gli elementi essenziali di discussione emersi durante e dopo la Conferenza possono così essere sintetizzati: lo sviluppo mentale del soggetto è colto in stretta connessione con le conoscenze acquisite o da acquisire: il soggetto in cui ha luogo una crescita cognitiva è lo stesso soggetto infatti che si trova a vivere in uno specifico contesto socioculturale, a manipolare oggetti e strumenti, prodotti e processi tecnologici. Ciò significa riconoscere, all'interno del processo di conoscenza, un ruolo notevole non solo al soggetto che apprende, ma a tutte le informazioni che egli riceve dall'esterno. Sul piano dell'istruzione, è evidente che per Bruner la crescita del singolo avviene a contatto con le modalità con cui una società ha costruito il suo rapporto con la realtà, quindi con le discipline, i linguaggi, gli strumenti, i prodotti;

ma come organizzare l'apprendimento? Per Bruner, "... non importa ciò che abbiamo appreso: ma ciò che possiamo fare con quanto abbiamo appreso, questo è il problema". Per questo motivo, non le informazioni isolate sono utili, ma le informazioni strutturate. "Ogni argomento ha una sua struttura (...). Questa struttura è ciò che conferisce all'argomento la sua fondamentale semplicità. Ed è apprendendo la natura di esso che riusciamo ad afferrare il significato essenziale dell'argomento stesso" (22). In particolare, la struttura di una disciplina è data dalle sue idee fondamentali e generali: dai principi organizzatori che permettono di inquadrare le conoscenze ed i dati dell'esperienza in un contesto organico. Sono questi principi che permettono la sistemazione ed il progresso del sapere nell'ambito delle singole discipline; sono questi principi, e non le nozioni isolate, gli oggetti di una istruzione efficace. "Il sapere è una costruzione esemplare che ha il fine di dare un significato a motivi costanti nell'esperienza e di inserirli in una "struttura". Le idee organizzatrici di un qualsiasi insieme di conoscenze sono scoperte che mirano a connettere e semplificare l'esperienza: in fisica si è scoperta l'idea di forza, in chimica quella di combinazione, in psicologia l'idea di motivazione, in letteratura quella di stile, al fine, sempre, di avere strumenti di comprensione. La storia della cultura è storia dello sviluppo delle grandi idee organizzative e strutturali, idee che inevitabilmente

derivano da giudizi e da ipotesi sempre più profondi sull'uomo e sulla cultura. L'efficacia delle grandi idee organizzatrici non consiste solo nell'aiutarci a comprendere, e talvolta a prefigurarci a modificare il mondo in cui viviamo, ma anche nel fornirci strumenti per l'esperienza".

Si introduce così una specifica proposta metodologica centrata su un insegnamento di strutture; e questo con un triplice vantaggio:

è possibile attivare la motivazione ad apprendere, poiché essa è basata sulla "competenza comunicativa" dei soggetti, cioè sulla loro capacità di esprimersi e costruire rapporti con le cose e con gli altri, stimolati da quella naturale curiosità di conoscere e di agire che è tipica della specie umana;

si ritiene, e si memorizza più facilmente ciò che è organizzato, strutturato, in modo significativo;

si realizza infine transfer di apprendimento: cioè, solo se si apprendono idee generali (principi o strutture), queste poi possono essere usate per affrontare i problemi che si presenteranno in seguito in altri contesti, eventualmente anche in altre discipline. Le materie andranno quindi insegnate come "metodologie di pensiero": "Alla base della "metodologia" di pensiero propria di una data disciplina vi è un complesso di proposizioni generali, connesse tra loro ed in varia misura implicite. Nella fisica e nella matematica la maggior parte delle preposizioni generative fondamentali, come i teoremi della conservazione, o gli assiomi della geometria o le regole associative, distributive e comunicative, di analisi, sono ormai del tutto esplicite. Nelle scienze del comportamento dobbiamo invece accontentarci dei principi meno espliciti e lavorare sulla base di proposizioni induttive: per esempio, come le diverse attività di una società siano connesse tra loro in modo tale che, quando si conosca qualcosa intorno alle risposte tecnologiche di una società ad un ambiente, si possa essere in grado di formulare fondate ipotesi sui suoi miti e sui suoi valori".

Queste dunque sono le strutture: per matematica e fisica insieme di proposizioni generative (dalle quali, cioè, ne discendono logicamente altre); per le scienze del comportamento, insieme di proposizioni induttive (mediante le quali si giunge a principi più generali). L'opera educativa deve porre il ragazzo in condizioni di far proprie tali proposizioni e, se necessario, trasportarle da modo simbolico con cui generalmente sono rappresentate, ad un modo più accessibile. Tutto infatti, per Bruner, può essere trasmesso a tutti, purché per ciascuna età e per ciascun livello cognitivo si riesca a determinare il modo di rappresentazione, quindi il medium, attraverso cui trasmetterlo: si hanno quindi tre tipi di rappresentazione, quella attiva (fondata sull'esperienza), quella iconica (fondata sulle immagini), quella simbolica propriamente detta (fondata sulla parola e sui numeri). "Per esempio, una volta ritenuto che la teoria dei gruppi sia "fondamentale" in matematica, si possono inventare delle attività che, partendo dal modo della rappresentazione attiva, conducano ad acquisire la nozione del gruppo matematico. Bruner riferisce di una esperienza condotta in collaborazione con Dienes, in cui a ragazzi di nove anni vennero insegnati gli elementi della teoria dei gruppi riferendosi a quattro movimenti di un libro, sulla cui copertina è disegnata una freccia verticale: un quarto di giro a sinistra, un quarto di giro a destra, mezzo giro, il lasciare immutata la posizione. I ragazzi, dice Bruner, imparano a costruire loro altri gruppi, a distinguere insieme di movimenti che hanno struttura di gruppo da insieme di movimenti che non l'hanno, a costruire matrici per studiare e confrontare strutture". Ma, quelli che sono i principi fondamentali, le strutture, di una disciplina, a quali condizioni possono esserlo anche per il soggetto che apprende? Come, cioè, possono diventare per lui importanti e significativi? Conoscere, infatti, le strutture di una disciplina non significa ancora padroneggiarla, imparare cioè a "pensarla" secondo le sue regole. Il che può avvenire solo in relazione alle modalità con cui esse vengono presentate, alle motivazioni che hanno suscitato, alle connessioni che sono state stabilite con altre conoscenze.

Ad esempio, il curriculum scientifico, elaborato dal fisico Karplus e impostato su idee chiave, cioè su concetti interpretativi fondamentali, è tuttavia basato su un procedimento didattico per cui l'insegnante presenta situazioni diverse, offre esperienze in base alle quali gli alunni possono operare astrazioni, poi comunica il concetto corrispondente come etichetta da apporre alle esperienze analizzate, concetto che l'alunno dovrebbe trasferire ad altre esperienze (similari o no). Ma tutto questo basta per poter accertare che gli alunni padroneggiano realmente il concetto-guida, solo perché esso è stato utilizzato dall'insegnante in un contesto ben definito di attività? E' chiaro che la padronanza di un concetto (di una struttura) si realizza non

attraverso la conoscenza della parola corrispondente, bensì attraverso la capacità di utilizzarla. Si tratta di verificare, quindi, come i concetti della scienza si trasformino nel soggetto che apprende in "operazioni concettuali", cioè in abilità operative razionalmente corrette( M.G. e U.M.)

### ***Sviluppo organizzativo***

I sistemi e gli strumenti per facilitare il cambiamento delle organizzazioni rientrano nell'ambito del cosiddetto "sviluppo organizzativo" concetto che esprime l'opportunità di gestire in modo sempre più coerente ed integrato la problematica organizzativa e quella relativa alla gestione delle persone. E' innanzitutto importante precisare che normalmente le variabili su cui si interviene per migliorare il funzionamento organizzativo sono:

le strutture (organigrammi, disegno dei ruoli e delle relative responsabilità);

i meccanismi operativi (regole e procedure di funzionamento organizzativo e di circolazione delle informazioni );

le caratteristiche delle persone e dei loro comportamenti (la modifica dei comportamenti si raggiunge attraverso l'uso degli strumenti di gestione delle Risorse Umane e gli interventi sulla cultura organizzativa).

Tutto ciò con il preciso scopo di realizzare obiettivi sempre più ambiziosi, sia a livello individuale sia di gruppo, di diminuire i conflitti, di aumentare l'integrazione e di far crescere la motivazione ed il senso di appartenenza.

In questo senso lo sviluppo organizzativo va inteso come un modo esplicito e pianificato di affrontare i cambiamenti nelle organizzazioni, agendo quindi sui processi interni di aggregazione del consenso verso obiettivi comuni con modalità concordate. E' questa appunto la capacità che caratterizza il manager moderno e verso cui ogni Istituzione deve concentrare i propri sforzi. Vale la pena qui ricordare le parole di uno dei più grandi esperti in materia, Edgard Schein, che parlando delle condizioni per il successo delle azioni di sviluppo organizzativo, ne sintetizzava alcune:

vi è una sollecitazione al mutamento da parte dell'ambiente, interno ed esterno;

una persona o un gruppo in posizione strategica esercita pressioni e assume la leadership del cambiamento;

vi è collaborazione tra i membri delle strutture operative e gli uomini di staff per l'individuazione dei problemi;

vi è una disponibilità ad assumersi dei rischi per ricercare nuove forme organizzative o nuove relazioni;

vi è una valutazione realistica, di lungo periodo, del tempo, risorse e modalità necessari;

vi è la volontà di guardare insieme ai dati concreti della situazione e di lavorare su di essi per mutarla;

ne scaturiscono tangibili risultati intermedi, in termini di realizzazioni e di motivazione delle persone coinvolte.

La circolazione delle informazioni diventa, nei vari momenti della vita organizzativa, un elemento cruciale e critico insieme e questo quanto più lo sviluppo delle organizzazioni mostra storicamente una tendenza al decentramento operativo e al lavoro per progetti e gruppi di lavoro misti (ossia per aggregati organizzativi temporanei e non definitivi) e una necessità di flessibilità, efficienza e capacità di adattarsi ad un ambiente non solo in costante cambiamento, ma anche sempre più orientato a un desiderio di ordine e a una domanda di sicurezza. La soluzione di molti di questi punti non sta però in ulteriori modifiche legislative. E' l'attuazione degli attuali disegni legislativi l'aspetto cruciale del problema, che rimanda a riflessioni sullo "sviluppo organizzativo" cioè su strutture e persone della Istituzione e sulla necessità di un mutamento culturale, sempre complesso quanto più la storia della organizzazione in oggetto ha radici profonde nel passato. Sottovalutando questo elemento cruciale della vita organizzativa, che di fatto però informa il comportamento reale delle persone, chi governa le organizzazioni può ritenere che modificando i regolamenti (o la legge) si modifichino automaticamente i comportamenti.

Vi è inoltre da ben considerare che ogni ipotizzabile modifica dei comportamenti abituali delle persone, soprattutto se legati al ruolo, e quindi al versante del "saper fare", suscita ansia, preoccupazione e spesso resistenza. Le persone legittimamente si chiedono "perché?", "verso quale direzione?", "sarò capace di affrontare e assolvere a questi nuovi, diversi compiti?" La

percezione di una valutazione sul suo operato è infatti un elemento chiave della autostima dell'adulto, e quindi un cardine della resistenza ad abbandonare comportamenti già sperimentati in precedenza come efficaci, anche se non più adeguati alle nuove realtà.

A fronte di questi fenomeni si segnala però:

una certa ambiguità della Istituzione nel valorizzare comportamenti più flessibili e innovativi;  
un certo disorientamento rispetto ai criteri di riferimento con cui individuare i nuovi valori premianti, accompagnato dalla percezione di una sottostima della competenza tecnica, non ancora però sostituita in modo preciso da altri tipi di competenza (aspetto peraltro cui il seminario in oggetto è sembrato voler dare una prima concreta risposta, n.d.r.);

la mancanza di effettiva permeabilità tra dirigenza pubblica e privata, con il conseguente mancato arricchimento dato da uno scambio proficuo di esperienze, ovviamente ben programmate e controllate;

una cultura di gestione operativa forse eccessivamente regolamentata da leggi, disposizioni e norme, che lascia poco spazio a soluzioni originali e magari diverse e che stimola quindi valori e comportamenti adattivi, conservativi e sostanzialmente burocratici;

una prassi di gestione del personale volta a rinforzare i valori dianzi elencati e quindi in probabile controtendenza nel caso l'istituzione decidesse di cambiare gradualmente tale schema di valori, adottandone di nuovi e più moderni, più aderenti sia alle tendenze sociali sia al nuovo ruolo che si propone di giocare nei prossimi anni.

In questo caso una coraggiosa, anche se graduale, revisione di politiche, di strumenti e di programmi di sviluppo del personale si renderebbe necessaria per accompagnare con coerenza il cambiamento ipotizzato. ( UM)

### ***Sviluppo personale***

Si è invero tentato di uscire dalla circolarità apodittica di discorsi lapalissiani adottando il concetto di sviluppo personale che denomina, insieme, l'obiettivo, il processo e il risultato dell'azione "autenticamente" formativa ( Petrini, 1985). La fortuna goduta da questa categoria in campo educativo deriva dall'assioma "neotenco" cui si ricollega: l'uomo è animale incompiuto, perfettibile, migliorabile proprio in virtù di quelle facoltà "razionali" che lo distinguono dagli animali. Da ciò la particolare considerazione che il carattere soggettivo assume, sia sul piano emotivo che su quello storico-sociale-razionale, nel definire il potenziale umano come orizzonte di sviluppo trascendente i limiti dell'umano: un orizzonte insieme biologico, psicologico, antropologico o etico. La categoria dello sviluppo personale ha insomma una valenza normativa che separa il potenziale educabile di ciascun individuo da scenari sia funzionalistici( in quanto prevaricanti la libera scelta e il libero dispiegamento del soggetto) sia particolaristici( in nome della globalità e della unicità dell'esperienza umana) contro le divisioni che l'organizzazione del lavoro o l'economia del mercato inducono.

Lo sviluppo personale di ciascuno rappresenterebbe così un orizzonte trascendentale che permane come possibilità aperta nonostante le torsioni cui l'evento formativo viene sottoposto istituzionalmente e che insieme condiziona lo svolgimento stesso dei prodotti formativi. Sì che lo sviluppo personale diviene il coronamento delle abilità nella loro "ratio" formativa come saper essere, saper scegliere, saper divenire; o ancora come autoconsapevolezza, ricerca, coscientizzazione, autoorganizzazione. Lo sviluppo personale diviene la funzione di personalizzazione dell'appreso, e si configura così come l'indicatore per eccellenza del "tasso di educabilità" presente nelle varie pratiche formative. Funziona da descrittore anche dell'itinerario o del processo che porta i soggetti ad integrare nell'evento apprenditivo ciò che nelle molteplici esperienze quotidiane viene da essi elaborato. L'aggettivo personale assume inoltre nei discorsi sull'educazione una connotazione specifica rinviando ad una concezione personologica, personalista e sociale dell'evento apprenditivo, a seconda dell'orizzonte valoriale del parlante.

Al di là e dopo le curvature politico-emanipative o ideologiche a cui il concetto di sviluppo personale è stato sottoposto, la riscoperta dello stretto collegamento del concetto di sviluppo con quello di bisogno ha indotto una crescente declinazione della categorie in direzione della creatività dei singoli o dei gruppi. Il che appare abbastanza comprensibile ove si pensi sia alla dimensione epocale assunta dalla tecnica come dominio e come pianificazione del "mondo

della vita", sia alle spinte di massificazione e di frammentazione istituzionale indotte dall'evoluzione storica del mondo contemporaneo.

Con ciò la qualificazione degli apprendimenti in termini di sviluppo personale coglie certo una delle sfide del mondo contemporaneo: quella dei soggetti contro le pressioni organizzative e culturali del sistema sociale. Ma al tempo stesso ne introietta tutte le debolezze e le ingenuità legate al disvelamento critico della *finitudine* del soggetto da parte del pensiero contemporaneo. Se l'assunzione della categoria di sviluppo personale può far sperare di ritrovare, per via metaforica, una riconciliazione tra le categorie di prodotto e quella di processo in educazione, il suo incardinamento nella dimensione fenomenologica del soggetto, e dunque nella tematica della coscienza, produce una contraddizione ancora più grande: lo sviluppo personale in quanto tale rimette in discussione - con ogni evidenza nel corso del suo divenire- ogni intenzione e ogni pretesa di considerare le acquisizioni del soggetto medesimo, e la sua dislocazione nel mondo per opera propria, come un atto originario, fondativo e fondante, insomma un atto autonomo in senso proprio. L'essere-auto-educante dell'uomo vacilla così assieme all'essere-coscienza che l'ha reso possibile.

Soggetto, prodotto, processo sono dunque termini di difficile declinazione congiunta: non poggiano su elementi teorici conclusivi e tanto meno consentono di risolvere le numerose aporie che accompagnano tanto una concezione produttivista dell'istruzione quanto una concezione banalmente umanistica dell'educazione. Non è più consentito oscillare banalmente tra tali antipodi, e la pedagogia accademica deve impegnarsi a superare il "deserto dei tartari" in cui caccia gli insegnanti, ogni qualvolta nell'offrirgli una "moda" educativa li conserva nella sua stessa povertà teorica.(U.M.)

# T

## **Task analysis**

Letteralmente "analisi del compito". Si può distinguere in analisi razionale del contenuto ed analisi empirica del compito. Nell'ambito delle teorie dell'apprendimento indica una procedura che scompone un'abilità (vedi) o compito nelle abilità e sotto-abilità più semplici che esso implica, fino a giungere alle abilità che si ritiene siano possedute da tutti i soggetti a cui il compito è proposto in apprendimento (Mager, 1975; Gagné, 1970). Il risultato di tale procedura è una tipica gerarchia di abilità a cui è facile far corrispondere una gerarchia di obiettivi di insegnamento-apprendimento. Viene talvolta definita analisi razionale del contenuto. Nell'ambito della Scienza Cognitiva (vedi) indica invece una procedura che scompone l'abilità o compito nei processi esecutivi, nelle strategie e nelle operazioni metacognitive (vedi Metacognizione) che il soggetto mette in atto durante l'esecuzione di quel compito. Il risultato dell'analisi è una sequenza - non sempre temporalmente ordinata - di operazioni concorrenti alla realizzazione del compito. Viene definita analisi empirica del compito poiché si basa sull'osservazione del comportamento e sull'analisi dei protocolli dell'individuo impegnato nell'esecuzione. Per la distinzione tra analisi razionale ed analisi empirica vedi Resnick e Ford, 1981: 58 e ss. [G.M.].

## **Tassonomia**

Metodo o sistema di classificazione. Nell'ambito delle teorie dell'apprendimento indica più che altro il risultato del lavoro di classificazione (intesa come raggruppamento degli elementi in classi e seriazione gerarchica di queste) compiuto su campi omogenei di abilità (vedi) od obiettivi cognitivi, affettivi, comportamentali. Nella classe cognitiva sono particolarmente note le tassonomie di Bloom (1956), Gagné (19702) e Guilford (1967) [G.M.].

## **Training**

In senso ampio, qualsiasi esperienza di insegnamento-apprendimento. Più specificamente, attività di preparazione allo svolgimento di mansioni cognitive e/o fisiche che richiedono conoscenze e competenze specialistiche in un dato campo (professionale, sportivo, ecc.) [G.M.].

## **Transfer**

Capacità di astrarre un qualsiasi apprendimento (vedi) dallo specifico contesto in cui è stato acquisito e di utilizzarlo in un contesto diverso. Il processo cognitivo che presiede al transfer è dunque di tipo inferenziale (vedi Inferenza). Altrimenti detto "trasferimento dell'apprendimento". Secondo Gagné (19702: 389-393), si possono distinguere un trasferimento laterale e un trasferimento verticale. Quando l'apprendimento viene trasferito lateralmente, si assiste ad una generalizzazione della conoscenza "che si allarga su un ampio campo di situazioni più o meno allo stesso livello di complessità". Quando invece l'apprendimento viene trasferito verticalmente, ci si riferisce agli effetti che capacità apprese ad un dato livello di complessità cognitiva "hanno sull'apprendimento di altre a livello superiore". Gagné conclude che "i due tipi di transfer sono ugualmente importanti per l'istruzione" [G.M.].

# V

## Valutazione

Per valutare esplicitamente qualcosa, il valutatore adotta delle griglie di analisi ricche di concetti astratti come quelli di numero, valore, base, criteri, standards, obiettivi, bisogni, norme, validità, correlazione, oggettività, falsificazione, processo, prodotto, formativo, sommativo, e via di seguito. Non è qui però il problema. Esso emerge allorché il valutatore deve comunicare con i colleghi e i committenti, dal momento che egli deve loro spiegare che cosa intende allorché usa alcuni termini per sottolineare i concetti centrali del suo lavoro. Ma soprattutto, nel comunicarli, il valutatore si rende conto di dover sempre più integrare questi concetti e i relativi significati in uno schema esplicativo coerente che assista e guidi alla comprensione di tutti gli aspetti significativi del suo lavoro. Se la valutazione è chiamata ad indossare il mantello della professione (come da più parti a gran voce si richiede) allora la concettualizzazione delle operazioni di valutazione deve assicurare una valutazione difendibile. In materia di educazione, il problema tecnico della valutazione (ovvero la possibilità di rendere valutabili tanto i processi quanto i prodotti educativi) è ancora vincolato, nel nostro Paese, alla convinzione che l'unico modo serio per descrivere e interpretare i fenomeni educativi consista nell'adottare tecniche e metodi di ricerca che permettano di ridurre la realtà studiata a serie di dati osservabili e verificabili. Sfortunatamente tale assunto, di per sé accettabile per le garanzie che intende assicurare a monte alle procedure di ricerca, presenta numerosi limiti. A *livello epistemologico* l'assunto suddetto ha finito per impigrire i valutatori nella convinzione che l'unico modo rigoroso per ottenere dati significativi di un fenomeno educativo consistesse nel "ridurre" la realtà indagata entro i limiti concettuali di analisi consentiti dagli strumenti e, conseguentemente, dalla estensione delle ipotesi di indagine utilizzati. Nella pratica quotidiana dominante della ricerca valutativa, nonostante i "ma", i "se" e i ripetuti "distinguo", si continua ad applicare il primo teorema di Heinz von Foerster che suona così: "Se un sistema è troppo complesso per poter essere compreso, lo si scompone in pezzi più piccoli e così via finché questi pezzi sono talmente piccoli che diviene possibile comprenderne almeno uno." L'aspetto più simpatico di questo metodo del riduzionismo è che esso assicura sempre un successo al ricercatore che lo adotta. Ne consegue che un giudizio valutativo va sempre debitamente scomposto nelle sue componenti (*fattori*), per la convenzione presuntiva che i fattori ipotetici estrapolati si comportino nella realtà nel modo con cui l'ipotesi afferma che "dovrebbe comportarsi" la realtà indagata. Purtroppo accade invece che tale convenzione tenda ad essere troppo spesso dimenticata dal ricercatore nel corso della sua indagine; sicché le informazioni prodotte da una ricerca valutativa che poggia sugli assunti precedenti finisce per interrogarsi poco sulla propria significatività, e questo di solito significa semplicemente che l'indagine in parola non mirava a produrre **informazioni significative**, ma solo informazioni. Inoltre va ricordato che al momento in cui il giudizio valutativo viene formulato, la realtà in riferimento risulta essersi di fatto già modificata rispetto all'ipotesi su cui poggiava e si legittimava lo specifico giudizio valutativo. Insomma il metodo di indagine privilegiato fin qui nella valutazione non ha consentito alla teoria che lo governa di aggiornarsi appunto sul problema della significatività dei giudizi valutativi per l'educazione. Una teoria del significato è del tutto assente dalle preoccupazioni dei valutatori di casa nostra. D'altra parte l'unica via adottata per assicurare "significatività" alle valutazioni esperite è stato quello di preoccuparsi di rendere comparabili i dati prodotti o esaminati. Applicando tale criterio alle valutazioni di progetti e di azioni sociali, non solo educative, ci si è prima resi conto che è difficile garantire l'osservanza di tale criterio; e poi che la comparabilità stessa tra dati valutativi e contesti di indagine è un criterio che presume di poter fare a meno della variabile tempo nelle indagini valutative. Il mito inseguito dai teorici della valutazione "riduzionista" è stato, pertanto, quello della diagnosi, nella convinzione che la diagnosi rappresenti la fase preliminare e indispensabile per poter formulare qualsiasi prognosi. Non ci si è resi conto che una qualsiasi diagnosi si fonda su una teoria, anzi esplicita le teorie soggiacenti che l'hanno resa possibile; e

che, nel caso specifico delle scienze dell'azione, una diagnosi è, proprio perché espressione di una teoria, anche una prognosi anticipata; né anzi può esimersi dal configurarsi come tale.

Ci si è tuttavia accorti che non si può escludere a priori dal campo dell'indagine valutativa tutto ciò che produce comunque informazioni significative, anche se tali informazioni risultano ottenute con metodi non sperimentali ma "quasi sperimentali". Ci si è inoltre accorti che sul piano tecnico( oltre che su quello concettuale e sociale) le operazioni di valutazione non possono essere ridotte a quelle del controllo o della verifica; appartenendo ciascuna di queste a generi diversi e dunque a livelli di concettualizzazione e di strumentazione differenti. E si prende sempre più amara consapevolezza del fatto che lo sperimentalismo ad oltranza in educazione ( e non solo in essa) conduce ad una totale svalutazione del "fatto " scientifico. A forza di procedere ad esperimenti debolmente motivati la ricerca educativa perde di intensione, acquista forse in estensione, ma sicuramente si depotenzia sempre più l'interesse ad investire in educazione da parte della comunità umana della conoscenza e della comunicazione.

Gli assunti in positivo conseguenti a tale ricognizione dei limiti di una "valutazione accademica" debbono fare i conti con un riesame della pratica della modellizzazione scientifica per un verso e con l'evoluzione del concetto di analogia e con il suo uso nella conoscenza contemporanea per l'altro.

Possiamo riassumere tali assunti ricordando che:

- non si valuta davvero se non si assume una prospettiva ecologica anche in materia di valutazione; dunque se non si collocano le operazioni locali della valutazione di sistema entro una prospettiva globale che è appunto quella della valutazione sistemica e relazionale.
- non si producono informazioni significative con la valutazione se non si torna a porre l'accento soprattutto sulle esigenze di comprensione dei fenomeni, senza imporre il vincolo dell'azione efficace.
- il criterio di verità di una teoria della valutazione oggi non può dunque più consistere solo nel concetto di falsificazione e nelle sue regole; ma deve estendersi fino a comprendere quello che abbiamo già chiamato il criterio di fecondità euristica, e che più chiaramente è stato di recente espresso da R. Thom: " quello che limita il vero non è il falso ma l'insignificante".
- la valutazione viene quindi oggi chiamata a spiegare le discontinuità di interpretazione e di comunicazione che si presentano nell'evoluzione del sistema.

Peraltro, allorché si analizza un terreno così dinamico e dialettico quale quello dei processi formativi, la valutazione dei medesimi risponde ad alcuni protocolli essenziali :

Il comportamento umano è così complesso che non può essere descritto o sintetizzato con l'attribuzione di una sola caratteristica.

Il modo nel quale un soggetto si comporta è un elemento importante che deve essere considerato. I dati ottenuti dalla misurazione e dalla valutazione vanno interpretati entro un ambito complessivo. L'interpretazione di piccoli elementi isolati relativi al comportamento significa ben poco e può essere fuorviante.

Le tecniche di misurazione e di valutazione non sono limitate alle prove orali, scritte e pratiche tradizionali. Il minimo indizio che aiuti un formatore a comprendere meglio un allievo e che aiuti l'allievo a capire meglio se stesso va considerato come valido. Quindi bisogna sforzarsi di ottenere tutti gli indizi con tutti i mezzi appropriati.

La natura delle tecniche di misurazione e valutazione usate influiscono sul modo di apprendere.

Una estesa gamma di attività di valutazione che si basi su differenti obiettivi di un corso introdurrà in quel corso molta varietà sia per ciò che riguarda l'apprendimento, sia per ciò che riguarda l'insegnamento.

La realizzazione di qualunque programma di valutazione spetta ai formatori in collaborazione con gli amministratori e gli allievi. E' con la partecipazione di tutti gli interessati che si otterranno i risultati migliori.

Inoltre applicando tali assunti all'analisi e alla promozione di apprendimenti significativi non si può non tener conto dei seguenti protocolli di riferimento :

Ogni individuo dovrebbe ricevere il tipo di formazione che gli consente di sviluppare al massimo le sue potenzialità... e le sue attitudini.

Ogni individuo dovrebbe essere posto in situazioni tali da manifestare nel miglior modo possibile il suo apprendimento e di essere informato della sua qualità per trarne una soddisfazione personale.

Lo sviluppo massimo dell'individuo esige che si tenga conto della sua personalità e che si verifichi contemporaneamente una valutazione razionale da parte di lui stesso e di altre persone.

I giudizi necessari a valutare le potenzialità di un soggetto sono complessi, difficili ad esprimere e suscettibili di errori.

Tali rischi di errore possono essere diminuiti, ma mai del tutto eliminati. E' questo il motivo per cui nessuna valutazione può ritenersi definitiva.

Una valutazione effettuata congiuntamente da un gruppo di individui sarà... meno soggetta a errori di una valutazione eseguita da un singolo.

Gli sforzi sviluppati da un gruppo di individui coscienziosi per mettere in atto metodi di valutazione più attendibili e più validi permettono di definire con chiarezza i criteri di giudizio e diminuire così il margine di errore e il danno che ne deriva.

Ogni forma di apprezzamento sarà oggetto di critiche che costituiranno uno stimolo a procedere a modifiche e a miglioramenti.

Se valutare significa, dunque, osservare ovvero realizzare cioè una fotografia di quello che succede durante un intervento sociale di qualsiasi tipo, l'applicazione di particolari strumenti di misurazione ad alcuni aspetti o variabili del processo osservato fornirà risultati insufficienti, incompleti. E' questo ciò che si è imparato ora piegando la scienza verso le politiche dell'azione sociale ora piegando la valutazione verso la mera quantificazione degli effetti sociali di particolari tipi di azione. Infatti i tratti che l'uso di strumenti quantitativi(o statistici) riescono a definire sono pochi rispetto agli obiettivi più interessanti, quelli cioè relativi alla identificazione dell'itinerario e della direzione dell'intervento sociale o formativo, entro qualsiasi scenario, contesto o sistema dati. In questo caso è la qualità l'elemento valutativo essenziale, poiché, ad esempio, una osservazione prognostica rappresenta la prefigurazione di una strada possibile rispetto a tante altre, che si è comunque obbligati a scegliere e che comunque, i partner di un gruppo scelgono. Insistere sulla qualità del cambiamento significa riuscire a capire quale scelta, quale selezione di informazioni, quali decisioni operano un determinato gruppo o un determinato sistema. La valutazione qualitativa impone dunque in modo completamente nuovo il problema della validità interna e di quella esterna delle scelte, delle decisioni e delle dinamiche che caratterizzano i sistemi d'azione osservati. Essa vuole anticipare il più possibile la descrizione di queste scelte, l'analisi di queste decisioni, la padronanza di questi meccanismi di selezione delle informazioni. Il che significa ripetere, istante dopo istante, il confronto tra input previsti e output di fatto realizzati; interrogarsi su ciò che serve a qualificare i processi in modo che diventino il più possibile autonomi e generativi, e in modo tale che i prodotti si avvicinino il più possibile a indici di ripetibilità significativa. Lo sviluppo delle scale multiple di valutazione, e delle relative tecniche informatiche, incontra tuttavia un grosso ostacolo nel problema di rinvenire ruoli appropriati di decisione nel combinare i risultati provenienti da studi differenti con le variabili interpretative sottolineate dagli studi stessi in riferimento allo stesso sistema d'azione indagato.

E, tuttavia, è solo interrogandosi sulla trasferibilità dei prodotti di un determinato sistema di azione che sarà possibile riprendere, in situazioni non più "protette", il contatto con gli utenti dei sistemi d'azione, riuscendo così a identificare il tasso di reversibilità o di irreversibilità di un cambiamento che paia conseguito dopo un determinato intervento formativo(in tutto o in parte).In tale ottica sarebbe fondamentale sapere e capire perché, per esempio, il tasso di reversibilità nel comportamento funzionale e professionale di determinati soggetti,(nonostante un intervento formativo, magari lungo e articolato),perché quel tasso risulti ancora molto alto. La valutazione, quindi, non va mai vista secondo un'ottica esclusivamente internalista; piuttosto va sempre commisurata a ciò che nel frattempo è diventato il sistema, il contesto, il gruppo, l'istituzione di riferimento. Qualità, quantità, reversibilità, irreversibilità sono in pratica indicatori convenzionali che noi utilizziamo, con i relativi rischi e con i relativi strumenti di ponderazione, per affinare, per rendere sempre più chiara e "intersoggettiva" l'interpretazione della situazione dinamica entro cui operiamo. Descrivere e definire la soglia o le soglie di reversibilità ed irreversibilità del cambiamento di atteggiamento, di comportamento e di abilità, prima raggiungibili e poi raggiunte dall'intervento formativo, è compito fondamentale

per il valutatore. Non farlo significherebbe lasciare pedagogia, didattica e utenti degli interventi formativi in condizione di subalternità alle logiche del committente, in breve alla pura logica della prestazione, invece che orientarli e promuoverli a quella della "competenza" che è essenziale allo sviluppo della comunicazione intersoggettiva.

Il problema dell'efficacia della valutazione risulta quindi strettamente legato a quello relativo alla esplicitazione delle pre-comprensioni operanti negli attori coinvolti dal processo di valutazione. Queste, come è noto, rappresentano peraltro l'unico materiale su cui è possibile lavorare per esplicitare gli obiettivi reali di un intervento. Tali precomprensioni sono i paradigmi in virtù dei quali gli obiettivi risultano legittimabili agli occhi dell'utenza prima che a quelli del ricercatore. Anche in rapporto al dimensionamento dei contesti "politici" in cui si consuma prevalentemente valutazione, questa assume quasi un aspetto sistematico di artigianalità, poiché si tratta di regolare continuamente l'uso di queste coordinate, di questi strumenti, per mettere a fuoco ogni volta cioè che avviene, per dare realismo sistematico all'intervento del formatore o dell'educatore. In questo giuoco continuo di controllo di "falsi piani", in questo è dunque in buona sostanza il lavoro della valutazione. Rispetto a queste consapevolezze tornano preziosi i saggi di D.T.CAMPBELL, H.W.EBER, J.COHEN e D.T.CAMPBELL e A.ERLEBACHER, con i quali si mira soprattutto a esplicitare la logica quasi-sperimentale del design della valutazione in rapporto alla logica rigorosamente sperimentale della metodologia "scientifica". Gli strumenti di valutazione quantitativa sono tali poiché il loro uso e la loro taratura sono fondati su ipotesi di misurazione; ma quando la stessa analisi fattoriale esplicita le procedure ad essa sottese di descrizione/interpretazione degli invarianti prescelti per significare il campo di variabili indagato e i loro flussi, essa si apre necessariamente ad un approccio qualitativo centrato sui cambiamenti intervenuti negli attori del sistema d'azione studiato.

Deve restare tuttavia chiaro, allo stesso tempo, che è dall'insieme di indagini di tipo misurativo che si estrapola la conferma o meno della significatività delle ipotesi originarie, le quali ci guideranno - osserva M.SUSSER, nell'elaborare quella determinata diagnosi, quella determinata interpretazione: per esprimersi in termini epidemiologici, ciò che conta non è il sintomo, ma il quadro logico ed interpretativo (sfaccettato e parziale) entro cui si rivela la causa del sintomo.

Quantità e qualità sono allora due indicatori-macro necessari per adeguare sistematicamente, all'evoluzione del processo, lo strumento che uso e soprattutto il ruolo di valutatore che adotto. Quando si parla di valutazione come processo non si intende descrivere le varie tappe del processo in termini di singoli prodotti. Le singole tappe del processo in atto non sono riducibili a prodotti, ma conservano la loro natura di "complessivi strutturati del cambiamento in atto". Ciò non significa, peraltro, che non si debbano, invece, descrivere i vari step del processo in termini di prodotto, perché altrimenti non si produrrebbero né si promuoverebbero decisioni; significa piuttosto che, il valore sociale decisivo delle valutazioni è proprio nel suo promuovere decisioni orientate.

La valutazione, in sostanza, ha un valore sociale decisivo: promuovere decisioni. Quali sono infatti i meccanismi che regolano il cambiamento soggettivo entro qualsiasi sistema d'azione sociale?

Promuovere innanzitutto decisioni, e questo rappresenta il ruolo sociale della valutazione all'interno di qualsiasi programma;

Promuovere la cultura della valutazione, all'interno di un sistema d'azione sociale, in particolare di quello scolastico e formativo, e questo rappresenta il ruolo tecnologico della valutazione nella gestione d'uso di qualsiasi programma di innovazione sociale o istituzionale.

Siamo in pieno approccio umanistico: ma nel caso specifico la gestione di una cultura della valutazione diventa uno dei meccanismi fondamentali per garantire la sopravvivenza e la alimentazione continua di qualsiasi sistema. Lo scopo sociale della valutazione e della sua cultura consiste invece nel favorire e nel promuovere la padronanza allargata delle trasformazioni e delle complessità che alimentano un sistema che si configuri come sistema "aperto": e la scuola, la formazione, l'istruzione non possono che connotarsi intrinsecamente come tali. Ma come è possibile - si domanda H.M.LEVIN in un saggio interamente dedicato alle tecniche di analisi di efficacia e di costi dei processi di valutazione - collegare un intervento che produce cultura della valutazione alla promozione di decisioni? Significa rimettere in discussione le gerarchie, gli alibi, le pigrizie, le sacche di interesse costitutesi

all'interno di quel sistema. Un sistema, infatti, che non prende decisioni è animato prevalentemente da gerarchie non comunicanti o da gruppi paritari all'apparenza ma in ogni caso immobilizzati da veti incrociati. Un intervento formativo e una valutazione, che vogliono invece promuovere la padronanza di questi meccanismi e disgorgare la comunicazione interna al sistema, ne rimetteranno in discussione i fondamenti stessi di legittimazione del sistema, e ne rappresenteranno un punto necessario di rottura e di equilibrio. Proprio in tale ottica un sistema diventa formativo: quando si innescano, si individuano, si promuovono meccanismi di cambiamento e se ne persegue la relativa padronanza nei suoi soggetti.

La valutazione, insomma, non è una tecnica ma un processo: si attua in ordine a un programma, si staglia, si insedia per soglie differenziate, sia in ordine ai contenuti descrittivi acquisiti sia in ordine agli strumenti utilizzati, sia per i soggetti coinvolti sia per gli utenti di riferimento indiretto, che per quelli diretti. Valutare significa senz'altro controllare; ma si tratta sempre di una operazione collegiale, di una attività di confronto e di misurazione intersoggettiva. Quando ci si interroga sulle ipotesi che guidano o debbono guidare il controllo ci si rende conto infatti che i piani della valutazione, i momenti e i significati della valutazione stessa sono differenziati tra loro. Controllo e misurazione relativa sono un osservare sistematico, a condizione che essi sappiano giustificare il proprio lavoro: nel senso di "rendere giustizia", in termini di efficacia, di efficienza, di trasferibilità ai propri risultati. Quando nasce, invece, e si configura come tale il processo di valutazione? Quando il processo di identificazione del programma entro cui e per cui si attivano controllo e misurazione si configura come un movimento a spirale di riconoscimento delle variabili. Non c'è valutazione senza un programma. Quando il programma viene identificato si può dire che anche la sua valutazione comincia necessariamente ad avere una identità. Quest'ultima è garantita dal fatto che riceve consenso dai partecipanti al gruppo. Identificato il programma, e sorto il bisogno di valutare, garantendo gli standards di efficacia, di efficienza, di coerenza del programma stesso, (stabilendo altresì - non occorre dimenticarlo - appropriati indicatori di controllo), si raccolgono dati; si accumulano cioè informazioni "adeguate". Infatti l'elemento distintivo centrale nel processo di valutazione è l'accumulo e l'ordinamento, l'accrescimento e l'allargamento esponenziale (cioè moltiplicativo) delle informazioni trattabili. Si formula la prima ipotesi di risoluzione del problema: quindi si procede ad una nuova raccolta dati per la taratura di tutta una serie di ipotesi e di strumenti aggiuntivi o alternativi. Quindi si procede, ancora, finalmente alla riformulazione dell'ipotesi di soluzione del problema o dei problemi noti e all'elaborazione di un piano di soluzione. Il piano di soluzione non sarà altro, allora, che il piano di correzione sistematico dell'intervento formativo progettato: operazioni di soluzione del problema, valutazione degli squilibri, percezione delle carenze, descrizione delle strategie di soluzione, analisi degli effetti, individuazione degli indici di ripetibilità dei processi e dei prodotti. E così di continuo. Tutto qui è il design in senso dinamico della valutazione. ( U.M.)

### ***Valutazione formativa***

Ci sembra che i molti raffinati discorsi sulla valutazione, le numerose dimostrazioni troppo convincenti sulla docimologia, nonché la presentazione di apparati valutativi estremamente rigorosi (ed anche complicati), lungi dall'incoraggiare l'insegnante ad elaborare da solo processi di cui possa avere completo dominio e strumenti adeguati al suo metodo di insegnamento, sortivano spesso l'effetto contrario, ovvero inibivano, bloccavano o scoraggiavano chi avesse intenzione di farne uso. Perciò, invece di esortare l'insegnante ad elaborare "tassonomie" incentrate sugli obiettivi di ciascuna singola disciplina, invece di invitare all'elaborazione di valutazioni ambiziose, distanti o maniacali, abbiamo cercato più che altro di proporre alla consultazione degli insegnanti una vasta campionatura di modalità concrete, di mezzi, presentati insieme alle relative indicazioni applicative o altri eventuali adattamenti, così da arricchire la creatività degli insegnanti ed arricchire le loro pratiche valutative, che nella generalità dei casi risultano troppo limitate.

Per quanto riguarda l'aspetto limitato di queste pratiche, ci siamo sentiti di poter muovere le seguenti osservazioni:

1) In mancanza di illustrazioni concrete delle forme diversificate di valutazione, gli insegnanti ed i formatori si limitano all'uso di testi e strutture monotoni e/o sorpassati. Gli insegnanti si affidano alle pratiche non chiare ed ormai abitudinarie della correzione dei compiti o dello spoglio dei test ed alla conseguente redazione di banali osservazioni; la valutazione così diventa fine a sé stessa e non è affatto critica.

2) Per mancanza di fonti di riferimento, così, sia gli insegnanti che i quadri istituzionali si trovano a "comprimere" all'interno di un'attività restrittiva tutta una serie di azioni o operazioni i cui obiettivi e strutture sono in realtà completamente distinti.

I diversi comportamenti pedagogici, quali l'assegnazione di voti, la classificazione, l'orientamento, la selezione, la formazione, il controllo e la valutazione, sono stati compressi all'interno di una sola attività.

#### Tavola 1

Selezione

votazione    classificazione

valutazione   formazione   orientamento

E' come se le sette operazioni relative a questi concetti si intercettassero reciprocamente, e come se qualsiasi valutazione, ridotta alla semplice assegnazione di voti, comporti, per il peso di un implicito primato di selezione, una classificazione che impone un orientamento, cancellando così le qualità distintive della formazione. Possiamo inoltre affermare che il peso del triangolo "selezione-votazione-classificazione" tende a schiacciare le attività di base sulle quali si sostengono la valutazione e la formazione, e che sono quelle attività che permettono un orientamento con funzione di rinforzo: tutto un discorso che meriterebbe un approfondimento maggiore.

3) Alcuni insegnanti, già in classi di **5e/4e/**, correggevano elaborati o compiti, assegnavano voti ed operavano classificazioni attraverso le quali, involontariamente, stabilivano già una selezione. Una impostazione di questo genere scoraggia le pratiche di orientamento ed impedisce una valutazione tesa a facilitare la formazione (una valutazione "formativa") e che dovrebbe indirizzare studenti o adulti verso percorsi che consentano loro il raggiungimento di importanti progressi. (2) [nota 2: Cf. nel 1963 l'articolo del professor Cronbach: "L'Evaluation au profit de l'enseignement (Evaluation for Course Improvement)". La valutazione utilizzata per favorire (to improve) il corso, se ancora fluida, contribuisce all'efficacia (improvement) dell'educazione, in misura maggiore della valutazione utilizzata per accertare un prodotto già presente sul mercato.]

Altrettanto ricorrente nei discorsi degli insegnanti è il problema dell'imminente esame di licenza superiore, e questo già dalle classi del **primo ciclo**, a volte addirittura dalle classi del **corso medio**: in molti casi la correzione degli elaborati fa riferimento ai modelli di prova e di certificazione di carattere universitario, rimasti ormai nella memoria degli insegnanti, invece di basarsi su bisogni e potenzialità da individuare presso i discenti o nell'ambito di determinate discipline.

A tutte le operazioni sopra descritte, si debbono ancora aggiungere un certo numero di attività che ad esse si vanno ad articolare - e che potrebbero legittimamente funzionare - oppure restare bloccate, sincopate su alcune tra le attività prima menzionate. Studi sulla valutazione hanno evidenziato infatti l'intervento di attività con obiettivi diagnostici, pronostici e probatori all'interno degli ambiti pedagogici e formativi.

Si può operare una valutazione per stabilire una soglia, un livello di partenza dove situare le attitudini presenti o i bisogni diretti di un individuo o di un gruppo, ed in questo caso parliamo di "valutazione diagnostica". Marc-André Nadeau specifica il suo campo di applicazione:

"1. Per determinare la presenza o l'assenza di abilità giudicate necessarie all'apprendimento di nuove sequenze (prerequisiti), oppure

2. Per determinare il livello di conoscenza degli obiettivi di un corso, per poter situare l'allievo al punto di partenza a lui più appropriato, oppure

3. per raggruppare gli allievi all'interno di gruppi distinti, secondo caratteristiche quali l'interesse, la personalità, l'atteggiamento, o qualsiasi altra variabile legata ad una particolare

strategia di insegnamento o ad un particolare tipo di apprendimento" (3). [nota 3: In "Revue des Sciences de l'Education". Montreal, vol. IV, n° 2, primavera 1978.]

La valutazione, d'altra parte, può avere l'ambizione di voler pronosticare a determinati individui il successo o la riuscita in vista di determinate mete finali, come ad esempio il diploma di maturità, che dovrebbe pronosticare la capacità dei candidati di trarre profitto dall'insegnamento superiore.

Per quanto riguarda la probazione, essa si propone come mezzo di verifica delle capacità possedute, ma anche come una sorta di "rito d'iniziazione", nel senso che costituisce un accesso ad un preciso stadio di possibilità sociologiche. Attraverso la probazione l'individuo ha messo alla prova qualcosa di se stesso: a giusto titolo, infatti, si parla di "prova di valutazione". Questa nozione, come vedremo, può restare circoscritto nell'ambito dei suoi giusti limiti oppure degenerare in situazioni da "iniziazione delle matricole", quando non addirittura in forme di sadismo più o meno accentuato. La probazione, in questi casi, diventa quasi una prova di intimidazione o di resistenza in presenza di stress più o meno violenti.

4) Durante lo svolgimento o al termine di un corso di studi, invece, è possibile istituire azioni di rassicurazione: le forme di valutazione che vi si collegano si prefiggono di rafforzare la fiducia in sé da parte degli allievi, i quali prenderanno così coscienza dei loro progressi e dei loro punti di forza. La funzione generale di rinforzo attribuita alla valutazione formativa risiede in questo aspetto. La distinzione tra "valutazione formativa" e "valutazione sommativa" (vedi oltre) è stata proposta per la prima volta nel 1967 da Michael Scriven nel 1967, ripresa in seguito da Bloom ed infine largamente diffusa grazie all'opera di Landsheere in Belgio e di Nadeau in Canada. Il campo di indagine, in questo caso, si sposta sulle attività responsabili dello sviluppo della persona, insieme ad operazioni di certificazione più o meno istituzionalizzate, che elaborano una specie di "etichetta" da apporre alla carriera dell'individuo. Questa sorta di "etichetta" serve a certificare ufficialmente il suo diritto ad una competenza e, di conseguenza, ad una occupazione: come una specie di convalida certificativa.

Ciascuna di queste attività può dar luogo ad operazioni di misurazione o di apprezzamento, oppure di controllo, di conformità a determinate norme prestabilite, esterne all'individuo.

Si genera così tutto un reticolo di operazioni, di attività o di obiettivi visualizzati con la piramide riprodotta, e che evidenzia la pressione culturale esercitata dalla parte superiore, culminante con la "selezione"; più in basso troviamo la valutazione detta "sommativa", che viene prima della base, ovvero formazione, probazione e sviluppo: questo è l'ambito in cui interviene la valutazione formativa, che ha il compito di assicurare gli equilibri e rendere possibile un adeguato orientamento.

TAVOLA 2 PAG. 18 ORIG.

Da questo schema piramidale si capisce l'eccessiva importanza accordata alla valutazione sommativa; quest'ultima può essere definita come somma (un "sigma") dei voti in rapporto ad una tabella, per stabilire un bilancio finale della competenza raggiunta "che intervenga a fine formazione sotto una forma globale tardiva e lacunosa", come dice Daniel Hameline (4) [nota 4: Daniel Hameline, "Les objectifs pédagogiques". Ed Entreprise moderne d'édition.]

5) La valutazione sommativa passa attraverso ripetute prove di verifica delle conoscenze o delle abilità di un soggetto (valutazione detta "continuata", con o senza "unità capitalizzabili"), ma soprattutto attraverso il ben conosciuto veicolo degli esami e dei concorsi (valutazione detta "puntuale"). Questi ultimi, in particolare, sono stati oggetto di studi approfonditi sia per quanto riguarda la concezione ed i rischi legati all'assegnazione di voti, ambito della docimologia, sia per  $\pounds\pounds$  riguarda le forme concrete che essi assumono ed il ruolo piuttosto importante che la sorte vi gioca: il giovane Raymond Pointcaré, a proposito dei propri esami di maturità, scriveva: " si studia per ben cinque mesi, da mattina a sera, e poi solo la fortuna interviene a segnare le nostre sorti" (5). [nota 5: Citazione da "Le Monde de l'Education", n° 51 sugli esami, giugno 1979, p. 12.]

Questo ricordo di gioventù viene avvalorato dagli studi più recenti, che smascherano il carattere fintamente terminale della valutazione sommativa. Osserva Guy Berger: "non esiste valutazione compiuta, ovvero reticolo di significati, che non possa essere completato e, proprio per questo, privato della sua validità. La valutazione sommativa perciò è poco più di una pia illusione, oppure è un modo per delimitare artificialmente un processo continuo. Ogni tipo di valutazione, in realtà, ha carattere regolatore, e determina all'infinito delle decisioni che

allo stesso tempo le negano significato..." (6) [nota 6: Nella "Revue pour "sur "l'évaluation", n° 35, 1977, p. 13.]

6) L'interesse ossessivo per gli esami, però, ha limitato di molto le iniziative e le innovazioni in materia di valutazione formativa, la quale non ha potuto beneficiare delle risorse creative che invece meriterebbe; quest'opera, perciò, si propone di compensare questa carenza in materia di mezzi di valutazione formativa.

Vi vengono presentate infatti diverse forme di valutazione che permettono di accompagnare "il discente" o l'insegnante durante tutte le tappe del processo di apprendimento o di formazione, e che vogliono essere puntelli, punti di riferimento, trampolino di lancio per ulteriori progressi. "Nel caso della valutazione formativa", osservano Noizet e Caverni, "l'obiettivo che ci si prefigge è di ottenere una retroazione a doppio effetto: un primo effetto di retroazione sull'allievo, per indicare le difficoltà incontrate e le barriere superate nel processo di apprendimento ; un secondo effetto di retroazione sull'insegnante, per indicare il modo in cui sta portando avanti il suo programma pedagogico, e quali sono gli ostacoli nei quali si scontra." (7) [nota 7: George Noizet e Jean Paul Caverni, "Psychologie de l'évaluation scolaire", Ed. P.U.F., 1978, p. 19.]

Tenteremo ora di riassumere la pluralità delle strutture e dei processi di proposta o di somministrazione pur non avendo, beninteso, la pretesa di essere esaustivi: sono molti, infatti, i settori che resteranno inesplorati, ed evidenti saranno le lacune.

### Valutazione formativa e varietà

Il bisogno di diversificazione si rifà a numerose osservazioni complementari. Nel corso di uno studio non ancora completato, la cui pubblicazione si rimanda ad un secondo tempo, si è constatato che il gran numero di insegnanti che si serviva di nuovi modelli di valutazione percepiva allo stesso tempo la necessità di variare questi modelli, per evitare il rischio di logorarli, e per rispondere ad una logica di spostamento per "rimbalzo". Si è anche constatato in che misura ciascun nuovo modello di valutazione creava il bisogno di verificare la situazione raggiunta da quell'insegnante o da quell'allievo, in quella determinata situazione di apprendimento, e di misurare poi questi valori sulla base di variabili nuove o rinnovate, e servendosi di strumenti inediti. La psicomelia, infatti, ha da tempo dimostrato che, volendo aggirare i processi di difesa o di compensazione, se non addirittura di chiusura, qualsiasi test deve creare un effetto di disorientamento .

Affidandosi al controllo di una variabile si manifestano fenomeni altri che forniscono indicazioni su valori soggiacenti, la cui presa di coscienza si rivela estremamente utile (volendo utilizzare una metafora presa dal biliardo, potremo parlare di una "doppia banda").

Il nostro obiettivo principale, dunque, è quello di aiutare gli insegnanti a disporre di processi variati e talvolta addirittura inattesi relativi a nuovi ambiti, in momenti diversi, e che si basano su variabili nuove. E questa necessità ci è apparsa naturale per una pedagogia incentrata sugli allievi.

In senso più generale, la varietà che abbiamo voluto proporre ad insegnanti e formatori risponde ad una legge detta di "varietà richiesta", proposta da ASHBY già durante gli anni '50 per la cibernetica e lo studio generale dei sistemi. Questa legge è valida per tutti i sistemi, in particolare per quello estremamente complesso che si viene a stabilire all'interno di una classe o di un istituto scolastico. Volendo enunciare questa legge in termini molto semplici, possiamo dire che "si può controllare un ambiente molto variato solo attraverso una strumentazione altrettanto diversificata" (8). [nota 8: Bruno Lussato, in "Dynamique de l'auto-réforme de l'entreprise", Ed. Masson, Parigi, 1976.]

Oppure, possiamo anche dire che all'interno di un sistema complesso, il sottosistema che regola gli aggiustamenti di domande e risposte agli obiettivi deve disporre di una varietà di soluzioni e di misurazioni almeno equivalenti alla varietà delle domande, ed alla varietà delle relative situazioni e sollecitazioni .

Considerando però il corpo docente, oppure un singolo docente, come un sottosistema che assicuri la regolazione dell'insegnamento all'interno di un istituto scolastico o di una classe appare evidente, come applicazione di questa legge, che questo sottosistema dovrà disporre di una strumentazione di controllo adeguatamente diversificata, tale da metterlo in grado di misurare tutti gli scarti agli aggiustamenti, ed assicurare così un adeguato riassetto.

Dalla stessa legge possiamo dedurre anche una sua derivazione complementare, ovvero: se la varietà di mezzi e processi di misurazione e di aggiustamento risulta insufficiente, invece di una regolazione si darà luogo a meccanismi di riduzione; verranno perciò ridotti la diffusione del sapere e del saper fare, e l'addestramento delle capacità. Le finalità democratiche saranno bloccate da una struttura elitaria che introdurrà classificazioni segregative ed inerzie di selezione, soffocando qualsiasi possibilità di orientamento. L'assenza di varietà, perciò, favorisce blocchi e rotture, che moltiplicano gli effetti perversi del sistema.

### OBIETTIVI, SCOPI E FINALITÀ DELLA VALUTAZIONE

Valutare significa costruire. E per far questo è indispensabile mettere in atto un certo numero di norme che devono essere dichiarate, non devono essere intangibili, bensì variare. Così facendo ci si introduce nell'ambito delle verità relative, è vero, ma se noi lo sappiamo e se assumiamo un atteggiamento di riflessione e di analisi della situazione, possiamo comunque andare avanti, come confermano l'osservazione e l'esperienza quotidiana. Costruzione e norme però assumono significato solo in rapporto ad obiettivi e finalità.

Per condurre questa riflessione sulla valutazione secondo un approccio progressivo e concreto, vorrei far riferimento ad una mia esperienza personale di cinque anni fa. Si trattava allora di valutare i risultati di un'azione pedagogica non definita nei suoi obiettivi. La prima cosa da fare, perciò, è stata precisare questi obiettivi. Una buona definizione di un obiettivo pedagogico, a mio avviso, deve articolarsi su 3 livelli: un livello generale, per sapere quale direzione si vuole prendere; un livello intermedio, per la messa in opera dei sottosistemi; un livello operativo, abbastanza ampio da consentire l'aggiornamento dei progressi quotidiani di un allievo: ciò che è, ciò che diventerà, quali percorsi seguirà.

Questo obiettivo a tre livelli doveva necessariamente accompagnarsi ad un contenuto ed ad un processo valutativo. Ci siamo resi conto però che questa definizione, da sola, non era sufficiente per attuare una valutazione coerente. Questo ci ha condotto ad un secondo grado di riflessione, ovvero sulla necessità di definire gli obiettivi dell'operazione valutativa stessa. La manipolazione delle valutazioni, per quel che riguarda i problemi pedagogici, mostra in che misura possano differire gli obiettivi stessi.

### VALUTAZIONE E OBIETTIVO DI COMUNICAZIONE

Innanzitutto, la valutazione deve darsi come obiettivo quello di comunicare. Si valuta innanzitutto per comunicare, in modo sintetico, un giudizio di valori a qualcuno diverso da sé. Questo obiettivo implica due aspetti: quello della comunicazione tra valutatore e valutato, basato essenzialmente sulla fiducia reciproca, e quello della comunicazione tra valutatori che, sebbene meno complicata (di tipo intellettuale, implica la comprensione dello stesso codice) tuttavia non sempre viene ben realizzata, spesso a causa della povertà del codice di mediazione.

Una pagella, il voto di un insegnante, il giudizio di un maestro, sono elementi di comunicazione destinati a trasmettere un messaggio ad un collega o a colui che sta agendo. Ma questo obiettivo così importante viene toccato solo in modo implicito: troppo raramente alla pagella si accompagna anche il codice che spiega il significato del contenuto valutativo. E' indubbio che in ambito scolastico tutti sanno cosa siano un voto, un giudizio, la classificazione all'interno di tale o tal'altra categoria. In realtà, nel momento stesso in cui si comunica questo giudizio di valori, non si comunicano gli elementi della comunicazione indispensabili affinché l'operazione valutativa effettuata precedentemente venga compresa e recepita da chi dovrà utilizzarla.

Questo obiettivo di comprensione è così importante che spesso, nello spoglio di uno studio o di una ricerca, si scartano moltissime informazioni che, allo stadio in cui ci si trova, non posseggono più alcun significato preciso, e questo perché la loro raccolta, a livello di valutazione elementare, non è stata accompagnata da un codice che permetta una loro precisa spiegazione. Nel momento in cui si definisce un sistema di valutazione, perciò, sarà opportuno

ricordare che non saremo i soli ad utilizzarlo. La relazione tra valutatore e valutato deve fondarsi su di un obiettivo di informazione che, come qualunque altro fenomeno informativo, permetta di analizzare il contenuto, il significato, la voce, il rumore, gli eventuali disturbi, l'elaborazione del messaggio e la sua comprensione.

Dal momento che si opera con diversi tipi di attori (in ambito educativo, sono presenti almeno quattro diversi interlocutori : discente, docente, amministrazione e genitori: si tratta di valutatori ed interessi estremamente diversi tra loro) è necessario perciò poter apprezzare la qualità degli attori del processo valutativo per poter determinare il contenuto e la natura del messaggio da trasmettere, nonché il mezzo più opportuno per veicolare questo messaggio. Quando un messaggio viene trasmesso da insegnante ad allievo, non ci si rende generalmente conto che ciascuno appartiene al suo gruppo iniziale, e che per far passare il messaggio è necessario un grosso sforzo di esplorazione del linguaggio. E' necessario conoscere in che modo il messaggio circola all'interno del suo gruppo di riferimento ed, a partire da questa considerazione, in che modo operare una traduzione in termini ed elementi sintattici differenti. Questo procedimento, in alcuni casi, esige l'utilizzo di un mediatore in grado di comprendere entrambi i codici. Ci rendiamo allora conto dell'importanza che assumono quegli elementi che agiscono da "anello di congiunzione", da "ripetitore", e dell'importanza di una eventuale deviazione del messaggio ad opera di questo ripetitore: si tratta di un gioco molto sottile, a tutti i livelli.

#### VALUTAZIONE ED OBIETTIVO DI DESCRIZIONE

Altro obiettivo importante, non sempre esaminato in modo sufficientemente esatto, è l'obiettivo di descrizione. Valutare significa fotografare una certa situazione ad un dato momento, il passaggio da una situazione A ad una situazione B. La descrizione di questo secondo stadio in relazione a degli obiettivi, mediante giudizi di valore ed effettuata su di un universo di soggetti che ha "agito", è automaticamente inclusa all'interno di un processo valutativo che gli insegnanti conoscono bene: alcuni allievi, ad un certo momento, hanno agito in un certo modo; l'insegnante allora preleva un certo numero di comportamenti (descrittori) che servono a descrivere meglio una situazione di apprendimento e di insegnamento molto complessa. In generale, però, ci si preoccupa sempre di descrivere la situazione con estrema sintesi, e questo fa sì che l'oggetto perseguito non sia sufficientemente ricco di elementi essenziali. Se, da una parte, per descrivere una certa situazione ad un dato momento è necessario considerare la totalità degli elementi necessari, bisogna però allo stesso tempo considerare tutti gli elementi di cui si è in possesso: che si tratti della banale situazione di un bambino che in una mezz'ora apprende una certa operazione, o della più complessa situazione finale di una settimana di stage, oppure di una fine d'anno scolastico.

Ci si rende conto della dimensione che la valutazione descrittiva assume quando si ha a che fare con un sistema come la scuola, impossibile da analizzare senza tener conto della sua articolazione e dei suoi sottosistemi. Spesso un processo pedagogico si esprime in termini molto più poveri rispetto alla sua ricchezza intrinseca: un bambino non apprende semplicemente ad applicare un certo numero di regole, bensì diventa in un certo senso più maturo, oltrepassa una certa soglia, oppure fallisce, e questa situazione richiede l'accertamento dello scarto che ancora lo separa dall'obiettivo finale. Per meglio definire questo obiettivo di descrizione perciò, si rende necessario ridefinire gli obiettivi dell'atto educativo stesso.

Bisogna perciò partire da un fatto banale ma preciso (il bambino riesce o non riesce), ed aggiungervi le successive osservazioni che prendono spunto da tutte le ipotesi possibili : questa importante opera di immaginazione costituisce la vera valutazione. Sempre tenendo a mente questo obiettivo di spiegazione, possiamo dunque rivedere i metodi, che a questo punto si arricchiscono; se invece si affronta la situazione in veste di valutatori, si misura il procedimento, un modo di applicarlo, ma non si affronta il problema della valutazione.

E' essenziale, fin dall'inizio, non stabilire un meccanismo rigido, fisso, che blocchi i fenomeni di previsione o la scoperta di nuove variabili. Si crea così una sorta di ping pong permanente tra osservazione minuziosa ed osservazione globale, che qualche volta vede l'introduzione di variabili insolite, e che danno origine a nuove sfaccettature. Queste ultime possono assumere un carattere determinante poiché non costituiscono un blocco o una risposta stereotipata dell'ambiente sociale.

### VALUTAZIONE ED OBIETTIVO DI COMPRESIONE

A questo obiettivo descrittivo ne corrisponde un altro, ed è l'obiettivo di comprensione della situazione. In ambito pedagogico, è molto raro che ci si accontenti di descrivere una situazione, di dire che un bambino sa o non sa, può o non può, è o non è... la valutazione priva dell'obiettivo di comprensione del fenomeno è un meccanismo morto. Un'esigenza di questo tipo impone la descrizione della situazione iniziale in modo diverso, analoga a quella di un pittore, che si pone di fronte ad una tela e lascia agire la propria sensibilità. Anche in questo caso viene ad attuarsi una sorta di ping pong molto complesso: spiegare i comportamenti significa andare verso le fondamenta, verso l'ambiente, significa impegnarsi all'interno di un terreno complesso che comprende un insieme di variabili sempre in interrelazione o interconnessione fra loro. Bisogna dunque cercare di scoprire un eventuale sentiero, una strategia, che permetta l'emergere a livello chiaro e cosciente di tutta una serie di elementi da cogliere volta per volta, isolatamente, all'interno delle loro interrelazioni.

La situazione di un bambino impegnato in un processo di apprendimento è una situazione molto complessa da affrontare per spiegare le ragioni di un fallimento, ancor più difficile per spiegare le ragioni di un successo. Sinora ci si è sempre accontentati di considerare le ragioni del fallimento come le più importanti; ora invece si cerca di indagare le ragioni di un eventuale brillante risultato, in base a quali elementi un allievo riesce ad integrare nuove nozioni ad un bagaglio già considerevole, ad accedere a livelli di astrazione sempre più alti. Ci si rende conto, a questo punto, che si manipola in modo positivo un elemento di estrema importanza, il fondamento stesso dell'obiettivo di comprensione della situazione.

### VALUTAZIONE ED OBIETTIVO DI PREVISIONE

Dall'obiettivo di comprensione derivano naturalmente gli obiettivi di previsione e di azione. Una volta spiegata una situazione reale, è normale voler prevedere quella che sarà la nuova situazione. Molto spesso la valutazione viene affrontata con atteggiamento rigido, l'atteggiamento di chi si ferma ed osserva. E questo perché non ci si preoccupa di definire quegli obiettivi che vanno al di là della descrizione del momento come questo si presenta, non ci si preoccupa cioè degli obiettivi di previsione e di azione. Se però si passa a definire questi obiettivi, allora la situazione cambia. Gli obiettivi di previsione e di azione impongono l'esplorazione di un ambito più ampio di quello consueto, e sono obiettivi che ci conducono ad esplorare tutti gli ambiti possibili.

La previsione di una valutazione ulteriore che parta da una valutazione presente dovrebbe essere un obiettivo implicito in tutte le singole attività degli insegnanti e delle istituzioni. Una pagella è indubbiamente un elemento assai povero di elementi di previsione: l'atteggiamento da adottare di fronte ad una pagella, però, dovrà senza dubbio essere un atteggiamento di previsione: affermare che un allievo passerà alla classe successiva significa sottintendere l'idea che in quella classe a cui sarà promosso egli otterrà risultati positivi. Ma la definizione di questo obiettivo di previsione esige la sua introduzione nel tempo attraverso una necessità scaturita dal meccanismo stesso. Se il meccanismo è noto, non vi sono problemi: mettere in moto una macchina non implica alcuna particolare difficoltà. Diversa è la questione dell'insegnamento, come di qualunque altra situazione umana: è possibile inserirsi nel tempo solo a titolo sperimentale. Non si sa mai come reagiranno le persone se non dopo averle viste reagire. E' possibile prevedere un'azione ulteriore e valutare i risultati a termine solo dopo aver operato una serie di osservazioni su questo momento futuro, a meno che non si ipotizzi la perfetta conoscenza dei meccanismi di apprendimento e di insegnamento, cosa da cui siamo ben lontani. Il metodo di valutazione perciò è distribuito longitudinalmente nel tempo, e si basa su tecniche cronologiche di relazione nel tempo che permettono di collegare gli

osservatori a momenti precisi. Questo obiettivo di previsione, perciò, comprende gli obiettivi di comunicazione, di descrizione e di comprensione.

### PREVISIONE ED OBIETTIVI D'AZIONE

Ma questa introduzione nel tempo vissuto, alla base degli obiettivi di comprensione e di previsione, rischia di mettere in moto un certo meccanismo: una data situazione iniziale indurrà certamente una data situazione finale; il tal Q.I. permetterà o impedirà il proseguimento degli studi. La verifica in ambito pratico ci dimostra che un certo numero di queste previsioni in realtà non si realizzano, e che quando si ha a che fare con i fatti il discorso cambia. L'aforisma che recita "non c'è bisogno di sperare per agire, né di riuscire per perseverare" ci dimostra che un obiettivo d'azione non è sempre necessariamente conseguenza di un obiettivo di previsione: ci si può benissimo prefiggere un obiettivo d'azione che va contro qualsiasi obiettivo di previsione, o rientrare addirittura nell'ambito dell'imprevisto. Dal momento che si vuole ottenere qualcosa di diverso da ciò che sembra necessariamente iscritto nel futuro, allora si agisce per modificarlo. Bisogna perciò esplorare l'avvenire in modo diverso, e descriverlo in modo che contenga un'infinità di possibilità nelle quali scegliere quella che ci conviene al momento opportuno.

### DIALETTICA DEGLI OBIETTIVI

Tutte queste osservazioni ci hanno portato a definire una serie di obiettivi, ed alcuni di essi possono sembrare poco chiari: prefiggersi un obiettivo di previsione ed allo stesso tempo un obiettivo d'azione che vada contro le previsioni può sembrare incoerente. Tecniche, processi e metodi di valutazione risultano poveri rispetto al campo da valutare, necessariamente complesso, e che si presenta in tutta la sua complessità. Ma, capovolgendo la situazione, vediamo che è possibile trovare una via d'accesso a questo mondo dalle mille sfaccettature proprio passando attraverso una di queste sfaccettature; la moltiplicazione degli obiettivi comporta la moltiplicazione di queste sfaccettature. Nell'ambito della valutazione è importante valutare i successi, ma anche determinare la natura e la frequenza degli scarti tra ciò che ci si aspetta e ciò che si verifica.

Dal momento in cui si comincia una riflessione sulla valutazione bisogna giungere, in un modo o in un altro, all'analisi dei sistemi, evitando di restringere gli orizzonti della realtà ma al contrario mantenendo intatta tutta la sua complessità.

All'interno di una presentazione della valutazione di un sistema possiamo trovare descrizioni molto rigorose, accanto ad altre caratterizzate più dal sentimento che dal rigore matematico. L'importante è arrivare a definire varianti diverse da quelle dell'ambito di cui ci si occupa, in modo da consentire il transfert da un ambito all'altro, e rimuovere così tutti i blocchi.

La precisione della valutazione è indubbiamente legata alla qualità degli strumenti di approccio - griglie di osservazione, protocollo d'osservazione nel tempo... manca però uno strumento unico che consenta di avere una visione globale di tutte le sfaccettature. Si rende dunque necessario assumere l'atteggiamento mentale tipico di quando si fa un'analisi dei sistemi, e ricordare che il risultato che descrive le conoscenze ad un certo momento assume significato solo se completato da un risultato che si descrive il comportamento. La preparazione della valutazione passa attraverso una prima fase di raccolta dati; solo conseguentemente arriva il momento della vera valutazione, cioè il momento in cui si esprime un giudizio di valori, chiamato di primo rischio (è buono, è cattivo...). Il giudizio di secondo rischio è rappresentato dalla necessità di legare tra loro le diverse osservazioni.

### OBIETTIVI E FINALITÀ

Il problema degli obiettivi rimanda al problema delle finalità, in particolare alla finalità funzionale, che consiste nell'azionare un sistema, con tutte le difficoltà di misurazione e di assunzione di decisioni che questo comporta.

Vi si aggiungono però anche delle finalità di ordine culturale. Si vorrebbe che ciascuno apprenda il massimo delle conoscenze e non vada incontro a nessun fallimento, il che, andando contro le concezioni passatiste, rappresenta una vera e propria sfida: ci stiamo dirigendo verso un vero orientamento, oppure verso un rinforzo dei fenomeni di selezione elitaria?

Accanto a queste finalità culturali ne troviamo altre che potremmo definire finalità strutturali. Uno degli interessi della valutazione è quello di suscitare il fenomeno detto di "rimbalzo" in opposizione a quello di blocco, come ad esempio il fenomeno provocato dal Q.I. Se la valutazione provoca presso i valutatori e i valutati un meccanismo di rimbalzo verso qualcos'altro, allora avrà svolto la sua giusta funzione. Questa finalità sembra essere il vero filo conduttore dell'attività valutativa: sarà, per lo studente e per l'adulto, un motore di libertà, oppure comporterà un sentimento di impotenza? Nella valutazione di puro stampo pedagogico le azioni di "rimbalzo" sono possibili solo nel caso in cui si valuti una situazione, e valutatore e valutato si riconoscono entrambi attori della stessa situazione. Il luogo della valutazione è allo stesso tempo il promotore, l'esperto con cui il promotore è in contatto, ed i diversi attori della valutazione, intesa come autovalutazione e co-valutazione, sempre tenendo conto dei due poli rappresentati dall'individuo e dalla società quale essa è, con le sue esigenze immediate e le sue imperfezioni.

Bisogna però tener conto anche del peso del passato, che si oppone all'instaurarsi di nuove forme di valutazione. L'orientamento, in passato, era competenza delle corporazioni, che avevano una visione elitaria; una delle difficoltà dei moderni stage di riciclaggio è proprio quella di dover modificare un certo atteggiamento fatalista di fronte al peso della condizione socioeconomica di appartenenza del bambino, ovvero dover ammettere che mettendosi in causa (evitando colpevolizzazioni sistematiche), è possibile intervenire su una situazione e far sì che emergano tutte le potenzialità di sviluppo dei bambini all'interno della scuola. Esiste, in questo senso, uno netto sviluppo delle mentalità. La difficoltà del nostro tempo, però, tiene molto all'eterogeneità dello sviluppo attuale, caratterizzato da problemi di turbolenza e da contraddizioni che rendono difficoltosa la loro comprensione. ( U.M.)

### **Valutazione di sistema**

La dizione si aggancia agli studi di Qualitative Research and Evaluation, sviluppatasi soprattutto negli USA a partire dagli anni '70. In Italia rappresenta un indirizzo di studi alternativo alla prospettiva classica delle teorie dell'apprendimento su basi positivistiche (la cosiddetta valutazione oggettiva). La valutazione di sistema infatti intende sviluppare negli operatori scolastici e nei formatori un approccio relazionale che consenta loro diagnosi e prognosi significative dello sviluppo degli apprendimenti. A tale scopo chiede che il controllo del profitto (Assessment) fornisca meri dati di stato degli apprendimenti ad una successiva o contestuale operazione di verifica (Evaluation), centrata sulle tendenze e sulle dinamiche relazionali che caratterizzano la motivazione ad apprendere dei soggetti osservati. L'insieme delle informazioni raccolte viene quindi elaborato all'interno di un quadro di sintesi che si confronta direttamente con le ipotesi-guida da cui si fa o si è fatta dipendere l'intera progettazione didattica (Meta-Evaluation). Questo modello consente anche di verificare se i vari apprendimenti settoriali, promossi negli allievi da singole discipline o da ancor più circoscritte attività di insegnamento, fanno sistema tra loro; e dunque fornisce un quadro di indicatori o di standard qualitativi per orientare retroattivamente intorno alle questioni dell'efficacia e dell'efficienza dell'azione formativa globale (Margiotta, 1993) [U.M.].

### **VALUTAZIONE MEDIANTE APPRENDIMENTO**

Tra le forme meno abituali di valutazione, rientrano anche quelle modalità che si basano su situazioni reali, percepite in modo diretto o indiretto, oppure su situazioni simulate, centrate su casi reali o su proiezioni creative.

Vi è, evidentemente, una presenza continua del reale, percepito in modo più o meno diretto, fino ad arrivare alla simulazione, più o meno vicina all'esperienza vissuta dalle persone.

Il primo caso è quello della valutazione di una situazione reale, in cui è possibile invitare un soggetto ad accertare un certo numero di comportamenti adottati in una situazione presente di lavoro o di stage, oppure di accertare i comportamenti correlativi di altre persone. Il soggetto in questione, da parte sua, beneficerà degli accertamenti (anonimi) che gli altri componenti del gruppo o dello stage avranno espresso su di lui, originando uno stimolante confronto.

Un esempio di questa modalità è uno strumento chiamato "Misumi", dal nome di un professore giapponese. Questo strumento permette una "autovalutazione assistita", ovvero una valutazione di se stesso completata dalla media (e dalla dispersione) degli accertamenti formulati allo stesso momento da altre persone.

Questo strumento presenta un notevole interesse pratico, poiché invita ciascuno ad esaminare gli altri, e fa sentire a ciascuno di essere oggetto di attenzioni e di interesse da parte degli altri. L'esperienza dimostra che questo strumento, periodicamente somministrato, facilita l'apprendimento di un certo numero di comportamenti personali, utili sul lavoro ed in situazione di scambio di gruppo.

Il riferimento alla realtà può essere anche meno diretto. Un individuo può misurare il modo in cui egli valuta la frequenza di alcuni suoi comportamenti reali rispetto ad altri suoi comportamenti possibili, ed in funzione di questo come situarsi, valutando perciò le sue tendenze o inerzie delle sue azioni.

Un soggetto può altresì prendere coscienza di un certo numero di sue reazioni o sue azioni minime, e scoprire da solo un interesse a sviluppare determinate reazioni, o a ridurre la frequenza di quelle che ritiene che vengano troppo utilizzate.

Anche in questo caso ci troviamo in presenza di un sistema di autovalutazione simile a quello del Misumi; questa volta, però, il sussidio non proviene direttamente dagli accertamenti formulati da altri partecipanti, bensì dal riferimento ad una griglia di analisi e categorizzazione. Più avanti verranno presentati alcuni esempi realizzati con strumenti del tipo "Vautrin" (vedi "Come agisco").

Anche nel caso di situazioni simulate, un soggetto avrà la possibilità di misurarsi in relazione a situazioni analoghe a quelle il soggetto stesso potrebbe vivere, o che ha già vissuto. L'individuo perciò potrebbe valutare in che modo equilibra i suoi comportamenti in relazione a riferimenti obiettivi, in modo da chiarire tendenze ed inerzie che l'individuo vuole poter gestire. Degli strumenti di valutazione così strutturati permettono di situarsi, ma anche di agire e di regolare la propria attività, è, questo, uno dei postulati caratteristici della valutazione, che deve servire ad individuare le proprie azioni, e a dare una nuova ripartizione ed un nuovo equilibrio ai propri impegni: prendendo spunto da se stessi, e giovandosi dell'assistenza che proviene direttamente dalle persone, attraverso gli strumenti e la discussione diretta di risultati individuali e collettivi, oppure indirettamente, attraverso griglie afferenti agli strumenti stessi.

Queste categorie di strumenti si rapportano naturalmente alla valutazione diagnostica, della cui importanza si è già detto, che permette a soggetti di adattare meglio l'azione di formazione, perfezionamento o apprendimento loro proposta. I due esempi proposti sono stati realizzati con strumenti di tipo "Wile".

La simulazione può essere anche più soggettiva. Gli strumenti, in questo caso, esortano ad esperienze proiettive di sé che possono mettere i soggetti in grado di pronosticare i propri atteggiamenti e comportamenti prendendo spunto dall'analisi di situazioni simulate sempre più lontane all'esperienza vissuta, quando non addirittura irreali.

Queste strutture di valutazione si incentrano soprattutto in strumenti di tipo "Vautrin", e consentono a soggetti di rivelare a loro stessi le proprie inclinazioni nel giudizio o nell'azione. La consapevolezza che ne risulta permetterà di esercitare una ingegnosità utile a risolvere problemi pratici assumendo posizioni precise, senza irrigidirsi in proposizioni difensive. Questa consapevolezza favorisce una "valutazione pronostica". Questi strumenti, nei diversi casi proposti, trovano applicazione soprattutto presso gli adulti, ma sono facilmente semplificabili ed adattabili ai più giovani. Per quanto riguarda il Misumi, in particolare, troverete nel testo uno strumento costituito da 2 serie di item che è già stato semplificato, e può perciò essere somministrato a giovani del 2° ciclo scolastico. Altri strumenti specifici per le scuole sono in corso di preparazione e di sperimentazione. ( U.M.)

## **VALUTAZIONE PER PROSPETTIVA**

Il gruppo viene diviso in piccoli gruppi, che dovranno immaginare la loro possibile situazione in un futuro prossimo o remoto; tutte le diverse prospettive verranno poi confrontate.

- Numero dei partecipanti: variabile

- Tempo a disposizione: da un'ora e mezza a tre ore per il lavoro in piccoli gruppi; un'ora per il lavoro con il gruppo al completo.

### **OBIETTIVI**

1. Facilitare l'analisi del presente grazie alla proiezione sul futuro, sostenendo l'immaginazione;
2. Alleviare gli effetti della normale censura che fissa gli individui su valutazioni meccaniche ed involontarie;
3. Rendere gli individui più coscienti delle loro aspirazioni e delle limitate, benché reali, possibilità di soddisfazione di queste ultime;
4. Far apparire i problemi in modo distanziato, e perciò in modo più obiettivo;
5. Migliorare le relazioni tra le persone, evitando loro di rimuginare le reciproche opposizioni;
6. Far intravedere delle modalità di collaborazione all'interno di un gruppo rinnovando i rapporti interpersonali.

### **SVOLGIMENTO**

#### **1. Presentazione dell'esercizio**

L'insegnante o il formatore presenta l'esercizio di valutazione e fornisce indicazioni d'insieme. Bisogna studiare un luogo, un'istituzione, un insegnamento, una formazione, delle tecniche delle forme di espressione ecc... come si immagina che saranno tra cinque, dieci, quindici, venti o trenta anni, secondo istruzioni del tipo: "Come sarà organizzato tra trenta anni il vostro istituto, il vostro centro di formazione, il vostro stage, la vostra classe, la vostra attività didattica, i vostri esami, ecc...o fra venti anni, nell'anno 2000". "Quali saranno le relazioni fra genitori e professori, docenti e discenti fra quindici anni?" "come si insegnerà quella data materia fra cinquanta anni?"; ecc...

Questa prospettiva di partenza può essere determinata in anticipo oppure scelta insieme ai partecipanti prima dell'esercizio. L'animatore può proporre versioni in base a due canovacci diversi.

#### **2. Lavoro in piccoli gruppi (da un'ora e mezza a tre ore)**

Il gruppo si divide in piccoli gruppi da 3 a sette partecipanti. La prima fase è dedicata alla sperimentazione immaginativa per "fantasticare" l'istituzione o i tipi di formazione e di esercizi.

Ogni volta che qualcuno formula un'idea sul futuro, conviene sostenerla e svilupparla per qualche minuto facendo appello all'immaginazione, invece di criticarla subito.

I partecipanti, infatti, devono aiutarsi l'un l'altro per attivare la loro immaginazione, ed incoraggiarsi reciprocamente cercando di evitare le critiche, i dinieghi e le interiezioni del tipo: "E' impossibile, è assurdo."

L'animatore o gli animatori possono circolare tra i gruppi e stimolare l'immaginazione dei partecipanti, aiutandoli a rimuovere le loro resistenze mantenendo sempre un clima di buon umore. Dopo i liberi scambi, ciascun gruppetto redige eventualmente una nota in cui precisa le diverse caratteristiche dei canovacci e delle strutture immaginate.

#### **3. Seduta plenaria**

Durante una prima seduta plenaria si confronteranno gli aspetti immaginari del progetto studiato per evidenziare quelli che risultano comuni. Per quanto riguarda l'analisi della situazione presente, l'interesse di questo confronto risiede nel rilevare quali sono le aspirazioni che hanno tendenza ad emergere. In alcuni ambiti, queste aspirazioni possono risultare in possibilità d'azione. La conduzione della seduta da parte dell'animatore sarà incentrata soprattutto nel sostegno delle proposizioni che in un modo o in un altro risulteranno, e sarà necessariamente diversa da quella richiesta da un'analisi critica, che andrà a costituire la seconda fase di altre attività.

#### **4. Lavoro in piccoli gruppi**

L'animatore potrà eventualmente chiedere ai sottogruppi di riunirsi di nuovo ed assegnare loro queste istruzioni: "Individuate, nel materiale che avete elaborato, quanto sarà possibile elaborare da qui a due anni", oppure "In relazione all'estensione delle aspirazioni e dei sogni che avete elaborato, conservate solo il 5% di ciò che a vostro avviso vi sembra effettivamente applicabile".

La riflessione di ciascun gruppo può prendere spunto dalla documentazione che l'animatore avrà eventualmente provveduto a distribuire.

#### 5. Seduta plenaria

A seguito della prima seduta plenaria, oppure a seguito della riflessione in piccoli gruppi, vi sarà un'altra seduta, in cui si confronteranno di nuovo i progetti studiati e si rifletterà ancora una volta su tutto l'esercizio. Durante questa seduta si potranno identificare i significati dei progetti prospettici in relazione al vissuto attuale (dell'istituzione, della formazione, dell'insegnamento...); si potranno anche individuare le prospettive sulla mancanza o l'eccesso di determinate sequenze di formazione e di insegnamento. Tutto quanto scaturirà da questa riflessione, comunque, andrà affrontato con elasticità e senso dell'umorismo.

### IL DISEGNO COLLETTIVO

Procedimento II: creatività non verbale.

Il principio di questo esercizio è quello di far realizzare ad un gruppo un disegno che "rappresenti" la situazione da valutare. Si dovrà però cercare il più possibile di evitare l'espressione verbale: il gruppo, cioè, non si dovrà mettere d'accordo in anticipo sul disegno da fare, bensì elaborare poco a poco un'immagine grazie alla sinergia delle iniziative individuali.

Per far ciò bastano una lavagna bianca oppure dei grandi fogli di carta, e dei pennarelli colorati. Ciascuno si servirà a turno dei pennarelli di cui avrà bisogno. Uno dei componenti comincerà il disegno, a turno poi ciascun componente aggiungerà il proprio contributo, tenendo conto di ciò che è già stato disegnato. Una volta impostato il disegno, sarà possibile scambiare alcune parole.

Questo esercizio si può svolgere con il contributo di tutto il gruppo, elaborando più disegni alla volta: ciascun partecipante tornerà al posto dopo aver dato il proprio contributo. Ma si può anche dividere il gruppo in piccoli gruppi da 3 a 5 persone, e conseguentemente discutere ciascun disegno insieme.

In ogni caso, la valutazione vera e propria non risiede nel disegno prodotto, bensì nella discussione di tutto il gruppo, in cui si esploreranno i legami tra i disegni realizzati ed il vissuto della formazione da valutare.

### P 10 LE COSTRUZIONI

Procedimento II: mediazione e creatività non verbale.

Materiale necessario: delle costruzioni (giochi dei bambini) eventualmente di colori diversi, ma tutte della stessa grandezza. Ne occorrono diverse decine: l'esercizio si esegue in gruppi di cinque o sei al massimo, e ciascun gruppo ha bisogno di almeno dieci cubetti.

I partecipanti dovranno disporsi in piedi intorno ad un tavolo; ciascuno avrà di fronte una dozzina di cubetti; le istruzioni sono: "con queste costruzioni dovrete realizzare un oggetto che rappresenti la situazione da valutare. Ciascuno, a turno, potrà aggiungere un solo cubetto alla volta; non si potrà parlare, ma chiunque avrà il diritto di opporsi alla posa di qualsiasi cubetto dicendo semplicemente NO. L'esercizio si considera terminato su decisione del gruppo."

In realtà questo esercizio risulta interessante per analizzare le relazioni interne di un gruppo ed i processi decisionali. Le istruzioni "realizzare un oggetto che rappresenti il nostro vissuto di formazione" si prestano molto bene ad una valutazione per mediazione e creatività: come sempre, la valutazione non risiede nella realizzazione, bensì nella discussione collettiva che ne scaturisce, in cui il gruppo esplora in cosa la costruzione "esprime" il vissuto della formazione.

Precisazioni sulle istruzioni

Se il gruppo chiede delle precisazioni, si ripeteranno semplicemente le istruzioni: le incomprensioni costituiranno oggetto di un'analisi ulteriore. Le seguenti precisazioni potranno essere oggetto di interventi da parte dell'animatore, ma non dovranno essere fornite in anticipo al gruppo:

- . le costruzioni sono disposte di fronte a ciascun partecipante; ognuno è libero di appropriarsene.

- . un solo cubetto alla volta e secondo il proprio turno; queste istruzioni non dovranno essere rigidamente rispettate, il loro scopo infatti è quello di rallentare la realizzazione dell'oggetto in modo che ognuno possa esercitare in ogni momento il proprio diritto di veto alla posa di un cubetto.

. è vietato parlare, salvo che per il diritto di veto; anche in questo caso la regola non è così rigida. Il suo scopo infatti è quello di evitare che il gruppo discuta il progetto PRIMA di realizzarlo: questo esercizio infatti è essenzialmente un gioco di espressione non verbale.

Precisazioni sul numero dei partecipanti.

Il numero massimo di partecipanti intorno ad un tavolo è sei. Ma ciò che avviene tra questi sei partecipanti è di una ricchezza tale che sarebbe opportuno mettere il gruppo sotto l'osservazione di due testimoni, il cui ruolo, vissuto generalmente con vivo interesse, risulta essenziale per la discussione che segue.

Se si dispone di un numero di costruzioni sufficiente, si può far svolgere l'esercizio a due gruppi allo stesso tempo. Se si ha il tempo, in questo caso diventa interessante far discutere a ciascun gruppo separatamente la propria realizzazione (ciascuno con il contributo dei propri osservatori) e poi chiedere all'altro gruppo di esprimersi verbalmente sull'oggetto dell'altro. In un primo tempo il gruppo A si esprimerà verbalmente sulla realizzazione del gruppo B, senza intervento da parte del gruppo B in questione. In un secondo tempo il gruppo B potrà reagire a quanto detto da parte del gruppo A. Poi si farà l'inverso: il gruppo B discuterà la realizzazione del gruppo A.

Queste procedure consentono una valutazione estremamente ricca e particolareggiata della situazione di formazione vissuta dal gruppo; bisognerà però fare attenzione a non rapportare alla valutazione quanto scaturisce da fenomeni puramente interni al gioco delle costruzioni in sé: ovvero rivalità inter-personali, liberazione (o inibizione) dell'aggressività nell'esercitare il diritto di veto, ecc...alcuni di questi fenomeni forniscono informazioni sullo status e le relazioni presenti all'interno del gruppo e vanno perciò tenute da conto nella discussione valutativa, non bisogna però dimenticare che sono reazioni suscitate e rinforzate dalla situazione stessa.

## P 11 FOTOGRAFIE O IMMAGINI AMBIGUE

Procedimento III: movimenti proiettivi

Tutte le fotografie presentano un certo grado di ambiguità e si prestano perciò, anche in minimo grado, a delle "interpretazioni" che variano con le "proiezioni" degli individui che le osservano. Questa caratteristica può essere più o meno marcata, e la valutazione con le fotografie sarà tanto più "proiettiva" quanto più le foto risulteranno ambigue.

L'immagine di un gruppo ilare e contento, ad esempio, e l'immagine di un gruppo triste ed abbattuto, potranno facilitare un gruppo nell'espressione "per mediazione" (Procedimento I, a pg. 946): si parla del proprio gruppo facendo finta di parlare del gruppo fotografato. In questo caso si parla più di "mediazione" che di "proiezione". Immaginiamo invece la foto di un gruppo che appare indistintamente euforico o depresso (a seconda dell'umore di coloro che lo descrivono): in questo caso avremo a disposizione del materiale prettamente "proiettivo". Proporre un'immagine di questo genere ad un gruppo chiedendo semplicemente di descriverlo (senza parlare di valutazione), significa procedere ad una vera e propria valutazione dello stato attuale del gruppo mediante il metodo proiettivo.

Ciononostante, contrariamente all'utilizzo dei metodi proiettivi utilizzati in psicologia clinica, in questo caso non è previsto l'intervento di un "esperto" per l' "cl\_\_ca, in questo caso non è previsto l'intervento di un "esperto" per l'"interpretazione" del discorso del gruppo. La valutazione infatti si verifica quando, in un secondo tempo, il gruppo stesso mette in opera le proprie capacità di analizzare i propri discorsi. Nel caso dell'esempio del gruppo piuttosto ambiguo che alcuni hanno visto triste ed altri contento, la discussione comune rivela che il gruppo fotografato non è né l'uno né l'altro: contentezza e tristezza appartengono ai partecipanti che hanno caratterizzato l'immagine. Una volta rivelata questa differenza, diventa possibile, e necessario, parlarne, interrogarsi su ciò che questa differenza significa in relazione al lavoro ed alla vita del gruppo. La valutazione risiede proprio in questo tipo di analisi, non già nella descrizione del gruppo ambiguo, che di per sé non serve a niente.

Qualsiasi immagine ambigua può servire all'espressione di un gruppo; a questo scopo si potranno utilizzare le immagini del dossier Fotolanguage, oppure fabbricarsene da soli, con un montaggio. Molto note sono anche le immagini del T.A.T. (Thematic Aperception Test): si tratta di un test proiettivo che però è stato concepito per la clinica individuale. Ciascuna immagine è stata pensata per esplorare una dimensione inconsciente della personalità, e l'insieme esprime la teoria della personalità. Non sarebbe neanche pertinente trasporre questo materiale in una situazione di gruppo. Un T.A.T. di gruppo non è ancora stato creato, ed il materiale di immagini ambigue che potrebbe costituirlo deve essere ancora raccolto. (1)

[nota 1: Gli interessati potranno contattare il Dipartimento di Psicologia dell'educazione dell'I.N.R.P. 29, rue d'Ulm, 75005 Parigi, ed eventualmente inviare le immagini ambigue che hanno finora raccolto.]

Metodologicamente, la valutazione si realizza come sempre in due fasi: durante una prima fase, a piccoli gruppi, con conseguente discussione comune, ci si esprimerà sulle immagini ambigue, dopodiché si analizzeranno collettivamente i discorsi scaturiti, relazionandoli alla vita ed all'esperienza del gruppo.

#### P 12 MACCHIE DI INCHIOSTRO

Procedimento III: movimenti proiettivi.

Il test di Rorschach, o test delle macchie di inchiostro, è molto noto, e viene utilizzato in psicologia clinica per esplorare gli strati più profondi della personalità individuale.

Quello che noi proponiamo riprende di questo test solo l'idea delle macchie di inchiostro, senza sovraccarichi di teorie della personalità o di metodologie dell'interpretazione: si tratta solo di un gioco senza pretese, e non di un test proiettivo.

Nel test di Rorschach le macchie di inchiostro si ottengono piegando la carta, producendo così macchie simmetriche adatte all'esplorazione dell'individuo. Nel nostro test l'inchiostro viene fatto gocciare su di un foglio, che poi verrà schiacciato da un altro foglio; uno solo di questi fogli costituisce l'immagine da descrivere.

Le macchie presenti sul foglio di carta hanno contorni, distribuzione e struttura diverse.

La distribuzione, la grandezza ed il colore delle macchie di inchiostro danno vita ad immagini molto diverse, ma le istruzioni sono sempre le stesse:

"Questa immagine rappresenta un gruppo. Descrivetela."

oppure: "Quale foglio secondo voi rappresenta ciò che abbiamo appena fatto?"

oppure ancora: "In questo foglio, quale forma secondo voi esprime ciò che è avvenuto?"

Come sempre, la vera valutazione non risiede nella scelta del foglio o della figura, bensì nella discussione che segue, ed in cui il gruppo analizza i legami tra il proprio vissuto e ciò che ha individuato nelle figure.

#### P 13 TRE IMMAGINI, UNA STORIA

Procedimento III: movimenti proiettivi

Si formano gruppi da 4 a 6 persone, e gli si consegnano tre immagini del formato di una cartolina con le seguenti istruzioni: "Ecco tre immagini; mettetele nell'ordine che preferite e raccontate la storia che illustrano."

Perché tre carte invece di due o quattro? Semplicemente perché una "storia" comporta un inizio, uno svolgimento ed una fine, ed il numero di tre perciò risulta il più piccolo utile per raccontare una storia. Si possono però anche proporre 4 o 5 immagini, con tutti i rischi di rendere più difficile l'accordo del gruppo sull'ordine delle immagini.

Per questa invenzione si possono usare infinite immagini, è preferibile però che esse non siano troppo precise nel significato o troppo ricche di dettagli, in modo che l'immaginazione del gruppo non risulti limitata o guidata.

Ciascun sottogruppo deve produrre una storia, preferibilmente per iscritto, prendendo nota però di tutte le varianti proposte ed abbandonate nel corso dell'elaborazione. La discussione comune dovrà riguardare sia la storia nella sua forma definitiva, sia le varianti, che il resoconto di quello che è stato il vissuto del gruppo durante l'elaborazione di questa storia.

Come sempre, la vera valutazione si ha quando il gruppo al completo si trova ad esplorare in che cosa le storie inventate sono riflesso di ciò che il gruppo stesso ha vissuto.

#### P 14 MANDALA E FIGURE ASTRATTE

Procedimento I: facilitare l'espressione aggirando i processi razionali e Procedimento III: movimenti proiettivi.

I mandala (dal sanscrito: cerchio) sono l'espressione (movimento, pittura, scultura) di un concetto cosmologico, e giocano un ruolo mistico e rituale presso diverse religioni originarie dell'India. Sono diagrammi geometrici centrati ed orientati, e raffigurano la proiezione di un cosmo divino su di una superficie piana. Uno dei loro scopi è quello di fungere da supporto per la meditazione dei sacerdoti che, grazie all'effetto dell'intensa concentrazione del pensiero, arrivano ad evocare ed animare il cosmo contenuto nel mandala.

A ciascun partecipante verrà consegnata la riproduzione di un mandala con le seguenti istruzioni:

"Concentratevi su questa figura, poi dite ciò che vi ha suggerito in relazione alla situazione di formazione che abbiamo appena vissuto".

Per un soggetto di cultura europea il mandala è un'immagine priva di significato, per questo i movimenti proiettivi avranno un ruolo molto importante. Non si tratta però di un metodo puramente proiettivo, poiché il mandala è una figura estremamente strutturata, astratta, simbolica, ma affatto ambigua. Proiettare significa vedere nell'immagine dei significati che non ci sono, significa attribuire all'immagine dei significati che in realtà essa non ha, ma che il soggetto porta in sé. Questo può verificarsi con un mandala, ma in misura limitata, poiché il mandala è una figura geometrica simbolica ed estranea alla nostra cultura, ed è priva di possibili significati, al contrario di una macchia di inchiostro, dove ogni contorno irregolare può essere "significante".

Nell'utilizzo di mandala a scopo valutativo, il momento più importante non è la proiezione. Al soggetto, del resto, non si chiede di descrivere il mandala, nell'ipotesi che in questa descrizione, senza averne piena coscienza, egli descriva se stesso; si chiederà invece di parlare direttamente della situazione da valutare, ma per facilitare questa difficile espressione gli si propone di bloccare la riflessione razionale e concentrarsi su di una figura astratta e complessa, e stabilire dei legami (necessariamente irrazionali) tra questa figura e la situazione da analizzare.

Possono servire da supporto figure astratte, riproduzioni di quadri non figurativi o fantastici, come ad esempio Escher, Mirò, ecc...Meno l'immagine proposta sarà geometrica, più questa si presterà ad una interpretazione propriamente proiettiva, ed il procedimento III (pag. 947 originale) si trasformerà allora in procedimento I (pag. 946 originale).

In ogni caso, se la concentrazione sulla figura proposta è necessariamente individuale, l'espressione che segue può essere individuale o in sottogruppi, con discussione comune, oppure direttamente con il gruppo al completo. La valutazione è ultimata solo quando tutto il gruppo ha discusso ed analizzato tutti i discorsi individuali proposti.

## P 15 ESPERIENZA VALUTATIVA CON TEST PROIETTIVI: AUTO-VALUTAZIONE DEI RITMI DI ACQUISIZIONE.

di Aniko HUSTI

Questo strumento è stato concepito per studiare il ritmo individuale di acquisizione delle conoscenze, ed i più importanti fattori che lo influenzano. Misurare il proprio modo di "seguire" una lezione, una conferenza o una giornata di formazione, lo sforzo fatto e gli eventuali divari, può rappresentare un'utile autovalutazione per la persona ed un importante feed-back per il professore, l'animatore o il conferenziere. Le quattro domande formulate in successione in questo test riguardano ambiti molto diversi - cognitivi ed affettivi - , conseguentemente, anche le risposte fornite sono un materiale abbastanza diversificato per l'analisi.

Questo strumento è composto da disegni e fotografie. Attraverso l'utilizzo dell'immagine si è voluto allargare la gamma dei mezzi di valutazione e fornire l'occasione di esprimersi in modo diverso dall'espressione verbale. Il disegno, la foto, potranno apparire come mezzi di espressione meno utilizzati, e perciò meno usati della parola, soprattutto in ambito scolastico. La visualizzazione può favorire lo sblocco della persona, e fa ricorso all'immaginazione. L'interpretazione delle immagini può dar luogo ad una proiezione della persona, che permette di esplorare i livelli meno coscienti. L'analisi delle risposte per immagini pone gli stessi problemi dell'analisi del contenuto delle interviste.

La trasposizione in immagini di idee astratte - quali "l'interesse" o "l'isolamento" - è stato un lavoro appassionante ma delicato. Pur utilizzando il linguaggio dell'immagine, si è cercato di evitare di ricorrere a simboli grafici di difficile comprensione. All'elaborazione della struttura di questo strumento ha partecipato Yves Peretti, che si è occupato anche della scelta delle fotografie. I disegni sono stati realizzati da Danièle Rivier.

### SVOLGIMENTO DELLA VALUTAZIONE

Le risposte vengono fornite in due fasi:

Prima fase: Si propongono tre serie di immagini, ciascuna che corrisponde ad una questione:

la prima serie comprende 7 disegni

la seconda comprende 8 fotografie

la terza comprende 12 disegni

e ciascuno opera le proprie scelte secondo le istruzioni.

Seconda fase: Le immagini vengono spiegate per iscritto, in modo da esplicitare le scelte operate e proporre al propria interpretazione delle immagini, attraverso la quale traspare la proiezione delle idee e dei sentimenti.

Somministrazione: A ciascun partecipante si distribuiscono quattro buste ed un foglio con le seguenti istruzioni:

Presentazione dell'esercizio

Avete ricevuto quattro buste nelle quali troverete dei disegni e delle foto su numerosi aspetti della vita a scuola, nei corsi, ecc... Utilizzando disegni e foto, aggiungere alla parola ed allo scritto un'altra forma espressiva. Così, durante questo esercizio, avrete al possibilità di esprimere la vostra opinione sul vostro lavoro scolastico scegliendo disegni e fotografie tra le serie di immagini successivamente presentate nelle buste I-II-III. Le risposte dovranno essere anonime.

Rispettate rigorosamente il seguente ordine:

- Prendete la busta segnata "I",

Prima leggete attentamente la domanda,

disponete poi le immagini davanti a voi, in ordine crescente di numerazione.

Osservate le immagini, spostatele se lo desiderate, studiatele come volete, poi scegliete la vostra immagine.

- Continuate con lo stesso procedimento anche per la busta "II" e "III".

- Poi prendete la busta "IV", che contiene un foglio con le indicazioni che vi servono per le risposte.

Le domande, le immagini e le istruzioni contenute nelle buste "I"- "II"- "III"- "IV" sono le seguenti:

BUSTA I

- 7 disegni: Istruzioni:

"I" Come avete seguito questo corso?

Quale, tra queste sette immagini, è quella che meglio rappresenta il modo in cui avete seguito questo corso (questa giornata di lavoro, questa conferenza, ecc...).

Scegliete un'immagine, conservatela davanti a voi e rimettete le altre nella busta "I".

L'idea di "seguire una spiegazione" è stata tradotta con il simbolo Bicicletta-moto; le sette immagini mostrano sette gradi di distanza tra una moto ed una bicicletta, ed esprimono il ritmo di comprensione, il grado di sforzo operato, l'interesse e la fatica di colui che segue.

Altre applicazioni:

1) Per una rapida valutazione, questa prima serie può essere impiegata anche separatamente dalle altre due, ad esempio: alla fine di un corso, di una conferenza, di una giornata, la persona sceglie semplicemente un'immagine come risposta.

2) Scala dei tempi

Le sette immagini della serie possono essere utilizzate come "Scala dei tempi" al termine di un corso o di una giornata, per permettere a ciascuno di esprimere il modo in cui ha seguito il corso o la giornata nei suoi diversi momenti: scegliere un'immagine che illustra ciascuna sequenza di 10 o 30 minuti. Ad esempio:

"A quale momento del corso corrispondono queste immagini secondo voi?"

Attribuite un'immagine a ciascuna sequenza di 10 minuti. La stessa immagine può essere utilizzata per momenti diversi. Scrivete il numero delle immagini che avete scelto sulla scala temporale qui sotto.

10 minuti - 20 minuti - 30 minuti - 40 minuti - 50 minuti

BUSTA "ii" 8 fotografie: Istruzioni:

"Avete davanti a voi un'immagine scelta tra quelle della serie "I". Completatela ora con una foto che dovrà esprimere:

"II" In che stato d'animo avete vissuto questo corso? (questa conferenza, questa giornata)?

Scegliete la foto che meglio corrisponde allo stato d'animo e rimettete le altre nella busta "II".

Queste foto di un allievo di 3a esprimono i diversi gradi di interesse e di attenzione; sono afferenti all'affettività e riflettono più identificazione che scelta ragionata.

BUSTA "iii" 12 disegni: Istruzioni:

"Ora avete di fronte a voi due immagini. Per spiegarle meglio sceglietene altre due tra quelle di questa nuova serie, che dovranno esprimere:

"III" Qual è stato per voi il più importante fattore che ha suscitato questo stato d'animo e questo modo di seguire il corso (la conferenza, la giornata)?

Aggiungete queste due immagini a quelle che avete scelto precedentemente e rimettete le altre nella busta "III".

I disegni rappresentano gli aspetti più frequentemente evocati del metodo di lavoro, dell'atmosfera e della comunicazione a scuola, ad esempio: il piacere della comprensione, il lavoro meccanico, l'isolamento, ecc...

Altri impieghi

1 - Le immagini delle serie II e III possono essere utilizzate per valutare una giornata, una settimana di lavoro o un intero stage. Le domande e le istruzioni possono essere le seguenti:

"Come avete percepito la vostra giornata (o la vostra settimana, o il vostro stage)?"

Scegliete una foto tra quelle della serie II.

"Quali sono state le ragioni più importanti?"

Scegliete due disegni che meglio esprimono le vostre idee tra quelli della serie III.

LA BUSTA VI: conterrà le seguenti domande ed istruzioni:

"Ora avete di fronte a voi le quattro immagini che avete scelto.

Scrivete in poche frasi ciò che ciascuna immagine significa per voi. (Prima di scrivere il vostro commento, riportate il numero dell'immagine a cui si riferisce.)

Mettete questo foglio con le vostre spiegazioni e le quattro immagini scelte in questa busta.

2 - Il test può essere utilizzato in un ambito valutativo ove si posseggano solo pochi strumenti, e tali da non assicurare un risultato rapido e di facile interpretazione da parte di un professore che se ne voglia servire nella pratica quotidiana.

Il confronto fra l'auto-valutazione dell'allievo, e la valutazione del lavoro e del comportamento dell'allievo fatta invece da un professore è spesso un processo lungo; l'uso di queste immagini permette una evidenziazione immediata della differenza tra le valutazioni prospettive: ad esempio, se l'allievo sceglie immagine che rappresenta il disinteresse, ed il professore l'immagine di un lavoro portato avanti con grande sforzo, la distanza tra le due opinioni risulta netta e chiara. In questo modo si facilita anche la conoscenza dell'altro". La maneggevolezza e la rapidità di questo strumento di valutazione e la sua semplicità d'uso consentono al professore di impiegarla nella pratica didattica quotidiana.

Il numero di immagini presentate in questo strumento è necessariamente limitato, sebbene la combinazione delle 27 immagini rappresentate dà luogo a 3696 possibili risposte. Ciò che prevale sulla quantità è innanzitutto l'effetto di sblocco dell'espressione attraverso l'utilizzo dell'immagine, la proiezione personale durante la fase della spiegazione delle immagini scelte, il sentimento di creazione attraverso la presentazione in immagini della propria storia, l'aspetto ludico che questa valutazione assume. Le risposte composte da immagini e scritto forniscono all'analisi un corpus pluridimensionale; la spiegazione individuale amplia il significato delle immagini in quanto consente l'espressione dell'individualità di ogni soggetto. ( U.M.)

## **VALUTAZIONE MEDIANTE CONSULTAZIONE**

La caratteristica della valutazione mediante consultazione è quella di seguire una negoziazione, una ricerca comune tra valutatore e valutato; si tratta di un incontro interpersonale, un dialogo dallo schema ben definito, e che unisce valutatore (i) e valutati nell'accertamento di una situazione o di prodotti di apprendimento a seguito di un'azione didattico- educativa o di formazione. Nelle altre forme di valutazione, sia di tipo proiettivo che di tipo grafico, per questionari o Check-list, il supporto principale della comunicazione è materiale, mentre nella valutazione per consultazione viene privilegiata l'interazione fra attori del processo valutativo: ed è per questo che nella valutazione mediante consultazione tutti quei problemi legati alla comunicazione ed alle relazioni si acquiscono. Considerando perciò l'importanza del supporto materiale nella valutazione per consultazione, si rende indispensabile l'esatta e puntuale definizione dell'obiettivo della valutazione stessa, a beneficio del valutatore e del valutato. E' anche importante esprimere chiaramente le aspettative di ruolo, sia da una parte che dall'altra, e precisare se la richiesta di accertamento proviene dal valutato, dal valutatore, o di comune accordo. Comunque stiano le cose, entrambe le parti

devono sapere che si sta facendo una consultazione di valutazione. Gli obiettivi di una consultazione valutativa possono essere molti, come più avanti vedremo; in ogni caso, però, si tratta sempre di una esplorazione relativa ad un certo momento, un'esplorazione utile a valutatore e valutato, in determinati casi anche a terzi. Questa esplorazione viene effettuata tramite lo scambio di punti di vista e di opinioni, seguite o meno dal raggiungimento di un accordo tramite negoziazione. Il lavoro deve essere stimolante e consentire l'evidenziarsi di tutte quelle sfaccettature e potenzialità insite in una fase di formazione o di acquisizione di conoscenze. Una valutazione di questo tipo, anche se destinata alla raccolta di dati per il controllo di determinati aspetti, la verifica di un insieme di conoscenze, l'approfondimento o la delucidazione di un ambito di studio o di azione, conserva sempre il suo aspetto formativo se non addirittura diagnostico. Gli obiettivi possono variare di molto fra loro; può trattarsi infatti di:

- una consultazione a scopo di accertamento
- una consultazione a scopo diagnostico
- una consultazione a scopo di pronostico
- una consultazione a scopo di consulenza
- una consultazione a scopo di ausilio
- una consultazione a scopo di controllo
- una consultazione a scopo di sondaggio.

A seconda dell'obiettivo, la consultazione potrà assumere configurazioni particolari e l'atteggiamento di valutatore e valutato potrà variare sensibilmente :

La consultazione-accertamento consiste in uno scambio più o meno periodico con il valutatore lo scopo è quello di tirare le somme sui risultati sul comportamento, la crescita personale o il metodo seguito.- L'obiettivo della consultazione a scopo valutativo-diagnostico non è quello di conoscere le reazioni del valutato di fronte ad un problema immediato, bensì di aiutare il valutato ad arrivare ad una maggiore conoscenza di sé per quanto riguarda interessi e motivazioni, e consentire una eventuale evoluzione del suo comportamento.- La consultazione a scopo prognostico viene fatta per individuare insieme le condizioni di riuscita o sconfitta di un individuo - (o di un gruppo) nel compito che si è prefissato (Esempio: la consulenza orientativa).- La consultazione per una valutazione-ausilio o valutazione-consulenza, piuttosto che definire una situazione, ha lo scopo di accompagnare lo stagista nell'esame progressivo delle difficoltà che incontra durante il lavoro o il vissuto di una formazione o un insegnamento. Il ruolo del valutatore allora non è più quello di carpire quella che è la realtà del valutato, bensì chiarire i suoi problemi ed evidenziare il ventaglio di possibili scelte. In direzione di una valutazione sommativa o normativa, la valutazione mediante consultazione, associata ad altre forme di valutazione, può fornire chiarimenti ed approfondimenti, consentire una descrizione più dettagliata ed assicurare anche una certa continuità. II. LE MODALITA' DELLA VALUTAZIONE MEDIANTE CONSULTAZIONE

A. Campionatura dell'universo di soggetti La valutazione mediante consultazione si può fare con valutatori - integrati all'interno di una struttura di formazione o insegnamento. Possono esserci perciò stagisti o allievi che vengono consultati da formatori o insegnanti sulla loro azione pedagogica; ma possono anche essere formatori o insegnanti che intervistano gli stagisti e gli allievi sul loro apprendimento. Oppure può svolgersi con valutatori - estranei al gruppo in formazione o alla classe. I valutatori osservano inizialmente il gruppo o la classe, vengono poi consultati e, a seguito di una ulteriore discussione, forniscono le loro osservazioni. L'universo sul quale viene effettuata la consultazione può essere:

- la totalità dei formatori e stagisti, o degli allievi ed insegnanti (a beneficio dell'intero gruppo oppure di un singolo individuo)
- un campione di un gruppo, formatori o stagisti, formatori e tirocinanti, presi a caso (a beneficio di tutti i componenti
- un campione costituito da soggetti volontari o designati (a loro solo beneficio).

B. Modalità temporali e spaziali La consultazione può avere una durata temporale più o meno lunga. Può essere condotta molto rapidamente, di volata, oppure con un lavoro lento, nel quale i soggetti hanno tutto il tempo a disposizione per spiegare poco a poco il loro campo di riflessione. La consultazione può essere effettuata in fasi diverse dell'insegnamento o della formazione:

- a momenti prestabiliti, ad inizio stage, a metà stage, a fine stage; all'inizio dell'anno, del trimestre, del semestre, a metà anno, del trimestre, del semestre, a fine anno, del trimestre, del semestre.
- prima o dopo una sequenza di formazione o di insegnamento
- in momenti inattesi, a discrezione del valutatore (individuo o gruppo), quando lo si ritenga necessario o dietro richiesta dei valutati.

In un lasso di tempo prestabilito si possono effettuare una o più sequenze di consultazione. La consultazione può seguire immediatamente la sequenza di formazione o insegnamento, oppure essere rinviata di qualche tempo. Può inoltre essere unica o ripetuta più volte. La consultazione può svolgersi presso gli stessi luoghi dove viene impartita la formazione o l'insegnamento, sebbene sarebbe più opportuno cambiare luogo e predisporre

stanze più accoglienti, foyer, sale da tè, la casa di uno dei formatori o degli insegnanti, la residenza degli stagisti o degli allievi, ecc...C. Modalità di situazioneLa consultazione in situazione diretta può svolgersi - con un colloquio diretto tra valutatore (i) e valutati, - oppure con un colloquio di gruppo tra il valutatore (i) ed il gruppo o la classe da valutare.- con l'ausilio di attrezzature, come ad esempio il telefono o una telecamera a circuito chiuso, subentrato a seguito di scambi di altro tipo (come ad esempio uno scambio epistolare precedente o seguente l'intervista).La consultazione può anche essere in differita: l'universo campione viene consultato su accertamenti su se stessi o su altri, che sono stati registrati nelle fasi precedenti o immediatamente prima la consultazione (singolarmente o su soggetti scelti a caso fra il gruppo).La registrazione può basarsi su: - appunti presi dal valutatore nel corso delle fasi di consultazione preliminari - cassette registrate- videocassette - filmati - schede informative.Facciamo un esempio: un insegnante di lingue (poniamo di tedesco) ha realizzato una scheda per ciascun allievo, sulla quale ha segnato i punti nei quali l'allievo incontrava difficoltà. Dopo ogni unità didattica, dopo ogni esercitazione, compito in classe, ecc..., l'insegnante ha aggiornato la scheda, segnando con una croce la ripetizione dello stesso errore, oppure cancellando la voce corrispondente alla difficoltà che non compariva più. Di tanto in tanto, l'insegnante si confrontava con i propri allievi partendo dai risultati di questa scheda (vedi Appendice I). Altro esempio: l'esperienza della valutazione delle conoscenze in inglese (appendice II).III. TECNICHE E DISPOSITIVILa valutazione mediante consultazione utilizza le tecniche del dialogo e dello scambio, sia individuale che grupale; la scelta di una tecnica di dialogo e di scambio è intimamente legata all'obiettivo della valutazione. Presenteremo ora brevemente i diversi tipi di dialogo, mostrando i vari modi di utilizzo e le conseguenze di un obiettivo di valutazione insistendo in particolare sul ruolo del valutatore. A. La valutazione mediante consultazione individuale. a) per formulazione di domandeI possibili obiettivi sono: - la verifica di un problema di metodologia - il controllo di un punto o di un'acquisizione - l'esplorazione di contraddizioni presenti in un comportamento.Il valutatore, individualmente o in équipe, ha a disposizione una serie di domande aperte o chiuse, disposte secondo un certo ordine oppure no. La serie di domande è stata definita dal solo valutatore, dal valutatore insieme ai valutati, in collaborazione con i rappresentanti di altri attori della valutazione, oppure ancora direttamente con l'individuo stesso da valutare.Per quanto riguarda il contenuto delle domande, ci si può rifare ai testi sui questionari o sulle Check-list. Sono da evitare le serie di domande troppo consistenti. Il valutatore potrà anche attingere ad una riserva di facili domande, in modo da aiutare il valutato qualora quest'ultimo sia troppo preoccupato e perda così la concentrazione.Eventualmente, le domande possono essere state comunicate in anticipo a ciascuno, oralmente o per iscritto. Durante l'intervista, il valutatore potrà prendere nota delle risposte fornite dall'individuo, e non esprimerà alcun parere personale su quanto detto finché la fase dedicata all'intervista non sarà terminata. Solo a questo punto stabilirà un dialogo con l'individuo, e da questo dialogo potranno o meno emergere conclusioni comuni, immediatamente oppure dopo un certo periodo di tempo. I dialoghi possono essere di una durata variabile, più o meno lunga.Un professore di lingue del Lycée di Villeneuve-le-Roi, ad esempio, ha proposto alla classe un inventario sotto forma di Check-list sul comportamento di ciascuno, sia a scuola che a casa (vedi Appendice III). Le risposte fornite a questo inventario sono state poi esaminate dal professore, il quale ha scritto su un foglio di quaderno tre righe di osservazioni - per ciascun allievo: "tu dici di seguire le lezioni di spagnolo, eppure in classe sei sempre disattento, ecc..." Ciascun allievo ha ricevuto il suo foglio, con l'incarico di rifletterci su e di indicare chiaramente per iscritto la sua risposta. Una volta consegnate tutte le risposte, l'insegnante ha intrattenuto un rapido dialogo con ciascuno, connotando le loro risposte scritte. In seguito, l'insegnante ha riorganizzato il suo metodo di insegnamento in modo da tenere conto dell'insieme delle osservazioni degli allievi, e lo ha proposto alla classe. Dopo un mese dall'esperienza di riorganizzazione, l'insegnante ha di nuovo chiesto ai propri allievi di rispondere ad un inventario (Appendice III) che ha consentito la constatazione del felice effetto della consultazione e delle nuove direzioni (psicologiche e pratiche) che ne sono scaturite. Analogamente, un professore di lettere della scuola Banlay a Nevers ha consultato per iscritto i suoi allievi di première sui loro punti forti, punti deboli, preferenze, le difficoltà... l'insegnante ha poi risposto loro per iscritto dando origine così ad un dialogo personale allievo-professore - (Appendice IV, schede di autovalutazione).Come altro esempio possiamo citare quello di alcuni stagisti di un corso di formazione ricevuti individualmente da una terna di formatori, i quali avevano precedentemente riflettuto sul

comportamento egli stagisti nel corso del loro anno di formazione. Uno dei formatori aveva il compito di accogliere gli stagisti per una prima fase di facilitazione; dopodiché ciascun formatore poneva a turno domande preparate, alle quali seguiva poi uno scambio, una sommativa. Alcune delle domande che ponevano i formatori erano identiche per tutti gli stagisti che venivano invitati a fornire spiegazioni relative alla formazione ricevuta: da ciascun dialogo emergevano nuove prospettive di perfezionamento. I tre formatori hanno poi riflettuto su nuove proposte da fare agli stagisti. b) valutazione in un'ottica semi-direttiva. È possibile spingersi più in là nella conoscenza servendosi di altri mezzi che non una serie di domande estremamente precise. In questo caso, il dialogo potrà essere semi-direttivo o "pilotato" senza guida. Obiettivo. Questo tipo di struttura si rivela utile nel momento in cui il valutato affronta liberamente un certo numero di temi non precedentemente definiti. Procedura. Il valutatore (da solo o in équipe) avrà a disposizione un certo schema su cui basarsi per le domande iniziali, domande aperte il cui ordine è suscettibile di modificazioni. L'esistenza dello schema però non deve opporsi al libero corso delle riflessioni dell'individuo nel momento in cui quest'ultimo, prendendo spunto da una domanda aperta, vorrà esprimersi su dei temi non previsti. Il valutato perciò non dovrà essere ossessionato da domande che esigono una risposta, ma piuttosto facilitato nella sua riflessione da domande stimolanti e sufficientemente aperte. L'interesse di questa forma "morbida" è facilmente individuabile, e viene egregiamente spiegato nel testo che segue, un'intervista di Brassens raccolta da André Sève.

"ANDRÉ SEVE": Come sei arrivato a voler scrivere canzoni? Parlami di quando, ad un certo momento, ti sei detto "voglio scrivere delle canzoni".  
GEORGE BRASSENS: Sì...No! A.S.: No? G.B.: Se cominci così mi fai diventare nervoso. Non mi lasci spazio, mi costringi... A.S.: Io ti... G.B.: Mi costringi, mi spingi verso quello che vuoi tu. Hai l'aria di ascoltarmi, ma dai tuoi occhi capisco che stai pensando: "Bene! È proprio questo che volevo sentir dire da George. No, questo non coincide con ciò che speravo di sentire, non va." Cercherò comunque di risponderti, ma tutto ciò che ho scritto verso i 14 anni non c'entra assolutamente niente con quello che ho fatto in seguito. Se mi segui, capirai. A.S.: Dunque, tu hai 14 anni e ti metti a scrivere canzoni. G.B.: Verso i 14 anni sì. Non pensavo però che avrei potuto comporre musica, scrivevo le mie storie sulle musiche alla moda. A.S.: Le tue storie? G.B.: Tutto quello che succedeva nella mia banda, nel mio quartiere, a scuola, con le mie prime ragazze. Ne ho raccontate di cose! A.S.: Ma tu hai studiato metrica? G.B.: La maggior parte di quelli che scrivono canzoni non hanno mai studiato metrica. O si è nati per scrivere canzoni, o niente. E se si è nati per scrivere canzoni, non si ha bisogno di imparare le regole. A.S.: E tu le hai imparate? G.B.: Sì, più tardi, perché mi sono perfezionato, un po', ma... A.S.: Le hai conservate le tue prime canzoni? G.B.: No. Si possono scrivere canzoncine un po' così... ma tu non mi stai ascoltando? A.S.: No, è che... G.B.: Io sono nel tuo pensiero, e questo lo percepisco. Tu vieni qui con delle idee preconfezionate e vuoi seguire la tua strada, non la mia. Quando comincio un discorso, mi si deve lasciar finire, e invece tu mi interrompi. Potrei dire cose molto belle. Ma mi ci vuole del tempo, perché io le dica. A.S.: Ci torneremo sopra. G.B.: E non bisogna neanche dire che poi ci torneremo sopra, bisogna continuare a parlare senza preoccuparsi delle domande che hai preparato o che vuoi farmi. Tu vuoi Brassens com'è, o vuoi fabbricarti un Brassens su misura? Se segui troppo la tua idea, perdi quello che io, seguendo il filo delle mie idee, stavo per dirti. Ti stavo parlando di quello che succedeva a scuola in quel periodo. Ho incontrato Alphonse Bonnafé. Era il nostro professore di lettere. Grazie a lui ho conosciuto i grandi autori, e questo non c'entrava niente con le canzoni che cantavo e che scrivevo. A.S.: Corneille, Racine... G.B.: Tutti gli autori! E non tanto Corneille e Racine, quanto piuttosto Baudelaire. Grazie a Bonnafé... Tu però non dovresti interrompermi; ogni volta che mi interrompi, io mi fermo... non interrompermi più. A.S.: D'accordo. Gli specialisti non hanno saputo spiegarmi le tue musiche, e tantomeno i tuoi testi. G.B.: Perché non li capirai mai se non li vuoi capire. L'ho percepito da come mi stai intervistando. Quando ti spiego qualcosa che non coincide con ciò che volevi che ti dicessi, tu dai un altro senso alla conversazione. A.S.: Anche adesso? Dopo tre giorni di ascolto? G.B.: "Di ascolto?"; se così si può dire. No, tu continui ad aspettare, e quando quello che dici coincide con ciò che ti aspettavi, allora va bene, mi guardi con lo sguardo vivo, ti apri. Ma quando quello che dico non coincide, allora l'espressione perde vita, io ti osservo, sai, imparo molto su di te osservando come ti comporti da intervistatore. Tu arrivi qui con un Brassens interamente prefabbricato nella testolina, e vuoi farmi entrare là dentro. L'unica cosa che ti interessa è farmi dire quello che secondo te dovrebbe dire Brassens, un Brassens del tutto inedito. Tu però ti sei costruito il Brassens che

vuoi. Ci si aspetta sempre che gli altri siano come li si vuole, non si è mai pronti alla sorpresa. A.S.: Hai ragione, ma io ti conosco da così tanto tempo, come vuoi che venga qui facendo finta di non sapere niente di te? G.B.: Non proprio facendo finta di non sapere niente di me, ma pronto a scoprire qualcosa di nuovo, se mi sento ispirato. A.S.: Parlami dell'ispirazione. G.B.: E chi può parlare dell'ispirazione? Lo hai voluto tu. All'inizio io sono freddo, vuoto, o pieno di idee confuse. Mi ci vuole molto tempo per riscaldarmi. Se accendi il registratore, ridivento freddo. Se sei una persona intelligente, allora parli solo per darmi la corda. Io faccio solo quello che ho voglia di fare - be', nei limiti del possibile! Fammi venire la voglia di rispondere alle tue domande. Mi hai capito? Voglia. Voglia di riflettere un po' più di quanto non lo si faccia di solito, voglia di parlare per ore ed ore, perché in fondo è questo che tu mi hai chiesto. Esempio. Vorremmo ora fornirvi, a titolo di esempio molto particolare, un'esperienza di valutazione semi-direttiva realizzata con l'ausilio di materiale filmato, nelle seguenti condizioni: a) come prima fase, tutti i partecipanti ad uno stage di formazione sono stati intervistati molto rapidamente, per un minuto circa, e ripresi da una videocamera. La domanda che veniva loro rivolta a bruciapelo era la seguente: "Quali sono le vostre aspettative in relazione a questo corso?" Il gruppo di stagisti era composto da una trentina di individui. b) Dopo tre o quattro giorni di corso il filmato di tutte le interviste realizzate, della durata di circa trenta, quaranta minuti, è stato proposto a tutti i componenti del gruppo. ciascun componente ritrovava se stesso, individuava gli altri, con i loro suggerimenti e le loro dichiarazioni di partenza, creando così un'atmosfera molto allegra. c) A questo punto si è cominciata una libera discussione di gruppo, per valutare ciò che era successo in quei tre o quattro giorni di stage. I formatori ascoltavano, prendevano appunti e facilitavano l'espressione delle idee. d) Alla fine della sessione i componenti hanno indicato le aspettative presenti, divenute più precise a seguito del richiamo alle loro aspettative originarie. Queste sono poi state messe in relazione con la realtà del lavoro effettuato con i formatori. Uno schema di questo genere può essere realizzato con l'ausilio di una videocamera, oppure con fotografie e le dichiarazioni di ognuno, registrate su cassetta e praticato in una classe all'inizio del trimestre o dell'anno scolastico. c) Valutazione in un'ottica non direttiva La tecnica del dialogo non direttivo risulta appropriata quando si voglia esplorare o approfondire un ambito sul quale si posseggono poche informazioni, e sul quale è difficile formulare domande. E' una tecnica ottimale per l'autovalutazione: degli allievi, degli stagisti, degli insegnanti e dei formatori. Nel primo caso, l'auto-valutazione di studenti o stagisti, il colloquio non direttivo deve creare le condizioni propizie all'analisi dei propri problemi, delle difficoltà, delle incertezze, a chiarire il quadro della situazione, a fare un bilancio personale, e rendersi conto della propria evoluzione personale. Grazie al colloquio non direttivo con tirocinanti ed allievi, formatori ed insegnante potranno valutare la portata del loro intervento, avere chiarimenti sulle loro relazioni pedagogiche, mettere a nudo stati di malessere, rivedere ipotesi, modificare progetti, compensare il loro percorso pedagogico principale con approcci complementari. A seconda della situazione, il tema di partenza del dialogo potrà essere scelto dal soggetto stesso, oppure dall'intervistatore-facilitatore. Se a scegliere è quest'ultimo, prima di introdurre la discussione con il valutato, si dovrà procedere ad una breve intervista o esposizione del tema. Dovrà trattarsi però deve di un'intervista a carattere estremamente generale, così che il soggetto possa interpretarla a partire dal proprio quadro di riferimento, deve cioè lasciare il soggetto libero di esprimere il proprio campo di riflessione. Per quanto riguarda il ruolo di facilitatore, ha trovato sufficientemente trattazione nei lavori di Carl Rogers e nelle tecniche di formazione a dialogo. Il ruolo di facilitatore può essere estremamente semplice: si tratta di accompagnare il valutato in una esplorazione interiore, all'interno della sua presa di coscienza, nella propria "comprensione" di sé, nel vero senso etimologico. La riflessione del valutato, perciò, va seguita e sostenuta, non diretta. Per far questo, il facilitatore permetterà che l'individuo sottoposto autovalutazione affronti tutti i temi che vuole, limitandosi a dimostrare la sua attenzione a ciò che sta dicendo con brevi frasi di interesse quali "ho capito", "bene", "mmm", oppure dei cenni con la testa. Quando ci si accorge che la persona esita o non sa più cosa dire, la progressione del discorso può essere aiutata anche fermandosi di tanto in tanto per fare il punto, riassumendo il discorso, ristrutturandolo, senza peraltro aggiungere niente. Il facilitatore avrà il compito di rinviare il pensiero, o gli atteggiamenti non verbali, formulando nella maniera più neutra possibile ciò che è stato detto o espresso. Questo atteggiamento ha il valore di un'eco, di un riflesso non verbale, di una riformulazione dei significati, uno specchio della relazione di valutazione, ed anche un incoraggiamento a continuare ed approfondire ciò

che è stato appena detto. Il valutatore può anche ricapitolare punti toccati, e stimolare il soggetto a precisarli, sviluppare quelli che a suo avviso sembrano i più significativi: "Perché pensa questo?", "Cioè?", "le dispiacerebbe precisare..." Ed infine, il valutatore deve stare attento a rispettare i silenzi della persona con cui sta parlando, senza con ciò creare momenti di imbarazzo. Questo tipo di tecnica non può essere definita come terapia, sebbene si debba sempre dialogare con attenzione e semplicità. L'atmosfera generale di questo tipo di consultazione deve essere caratterizzata da un atteggiamento di cordialità da parte del valutatore, che deve accogliere l'altro esattamente come si presenta; manifesterà perciò verso di lui un paziente interesse, considerandolo in modo positivo pur restando fedele a se stesso, ovvero attento alle sue impressioni personali (1) [nota. Maggiori informazioni su questo argomento si trovano sull'articolo sull'ascolto rogersiano" di André de Peretti in "Les Etudes psychothérapiques"; oppure "La relation d'aide", 1970, di Carl Rogers, Ed. E.S.F. e "L'entretien de face à face", di Dora e Millet, Ed. Dunod, 1975.]

B. La valutazione mediante consultazione di gruppo Oltre che con il dialogo individuale, lo scambio valutativo è possibile anche grazie a strutture di dialogo di gruppo.a) osservazioni generali sull'intervista di gruppo In questo caso non si può parlare di giustapposizione di interviste individuali; il gruppo infatti è una realtà specifica, dove entrano in gioco stimoli ed interazioni significativi, e lo scambio viene materialmente organizzato a seconda del numero di partecipanti. Gli obiettivi potranno essere:

- la stesura di un bilancio
- la conoscenza delle motivazioni dominanti di un gruppo
- la valutazione degli atteggiamenti individuali
- la relativizzazione delle impressioni
- il controllo di un'azione pedagogica
- la risoluzione di tensioni presenti fra gli individui e gli insegnanti o formatori.

Lo scopo principale è quello di favorire una autovalutazione di gruppo.

ruolo del valutatore-intervistatore L'intervistatore conduce perciò la riunione facendo attenzione che tutti trovino il modo di esprimersi e riflettano sul vissuto del gruppo, equilibrino le proprie posizioni sfumando e relativizzando i propri propositi e quelli degli altri. Il valutatore non si fissa sulle singole impressioni personali che emergono dalle interazioni proposte ai partecipanti, bensì cercherà di far emergere quello che è il vissuto collettivo. Dovrà inoltre spiegare e ricordare con chiarezza al gruppo gli obiettivi della valutazione, essere sempre molto attento alle dinamiche di gruppo ed individuare il momento opportuno per formulare domande che facilitino la progressione del gruppo verso l'obiettivo valutativo.c) alcuni meccanismi di consultazione di gruppo. Inventario dei meccanismi

Valutazione mediante la consulenza di un esperto o di una commissione di esperti. Obiettivi: Valutazione di uno stage, o di una unità didattica o di formazione da parte di persone estranee al corso. Modalità e meccanismi: Questo tipo di valutazione può essere eseguita da:

- un esperto
- un gruppo o una commissione di esperti, ovvero di un determinato campione di esperti - a seguito dell'osservazione diretta dell'intera unità didattica o di formazione
- a seguito dell'osservazione di una porzione di unità
- mediante l'ascolto di una discussione valutativa tra allievi o stagisti
- mediante l'intervista individuale tra i partecipanti, allievi o adulti, e gli esperti
- mediante incontri di scambio fra gli esperti ed un campione di partecipanti (scelti a caso o delegati dalla classe o dal gruppo)
- dopo un contatto avvenuto tra gli esperti e formatori, o insegnanti, o eventualmente altri attori del sistema educativo.

La presentazione (il "feed-back") delle osservazioni da parte dell'esperto, o commissione di esperti, può assumere varie forme - l'esperto (o commissione di esperti-valutatori) può comunicare le proprie osservazioni

- . direttamente, a voce
- . indirettamente, con una registrazione o con una relazione scritta.
- oppure, in alternativa, attraverso una negoziazione di gruppo:
  - . prendendo spunto da questioni elaborate per stimolare la riflessione del gruppo
  - . sotto forma di libera discussione con il gruppo, nel quadro di interviste non direttive o semi-direttive

Se la valutazione è fatta da una commissione di esperti, si possono utilizzare diversi meccanismi. All'interno di una struttura abbastanza completa, la commissione di esperti, che può essere formata da professori o personaggi esterni, discuterà per una ventina di minuti su come ha percepito la situazione di insegnamento o formazione.

Dopodiché, ciascun componente della commissione raccoglierà presso di sé un piccolo sottogruppo con cui condurre una consultazione. Conseguentemente, vi sarà una riunione della commissione, nel corso della quale ciascuno espone quanto ricorda delle consultazioni con gli altri gruppi. Verrà poi fatto un resoconto, che verrà consegnato al gruppo di quello che la commissione ha raccolto. A conclusione si programma una discussione finale in cui ciascun

componente del gruppo può formulare domande o osservazioni indirizzate alla commissione, ed approfondire il dialogo.

2. Autovalutazione di un gruppo mediante consultazioni successive di campioni di soggetti osservati da uno o più valutatori.

Obiettivo. Valutazione di un stage, di una unità didattica o di formazione, fatta dai partecipanti stessi.

Modalità e meccanismi:

1a fase: Si costituisce un gruppo campione di soggetti, estratti a sorte o designati dai partecipanti che, sotto la guida di un valutatore-facilitatore, è chiamato a fare un'auto-valutazione del lavoro e dei progressi dell'intero gruppo. Gli altri partecipanti osservano la discussione, ciascun gruppo seguendo una linea di osservazione: osservazione del contenuto, dei sentimenti, dell'inespresso, dello svolgimento della discussione, del ruolo dei componenti del gruppo campione, dello scopo perseguito dal gruppo, in relazione alle tecniche sperimentate dal gruppo, ecc...questa osservazione può svolgersi: - direttamente (il gruppo campione di valutatori ed il gruppo di osservatori si trovano nella stessa stanza) - indirettamente (il gruppo campione di valutatori viene ripreso da una telecamera a circuito chiuso, ed il gruppo di osservatori riceve la trasmissione in un'altra stanza).

L'intervista del gruppo campione può avere una durata dai 30 a 40 minuti.

2a fase: una volta terminata l'intervista, prenderà la parola una rappresentanza del gruppo d'osservazione, composto in modo tale da includere tutte le diverse linee di osservazione. Questa rappresentanza esprimerà le reazioni in relazione alle valutazioni fatte dai colleghi del gruppo campione, sempre sotto la guida del valutatore-facilitatore. Gli altri componenti del gruppo osservano, come era avvenuto nel corso della prima fase, nella stessa stanza o in un'altra stanza a mezzo telecamera a circuito chiuso.

3a fase: a questo punto tutto il gruppo si riunisce, e si dà inizio ad una discussione che coinvolge tutti i partecipanti alle due prime fasi, sia in qualità di valutatori che di osservatori, e si esaminano tutti gli apprezzamenti e le osservazioni formulate.

4a fase: si può approfittare di questa seduta plenaria per ascoltare brani estratti a sorte di interviste individuali dei partecipanti, designati o volontari, registrati prima della valutazione di gruppo da membri volontari o dagli esperti.

Interessi: La successione delle due interviste di gruppo, la discussione delle osservazioni, le conseguenti interazioni strutturate e l'ascolto delle interviste individuali consentono un raffinamento delle capacità di accertamento, la reIativizzazIone delle impressioni o delle valutazioni elaborate progressivamente dagli individui. Ne deriva perciò una maggior sicurezza nella valutazione. Questo meccanismo a scatole cinesi, inoltre, stimola sia i valutatori che gli osservatori: i cambiamenti di ruolo - i valutatori a loro volta valutati dagli osservatori in relazione alla valutazione espressa - permettono al gruppo di situarsi all'interno di una dialettica di valutazione globale. Per quanto riguarda i partecipanti che non hanno assistito alle due interviste di gruppo ed alle interviste individuali, essi possono consultarsi fra loro nell'osservazione di ciò che è stato detto su di loro, e conseguentemente, all'interno di un dibattito con il gruppo, portare dei chiarimenti per se stessi e gli altri.

C. La valutazione mediante consultazione mista

In alcuni casi, è possibile attuare una consultazione elaborando i risultati scaturiti da valutazioni successive poi confrontate.

a) Valutazione mediante esposizione

Alcuni sottogruppi di allievi o stagisti di una classe o gruppo in formazione, realizzano dei pannelli espositivi in cui raccontano le loro idee, le nozioni e concetti appresi, o le abilità acquisite. Questi pannelli verranno poi sottoposti all'osservazione di tutti i componenti del gruppo, classe o gruppo in formazione, i quali esprimeranno un giudizio. Tutte le osservazioni e le annotazioni in merito verranno raggruppate e ricapitolate, se ne discuteranno i risultati e se ne tireranno conclusioni relative a ciascun sottogruppo. Le conclusioni raggiunte potranno essere discusse di fronte ad una giuria composta da un rappresentante di ciascun sottogruppo, oppure da esperti (insegnanti o formatori) interi o esterni al gruppo.

Nell'Appendice V forniamo un esempio di valutazione realizzata con questo metodo dagli alunni di una scuola.

b) La tecnica Delphi.

Questa tecnica di consultazione può essere utilizzata per un numero molto ampio di finalità, in particolare a scopo valutativo. Il principio su cui si basa è semplice: un prodotto (realizzato da un individuo o un gruppo) viene sottoposto all'osservazione di diversi esperti, generalmente quattro o cinque. Nessuno degli esperti conosce gli altri consultati, scelti dal responsabile del gruppo (un insegnante, un formatore o un delegato, oppure un componente del gruppo stesso). A ciascuno degli esperti viene richiesta una relazione dettagliata entro un termine prefissato. Raccolti tutti i pareri, vengono spediti, tutti insieme, agli esperti consultati. Ciascun esperto perciò può confrontare il proprio parere con quello degli altri, e cercare di conciliare i diversi punti di vista formulando un secondo parere, sempre entro un termine prefissato. Una volta ricevuto anche il secondo parere, il responsabile analizza se vi è sufficiente convergenza e varietà: a questo punto si

possono sottoporre i vari pareri alla discussione di tutto il gruppo, di un sottogruppo, oppure individualmente, a seconda di chi ha svolto il lavoro valutato. In caso contrario, il responsabile invierà di nuovo l'insieme di pareri e darà inizio ad una nuova consultazione, finché gli esperti non giudichino definitive le loro posizioni personali e reciproche. Si potranno ora presentare tutte le posizioni così stabilizzate al gruppo, sottogruppo o individuo interessato. ( U. M.)

### **VALUTAZIONE GRAFICA**

La valutazione grafica risponde alle esigenze di una valutazione rapida, di rapido utilizzo, e che si rende disponibile nel momento in cui se ne avverte la necessità. Si effettua servendosi di disegni sui quali tutti i soggetti del processo di formazione, allievi o stagisti, segnalano il loro apprezzamenti, localizzando le impressioni all'interno di aree ben definite. Il processo di valutazione viene proposto per sondare il gruppo nel momento in cui se ne presenta la necessità, e presenta le caratteristiche di:- imporre un'attività fisica: lo spostamento dei soggetti verso un tabellone;- produrre immediatamente un grafico;- essere leggibile da tutti- servire da base per una discussione- si crea così una sorta di constatazione collettiva utile alla riflessione di ciascuno, e che consente ad insegnanti o formatori di operare i necessari aggiustamenti all'azione pedagogica. Le sperimentazioni con classi e gruppi esortano all'utilizzo di questa modalità valutativa che risulta concreta, vivace e semplice. Nel paragrafo dedicato alla "stella di valutazione" esamineremo un'applicazione pratica del metodo all'insegnamento della matematica nella scuola del I ciclo.

**SUPPORTI CONCRETI** Gli strumenti per la valutazione grafica sono disegni: bersagli, ruote, mulini, aree simboliche di una pagina, oppure figure geometriche (quadrati, esagoni, triangoli sovrapposti, ecc...). E' possibile inventare figure in funzione delle esigenze di un dato momento. Gli strumenti che qui vi presentiamo rappresentano perciò solo degli esempi, e servono per stimolare l'immaginazione. La maggior parte di queste figure sono divise in settori, riferiti direttamente a variabili o criteri differenti. I settori sono divisi a loro volta in sotto-settori, di cui ciascuno corrisponde ad un grado di intensità variabile su una scala da 1 a 3, oppure da 1 a 5 (vedi oltre). Altre figure invece esprimono una maggiore o minore prossimità rispetto ai poli, che rappresentano bersagli o obiettivi, ed evidenziano impressioni qualitative di soddisfazione, incertezza o accoglimento.

**TITOLO ESEMPLIFICATIVO** Trattandosi di un'operazione molto semplice, forniremo immediatamente un esempio con un "bersaglio" di valutazione sul lavoro di gruppo. Abbiamo riprodotto qui un bersaglio a tre cerchi concentrici, divisi a loro volta in 3 settori da rette.- Il primo settore in alto a sinistra si riferisce all'espressione di ciascun individuo". Se questa è stata intensa, ovvero se l'individuo ha sentito di potersi esprimere in modo pieno, si farà una crocetta (o qualsiasi altro segno) nella porzione di cerchio più vicina al centro; se invece questa persona ha potuto esprimersi solo in parte, farà una croce nella porzione più periferica.- La zona in alto a destra è relativa ai "contrast" eventualmente emersi all'interno del gruppo. Ciascuno dei componenti perciò apporrà il proprio segno nell'una o nell'altra porzione di cerchio, a seconda se nel gruppo ha percepito contrasti forti, medi o deboli.- La terza zona, infine, è relativa alla variabile, o criterio, dell' "accordo" constatato (intenso, medio o non risultante) all'interno del gruppo. Un grafico di questo genere, disegnato rapidamente su un cartellone o alla lavagna, durante o alla fine di una seduta o lezione, consente ai membri di un gruppo l'espressione di un certo numero di apprezzamenti ed apprensioni sul lavoro in comune. E' possibile, beninteso, disegnare un bersaglio formato da più di 3 settori, oppure utilizzare diversi bersagli riferiti rispettivamente ad uno o l'altro dei criteri o variabili di valutazione.

**BERSAGLIO SUL LAVORO DI GRUPPO** Espressione di ciascuno constatazione di contrasti intensa / media / debole/

**CONDIZIONI DI APPLICAZIONE** I grafici possono essere proposti a gruppi composti da 8 da alcune centinaia di persone; l'esperienza ci ha mostrato come questi strumenti siano di rapida compilazione (siamo arrivati a far compilare 150 bersagli in un quarto d'ora). Il fatto di doversi spostare per apporre rapidamente un segno su una lavagna o un foglio di carta crea una situazione che si avvicina in parte alla valutazione proiettiva, in cui i soggetti imparano in qualche modo a liberarsi dalle costrizioni spaziali. In alcuni casi, comunque, è possibile utilizzare dei fogli individuali, di cui forniamo alcuni esempi. I fogli, comunque, possono essere raggruppati per compilare un grafico collettivo. La lettura del risultato globale, come abbiamo visto, è immediata per tutti. I tre settori dove si sono accumulate più risposte relative ad un'intensità forte, media o debole, le impressioni qualitative (di soddisfazione, di accoglienza,,

o di possibili applicazioni, ad esempio) sono facilmente individuabili. L'intensità delle risposte positive ci dà la misura dell'efficacia di una azione di formazione o di insegnamento; le zone si incentrano più risposte a frequenza debole o incerta invitano a prendere precauzioni, a rivedere determinate unità, oppure a completare alcuni lavori; le zone di applicazione consentono la verifica del possesso di abilità specifiche. L'uso di questi strumenti, e gli insegnamenti che se ne possono trarre durante un corso si connotano in modo non aggressivo, ed assicurano una certa spontaneità allo svolgimento dei compiti e all'acquisizione delle conoscenze.

**SCELTA DELLE VARIABILI** Le variabili utili per la valutazione possono essere selezionate in base a determinati criteri, definiti: - in funzione della situazione o della disciplina di insegnamento - al di fuori del gruppo, o in collaborazione con tutti. L'elenco che segue è stato elaborato per facilitare la ricerca di criteri diversi, e comprende cinque classificazioni relative ai contenuti, all'apprendimento con esercizi o lavori pratici, allo sviluppo personale, al vissuto relazionale, ed infine alle possibilità di applicazione. A ciascuna voce o criterio possono venire applicate modalità di efficacia o motivazioni adeguate (ad esempio azione acquisita, contenuto di un certo livello, oppure interesse provato per quel contenuto, ecc...).

**I. ARGOMENTI INSEGNATI ( acquisizione dei contenuti o interesse suscitato)**  
1. Elemento/i di una terminologia di base. 2. Approccio nuovi/o concetti/o. 3. Regola/e di ragionamento, grammatica, calcolo, procedura, ecc... 4. Acquisizione/i di vocabolario generale. 5. Approfondimento di un tema/i (t. 1, t. 2, ...). 6. Sperimentazione di un metodo. 7. Dati (cifre o statistiche). 8. Elementi di bibliografia. 9. Aspetto/i culturale/i di un problema. 10. Produzione di idee personali. 11. Basi per una teoria. 12. Sviluppo (o derivazione) di un'ipotesi.

**II. ADDESTRAMENTO CON ESERCIZI O LAVORI PRATICI ( perfezionamento attraverso esercizi o attenzione posta a questi esercizi)**  
1. Pratica all'espressione scritta. 2. Pratica all'espressione orale. 3. Pratica alla formulazione di obiettivi (compiti, composizione, dissertazione, esercitazioni in vista di un esame...). 4. Formazione alla comunicazione. 5. Formazione all'ascolto. 6. Tirocinio alla vita di gruppo. 7. Tirocinio al lavoro in équipe. 8. Esercitazioni allo studio di un documento. 9. Pratica all'uso di materiali (o strumenti). 10. Lavori pratici di produzione ( appunti, documenti, schemi, fotografie...). 11. Lavori pratici di laboratorio. 12. Introduzione a tecniche particolari.

**III. SVILUPPO PERSONALE ( effetti percepiti, o interesse rivolto agli effetti percepiti)**  
1. Effetto di chiarimento intellettuale. 2. Colloqui di memorizzazione. 3. Stimolazione dell'immaginazione. 4. Stimolazione dell'impegno verso un obiettivo. 5. Chiarimento di problemi interiori. 6. Scoperta del sé. 7. Sviluppo del carattere. 8. Riduzione dei conflitti interiori. 9. Sensazione di benessere interiore. 10. Rinforzo della fiducia in sé. 11. Aumento del proprio potenziale intellettuale. 12. Aumento delle motivazioni attive e progettuali.

**IV. VISSUTO RELAZIONALE (influenza vissuta o motivazione percepita)**  
1. Atmosfera di accoglienza (della classe o del gruppo). 2. Atmosfera di coesione (della classe o del gruppo). 3. Ambiente di cooperazione parziale (lavori per sottogruppi, attività definite...). 4. Incontro di persone (già conosciute o nuove). 5. Grado di partecipazione individuale alle attività. 6. Accordo con l'insegnante o il formatore (o vicinanza percepita). 7. Sensazione di aiuto ricevuto. 8. Impressioni di aiuto apportato. 9. Impressione di contrasto (aperto o latente). 10. Spirito di competizione verso altre classi o gruppi. 11. Senso di cooperazione verso altre classi, gruppi o istituzioni. 12. Varietà di metodi, tecniche e pedagogie utilizzati.

**V. POSSIBILITA' DI APPLICAZIONE (utilizzo degli argomenti, applicazione degli apprendimenti)**  
1. In ambito scolastico. 2. In ambito professionale. 3. Nell'area familiare. 4. Nell'ambito dei passatempi. 5. Con gruppi di adulti. 6. Con gruppi di giovani. 7. Con gruppi misti. 8. Per se stessi. 9. Utilizzo diretto (per riproduzione). 10. Utilizzo indiretto (per trasposizione). 11. Dietro riserva di una formazione complementare. 12. Con il sostegno di équipe o di un iniziatore. ( U.M.)