96
ROMA – 2001

QUADERNI
degli Annali
dell'Istruzione

Le competenze di base degli adulti I

LE MONNIER

Si ringrazia il sottosegretario Maria Grazia Siliquini che ha promosso la presente pubblicazione e il direttore generale Maria Grazia Nardiello che ne ha curato il coordinamento.

QUADERNI

degli Annali dell'Istruzione

96

LE COMPETENZE DI BASE DEGLI ADULTI

I

LE MONNIER
www.lemonnier.it

TUTTI I DIRITTI RISERVATI

DICEMBRE 2002

LA TIPOGRAFICA VARESE S.P.A. – STABILIMENTO DI FIRENZE

INDICE

L'impegno per l'educazione degli adulti, di Maria Grazia Siliquini VII

Parte I
COMPETENZE, TEORIA DEGLI STANDARD, MODELLI OPERATIVI
di Lucio Guasti

1. Le competenze: il problema dei fondamenti 3
   1.1 La formazione tra comportamentismo e cognitivismo 3
      1.1.1 Matrici culturali dei documenti esaminati 5
      1.1.2 Spunti per un allargamento dell'orizzonte culturale 9
   1.2 Approcci al modello teorico di competenza 16
   1.3 Le competenze tra esperienza e significati 31
   1.4 Competenze e logica della formazione 35
      1.4.1 La riflessione sulle competenze come 'sistema' di obiettivi e contenuti . 36
      1.4.2 La competenza come modo di sapere 39
      1.4.3 Le competenze e il modo di imparare 41
      1.4.4 Le competenze e il modo di organizzare l'intervento formativo 42
   1.5 Competenze soggettive e competenze di impresa 43

2. Gli standard: il problema dei confini 48
   2.1 Il «modello-problema» degli USA 48
      2.1.1 Standard: di che cosa si tratta 50
      2.1.2 Chi dovrebbe fissare gli standard? 51
      2.1.3 Cosa dovrebbero descrivere? 52
      2.1.4 Quanto in dettaglio è necessario scendere? 55
      2.1.5 Valutazioni degli attuali standard statali 57
      2.1.6 Tre rapporti: tre opinioni 57
   2.2 La lezione della riforma 60
   2.3 Il ruolo federale e la riforma basata sugli standard 61
   2.4 Sintesi conclusiva 64

3. Il modello: il problema del funzionamento 65
   3.1 Skill, standard e allineamento nell'esperienza inglese 65
   3.2 Literacy e numeracy per adulti 68
      3.2.1 Un nuovo inizio 68
      3.2.2 Gli standard di literacy e numeracy per adulti 68
      3.2.3 Destinatari 69
      3.2.4 Linguaggio 69
      3.2.5 Criteri d'accesso agli standard 69
      3.2.6 Struttura utilizzata nella formulazione delle key skills 71
      3.2.7 Che relazione hanno le key skills con le altre qualifiche? 71

3.2.8 Capire gli standard 72
3.3 Gli standard e le specifiche delle key skills 73
3.3.1 I legami tra le competenze 73

4. Conclusioni: competenze, standard e sistema della formazione 81

Parte II

LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE IN EUROPA

di Gabriella Di Francesco

1. Il dibattito e gli orientamenti europei 91

2. I cambiamenti nei sistemi nazionali 97
2.1 Premessa 97
2.2 Le risposte che i principali Paesi europei hanno elaborato in relazione alle trasformazioni del mondo della formazione e ai cambiamenti del mercato del lavoro: la nozione di standard 99
2.3 *Come i diversi Paesi hanno tentato di ricomporre con esiti differenti la frammentarietà derivante dalla molteplicità delle prassi e dei percorsi: i Sistemi Nazionali delle Qualificazioni* 105
2.4 Conclusioni e piste di lavoro per il futuro 107

L'**impegno** per l'**educazione** degli **adulti**

di MARIA GRAZIA SILIQUINI

Rinnovare i sistemi educativi nella prospettiva dell'educazione permanente per assicurare al maggior numero di persone un esercizio attivo della cittadinanza *è l'invito pressante che da tempo l'Europa ci rivolge e al quale il nostro Paese deve saper corrispondere. Mi permetto di ricordare solo alcune passaggi importanti:*

1. *sin dalla Conferenza internazionale di Amburgo del luglio del '97 i Paesi partecipanti si sono impegnati affinché l'educazione permanente diventasse una realtà significativa del XXI secolo* [1]*;*
2. *con il* Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente [2] *(ottobre 2000) furono indicati alcuni messaggi chiave sui quali costruire il percorso di rinnovamento;*
3. *successivamente, con la comunicazione* Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente [3] *(novembre 2001), la Commissione europea tracciò le linee di questo rinnovamento;*
4. *il 27 giugno scorso, infine, il Consiglio dell'Unione ha adottato una* Risoluzione sull'apprendimento permanente [4] *che invita gli Stati a predisporre tutte le azioni necessarie a promuovere l'educazione permanente.*

Il nostro Governo ha inteso muoversi nel solco di queste Raccomandazioni per promuovere, anche nel nostro Paese, l'educazione permanente, e, in particolare, il sistema dell'Educazione degli Adulti.

1 Cfr. Quinta Conferenza sull'Educazione degli Adulti, *Dichiarazione di Amburgo sull'educazione degli adulti*, 14/18 luglio 1997.
2 Cfr. CCE, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles 30/10/2000.
3 Cfr. CCE, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Bruxelles 21/11/2001.
4 Cfr. Consiglio, *Risoluzione sull'apprendimento permanente,* 27 giugno 2002.

D'altronde, in un Paese dove più di un terzo della popolazione (36,5%) [5] non ha alcun titolo (o solo la licenza elementare), *dove* solo il 6,5% [6] è in possesso di una formazione universitaria *e dove* quasi il 65% [7] della popolazione, indipendentemente dal livello di istruzione, non raggiunge il secondo livello di competenza alfabetica, *il problema dell'innalzamento dei livelli di istruzione e formazione e del potenziamento della «competenza alfabetica» della popolazione rappresenta, sicuramente, uno dei compiti fondamentali dai quali dipende il futuro del nostro Paese. Un Paese «competitivo» è un Paese che sa investire in istruzione e formazione, potenziando, in particolare,* anche *l'educazione permanente.*

Infatti, il 18 settembre scorso si è concluso a Salisburgo il vertice del World Economic Forum nel quale è stato presentato il «Rapporto Lisbona» sulla competitività dei Paesi dell'Unione. L'Italia è classificata al penultimo posto, avanti solo alla Grecia [8]. *La classifica si basa su otto «voci» corrispondenti ad altrettante azioni giudicate strategiche per assicurare competitività. Tra le «voci» compare la «Social inclusion» (con questa voce sono indicati gli interventi finalizzati all'inclusione sociale, tra i quali quelli relativi all'educazione permanente). In questa «voce»* l'Italia è al posto n. 11 *(avanti solo a Irlanda, Portogallo e Grecia).*

Un Paese che ha a cuore il proprio destino ha il dovere, innanzitutto, di migliorare i propri livelli di istruzione e formazione e, più in generale, quelli relativi alla «competenza alfabetica».

L'Educazione degli Adulti è una delle strade possibili*; in questa direzione molto è stato fatto, ma molto resta ancora da fare.*

Nel nostro Paese – grazie anche alla grande esperienza realizzata nell'istruzione tecnica e professionale con i progetti Sirio ed Aliforti, l'Educazione degli Adulti si è evoluta verso forme sempre più nuove e aggiornate. Tuttavia, accanto agli ottimi risultati raggiunti, sono da registrare numerose criticità, tra le quali vorrei ricordare quelle relative alla mancanza di:

1. un piano nazionale di interventi prioritari, *tale da corrispondere efficacemente ai reali fabbisogni formativi della nostra popolazione adulta;*
2. un sistema di accreditamento delle competenze, *tale da favorire una reale valorizzazione di tutte le dimensioni del sapere (formale, non formale, informale), condizione imprescindibile per un'efficace azione di educazione permanente in generale;*
3. personale stabile e adeguatamente formato *in grado di operare azioni didattiche più consone alla specificità del sistema (garantire a tutti una cittadinanza attiva, attraverso il consolidamento delle competenze di base) e al carattere dell'utenza, per la quale va superato il tradizionale rapporto insegnamento-apprendimento;*

5 Cfr. ISTAT, *Annuario statistico italiano,* 2002, p. 180.
6 Cfr. nota 5.
7 Cfr. «*Dichiarazioni programmatiche*» del Ministro Letizia Moratti.
8 Cfr. *The Lisbon Review 2002-2003,* p. 6, Table 5.

4. una campagna di sostegno e comunicazione, *tale da favorire non solo l'offerta, ma, soprattutto, lo sviluppo del «bisogno» di formazione, prima ancora della sua domanda;*
5. un dispositivo nazionale di monitoraggio e valutazione dei risultati *per valutare costantemente le competenze alfabetiche della popolazione adulta onde assicurare anche un valido strumento per la pianificazione delle politiche di riequilibrio territoriale.*

I prossimi anni ci dovranno vedere impegnati a superare tali criticità, attraverso la ridefinizione del sistema*, tenuto conto anche del nuovo assetto istituzionale delle competenze intervenuto a seguito della modifica del Titolo V della Costituzione. In questa direzione il Governo ha già mosso primi passi. Ricordo, al riguardo, che abbiamo:*

1. assunto l'educazione permanente tra i principi ispiratori del nuovo sistema educativo*, prevedendo in particolare nel relativo piano programmatico di interventi finanziari una voce dedicata specificamente all'Educazione degli Adulti*[9]*; ciò per* inserire a pieno titolo l'Educazione degli Adulti nel sistema educativo nazionale.
2. individuato il potenziamento dell'EDA come uno degli impegni specifici del Governo. *In particolare, abbiamo inserito lo sviluppo ed il consolidamento del sistema tra gli obiettivi del Piano nazionale per l'occupazione (NAP*[10]*); nel Patto per l'Italia, inoltre, abbiamo affermato che l'«obiettivo prioritario [*del Governo è*] l'acquisizione diffusa di un più alto livello di competenze di base (linguistiche, matematiche, tecnologiche, sociali), mediante iniziative di educazione permanente degli adulti»*[11]*.*
3. predisposto un'azione di monitoraggio delle azioni formative svolte in questi anni dai Centri Territoriali Permanenti*; a differenza delle precedenti rilevazioni quest'anno la rilevazione è stata condotta con la collaborazione del Servizio per l'automazione informatica e l'innovazione tecnologica del MIUR; per la prima volta, così, pur nella provvisorietà dei dati sinora acquisiti, siamo nelle condizioni di conoscere luci ed ombre del sistema e di acquisire ogni utile informazione per definire la sua futura azione.* In questa direzione molto va ancora fatto.

Oggi, infine, aggiungiamo una tassello importante al processo di consolidamento e di sviluppo del sistema EDA nel nostro Paese.

I lavori che oggi pubblichiamo, per i quali ringrazio sentitamente gli autori e quanti hanno contribuito alla loro realizzazione, costituiscono infatti, un interessante contributo per il futuro lavoro di definizione degli standard nazionali nel sistema dell'Educazione degli Adulti e di consolidamento del sistema.

9 Cfr. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale,* artt. 1 e 2.

10 Cfr. Ministero del Lavoro delle Politiche sociali, *Piano Nazionale d'Azione per l'Occupazione*, giugno 2002, Raccomandazione 5, p. 34.

11 Cfr. *Patto per l'Italia,* 2.2 *L'educazione per l'occupabilità.*

Ora ci attende una lunga e faticosa attività di studio e di ricerca che dovrà vedere i mille attori del sistema impegnati in un confronto serrato per approfondire i risultati della ricerca ed elaborare più ampie e condivise ipotesi, anche sulla base dell'eccellente patrimonio pregresso.

Se questo patrimonio non può essere disperso, come è giusto che sia, esso, però, va valorizzato e ottimizzato in funzione del nuovo assetto che il sistema dovrà necessariamente assumere anche in considerazione del mutato quadro istituzionale e, in particolare, del nuovo disegno di riforma della scuola.

Il prossimo piano nazionale degli interventi andrà finalizzato, anche attraverso una ridefinizione organizzativa, esclusivamente alla realizzazione di percorsi mirati a favorire l'acquisizione ed il mantenimento delle competenze di base della popolazione adulta.

Almeno 700.000 persone, già a partire dal prossimo anno, dovranno essere messe nelle condizioni di acquisire quelle competenze linguistiche, matematiche, tecnologiche e sociali indicate dal Consiglio europeo di Lisbona del 2000 come patrimonio irrinunciabile di ciascun individuo.

Il grande obiettivo di garantire un'acquisizione diffusa di un più alto livello di competenze di base sarà la grande sfida dei prossimi anni; una sfida che potremo vincere nella misura in cui tutti i soggetti, impegnati ai vari livelli nel sistema, sapranno assicurare la loro attiva partecipazione.

La priorità di un Piano nazionale di alfabetizzazione funzionale *non intende pregiudicare la locale progettazione integrata, ma anzi la valorizza affidandone la completa responsabilità ai territori e dotandola del necessario contesto di riferimento: l'acquisizione ed il consolidamento delle competenze di base come prima finalità.*

Il Piano nazionale di alfabetizzazione funzionale *andrà accompagnato da un* Piano di monitoraggio *permanente delle competenze alfabetiche della popolazione adulta in grado di misurare i risultati in termini di efficienza e di efficacia e da una grande* campagna di comunicazione *in grado di favorire la domanda e potenziare l'offerta; in questa prospettiva auspico che anche nel nostro Paese, così come nel resto d'Europa, si possa organizzare a livello nazionale la* «Settimana dell'adulto che apprende».

I lavori che seguono costituiscono un primo passo importante verso lo sviluppo ed il consolidamento del sistema di Educazione degli Adulti nel nostro Paese; gli approfondimenti di comparazione internazionale, pubblicati nel primo volume, forniscono, infatti, interessanti elementi di confronto dei quali sarà opportuno tener conto nel lavoro dei prossimi anni; la messa a sistema dell'EDA non potrà prescindere, infatti, dall'indispensabile contesto europeo ed internazionale che il primo volume restituisce in modo efficace e puntuale; le ipotesi, poi, di standard delle competenze degli adulti pubblicate nel secondo volume e per le quali ringrazio l'INDIRE, nella persona della professoressa Fuscagni, ed il professor Guasti, rappresentano indubbiamente un eccellente contributo teorico-scientifico a quello che sarà il futuro lavoro di definizione degli standard; il futuro dell'EDA, in particolare, e, più in generale, del sistema educativo nazionale dipenderà dalla efficacia con la quale il livello nazionale saprà determinare, nell'ambito delle proprie competenze, così come definite dal nuovo assetto istituzionale, «i

livelli minimi essenziali delle prestazione», dei quali gli standard rappresentano un'articolazione. Una grande sfida ci attende, ma sono convinta che, con l'aiuto di tutti, sapremo vincere la scommessa e portare il nostro Paese a livelli sempre più alti e competitivi.

Mi sia consentito concludere con una massima, ormai famosissima per gli addetti ai lavori, «Quando fai piani per un anno, semina grano. Se fai piani per un decennio, pianta alberi. Se fai piani per la vita, forma ed educa le persone».

Parte I

Competenze, teoria degli **standard**, **modelli** operativi

di Lucio Guasti
Università Cattolica di Piacenza

QUADERNI
degli Annali
dell'Istruzione

96

- Le competenze: il problema dei fondamenti
- Gli standard: il problema dei confini
- Il modello: il problema del funzionamento
- Conclusioni: competenze, standard e sistema della formazione

Hanno collaborato a questa Parte: l'IRRE Emilia Romagna per la gestione e l'organizzazione: in particolare, per le attività di coordinamento, Silvana Marchioro; l'INDIRE: in particolare, per la ricerca documentaria, Donatella Nucci; Raffaella Cammarano, MIUR; Cristina Bertelli e Giulia Antonelli della Regione Emilia Romagna; Anna Totolo della Regione Piemonte; Sergio dell'Angelo della Provincia di Trento; Marisa Dindelli dell'IPRASE di Trento; Costanza Bettoni della Tecnostruttura delle Regioni; il Gruppo di Ricerca dell'Università Cattolica di Piacenza, ed in particolare Marco Berte', Daniele Bruzzone, Giovanni Maccarini, Stefania Mazza, Pierpaolo Triani.

1

Le **competenze**: il problema dei **fondamenti**

1.1 **La formazione tra comportamentismo e cognitivismo**

Possiamo intendere la formazione – sulla base dei documenti comunitari (cfr. rapporti Delors e Cresson), nazionali e regionali considerati dalla ricerca – come il processo attraverso il quale evenienze ed attività diverse (occasionali ed intenzionali, dirette ed indirette) promuovono l'apprendimento (l'acquisizione e lo sviluppo) di competenze relative al conoscere, al fare, all'essere, al vivere con gli altri. Come un processo, quindi, il cui esito o la cui finalità sia apprendere a conoscere, a fare, ad essere, a vivere con gli altri. Formazione, in questo senso, si dà *sempre e comunque*: lungo l'intero arco della vita ed in tutte le circostanze e situazioni dell'esistenza. Lo voglia o non lo voglia, in forma occasionale od intenzionale, diretta o indiretta, sempre e comunque il soggetto acquisisce e sviluppa competenze: sempre e comunque conosce, fa, è, vive con gli altri; sempre e comunque apprende a conoscere, fare, essere, vivere con gli altri. Su questo sfondo si delinea la intenzionalità e direttività propria dei contesti educativi. E però sempre in modo da accogliere, utilizzare ed orientare gli aspetti ed i momenti occasionali ed indiretti del processo formativo.

I nodi teorici più rilevanti attorno a cui ruotano i documenti (non sempre sciogliendo le relative difficoltà) sembrano i seguenti:

- la società del futuro come società cognitiva ed il conseguente diritto all'apprendimento ed alla formazione;
- la natura processuale della formazione e, con essa, il suo *sempre e comunque*;
- i concetti di apprendimento e di competenza;
- il problema della misurazione delle competenze;
- il rapporto competenze standard.

Sullo sfondo sta la centralità del soggetto ed il profilo dinamico della soggettività, in quanto implicati da quanto precede. Questo richiede la messa a fuoco di alcuni nodi correlati, quali

– l'esperire e la sua complessità;
– la motivazione;
– la consapevolezza ed il controllo delle strategie di apprendimento.

Si configura, nell'insieme, una sequenza del tipo: società cognitiva (nella quale la posizione di ciascuno è determinata dalla sua capacità di apprendere), diritto all'apprendimento ed alla formazione, apprendimento (acquisizione e sviluppo) di competenze, definizione di standard, sistema integrato (rilevante nella misura in cui gli standard consentono il passaggio dall'uno all'altro sistema formativo e la conseguente confluenza in un unico sistema di formazione scolastica, formazione professionale e formazione sul lavoro): ne risulta una architettura abbastanza complessa (Figura 1).

Figura 1

Pur tenendo presente questa architettura (ed i nodi teorici attorno a cui ruotano i documenti considerati), ci limitiamo in questo appunto a porci alcuni interrogativi ed a cercare alcune risposte in un ambito di pensiero circoscritto. Le domande sono le seguenti: come si apprende? Come si acquisiscono e sviluppano le competenze? Come si promuove l'apprendimento e, in particolare, la formazione di competenze? Le risposte le cercheremo in due direzioni: anzitutto nel comportamentismo e nel cognitivismo in quanto matrici culturali, a nostro giudizio, delle assunzioni dei documenti considerati; in secondo luogo nel pensiero ermeneutico, integrato dal costruttivismo piagettiano, in quanto costituiscono una delle possibilità di allargamento dell'orizzonte culturale di riferimento.

1.1.1 Matrici culturali dei documenti esaminati

Il comportamentismo All'inizio del Novecento era ancora dominante, in psicologia, l'introspezionismo, che risaliva a W. Wundt ed a E. Tichtener. Era un orientamento decisamente soggettivistico, che assumeva come oggetto di studio la coscienza e come metodo di indagine l'introspezione. Ad esso reagisce il comportamentismo (o behaviorismo, dall'inglese *behavior*, comportamento), sorto nel contesto della cultura nordamericana, che propone un approccio di tipo strettamente oggettivo. J.B. Watson, nello scritto programmatico *La psicologia secondo i comportamentisti* (1913), critica l'approccio introspezionista, in quanto i fenomeni della coscienza sfuggono alla metodologia sperimentale, e propone di attenersi allo studio dei soli comportamenti osservabili e dei processi nervosi periferici. Adottando questa prospettiva, interpreta il comportamento come un insieme di prestazioni determinate da forme rigide di condizionamento ambientale, secondo il nesso stimolo-risposta (S-R). Gli studi successivi, come quelli sull'apprendimento di E.R. Guthrie, C.L. HuIl, B.F. Skinner, in parte dipendenti dalle teorie del russo I.P. Pavlov, pur discostandosi da alcune tesi di Watson (ad esempio mitigandone il meccanicismo e riconoscendo l'importanza dei processi nervosi centrali) si mantengono sulla stessa linea, che privilegia il condizionamento dell'ambiente sull'organismo animale ed umano.

Nell'insieme il comportamentismo assume dunque come oggetto della psicologia unicamente il comportamento, cioè l'insieme delle manifestazioni (animali ed umane) osservabili, verificabili e misurabili, lo riconduce a forme di adattamento dell'organismo all'ambiente e vede comportamento animale e comportamento umano in continuità, tanto da trasferire all'uomo i risultati conseguiti negli esperimenti condotti sugli animali. L'apprendimento è concepito anch'esso come una forma di adattamento all'ambiente e precisamente come un mutamento del comportamento indotto dall'esperienza. Questo richiamo all'esperienza, di per sé fecondo, è per così dire amputato dal riduttivismo comportamentista, che legge l'esperienza unicamente attraverso i dati direttamente osservabili e la interpreta in termini di semplice adattamento e di condizionamento ambientale. Occorrerà liberare questo principio da tali angustie, per svolgerne tutte le implicazioni. La struttura dell'apprendimento, infatti, come quella del comportamento, è data dal nesso stimolo-risposta (S-R): un nesso meccanico, che esclude una attività di rielaborazione da parte del soggetto. Questo è in certo senso messo tra parentesi: la mente ed il cervello sono considerati come una «scatola nera», cioè come dispositivi che non possono essere indagati (Figura 2).

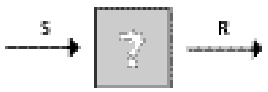


Figura 2

A questa visione dell'apprendimento corrisponde una rappresentazione della competenza come comportamento osservabile e misurabile. Diventa così una procedura

rigida, funzionale a compiti circoscritti, definiti a partire dalle attività richieste e non dalla creatività del soggetto. «Competente» è chi sa fare qualcosa, eseguendo con precisione le operazioni prescritte ed applicando puntualmente le istruzioni. Le competenze, in tal modo, sono difficilmente distinguibili da standard prefissati; in termini rigorosamente comportamentistici, le competenze possono essere definite «comportamenti standard». Esse possono essere promosse, di conseguenza, solo attraverso una formazione sul lavoro (produttivo o scolastico che sia), tutta giocata sulla ripetitività migliorativa dell'esercizio.

I presupposti del comportamentismo attingono a varie correnti. Il retroterra è costituito dalle forme più diffuse di empirismo, meccanicismo ed associazionismo. Su questo sfondo si delineano influenze diverse. Tra le più significative ed influenti ne ricordiamo tre:

– il positivismo e soprattutto, successivamente, il neopositivismo, secondo il quale la scienza deve fondarsi su dati empirici verificabili;
– il pragmatismo e la concezione strumentale della conoscenza;
– l'evoluzionismo darwiniano (per il quale v'è continuità tra comportamento animale e comportamento umano) ed il funzionalismo che, derivato dall'evoluzionismo, riconosce come questo un'influenza determinante all'ambiente ed all'adattamento ad esso.

Il convergere ed il fondersi di questi cespiti teorici spiega la rigidità delle dottrine comportamentistiche e la loro incapacità di fondare una teoria della formazione soddisfacente rispetto alle evidenze ed alle prassi di oggi. Di fatto, esso è stato criticato soprattutto per il riduttivismo (rifiuto a considerare i processi cognitivi complessi, senza ridurli a meccanismi elementari) e per la tendenza ad applicare all'uomo i risultati sperimentali ottenuti sugli animali. Queste critiche, assieme al neocomportamentismo (che interpone tra lo stimolo e la risposta delle mediazioni di natura simbolica) segnano il passaggio al cognitivismo.

Il cognitivismo Sorto attorno agli anni Sessanta, non costituisce un sistema unitario e coerente e preferisce, ad una teoria di carattere generale, la elaborazione di *modelli* relativi a problemi particolari. Nonostante questo, i vari autori – tra i quali possiamo ricordare G.A. Miller, E. Galanter, K. Pribram (che pubblicano assieme, nel 1960, *Piani e struttura del comportamento*) e U. Neisser (autore dell'opera *Psicologia cognitivista*, uscita nel 1967) – si riconoscono tutti in una concezione dinamica e creativa della mente. Questa corrente si differenzia dal comportamentismo e più in generale dall'empirismo e dall'associazionismo per il rilievo dato al soggetto. Questo è considerato un sistema complesso, in grado di selezionare ed elaborare informazioni, di prendere decisioni, di interagire con l'ambiente e di assumere nei suoi confronti atteggiamenti autonomi, non meccanicamente dipendenti dagli stimoli ricevuti.

Significativamente, alla coppia stimolo-risposta è sostituita la coppia entrata e uscita, *input-output* (Figura 3).

Figura 3

Più che a correnti filosofiche, il cognitivismo si rifà alle scienze dell'informazione ed alla cibernetica, ma anche alla matematica (ad esempio, alla teoria dei giochi) ed alla linguistica. A proposito di quest'ultima particolare influenza ha avuto Chomsky e la sua distinzione tra *competence* e *performance*. Fra altri autori affini, valorizzati soprattutto negli ultimi decenni, e in qualche misura appartenenti anch'essi al cognitivismo, va ricordato soprattutto Piaget, con il suo costruttivismo e la connessa teoria generale dell'assimilazione e dell'adattamento.

L'impostazione generale del cognitivismo e l'incrocio delle influenze appena menzionate determinano una dottrina dell'apprendimento radicalmente diversa da quella del comportamentismo. Trova spazio, in essa, la valorizzazione di operazioni quali la percezione, l'attenzione e l'osservazione, l'imitazione, la memorizzazione, la motivazione, la metacognizione (consapevolezza e controllo delle strategie cognitive). Una serie di processi che innervano l'esperienza ed inseriscono l'apprendimento nel processo di formazione delle competenze. Queste non sono più da intendersi come un saper fare rigido e precostituito dagli ambiti operativi, ma come un patrimonio flessibile del soggetto, acquisito e sviluppato attraverso esperienze le più diverse, occasionali ed intenzionali, e che lo abilita ad inserirsi creativamente in un ampio ventaglio di attività. Prende rilievo, così, la competenza come un saper apprendere (la competenza delle competenze), saper fare, saper essere e saper vivere con gli altri. E si verifica un distacco abbastanza profondo tra competenza e standard. La competenza non può più assolutamente essere considerata come un comportamento od una prestazione standard. È da intendersi, invece, come un potenziale di risorse (conoscitive, tecniche, relazionali, emotive ed affettive, ecc.) multiverso e flessibile, in grado di offrire prestazioni in ambiti ed a livelli diversificati. Il che comporta, fra l'altro, che essa può essere *attestata* da singole prestazioni, ma non può mai essere *misurata*, avendo la potenzialità di produrre prestazioni diverse, per qualità e modalità, da quelle constatate. Questo riconoscimento deriva da una teorizzazione, almeno implicita, della esperienza in termini nuovi, più ricchi e complessi di quelli del comportamentismo. E non può che essere così, visto il confluire in essa delle operazioni sopra menzionate (percezione, attenzione, osservazione, imitazione, memorizzazione, motivazione, metacognizione) e delle pratiche e dei tentativi corrispondenti.

Le elaborazioni più mature del cognitivismo si hanno con l'adozione delle teorie (più esattamente di alcuni elementi delle teorie) di Chomsky e di Piaget. Dal primo accoglie l'idea del potere generativo delle competenze e dal secondo l'impianto costruttivistico e la distinzione tra assimilazione ed adattamento (noi preferiremmo dire ristrutturazione, termine fra l'altro usato da Piaget). Sono elementi che ampliano, approfondiscono ed offrono fondamenta più sicure all'assunto fondamentale di questa posizione di pensiero, secondo la quale il soggetto è considerato «un sistema

complesso» in grado di selezionare ed elaborare informazioni, di prendere decisioni, di interagire con l'ambiente e di assumere nei suoi confronti atteggiamenti autonomi, non meccanicamente dipendenti dagli stimoli ricevuti.

Chomsky ha introdotto nella linguistica la distinzione *competence-performance* (binomio accostato a quello saussuriano di *langue-parole* ed a quello di *codice-messaggio*). La competenza è un sistema di regole linguistiche, interiorizzato dal locutore, mediante il quale si possono formare e comprendere un numero infinito di enunciati e la *performance* è l'esecuzione o realizzazione della competenza negli atti locutori, subordinata a diversi condizionamenti individuali e sociali (conoscenze, memoria, emotività, esperienze, ambiente socio-culturale). In analogia con questi principi, il cognitivismo può considerare la competenza conseguita con l'apprendimento e la formazione come un insieme di regole interiorizzate, in qualche modo astratte, che hanno una capacità generativa, virtualmente infinita o comunque assai ampia, nei confronti dei comportamenti, delle conoscenze, delle tecniche, delle relazioni e di ulteriori competenze.

Piaget, da parte sua, propone l'idea di «schema operativo» come struttura o modello di una classe di azioni e comportamenti e dimostra che il variare delle situazioni e il sopravvenire di nuove esperienze modifica gli schemi stessi, aumentandone il potere produttivo di azioni e comportamenti. Questa modificazione, a seconda della novità e della forza delle situazioni e delle nuove esperienze, può limitarsi ad una semplice *assimilazione* del nuovo o determinare una vera e propria trasformazione dello schema, per *accomodamento* (o ristrutturazione). La competenza, nel contesto cognitivista, è assai vicina allo schema piagettiano e ne viene configurata dinamicamente (come accade, del resto, in relazione alle strutture astratte chomskyane). Si rafforza, pertanto, la sua dimensione flessibile e multiversa, la sua capacità di produrre prestazioni sempre più ricche e sempre diverse. E, insistiamo, la difficoltà a misurarla attraverso standard predefiniti.

Risulta altresì chiaro, da tutto il discorso precedente, che la formazione delle competenze non è ottenibile se non stimolando il soggetto attraverso la molteplicità delle situazioni e delle esperienze ed attraverso lo sforzo, cui il soggetto dev'essere indirizzato e sostenuto, a riflettere sulle situazioni che vive e le esperienze che fa, ad apprendere da esse, a diventare consapevole delle proprie strategie di apprendimento ed a controllarle, a volgersi dagli apprendimenti occasionali a sistemazioni sempre più ampie e sempre più coerenti. Si definisce così un modello formativo centrato sul soggetto, creativo, assolutamente lontano da modello comportamentista, essenzialmente rigido e ripetitivo. Vi è da chiedersi, tuttavia, se l'adozione dei modelli delle scienze dell'informazione e della cibernetica non limitino ancora l'orizzonte dell'esperienza ed il ventaglio di possibilità aperte all'apprendimento ed alla formazione delle competenze. E se non sia opportuno mettere meglio a fuoco i problemi relativi all'emotività, all'affettività ed alla relazione con gli altri.

Se ora confrontiamo, nella prospettiva d'una possibile teoria della formazione, i documenti presi in esame (comunitari, nazionali e regionali) con le dottrine illustrate, possiamo ricavarne alcuni temi meritevoli d'essere approfonditi:

- i vari documenti, considerati nella loro successione cronologica, delineano un *itinerario* che, procedendo dal comportamentismo al cognitivismo, consegue una progressiva valorizzazione delle risorse del soggetto;
- la definizione dell'apprendimento ricavata dal comportamentismo – mutamento del comportamento indotto dall'esperienza – può ritenersi una acquisizione valida, di fatto ripresa da più parti. Ciò che non è accettabile, tuttavia, è la riduzione dell'esperienza a ciò che è osservabile e verificabile, al condizionamento ambientale, al nesso meccanico tra stimolo e risposta;
- una teoria non solo dell'apprendimento ma della formazione nel suo complesso non può che ruotare attorno al concetto di esperienza, liberato dalle angustie e dalla rigidità del comportamentismo. È importante, allora, coglierla nella sua globalità e complessità e nel suo dinamismo. La via indicata dal cognitivismo è percorribile, ma può essere ampliata ed approfondita, ad esempio utilizzando i contributi offerti dalla fenomenologia e dall'ermeneutica filosofica e dalle scienze cognitive;
- l'idea di competenza maturata in seno al cognitivismo (soprattutto con gli apporti di Chomsky e Piaget) sembra conforme alle esigenze e prospettive espresse nei documenti e nella prassi che si è venuta istituendo. Non è chiaro, tuttavia, come la sua flessibilità, onnivalenza e generatività possa conciliarsi con la necessità di misurarla con degli standard prefissati. Sembra inevitabile privilegiare degli standard di fatto (prestazioni medie), in grado di attestare il raggiungimento di competenze in ambiti determinati e tuttavia non in grado di quantificare e misurare la competenza complessiva conseguita da un soggetto;
- una teoria della formazione, funzionale agli scopi della nostra ricerca, richiede in ogni caso che siano approfonditi almeno tre ambiti di ricerca: la struttura dell'esperienza, le dinamiche dell'apprendimento, la formazione delle competenze ed il problema degli standard.

1.1.2 Spunti per un allargamento dell'orizzonte culturale

Una delle ipotesi di lavoro da esplorare è studiare gli ambiti indicati tenendo presente la distinzione chomskiana *competence-performance* e sviluppando alcune suggestioni provenienti dal concetto di formatività (che Luigi Pareyson dapprima ha elaborato in sede estetica e successivamente ha messo a punto in sede antropologica ed ontologica) e dall'impianto costruttivistico conferito da Jean Piaget alle sue tesi di epistemologia genetica.

La formatività. La formatività – secondo Luigi Pareyson – è la *struttura, il carattere, la capacità insita nel formare*. Ora, formare significa anzitutto fare, *poieîn*. Ma un fare che consiste nello svolgere le cose e trarle alla forma che esigono e che loro compete. E forma significa organismo vivente di vita propria, essenzialmente dinamico, risultato e riuscita d'un processo di formazione, tale da includere e concludere i movi-

menti di tale processo e da essere nel contempo aperto e disponibile ad ulteriori svolgimenti [1]. A una tale concezione della forma consegue il carattere inventivo e tentativo del formare, talché il «fare» è veramente un «formare» solo quando «nel corso stesso dell'operazione inventa il *modus operandi*, e definisce la regola dell'opera mentre la fa, e concepisce eseguendo, e progetta nell'atto stesso che realizza. Formare, dunque, significa 'fare', ma un tal fare che, mentre fa, *inventa il modo di fare*» [2].

La formatività è un tal fare e dunque, come scrive Pareyson in più luoghi, un «nesso inseparabile di invenzione e produzione». Essa è caratteristica, anzitutto, della natura. Questa è produzione incessante di forme, figurazione continua, organismo vivo ed autostrutturantesi. Anche la formatività naturale, sospinta da quel che Pareyson chiama *nisus formativus*, è un fare che, mentre fa, inventa il modo di fare. Anche il suo è un procedere tentativo ed inventivo.

Sul prolungamento del *nisus formativus* naturale si sviluppa la formatività dell'intera operosità umana. In quanto il formare è un fare che, mentre fa, inventa il modo di fare, qualunque attività, morale o pratica o speculativa, ha sempre due aspetti: un fare, che è un figurare e dar forma alle cose, un connetterle e strutturarle in organismi compiuti; ed un tentare ed inventare il modo di fare più idoneo alla riuscita dell'opera.

Anzitutto è sempre un fare, un produrre, un realizzare. Ciò è evidente nella produzione di oggetti, ma appare chiaramente anche in altre operazioni, come nel pensare e nell'agire. In secondo luogo quest'attività non può produrre opere se non tentando ed inventando via via il modo in cui debbono essere fatte, un porre problemi, costituendoli a partire dai dati informi dell'esperienza, e trovarne, tentando ed inventando, le soluzioni.

Se il *nisus formativus* pervade e sospinge ogni realtà e se ogni opera dell'uomo è sempre *formativa* e non si può pensare, agire od operare se non formando, allora la formatività umana non è altro che un'espressione di quella naturale, che deriva da essa e ad essa si congiunge. Vi è perciò tra formatività naturale ed azione formante umana una collaborazione, un dialogo, una complicità profonde. Questo dà luogo a due sviluppi, per noi di grande interesse: il carattere assieme recettivo ed attivo della formatività e, conseguentemente, la coincidenza, nella persona, di autorelazione ed eterorelazione.

Anzitutto la formatività si mostra come un'attività che può esser tale solo essendo recettiva e dunque né creatrice, né passiva imitatrice. La recettività è tutt'altra cosa della passività. Io sono recettivo nella misura in cui accolgo qualcosa, lo sviluppo, ne esercito ed estendo le virtualità. L'uomo è tanto attivo quanto recettivo; è attivo nella misura in cui è recettivo e recettivo nella misura in cui è attivo. E ciò perché l'attività umana è prolungamento di una ulteriore e più profonda attività, che riceve, cui

1 Cfr. L. PAREYSON, *Filosofia della persona*, in *Esistenza e persona*, Il Melangolo, Genova 1985, p. 224; *Estetica. Teoria della formatività*, Sansoni, Firenze 1974, p. 7. Questo concetto di forma ha precedenti illustri. Si pensi, ad esempio, alla teorizzazione aristotelica e tomista della forma come principio di organizzazione ed attività degli enti o, in epoca contemporanea, alla «forma vivente» di R. Guardini ed alla «Vita delle forme» di H. Focillon.

2 L. PAREYSON, *Estetica. Teoria della formatività*, cit., p. 59.

consente e che sviluppa nel suo essere, vivere e fare. Egli non può riceverla se non esercitandola, né può esercitarla se non ricevendola, come può constatarsi soprattutto nella libertà. Questo principio, che trova fondamento e sviluppo sul terreno dell'ontologia, è efficace in tutto l'operare dell'uomo.

Se nell'operare formativo si è attivi nella misura in cui si è recettivi e si è recettivi nella misura in cui si è attivi, ciò significa che la persona diventa formante e capace di formare solo accogliendo e sviluppando gli impulsi della cosa da formare, e, naturalmente, forma la cosa solo sviluppando ed esercitando la propria capacità formante. La formatività, allora, si esercita contemporaneamente su di sé e sulla cosa e stabilisce, indisgiungibilmente, una relazione con sé ed una relazione con la cosa. Nella formatività autorelazione ed eterorelazione coincidono. Pareyson ha teorizzato dai primi scritti fino agli ultimi la coincidenza di autorelazione ed eterorelazione. «La persona è una tal relazione con sé che si costituisce come tale solo in quanto è, al tempo stesso, relazione con altro» [3]. Siffatta coincidenza si salda con la reciprocità soggetto-oggetto, teorizzata lungo l'intero svolgimento della riflessione filosofica [4].

Struttura dell'esperienza. Il primo effetto della formatività si ha nella costituzione, strutturazione e ristrutturazione dell'esperienza. L'esperienza infatti può essere concepita, in prima approssimazione, come l'insieme degli atteggiamenti, delle rappresentazioni, delle reazioni, delle azioni e dei comportamenti che intessono il vivere quotidiano. O, globalmente, come il vissuto di cui siamo consapevoli. Ma essa diviene e si trasforma continuamente, continuamente assume forme sempre più complesse. È il prolungamento della formatività naturale nella formatività umana. Si sviluppa e cresce su se stessa con un processo organico di assimilazione e ristrutturazione [5].

Questo significa che l'esperienza che si fa si colloca naturalmente in un quadro per l'essenziale già costituito dalla esperienza che si ha. Lungo l'intero corso dell'esistenza le impressioni (sensazioni, percezioni, sentimenti) e le azioni tendono a collegarsi, confermarsi ed intrecciarsi l'un l'altra, fino a coagularsi in nuclei stabili e connessioni tipiche. Allora si fissano nell'orizzonte empirico dei punti fermi: le caratteristiche di un oggetto o di una struttura fisica, il comportamento abituale d'una persona, d'un gruppo, d'una comunità, le nostre stesse reazioni tipiche di fronte a situazioni date (lo «stile» d'essere, di atteggiarsi e di agire che andiamo via via assumendo), ecc. E, con i

3 L. PAREYSON, *Situazione e libertà,* in *Esistenza e persona,* Il Melangolo, Genova 1985, p. 229. Ma espressioni identiche o simili ricorrono assai spesso negli scritti di Pareyson.

4 Si vedano le riflessioni sui rapporti tra attività diretta ed attività riflessa, e quelle sulla reciprocità di soggetto ed oggetto, sé e altro da sé sviluppate da Aristotele a Tommaso, da Hegel a Kierkegaard, da Heidegger a tutta l'ermeneutica filosofica. Particolarmente istruttivo, in questo ambito, è lo studio della nozione di *reflexio*, nel *Liber de Causis* e soprattutto nel commento che ne fa Tommaso, nonché nelle loro riprese moderne e contemporanee.

5 Cfr. J. PIAGET, *Psicogenesi e storia delle scienze*, Garzanti, Milano 1985: «La fonte generale degli strumenti di acquisizione […] è l'*assimilazione* degli oggetti o avvenimenti a schemi o strutture anteriori del soggetto, e ciò a partire dai riflessi a livello della psicogenesi fino alle forme più elevate del pensiero scientifico» (p. 303). Il carattere generale dell'assimilazione si inquadra in una epistemologia costruttivista «nel senso di uno strutturalismo genetico e costruttivo, poiché assimilare significa strutturare» (p. 304).

soluzione dei problemi: è proprio tale sintesi altamente personalizzata a costituire il nucleo centrale della competenza. Vengono, in questo modo, sottolineate con forza le caratteristiche di elevata personalizzazione e relativa unicità (derivante dalla modalità con cui la persona si posiziona in un certo contesto mettendo in movimento risorse personali e procedure di soluzione percepite come adatte allo scopo) di una prestazione professionale competente; ma se la competenza è il frutto di un'esperienza individuale di organizzazione di differenti insiemi di abilità effettuata nell'ambito di un contesto determinato, tutte le azioni formative finalizzate al potenziamento o all'acquisizione di competenze dovranno essere indirizzate verso il rafforzamento delle risorse psicosociali e la specificazione del repertorio di abilità di base, più che verso la trasmissione di nozioni tecnico-professionali.

È proprio a partire da tali presupposti che diventa possibile pensare, mettere in atto e spiegare procedure di Bilancio di Competenze, in una prospettiva di evoluzione e sviluppo della professionalità dell'individuo basata non sulla semplice elencazione dei saperi e dei saper fare posseduti o da acquisire, bensì sulla presa di consapevolezza, da parte del soggetto stesso, di tutto quel complesso insieme di risorse personali ed abilità messe in atto, spesso inconsapevolmente, nelle situazioni di risoluzione di problemi, in modo da renderlo sempre più padrone di gestire autonomamente la sua carriera professionale ed il suo sviluppo personale.

1.3 Le competenze tra esperienza e significati

Il concetto di «competenza» qui pare largamente debitore al punto di vista behaviorista, e non si distingue sufficientemente da quello di «abilità» (*skill*) già elaborato dalla programmazione didattica per obiettivi.

Per fare un esempio noto, Gagné e Briggs distinguono «*informazioni – abilità* intellettuali – *strategie* di autogestione» in termini non differenti da quelli adoperati per classificare «*conoscenze – competenze – metacompetenze*», oppure «*competenze di base* – competenze *tecnico-professionali* – competenze *trasversali*». Sembra che si evolva la terminologia, ma il modello è sostanzialmente lo stesso: non c'è stato un vero progresso teorico.

In questo contesto, «*un'abilità* intellettuale può essere definita in termini operazionali: in altre parole, è sempre possibile metterla in relazione a una categoria di prestazioni umane, a qualcosa che un allievo brillante è *capace di fare*». L'abilità intellettuale è una delle categorie che compongono la tassonomia delle «*capacità umane*» che sono l'oggetto immediato dell'insegnamento: le capacità sono «descrizioni di ciò che gli individui adulti di una determinata società dovrebbero *sapere* e, in particolare, dovrebbero *saper fare*».

Se capacità è uguale a competenza, se ne dovrebbe dedurre che le «unità di apprendimento capitalizzabili» sono solo *abilità*?

Anche per Meghnagi (*La formazione: un punto di vista pedagogico*, in B. Maggi, *La formazione concezioni a confronto*, Etaslibri, Milano 1991), la competenza professionale è un «insieme di conoscenze e abilità che si esplicano in un determinato conte-

sto», non riconducibili e non realizzabili tutte soltanto mediante la promozione di corsi di formazione, dato anche che il rapporto tra formazione e organizzazione è complesso (e in certo senso è poco realistico pensare che la scuola, per esempio, possa dare ad un individuo tutto ciò che vuole l'azienda, se non una serie di presupposti antropologici e intellettuali per continuare ad apprendere nella «società cognitiva») e che l'apprendimento è un processo continuo che si realizza in contesti diversi non necessariamente preposti alla attuazione di attività formative.

La *competenza*, intende includere il *valore d'uso* di una conoscenza (meglio: di uno spettro organizzato e significativo di conoscenze) ma *non* può ridursi ad esso. Probabilmente è vero che della competenza è misurabile solo la *performance*, ma questa non è la competenza, bensì soltanto la sua espressione manifesta inevitabilmente legata e condizionata da un contesto concreto. Il *test* nell'accezione ristretta del termine è uno strumento di misurazione di determinate conoscenze atomiche e/o delle abilità che si traducono in prestazione.

Oltretutto, le competenze tendono ad identificare gli elementi *dichiarativi* e *procedurali* delle stesse: e quelli *euristico-immaginativi*? Non si rischia di tradurre il concetto «alto» di competenza in modo riduttivo e deterministico, declinandola soltanto al più «pratico» modo funzionale e pragmatico? Probabilmente, occorrerebbe pensare che le competenze sono *diverse* e di diversa complessità, e quindi richiedono di essere trattate diversamente, senza supporre per tutte lo stesso grado di misurabilità e «testabilità». Altrimenti si coglie soltanto l'aspetto «radicale» del pragmatismo, secondo il quale non solo il pensiero è azione, ma la verità di un'idea consiste meramente nella sua capacità di tradursi in operazione efficace e conveniente (ma qui il confine tra verità e utilità diventa troppo labile per poter giustificare qualsivoglia opzione curricolare).

Quanto poi al censimento delle competenze sulla base di un'analisi dei bisogni professionali e della loro traduzione in bisogni formativi, rimane la perplessità di uno *sbilanciamento* di tipo pratico ed economico. Si parla di formazione prevalentemente in relazione all'inserimento e alla permanenza efficace e produttiva dell'individuo sul mercato del lavoro, nella cui organizzazione uno non è valutato tanto per ciò che sa, né tanto meno per ciò che è, ma quasi esclusivamente per *ciò che sa fare* in rapporto diretto ed esclusivo a *ciò che è richiesto.* Come criterio, almeno dal punto di vista pedagogico, sembra riduttivo.

Il tentativo di riorganizzazione dei sistemi formativi che si sta facendo corrisponde all'intenzione «aziendale» – di per sé legittima ma non assolutizzabile – di massimizzare l'efficacia e l'efficienza del sistema economizzando i costi (non tanto o non solo in termini finanziari), ma tende a riprodurre una «*logica del sistema meccanico*» (cfr. Maggi, *La formazione*…) che rischia di «meccanizzare» anche il soggetto, come parte funzionante di un sistema retto dal criterio della ottimizzazione dei risultati e dell'impiego delle risorse.

Si può individuare la matrice di questa idea viziata e riduttiva di «formazione» nel presupposto della divisione del lavoro: «Ogni individuo deve adeguarsi all'idea immanente che garantisce la sua opera dall'essere priva di valore, ossia fondamento della divisione del lavoro è la limitazione ipostatizzata delle capacità individuali [Horkhei-

mer-Adorno, *Lezioni di sociologia*]. Non è dunque che venga contestata la divisione del lavoro ma la sua ipostatizzazione ed il suo avvenuto spostamento da una realtà funzionale ad una condizione di ruolo. Di fatto tale condizione orienta il soggetto nella sua socializzazione anche primaria ad adeguarsi ad una *autolimitazione* circa la valorizzazione delle proprie risorse come quelle che potrebbe *utilizzare* durante il corso della sua vita e ad una selezione artificiale dei saperi acquisibili […] in relazione *non* alle proprie potenzialità o ad i propri orientamenti ma ai *voleri della società*, in quanto – se così non facesse – la sua azione perderebbe di valore ed egli stesso non riuscirebbe ad inserirsi validamente nella società…» (cfr. ISFOL, *Dalla pratica alla teoria della formazione*, Angeli, Milano 2000, p. 197).

È questo il problema di fondo? Ma allora è anche vero che da ciò deriva «la limitazione ipostatizzata anche del processo formativo e della conseguente dicotomizzazione […] che ne è risultata fra processi di socializzazione e processi formativi, del valore che viene accreditato al *processo di formazione orientato alla utilità deterministicamente definita e determinata*…».

Sembrano considerazioni pertinenti. La formazione a cui stiamo pensando, da astratta e «inutile» qual era (e certamente bisognosa di una revisione), rischia di appiattirsi sulle richieste del mondo del lavoro – senonché esse sono in perenne e veloce processo di obsolescenza e mutamento…

Il comportamentismo è spesso tacciato di molecolarismo e riduzionismo: la presunzione di segmentare la formazione in percorsi di breve durata orientali evidentemente a obiettivi di breve termine e magari organizzati in modo modulare nasconde l'idea che la complessità della professionalità sia riconducibile alla «combinazione» di requisiti cognitivi e tratti comportamentali perseguibili separatamente. In fondo, è la reviviscenza della tentazione scientifica della pedagogia di eliminare al suo interno tutto ciò che non le permette di qualificarsi come scienza 'naturale' dell'educazione e delle condotte umane, per costituire una 'tecnologia' della formazione sul presupposto della manipolabilità di comportamenti e apprendimenti.

Inoltre, il concetto di «trasferibilità» delle competenze acquisite (si pensi alle famigerate «trasversali» o strategiche o metodologiche) non pare essere pacificamente condiviso… Comunque, il tentativo di portare «trasparenza», concretezza, spendibilità in un campo complesso, variegato e difficilmente standardizzabile come quello della formazione (N.B.: non del semplice apprendimento…) può condurre all'illusione di poter trascurare o 'esorcizzare' tutti gli elementi di imponderabilità, soggettività, imprevedibilità e tutto l'implicito dell'oggetto «formazione».

È un po' – *servatis servandis* – come quando Tolman, Hebb, Hull e gli altri neocomportamentisti, rendendosi conto dell'ingenuità del meccanicismo comportamentista watsoniano, dovettero introdurre metodologicamente il concetto «intenzionalità», di «variabile interveniente» o di «costrutti ipotetici» (nella direzione di una successiva svolta cognitivista). Miller, Galanter e Pribram si distinguevano addirittura come «comportamentisti soggettivi»… Occorre stare attenti a non fare 'marcia indietro' rispetto ad alcune acquisizioni, anche se in certo senso rendono più difficile e meno controllabile il quadro…

Rispetto all'istruzione programmata di matrice comportamentista, il modello è rimasto sostanzialmente invariato: recepimento dei bisogni – individuazione degli obiettivi – definizione del curricolo – descrizione delle prestazioni – programmazione delle sequenze di attuazione (moduli) – progettazione di unità didattiche legate a precisi *performance objectives* – selezione dei materiali e delle metodologie della singola lezione – verifica (*assessment*) e valutazione. Se la strategia è questa, allora non c'è niente di nuovo: se così fosse, si percorrerebbe una strada scarsamente produttiva, se non sbagliata!

Forse il valore più significativo, almeno potenzialmente, dei disegni di ristrutturazione non sta tanto nella scelta del modello organizzativo, sul quale ci sarà da attendersi non poche resistenze, soprattutto da parte del mondo della scuola, ma nel riportare al centro il *problema eminentemente didattico*, prima che organizzativo, del nesso esperienza-apprendimento e azione-pensiero: a patto che lo si faccia secondo lo spirito autentico di quello che probabilmente è stato il maggior contributo psico-didattico (se non pedagogico) del secolo scorso – quello dello strumentalismo deweyano – senza però cadere nelle secche di certo attivismo ingenuo già sperimentato e fallito.

Un concetto di *esperienza* e di centralità del *soggetto* deve dunque guidare questa fase di rinnovata *opzione metodologica e antropologica* (se mai si riuscirà davvero a realizzarla), che però non corrisponda alla nozione ingenua di esperienza di carattere empirista, ma accolga il contributo ormai ineludibile del cognitivismo e del costruttivismo, laddove si tratta di qualificare la coscienza soggettiva come responsabile della *costituzione di significati* in relazione dinamica – operativa e intelligente, cioè critica – con il mondo degli oggetti e dei contenuti culturali. Un insegnamento, insomma, non solo rivolto al passato e neppure appiattito sul presente, ma aperto al futuro; attento ai processi e non più o non solo ai contenuti informativi; più vicino *all'euristica della ricerca* scientifica (non in senso meramente naturalistico) che non alla tradizionale *sistematica disciplinare* dei saperi, che sia in grado di promuovere un'autentica autonomia nella gestione, nella comprensione e nell'autoappropriazione dei processi di apprendimento.

Probabilmente, oggi come un secolo fa, la sfida primaria è ancora questa: nonostante tanti dibattiti pedagogici la scuola e il modo di fare scuola, eccezion fatta per qualche mutamento di tendenza nelle fasi iniziali della scolarizzazione (cioè fino alle medie inferiori escluse!), è rimasto di fatto lo stesso. Solo che oggi se ne coglie di nuovo acutamente (un po' come negli anni Settanta) il disagio e l'anacronismo.

Una preoccupazione di ordine più generale. Il Libro Bianco sull'educazione e la formazione *Insegnare e apprendere – verso la società cognitiva* si preoccupa di chiarire che: «considerare l'educazione e la formazione in relazione con la questione del lavoro *non significa* che l'educazione e la formazione si ridurranno ad un'offerta di qualificazioni. L'educazione e la formazione hanno come funzione essenziale l'integrazione sociale e lo sviluppo personale, attraverso la condivisione di valori comuni, la trasmissione di un patrimonio culturale e l'apprendimento dell'autonomia». E in relazione a questi obiettivi richiama la priorità di uno «*zoccolo duro di cultura generale*», che costituisce la prima e principale risposta ai tre *chocs moteurs* del cambiamento in atto: *prima*, in ogni caso, dello sviluppo della «attitudine al lavoro e all'attività». I due livelli sui quali dovrebbe, secondo il documento, organizzarsi la risposta europea alla

civiltà dell'informatizzazione, della mondializzazione e della tecnologizzazione, sono anzitutto (parola della Commissione Europea) quello *culturale* e quello *etico*. «La missione fondamentale dell'educazione è di portare ciascun individuo a sviluppare tutto il suo potenziale e a divenire *un essere umano completo, e non un utensile per l'economia*». Perciò viene chiamata in causa l'esigenza di «una *base culturale solida e larga*, letteraria e filosofica, scientifica, tecnica e pratica», che «*non riguarda soltanto la formazione iniziale*». Si tratta insomma di un «*retour en force*» della cultura generale come «strumento della comprensione del mondo», che non mi pare adeguatamente studiata nelle elaborazioni che, almeno nel nostro Paese, costituiscono fino ad ora un punto di riferimento di ciò che si può fare o è stato fatto.

In effetti, sembra sia emerso, soprattutto nell'ambito qui trattato, il bisogno di promuovere una conoscenza più concreta dell'oggetto di cui si parla. A tratti sembra che agli orientamenti assunti dalla Legge non faccia riscontro *un'adeguata consapevolezza* dei concetti, degli strumenti e soprattutto delle implicazioni e delle scelte di fondo che certi indirizzi richiedono di assumere.

Teniamo presente che il *dibattito sulla formazione* sta conducendo lontano, ben al di là della logica del risultato immediatamente apprezzabile (e, come si usa ormai dire, «spendibile»), che ancora vizia «l'ingegneria delle competenze» (G. Braga, in Margiotta, *Pensare la formazione*) di matrice comportamentista: ormai – specie per quanto concerne la formazione (evidentemente non solo professionale, e probabilmente neppure soltanto culturale, ma *antropologica* o *personale*) degli adulti – ha toccato le dimensioni del profondo, dell'etica e dell'estetica, dell'identità narrativa, dell'autobiografia, ecc… Si è detto che la formazione interessa, certo, il problema del rapporto tra razionalità e condotta, ma facilmente si dimentica che essa avviene attraverso un operare intelligente *non tanto su qualcosa, ma su se stessi*! Ha del metacognitivo e del riflessivo: difficilmente si potrebbe ricondurla, senza perderne lo specifico, ad un insieme di prestazioni eseguite in un determinato contesto rispetto a compiti dati.

Questo, del resto, a conferma della polisemia risaputa del termine, nonché dell'opportunità di una *riflessione sulla teoria* della formazione generale e della cultura generale che andrebbe fatta preliminarmente, dal momento che è importante decidere qual è il criterio che sorregge il nuovo curricolo e le figure organizzative deputate a realizzarlo.

1.4 Competenze e logica della formazione

Dall'analisi di diversi contributi appartenenti alla letteratura sulle competenze, si è fatto strada con sufficiente evidenza il fatto che l'attuale riflessione rimanda ad una pluralità di prospettive con cui il termine viene utilizzato. Sinteticamente si può affermare che, in modo spesso sovrapposto, la riflessione si muova intendendo la nozione di competenza/competenze come:

- obiettivo/contenuto;
- 'livello' (o modo) di sapere;

- modo di imparare;
- modo di organizzare l'intervento.

1.4.1 La riflessione sulle competenze come 'sistema' di obiettivi e contenuti

Il mondo della formazione professionale ha evidenziato, da tempo, l'emergere di nuove esigenze formative.
Alla formulazione di queste esigenze concorrono sia preoccupazioni di carattere economico ed organizzativo sia istanze di carattere antropologico non sempre conciliabili nei fatti; nelle dichiarazioni, comunque, tutti concordano nell'affermare l'importanza di rinnovare e incentivare la formazione per innovare le società e promuovere i singoli.

Questo processo porta con sé la formulazione di un nuovo sistema di obiettivi, costruiti attorno a diverse coordinate. Tra le altre, è utile ricordare [10]:

- valorizzazione dell'esperienza;
- centralità del soggetto;
- centralità dell'apprendere ad apprendere;
- formazione intesa come processo continuo.

Il termine competenza, sia nel suo uso singolare che plurale (competenza/competenze), sembra attraversare trasversalmente queste coordinate e assumere così il ruolo di indicatore privilegiato di questo sistema. Esso indica lo 'spirito' e l'oggetto di un modo di fare formazione capace di rispondere alle esigenze sociali, economiche ed antropologiche. Esso va assumendo così un ruolo cardine nella costruzione di un nuovo sistema di obiettivi e contenuti formativi.

> *Si richiede non tanto la padronanza di un insieme di abilità, che appaiono legate a un'idea di cognizioni tecniche, ma piuttosto la competenza, ossia un mix specifico per ciascun individuo, di abilità acquisite attraverso la formazione tecnica e professionale, di comportamento sociale, di attitudine al lavoro di gruppo, d'iniziativa e disponibilità ad affrontare rischi* [11].

Ma come si presenta questo sistema? Quale forma assume la sua architettura?

- Il punto centrale pare essere rappresentato dalla assunzione del concetto di competenza inteso *come un modo di agire del soggetto, modo generale ed insieme particolare, che connette conoscenze e procedure.*

Prendiamo, ad es., la definizione di competenza formulata da Ajello e Meghnagi:

10 A. ALBERICI, *La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica*, in C. MONTEDORO (a cura di), *Dalla pratica alla teoria della formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano 2001, p. 131.
11 A. ALBERICI, *op. cit.*, p. 121.

piena capacità di comprendere, analizzare e valutare determinate questioni e problemi concreti al fine di operare delle scelte e agire di conseguenza [12].

Dal punto di vista degli obiettivi, questa accezione di competenza sembra indicare insieme:

1) l'obiettivo *reale* della formazione (la formazione tende a rendere l'uomo competente; non si tratta solo di dare informazioni ma promuovere una costruzione del soggetto);
2) l'obiettivo *finale* raggiungibile attraverso un percorso preciso (una piena 'capacità' si dà solo dopo un determinato percorso);
3) sia una '*struttura formale*' di obiettivo trasferibile a contenuti (soprattutto di *carattere problematico*) più o meno complessi.

- Il secondo passaggio pare essere rappresentato dall'individuazione di una serie di elementi che costituiscono l'identikit della persona formata e capace di formarsi ancora. Tali elementi sono individuati, generalmente, con un procedimento *di suddivisione e di ricomposizione*. Si cerca infatti di identificare gli elementi 'semplici' che concorrono a rendere una persona capace di operare con consapevolezza, precisione, elasticità; quindi, si cerca di definire degli elementi più complessi a cui concorrono in modi diversi quelli semplici.
- Questa serie di elementi si rapporta al concetto di competenza in due modi diversi:

a) a volte sono definiti loro stessi come una competenza da acquisire (es: diventare competente nella relazione gli altri);
b) a volte sono definiti come conoscenze o come capacità che concorrono a costruire una competenza (la quale a sua volta assieme ad altre costruisce competenze più complesse).

- Il risultato di queste operazioni è la traduzione dell'obiettivo in una serie articolata di competenze che al loro interno contengono conoscenze, capacità, abilità, motivazioni. Un esempio, centrato sulle competenze cosiddette trasversali, è quanto scritto da Pellerey (che riprende in parte in questo caso dei lavori di Quaglino):

La natura della trasformazione che investe il lavoro comporta dunque la promozione di competenze connesse a processi di interpretazione e di decodifica, tese a valorizzare le capacità di comunicazione, di decisione e di reattività, in particolare quelle «capacità aspecifiche» di natura sostanzialmente attitudinale e comportamentale, comprendenti caratteristiche individuali quali la diligenza, l'attenzione ai particolari, la capacità di andare a fondo delle questioni, nonché la disponibilità ad assumersi delle responsabilità [13].

12 Citata in M. PELLEREY, *Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro*, in C. MONTEDORI (a cura di), *op. cit.*, p. 242.
13 M. PELLEREY, *op. cit.*, p. 251.

- Questa serie di competenze viene organizzata in una articolazione che varia a seconda degli autori. In ogni caso, però, resta costante il tentativo di ordinare la molteplicità degli obiettivi in alcune grandi 'classi'. Come è noto il documento Delors, a questo riguardo, parla di: imparare a conoscere, ad essere, a fare, a stare con gli altri. Quaglino parla di Competenze 1 (conoscenza), Competenze 2 (abilità), Competenze 3 (meta-qualità) [14]. Il modello ISFOL distingue tra competenze di base, trasversali, tecnico-professionali.

Quest'ultima classificazione sembra essere strutturata attorno *a diversi campi di sapere*. Le competenze di base riguardano un sapere capace di muoversi nell'attuale contesto culturale, soprattutto da un punto di vista procedurale. Le competenze tecnico-professionali riguardano i saperi specifici rispetto ad una determinata figura di riferimento. Le competenze trasversali riguardano quei saperi di processo che si ritiene entrino in gioco in ogni azione che voglia essere intelligente, responsabile, efficace. Ciò che manca però in questa strutturazione è una precisazione dei rapporti tra i singoli campi. La formazione è data dalla somma di questi campi? Il campo delle competenze trasversali rappresenta il campo che sostiene il diventare competente anche negli altri? Ad una prima lettura del modello ISFOL, non appaiono risposte chiare a queste questioni. Dunque, appare ancora debole la tematizzazione del rapporto tra i campi di sapere che dovrebbero costituire il complesso di obiettivi dell'azione formativa [15].

- Le grandi classi di competenze vanno a costituire anche i primi grandi insiemi di contenuti, «…nelle attività di formazione, le competenze possono essere esse stesse 'contenuti' di insegnamento-apprendimento» [16]. Questi insiemi a loro volta sono composti da contenuti più semplici.

Il sistema di obiettivi e contenuti descritto presenta alcuni nodi problematici. Accanto a quello già richiamato a proposito della classificazione dell'Isfol, se ne possono ricordare altri due:

a) Un primo nodo è rappresentato *dalla assenza di chiarificazione in merito alla distinzione tra elemento semplice ed elemento generale*. Infatti è cosa diversa costruire un sistema di obiettivi partendo dall'acquisizione di competenze semplici e dall'altra parte invece partendo dall'acquisizione di competenze generali. Le nozioni di generale e di semplice non sono coincidenti.

14 Cfr. G.P. Quaglino, *Fare formazione,* Il Mulino, Bologna 1985, p. 75.

15 In questo modo appare così anche depotenziato uno spunto interessante presente nella definizione Ajello-Meghnagi: «piena capacità di comprendere, analizzare e valutare determinate questioni e problemi concreti al fine di operare delle scelte e agire di conseguenza». In questa definizione la competenza sembra delinearsi in una figura base rappresentata dai verbi comprendere, analizzare e valutare che però non viene ripresa con molta forza dalla letteratura esaminata.

16 A. Alberici, *op. cit.*, p. 119.

b) Un altro nodo, connesso al precedente, è costituito dalla scomponibilità dei diversi tipi di competenza. La scomponibilità è illimitata? Le competenze generali in che misura sono scomponibili?

Un'ultima considerazione in rapporto al nodo cruciale dell'integrazione.

La struttura formale del sistema delle competenze, in quanto sistema di obiettivi e contenuti, rappresenta una prima modalità, oggi molto utilizzata, attraverso la quale costruire l'integrazione tra i diversi sistemi formativi.

Così come nella formazione professionale, anche nella scuola si ritiene possibile ed utile suddividere la figura finale di un determinato progetto educativo in un elenco di competenze. Si prende un obiettivo e si opera un processo di scomposizione cercando di individuare l'insieme delle competenze che lo costituiscono con tutti i quesiti visti prima. Questo elenco però rischia di non modificare assolutamente l'organizzazione del percorso, le sue logiche interne, i suoi contenuti. Semplicemente si opera una «traduzione» degli obiettivi in una diversa forma linguistica.

Questa traduzione apre, però, nella sua attuazione un interrogativo decisivo: *sono tutti gli obiettivi formativi traducibili in termini di competenza?* Questo quesito rimanda ad un secondo aspetto, decisivo, concernente il significato che viene dato nell'uso al termine competenza.

1.4.2 La competenza come modo di sapere

1.4.2.1. *La nozione generale*

Nel tentativo di andare ad un significato base, ritengo si possa affermare che, nei materiali esaminati, la competenza esprime un modo particolare di sapere strettamente connesso all'azione. Si potrebbe anche definire in questo modo: la competenza è una forma di sapere in azione, o in modo più 'metaforico' un saper agire «sapiente». Scrive Pellerey:

> *Detto un po' schematicamente, le competenze si possono sviluppare solo in una interazione continua tra conoscenza e azione possono quindi anche essere definite come conoscenze in azione* [17].

Ancora in Pellerey si legge:

> *In questa linea di pensiero [*in riferimento ad alcuni studi di carattere piagetiano, ndr*], una competenza può essere allora caratterizzata dall'orchestrazione di un insieme di schemi, ciascuno dei quali è una totalità costituita che sottende un'azione o un'operazione relativa ad un campo operativo particolare* [18].

17 M. Pellerey, *op. cit.*, p. 254.
18 M. Pellerey, *op.cit.*, p. 241.

Questo modo di sapere si presenta dunque come uno schema operativo caratterizzato da una determinata forma. Il sapere nella forma della competenza assume le seguenti caratteristiche:

– *interno* (esso è uno schema posseduto dal soggetto) ed *esterno* (esso è pienamente mostrato e attuato attraverso l'operare);
– *teorico* (esso comporta delle conoscenze) ed *applicativo* (esso è provato e accresciuto nell'azione esterna);
– *generico* (in quanto applicabile a molti oggetti) e *particolare* (in quanto assume una forma particolare a seconda degli oggetti);
– *sintetico* in quanto mette insieme informazioni, capacità, regole, motivazioni.

Questa modalità di agire sapientemente può essere costituita da un insieme semplice oppure più complesso di operazioni. Inoltre, può essere nella sua forma concreta più o meno estendibile a determinati oggetti. Si parla così di competenze generali e specifiche.

Vi sono, però, nella nozione di competenza, diversi aspetti poco definiti. In sintesi, ciò che resta inoltre però nell'ombra, può essere ricondotto alle seguenti domande:

a) *se la competenza è una forma di sapere connesso all'azione esterna è applicabile ad ogni oggetto? Cioè ogni sapere è traducibile in termini di visibilità?* Si potrebbe uscire dall'impasse andando oltre la prospettiva dell'azione affermando cioè che la competenza è un modo di sapere realizzato quando un soggetto sa gestire un determinato oggetto in tutti i suoi aspetti [19]?
b) *se la competenza è una forma specifica di agire sapientemente quali sono le operazioni che la costituiscono?*

Le caratteristiche vista prima (interno-esterno, teorico-applicativo, generale-particolare, sintetico) costituiscono degli elementi ma non sembrano ancora essere un insieme organico di operazioni.

1.4.2.2 *I livelli di competenza*

Nella letteratura esaminata, Pellerey, richiamando i fratelli Dreyfus, parla di 'livelli di competenza' [20].

Con questa espressione l'autore indica il fatto che una persona può essere più o meno competente. Assumendo però seriamente questa posizione ne discende la conseguenza

19 In termini lonerganiani allora si potrebbe parlare di:
– una competenza generale: si ha quando il soggetto sa affrontare un contenuto attraverso l'esperienza, la comprensione, il giudizio, la scelta;
– una serie di competenze di ambito: si hanno quando il soggetto sa affrontare un contenuto attraverso l'esperienza, la comprensione, il giudizio, la scelta in corrispondenza all'esigenze di un determinato ambito di significato.

20 Cfr. Ibidem, p. 257.

che il modo di sapere della competenza si costruisce con il tempo e quindi *esso è un risultato più che un modo di sapere applicabile sempre e puntualmente per ogni contenuto.*

Ciò rimanda alla questione del modo di imparare, che ad una prima lettura appare il punto più debole.

Prima però di soffermarsi su esso occorre considerare la trattazione della competenza come modo di sapere in ordine all'integrazione tra i sistemi. Sembrano emergere tre possibili strade.

La prima consiste nell'attivare un'integrazione formale. Essa è rappresentata dal fatto di *dire* che per ogni contenuto occorre diventare competenti. In questo modo, lo si è già visto, si rischia di cadere nel nominalismo e nel sistema di competenze come semplice sistema di scomposizione di determinati obiettivi.

La seconda strada consiste nel ritenere che tutti debbano apprendere nella forma di sapere propria della competenza determinati contenuti (informazioni, ma soprattutto procedure). In questo modo, si pone una base comune che è rappresentata sia da contenuti (tutti devono sapere l'inglese, tutti devono sapersi relazionare, tutti devono saper risolvere problemi) sia dal modo di sapere (tutti devono essere competenti nel sapersi relazionare, ossia devono saper applicare e adattare uno schema relazionale).

La terza strada consiste nel porre al centro della formazione il sapere competente nella sua *forma base*. Ossia attivare un percorso che porti le persone a fare proprie le operazioni che stanno alla base di ogni agire e sapere specifico. Prima di ogni altra cosa, nell'ipotesi di Lonergan una persona deve essere aiutata a diventare attenta, intelligente, razionale, responsabile. È da questo schema di base che possono costruirsi le competenze successive. È in questa ottica di una appropriazione di uno schema base che Pellerey (riprendendo Alberici) accenna alla questione della 'competenza delle competenze' [21].

1.4.3 Le competenze e il modo di imparare

In quanto specifico modo di sapere, evidentemente, l'uso del termine competenza intende ridisegnare un nuovo modo di imparare del soggetto che sia non meramente nozionistico o puramente tecnico, bensì un imparare capace di coniugare la teoria con l'azione, il generale con il particolare.

Ne emerge una proposta di organizzazione dell'intervento che sarà presa in considerazione del punto 4.

Prima, però, occorre porre una questione più radicale: *se la competenza è un modo di sapere e agire, come si può imparare questo modo nei suoi aspetti generali e nelle sue applicazioni specifiche?* Ancora meglio potremmo chiederci: *come si formano le competenze?*

A questo proposito Alberici si muove con prudenza:

21 Cfr. Ibidem, p. 266.

Più in generale, possiamo dire che l'estrema varietà degli aspetti che caratterizzano la competenza impedisce di individuare a priori non solo i percorsi della sua acquisizione – che sembra essere connessa a processi di apprendimento informale, caratterizzati da una trasmissione ampiamente differenziata dei comportamenti, conoscenze, abilità, – ma soprattutto una sua concettualizzazione univoca[22].

In generale non è indicata un'unica teoria di riferimento[23], si fa accenno invece a diversi autori (Spencer e Spencer, Bresciani, Guy Le Boterf, Levy-Leboyer) e si richiama costantemente l'importanza dei seguenti aspetti:

- tradurre il sapere in compito;
- porre all'attenzione del soggetto la struttura logica del compito[24];
- promuovere l'esperienza;
- promuovere la riflessione;
- promuovere l'autovalutazione.

Ciò che appare non sufficientemente sviluppato è il modo di intendere queste diverse operazioni in un quadro organico che:

- descriva meglio queste operazioni e ne giustifichi le scelte;
- indichi il rapporto tra queste operazioni;
- indichi cosa rimane costante e cosa cambia nel prendere forma di diverse competenze specifiche.

Per quanto riguarda la questione dell'integrazione tra i diversi sistemi formativi, la prospettiva del modo di imparare (e di conseguenza di una teoria della formazione) si presenta ancora debole. Oltre infatti ad un comune riconoscimento ai ruoli dell'esperienza, della riflessione, dell'esercizio, dell'autovalutazione, non sembra esserci ancora la costruzione di un chiaro modello di riferimento capace di rispondere alla domanda: *in che modo il soggetto assume lo schema base di sapere definibile come competenza?*

Nonostante questo però il sistema delle competenze è andato costruendo propri modi di organizzare l'intervento.

1.4.4 Le competenze e il modo di organizzare l'intervento formativo

Un ultimo punto con cui si può leggere la questione delle competenze è, appunto, quello di organizzazione dell'intervento formativo. In Italia sembra prevalere il model-

22 A. Alberici, *op. cit.*, p. 120.

23 Emerge una concezione della formazione in cui concorrono elementi attivistici e costruzionistici (di stampo principalmente piagetiano) accanto ad elementi di carattere associazionista e comportamentista. Cfr. M. Pellerey, *op. cit.*, p. 267.

24 Cfr. *ibidem*, p. 125.

lo dell'ISFOL. Esso si presenta peculiarmente come un modello di organizzazione dell'intervento centrato su una logica *analitica, semplificatoria e combinatoria*.

> *Le Unità Capitalizzabili sono articolate in due sezioni.*
> *Nella prima sezione viene riportata la definizione (il titolo) delle Unità Capitalizzabili.*
> *[…] Inoltre vengono descritti:*
> *il risultato atteso;*
> *le diverse attività che sono necessario per raggiungere tale risultato;*
> *le competenze necessario per realizzare efficacemente tali attività.*
> *Nella seconda sezione vengono descritti gli 'standard formativi minimi' essenziali per lo sviluppo della competenza indicata* [25].

Il modo di organizzare l'intervento rappresenta una strada molto seguita nei fatti per costruire l'integrazione tra i sistemi formativi. Il nodo problematico è rappresentato dal modello organizzativo scelto.

Il modello dell'ISFOL presenta una logica di costruzione molto analitica applicabile ad un sapere procedurale ma che si espone a forti critiche nel momento in cui viene esteso ad ogni contenuto. Inoltre si presenta debole nel momento in cui è interrogato sulla definizione di uno schema base di sapere competente e del suo prendere forma.

1.5 Competenze soggettive e competenze di impresa

Quando si cerca di descrivere, dal punto di vista teorico, il concetto di competenza sembra proprio che tutto possa avere un senso: si confrontano i diversi significati di competenza; si confrontano le culture in materia (mondo del lavoro, sistema scolastico, formazione professionale…); si confrontano i modelli degli altri Paesi. Se l'argomento è la competenza tutti hanno qualcosa da esprimere e proprio perché oggi la nozione di competenza sta vivendo il proprio momento di gloria, la letteratura in merito sta sviluppando luoghi comuni di riflessione perché possano essere introdotte delle certezze in merito. Passando al campo operativo, nelle scuole, nelle agenzie formative e nel mondo del lavoro, sfogliando i POF, i NOS, i NOF, gli IFTS, i programmi per l'apprendistato, ecc. la chiarezza e la linearità della teoria delle competenze svanisce, mentre si fa strada il caos e soprattutto la frammentarietà centro-periferia sull'uso di questa nozione. Cos'è successo nel passaggio dalla teoria alla pratica? Cosa si è spezzato? Cosa è mancato? Soprattutto cosa si può fare oggi? Le riflessioni muovono verso i seguenti punti cardine:

- dove è orientata oggi l'Italia rispetto all'introduzione della nozione di competenza nel sistema formativo;

25 G. Di Francesco, *Unità Capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Franco Angeli, Milano 2000, p. 29.

- quali sono i principali punti di forza e quali le aree di miglioramento del neosistema formativo italiano;
- il modello in adozione in Italia oggi.

Oggi tutto il sistema formativo ha al centro la persona. Il messaggio è chiaro a tutti i livelli e in tutti gli ambiti. *Un'altra cosa è la cultura della persona*. È proprio intorno a questo punto che iniziano a manifestarsi i primi sintomi del difficile passaggio dalla teoria alla pratica. L'attenzione alla persona e alla sua diversità ha introdotto nuovi criteri di lettura della realtà dove la persona stessa scopre e sviluppa i propri sogni, i propri desideri e i propri bisogni e dove inizia a costruire il proprio carattere e il proprio sbocco professionale. Il sistema formativo è la realtà che offre all'individuo l'opportunità di crescere e di misurarsi: da qui l'innalzamento dell'obbligo scolastico, l'introduzione dell'obbligo formativo, in particolare deve essere messo in luce l'avvicinamento del mondo del lavoro al sistema scolastico e a quello formativo. Le elaborazioni teoriche, dal '92 ad oggi, sono tante, ma poiché ci si sta ancora interrogando su cosa sia meglio per la persona e quali siano le leve su cui far poggiare il sistema formativo, il lavoro da fare è ancora tanto. Il Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente della Commissione Europea riconosce che «le persone sono la principale risorsa dell'Europa e su di esse dovrebbero essere imperniate le politiche dell'Unione […] la formazione permanente è essenziale per lo sviluppo della cittadinanza, la coesione sociale e l'occupazione».

Si possono evidenziare tre aspetti che emergono dal confronto tra la letteratura e una diffusa esperienza sul campo della formazione:

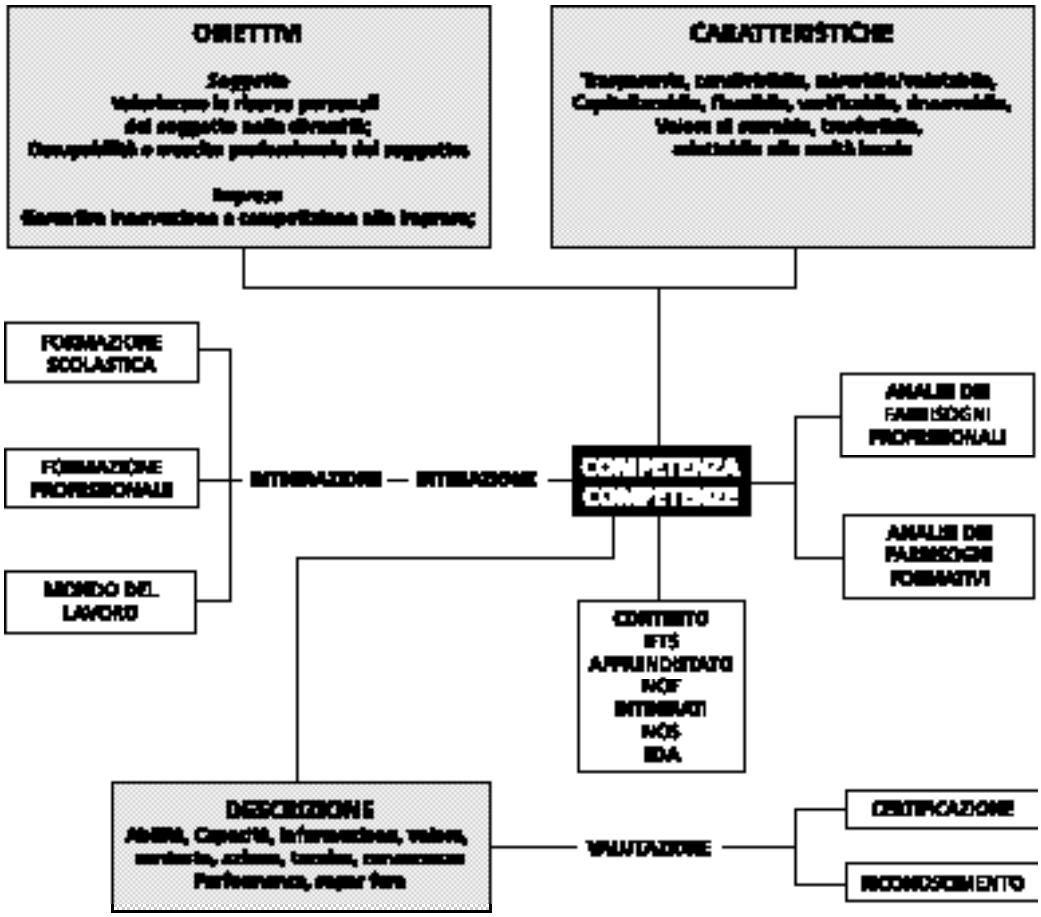
1. la persona deve trovare spazi per sviluppare la propria diversità e la propria tipicità;
2. la persona deve entrare in possesso di strumenti, che facciano promuovere la propria diversità;
3. la persona deve essere consapevolizzata circa il «cosa so fare» e che «lavoro potrò fare» al termine di un'esperienza formativa, in quanto il bisogno più impellente ed esplicitato all'inizio di un percorso formativo sono «che cosa saprò fare alla fine e/o a cosa serve» e «che tipo di lavoro potrò fare, in quali settori e con quali mansioni».

Si può cercare di chiarire quali siano gli elementi fondanti il legame che unisce la persona alla competenza e perché per me questi aspetti siano così fondamentali e inscindibili.

Non si tratta di trovare dei sinonimi alla nozione di competenza come sembra invece fare l'operare comune ovvero il continuare a chiedersi se competenza è capacità, è abilità o è conoscenza.

Lo schema predisposto può essere rappresentativo di un modo di affrontare il tema della competenza non immediatamente concettuale e definitorio (*Schema 1*).

La competenza deve essere analizzata dal punto di vista: delle sue caratteristiche, degli obiettivi che soddisfa e del contesto in cui viene interpretata e «usata».



Schema 1

Così scopriamo che gli obiettivi cui è orientata la competenza hanno una duplice ripartizione:

- la prima parte riguarda quelli che la persona/soggetto ha quando parla di competenza ovvero quando vuole valorizzare le proprie risorse personali nel rispetto della diversità per soddisfare il bisogno di occupabilità e di crescita professionale;
- la seconda parte riguarda quelli che l'impresa, quale rappresentante del mondo del lavoro, si pone per garantirsi innovazione e competizione sul mercato.

Come risulta dai due punti sopra riportati, la riflessione si sposta subito dagli obiettivi della competenza agli obiettivi dei protagonisti (individuo e impresa). Da qui l'attenzione si concentra sui fabbisogni professionali propri del mercato del lavoro o fabbisogni formativi propri dell'individuo.

È certo che sia parlando di fabbisogni professionali sia di fabbisogni formativi, essi sono in continuo cambiamento e che tale cambiamento è legato alle esigenze del mer-

cato del lavoro. Quindi hanno priorità le indagini legate al mercato del lavoro che individuano le nuove richieste delle imprese e lanciano le nuove figure professionali che le stesse richiedono. L'individuo è costretto ad adeguarsi ai risultati di tali indagini e indirizzare i propri fabbisogni formativi sui fabbisogni professionali, tutto questo è necessario se l'individuo vuole lavorare. Ci si chiede se ci sia una reale contraddizione tra la cultura della formazione che vede al centro l'individuo e la stessa cultura formativa che impone vincoli ai fini della ricerca di un lavoro.

Le indagini dell'OBNF hanno mostrato che ogni azienda interpreta a suo modo le innovazioni in relazione a specifiche valutazioni di convenienza. Il risultato è una pluralità di «nuovi» modi di operare che, in genere, si sono innestati su realtà preesistenti e che hanno inciso in modo diverso sui sistemi professionali e sulle competenze richieste. La sfida per i sistemi formativi è di capire questa complessità creando più stretti raccordi tra i percorsi formativi e i processi di apprendimento sul lavoro, e riconoscendo all'esperienza pratica una funzione formativa sempre più rilevante.

Storicamente, nella cultura industriale, le abilità cognitive, le capacità relazionali, i comportamenti organizzativi, non costituiscono una novità. Occorre elaborare la domanda. Si tratta di decidere verso quali figure professionali, verso quali competenze, conviene orientare l'investimento formativo per sostenere lo sviluppo dei diversi contesti produttivi, per costruire in questi contesti il futuro più auspicabile.

I formulari stessi della progettazione della formazione professionale sono suddivisi in voci molto precise soprattutto per quanto riguarda il profilo professionale, il settore di attività e le competenze che l'utente di quel corso al suo termine possiederà o ricoprirà.

Non si può prescindere da un quadro di riferimento almeno nazionale per indicare i settori che offrono più lavoro e quelli che sono in fase di sviluppo, e soprattutto non è possibile che in tali settori non vi siano attività professionali riconosciute dalle istituzioni. L'OBNF afferma che è difficile isolare la domanda locale di figure professionali dalla domanda di sistema ed è difficile un'integrazione tra i due dove per integrazione si intende conciliare la domanda settoriale con quella locale e la formulazione di una politica a livello centrale che consenta un'interazione tra i diversi sottosistemi dell'offerta formativa.

Lo sforzo maggiore dunque è da attribuirsi allo spazio di dialogo tra Regioni, ognuna delle quali presenta le proprie peculiarità nell'analisi dei fabbisogni formativi di professionalità.

È indispensabile che si giunga a linee guida che siano un riferimento per il mondo del lavoro, di modo che gli operatori della scuola e della formazione professionale trovino in esse la materia su cui sviluppare la cultura formativa della competenza.

L'OBNF individua così 83 figure professionali e l'indagine Excelsior 26 macrosettori.

Proseguendo sul filone delle figure professionali e sui principali settori di attività, le ricerche condotte da alcune Regioni dimostrano che la differenziazione dei processi produttivi genera specificità produttive e, di conseguenza, descrizioni professionali particolari. La competenza è legata al mercato del lavoro o al patrimonio della persona? La competenza è un *quid*, frutto del patrimonio di risorse personali, capacità, abilità, conoscenze ed esperienze, che un individuo accumula, sviluppa, elimina e di cui si appropria

e/o riappropria in tutto l'arco della sua vita. Questa definizione presenta un percorso irregolare che l'individuo esplora nelle diverse tappe della propria vita formativa, lavorativa ed extra. L'aver fatto cenno a tre contesti differenti mi fa porre il *focus* sullo stretto legame che intercorre tra competenza e contesto in cui questa viene esercitata. Quindi la competenza, una volta definita, deve essere spiegata per il valore d'uso che viene ad assumere. Il possesso di una o più competenze mette l'individuo in condizione di realizzare bene un'attività.

Nella lingua inglese, competenza indica il possesso di abilità a fare ciò che è necessario con esperienza e bene. Tutto ruota dunque intorno al fare e al fare bene. Anche la conoscenza è tradotta nel fare.

Come facciamo a sapere quando l'individuo è in possesso di una competenza nel senso che è in grado di fare ciò che in quel momento e in quel contesto è necessario?

A mio parere la competenza è lo «strumento» con il quale l'individuo può dimostrare ad altri di essere in grado di fare una cosa e questo è possibile attraverso il comportamento dell'individuo.

Se, ad esempio, imparo il latino a scuola e faccio le versioni in classe e sono anche bravo non posso dire di possedere la competenza di tradurre il latino se non sono poi in grado di risalire all'etimologia delle parole di un articolo di giornale e quindi non posso trasferire ad altri i risultati del mio studio. La vera proprietà distintiva della competenza si trova nell'essere in grado di manifestare ad altri l'uso che siamo in grado di fare di quella competenza.

Secondo questa affermazione la stessa competenza può appartenere a più individui ma l'interazione con le caratteristiche del soggetto fa entrare in gioco ciò che gli altri vedono della nostra competenza ovvero se siamo più o meno bravi a esercitare tale competenza. Non si tratta solo di dimostrare di possedere tale competenza e quindi di ottenere un riconoscimento formale di ciò che si è in grado di fare, piuttosto di essere in grado di mettere in pratica tale competenza nelle varie situazioni della propria esperienza. Il bisogno dell'individuo in quella situazione della propria vita lo muove per formarsi per quella competenza o per esercitare tale competenza. Per queste ragioni il profilo professionale non è sufficiente a spiegare l'attività professionale che l'individuo ricoprirà nel mercato del lavoro, se il profilo stesso non è declinato nella competenza o nelle competenze che sono necessarie a svolgere tale attività.

Un primo aspetto da sottolineare è che la competenza è legata principalmente al mondo del lavoro e mette in campo il patrimonio complessivo ma non definitivo di un mix di risorse che l'individuo esplica in compiti e attività o/e caratteristiche del soggetto stesso. Viene in mente questa affermazione ormai di senso comune: è il bisogno che l'individuo percepisce forte in un momento della propria vita che rende l'individuo stesso protagonista della propria crescita formativa e professionale.

È indispensabile avere un comportamento empatico per poter ben comprendere la motivazione che spinge l'individuo a dedicarsi alla propria formazione. Da un lato, infatti, la persona vuole costruirsi il bagaglio da spendere poi sul mercato del lavoro, dall'altro lato le imprese vogliono conoscere e ricercano «ingredienti» specifici nei loro lavoratori. Il bagaglio dell'individuo e gli «ingredienti» per le imprese sono le competenze.

2

Gli **standard**: il problema dei **confini**

2.1 Il «modello-problema» degli USA

Se il tema delle competenze presenta, accanto al suo indubitabile valore, alcuni aspetti di problematicità per quanto attiene ai suoi confini epistemologici, in modo simile si presenta l'argomento relativo ad una definita delineazione dello standard o degli standard, sia per il loro versante semantico sia per quello strutturale. L'esperienza statunitense (cfr., in particolare, American Institutes for Research, *Standards and Curricula. The American Experience*, April 1999), che ha cercato per prima – dal 1994 – di generalizzare un approccio formativo basato sulla «teoria dello standard», rappresenta necessariamente il primo oggetto di esposizione per verificarne assunti, orientamenti, modelli, criticità, prospettive.

Già nel 1996, 14 Stati americani avevano assunto la teoria dello standard come opzione metodologica di base per la revisione dell'intero impianto dell'educazione di base. Due anni dopo, nel 1998, gli Stati che avevano adottato gli standard nelle loro scuole erano cinquanta e dieci di questi li stavano ulteriormente sviluppando. La motivazione sottesa a tutta questa attività è la profonda e crescente convinzione che l'educazione è un fattore essenziale per il futuro successo del Paese. Inoltre, lo sforzo di miglioramento della qualità delle scuole è nell'interesse di ciascuno degli Stati. Un sistema educativo di successo è un elemento chiave nella competizione anche per attirare nuove industrie e capitali nel proprio Stato. Questo è particolarmente vero specialmente per le imprese ad alta tecnologia che richiedono una forza lavoro istruita che a sua volta esige buone scuole per i propri figli. Tale connessione si riflette nella recente alleanza tra larghe corporazioni di imprese e governi statali per promuovere un'educazione più qualificata e, quindi, standard più elevati. Così nel 1996, i governatori e un certo numero di direttori delle maggiori corporazioni (una da ciascuno Stato) parteciparono ad un 'summit' sull'educazione e lavorarono insieme. Il primo elemen-

to del piano da loro approvato era la promozione di standard accademici ed aspettative elevate per tutti gli studenti. I due punti successivi della loro agenda per i dieci anni a seguire, riflettono i passaggi per monitorare le prestazioni confrontandoli con gli standard fissati e per coinvolgere responsabilmente gli studenti, i genitori e gli insegnanti nello sviluppo di:

- test più rigorosi e più stimolanti per misurare il raggiungimento degli standard da parte degli studenti;
- sistemi di responsabilizzazione basati su incentivi e premi ad educatori, studenti e genitori finalizzati a progetti di collaborazione per aiutare gli studenti a raggiungere tali standard.

È interessante notare che non vengono menzionati curriculum o strategie didattiche per il raggiungimento degli standard. Questo aspetto rispecchia la sensibilità politica di rispetto del controllo locale sulle scuole. Decidere cosa insegnare e il come insegnarlo è infatti per tradizione prerogativa specifica della dimensione locale.

Tuttavia, è ampiamente riconosciuto che se gli 'high stakes' test in ogni Stato riflettono gli standard di quello stesso Stato, ci sarà un impatto sul curriculum e sul comportamento in aula degli insegnanti. I responsabili dell'educazione vogliono che i propri studenti abbiano successo negli esami importanti. Gli insegnanti stessi ritengono di essere giudicati dai risultati raggiunti dai propri studenti e modificheranno le priorità e il proprio metodo di insegnamento per rispecchiare quei parametri di valutazione che i loro allievi dovranno affrontare.

Al Paese conviene quindi incoraggiare tutti gli Stati a definire standard chiari, stimolanti e misurabili, se si vuole che le statistiche nazionali delle prestazioni migliorino. Ciascuno dei cinquanta sistemi statali deve fare la sua parte autonoma per il raggiungimento dell'obiettivo nazionale.

Questo rapporto descrive gli sforzi recenti degli Stati americani, i successi individuali e collettivi ed i fallimenti nel cercare di fissare degli standard tramite il consenso in una società pluralistica; ogni comunità, ogni contea ed ogni Stato sono un miscuglio di classi economiche, convinzioni politiche e sottogruppi politici, etnici e culturali. Questa diversità rappresenta uno dei maggiori punti di forza del Paese, ma nello stesso tempo rende il consenso circa gli obiettivi educativi e gli standard difficile da raggiungere. Questo in particolare per materie come scienze, storia ed educazione civica, quando si discute del modo migliore per insegnare a leggere ai bambini e si selezionano i libri da fare loro leggere. Il dibattito si è poi esteso anche alla matematica per le diverse opinioni riguardo ad un maggiore risalto dato ai 'drills' (esercitazioni di tipo ripetitivo) e alla pratica numerica rispetto all'uso di calcolatrici e ad una maggiore importanza data alla soluzione di problemi.

Siccome gli Stati passano direttamente dagli standard alla misurazione, sembra che essi traggano beneficio dalle domande precise ed ordinate di coloro che progettano i test; chi elabora i test deve infatti sapere il significato esatto degli standard per potere scrivere i test e le specificazioni per i quesiti del test. Questa attività può essere molto

utile per risolvere quella confusione che può esserci nella fissazione degli standard e può aiutare ad evitare decisioni costose ed inutili durante la pianificazione dei curriculum. L'applicazione di curriculum revisionati viene spesso ritardata perché l'aggiornamento degli insegnanti e l'acquisto di nuovi libri di testo è molto più costoso rispetto allo sviluppo e all'applicazione di un nuovo programma di verifica.

Quello che molti Stati stanno cominciando a recepire è che la fissazione di standard, l'applicazione di nuovi curriculum e nuovi programmi di misurazione non sono eventi unici. I primi sforzi devono essere considerati sperimentali o 'prove' da modificare e ripetere mano a mano che l'esperienza cresce. È tipico, ad esempio, che gli standard siano troppo ambiziosi e poco realistici, mentre i curriculum sono solitamente poco gestibili e i test troppo difficili. Quindi un'evoluzione dei curriculum alla luce dell'esperienza deve essere messa in previsione e pianificata. Probabilmente è una buona idea denominare 'prova' la prima versione degli standard.

A rendere le cose difficili è quel processo tipicamente americano che richiede che le decisioni siano prese da un corpo legislativo o da un Board of Education (Consiglio di Stato per l'Educazione), formato da membri ufficiali eletti con un mandato quadriennale i quali pretendono che le cose vengano fatte sotto il loro controllo. Di conseguenza, i responsabili dell'applicazione devono spesso affrontare scadenze impossibili e budgets inadeguati. Queste realtà costringono a riadattare i modelli di standard già esistenti e ad acquistare testi ragionevolmente in linea con tali modelli piuttosto che a costruire soluzioni più soddisfacenti.

Si pensa che il quadro della situazione cambierà in modo significativo nei prossimi dieci anni perché gli Stati e i sistemi scolastici distrettuali impareranno da queste esperienze iniziali. Il pericolo è che una serie di errori costosi faccia deviare gli sforzi di una riforma basata sugli standard verso una qualche nuova moda passeggera. Comunque gli investimenti significativi e il sostegno per la responsabilizzazione in molti segmenti della società americana non fanno pensare ad un abbandono di questa prospettiva. Inoltre, l'assiduità dell'impegno per il miglioramento dell'educazione negli ultimi due decenni, ha convinto i politici che le risorse dedicate a questo obiettivo sembrano essere apprezzate dall'elettorato.

2.1.1 Standard: di che cosa si tratta

Figura 1

Come suggerito dalla Figura 1, ci dovrebbe essere una relazione logica e diretta tra i quattro elementi del diagramma: standard, curriculum, comportamento dell'insegnante e misurazione.

Gli standard definiscono il contenuto e le abilità che costituiscono gli obiettivi che il curricolo deve poi gestire e che dovrebbero essere messi in evidenza e premiati dalla. metodologia didattica e dalla dedizione dell'insegnante. Infine, gli esami e le misurazioni dovrebbero rispecchiare gli standard di modo che gli studenti siano più motivati ad imparare ed a sviluppare le abilità descritte dagli standard. Gli standards rappresentano il progetto del piano formativo della scuola e nello stesso tempo gli obiettivi fissati da raggiungere. Devono essere visti come desiderabili dai genitori e dalla comunità, raggiungibili dagli insegnanti e dai direttori didattici e misurabili da coloro che devono progettare esami e test che determineranno un successo o un fallimento dello studente.

Se vengono percepiti come eccessivamente ambiziosi o troppo difficili, né gli studenti né gli insegnanti faranno sforzi seri per raggiungerli. Se gli insuccessi sono consistenti sia gli uni che gli altri saranno frustrati e gli standard non saranno più utili come motivazione allo studio. Se sono troppo facili, allora né gli studenti né gli insegnanti saranno stimolati a fare del proprio meglio per ottenere risultati elevati. La fissazione di standard chiari, raggiungibili, stimolanti e misurabili in ogni area del curriculum non è opera analoga alla scienza esatta. Infatti, tale operazione implica anche decisioni politiche dettate da forti convinzioni ideologiche o dall'impazienza e dalla determinazione di raggiungere rapidamente certi risultati. Negli Stati Uniti il processo attraverso cui si cerca di ottenere il consenso per fissare questi obiettivi, si identifica col tentativo di rispecchiare le molteplici opinioni e i punti di vista di una società pluralistica. Ci sono passaggi che possono e devono essere fatti per mitigare realisticamente tali opinioni. Essi sono descritti qui di seguito.

2.1.2 Chi dovrebbe fissare gli standard?

Ogni cittadino ha un ruolo nel successo delle scuole all'interno della società ed il futuro e la situazione economica di ognuno sarà in parte determinata dal modo in cui le risorse di un Paese vengono sviluppate e le persone sono educate. Le scuole e gli insegnanti svolgono un ruolo essenziale in questo sforzo. Inoltre, tutti i cittadini e la maggior parte delle imprese commerciali, sostengono il sistema educativo con le loro tasse. Le loro voci dovrebbero essere ascoltate quando vengono prese decisioni in merito agli standard.

Gruppi composti esclusivamente da insegnanti rischiano di fissare standard troppo bassi. D'altra parte, esperti di curriculum e professori universitari, da soli, di solito li fissano poco realisticamente a livelli alti. Gruppi composti da genitori spesso mancano di quella prospettiva che permette di vedere cosa gli standard dovrebbero essere e i rappresentanti di interessi politici e commerciali spesso hanno punti di vista ristretti.

Normalmente negli Stati Uniti, vengono formate 'squadre' di individui rappresentanti tutte queste categorie. Le problematiche generali e specifiche di ciascuna area curricolare sono discusse, sono accettati compromessi e vengono prese decisioni riguardo a ciò che gli standard dovrebbero essere. Di solito poi, le decisioni prese sono revisionate e commentate da altre squadre simili alle precedenti o da individui che messi insieme rappresentano tutti i gruppi. I loro commenti e le loro critiche sono presi in esame e se ritenuti appropriati vengono apportati cambiamenti. I risultati sono affermazioni di contenuto ed obiettivi di abilità che gli studenti dovrebbero raggiungere per essere 'promossi'.

In modo da evitare la frustrazione causata da standard troppo difficili o così facili che mancano di motivare gli insegnanti o gli studenti, è praticamente indispensabile 'testare sul campo' questi standard su tutta la gamma delle abilità. Le osservazioni e le analisi dei risultati degli esami e dei test fornirà gli elementi per stabilire l'adeguatezza di ciascuno standard per ogni materia, età o grado.

Un'ultima osservazione relativa al processo per raggiungere il consenso. Molte delle questioni sollevate durante le discussioni scatenano emozioni profonde. Queste divergenze possono essere colmate solo con il compromesso che spesso consiste nell'accettare di comprendere entrambe i punti di vista nel gruppo finale degli standard fissati. Questo ha spesso come esito un eccessivo numero di standard per una determinata materia ad un dato grado. L'effetto cumulativo di questi compromessi è stato denominato il 'curriculum 500%' – un curriculum per un dato grado scolastico che richiederebbe cinque anni per essere completato. Per evitare tutto ciò, gli sforzi per fissare gli standard richiedono una forte leadership e una disciplina rigorosa dei membri della commissione.

2.1.3 Cosa dovrebbero descrivere?

Standard di contenuto

Solitamente il contenuto comprende sia la conoscenza dei fatti, concetti, idee ed operazioni che le abilità – abilità di usare quella conoscenza ed i concetti appresi per svolgere operazioni essenziali ad un'area curricolare.

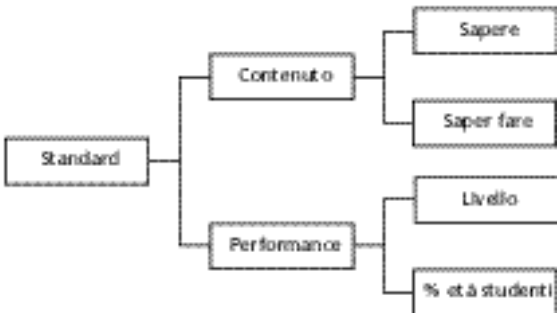


Figura 2

Per esempio, la conoscenza della lettura, implica la conoscenza dell'alfabeto oltre al riconoscimento delle parole, del significato grammaticale dei suffissi al termine delle parole e la loro relazione con la lingua parlata. L'abilità della lettura fa riferimento alla capacità di usare tale conoscenza per leggere e capire il significato della lingua scritta. Conoscenza della matematica significa sapere il concetto dei numeri, frazioni, decimali, equazioni, simboli algebrici e figure geometriche. Le abilità matematiche comprendono la capacità di svolgere operazioni quali l'addizione, la divisione, il calcolo dell'area e del perimetro di un quadrato, la soluzione di un problema o di un equazione. Avere conoscenza dei fatti scientifici in biologia o chimica è diverso dall'avere le abilità per sviluppare ipotesi e condurre progetti di ricerca semplici o complessi per verificarle. Gli standard odierni più elevati sottolineano sia la conoscenza dei fatti che lo sviluppo delle abilità. Per questa ragione gli standard di contenuto sono rappresentati da schemi con colonne che identificano il contenuto e righe che descrivono le abilità (vedi Figura 3)

Quadro di riferimento per le misurazioni di Matematica del 1990 e 1992

Abilità Matematiche	Aree di contenuto				
	Numeri e operazioni	Misurazione	Geometria	Analisi dei dati, statistica, e probabilità	Algebra e funzioni
Comprensione concettuale					
Conoscenza procedurale					
Soluzione dei problemi					

Figura 3
Tratto da Quadro di riferimento di Matematica per la Misurazione Nazionale del Progresso Educativo del 1996.

Standard di performance

Gli standard di performance (prestazione) si riferiscono sia alla quantità di contenuto che uno studente dovrebbe conoscere in una certa materia ad un certo grado, che al numero e livello di abilità di cui lo studente dovrebbe avere padronanza per quella materia a quel grado. Con l'avanzamento scolastico degli studenti, l'enfasi per una materia curricolare si sposta dall'apprendimento di fatti all'applicazione di abilità nel comprendere e risolvere problemi o nello sviluppo di una comprensione approfondita.

Il riconoscimento delle diverse capacità, la qualità dell'istruzione precedente e le caratteristiche di fondo dovute alla specifica provenienza degli studenti presenti in una

classe, richiedono che sia presa in considerazione la fissazione di più livelli di 'successo'. Solitamente una piccola percentuale in un gruppo di studenti avrà migliori risultati in certe materie e non in altre, grazie a talenti personali o all'impatto di un qualche insegnante particolarmente preparato. In modo analogo, una piccola percentuale del gruppo avrà difficoltà nel comprendere i contenuti e nello sviluppare le capacità. Mentre la maggior parte della classe sarà ad un qualche livello intermedio.

Stabilire un unico punteggio 'mediato' per la promozione significherebbe ignorare questa realtà e creare inevitabilmente delle ingiustizie. Sia gli standard che i corrispondenti punteggi 'mediati' sono spesso contraddistinti da una certa arbitrarietà. Sembra quindi più utile identificare più di un livello di successo.

Studenti con backgrounds ed abilità diverse, possono tendere ad obiettivi che sono entro le loro possibilità di raggiungimento individuali. Negli Stati Uniti, con il National Assessment of Educational Progress (NAEP) [1], un programma di verifica a livello nazionale che misura gruppi-campione di studenti ai gradi 4, 8 e 12, vengono fissati tre livelli di prestazione per ogni materia e per ciascun grado. Si tratta di livello Basic (base) che rappresenta il contenuto e le abilità che tutti gli studenti a quel grado devono possedere per raggiungere il successo minimo, livello Proficient (competente) che definisce obiettivi ragionevoli per la maggior parte degli studenti americani ad un determinato grado ed un livello Advanced (avanzato) che riflette le prestazioni di alcuni studenti della classe particolarmente dotati, in una data materia.

I livelli NAEP raggiunti, rappresentano ciò che gli studenti americani dovrebbero sapere e dovrebbero essere in grado di sapere fare per avere successo. Per definire tutto ciò alle commissioni per l'approntamento degli standard sarà richiesto di prendere decisioni ancora più difficili, quali il proiettarsi nel futuro per immaginare i bisogni di un ambiente in rapido movimento e che cambia ormai «con regolarità».

Livelli NAEP per Matematica – grado 8	
Basic (262)	Gli studenti di ottavo grado che raggiungono un livello di base devono dimostrare la comprensione concettuale e procedurale nei cinque ambiti di contenuto NAEP. Questo livello di performance significa una comprensione di operazioni aritmetiche – stime comprese – con numeri interi, decimali, frazioni e percentuali.
	Gli studenti di ottavo grado che raggiungono un livello di base, dovrebbero completare correttamente dei problemi con l'aiuto di stimoli strutturali quali diagrammi, schemi e grafici. Dovrebbero essere in grado di risolvere problemi di tutti i contenuti NAEP degli ambiti previsti, con l'appropriata selezione e l'utilizzo di strategie e strumenti tecnologici – compresi calcolatori, computers e forme geometriche. Gli studenti di questo livello dovrebbero anche essere in grado di usare i fondamentali concetti algebrici e geometrici per la soluzione di problemi.

1 Misurazione Nazionale del Progresso Educativo.

Livelli NAEP per Matematica – grado 8	
Proficient (299)	Studenti di ottavo grado che raggiungono il livello proficient dovrebbero applicare i concetti matematici e le procedure per la soluzione di problemi complessi nei cinque ambiti di contenuto NAEP.
	Gli studenti di ottavo grado che raggiungono un livello proficient dovrebbero essere in grado di ipotizzare, difendere e sostenere le proprie idee con esempi. Dovrebbero capire le connessioni tra frazioni, percentuali, decimali e altri parti della matematica quali l'algebra e le funzioni. Dagli studenti di questo livello ci si aspetta che abbiano una comprensione approfondita delle operazioni aritmetiche di base – una comprensione sufficiente per la soluzione dei problemi nelle situazioni pratiche. Dovrebbero avere familiarità con le relazioni quantità/spazio nella soluzione dei problemi e nel ragionamento, dovrebbero esser in grado di applicare le capacità di ragionamento di fondo oltre il livello dell'aritmetica. Dovrebbero essere in grado di confrontare e contrastare i concetti matematici e generare esempi propri. Dovrebbero trarre conclusioni da dati e grafici; applicare le proprietà della geometria; ed usare accuratamente gli strumenti tecnologici. A questo livello gli studenti dovrebbero capire il processo di raccolta e organizzazione dei dati ed essere in grado di calcolare, valutare e comunicare i risultati nell'ambito della statistica e probabilità.
Advanced (333)	Gli studenti di ottavo grado che raggiungono un livello avanzato dovrebbero essere in grado di andare oltre il riconoscimento, l'identificazione e l'applicazione di regole matematiche in modo da generalizzare e sintetizzare i concetti ed i principi nei cinque ambiti di contenuto NAEP.
	Studenti di ottavo grado che raggiungono il livello avanzato dovrebbero essere in grado di dimostrare con esempi e controprove così da poter generalizzare e sviluppare modelli. A questo livello dovrebbero usare 'senso' numerico e consapevolezza geometrica per considerare la ragionevolezza di una risposta. Ci si aspetta che usino ragionamenti astratti per creare tecniche personali di soluzione dei problemi e spieghino il processo di ragionamento sottostante le loro conclusioni.

Figura 4
Tratto da NAEP 1996 Mathematics Report Card for the Nation and the States.

2.1.4 Quanto in dettaglio è necessario scendere?

Le generalizzazioni nello schema sopra indicato sono probabilmente sufficienti per i politici e i direttori dei distretti scolastici. Tuttavia siccome le descrizioni sono così generali, esse sono solitamente accompagnate da uno o più quesiti dei test come esempi dei contenuti e delle abilità cui si fa riferimento.

D'altra parte, gli insegnanti che stanno stilando il programma di un corso di studi o stanno acquistando materiale didattico per gli studenti, necessitano di molte più informazioni specifiche per orientare con successo il proprio insegnamento al rag-

giungimento di questi standard. Hanno bisogno di sapere come elementi specifici di conoscenza e di sviluppo delle abilità si collocano nel periodo delle loro lezioni al loro grado specifico. L'esempio citato nella Figura 4 si riferisce allo standard per il completamento del grado 8 in matematica; che rapporto c'è tra questo e ciò che gli insegnanti di 6° e 7° grado della stessa scuola dovrebbero insegnare?

La Figura 5 suggerisce un altro modo, meno dettagliato, di raggiungere lo stesso risultato. In tutti i casi, modelli di quesiti, forniscono all'insegnante, al genitore o al direttore didattico, i mezzi migliori per comprendere il contenuto che dovrebbe essere insegnato e le abilità che dovrebbero essere sviluppate. Inoltre, dicono che gli standard devono essere chiari, raggiungibili e misurabili.

'Sensibilità' numerica, proprietà e operazioni	Grado 4	Grado 5	Grado 12
5. Applicare percentuali e proporzioni in una varietà di situazioni			
a. usare percentuali per descrivere situazioni	#	*	*
b. usare proporzioni per dare forma a problemi	^	*	*
c. usare le proporzioni per la soluzione di problemi (compresi tassi, scale e somiglianze)	^	*	*
d. comprendere il significato delle percentuali (comprese le percentuali maggiori di 100 e minori di 1)	#	*	*
e. risolvere problemi che comprendono le percentuali	^	*	*
6. Uso della teoria elementare dei numeri			
a. descrivere i numeri pari e dispari e le loro caratteristiche	*	*	*
b. descrivere modelli numerici	#	*	*
c. uso di fattoriali e multipli per impostare e risolvere problemi	^	*	*
d. descrivere i numeri primi	^	*	*
e. uso della divisibilità e dei resti nell'impostazione dei problemi (compresa l'aritmetica modulare semplice)	^	#	*

* un argomento correlato può essere misurato a questo grado
^ un argomento correlato non dovrebbe essere misurato a questo grado
# argomenti correlati possono essere introdotti ad un livello semplice (ad esempio con l'uso di modelli illustrati o manipolabili)

Figura 5
Dettaglio da Mathematics Frameworkfor the 1996 National Assessment of Educational Progress.

Rilasciare quesiti tratti da test ed esami usati negli anni precedenti è un modo importante ed efficace per comunicare in modo esatto agli insegnanti e genitori che cosa ci si aspetta dagli studenti. È anche un modo eccellente di ottenere il loro sostegno al raggiungimento di obiettivi stimolanti. Se tutti coloro che sono coinvolti sono consapevoli degli obiettivi, essi possono lavorare insieme per sostenere ed incoraggiare gli studenti nello sforzo per raggiungerli.

2.1.5 Valutazioni degli attuali standard statali

Una ventina di anni fa, la maggior parte degli Stati negli USA non aveva standard di contenuto. Oggi, tutti gli Stati posseggono virtualmente una qualche forma di standard. Essi sono diventati sempre più completi e la richiesta della loro adozione è in aumento. Le riforme riguardanti i curriculum e la responsabilizzazione si basano spesso sugli standard come del resto anche attività quali la verifica, l'adozione di libri di testo e l'addestramento degli insegnanti sono ad essi legate. Tuttavia gli standard, continuano ad essere in fase di elaborazione, sono progetti pluriennali che richiedono una consistente dedizione di tempo da parte di professionisti oltre ad una grande attenzione per la loro definizione e revisione.

È chiaro che gli Stati sono motivati nello sviluppo e nell'applicazione degli standard ed hanno fatto progressi considerevoli negli ultimi decenni verso il raggiungimento di un educazione basata sugli standard. Ma qual è la situazione dal punto di vista della qualità e della coerenza tra i diversi Stati? Negli ultimi cinque anni tre organizzazioni, American Federation of Teachers, Council for Basic Education e Fordham Foundation hanno esaminato, valutato e stilato rapporti sugli standard statali. Ciascuna di queste organizzazioni ha usato un sistema di valutazione numerico che è stato poi equiparato ai 'gradi' A, B, C, D ed F degli standard statali. Nel sistema americano il sistema di valutazione consiste di gradi che vanno da A (lavoro di qualità superiore) ad F (bocciatura) in cui C rappresenta una valutazione intermedia. Nonostante alcune similarità tra i diversi rapporti, la diversità tra di essi è sorprendente. Nel 1998, Douglas A. Archbald dell'Università del Delaware stilò un rapporto, commissionato dal National Education Goals Panel, in cui esaminava le metodologie utilizzate nei tre rapporti di cui sopra, e spiegò le possibili ragioni per le differenze nelle valutazioni e commentò i risultati generali.

2.1.6 Tre rapporti: tre opinioni

Archbald riteneva che i tre rapporti potessero essere confrontati ma solo con riserve. Mentre ciascuna delle organizzazioni utilizzava una scala di cinque livelli, ciascuna definiva la scala diversamente. Tutti concentravano l'attenzione sulla qualità, tuttavia si occupavano di aspetti qualitativi diversi. Emergevano comunque due punti centrali comuni: 1) fino a che punto gli standard erano abbastanza chiari e specifici da fornire linee guida e 2) fino a che punto concretizzavano un nucleo di contenuto accademico.

Problemi generali degli standard statali

Attualmente, secondo Archbald, non esiste un modello o delle linee guida per lo sviluppo di standard statali. «Questo risulta evidente nell'incredibile varietà per lunghezza, approfondimento, terminologia, organizzazione e specificità degli standard di contenuto dei diversi Stati. È anche evidente nella differenza dei criteri di valuta-

zione usati dai critici» (Archbald, 1998). Esiste anche un problema di specificità all'interno degli standard. Se essi non sono sufficientemente specifici, lasceranno spazio ad una varietà interpretativa così ampia a livello scolastico che i curriculum e ciò che ci si aspetta di raggiungere mancheranno di quella uniformità di base che gli standard avrebbero lo scopo di stabilire. Archbald evidenzia l'esistenza di barriere politiche e pedagogiche alla specificità. In molti Stati che hanno tradizionalmente un controllo locale sulle scuole, gli standard legati alla responsabilizzazione non sono accettati facilmente. Coloro che scrivono gli standard operano in genere con la convinzione che gli insegnanti dovrebbero avere un grado ragionevole di discrezione sul curriculum.

Raccomandazioni dal rapporto di Archbald

«Abbiamo bisogno – sostiene Archbald – di una 'theory of design' per scopi di collegamento, contenuto ed organizzazione degli standard di contenuto. Questo richiederà una riflessione chiara e rigorosa sugli scopi e il ruolo degli standard di contenuto nel migliorare l'educazione. Quali sono obiettivi educativi realistici per ciascun livello dei vari gradi? Come questi dovrebbero essere determinati? Come si intende che gli educatori locali usino gli standard per migliorare l'apprendimento degli studenti? Come si suppone che gli standard migliorino la produttività scolastica? Come gli standard di contenuto si collegano con le altre politiche del sistema educativo statale/distrettuale? Troppo spesso queste domande non ricevono sufficiente attenzione nella fretta di sviluppare standard di contenuto».

Fra le aree che necessitano di un miglioramento sono comprese la preparazione e l'addestramento delle commissioni che sviluppano gli standard e la destinazione di risorse finanziarie adeguate per il processo di sviluppo degli stessi. Coloro che sviluppano gli standard e i revisori dovrebbero avvalersi del feedback già disponibile – in questo caso dei rapporti stilati dall'American Federation of Teachers, Council for Basic Education e Fordham Foundation – oltre ai commenti su quei rapporti ed agli esempi di standard con alta o bassa valutazione per ogni futuro lavoro. Archbald raccomanda che i membri delle commissioni abbiano come obiettivo la comprensione dei criteri degli standards qualitativi, la giustificazione di tali criteri e nel contempo condividano gli scopi, i compiti e le problematiche dello sviluppo degli standard.

Archbald sostiene che nella preparazione degli standard, le commissioni dovrebbero rispondere ad un numero di domande essenziali tra cui:

- Come gli standard dovrebbero essere usati dagli educatori locali?
- Come dovrebbero essere organizzati gli standard?
- Quale terminologia dovrebbe essere usata?
- A quali livelli di grado o gruppi dovrebbero essere applicati gli standard?
- Quanto specifici dovrebbero essere gli standard?
- Quale completezza dovrebbero avere gli standard?
- A quale livello dovrebbero essere fissati gli standard?

Coloro che lavorano allo sviluppo degli standard dovrebbero essere il più possibile consapevoli ed informati riguardo alla verifica, responsabilizzazione, sviluppo professionale, certificazione professionale, adozione di libri ed altre politiche, dal momento che tutto ciò porta allo sviluppo degli standard nell'ambito di un contesto generale di politica educativa.

Sarebbe utile sviluppare linee guida per aiutare a 'standardizzare' gli standard. L'uso di una guida che sottolinei gli elementi chiave degli standard di contenuto, che contenga raccomandazioni per la progettazione del documento e fissi una terminologia convenzionale-standard che permetterebbe una comunicazione più efficiente ed efficace sulle problematiche connesse agli standard tra le persone nei diversi Stati. Inoltre, produrrebbe revisioni critiche e valutazioni degli standard più semplici da confrontare ed utilizzare. Archbald raccomandava tre aree per la ricerca:

- studiare modi per minimizzare problemi di discrepanza nei rapporti stilati in futuro;
- condurre ricerche e critiche nel campo della progettazione dei documenti;
- approfondire le problematiche che i membri delle commissioni dovrebbero affrontare e la relazione tra gli standard esistenti e ciò che viene praticato dagli insegnanti (compreso il problema e il modo in cui le variabili nella progettazione degli standard influenzano l'istruzione e i risultati raggiunti dagli studenti).

Confronto fra i rapporti American Federation of Teachers, Council for Basic Education e Fordham Foundation

Archbald confrontò i rapporti delle tre organizzazioni solo per lingua e letteratura inglese e matematica, siccome queste erano le due materie comuni a tutti.

Esistevano differenze nel modo in cui le ricerche erano state condotte oltre che differenze procedurali. Per esempio le ricerche del Council for Basic Education furono condotte da una squadra di nove persone (due dei quali erano gli autori del rapporto) e da commissioni composte di esperti delle materie, un genitore, un insegnante ed un rappresentante di un gruppo commerciale.

L'American Federation of Teachers si avvaleva di una squadra di quattro membri formata dallo staff della federazione.

Ciascuna delle cinque relazioni – in ciascuna materia – della Fordham Foundation fu stilata da uno o due esperti delle materie.

L'elenco delle differenze è piuttosto ampio, a testimonianza del fatto che il tema si presenta come un nuovo oggetto di ricerca e come nuovo settore di produzione di quadri di progettazione.

2.2 La lezione della riforma

L'applicazione della riforma basata sugli standard ha già prodotto negli USA le prime riflessioni che appaiono certamente utili sia per comprendere il rapporto che si stabilisce tra standard, curricolo e test (Cfr. P.E. Burton, *The Elementary and Secondary Education Act and Stardards-Based Reform*, in *The Future of the Federal Role in Elementary and Secondary Education*, Center on Education Policy, Washington 2001) sia per l'identificazione dei problemi che possono intercorrere tra livello federale e livello statale e infine tra quello statale e quello locale (Cfr. M.E. Goertz, *The Federal Role in an Era of Standards-Based Reform*, in *The Future…*, *op.cit.*).

Ci sono due correnti di pensiero relative al rapporto che deve essere stabilito tra standard ed apprendimento. La prima sottolinea che gli attuali standard nazionali sono troppo elevati rispetto alla situazione reale delle scuole, la seconda invece ritiene che sia preferibile elevare gli standard per capire se «gli sforzi per la riforma basati sugli standard stiano facendo ciò per cui originariamente sono stati progettati per fare». Per questo obiettivo bisogna considerare quanto l'esperienza ha insegnato:

- *Lo standard non è un test*. Nella concezione iniziale della riforma basata sugli standard l'idea che presiedeva gli standard elevati era quella di definire argomenti che ci si aspettava che gli insegnanti insegnassero e di cui gli studenti avrebbero dovuto averne la padronanza. Si è invece «verificato che il temine 'standard' è usato in modo quasi intercambiabile con 'test standardizzati'», dimenticando che un test viene usato per misurare se lo standard educativo è stato osservato, non per identificare test con standard.
- *Lo standard non è un curricolo*. L'avere fissato standard di contenuto ha avuto come esito la descrizione di ciò che ci si aspetta che «gli studenti sappiano e siano in grado di fare in tutte le materie e in tutti i gradi». Ma questo non è un curricolo. Si deve anche supporre che il curricolo deve cambiare per rispettare i nuovi standard più elevati. Questo può significare cambiare i libri di testo, gli eserciziari, il materiale didattico ecc. e nei piani di formazione degli insegnanti.
- *Gli* **standard di prestazione** *(performance) sono più difficili da definire*. Nella formulazione originaria della riforma il termine «performance standard» sembrava chiaro. Gli standard di contenuto consistevano in ciò che gli studenti avrebbero dovuto sapere e gli standard di prestazione era quanto di ciò era necessario perché gli studenti dimostrassero di averne la padronanza. Ma come dovevano essere ottenuti questi standard di prestazione? Nonostante alcune esperienze utili, la verità sulla questione è rimasta una: si tratta di un territorio inesplorato. Infatti nessun organismo professionale si è ancora fatto vivo in modo convincente «per dirci qual è il miglior modo di collegare gli standard di contenuto con quelli di performance». Lo studio del modo è appunto nell'agenda dei ricercatori.
- *Lo standard di contenuto deve essere presente nella classe*. Il rapporto che esiste tra standard di contenuto e operazioni didattiche del docente e della sua classe deve essere monitorato. Deve esistere un rapporto certo tra contenuto e suo insegna-

mento se si vuole correlare l'apprendimento alla verifica sia del test sia dello standard. In una riforma basata sugli standard non è certo che il curricolo tratti il contenuto secondo quanto è richiesto da quel livello di standard. La verifica potrebbe pertanto essere deficitaria ma la responsabilità non sarebbe dello studente ma della non trattazione di quel livello di contenuto in quella classe. Di conseguenza, per capire se la riforma produce l'effetto desiderato occorre procedere a forme di monitoraggio della riforma stessa.

- *Lo standard di contenuto va* **allineato** *al test*. Mentre rimangono inalterate tutte le perplessità legate allo standard di performance, va comunque considerato il problema dell'allineamento dello standard di contenuto col test. «La determinazione di tale allineamento non è un problema semplice». Secondo un primo rapporto (Cfr. N.L. Webb, *Alignment of Science and Mathematics Standards in Four States*, Council of Chief State School Officer's pubblication, Washington 2000) che ha tentato di allineare gli standard di scienze e di matematica in quattro Stati, ha rilevato che «l'allineamento tra le misurazioni e gli standard variava tra i gradi, le aree di contenuto e gli Stati senza seguire nessun modello riconoscibile». Esiste quindi un problema di allineamento del test al curricolo e del test allo standard.
- *Il test non è la cura*. C'è una corrente di opinione abbastanza consistente che ritiene che per realizzare la riforma si debba «cominciare con la strutturazione di un test, l'assegnazione di tale test, scoprire poi che gli studenti hanno scarsi risultati e ci si possa poi aspettare che gli insegnanti cambino il loro insegnamento perché gli studenti possano migliorare. Questo è ciò che potrebbe essere definito un cambiamento dell'istruzione indotto dal test». Non era questa l'intenzione originaria della riforma, però occorre ammettere che esiste una forte corrente di pensiero che ritiene che la riforma possa essere raggiunta facendo del test la cura.

La conclusione del rapporto può essere sintetizzata nell'idea che l'orientamento che ha di fatto preso la riforma, cioè quello di appoggiarsi in modo eccessivo al test standardizzato, non era nelle intenzioni di chi ha pensato ad una riforma basata sugli standard. È infatti «successo qualcosa di strano nel tragitto degli standard verso l'aula scolastica».

2.3 Il ruolo federale e la riforma basata sugli standard

Se un progetto di riforma basato sugli standard mostra alcuni problemi quali quelli sopra richiamati, in modo simile si presenta il ruolo del governo federale nei confronti di quello degli Stati e della responsabilità delle singole scuole. La discussione sul ruolo del governo federale ha oggi luogo in modo diverso rispetto a qualche anno addietro. Sembra che gli USA abbiamo trovato una certa convergenza politica intorno all'obiettivo di aumentare il peso del governo federale nell'educazione facendo leva sull'idea di riforma basata sugli standard. Tale linea pare oggi

comune alle due maggiori forze politiche del Paese. Questo significa un aumento dei fondi federali per le scuole a condizione che sia accettata la linea legata al miglioramento dei livelli educativi mediante l'accettazione della teoria degli standard. È una nuova linea definita di «accorta contrattazione» che da maggiore flessibilità nell'uso dei fondi federali in cambio di responsabilità basate sulle performance. Il governo controlla i risultati piuttosto che il processo educativo e considera il distretto e gli Stati responsabili per i risultati degli studenti piuttosto che per l'osservanza delle regole e dei regolamenti.

Va ricordato che negli USA la politica dei diversi Stati, per quanto attiene all'educazione, fissa obiettivi diversi per le proprie scuole. Tali variazioni riflettono differenze demografiche, di cultura politica e di strutture di governo e di performance educativa. Di conseguenza i problemi del rapporto tra centro federale e Stati regionali sono riconducibili agli elementi che seguono:

- *La doppia responsabilità.* Si possono riscontrare due diversi regimi interni agli Stati, quello che è costituto da scuole che più da vicino si rapportano alla politica del governo federale e ai relativi finanziamenti e quelle che da questa politica si sono mantenute più distanti. Le prime vengono ritenute più rigorose perché tentano di adeguarsi agli standard più elevati previsti dalla politica federale.
- *La variazione negli obiettivi*. Ma anche fra le stesse scuole che seguono i programmi federali c'è una certa differenza, sicché all'interno di uno stesso Stato si possono avere obiettivi varianti secondo quattro aspetti principali: (1) a seconda che stabiliscano un obiettivo assoluto o un obiettivo di progresso; (2) il livello che ci si aspetta dalla performance dello studente (per esempio, di base, soddisfacente ecc.) se sono stati stabiliti obiettivi assoluti; (3) la percentuale di studenti che la scuola deve portare a questi standard; (4) il periodo di tempo concesso alla scuola per realizzare il proprio obiettivo. Il 'dove' gli Stati e fissano i loro obiettivi di performance riflette, in buona parte, la loro strategia di come creare incentivi per la crescita e il cambiamento. La fissazione degli obiettivi è anche un'attività politica. Quasi tutti gli Stati che seguono il programma federale hanno stabilito obiettivi assoluti per la performance delle scuole e la maggior parte di questi si aspetta di portare alcuni o tutti i propri studenti al livello di performance detto 'proficient'. «Tuttavia questo livello non è confrontabile tra i diversi Stati»: alcuni si aspettano tra il 90 e il 100% di studenti che raggiungono il livello proficient, altri Stati si attestano tra il 60 e l'85% ed altri intorno al 50%. Anche i tempi previsti per il raggiungimento di livelli più alti varia: la media complessiva si attesa intorno ai dieci anni, ma è appunto la media. Così per le diverse discipline, ad esempio, la matematica, lo standard base può essere raggiunto dal 70% degli studenti nell'arco di sei anni, ecc.
- *Il progresso costante*. Nonostante l'ampia varietà di situazione e di fissazione di obiettivi, l'intervento federale intende assicurare che le scuole facciano progressi continui verso «l'obiettivo di avere tutti gli studenti a livelli di standard statali adeguati». Ci sono scuole infatti che fissano obiettivi di performance «modesti».

- *Il sistema di responsabilità*. La responsabilità di questa operazione basata sugli standard richiede il coinvolgimento e la responsabilizzazione di tutti coloro che ne fanno parte attiva. I «sistemi di responsabilità» possono aiutare ad affrontare il divario nei risultati raggiunti da studenti provenienti da diverse realtà, da punto di vista socio-economico, razziale, etnico e linguistico e tra studenti con diverse esigenze educative, fornendo informazioni sulla natura di questo divario e creando incentivi per gli educatori perché riducano queste differenze. Perché queste politiche funzionino, gli Stati devono misurare tutti gli studenti sul contenuto del curricolo basato sugli standard, e includere i risultati nelle strategie di sviluppo delle responsabilità.
- *Gli studenti svantaggiati*. È evidente che una politica basata sull'elevamento degli standard pone la questione del comportamento degli studenti svantaggiati. La scelta della strategia basata sugli standard «ha la potenzialità di migliorare la qualità dell'educazione» in particolare per gli studenti svantaggiati. Accanto al tema del sostegno e delle risorse, emerge in primo piano quello degli insegnanti. Il programma sostiene che gli insegnanti migliori dovrebbero insegnare agli studenti svantaggiati. Infatti «è più probabile che gli studenti svantaggiati da un punto di vista economico ed educativo abbiano insegnanti con meno esperienza» e non in possesso di tutti i certificati necessari.

Come dovrebbe rispondere il governo federale a queste problematiche? La politica federale può – o dovrebbe – cercare di ridurre le differenze nelle politiche statali di riforma basate sugli standard? Si ritorna così al problema ricorrente di quale sia l'equilibrio tra il controllo federale e la discrezionalità statale e locale e di quali siano i limiti della politica federale.

Nello spirito del compromesso flessibilità/responsabilità, inizialmente il governo federale minimizzò il suo ruolo nell'applicazione dello IASA (Improving America's Schools Act), cioè della legge per il miglioramento delle scuole americane. Il Dipartimento dell'Educazione americano (ED) stabilì Linee guida piuttosto che Regolamenti. Pur constatando che il Dipartimento sta anche oggi lavorando su un territorio inesplorato, la politica federale intende mantenere per il futuro le seguenti linee:

- Confermare il corso della riforma basata sugli standard, ma procedere ad un passo tecnicamente difendibile e politicamente fattibile. La fissazione di scadenze per l'applicazione di tali standard, con sistemi di misurazione e responsabilità, invia segnali forti agli Stati sull'importanza di queste politiche. La fissazione di scadenze e l'imposizione di sanzioni che non tengono conto dei limiti tecnici delle attuali misurazioni o delle preoccupazioni politiche riguardo i sistemi di responsabilità 'high stakes' è controproduttivo.
- Sostenere la ricerca per sviluppare misurazioni che siano valide per standard stimolanti per la varia popolazione studentesca. I ricercatori, e i sostenitori di tale orientamenti, hanno sollevato serie preoccupazioni riguardo all'adeguatezza di molte misurazioni per gli studenti con necessità particolari. Molto lavoro è neces-

sario per assicurare sia la validità tecnica che quella formale dei test da utilizzare per valutare la responsabilità degli studenti e delle scuole finalizzate alle performances degli studenti. C'è bisogno, inoltre, di ricerche sulle politiche alternative di responsabilità per gli studenti che fanno i test in condizioni non conformi allo standard e sul come le diverse politiche generali di responsabilità agiscono in una gamma di contesti politici, sociali ed educativi.

- Fornire le risorse per dare agli Stati la capacità di assistere le scuole e i distretti scolastici con basse performances. Esigere provvedimenti più rigidi per la responsabilità senza fare maggiori investimenti nella formazione delle capacità darà dei risultati limitati. Queste risorse dovrebbero comprendere informazione su pratiche efficaci, assistenza tecnica diretta e sostegno finanziario. Gli Stati hanno limitata capacità per sostenere le scuole con basse performances e le assemblee legislative di molti Stati non sono sempre orientale ad investire nei loro dipartimenti preposti all'educazione. Come risultato molti Stati si appoggiano pesantemente all'aiuto federale per finanziare attività di assistenza tecnica.
- Riconoscere che la disuguaglianza di risorse all'interno e tra gli Stati ostacola la capacità delle scuole di aiutare tutti gli studenti nel raggiungimento di standard elevati.

2.4 Sintesi conclusiva

La cultura degli standard presente nella letteratura statunitense presenta alcuni aspetti di particolare rilievo:

- lo standard non è un oggetto semplice, esso è costituito da una struttura complessa, formata da conoscenze, saper fare, performance;
- lo standard è espressivo di una cultura di sintesi legata ad una visione unitaria e bipolare del contenuto;
- il contenuto non è mai conoscenza pura come non è mai abilità pura;
- il contenuto si esprime sempre in un'azione;
- lo standard è espressione della condivisione di una cultura;
- lo standard è costruito socialmente e in modo partecipato dalla cultura di un territorio o di uno Stato;
- lo standard deve essere condiviso e motivante;
- lo standard deve essere prossimale e raggiungibile;
- lo standard deve essere linguisticamente comprensibile;
- lo standard deve essere misurabile.

3

Il **modello**: il **problema** del **funzionamento**

3.1 **Skill, standard e allineamento nell'esperienza inglese**

Il sistema inglese ha prodotto diverse tipologie di standard afferenti all'Educazione degli Adulti (Key Skills), al National Curriculum, al National Framework of Qualification.

L'idea di un quadro di riferimento che presentasse in modo coerente e strutturato tutte le principali qualifiche conseguibili in Inghilterra, *National Qualification Framework*, nasce da una raccomandazione del 1996 di Sir. Ron Dearing e trova il suo fondamento legislativo nella legge sull'istruzione del 1997.

Il National Qualification Framework ha due obiettivi principali: presentare tutte le qualifiche nazionali entro un unico quadro che risulti di più facile comprensione al pubblico e offrire un meccanismo coerente per garantire la qualità dei corsi e dei programmi di studio che portano ad una qualifica ed un titolo di studio legalmente riconosciuto.

Il National Qualification Framework è un elemento fondamentale della politica del governo inglese relativa all'elevamento degli standard a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione professionale e nel *life long learning*.

Il Qualification Framework ha due dimensioni: una orizzontale che categorizza le diverse qualifiche esplicitando il percorso di studio: generale (*academic GCSE*, Alevel); tecnico (*vocationally-related GNVQ*) e professionale (*professional NVQ*), e una dimensione verticale che esplicita la progressione dei livelli delle qualifiche in termini di difficoltà, conoscenze abilità, ecc. richieste per le qualifiche. *Entry*, *Foundation*, *Intermediate*, *Advanced*.

Trasversali a tutte le qualifiche ci sono le *key skills*, le «abilità fondamentali», che tutti i percorsi di studio dovrebbero fornire, in quanto essenziali per ogni tipo di lavoro. Le qualifiche al livello d'ingresso hanno una funzione di raccordo con il National

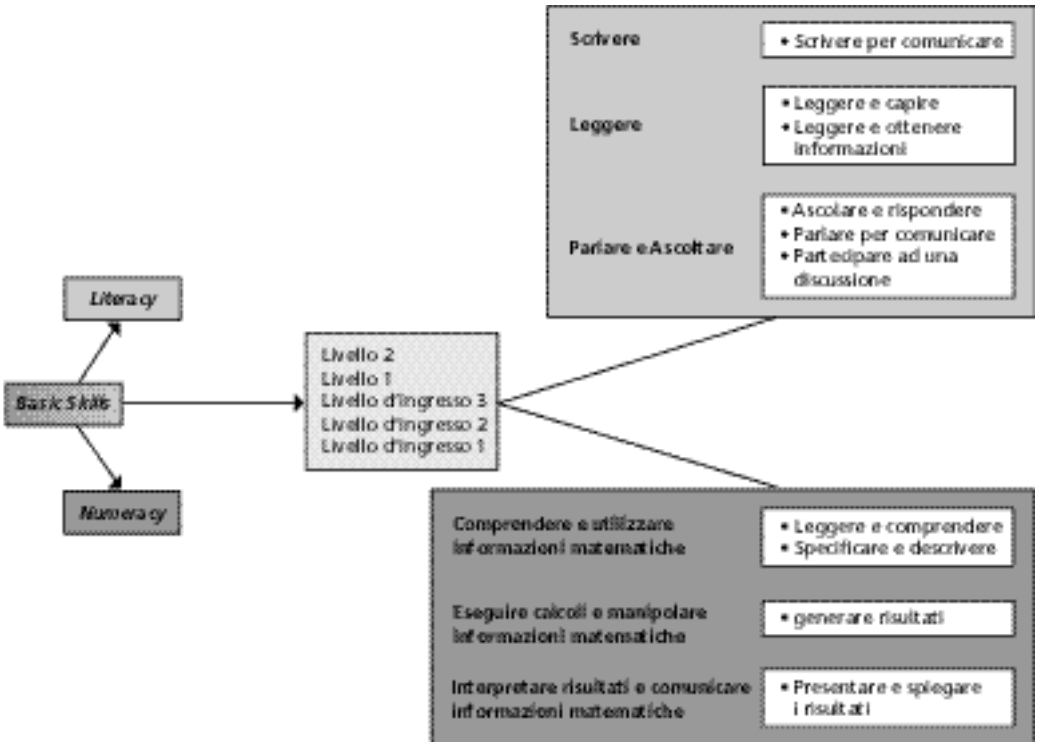
Qualification Framework; si tratta di qualifiche di educazione degli adulti, ma non rappresentano necessariamente il livello a cui è possibile accedere al National Qualification Framework.

In Inghilterra il framework viene regolamentato dal Qualification and Curriculum Authority nel Galles e nell'Irland dai due enti corrispondenti Qualification and Curriculum and Assessment Authority Wales – ACCAC e Northem Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment.

Questi enti definiscono gli standard che le diverse qualifiche devono soddisfare, controllano inoltre che gli enti che le rilasciano adottino un sistema di valutazione uniforme.

Come si può rilevare dalla tabella sottostante sono in corso le azioni per rendere allineabili i diversi sistemi, il che significa procedere a forme di comparazione tra le diverse provenienze culturali e funzionali del sistema.

Le diverse componenti del sistema e il loro allineamento: Qualification Framework				
Livello della qualifica	Generale (General)		Professionale generale (Vocationally-related)	Professionale (Occupational)
5	Qualifiche di livello superiore			Livello 5 NVQ
4				Livello 4 NVQ
3 livello avanzato (advanced level)	A LEVEL	Unità a sé stanti di matematica di terzo livello	A level professionale (GNVQ livello avanzato)	Livello 3 NVQ
2 livello intermedio (intermediate levet)	GCSE Voti A-C	Unità a sé stanti di matematica di secondo livello	GNVQ livello intermedio	Livello 2 NVQ
1 livello di base (foundation level)	GCSE Voti D-G	Unità a sé stanti di matematica di primo livello	GNVQ livello base	Livello 1 NVQ
livello d'ingresso (entry level)	Certificato di profitto (scolastico) Certificate of (educational) achievement			



Livelli di difficoltà e la «Qualification framework»

I tre livelli degli standard «basic skills» corrispondono ai livelli di difficoltà richiesti dalle qualifiche nel «National Qualification Framework». Per esempio gli standard del livello 1 comportano lo stesso livello di difficoltà di quello previsto per i Key skills ed equivalgono grosso modo ai livelli 4/5 del National Curriculum

		Key skills level 5	National qualifications framework level 5
		Key skills level 4	National qualifications framework level 4
		Key skills level 3	National qualifications framework level 3
National curriculum level 5 National curriculum level 4	Literacy/Numeracy level 2 Literacy/Numeracy level 1	Key skills level 2 Key skills level 1	National qualifications framework level 2 National qualifications framework level 1
National curriculum level 3	Literacy/Numeracy level 3		Entry level
National curriculum level 2	Literacy/Numeracy level 2		
National curriculum level 1	Literacy/Numeracy level 1		

3.2 Literacy e numeracy per adulti

Literacy e *numeracy* sono le competenze fondamentali di cui un adulto ha bisogno per essere in grado di interagire e migliorarsi sul lavoro e nella società in generale. Complessivamente, vengono spesso definite come *basic skills*.

3.2.1 Un nuovo inizio

La pubblicazione *Un nuovo inizio – migliorare literacy e numeracy (DfEE, 1999)* ha evidenziato molto chiaramente l'ampiezza del problema delle *basic skills* nella popolazione adulta. Le indicazioni del rapporto espongono le misure necessarie per potenziare i programmi di *basic skills* e fare in modo che gli allievi adulti abbiano valide opportunità di migliorare le loro competenze di *literacy* e *numeracy.*

Il pilastro della strategia è un chiaro e coerente quadro di riferimento di standard nazionali di *literacy* e *numeracy.*

Questo opuscolo illustra gli standard di *literacy* e *numeracy* per adulti e ne spiega struttura e scopo.

3.2.2 Gli standard di literacy e numeracy per adulti

Due insiemi distinti di standard sono stati creati per la *literacy* e la *numeracy*. Ciascun insieme è costituito da una quadro di riferimento che mostra ogni singola competenza al livello di ingresso, al livello 1 e al livello 2.

Gli ideatori del quadro di riferimento riconoscono che ogni adulto ha diverse aspirazioni, diverse esperienze passate e diversi livelli di competenze. La struttura degli standard è stata concepita in modo tale che ogni adulto abbia l'opportunità di sviluppare le proprie competenze ad un livello adatto alle proprie capacità. Gli standard inoltre supportano anche altri aspetti della strategia di *literacy* e *numeracy* per adulti raccomandata da *Un nuovo inizio*.

Tra questi:

- Curricula di *literacy* e *numeracy* per adulti.
- Revisione delle qualifiche nazionali di *literacy* e *numeracy* per adulti.
- Sviluppo di test nazionali di *literacy* e *numeracy*.
- Sviluppo di materiale di selezione e diagnosi per la valutazione allo scopo di determinare i bisogni dei singoli.
- Un'indagine demografica di rilevamento sulla popolazione adulta a livello nazionale.
- L'introduzione di nuove qualifiche per gli insegnanti di *literacy* e *numeracy*.

Gli standard nazionali sono stati commissionati dal governo in modo da garantire che gli allievi adulti trovino in tutti questi sviluppi un sostegno coerente.

3.2.3 Destinatari

Gli standard sono stati concepiti principalmente per essere utilizzati dagli addetti all'elaborazione del curricolo e alla stesura delle specifiche per le diverse qualifiche e da tutti coloro che si occupano di fornire formazione e sostegno per la *literacy* e la *numeracy* degli adulti. Non sono stati scritti per gli allievi adulti stessi.

3.2.4 Linguaggio

Gli standard usano l'inglese corrente ovunque possibile e un linguaggio tecnico solo dove è necessario. Per garantire chiarezza di comprensione e coerenza di interpretazione, alla fine dell'opuscolo è stato inserito un glossario dei termini usati.

3.2.5 Criteri d'accesso agli standard

Gli standard riconoscono che ogni adulto è unico; una complessa mescolanza di sicurezze e capacità influenzata dalle esperienze passate. Questa complessità è stata definita come un profilo di competenze discontinuo o «spigoloso».

È importante ricordare che non tutti gli allievi adulti hanno esigenze di sviluppo o profili personali che rientrano negli standard. Alcuni hanno un profilo che si può definire di pre-ingresso. *Un nuovo inizio* ha invitato a realizzare un apposito studio per determinare quanto le indicazioni date vadano incontro alle esigenze di questo tipo di adulti. Per valutare questo aspetto, è stata costituita una squadra di professionisti ed esperti del settore. Dopo un'approfondita indagine, che ha incluso una raccolta di supporti a sostegno delle ipotesi formulate a livello nazionale, la squadra ha presentato il suo rapporto e le sue indicazioni al governo nel maggio del 2000.

Alcuni allievi adulti hanno esigenze particolari. La seguente dichiarazione in merito ai criteri d'accesso è valida per gli standard di ogni livello:

> *Gli adulti disabili possono avere esigenze di apprendimento particolari e non essere in grado di dimostrare alcune delle capacità o competenze indicate negli standard. Come soluzione ragionevole per facilitarne l'accesso si raccomanda di individuare metodi alternativi che permettano ai singoli di dimostrare le proprie abilità.*
> *Si richiede agli addetti all'elaborazione del curricolo e alla stesura delle specifiche per le diverse qualifiche di presentare linee guida per i centri in cui vi siano particolari esigenze di apprendimento. Tali linee guida dovrebbero essere affiancate da un quadro di riferimento per l'identificazione e l'adozione di approcci alternativi appropriati.*

Key skills:
Communication;
Application of number Information technology.

Wider skills:
Working with others;
Improving own learning and performance;
Problem solving.

Disponibili dal livello 1 al livello 4.
Al livello 5 esiste un'unica key skill. Personal skill development.

I cinque livelli corrispondono ai livelli utilizzati per le altre qualifiche nel *National Qualification Framework*. Le diverse key skill vengono certificate separatamente e quindi è possibile che uno studente raggiunga livelli diversi in diverse key skill.

La progressione attraverso i diversi livelli è da collegarsi a 3 aspetti.

Progredendo attraverso i diversi livelli, lo studente:

- dovrà attingere ad una gamma più ampia di tecniche più complesse per affrontare determinate attività;
- assumersi una maggiore responsabilità nel decidere come queste abilità si applicano in modo pertinente ai diversi compiti, alle diverse situazioni e ai diversi problemi;
- dovrà essere maggiormente consapevole dei fattori che condizionano il proprio rendimento trovandosi a lavorare in contesti che diventano progressivamente sempre più impegnativi.

Il livello 1 aiuta gli studenti a sviluppare le competenze di base (basic skills) che sono importanti per le «key skills» e sancisce la loro capacità di applicare queste competenze per raggiungere determinati scopi all'interno di situazioni di routine.

Il livello 2 costruisce sul livello 1 richiedendo ai candidati di allargare le loro competenze di base. Sancisce la loro capacità di assumersi responsabilità per certe decisioni relative alla scelta e l'applicazione di queste competenze per soddisfare le richieste poste da compiti che non presentano difficoltà particolari.

Il livello 3 segna la linea di demarcazione tra lo svolgere compiti che non presentano difficoltà particolari e l'essere capaci invece di rispondere in modo adeguato alle difficoltà poste da attività più complesse. I Candidati devono dimostrare una maggiore abilità di ragionamento e una responsabilità di decisione in relazione all'organizzazione di compiti.

Il livello 4 richiede ai candidati di essere sostanzialmente autonomi e di farsi carico della responsabilità per la gestione delle attività, riconoscendo come certe abilità sono in relazione alla situazione particolare che devono affrontare. Questo livello sancisce l'abilità di saper sviluppare una strategia di applicazione di key skills su un arco di tempo abbastanza lungo, di monitorare, e di riflettere in modo critico sui progressi fatti, adattando strategie idonee, per raggiungere la qualità dei risultati richiesti.

Il livello 5 prevede una sola unità «Personal skills development». Questa unità richiede ai candidati di applicare le proprie abilità nella comunicazione, lavorando con

gli altri e nel problem solving in modo integrato, allo scopo di migliorare il proprio apprendimento e la propria performance, a livello manageriale, in situazioni di lavoro più complesse.

3.2.6 Struttura utilizzata nella formulazione delle key skills

La specifica di ogni *key skill* per ogni livello consiste in un opuscolino di quattro pagine:

La prima pagina fornisce istruzioni su come utilizzare l'opuscolo.

Le pagine due e tre contengono la specifica vera e propria, divisa in due parti.

Parte A: Quello che è necessario sapere (What you need to Know).

Questa pagina elenca le conoscenze e le tecniche che il candidato deve essere in grado di sviluppare e applicare per raggiungere la competenza chiave (key skill) di quel particolare livello. Prende in esame la gamma di abilità a cui il candidato potrebbe dovere attingere ai fini della componente di valutazione esterna delle key skills (l'esame).

Parte B: Quello che è necessario saper fare.

Questa pagina elenca ciò che la cartella del candidato deve contenere per ottenere il riconoscimento della key skill di quel livello.

La prima colonna *You must* elenca in forma di lista numerata ciò che il candidato deve fare.

La seconda colonna *Evidence must show you con* specifica i criteri di valutazione per ogni elemento contenuto nella prima colonna. Ognuno di questi criteri di valutazione deve essere soddisfatto per permettere al candidato di completare la cartella personale fino al raggiungimento dello standard richiesto. Pagina 4, l'ultima pagina dell'opuscolo. Parte C della specifica, costituisce una guida ed elenca il tipo di attività e il genere di prova che i candidati devono produrre.

3.2.7 Che relazione hanno le key skills con le altre qualifiche?

Le qualifiche *key skills* sono qualifiche che hanno anche da sole un certo valore. Tuttavia, si presume che siano ottenute parallelamente ad altre qualifiche o gruppi di qualifiche. Tutte le qualifiche contenute nel «*National Qualification Framework*» conterranno richiami, che danno indicazioni delle opportunità che i candidati hanno di sviluppare e produrre prove attestanti le prime tre *key skill*. Quando questi richiami compaiono tuttavia non costituiscono una parte obbligatoria del programma di studio e non hanno lo scopo di rappresentare una lista il più possibile esaustiva possibile delle opportunità esistenti. Questi richiami hanno lo scopo di aiutare gli addetti ai lavori ad identificare aree dove esistono opportunità significative per lo sviluppo di determinate *key skill*. È probabile che i candidati troveranno maggiori opportunità via via che pianificano e procedono nel loro percorso di studio. I GNVQ e gli A level professio-

nali identificano obiettivi prioritari (*key*) di profitto in alcune unità professionali. Ciò equivale a dire che se il candidato può dimostrare di possedere quegli elementi che attestano le competenze richieste per quella determinata unità, avrà prodotto automaticamente anche le prove attestanti il raggiungimento di certe competenze da poter essere incluse nella cartella personale per una particolare *key skill* di un particolare livello. Similmente, i criteri che attestano il raggiungimento del livello 3 in scrittura del *key skill* «Communication» verranno utilizzati per valutare la qualità della lingua scritta negli esami A level.

3.2.8 Capire gli standard

Gli standard di *literacy* e *numeracy* per adulti sono il risultato dell'analisi e del confronto con quadri di riferimento simili già esistenti, ivi compresi:

- La strategia nazionale per la *literacy* nella scuola.
- La strategia nazionale per la *numeracy* nella scuola.
- I livelli nazionali dei curricula di inglese.
- I livelli nazionali dei curricula di matematica.
- *Key skills* della comunicazione.
- *Key skills* dell'applicazione dei numeri.

In seguito a questo studio, sono stati intrapresi l'opera di sviluppo e l'indagine approfondita che hanno portato alla creazione degli standard nazionali di *literacy* e *numeracy*. Gli ideatori hanno avuto particolare cura per garantire coesione e coerenza con le *key skills* della comunicazione e dell'applicazione dei numeri ai livelli 1 e 2.

Literacy per adulti

Il fine degli standard di *literacy* per adulti è quello di specificare l'intera gamma di competenze richiesta a un adulto per comunicare con sicurezza, efficacia ed efficienza.

Numeracy per adulti

Il fine degli standard di *numeracy* per adulti è quello di specificare l'intera gamma di competenze richieste a un adulto per applicare la *numeracy* con sicurezza, efficienza ed efficacia.

3.3 Gli standard e le specifiche delle key skills

3.3.1 I legami tra le competenze

Gli standard si riferiscono più direttamente alla parte A delle sezioni di *key skills* riguardanti la comunicazione e l'applicazione dei numeri ai livelli 1 e 2. Gli standard di *literacy* e *numeracy* specificano le competenze e le abilità di ciascuna *skill* ad ogni livello. In tal modo forniscono un approfondimento delle conoscenze, delle tecniche e delle nozioni descritte nella parte A delle unità *key skills* al livello equivalente.

L'allineamento fornisce a coloro che si occupano di *key skills* l'opportunità di verificare e confermare che gli allievi possiedono l'insieme di conoscenze, tecniche e nozioni corrispondente all'unità e al livello assegnati loro.

Il legame tra gli standard e le unità di *key skills* è inoltre d'aiuto per quegli addetti ai curricula e alle qualifiche che cercano di garantire agli allievi coesione e coerenza. Andrebbero create opportunità per gli adulti alfabetizzati (*literacy*) di diventare dei comunicatori efficaci e per gli adulti con alfabetizzazione numerica (*numeracy*) di diventare sicuri e capaci di applicare i numeri nelle più svariate situazioni.

Standard di alfabetizzazione degli adulti Livello d'ingresso 1 (include comunicazione orale)	National Curriculum Inglese Livello 1
Parlare e Ascoltare **A questo livello un adulto è in grado di:** **ascoltare e rispondere** alla lingua parlata, tra cui narrazioni semplici, affermazioni, domande e istruzioni formulate come successione di comandi singoli **parlare per comunicare** informazioni semplici, sensazioni e opinioni su argomenti familiari	Obiettivo d'apprendimento 1: **Parlare e Ascoltare** Gli alunni parlano di argomenti di interesse immediato. Ascoltano gli altri e reagiscono generalmente in modo appropriato. Comunicano semplici significati ad ascoltatori diversi, parlando chiaramente, e cominciano ad ampliare le proprie idee o resoconti fornendo dettagli
Leggere **A questo livello, gli adulti possono:** **leggere e comprendere** testi brevi su argomenti loro familiari che presentino una ripetizione di forme sintattiche **leggere e ottenere informazioni** da segni e simboli comuni	Obiettivo d'apprendimento 2: **Leggere** Gli alunni riconoscono parole familiari in contesti semplici. Usano la loro conoscenza delle lettere e delle relazioni suoni-simboli per leggere parole e stabilire il significato nella lettura a voce alta. In queste attività essi hanno talvolta bisogno d'aiuto. Reagiscono a poesie, storie e argomenti di carattere non narrativo identificando gli aspetti di loro gradimento

Standard di alfabetizzazione degli adulti Livello d'ingresso 1 (include comunicazione orale)	National Curriculum Inglese Livello 1
Scrivere **A questo livello, un adulto è in grado di scrivere per comunicare** Informazioni destinate ad un particolare tipo di ricevente	Obiettivo d'apprendimento 3: **Scrivere** La scrittura degli alunni esprime significati attraverso parole e frasi semplici. Nella lettura e nella scrittura gli alunni cominciano a mostrare consapevolezza dell'uso dei punti. Le lettere hanno una forma chiara e sono orientate correttamente

Regno Unito Qualification Framework Livello 1 TABELLA COMPARATIVA DEGLI STANDARD DELL'AREA MATEMATICA		
National Curriculum Matematica livello 4 / livello 5	Standards for adult numeracy Standard di alfabetizzazione numerica degli adulti livello 1	Key skills Application of number Applicazione di (competenze) numeriche livello1
Uso e applicazione di processi matematici	Comprendere e utilizzare informazioni matematiche	Interpretare informazioni di fonti diverse
Numeri e algebra	Eseguire calcoli e manipolare informazioni matematiche	Eseguire calcoli
Forme, spazio e misure		
Gestione dei dati	Interpretare risultati e comunicare informazioni matematiche	Interpretare risultati e presentare conclusioni

Qualification Framework
Livello 1
TABELLA COMPARATIVA DEGLI STANDARD DELL'AREA MATEMATICA

National Curriculum Matematica livello 4 / livello 5	Standards for adult numeracy Standard di alfabetizzazione numerica degli adulti livello 1	Key skills Application of number Applicazione di (competenze) numeriche livello1
Uso e applicazione di processi matematici **Livello 4** Gli alunni cominciano a sviluppare strategie individuali per la risoluzione di problemi e le utilizzano sia nel proprio lavoro all'interno della materia sia nell'applicazione della matematica a situazioni pratiche. Presentano informazioni e risultati in modo chiaro e organizzato. Cercano una soluzione sperimentando idee proprie **Livello 5** Per svolgere compiti e risolvere problemi matematici, gli alunni identificano e ottengono le informazioni necessarie. Controllano i risultati, considerando se hanno un senso. Gli alunni mostrano comprensione di situazioni descrivendole in modo matematico utilizzando simboli, parole e diagrammi. Traggono semplici conclusioni	**Comprendere e utilizzare informazioni matematiche** **A questo livello un adulto è in grado di:** **Leggere e comprendere** Informazioni matematiche chiare utilizzate per scopi diversi e selezionare in modo autonomo informazioni pertinenti contenute in materiale espresso in forma grafica, numerica e scritta **Specificare e descrivere** un'attività pratica, un problema un compito utilizzando informazioni matematiche e lessico matematico per fare osservazioni accurate e identificare calcoli appropriati per raggiungere un risultato appropriato **L'adulto dovrà essere in grado di** • Utilizzare numeri, frazioni, decimali e percentuali nel contesto di misurazioni e fare osservazioni • Utilizzare forme e spazi per registrare misurazioni e fare osservazioni • Utilizzare informazioni contenute in tabelle, diagrammi, grafici a torta e grafici a spezzata • Raccogliere e registrare dati discreti attraverso test ed osservazioni • Identificare metodi appropriati • Identificare e utilizzare, evidenza matematica, abilità o concetti che meglio si corrispondono alla situazione pratica	**Interpretare informazioni di fonti diverse** **Nell'interpretare informazioni dovrete sapere come:** • Leggere e capire tabelle semplici, diagrammi e grafici a spezzata • Leggere e capire utilizzati in modi diversi (per esempio numeri grandi in cifre e in parole, frazioni semplici, decimali, percentuali) • Eseguire misurazioni in unità utilizzate quotidianamente (per esempio, minuti, millimetri, litri, grammi, gradi) leggendo bilance o altri strumenti di misurazione comuni (per esempio un orologio, un centimetro, un contenitore graduato, una bilancia, un termometro) • Fare osservazioni accurate (per esempio, contare un numero di persone o di oggetti) • Identificare il tipo di procedimento di calcolo per arrivare ai risultati che vi servono per eseguire vostro compito **Cosa dovete fare:** • Interpretare informazioni semplici provenienti da due fonti diverse • Almeno una di queste fonti dovrebbe esser tabella, uno schema, un diagramma o un grafico a linea spezzata

National Curriculum Matematica livello 4 / livello 5	Standards for adult numeracy Standard di alfabetizzazione numerica degli adulti livello 1	Key skills Application of number Applicazione di (competenze) numeriche livello1
Numeri e algebra **Livello 4** Gli alunni usano la loro comprensione del valore posizionale per moltiplicare e dividere numeri interi per 10 e per 100. Nella risoluzione di problemi aritmetici, gli alunni usano una varietà di procedimenti mentali di calcolo con le quattro operazioni tra cui la moltiplicazione fino a 10 x 10 e una veloce derivazione dei divisori. Utilizzano metodi efficienti scritti per l'addizione e la sottrazione e per moltiplicazioni e divisioni brevi. Essi addizionano e sottraggono fino a due decimali e ordinano fino a tre decimali. Nella risoluzione di problemi con o senza calcolatrice, gli alunni controllano la correttezza dei loro risultati facendo riferimento alla loro conoscenza del contesto o alla dimensione dei numeri. Essi riconoscono proporzioni approssimate di un intero e usano frazioni semplici e percentuali per descriverle. Gli alunni riconoscono e descrivono sequenze di numeri, e relazioni tra cui multipli fattori e quadrati. Essi iniziano a utilizzare formule semplici espresse in parole. Gli alunni interpretano coordinate nel primo quadrante **Livello 5** Gli alunni usano la comprensione del valore posizionale per moltiplicare e dividere numeri interi e numeri decimali per 10, 100 e mille. Ordinano addizionano e sottraggono numeri negativi. Usano tutte e quattro le operazioni con numeri con due decimali. Semplificano le frazioni cancellando fattori comuni e risolvendo problemi semplici che contengono frazioni, e proporzioni dirette. Essi calcolano parti di quantità o di misure espresse come frazioni o percentuali, uti-	**Eseguire calcoli e manipolare informazioni matematiche** **A questo livello un adulto può generare risultati** fino ad un certo livello di precisione utilizzando metodi, misurazioni e controllando le procedure idonee allo scopo specificato **Un adulto dovrà essere in grado di:** **Utilizzare numeri interi** • Per leggere, scrivere e confrontare numeri, incluso numeri a più cifre • Per riconoscere numeri negativi in contesti pratici, per esempio temperature • Addizionare, sottrarre, moltiplicare e dividere utilizzando procedimenti scritti efficienti • Moltiplicare e dividere per 10 e per 100 • Ricordare fattori di moltiplicazione fino a 10x10 e fare collegamenti con i fattori di divisione • Riconoscere le relazioni numeriche, per esempio, multipli e quadrati • Calcolare rapporti semplici e proporzioni dirette, per esempio tre a uno • Approssimare per arrotondamento • Stimare il risultato di un calcolo **Utilizzare frazioni** • Per leggere scrivere, mettere in ordine e confrontare frazioni comuni e numeri misti • Per trovare parti di numeri interi o di misure, per esempio 2/3 o 3/4 • Riconoscere equivalenze tra frazioni comuni, percentuali, e decimali, per esempio 50%=1/2, 0,25 = 1/4, e utilizzarle per trovare parti di numeri interi • Per esprimere probabilità o verosimiglianza	**Eseguire calcoli** **Nell'eseguire calcoli dovrete sapere come** • Lavorare per arrivare al livello di approssimazione che vi è stato detto di usare (approssimare all'unità intera più vicina, alla decina, a due decimali) • Addizionare, sottrarre, moltiplicare e dividere con numeri interi e con decimali semplici (per esempio, due decimali) • Comprendere e trovare frazioni semplici e percentuali (per esempio 2/3 di £15 è £10, 75% di 400 è 300) • Calcolare l'area di spazi rettangolari (per esempio la superficie del pavimento) • Calcolare il volume di forme a base rettangolare (per esempio una scatola) • Utilizzare scale e diagrammi semplici (per esempio 10mm a 1 cm) • Usare rapporti e proporzioni (per esempio uno e tre) • Trovare la media tra 10 cose (per esempio temperature, prezzi, tempo) • Trovare l'intervallo di variazione di 10 cose (per esempio, la differenza tra la temperatura più alta e quella più bassa era di 16°) • Controllare calcoli utilizzando metodi diversi (per esempio stime, per scartare risposte impossibili, controllare una sottrazione aggiungendo di nuovo il resto) per essere sicuri che siano plausibili **Cosa dovete fare** Eseguire calcoli semplici relativi a: a. importi e dimensioni b. scale e proporzioni c. gestione di statistiche

National Curriculum Matematica livello 4 / livello 5	Standards for adult numeracy Standard di alfabetizzazione numerica degli adulti livello 1	Key skills Application of number Applicazione di (competenze) numeriche livello1
lizzando una calcolatrice se necessario. Gli alunni comprendono e utilizzano un metodo che non comporti l'uso della calcolatrice per risolvere problemi che comportano il moltiplicare dividere qualsiasi numero a tre cifre per un numero a due cifre. Controllano i risultati utilizzando le operazioni inverse o facendo una stima usando un'approssimazione. Costruiscono, esprimono in forma simbolica e utilizzano formule semplici che comportano due operazioni. Usano parentesi in modo appropriato; usano e interpretano coordinate in tutti e quattro i quadranti	**Utilizzare decimali** • Per estrarre informazioni da tabelle, diagrammi, schemi e grafici. • Per leggere, scrivere, ordinare e confrontare decimali fino a tre posti • Per addizionare, sottrarre, moltiplicare e dividere decimali fino a due posti • Per moltiplicare e dividere decimali per 10 e per 100 • Approssimare arrotondando a un numero intero o a due decimali per esprimere verosimiglianza o probabilità **Utilizzare percentuali** • Per leggere, scrivere, ordinare, e confrontare percentuali semplici, per esempio 10% 25% e capire aumenti o diminuzioni, per esempio 10 per cento di aumento nel costo, 20 per cento di sconto in una svendita percentuali semplici • Per trovare parti percentuali di quantità o misure **Utilizzare misure comuni** • Per aggiungere, sottrarre, moltiplicare, dividere, registrare somme di denaro per esempio transazioni finanziarie concorrenziali, calcolare indennità o assegni • Per leggere, misurare e registrare il tempo in formati data comuni e nell'orologio a 12 e a 24 ore • Scegliere e utilizzare unità e strumenti appropriati per misurare, lunghezza, peso, capacità, tempo e temperature, per esempio le distanze nelle carte stradali e nei chilometraggi, scale approssimate alla più vicina divisione etichettata e non • Per calcolare entro il medesimo sistema attraverso la: • Somma e la sottrazione di comuni unità di misura • Convertire unità di misura nello stesso sistema, per esempio 70 minuti equivale a 1H e 10 minuti, 250 cm sono 2,5 m	

National Curriculum Matematica livello 4 / livello 5	Standards for adult numeracy Standard di alfabetizzazione numerica degli adulti livello 1	Key skills Application of number Applicazione di (competenze) numeriche livello1
	• Per calcolare il perimetro di figure semplici • Per calcolare l'area di rettangoli • Per calcolare volumi semplici, per esempio cuboidi **Utilizzare forma e spazio** Per risolvere problemi utilizzando le proprietà matematiche di figure regolari 2D, per esempio. Scomposizione e simmetria Disegnare figure con orientamenti diversi utilizzando per esempio in diagrammi o piani. **Utilizzare dati o misurazioni statistiche** • Per estrarre e interpretare informazioni, per esempio in tabelle, diagrammi, schemi, grafici • Per raccogliere, organizzare, e rappresentare dati discreti, in tabelle, diagrammi schemi, grafici • Per trovare la media **aritmetica o l'escursione** in un set di dati **Utilizzare la probabilità** • Per mostrare che alcuni eventi hanno più probabilità di accadere rispetto ad altri • Per esprimere la probabilità di un evento utilizzando frazioni, decimali e percentuali su una scala di probabilità di 0 a 1 **Utilizzare strumenti elettronici o meccanici** • Per trasformare una frazione in un decimale • Per risolvere un problema con una calcolatrice • Per calcolare in modo efficiente utilizzando numeri interi, frazioni, decimali e percentuali per controllare i calcoli	

National Curriculum Matematica livello 4 / livello 5	Standards for adult numeracy Standard di alfabetizzazione numerica degli adulti livello 1	Key skills Application of number Applicazione di (competenze) numeriche livello1
Forme, spazio e misure **Livello 4** Gli alunni realizzano modelli matematici 3D collegando facce o vertici dati, disegnano sulla carta quadrettata forme 2D orientate in modo diverso. Riflettono forme semplici su un'asse di simmetria. Scelgono ed utilizzano unità e strumenti appropriati, interpretando, con adeguata cura, numeri di una gamma di strumenti di misurazione. Calcolano il perimetro di figure semplici e trovano l'area contando i quadratini **Livello 5** Quando costruiscono modelli, disegnano o utilizzano figure, gli alunni misurano e disegnano angoli con la massima approssimazione, ed utilizzano un linguaggio specifico relativo agli angoli. Gli alunni conoscono la somma degli angoli di un triangolo e quella degli angoli in un determinato punto. Identificano tutte le simmetrie delle figure 2D. Conoscono gli equivalenti metrici di unità inglesi ancora in uso e sanno convenire da un'unità metrica all'altra. Sanno fare valutazioni sensate su una vasta gamma di misure in relazione con le situazioni di ogni giorno. Gli alunni capiscono e utilizzano la formula per calcolare l'area di un rettangolo		

National Curriculum Matematica livello 4 / livello 5	Standards for adult numeracy Standard di alfabetizzazione numerica degli adulti livello 1	Key skills Application of number Applicazione di (competenze) numeriche livello1
Gestione dei dati **Livello 4** Gli alunni distinguono i dati e li registrano utilizzando una tabella di frequenza. Essi capiscono e utilizzano una varietà di metodi per descrivere un insieme di dati. Raggruppano i dati, se necessario, in intervalli di classi uguali, rappresentano i dati raccolti in diagrammi di frequenza e li interpretano come diagrammi. Disegnano e interpretano semplici grafici a spezzata **Livello 5** Gli alunni capiscono e utilizzano il metodo della suddivisione dei dati. Paragonano due semplici distribuzioni, utilizzando il campo di variabilità e uno dei metodi: moda, media e mediana. Interpretano grafici e diagrammi, compresi grafici a torta e arrivano a delle conclusioni. Capiscono e utilizzano la scala delle probabilità da 0 a 1. Gli alunni trovano e giustificano le probabilità, e le approssimazioni a queste, selezionando e utilizzando, secondo le necessità, metodi basati su risultati ugualmente verosimili e dimostrazioni sperimentali. Capiscono che ripetendo uno stesso esperimento, si possono ottenere risultati diversi	**Interpretare risultati e comunicare informazioni matematiche** **A questo livello, un adulto può presentare e spiegare i risultati** atti allo scopo, utilizzando un formato appropriato e con un certo livello di accuratezza **Un adulto dovrà essere in grado di** • Utilizzare numeri interi, frazioni comuni, decimali e percentuali per presentare i risultati • Utilizzare misure comuni e unità di misura per definire quantità • Utilizzare tabelle, schemi, digrammi e grafici a spezzata per presentare i risultati, per esempio per quantità, dimensioni e scale • Fare uso dell'approssimazione per confermare i risultati • Selezionare e utilizzare metodi e forme idonee per descrivere la conclusione finale	**Interpretare risultati e presentare conclusioni** Nell'Interpretare risultati e presentare le vostre conclusioni Dovrete sapere come: • Utilizzare metodi appropriati per presentare le informazioni, tra cui schemi e diagrammi • Uso delle unità corrette (per esempio (per l'area o per il volume, per il peso, per il tempo, e per la temperatura) • Descrivere il vostro lavoro correttamente (utilizzando un titolo o una chiave) • Descrivere come i risultati dei vostri calcoli soddisfano lo scopo del vostro compito Cosa dovrete fare: • Interpretare i risultati dei vostri calcoli e presentarli nelle vostre conclusioni: Dovrete utilizzare un grafico e un diagramma

4

Conclusioni: competenze, standard e sistema della formazione

Il dibattito pedagogico degli anni Novanta ha insistito particolarmente sul termine competenza quale chiave di accesso ad un modo nuovo di pensare alla formazione sia nel campo professionale sia in quello scolastico. Il termine, rappresentativo di un tipo di cultura prevalentemente professionale, si è consolidato nell'ambito della formazione al lavoro e sul lavoro, mentre ha faticato ad essere accettato completamente all'interno della cultura tradizionalmente identificata col sistema dell'istruzione scolastica.

Il perché di questo atteggiamento sembra potersi riscontrare in un confine difficilmente superabile, quello del lavoro. La formazione professionale con le relative competenze è tale quando è in situazione e risolve problemi legati all'operatività del mestiere o della professione, la formazione scolastica è correlata ad attività formative non direttamente e immediatamente connesse al lavoro in quanto esercizio di un mestiere o di una professione.

In modo estensivo la cultura scolastica ha provato ad utilizzare il concetto di competenza inserendolo quale criterio base del proprio curricolo, ciò è avvenuto in particolare in quella parte della formazione scolastica più vicina alle operazioni delle professioni, cioè gli istituti professionali e tecnico-tecnologici.

Ciò nonostante permane la sensazione che l'operazione non sia riuscita e che, in modo completo, non possa riuscire. La scuola, infatti, ha accettato l'idea di competenza e l'ha tradotta in una modalità generale di acquisizione di informazioni, di conoscenze e di saper fare allargando il suo campo semantico fino a comprendere tutte le operazioni metodologiche che la scuola può compiere. Pur ritenendo l'orientamento all'operatività un fatto positivo, la scuola però continua a mantenere la sua specificità di istituzione legata all'acquisizione di una cultura concettuale e strumentale in progress, non immediatamente applicativa se non all'interno del proprio vissuto culturale. Il contesto scolastico nel quale viene applicata la cultura della competenza non può comunque essere omologato al contesto della professione o del mestiere, in virtù del

principio in base al quale occorre avere prima un certo numero di conoscenze e di abilità – per la verità, non sempre chiaro e percorribile – per poter affrontare l'applicazione di un concetto, di un dato, di una conoscenza. Diversa appare la sollecitazione applicativa della concettualizzazione che è certamente presente sia nella cultura scolastica sia in quella professionale, rispetto al contesto di applicazione. Nella scuola permane un concetto di applicazione come operazione acquisitiva della cultura sia per i suoi strumenti sia per i suoi metodi sia per i suoi concetti, mentre nella professione il contesto non è solo di apprendimento e di acquisizione ma anche e soprattutto di soluzione di problemi e fatti reali e situazionali. La scuola mantiene sempre nei confronti della realtà produttiva e lavorativa un certo grado di simulazione; la sua operatività non riesce a tradursi in una sovrapposizione delle due forme o in una omologazione dell'una all'altra. Anche la scuola ha la sua teoria del lavoro, se intende assumerla – le proposte pedagogiche sono state fatte in più sedi culturali e istituzionali durante la riflessione pedagogica dello scorso secolo – e può porsi con un certo grado di continuità col mondo del lavoro ma non riesce comunque ad identificarsi con esso.

All'interno della cultura scolastica il concetto di competenza è diventato piuttosto estensivo, proprio in virtù del tentativo di vederne la sua applicabilità e utilizzazione. Ma l'eccesso di estensività è anche il suo rischio, perché ha indotto la sensazione che esso finisca col coincidere con tutte le qualità che un soggetto deve avere nei diversi contesti del suo vissuto. Se affronta una materia di studio deve essere competente, cioè conoscerla e saperla utilizzare nelle diverse situazioni, se affronta un'attività motoria deve essere competente nell'applicazione dei suoi esercizi, se deve valutare un processo o un prodotto deve essere competente sia nella concettualizzazione che nell'uso della strumentazione, ecc. Su questa linea il concetto di competenza ha raggiunto il massimo di estensività fino ad identificarsi con la formazione generale del soggetto.

Il contributo specifico che il termine competenza intende introdurre nella formazione scolastica può essere opportunamente assunto come una forma di opzione metodologica generale orientata ad una visibilità operativa della concettualizzazione assunta. Là dove è stata accettata questa linea, l'approccio per competenze ha finito per identificarsi con la teoria degli obiettivi contribuendo a meglio determinarla e sostenerla. L'esperienza francese delle competenze nella scuola rappresenta tale linea di tendenza, è una forma «europea» di teoria degli obiettivi di matrice anglosassone. I francesi non potevano che tentare di nazionalizzare una teoria di altra matrice culturale che presentava indubbi vantaggi per una teoria del curricolo scolastico più efficace; la soluzione migliore è sembrata quella di integrarla in una visione delle competenze di impronta professionale che ne legittimasse l'assunzione curricolare, col vantaggio di collegare in modo visibile la formazione professionale con quella scolastica. L'introduzione dell'approccio per competenze ha creato un'intersezione efficace tra i due tradizionali versanti della formazione, senza dover accettare in modo totale la teoria degli obiettivi come base curricolare. La struttura complessiva della scuola con le sue discipline di studio e la sua organizzazione non è mutata, ciò che invece è mutato è il tentativo di integrare meglio tali orientamenti culturali mantenendo invariati i due tradizionali contenitori. La tabella allegata rende più evidente quanto detto:

TABLEAU DES CAPACITÉS, DES COMPÉTENCES ET DES COMPOSANTES ÉVALUÉES EN MATHÉMATIQUES

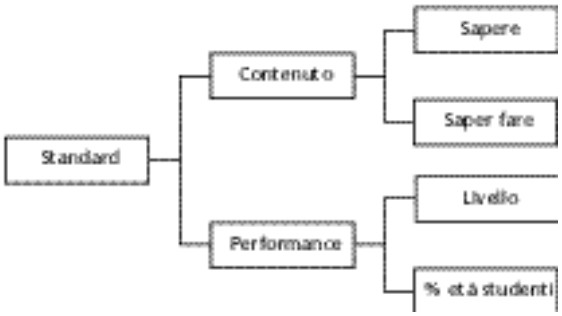
TABLEAU DES CAPACITÉS, COMPÉTENCES ET COMPOSANTES			*SUPPORTS numero item*		
CAPACITÉS	*COMPÉTENCES MISES EN OEUVRE*	*COMPOSANTES ÉVALUÉES*	*FONCTIONS: STATISTIQUES*	*TRAVAUX NUMERIQUES ET ALGÉBRIQUES*	*TRAVAUX GEOMETRIQUES*
S'INFORMER ANALYSER	RECHERCHER L'INFORMATION	Recenser des informations (texte, graphique, figure).	8; 29; 30; 31		14; 15; 18
		Traduire (passer d'un langage a un autre).	37		16; 19; 21; 23
		Donner un sens aux mots, décoder.			
	ORGANISER L'INFORMATION	Trier des éléments en fonction de critères donnés.			
		Reconnaître une situation de référence.		9; 43; 44	
RECHERCHER	CONJECTURER	Prévoir une réponse, essayer.			
	CHOISIR	Choisir une donnée, un résultat intermédiaire, un théorème, une définition.		24; 26	
		Décider d'un cadre de résolution.			
	ELABORER ET ORGANISER UNE DEMARCHE	Mettre en relation des éléments.	40; 42	4; 11; 12	17; 20; 22
		Mettre en oeuvre une stratégie.	38		
		Exploiter un graphique.	33; 34; 35; 36		
REALISER	EXECUTER	Remplir un tableau, compléter un graphique, une figure.	32; 39		
		Calculer une expression.		7	
		Utiliser une calculatrice.			
		Appliquer directement une connaissance ou une technique de base.		1; 2; 3; 5; 6; 10	
		Mettre en oeuvre une méthode.			
		Justifier un résultat a partir d'éléments donnés.			
	CONTROLER	Contrôler la vraisemblance d'une proposition, d'un résultat, critiquer.	41	13; 25; 27; 28	
		Vérifier la cohérence entre des résultats.			
		Interpréter un résultat.			
RENDRE COMPTE	STRUCTURER	Rédiger une démonstration.			45
	PRESENTER	Présenter un resultat sous la forme demandée.			
		Utiliser vocabulaire, notations ou codage appropriés.			
		Présenter avec soin un texte, un graphique, une figure			

La competenza pertanto non riesce a porsi in modo convincente come un'ipotesi alternativa di curricolo; sembra piuttosto essere una condizione e un esito generale del curricolo piuttosto che una nuova teoria. Diversa appare invece la posizione culturale relativa allo standard.

Nella cultura anglosassone e, in particolare, in quella statunitense, il concetto di standard sembra volersi porre come concetto sintetico emblematico di una posizione formativa o, con più incisività, di una vera teoria di riferimento per il curricolo. Come sopra esposto, il tema relativo agli standard si presenta alla riflessione come un oggetto complesso. Va evitata immediatamente la sua identificazione col la sola visione del «livello» che qualcuno deve fissare e a cui tutti debbono attenersi, almeno come unità certa di comparazione. Tale principio non viene certamente negato dalla teoria dello standard, ma ne rappresenta soltanto una componente.

La riforma statunitense ha investito sulla qualità della sua scuola per il prossimo futuro adottando in modo generalizzato la teoria dello standard, senza per questo introdurla o formalizzarla come curricolo. In realtà non lo può essere proprio perché, come abbiamo sopra osservato e come dal grafico seguente si può vedere, il curricolo non coincide con lo standard e non determina – o non dovrebbe determinare – la deduzione del curricolo dagli standard fissati per tutti. Nella proposta statunitense il curricolo è elemento distinto e dotato di proprie logiche rispetto allo standard e alla sua stessa costruzione.

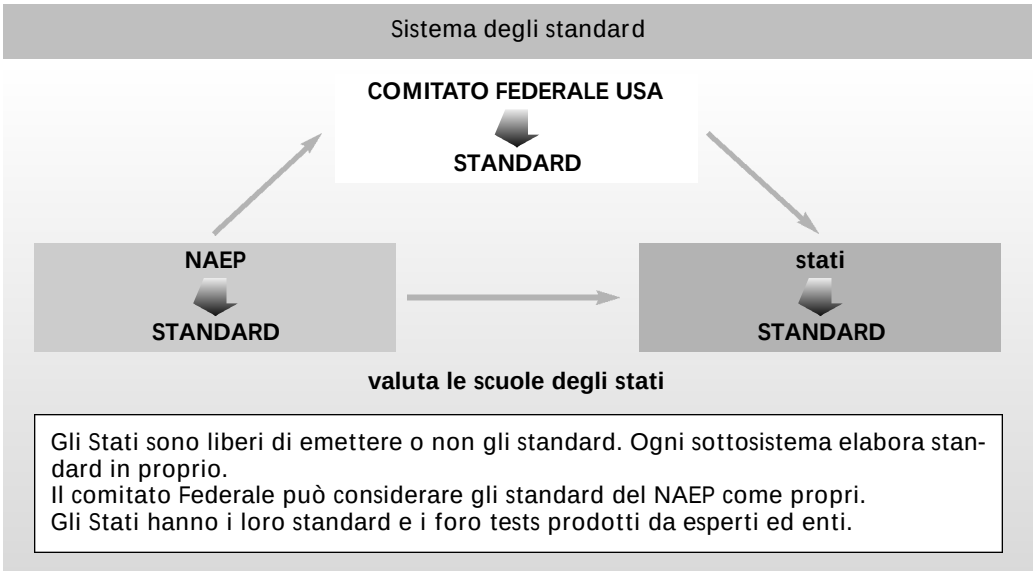
Emerge con sufficiente chiarezza il quadro composito che struttura uno standard: esso è costituito da un contenuto e da una prestazione, ma il contenuto non coincide con la conoscenza come informazione o come concetto – che deve essere posseduta dal soggetto – assieme alla capacità di usare quella conoscenza in qualsiasi campo, fosse anche quello della riflessione pura.



Ma il contenuto così composto non è ancora lo standard che è dato dalla combinazione di performance, cioè di prestazione, e di contenuto. A sua volta si riferisce e assume connotazioni diverse in relazione al livello di prestazione che si vuole avere sullo stesso contenuto e anche in rapporto al gruppo di soggetti ritenuti in grado di raggiungere quella prestazione. Di conseguenza, si hanno standard di contenuto, standard di performance e la loro relazione stabilisce lo standard definitivo che è una sin-

tesi operativa dei due elementi: contenuto e prestazione. La difficoltà del lavoro sugli standard non sembra risiedere nella definizione di standard di contenuto, ma nel riuscire a rapportare tali standard con le relative performance in modo comprensibile, accettabile e praticabile.

Su questa base, che dal punto di vista epistemologico merita ulteriori approfondimenti e chiarimenti, si è costruita un'ipotesi di riforma che tocca tutto il sistema della formazione fino al diciottesimo anno sia in relazione alla cultura oggettiva e accademica sia in relazione a quella operativa e lavorativa in qualsiasi situazione ambientale. La riforma del sistema di istruzione basato sugli standard è di fatto appena iniziata negli Stati Uniti e, per il momento, appare piuttosto difficile ipotizzare un giudizio sui suoi risultati. Ma è proprio la cultura della produzione e della verifica che porta con sé un secondo rilevante problema, quello del sistema di valutazione. Come sopra ricordato, e come il grafico seguente vuole illustrare, esiste nella cultura sociale americana una chiara responsabilità istituzionale dei vari Stati di elaborare standard per il proprio sistema. Tale produzione avviene in modo autonomo e ogni Stato può legittimamente produrre i propri standard (Tabella *Sistema degli standard*)



Da questo ne consegue altresì la produzione di test per la verifica degli apprendimenti che gli Stati attivano per controllare l'efficacia dell'organizzazione e dei risultati. Sicché l'autonomia promuove e condiziona lo sviluppo degli standard e dei test di verifica ad essi relativi in un rapporto alle volte anche conflittuale con le diverse realtà scolastiche dotate di una propria autonomia.

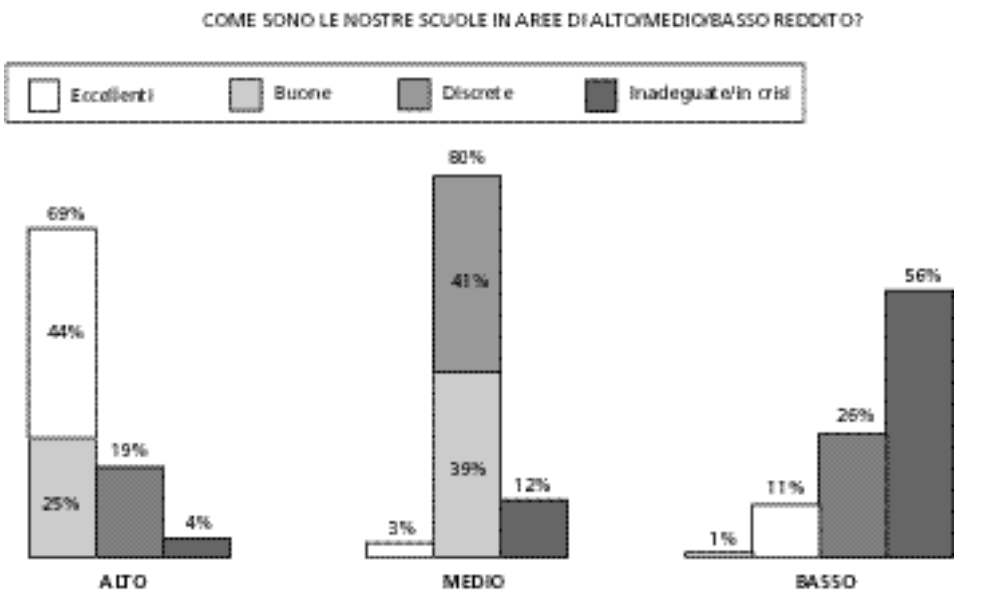
Il governo federale, a sua volta, ha costituito un comitato tecnico, del tutto indipendente, col compito di sostenere la riforma basata sugli standard non solo elaborando standard nazionali ma anche finanziando gli Stati che accettano di innalzare il

livello degli apprendimenti nelle loro scuole. Gli standard federali possono non essere accettati dagli Stati, il che pone il sistema in una costante dialettica tra intervento federale, intervento degli Stati stessi e autonomia delle scuole locali.

L'esigenza di verificare gli apprendimenti non è solo dei diversi Stati ma anche del governo federale. Pertanto, viene affidato ad un ente esterno al governo federale e al comitato, compiti di elaborazione di test finalizzati alla conoscenza del sistema complessivo del Paese; tale operazione prescinde da ciò che gli stessi Stati fanno per le loro verifiche.

Il progetto che presiede a questa operazione di elaborazione e somministrazione a tutto il Paese di test di profitto è il NAEP (National Assessment Educational Progress) che a sua volta elabora standard e conseguenti test capaci di raccogliere le informazioni necessarie rispetto agli standard assunti. Gli Stati non sono obbligati a sottoporsi al test nazionale anche se nelle ultime somministrazioni solo uno Stato non ha partecipato. Questo a testimonianza del fatto che le autonomie sono vere e che possono perseguire linee diverse, anche se tutte convergono sulla strategia generale: la riforma deve essere basata sugli standard.

Al fine di comprendere ancora meglio la difficoltà di gestire in modo unitario, non certo uniforme, una situazione così articolata, è utile presentare l'ultimo rapporto del senato statunitense sulla scuola americana proprio in vista degli interventi di verifica che devono essere fatti (cfr. *A Measured Response: Americans On Education Reform*, Washington 2001). La tabella riassuntiva riguardante il rapporto fra reddito della popolazione e risultati scolastici è davvero sorprendente e conferma una legge che sembrava brutalmente economicistica: là dove il reddito della popolazione è più basso anche l'educazione ne esce perdente.



A measured Response: Americans On Education Reform, Hart/Teeter 2001

Da questo si può ben comprendere quanto possa essere diverso il problema degli standard se rapportato alle diverse aree del Paese. La ricetta scelta non è quella di uniformare gli standard ma quella di puntare sulla strategia degli standard come riforma base per il miglioramento della qualità della scuola, in modo differenziato ma tendente ad un innalzamento continuo degli standard stessi.

Lo sforzo messo in campo per la produzione di standard da parte dei diversi Stati e delle diverse culture accademiche è certamente molto alto e molto partecipato. La discussione sugli standard tende a creare una sensibilità generale e una continua comparazione al fine di rispondere a due esigenze, quella generale che consiste nell'avere punti di riferimento comuni e quella locale che è la vera protagonista delle operazioni che vanno dal curricolo, che è una responsabilità propria delle singole scuole, agli standard che, invece, rappresentano la volontà politica dello Stato di incentivazione del livello qualitativo più alto possibile in quel determinato contesto.

Il dibattito in corso sta producendo lo studio del cosiddetto «allineamento», cioè il confronto tra le diverse produzioni, tra i criteri assunti per la costruzione di standard e tra le metodiche utilizzate. Ciò però è possibile in un tipo di cultura che concentra la sua strategia su un'ampia autonomia culturale e su un confronto sociale e accademico del tema, non politico e non amministrativo. Il dibattito risulta pertanto continuo e sempre in arricchimento, difficilmente oggettivabile in un dato strutturale definitivo.

La teoria dello standard può rappresentare per il nostro Paese un punto di riferimento culturale utile e anche stimolante, purché il contesto nel quale viene inserita tale proposta sia molto aperto alle proposte che provengono dalle diverse parti del sistema, sia accademiche sia legate alle varie forme produttive e di ricerca. Al momento la cultura dello standard sembra essere stata correlata all'esigenza di avere un punto di riferimento normativo per tutti, pur presentando al proprio interno diversi livelli proponibili. Il suo correlato è il test orientato alla valutazione del risultato del curricolo e quindi alla sua guida. Se questa è la linea e se il test diventa la guida della riforma del curricolo, le conseguenze sarebbero riduttive e andrebbero nella direzione esattamente opposta a ciò che la teoria dello standard intende introdurre e ottenere. Occorre infine sottolineare che la teoria dello standard è sì correlata alla «teoria della misura», ma questa non coincide con le operazione di assessment che ne sono soltanto una componente e nemmeno fondamentale. Si tratta di stabilire, invece, un rapporto nuovo tra teoria della misura e analisi del contenuto, intendendo con questo una forma di «conoscenza agita» in grado di consentire sia la riflessività sia la funzionalità.

Parte II

La certificazione delle **competenze** in Europa

di Gabriella Di Francesco
Dirigente ISFOL

QUADERNI
degli Annali dell'Istruzione

96

- Il dibattito e gli orientamenti europei
- I cambiamenti nei sistemi nazionali

1

Il **dibattito** e gli **orientamenti europei**

La necessità di prendere meglio in considerazione il patrimonio di conoscenze acquisite in contesti non formali di apprendimento, in particolare sul lavoro, insieme all'idea di una «tessera personale delle competenze» vengono riconosciute e lanciate per la prima volta nella comunicazione «La società della conoscenza» adottata dalla Commissione nel maggio del 1997 [1], che costituisce un bilancio del seguito dato al Libro Bianco *Insegnare e apprendere: verso la società cognitiva*, pubblicato nel 1995. Essa, sintetizzando i più significativi messaggi politici emersi dalle discussioni svoltesi dopo la pubblicazione del Libro Bianco stesso, fornisce alcuni elementi che possono considerarsi le basi della *Unione della conoscenza*.

Nel novembre dello stesso anno al Consiglio europeo straordinario di Lussemburgo sull'occupazione viene decisa una strategia coordinata per le politiche nazionali dell'occupazione basata su quattro «linee strategiche comuni»:

- occupabilità;
- imprenditorialità;
- adattabilità delle imprese e dei loro lavoratori;
- pari opportunità.

Su queste basi devono essere costruiti i NAP/National Action Plan's (Piani nazionali per l'occupazione) che ciascuno Stato membro è tenuto a presentare annualmente.

Il 23 e 24 marzo 2000 si svolge a Lisbona una sessione straordinaria del Consiglio per concordare un nuovo obiettivo strategico per l'Unione al fine di sostenere l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale nel contesto di un'eco-

1 COM(97) 256 def.

nomia basata sulla conoscenza. Tra principali esiti, nel capitolo «Modernizzare il modello sociale europeo investendo nelle persone e costruendo uno stato sociale attivo», leggiamo:

> *Le persone sono la principale risorsa dell'Europa e su di esse dovrebbero essere imperniate le politiche dell'Unione. Investire nelle persone e sviluppare uno Stato sociale attivo e dinamico sarà essenziale per la posizione dell'Europa nell'economia della conoscenza nonché per garantire che l'affermarsi di questa nuova economia non aggravi i problemi sociali esistenti rappresentati dalla disoccupazione, dall'esclusione sociale e dalla povertà.*

E alla voce «Istruzione e formazione per vivere e lavorare nella società dei saperi» troviamo:

> *I sistemi europei di istruzione e formazione devono essere adeguati alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione. Dovranno offrire possibilità di apprendimento e formazione adeguate ai gruppi bersaglio nelle diverse fasi della vita: giovani, adulti disoccupati e persone occupate soggette al rischio che le loro competenze siano rese obsolete dai rapidi cambiamenti*.

Questo nuovo approccio dovrebbe avere tre componenti principali:

- lo sviluppo di centri locali di apprendimento;
- la promozione di nuove competenze di base, in particolare nelle tecnologie dell'informazione;
- qualifiche più trasparenti.

Il Consiglio europeo invita pertanto gli Stati membri, conformemente alle rispettive norme costituzionali, il Consiglio e la Commissione ad avviare le iniziative necessarie nell'ambito delle proprie competenze, per conseguire gli obiettivi seguenti:

- un sostanziale aumento annuale degli investimenti pro capite in risorse umane;
- il numero dei giovani tra i 18 e i 24 anni che hanno assolto solo il primo ciclo di studi secondari e che non continuano gli studi né intraprendono altro tipo di formazione dovrebbe essere dimezzato entro il 2010;
- le scuole e i centri di formazione, tutti collegati a Internet, dovrebbero essere trasformati in centri locali di apprendimento plurifunzionali accessibili a tutti, ricorrendo ai mezzi più idonei per raggiungere un'ampia gamma di gruppi bersaglio; tra scuole, centri di formazione, imprese e strutture di ricerca dovrebbero essere istituiti partenariati di apprendimento a vantaggio di tutti i partecipanti;
- un quadro europeo dovrebbe definire le nuove competenze di base da fornire lungo tutto l'arco della vita: competenze in materia di tecnologie dell'informazione, lingue straniere, cultura tecnologica, imprenditorialità e competenze sociali; dovrebbe essere istituito un diploma europeo per le competenze di base in materia di tec-

QUADERNI DEGLI ANNALI DELL'ISTRUZIONE

RIVISTA TRIMESTRALE
A CURA DEL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

Comitato tecnico scientifico: GIOVANNI BIONDI, PASQUALE CAPO, LUIGI CATALANO, PIER GIORGIO CATALDI, GIUSEPPE COSENTINO, SILVIO CRISCUOLI, MICHELE DIPACE, GIACOMO DUTTO, ANTONIO GIUNTA LA SPADA, ANTONIO LO BELLO, MARIOLINA MOIOLI, ALESSANDRO MUSUMECI, MARIA GRAZIA NARDIELLO, CATERINA PETRUZZI, ARMANDO PIETRELLA, DANIELA SALMINI, GIOVANNI TRAINITO, MAURO ZILLI, GIUSEPPE ZITO

Direttore responsabile: ROBERTO PESENTI
Controllo di produzione: MAURO ZILLI
Coordinamento editoriale: GAETANO SARDINI
Consulente editoriale: GINO BANTERLA
Segreteria di redazione: ROSA MUSTO

Articoli, lettere e proposte di contributi vanno indirizzati a: Quaderni degli Annali dell'Istruzione, Periodici Le Monnier, piazza Borghese 3, 00186 Roma.
Posta elettronica: sdapi_redazione@annaliistruzione.it

Gli articoli, anche se non pubblicati, non si restituiscono

QUADERNI DEGLI ANNALI DELL'ISTRUZIONE

a cura del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Rivista bimestrale

Condizioni di abbonamento 2001 (quattro numeri per complessive pagine da 800 a 896)
— Annuale per l'Italia Euro 21,43
— Annuale per l'Estero Euro 30,99

Versamenti sul c/c postale N. 30896864 intestato a Periodici Le Monnier,
Via A. Meucci, 2 - 50015 Grassina (Firenze).

Garanzia di riservatezza per gli abbonati

Nel rispetto di quanto stabilito dalla Legge 675/96 "norme di tutela della privacy", l'editore garantisce la massima riservatezza dei dati forniti dagli abbonati che potranno richiedere gratuitamente la rettifica o la cancellazione scrivendo al responsabile dati dell'Edumond Le Monnier (Casella postale 202 - 50100 Firenze).
Le informazioni inserite nella banca dati elettronica Le Monnier verranno utilizzate per inviare agli abbonati aggiornamenti sulle iniziative della nostra casa editrice.

Registrazione presso il Tribunale di Firenze con decreto n. 2645 in data 28-2-1978

Tutti i diritti riservati

La Tipografica Varese S.p.A. – Stabilimento di Firenze – Dicembre 2002