Alia

La valutazione nell'educazione degli adulti. Un percorso storico tra contesti e modelli

Antonia Cunti

Abstract: *The paper analyzes the studies and researches concerning evaluation in adult education emphasizing the succession of different perspectives starting from the Fifties. Only in the Eighties, thanks to an international perspective on adult education, assessment assumes a primary importance, not only in the determination of the initial objectives and the final outcomes of the formative process, but also during the process. It should be noted, therefore, the change of adult education patterns over the decades and, consequently, the evolution of the forms of assessment including the processes and contexts in which they occur.*

Riassunto: *Il contributo si interessa degli studi e delle ricerche inerenti la valutazione nell'ambito dell'educazione degli adulti (EDA) sottolineando l'avvicendarsi di prospettive differenti a partire dagli anni Cinquanta. Il superamento di approcci polarizzati sul versante sociale o dell'istruzione, entrambi caratterizzati sostanzialmente da un atteggiamento avalutativo o antivalutativo, si registra negli anni Ottanta quando, soprattutto per l'apertura ad una dimensione internazionale dell'EDA, la valutazione assume una primaria importanza, non solo nella determinazione degli obiettivi iniziali e nella fase finale del processo formativo, ma anche durante lo svolgimento dell'intero percorso di formazione. Si evidenzia, dunque, il cambiamento dei modelli di EDA nel corso dei decenni e, conseguentemente, delle forme della valutazione che da selettiva diventa formativa e sistemica, includendo, oltre ai soggetti della formazione, i processi e i contesti in cui essa si realizza.*

Parole chiave: *educazione degli adulti, valutazione.*

1. L'educazione degli adulti (EDA) e la sua valutazione dal dopoguerra agli anni Ottanta

Valutare consiste nell'attribuzione di un giudizio in merito ad un oggetto o ad un fenomeno; in ambito educativo ci si rivolge prevalentemente o a prodotti (risultati dell'educazione) o a processi (le dinamiche che determinano i prodotti). La prospettiva adottata può essere prevalentemen-

te orientata a registrare gli esiti dell'educazione oppure a migliorarli; nel primo caso, il termine utilizzato nella letteratura anglosassone ad indicare l'opzione valutativa prescelta è "assessment"; nel secondo, ci si riferisce all' "evaluation" (Becchi, Vertecchi, 1985; Gattico, Mantovani, 1998; Mantovani, 1998).

Il nostro scopo è quello di declinare gli studi e le pratiche della valutazione alla luce di queste due interpretazioni nell'ambito dell'educazione degli adulti, per comprendere quali siano state le posizioni affermatesi lungo lo sviluppo storico dell'EDA in Italia e per individuare i diversi spaccati di ricerca e di intervento – oltre che i punti di criticità – che nell'attualità tale valutazione presenta.

All'indomani del secondo conflitto bellico, l'Italia si trovava in una condizione di assoluta e complessiva emergenza nazionale che riguardava sia la componente economica e produttiva dello sviluppo sociale sia quella culturale ed educativa (Orefice, 1988). In primo piano, la rinascita di un'italianità che non trascurasse, ma che anzi conferisse una speciale priorità alla trama etica e civile del Paese che, dunque, domandava di essere rifondato in profondità e a partire dalle sue basi.

Focalizzando la condizione dell'Italia da un punto di vista educativo, la stragrande maggioranza della popolazione era o totalmente analfabeta oppure in possesso di livelli di istruzione bassissimi, e la disparità tra il Mezzogiorno ed il resto del Paese – ovviamente a discapito del primo – era estremamente sensibile.

Negli anni Cinquanta e Sessanta, l'intervento educativo viene realizzato da parte governativa attraverso la scuola popolare per gli adulti (istituita nel 1947 ed abrogata nel 1982) e dall'associazionismo laico e cattolico attraverso azioni più orientate a far acquisire gli elementi fondamentali della cultura (tra queste in particolare l'azione capillarmente diffusa nel Mezzogiorno dell'UNLA, Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo), oppure prevalentemente volte a sollecitare negli adulti un pensiero critico ed un agire concreto per risolvere le principali drammaticità che affliggevano tante collettività nazionali, specialmente del sud (tra queste l'esperienza pluridecennale di Danilo Dolci in Sicilia) (Cunti, 2003). Lo stile dell'educazione che veniva promossa dallo Stato ricalcava quello della formazione scolastica rivolta ai soggetti in età evolutiva[1]; per quanto riguarda le altre esperienze, complessivamente un'impostazione più "movimentista" affiancava una più incline a far acquisire le capacità di base (Cunti, 1998, 269-279).

Sul piano della valutazione, nei corsi della scuola popolare si procedeva

essenzialmente a certificare esiti di conseguimento dei titoli di istruzione; diversamente, la contemporanea azione educativa di impronta socio-politica, rifiutando un approccio di recupero delle conoscenze e di compensazione culturale, esprimeva una volontà avalutativa, da un lato enfatizzando la riuscita di azioni collettive di protesta e dall'altro ricercando forme di coinvolgimento degli adulti sempre più efficaci sul piano della risonanza politica come su quello della crescita delle coscienze individuali e collettive[2].

Durante gli anni Settanta, le principali novità sono rappresentate: dall'istituzione dei corsi delle "150 ore" nell'anno scolastico 1974-75 per il conseguimento del titolo di Licenza di scuola media per i maggiori di sedici anni; dal decentramento politico e istituzionale – iniziato nel 1970 con l'istituzione delle Regioni – che comportò il passaggio di una serie di funzioni dallo Stato agli Enti Locali (Orefice, 1975; Sarracino, 1977; Aloia, Gaudiello, 1980; Balduzzi, Telmon, 1980), dal nascere e dal propagarsi di molteplici iniziative, riguardanti sia l'educazione formale sia quella non formale, rivolte ai soggetti in età evolutiva ed agli adulti, volte a contrastare forme, contenuti e metodi dell'educazione scolastica, oramai espressione, agli occhi di molti, di una cultura autoritaria e obsoleta, poco incline ad accogliere e ad alimentare i bisogni di emancipazione degli individui e delle collettività sociali.

Gli eventi di questi anni vanno inquadrati nel clima di contestazione e di apertura a nuovi modelli di analisi della realtà che si sviluppa a ridosso del Sessantotto. Sul piano educativo, è soprattutto la scuola nel mirino della critica, accusata di avallare e riprodurre logiche classiste e discriminatorie, volte di fatto ad impedire un'effettiva mobilità sociale e a contrastare lo sviluppo di esistenze che potessero effettivamente autodeterminarsi nelle scelte.

Per quanto riguarda gli adulti lavoratori, le "150 ore" rappresentarono l'affermazione del diritto allo studio, in modo particolare, della classe operaia; successivamente, i pubblici di questi corsi cominciarono a cambiare e a differenziarsi rispetto all'omogeneità iniziale, a comprendere lavoratori periferici e non occupati, lavoratori del terziario, casalinghe e, sempre di più, soprattutto giovani "*drop out*" (ragazzi che a seguito di abbandoni o bocciature ripetute sono fuori dall'obbligo scolastico), con una progressiva consequenziale modificazione della richiesta di istruzione, più orientata verso le materie scolastiche anziché verso l'esistenza lavorativa e sociale (Cunti, 1998, 29). Il decentramento istituzionale ha avuto un significato fondamentale per l'EDA dal momento che questa è divenuta un ambito

di intervento territoriale soprattutto delle Regioni a cui si deve il quadro articolato, estremamente differenziato e per molti versi caotico, dell'EDA in Italia, considerata la carenza a tutt'oggi di una regia nazionale che, in modo organico e puntuale, coordini, disciplini e monitori i diversi approcci ed azioni educative territorialmente espressi.

La qualità dell'intervento regionale ha rispecchiato in quegli anni il livello di maturazione raggiunto nei diversi contesti, evidenziando disparità molto forti tra le Regioni e, in particolare, tra il Sud ed il resto del Paese, per quanto riguarda la significatività delle azioni intraprese, l'entità della partecipazione degli adulti, la ricaduta in termini di sviluppo locale e l'esistenza di un sistema territoriale in grado di imprimere un senso e di offrire una guida alle singole iniziative.

Il terzo aspetto è relativo alle numerose situazioni educative di "controtendenza" (Orecchia, 1974), soprattutto rispetto allo stato della scuola pubblica, volte in particolare a coinvolgere gruppi più svantaggiati, quali, ad esempio, quelli che abitavano i quartieri periferici delle grandi città, privi di sufficienti servizi e risorse.

L'interesse di queste iniziative non risiede tanto nella loro ampiezza e diffusione, quanto nel loro essere espressione emblematica di un disagio e di una voglia di cambiamento che iniziava a interessare settori non trascurabili dell'opinione pubblica, e nella capacità di produrre una eco che toglieva sempre di più prestigio al modello educativo tradizionale che, pertanto, appariva sempre meno inattaccabile.

La sintesi inerente a questi tre fattori di cambiamento è finalizzata ad offrire alcune delle principali ragioni storico-sociali per le quali sul piano della valutazione permangono un atteggiamento e delle relative pratiche di genere antivalutativo ed avalutativo: il rifiuto del modello pedagogico e didattico trasmissivo va di pari passo con quello delle sue logiche e delle sue pratiche antidemocratiche e discriminatorie, ed ancora, se valutare voleva dire emarginare quanti erano di fatto impossibilitati a conseguire i risultati scolastici auspicati, essendo privi di quegli attributi sociali, culturali e psicologici che ne costituivano l'imprescindibile base di partenza, non solo si opta per il rifiuto di un determinato modello di valutazione ma, in molti casi, peccando di ideologismo, si finisce per attribuire caratteristiche di negatività e di inadeguatezza all'uso in se stesso della valutazione in ambito educativo.

L'educazione degli adulti in Italia negli anni Settanta, con riferimento soprattutto alle sue realizzazioni non governative, nel dare maggiore risalto

alle dimensioni culturali del processo e ponendo in primo piano le spinte emancipative, soprattutto delle fasce più deboli, e contestative nei confronti di tutta l'educazione formale, ha pagato attraverso queste precise scelte uno scotto non trascurabile sul piano di una valutazione rigorosa degli interventi educativi; pur tuttavia, è da rilevare che tali scelte, in qualche misura presenti anche in buona parte delle 150 ore, hanno consentito di consolidare un'esperienza, pressoché generalizzata, della diversità dell'adulto, della specificità dei suoi bisogni individuali e collettivi e delle caratteristiche cognitive e psicologiche, consapevolezza, questa, che ha alimentato lo sviluppo di studi specifici, facendo sì che l'EDA da ambito di azione educativa divenisse proprio in quegli anni in Italia un settore di studio e di ricerca scientifica.

2. La svolta degli anni Ottanta e la valutazione dell'EDA nell'attualità

Negli anni Ottanta, anche se è evidente che la distinzione in decenni è puramente esemplificativa, giungono a maturazione alcuni importanti fenomeni che sono all'origine del volto assolutamente diverso che presenta l'EDA nell'attualità.

Un aspetto fondamentale da evidenziare è la sua apertura ad una dimensione europea ed internazionale (Sabatano, 2003, 91-123), ciò è all'origine di mutamenti sul piano dei principi, delle forme realizzative e delle metodologie di valutazione. Prima di addentrarci in questo fattore, ampiamente foriero di trasformazioni, come si è detto, è necessario affiancare ad esso altri decisivi fenomeni che in quegli anni hanno cominciato a prendere forma.

In particolare, gli sviluppi che hanno riguardato il mondo del lavoro e delle professioni, attraverso l'irruzione delle nuove tecnologie, i cambiamenti sul piano organizzativo che hanno interessato soprattutto le aziende, la richiesta di nuove conoscenze e competenze, legate soprattutto al saper affrontare e gestire contesti e fenomeni del tutto diversi perché frutto di questi stessi processi, hanno determinato una diffusione ed una crescita di quella che in precedenza era denominata "formazione professionale" in direzione di una formazione al lavoro, o meglio di una "formazione continua" che, in quanto tale, attraversa l'intera esistenza lavorativa dei soggetti.

Oramai le Regioni intraprendono progettualità che si collocano in pun-

ti differenziati del percorso di studio e di lavoro, andando a facilitare, attraverso la risorsa della formazione, i passaggi più delicati e quelli che si presentano come più irti di difficoltà per specifiche categorie di cittadini (ad es. le cosiddette "fasce deboli" o "a rischio", dai *drop-out* ai lavoratori inoccupati e disoccupati, agli ex detenuti). La formazione rappresenta sempre di più un terreno di costruzione di ulteriori opportunità, una risposta di mediazione tra i bisogni/domande e i desideri individuali e quelli che le collettività e il mercato suggeriscono in termini di produzione di beni, di servizi, di sviluppo socio-economico e culturale. La formazione in grado di offrire adeguate *chance* ai soggetti dovrebbe essere, pertanto, per molti versi, costruita su misura di questi e, per altri, tarata nel senso della riconoscibilità e spendibilità dei risultati formativi. La moltiplicazione (Federighi, Abreu, Nuissl von Rein, 2007; Federighi P. *et al.*, 2010) delle azioni formative, soprattutto a raggio locale e regionale, a partire, in particolar modo, dagli anni Ottanta, è andata di pari passo con un incremento della sua efficacia (quando la formazione è significativa, coerente ed adeguata rispetto ai soggetti e ai contesti) ed efficienza (quando i processi realizzati, incluse le risorse impiegate, si traducono in prodotti apprezzabili, che corrispondono sufficientemente a quelli auspicati e per i quali si è investito).

Le conseguenze sul piano della valutazione sono del tutto evidenti; i progetti di EDA nella stragrande maggioranza dei casi sono co-finanziati dal FSE (Fondo Sociale Europeo) o da altri organismi europei o internazionali, i quali richiedono precise strutture di progetto in cui la dimensione della valutazione assume una primaria importanza sia nella determinazione degli obiettivi e delle modalità della loro verifica, sia nella fase di monitoraggio e di controllo in corso d'opera dei risultati, sia nella fase finale del processo in cui i risultati devono essere resi pubblici ed essere suscettibili di controllo "*de visu*" da parte di organismi ispettivi previsti allo scopo.

L'istanza di scientificità si lega, dunque, con quella della concretezza e pertinenza degli obiettivi/risultati della formazione: in primo piano ci sono le competenze, i saper fare degli adulti, in una logica di continuità tra formazione formale e non formale e di integrazione tra bisogni sociali, professionali, personali (Cunti, 2010; Blewit, 2006; Jarvis, 2007). L'essere al mondo degli adulti ha una peculiarità, così come il loro essere in formazione; quest'ultimo necessariamente vede l'adulto protagonista dei processi che si attivano, si sostanzia di contesti di socialità e di confronto con l'altro e prevede l'integrazione tra i saperi di vita degli adulti e quelli formali delle discipline.

In tale direzione, gli attuali modelli di educazione degli adulti rappresentano la risultante degli studi che negli ultimi decenni hanno riguardato la qualità delle esistenze degli adulti e dell'apprendimento che li connota: alcune ricerche nell'ambito delle cosiddette "neuroscienze" (Frauenfelder, 1994; Idem, Santoianni, 1997; Orefice, 2001) ed altre – solo per offrire alcune indicazioni di approfondimento – di orientamento più sociologico ed antropologico-culturale (Smelser, Erikson,1983; Saraceno, 1984) possono essere richiamate per evidenziare una prospettiva scientifica trasversale alle scienze dell'uomo che pone al centro il "soggetto", ossia l'individuo e i suoi contesti/ambienti di esistenza, prospettiva che sottolinea l'importanza dal punto di vista educativo, dunque, della relazione, dell'essere e dell'entrare in rapporto con quanto ci circonda e di cui siamo parte, dell'interazione costante che i soggetti stabiliscono con gli altri e con le cose, esplicitando, scambiando e condividendo significati, conoscenze, credenze, sentimenti, emozioni.

La graduale trasformazione di quanto viene ritenuto essere "educazione degli adulti" e della sempre più diffusa realtà dell'EDA comporta l'allontanamento sia da una logica di trasmissione delle conoscenze sia da un'impostazione essenzialmente ideologica, incentrata sulla sensibilizzazione sociale e politica.

Con il cambiamento dei modelli di educazione ci si chiede, a questo punto, quali sono le prospettive della valutazione a cui, dagli anni Ottanta in poi, si è iniziato a riferirsi in modo particolare.

L'esigenza di un approccio scientifico di analisi ai contesti educativi degli adulti, soprattutto di tipo formale, è contestuale allo sviluppo di una epistemologia pedagogica che conferisce particolare importanza ai punti di vista dei soggetti (anche ricercatori) che sono i protagonisti dell'esperienza che si intende conoscere e valutare (Alberici, 2001; Idem, 2008; Sabatano, 2007). Negli ultimi decenni, nell'ambito della cornice teorica offerta dal costruttivismo, sono stati proposti modelli educativi che privilegiano metodologie qualitative; la conoscenza che si vuole acquisire in sede di ricerca è dentro il contesto dell'azione che viene svolta, è "diffusa e distribuita" nelle relazioni e tra i soggetti che producono il processo educativo (Wenger, 2006).

Dal punto di vista della valutazione, la ri-definizione del processo educativo, dalla trasmissione-ripetizione delle conoscenze all'interazione tra fattori molteplici di natura soggettiva, relazionale, organizzativa e massmediale comporta un cambiamento della sua logica, dei suoi oggetti e dei suoi metodi (Bartezzaghi, Guerci, Vinante, 2010).

Il cambiamento di paradigma della ricerca in ambito valutativo va riferito agli sviluppi della "*Evaluation Research*" (Caro, 1971; Guba, Lincoln,1988; Parlett, Hamilton, 1976; de Lansheere, 1994) che negli ultimi decenni ha abbracciato i filoni di indagine più avanzati, a carattere cognitivista, ermeneutico ed ecologico-situazionista, a svantaggio di approcci rivolti alla misurazione delle *performance* dei soggetti. La valutazione più che avere funzioni di controllo e di selezione riveste un fondamentale ruolo che si articola su più livelli. Il primo di questi concerne la peculiarità decisionale che attraversa tutto l'agire programmatorio e progettuale; si sceglie in merito alle componenti del processo, prestando particolare attenzione alle caratteristiche di coerenza reciproca e di realizzabilità contestuale dei percorsi previsti. Questo primo livello rappresenta uno sviluppo significativo della "programmazione per obiettivi", di impostazione comportamentista che, dalla verifica-valutazione[3] degli obiettivi formativi, amplia il suo raggio d'azione in direzione del "processo" che è sia decisionale, in fase soprattutto di predisposizione dell'intervento formativo, sia osservativo delle performance e dei processi didattici di apprendimento-insegnamento: la valutazione, allora, da selettiva diventa formativa perché la rilevazione di quanto viene agito e di quanto vi consegue è funzionale alla modificazione in corso d'opera del processo didattico, allo scopo di ottimizzare le stesse *performance*, non solo di chi impara ma anche di chi insegna. Accanto alla funzione giudicante, assume, in sintesi, particolare rilievo quella decisionale e di miglioramento sistematico.

Altri filoni di ricerca valutativa abbracciano la prospettiva della decisionalità collocandola in un'ottica sistemico-situazionale. I programmi di formazione sono, nella fattispecie, programmi di ricerca e di sviluppo, ancorati ai territori ed alle loro collettività; in essi, i diversi attori sociali, dai committenti, ai formatori, ai formandi, sono protagonisti di tutto il percorso formativo, che evidentemente si avvale della negoziazione e condivisione. In questo caso, si danno più tipologie di obiettivi formativi, solo parzialmente condivisi, e la valutazione non può che essere plurale ed integrata, interna ed esterna, perché prodotta da coloro che partecipano in maniera diretta ed indiretta alle azioni formative (sponsorizzandole, finanziandole, traendone dei benefici sul piano del cambiamento del territorio).

L'attuale direzione di marcia combina un'attenzione speciale ai soggetti beneficiari dell'azione formativa, alle loro caratteristiche sociali, cognitive, psicologiche, con un ampliamento del *focus* di ricerca non solo all'ambiente formativo, al cui interno si attivano i processi di apprendimento e di inse-

gnamento, ma al territorio, considerato quale luogo nel quale la formazione dovrà "riversare" i suoi effetti positivi in termini di nuove e più salde reti di relazione e di attivazione di ulteriori iniziative di sviluppo culturale e produttivo che significhino una graduale messa a regime ed un'evoluzione dei cambiamenti innescati.

La valutazione realizza, allora, un progressivo approfondimento del suo oggetto, ad includere oltre ai soggetti della formazione anche i processi e soprattutto i contesti. Privilegiare i contesti della formazione vuol dire valorizzare in particolar modo i "luoghi" di vita e di lavoro in cui i vantaggi della formazione si manifestano, generando dinamiche di innovazione dei sistemi, siano essi le famiglie, le aziende, le scuole, altre agenzie formative: se sono i destinatari diretti dell'azione formativa ad essere chiamati in causa entro itinerari di emancipazione personale, questi rappresentano la linfa vitale dei cambiamenti dei sistemi che passano attraverso il rimettere in circolo gli apporti dei soggetti, consentendo così ai cambiamenti di divenire duraturi e soprattutto il generarsi di una spinta costante al miglioramento, secondo i bisogni e i desideri delle persone e dei loro territori.

In tal senso, la formazione è una risorsa da investire per lo sviluppo, e la sua valutazione necessariamente si interroga sulla qualità dell'impatto dei progetti rispetto agli individui, ai sistemi di riferimento, ai territori di appartenenza. Una sintesi efficace è fornita al riguardo da Talmage, quando nell'indicare gli obiettivi dell'*Evaluation Research* seleziona: «il restituire giudizi sul valore di un programma; il coadiuvare i decisori responsabili nelle scelte di sviluppo e il suo servire ad una funzione politica» (Talmage, 1982, 594).

In linea con questa impostazione ampia ed articolata – incentrata sì sul soggetto, ma anche sociale e politica – della valutazione, si sono affermati diversi orientamenti che, pur nella loro specificità (che consiste in un particolare ingrandimento su l'uno o l'altro fattore/dinamica del processo formativo), testimoniano il decisivo cambiamento di rotta che si è cercato di descrivere; possiamo, pertanto, accennare alla "responsive evaluation" (Stake, 1973, 77; Idem, 1988, 49-59) che evidenzia la componente interattiva e partecipativa del processo, per cui la valutazione si presenta come «impresa cooperativa di indagine e di argomentazione orientata al sostegno delle decisioni dei diversi attori sociali» (Margiotta, 1997, 8; Tessaro, 1997, 88). Come è evidente, la dimensione della decisionalità è in primo piano, ed essa viene restituita a tutti i soggetti protagonisti della formazione, di cui si cerca di accogliere e di contemperare i differenti valori ed aspettative.

Un altro approccio è quello denominato da Scriven "*goal free evaluation*" (Scriven, 1967; Idem, 1973); esso pone l'accento sulla necessità di andare oltre scopi ed obiettivi rigidi, determinati dagli estensori dei programmi per evidenziare, invece, quelle mete che emergono nel corso delle attività da parte dei diversi attori sociali; anche in questo caso, è possibile cogliere accanto all'intento provocatorio rispetto a posizioni valutative ritenute tecnicistiche e poco adeguate a consentire un ritorno di informazione veritiero sulle modalità di realizzazione dei progetti formativi, la sottolineatura di una valutazione "interna" ai processi, nel senso non dell'adeguamento (che può divenire costrizione) dell'evoluzione delle effettive dinamiche di formazione all'impianto inizialmente predisposto, bensì di un "ascolto partecipato" che lasci spazio a tutte le componenti in gioco. Ancora, con Santelli Beccegato L., Varisco B.M. e Tessaro F. possiamo selezionare, tra gli altri, gli approcci centrati sulle "transazioni" e sul "funzionamento organizzativo" (Santelli Beccegato, Varisco, 2000, 163; Tessaro, 1997, 83). Nel primo caso, in coerenza con un orientamento di matrice ermeneutica vengono valorizzati i punti di vista degli attori sociali e le dinamiche relazionali e trasformative che li attraversano nell'ambito della circolarità comunicativa attivata. Una attenzione particolare viene prestata al "clima" della formazione, a quanto ciascun soggetto vi apporta, in termini non solo di conoscenze, ma anche di aspettative, di motivazioni, di emozioni, selezionandone elementi di forza, ma soprattutto squilibri e disfunzioni ed elementi di conflittualità.

Un affondo in quest'ultima direzione viene realizzato dagli ultimi orientamenti che spostano la priorità valutativa sulle caratteristiche di funzionamento ed evolutive dei sistemi organizzativi, ritenendo che la gestione delle trame di connessione funzionale che interrelano persone, competenze, compiti e attività siano fondamentali ai fini della riuscita dei progetti di formazione (Santelli Beccegato, Varisco, 2000, 168; Tessaro, 1997, 97). In particolare, questo modello si attanaglia ai sistemi aziendali e scolastici in cui le progettualità e gli interventi formativi possono indurre una riorganizzazione sistemica in direzione del promuovere, alimentare e gestire processi di innovazione; questi ultimi rappresentano, peraltro, il dato di "messa a regime" dei sistemi, nel senso che il portato di cambiamento dei progetti di formazione diventa parte integrante dei sistemi, che grazie ad essi possono ri-definire o addirittura ri-formare in senso migliorativo la loro struttura, soprattutto organizzativa.

Alcune tra le principali istanze di rinnovamento teorico e metodologico

dell'EDA che si sono evidenziate dagli anni Settanta in poi hanno trovato espressione in una parte avanzata della riflessione e dell'azione pedagogica del nostro Paese imperniata sugli adulti, ossia la cosiddetta ricerca-azione partecipativa (Orefice, 2006a, 2006b; Nigris, 1998, 164-203; Becchi, Vertecchi, 1985; de Landsheere, 1994) che rappresenta un ambito di realizzazioni in cui coesistono metodologie di natura qualitativa e approcci valutativi atti a ricomprendere le diverse componenti dei processi educativi in età adulta, incluse quelle che attengono strettamente ai legami tra educazione e sviluppo dei territori.

Importanza primaria assume lo spostamento di attenzione dal punto di vista dei ricercatori a quello delle persone in formazione che in questo tipo di metodologia vengono accompagnate lungo un processo di indagine a partire dall'individuazione di problemi che si pongono all'interno del loro raggio d'azione, fino alla verifica dell'ipotesi di soluzione degli stessi. Sul piano valutativo interessano non solo le conoscenze acquisite ma anche i processi di indagine compiuti dai soggetti, il loro appropriarsi di una metodologia di ricerca (Dewey, 1961, Idem, 1974, Idem, 1992); in tal senso, si attribuisce priorità alla negoziazione e condivisione degli obiettivi dell'azione formativa, in presenza di orientamenti diversificati che chiaramente esprimono, nei contesti di formazione, un quadro motivazionale composito. Il punto di vista empirico, legato all'esperienza, interagisce, infatti, con quello scientifico creando un andirivieni proficuo che, per un verso, consente ai soggetti in formazione di integrare le loro conoscenze con quelle offerte dalle ricerche disciplinari e di confrontarsi con i principi, le modalità ed i vantaggi che i punti di vista scientifici presentano nell'indagare la realtà e, per l'altro, offre ai ricercatori un terreno di verifica della pertinenza ed utilità sociale dei loro punti di vista al cospetto dei contesti di realtà che i saperi formali dovrebbero poter interpretare e contribuire a migliorare.

La logica che sostiene gli impianti valutativi è caratterizzata dalla pluralità ed integrazione degli apporti, chiamando in causa tutti i protagonisti del progetto formativo a garanzia dell'ampiezza dell'azione valutante e delle possibilità che essa restituisca un'informazione ricca realmente migliorativa dei processi e dei risultati. L'apertura al territorio ed alle sue istituzioni economiche, politiche, sociali costituisce, infine, una componente essenziale della ricerca, la cui valutazione, pertanto, non si riferisce solo ai cambiamenti dei comportamenti soggettivi ma, in particolar modo, ai fenomeni di trasformazione del tessuto territoriale nelle sue differenti espressioni.

Presentazione dell'Autrice: Professore straordinario di "Pedagogia generale e sociale" presso l'Università degli Studi di Napoli "Parthenope". Tra i suoi interessi di ricerca, l'educazione degli adulti, l'orientamento formativo, l'educazione alla corporeità e la formazione degli educatori attraverso metodologie critico-riflessive.

Note

[1] Riferendosi alla scuola popolare, così scrive P. Orefice: «Il modello pedagogico e didattico rimase scuolacentrico […] Il mondo degli adulti, e degli adulti delle scuole marginali, restava al di fuori delle competenze professionali del maestro […] L'adulto emarginato non veniva preso in considerazione come portatore di saperi autonomi: l'intervento […] ben poco incideva sui modelli cognitivi e più generalmente apprenditivi dei soggetti e, quindi, sull'emarginazione culturale e sociale che restava invariata alla fine del corso. La scuola popolare essa stessa, estraniandosi dalle dinamiche di attivazione dello sviluppo locale, rafforzava l'immobilismo culturale degli ambienti in cui opera» (Orefice, 1991, 22-23).

[2] La concezione critica molto diffusa in quegli anni è ben sintetizzata da Santelli Beccegato e Varisco: «Non si può non ricordare come, negli anni Sessanta, la valutazione sia stata additata come momento tipico di una impostazione selettiva, autoritaria e di una scuola condizionata dai modelli di una società gerarchizzata» (Santelli Beccegato, Varisco, 2000, 11).

[3] Intendiamo per verifica l'operazione di confronto tra un obiettivo come aspettativa ed un obiettivo come risultato conseguito e per valutazione la conseguente espressione di un giudizio qualitativo e quantitativo.

Bibliografia

Alberici, A. (2001), *La parola al soggetto. Le metodologie qualitative nella ricerca e nella didattica universitaria*, Milano, Guerini.

— (2008), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Milano, FrancoAngeli.

Aloia, V., Gaudiello, V. (a cura di) (1980), *Educazione: dove?*, Napoli, Ferraro.

Balduzzi, G., Telmon, V. (1980), *Scuola ed extrascuola*, Napoli, Ferraro.

Bartezzaghi, E., Guerci, M., Vinante, M. (2010), *La valutazione stakeholder-based della formazione continua. Modelli, processi, strumenti,* Milano, FrancoAngeli.

Becchi, E.,Vertecchi, B. (1985), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli.

Blewitt, J. (2006), *The ecology of learning: sustainability, lifelong learning and everyday life*, London, Sterling VA, Earthscan.

Caro, F.G. (1971), *Readings in Evaluation research*, New York, Russell Sage Foundation.

Cunti, A. (1998), «Un modo di essere educatore. Intervista inedita a Danilo Dolci», in B. Schettini (a cura di), *L'educatore di strada. Teoria e metodologia della formazione e dell'intervento di rete*, Lecce, Pensa Multimedia, 269-279.
— (2003), *La formazione in età adulta. Linee evolutive e prospettive di sviluppo*, Napoli, Liguori.
— (2010), «Il ruolo del non formale tra formazione, cultura e lavoro. Un'indagine in progress nella Regione Campania. Lo sfondo teorico», in G.L. De Luca Picione (a cura di), *La governance del lifelong learning nelle istituzioni campane: gli attori sociali e le azioni di sistema*, Roma, Carocci.
De Landsheere, G. (1994), *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo*, Roma, Armando.
Dewey, J. (1961), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia.
— (1974), *Logica, teoria dell'indagine*, tr. it., 2 voll., Torino, Einaudi.
— (1992), *Democrazia e educazione*, tr. it., Firenze, la Nuova Italia.
Federighi, P., Abreu C., Nuissl von Rein E. (eds.) (2007), *Learning among Regional Governments: quality of policy learning and policy transfer in regional lifelong learning policies*, Bielefeld, W. Bertelsmann.
Federighi, P. (*et al.*) (2010), *Policies for regional cooperation in the field of lifelong learning: building a broad strategy for the next european planning period*, Firenze, Firenze University Press.
Frauenfelder, E. (1994), *Pedagogia e biologia. Una difficile alleanza*, Napoli, Liguori.
Frauenfelder, E., Santoianni, F. (1997), *Nuove frontiere della ricerca pedagogica. Tra bioscienze e cibernetica*, Napoli, ESI.
Gattico, E., Mantovani, S. (1998) (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Milano, Bruno Mondadori.
Guba, E.G., Lincoln, Y. (1988), «Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies?», in D.M. Fetterman (ed.), *Qualitative Approches to Evaluation in Education: The Silent Scientific Revolution*, New York, Praeger.
Jarvis, P. (2007), *Globalisation, lifelong learning and the learning society: sociological perspectives*, London-New York, Routledge.
Mantovani, S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori.
Margiotta, U. (1997), «Prefazione», in F. Tessaro, *La valutazione dei processi formativi*, Roma, Armando, 8.
Nigris, E. (1988), «Un nuovo rapporto tra ricerca e innovazione: la ricerca-azione», in E. Gattico, S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Milano, Bruno Mondadori, 164-203.
Orecchia, M. (1974), *Sei anni di controscuola*, Milano, Sapere Ed.
Orefice, P. (1975), *La comunità educativa: teoria e prassi*, Napoli, Ferraro.
— (1988), *Gli anni della repubblica. Cultura e formazione in Italia. Materiali di ricerca*, Napoli, Ferraro.
— (1991), *Il lavoro intellettuale in educazione*, Firenze, La Nuova Italia.

— (2001), *I domini conoscitivi. Origini, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Roma, Carocci.
— (2006 a), *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche. La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*, Vol. I, Napoli, Liguori.
— (2006 b), *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche. La creazione dei saperi nell'educazione ambientale degli adulti in Europa e nello sviluppo umano internazionale*, Vol. II, Napoli, Liguori.
Parlett, M., Hamilton, D. (1976), «Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovative programs», in G.V. Glass (ed.), *Evaluation studies review annual*, Vol. I, Beverly Hills Ca, Sage.
Sabatano, F. (2003), «L'educazione degli adulti nei documenti e nella normativa degli anni Novanta. Istruzione e apprendimento per tutto il corso della vita», in A. Cunti, *La formazione in età adulta. Linee evolutive e prospettive di sviluppo,* Napoli, Liguori, 91-123.
— (a cura di) (2007), *La formazione del soggetto per lo sviluppo organizzativo. Modelli pedagogici e strategie di intervento*, Napoli, Liguori.
Santelli Beccegato, L., Varisco, B.M. (2000), *Docimologia. Per una cultura della valutazione*, Milano, Guerini.
Saraceno, C. (1984), «Per un'analisi della condizione di adulto», in *Rassegna Italiana di Sociologia*, XXV, 4.
Sarracino, V. (1977), *Il distretto scolastico: linee teoriche, strutturali e metodologiche*, Napoli, Ferraro.
Scriven, M. (1967), «The Methodology of Evaluation», in R.W. Tyler, R. Gagnè, M. Scriven (eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago, Rand McNally.
— (1973), «Goal free evaluation», in E.R. House (ed.), *School evaluation: the politics and process*, Berkeley Ca, Mc Cutchan.
Smelser, N., Erikson, E. (a cura di) (1983), *Amore e lavoro*, Milano, Rizzoli.
Stake, R.E. (1973), «Program Evaluation Particulary Responsive Evaluation», in G.F. Madaus, M.S. Scriven, D.L. Stufflebeam (eds.), *Evaluation Models, Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Boston (MA), Kluver-Nijhoff Publishing, 77.
— (1988), «La valutazione "responsive"», in M.L. Giovannini (a cura di), *La valutazione delle innovazioni nella scuola*, Bologna, Cappelli, 49-59.
Talmage, H. (1982), «Evaluation of programs», in H.E. Mitzel (ed.), *Encyclopedia of educational Research*, New York, the Free Press, 594.
Tessaro, F. (1997), *La valutazione dei processi formativi*, Roma, Armando.
Wenger, E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina.