

SPECIALE EdA

di *Lucio Guasti*
Docente ordinario
di Didattica Generale

Il sistema degli standard¹

Il tema tenta di operare una "sintesi unitiva" fra la dimensione conoscitiva e quella operativa. Esso si connota di quattro temi principali: i livelli, il contenuto – cioè la sintesi descrittiva di concetto e operazione -, la progressione e la connessione tra i contenuti.

Premessa

Il progetto finalizzato all'elaborazione di standard a carattere regionale "Produzione di standard per l'educazione degli adulti della regione Emilia Romagna" (MIUR- Direzione Generale post-secondaria e degli adulti e per i percorsi integrati/IRRE Emilia Romagna, Bologna 2002 – in corso di stampa) si è sviluppato in parallelo ad un analogo progetto di ricerca nazionale, coordinato dal prof. Cosimo Scaglioso e da chi scrive "Gli Standard Nazionali per l'Educazione degli Adulti", affidato dalla medesima Direzione Generale del MIUR all'INDIRE.² Entrambi i progetti e le relative ricerche traggono origine dalle conclusioni di un precedente rapporto su "Riorganizzazione e potenziamento dell'educazione degli adulti: competenze, teoria degli standard, modelli operativi" (MIUR-Ufficio Studi e Programmazione/IRRE Emilia Romagna, Bologna 2001).

La prima base culturale relativa all'ipotesi di lavoro assunta ha le sue origini soprattutto in alcuni orientamenti e pratiche di politica educativa del mondo anglosassone – i principali riferimenti bibliografici sono presenti nei rapporti citati. Ma, come avviene sempre nella ricerca, l'ipotesi si è strutturata su elementi anche diversi considerando teorie di riferimento più adeguate ad alcuni orientamenti della tradizione pedagogica europea. Inoltre, ha considerato l'ampia elaborazione del tema "competenze" fatta, in particolare per il nostro paese, dall'ISFOL. In questa direzione ha salutato con favore lo sviluppo, emblematico proprio per questo aspetto, di elaborazioni che considerano il rapporto competenze standard quale frutto di una consolidata esperienza regionale: "Certificazione delle competenze e riconoscimento dei crediti nell'Educazione degli Adulti", a cura di Gianpaolo Fissore e Giancarlo Meinardi, IRRE Piemonte, ottobre 2002.

La ricerca pertanto si è inserita nell'ambito di un'area in fase di evoluzione e ha considerato, da una parte, il tema delle competenze come primo orientamento culturale presente sia nell'area anglosassone sia in quella europea, dall'altra, il tema degli standard con una visione più specialistica ma anche generatrice di una proposta capace di collocarsi in modo nuovo nel sistema della formazione.

Orientamenti culturali

Occorre primariamente giustificare la scelta che ha sorretto l'ipotesi di ricerca relativa alla produzione di standard per il sistema della

formazione, in questo caso della formazione di adulti.

Negli ultimi decenni, in particolare, tutti i sistemi formativi sono stati sottoposti ad una forte richiesta di cambiamento sia quelli più tradizionali, come la scuola, sia quelli più recenti come, appunto, tutta la vasta area afferente alla denominazione "educazione degli adulti". Un'area molto articolata che si affaccia alla cultura con esigenze caratterizzate da forte coinvolgimento personale e da una variabilità altrettanto alta di situazioni esistenziali e professionali.

Si è assistito ad un crescente sviluppo del sistema di istruzione della scuola con progressivi orientamenti tesi a produrre una nuova riflessione intorno al suo rapporto con le proposte provenienti da diverse elaborazioni culturali anche di natura epistemologica e dalla ridefinizione e ricollocazione del concetto di **formazione**. Il settore dell'economia è stato certamente un protagonista significativo di questa pressione verso il cambiamento. La sua capacità propulsiva ha avvertito tutti i limiti derivanti dal rapporto tra qualità della produzione, qualità del sistema di vita e qualità del lavoro. L'interdipendenza delle parti ha condotto verso una revisione, teoricamente sostanziale anche se praticamente piena di limiti e resistenze, del rapporto istruzione, lavoro, formazione. La visione schematica e stadiale della progressione sequenziale istruzione lavoro non ha retto alla critica del tempo e dell'impatto con le nuove realtà, così come la visione della netta separazione tra lavoro e istruzione non ha retto né alla riflessività critica né alle necessità delle

richieste di livelli più raffinati di produzione di beni. La formazione si è così proposta quale interlocutore interessato ed interessante per la ricollocazione dei valori e per assegnare un impulso qualitativo alle diverse parti in campo. Mentre nel recente passato si era sostenuto che l'istruzione fosse l'unica base dello sviluppo, oggi si ritiene che l'istruzione non sia sufficiente a determinarne la crescita, ma che alla radice dell'una e dell'altro vada collocata una solida formazione personale che garantisca prima di tutto lo sviluppo del soggetto stesso, la sua capacità di ripensamento della stessa istruzione, la valorizzazione del processo intellettuale, la vitalità del suo rapporto con la produttività economica e sociale. Il concetto di formazione ha finito così per occupare prima la dimensione più professionalizzante, poi si è progressivamente spostato verso quella antropologica collocandosi quale dinamismo fondamentale dello sviluppo dell'individuo e dei suoi rapporti di necessaria integrazione delle parti.³

Se la formazione ha espanso il suo campo operativo ridisegnandosi come motore delle diverse azioni del soggetto, l'istruzione necessita di un ripensamento rispetto alla qualità del nuovo sapere e, in particolare, rispetto al suo rapporto col sapere professionale e con lo sviluppo dei saperi tecnologici ma anche rispetto al suo stesso valore sociale. Proprio la transizione verso una maggiore centralità della formazione ha introdotto e maggiormente accentuato un problema presente ma scarsamente tematizzato e oggettivato, la **coscienza**⁴ [...] intesa come consapevolezza delle azioni che devono essere compiute. Il riferimento alla sola istruzione è considerato debole perché correlato alle sole funzioni intellettuali, mentre le esigenze del soggetto devono essere completate dalla dimensione della consapevolezza delle scelte operate.

L'apprendimento stesso non viene ritenuto efficace se non è integrato dalle componenti proprie della consapevolezza della situazione personale, relazionale, sociale. Il che si traduce nella capacità del soggetto di poter valutare, scegliere, decidere e non solo esperire e conoscere. Il processo di apprendimento deve pertanto allargarsi e inglobare funzioni che prima esulavano dallo stretto campo riservato alla conoscenza che aveva come suoi referenti principali la logica e la ratio [...] ritenuti sufficienti per la formazione. Oggi si argomenta che essi ne siano soltanto una parte e che l'altra dipenda dallo sviluppo dei dinamismi fondamentali del soggetto, che comprendono così la sua capacità di essere coinvolto in modo più integrale.

In questo modo, i processi di apprendimento che il soggetto attiva si costruiscono mediante forme diverse e plurime che hanno la loro base nella concezione operatoria della mente e in quella dinamica ed evolutiva della coscienza. Operazioni della mente e dinamismi della coscienza costituiscono un rapporto di azioni riconoscibili e potenziabili che connotano e determinano lo sviluppo del soggetto.

Il terzo concetto che ha introdotto un rilevante spostamento di una data eredità culturale è quello di **sistema**. Quando il concetto di sistema fu elaborato, in modo più efficace di altri, da Ludwig von Bertalanffy⁵ e lo si vide immediatamente applicato alla lettura della società e dei suoi meccanismi di aggregazione, si prestò assai poca attenzione al fatto che la prima applicazione e la sua stessa genesi ebbero come oggetto proprio l'analisi e la riflessione sull'uomo: *Robots, Men and Minds*, opportunamente tradotto in Italia col titolo "Il sistema uomo" (Istituto Librario Internazionale, Milano 1971). [...]

Uno degli effetti di tale approfondimento generò l'idea della

differenziazione delle diverse parti e delle diverse funzioni che esse esercitavano. Funzioni differenziate ma aperte e interrelate. La scoperta della differenziazione venne applicata sia alle parti, generando così sistemi interdipendenti, sia alla evoluzione decretando la capacità di sviluppo del soggetto e la sua disponibilità al cambiamento, anche radicale. Questo orientamento di studi legittimò una concentrazione antropologica più solida della precedente, generò un'attenzione più forte al tema della cognizione o delle cognizioni con particolare enfasi sulla "cognizione creativa", mise in movimento studi sempre più attenti alle dinamiche di apprendimento e ai suoi modelli. Soprattutto indusse una filosofia prospettivistica in sostituzione sia di visioni assolutiste sia di visioni lineari o unidimensionali, la cui direzione veniva affidata al senso di consapevolezza dell'uomo. La conoscenza del passato non richiede scelte, la costruzione del futuro implica la consapevolezza delle decisioni e delle operazioni che le guidano e le applicano.

La formazione si colloca così come potenziale costruttivo sia per il versante conoscitivo sia per quello coscienziale. L'informazione e la successiva istruzione devono ormai confrontarsi con la nuova direzione del sapere e con un sapere di tipo costruttivo. Il **pensiero operatorio** – il richiamo al costruttivismo di Piaget diventa doveroso e inevitabile – e le relative operazioni diventano gli elementi dinamici sui quali avviene la riflessione, la valutazione, la decisione, la costruzione. La consapevolezza si insinua così sia nelle operazioni sia nella direzione.

Il tema degli standard si colloca in una parte di questo rilevante movimento, proprio per la "sintesi unitiva" che tenta di operare fra la dimensione conoscitiva e quella operatoria. Esso si connota di quattro temi principali: i livelli, il contenuto – cioè la sintesi descrit-

tiva di concetto e operazione -, la progressione e la connessione tra i contenuti.

La storia

Il tema dei “livelli” nella storia della didattica si pone come argomento rilevante in un lasso di tempo sufficientemente lungo; esso emerge in modo significativo quando la valutazione viene scorporata in diversi elementi e uno di questi, l’assessment - verifica -, è esplicitamente dedicato alla verifica delle conoscenze acquisite senza per questo confondersi con la valutazione. A questo punto, la verifica degli elementi acquisiti si organizza in modo quasi autonomo rispetto alla valutazione e definisce le sue regole interne concentrando progressivamente l’attenzione sia sugli aspetti diacronici degli apprendimenti sia su quelli sincronici, giungendo così a determinare uno specifico campo di studi capace di riflettere sia sugli elementi di sviluppo sia su quelli di comparazione e di rapporto tra i livelli emersi in diversi settori.

[...]

Il contenuto

In questa proposta culturale, dove l’apprendimento è il primo e vero interlocutore, il contenuto non è espresso come un sinonimo di concetto, come spesso avviene nella nostra letteratura. Il contenuto si presenta con una connotazione operativo-concettuale, è cioè un insieme di “concetto operato” o di “operazione-concetto”. Si ha un contenuto quando è identificabile non solo il concetto ma anche l’operazione che ad esso si riferisce. Le due parti si fondono in una e la loro relazione diventa unitaria. Ciò non significa che non siano distinguibili i concetti dalle operazioni, sta soltanto a significare che il concetto da solo non determina apprendimento e che l’apprendimento necessita di una operazione

visibile perché esso possa effettivamente avvenire.

Il contenuto rappresenta pertanto una linea epistemologica connotata da un consistente spostamento sull’apprendimento “di qualcosa” piuttosto che su qualcosa “da apprendere”. Il soggetto attivo è in realtà l’**operazione** che l’apprendimento mette in atto per potere raggiungere quella determinata **appropriazione**.⁶

Si tratta proprio di un’appropriazione, che è una forma di apprendimento resa “vera”, cioè verificabile, in un’operazione e mediante un’operazione. Perché qualcosa possa diventare parte del soggetto occorre che ci sia appropriazione.

In questa opzione epistemologica non è in discussione il valore del concetto, ma questo non diventa contenuto presentandosi unicamente come concetto, pur appetibile. Diventa contenuto, quindi qualcosa di “diverso” dal concetto, soltanto se viene appreso dal soggetto. L’operazione è la condizione dell’apprendimento in grado di determinare il se e il come dell’apprendimento stesso. Identificare pertanto le operazioni significa collocare il concetto in una determinata posizione rispetto all’apprendimento.

La **descrizione** di conseguenza è l’unico modo per rappresentare il rapporto possibile tra concetto e operazione. Ma è anche la dimensione più difficile perché occorre, nello stesso tempo, esperienza effettiva e previsione. Il concetto va trattato come un dato sensibile, le operazioni ne possono modificare la portata. In realtà, la modifica dell’operazione rimette in discussione l’appropriazione del concetto e della stessa operazione.

[...] La visibilità dell’apprendimento è riconoscibile nelle operazioni che esso compie per l’aprensione sia dei concetti sia delle stesse sue operazioni. La “centralità” dell’apprendimento nei nuovi sistemi formativi doveva necessariamente trovare le prime ipotesi

di costruzione e di applicazione. Se così non fosse, si dovrebbe concludere che l’apprendimento non ha un suo campo specifico o che, alla fine, è soltanto un sinonimo di insegnamento.

Di conseguenza, il contenuto è la prima modalità mediante la quale si rendono visibili due elementi in rapporto essenziale tra di loro, il concetto e le operazioni. Ciò conduce a distinguere questo campo da quello legato agli obiettivi – centrati sull’idea di “traguardo” – o con quella delle competenze – centrate sull’idea di “risultato”. La distinzione non significa eliminazione o superamento, ma assegnazione di valore a singole componenti che trovano una diversa collocazione nel sistema.

La prestazione

Se il contenuto rappresenta una nuova modalità di presentare l’oggetto di apprendimento, la prestazione invece ne è l’oggetto di analisi. In questa cultura la prestazione è il vero punto di partenza di ciò che definirei “sistema dei livelli”. Occorre pertanto capovolgere il consueto modo di intendere il rapporto con l’apprendimento. E’ comprensibile il disagio che la nostra cultura avverte rispetto alla proposta di cambiamento in atto.

La prestazione riveste una funzione “generativa”. E’ sempre stata considerata come l’anello terminale di un percorso che doveva essere verificato e la verifica tendeva alla validazione del percorso stesso. Pertanto la testimonianza era la procedura attraverso la quale si doveva verificare il risultato ottenuto quale testimone della bontà o meno sia dell’assunto iniziale sia della procedura stessa. La prestazione era pertanto l’oggetto della misurazione tramite lo strumento della prova. La misura diventava l’elemento utile per i successivi processi di valutazione.

Nulla di tutto questo viene perduto, la prestazione però diventa

elemento di analisi e non solo di verifica. La verifica è una componente della prestazione; l'analisi dell'oggetto prestazione appare più complessa della stessa capacità di verifica. Tanto è vero questo che i test per raggiungere un livello sempre più alto di attendibilità di lettura della prestazione si sono progressivamente trasformati da test "quantitativi" in test "qualitativi". In realtà – al di là della presenza linguistica di questi due termini ormai eccessivamente datati –, si registra nell'uso del test uno sviluppo della prova stessa verso una sua maggiore complessità o apertura per consentire di leggere meglio l'effettiva espressione di elementi che sono presenti in una prestazione finale. Il test tradizionale non è più sufficiente, occorre un livello di analisi più complesso. Tale indirizzo ha naturalmente condotto verso l'individuazione di una maggiore ricchezza espressiva della prestazione e della necessità di vedere con più acutezza quanto in essa si esprime relativamente alle potenzialità del soggetto. Così tale ricchezza è diventata la base sulla quale costruire un disegno più ampio relativo alle effettive espressioni del soggetto ma anche alle sue potenzialità.

Pertanto se viene mantenuta la linea della verifica, mediante test, delle situazioni di apprendimento in diversi settori, viene però anche a concretizzarsi una maggiore conoscenza dei livelli effettivi di capacità che il soggetto dimostra. Questa maggiore conoscenza oggettiva del soggetto diventa la base effettiva di ogni ulteriore fase di possibile sviluppo. Così l'analisi della prestazione offre un margine maggiore di attendibilità e di disponibilità sia verso la descrizione delle acquisizioni sia verso la progettazione dello sviluppo nella direzione della costruzione didattica.

Il sistema interno

I due elementi trattati, il contenuto e la prestazione, determinano la

costruzione di un sistema a due polarità. È un campo di forze con due fuochi che garantiscono la dinamicità e la stabilità del campo stesso.

La prestazione si colloca alla base del sistema, è la fonte primaria dei dati ed è il punto di costruzione di ogni percorso formativo. Il contenuto rappresenta il versante di riferimento che mette ordine nella quantità di dati ricevuti e ne stabilisce i livelli di organicità e di progressione. Il contenuto per sua natura si colloca ad un livello diverso rispetto alla prestazione e stabilisce i suoi rapporti con essa in modo ricettivo e comparativo.

I dati provengono dalle prestazioni degli individui presenti nei diversi territori con le loro culture o da territori con individui di culture diverse. I dati sono quelli reali degli individui reali che vivono in un territorio dato. Questo è il punto di partenza della teoria degli standard - o teoria dei **livelli**.

Gli standard per diventare tali hanno bisogno prima di tutto del "rito" della **comparazione**. I livelli sono una costruzione uniforme di dati ai quali viene attribuito lo stesso valore. Questa operazione è possibile sulla base della comparazione.

La molteplicità di dati a disposizione viene organizzata in livelli che hanno dimensione diversa, pertanto essi vengono collocati su piani differenti. I piani differenti vengono visti nella loro **progressività** e nello loro **interazione**. La progressività genera un ordine verticale, l'interazione tra gli ordini ne rappresenta il versante critico. Non risulta finora possibile una netta distinzione tra gli ordini e, dal punto di vista critico, non appare neppure opportuna; tale orientamento va considerato però attendibile sul versante della logica costruttiva. Diventa pertanto inevitabile il terzo elemento degli standard che è relativo alle **connessioni** tra gli stessi, cioè a ciò che in altri settori può analo-

gicamente essere definito come interdipendenza.

Tale interazione però non resta implicita ma deve essere individuata e di conseguenza specificata. Si hanno così le tabelle riguardanti il rapporto che si può e si deve instaurare tra i diversi standard. Gli standard, a questo punto, si configurano soprattutto come una possibile rete di rapporti, non rete integrale ma rete parziale di connessione di campi significativi.

Gli standard di contenuto sono pertanto una costruzione progressiva che sulla base dei dati primari, passando attraverso la comparazione, la gerarchizzazione e l'interazione si colloca come punto di sintesi generale dei dati di base. Gli standard di contenuto sono una costruzione sufficientemente complessa che dipende sostanzialmente dalla capacità di analisi e di costruzione dei dati di base. La qualità degli standard è affidata alla qualità dell'elaborazione dei dati primari.

Le due polarità del campo sono pertanto coesenziali. Da una parte, si richiede che i dati di base vengano trasformati in elementi unitari e significativi tali da produrre standard di contenuto in grado di essere riconoscibili da tutti le parti del sistema.

La costruzione del sistema operativo

Credo che si possa definire il sistema degli standard come un sistema **ricorsivo**. Sono presenti nella nostra cultura proposte e attuazioni relative a sistemi lineari, così come si sono rivelati efficaci sistemi di retroazione; l'attuale proposta appare più vicina alla logica di un sistema ricorsivo in quanto dimostra di avere o intende avere al proprio interno sia il risultato sia la generazione dello sviluppo⁷.

[...] Il riconoscimento delle operazioni reali determina la costruzione sociale del disegno che è prioritariamente caratterizzata

dalle prestazioni e dalle rilevazioni effettuate. Su questi elementi vengono costruiti i livelli che la realtà effettivamente produce; i livelli vengono poi analizzati e confrontati e sistematizzati sia sulla base della rilevazione empirica sia su quella della conoscenza scientifica. L'incontro tra conoscenza scientifica e rilevazione di base è certamente uno degli aspetti di maggiore delicatezza del sistema; è anche la garanzia di un controllo di rigore della produzione sociale di conoscenze e di formazione e, contemporaneamente, un modo dialogico di affermare la legittimità del modello formativo e di considerare quello sistematico della scienza come un interlocutore essenziale. [...]

Il rapporto che si stabilisce tra standard generali o di contenuto e standard di prestazione a dimensione locale o più ampiamente regionale deve essere regolato sulla base del principio che i primi rappresentano un punto di riferimento riconoscibile da tutti, perché tutti hanno partecipato alla loro costruzione con le attività che hanno effettuato e con la successiva fase di riflessione sulle operazioni stesse.

Gli standard di contenuto non determinano le prestazioni, certamente le influenzano. Ma questo è inevitabile in un tipo di cultura che ha optato per un'ipotesi di integrazione fra contenuto e sviluppo. Questo non significa deduzione didattica, anzi proprio il parametro della differenziazione lo impedisce.

La didattica e il curriculum

Il curriculum ha un suo campo di autonomia rispetto agli standard e si muove nella direzione del rapporto e dell'attenzione reciproca. Il curriculum ha di mira immediatamente lo sviluppo dell'apprendimento dei soggetti, mentre indirettamente contribuisce alla costruzione e al perfezionamento

degli standard di contenuto.

Esiste una percezione culturale diffusa che attribuisce alla posizione legata a teorie operazionali un carattere sostanzialmente uniforme nei processi di apprendimento che si attivano. Non mi pare accreditabile tale posizione alle teorie richiamate. E' proprio una teoria basata sulla pluralità di operazioni che garantisce e che coerentemente obbliga ad una libertà di modelli attuativi. Le operazioni che il soggetto deve compiere non possono essere ricondotte, per loro stessa natura, ad un unico modello di costruzione dei processi di apprendimento.

Ciò invece che non deve rimanere nell'ombra è proprio il richiamo alla necessità che le scelte, alle volte anche intuitive, vengano oggettivate, cioè rese leggibili per tutti e per gli stessi che hanno partecipato al percorso. Anche nella scienza il metodo non conduce necessariamente alla scoperta. Certe scoperte sono avvenute attraverso modi alle volte inaspettati, certamente però non al di fuori di un contesto generale e continuo di riflessione e di pratica metodologica. Se il metodo fosse una pura applicazione, la scoperta ne sarebbe soltanto una conclusione. Anche in didattica l'assunzione di un unico modello per tutti i contenuti non porta necessariamente all'apprendimento, fosse anche ritenuto il modello migliore. [...]

Gli standard di contenuto sono un collettore vivo e vivente, sempre operante, attento alle dichiarazioni provenienti dalla didattica e disponibile pertanto al cambiamento, il che significa integrazione, specificazione, precisione, sostituzione, abbandono, arricchimento, espansione. Gli standard, per loro natura, si presentano con un grado di stabilità "relativo" al tempo, alla situazione, allo sviluppo. Ciò che importa è che essi abbiano un alto grado di riconoscibilità comune. Appartengono infatti alla logica della cultura sociale che si sviluppa

verso forme sempre più adeguate e sempre più qualificate. La staticità è solo apparente.

Valutazione e certificazione

La storia della valutazione sembra proprio quella che forse più di altre è in grado di mostrarci che un oggetto di studio e di applicazione che sembrava sufficientemente unico e compatto è diventato invece, nel volgere di pochi decenni, un oggetto articolato al proprio interno, complesso sul piano della gestione, con un'epistemologia che si esprime in una significativa direzione formativa. La distinzione tra valutazione e verifica ha prodotto risultati di ricerca che hanno contribuito, come detto sopra, anche allo sviluppo degli standard, così la distinzione tra valutazione esterna e valutazione interna ha prodotto linee di ricerca diverse sia per l'oggetto specifico sia per le metodiche.

Gli standard, concentrandosi in modo particolare sulla delimitazione di livelli basati sull'analisi del risultato, aumentano il valore della verifica e il peso che questa ha nel rapporto con i processi di apprendimento e di insegnamento. Tale linea sembra avere scelto la via della maggiore legittimazione della "valutazione interna" rispetto a quella esterna. [...] Tocca prevalentemente alla valutazione interna il compito di dimostrare il valore delle mete raggiunte e la certificazione delle prestazioni e delle competenze acquisite.

L'altra linea, quella che tende ad aumentare il peso della "valutazione esterna" ha per il momento dimostrato una scarsa propensione ad inserirsi nei sistemi di apprendimento in modo funzionale allo sviluppo. I sistemi di valutazione esterna risultano, per il momento, complessi da costruire e da gestire, e comunque in grado di raggiungere soltanto alcuni aspetti di lettura del sistema. Rispetto all'educazione degli adulti e alle sue esigenze

non sembra che si possa contare e per ragioni di merito e per ragioni di costituzione di un sistema sull'apporto, in tempi brevi, di un efficace sistema di valutazione esterna. In ogni caso, ciò che deve essere assicurato, perché essenziale alla didattica, è un efficace sistema di valutazione interna.

Vorrei qui riportare una breve citazione di colui che considero forse il massimo esperto di analisi dell'innovazione avendo egli dedicato particolare attenzione proprio ai problemi dei metodi e delle tecniche di analisi e di verifica, Michel Huberman. Da poco scomparso, ha lasciato un interessante bagaglio di riflessioni e osservazioni che meritano di essere riprese. Una fra tutte mi pare proprio utile per il nostro tema. Soltanto una decina di anni fa scriveva nell'introduzione del testo "Analyse des données qualitatives" (De Boeck Université, Bruxelles 1991): "Diventa sempre più difficile, oggi, trovare un qualunque metodo che si ponga dentro ad un'espistemologia particolare. Ci è dimostrato dal fatto che sempre più metodologi "quantitativi", positivisti logici, utilizzano approcci naturalisti e fenomenologici per completare i test, i questionari, le interviste strutturate. Sempre più etnografi e ricercatori qualitativi si basano su quadri concettuali prestabiliti e strumenti prestrutturati. Pochi positivisti logici contestano oggi la validità e la forza esplicativa dei dati soggettivi, pochi fenomenologi praticano ancora l'ermeneutica pura(...). Mentre numerosi ricercatori qualitativi preferiscono navigare attraverso i loro dati in modo intuitivo, noi privilegiamo la completa esplicitazione e il rigore. Si può al tempo stesso essere fenomenologi induttivi ed adottare un approccio più strutturato".

La riflessione appare interessante perché supera l'unicità e la fissità del metodo e consente l'utilizzazione di metodiche e di prove diverse per la ricerca e soprattutto

per la fase di raccolta e di analisi dei dati; ciò che non è consentito, sulla base della tesi esposta, è il fatto che esse manchino di esplicitazione e di rigore. Su questa strada la valutazione interna può essere adeguata e proporzionata, consentendo quel grado di descrizione che la certificazione esige, cioè il rendere certificabile ciò che è verificato. Il problema non consiste nella certificazione, che è una conseguenza della verifica, ma nella qualità e rigore della verifica stessa. L'attenzione va posta pertanto sulla assunzione strategica della qualità della diversificazione, il che significa interdipendenza tra percorsi e prove e correlazione tra contenuto, prestazione e tipologia della prova. Tutto questo vale oggi non solo per l'educazione degli adulti ma per tutti i settori formativi.

Conclusione

Vorrei, in conclusione, sperare che si possa superare nel nostro paese quell'idea diffusa che traduce in una specie di "paura della pratica", un timore legato alla sensazione che l'accettazione o l'evidenziazione di aspetti pratici finisca per delegittimare il valore del curriculum e della sua propensione formativa. Con l'orientamento esposto, il curriculum non si trova nella condizione di "applicazione empirica" o di "pragmatismo spiccio"; tenta un'operazione nuova che ha nell'**oggetto concreto** la sua opzione valoriale ma, nello stesso tempo, sostiene che esso si raggiunge soltanto mediante l'attivazione del pensiero operatorio, la dinamica della consapevolezza, la responsabilità della scelta e della decisione. E ciò all'interno di un orizzonte culturale correlato ad un approccio sistemico e differenziato. I contenuti concettuali su cui si opera appartengono all'esperienza e al vissuto del soggetto. E' il bene del soggetto il vero punto di snodo

della riflessione sul curriculum. ■

NOTE

¹ Relazione solo parzialmente modificata tenuta dal prof. Lucio Guasti al Seminario di presentazione della ricerca sugli standard nazionali per l'Educazione degli Adulti, promosso dal MIUR – Direzione Generale per l'istruzione post-secondaria e degli adulti e per i percorsi integrati, Torino, 9 dicembre 2002.

² Il rapporto nazionale della ricerca è stato recentemente pubblicato col titolo *Le competenze di base degli adulti*, "Quaderni degli Annali dell'Istruzione", NN. 96 e 97, Le Monnier, 2002.

³ Cfr. a titolo esemplificativo: QUAGLINO, P., *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna 1985; GOGUELIN, P., *La formazione/animazione*, ISEDI, Milano 1991; MASSA, R., a cura di, *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano 1992; CAMBI, F.; Frauenfelder, E., *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Edizioni Unicopli, Milano 1994; GUARDINI, r., *Lettere sull'autoformazione*, Morcelliana, Brescia 1994; BODEI, R., *Filosofia del Novecento*, Universale Donzelli, Roma 1997; GENNARI, M., *Filosofia della formazione*, Bompiani, Milano 2001.

⁴ Cfr. GABBI, L.; PETRUIO, V.U., a cura di, *Coscienza. Storia e percorsi di un concetto*, Donzelli Editore, Roma 2000

⁵ Cfr. *La teoria generale dei sistemi*, Istituto Librario Internazionale, Milano 1971.

⁶ Cfr. LONERGAN, B., *Sull'educazione*, Città Nuova, Roma 1999

⁷ Cfr. MORIN, E., *Il metodo. I. La natura della natura*, Raffaello Cortina, Milano 2001.