

Qualcosa sugli standard nel sistema formativo

La parola è poco presente nel dibattito e nelle riforme dei sistemi (soprattutto scolastici) in Italia e in Europa, che incentrano l'attenzione piuttosto sulle competenze, e in genere è poco gradita perché evocatrice, nel senso comune, di significati quasi esclusivamente produttivi e commerciali, ma è molto presente negli Stati Uniti dove, con lo scopo di elevare i livelli e implementare la qualità del sistema scolastico la cui disastrosa situazione era emersa dal Rapporto del 1983, sulla base di due importanti documenti, *Standard for Excellence in Education (Standard per l'eccellenza nell'educazione)* del 1998 e *Equipped for the Future Content Standard (Equipaggiati per il futuro standard di contenuto)* del 2000, è stata avviata nel 1994 e proseguita dopo, con l'accordo delle due maggiori forze politiche, una riforma radicale che ha assunto gli standard come *cardine* e come *criterio di costruzione dei curricoli* (prerogativa quest'ultima che è demandata interamente ai docenti e alle scuole).

Risulta, quindi, interessante indagare i significati della parola e le implicazioni sul piano dell'insegnamento e dell'apprendimento: essa deriva «dal francese antico *èstendard, insegna visibile da lontano come punto di riferimento verso un luogo da raggiungere*»(01). Lo standard, innanzi tutto, esiste nella vita reale, anche a prescindere da una sua definizione istituzionale/normativa, come *standard di fatto*, come *standard praticato* (gamma di servizi realizzati, competenze effettivamente attivate, metodologie strumenti e tecniche utilizzate di fatto). In statistica è il valore significativo di una certa grandezza, ricavato come *media* di un certo numero di valori consuntivi esaminati o come valore statisticamente più probabile fra quelli verificatisi; si tratta quindi di un *modello*, esempio, punto di riferimento prestabilito, di un insieme di caratteristiche (prefissate e non) che contraddistinguono una certa realtà, di soglie definite che assicurano l'*omogeneità* e la *qualità* delle azioni e che consentono la *comparazione* e quindi il riconoscimento: in altre parole indica il *livello desiderato di qualità di un servizio o di un prodotto* (standard di processo e standard di prodotto).

Si parla, in particolare, di *standard dei servizi* per indicare l'«insieme degli elementi che *caratterizzano* in modo costante e riconoscibile un determinato servizio»(02), la definizione e la descrizione dettagliata delle caratteristiche dei servizi/prestazioni che consentono di considerarli *validi e accettati* da parte di tutti i soggetti interessati, l'insieme di aspetti specifici dei servizi valutati necessari per assicurare la qualità (ciò che ci si aspetta); essi, individuando il livello di buona pratica per l'erogazione di un servizio, sono *funzionali all'innalzamento della qualità*. Si distinguono in:

- *standard di qualità* che si concretizzano in una descrizione analitica puntuale e dettagliata di diversi aspetti dai quali dipende la qualità e sono uno strumento di lavoro per migliorare la pratica,
- *standard minimi* che si concretizzano in una descrizione più sintetica e schematica degli elementi chiave di un servizio che sono indispensabili e controllabili.

Nella *scuola* gli standard:

- descrivono in parole chiare e inequivocabili («comprensibilità linguistica»)(03) «ciò che ci si aspetta che gli studenti *sappiano* e siano *in grado di fare* in tutte le materie e in tutti i gradi»(04),
- sono «affermazioni di *contenuto* e obiettivi di *abilità* che gli studenti dovrebbero raggiungere per essere promossi»(05),
- definiscono argomenti che ci si aspetta che gli insegnanti insegnino e di cui gli studenti dovrebbero alla fine avere la padronanza,
- esplicitano con chiarezza e in modo trasparente i livelli *progressivi* e *sequenziali* di apprendimento,
- descrivono conoscenze e competenze che si palesano in *comportamenti osservabili (prestazioni)* che si possono misurare e documentare per certificare i livelli raggiunti «anche in contesti diversi»(06),
- consentono in quanto misurabili di *comparare* i processi di apprendimento.

In particolare «lo standard *non è un oggetto semplice*, esso è costituito da una struttura complessa formata da *conoscenze, saper fare, performance, ...* il contenuto non è mai conoscenza pura come non è mai abilità pura, il contenuto *si esprime sempre in un'azione*»; essi debbono essere «*chiari, raggiungibili, stimolanti, misurabili*»(07).

Sono frutto di decisioni politiche e, quindi, legati a convinzioni ideologiche, ma costruiti a tutti i livelli sulla base del *compromesso* e della *mediazione* tra tutte le parti interessate, compresi gli insegnanti e le scuole, dalle cui pratiche migliori si parte nella loro definizione; essa, infatti, si basa sull'analisi della situazione reale e da quelli che sono in un certo momento gli standard reali riscontrati e le competenze reali possedute per poi poterli innalzare. La ricognizione viene fatta da specialisti di diverso tipo (insegnanti, esperti di discipline, di psicologia, di didattica etc...) che però si limitano a operare una «regolazione linguistica e contenutistica»(08).

Gli standard garantiscono, così, una *uniformità di base a livello nazionale* che costituisce punto di riferimento per l'innalzamento della qualità e favoriscono soprattutto gli studenti svantaggiati; il centro, se controlla i risultati (test nazionali per misurare il raggiungimento degli standard), lascia *libere le scuole e gli insegnanti di lavorare nella costruzione dei curricoli, nella scelta dei metodi, nella definizione della progettazione* che rimangono *di loro esclusiva pertinenza*.

Gli standard sono, infatti, *descrizioni molto generali* che servono per impostare il lavoro in classe e definire i risultati attesi e sono in continua revisione/rielaborazione in base agli esiti dell'esperienza: occorre, quindi, scendere molto più in dettaglio e trarre indicazioni dalle domande dei test. Se, inoltre, tutti gli adulti coinvolti (docenti ma anche genitori) e più in generale la società (che paga le tasse per l'istruzione) sono consapevoli degli obiettivi nel dettaglio possono meglio sostenere gli studenti nell'apprendimento.

Sono, quindi, basati sia nella definizione che nell'uso sul *consenso*, indispensabile in una società pluralistica, anche se difficile in una realtà con molte differenziazioni etniche e culturali (responsabilità condivisa di tutti gli attori).

Si distinguono in:

- *standard di contenuto*: «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 culturale»(09), sono dunque *disciplinari*; «gli standard sono definiti dal rapporto concetto/azione, in base al quale il contenuto che ne scaturisce assume connotazioni essenzialmente operatorie ... la *dimensione operatoria non è ancora l'attività operativa* – questa è propria degli standard di performance»(10), «ogni standard ha una *dimensione concettuale* e una *indicazione operatoria, non operativa*» (11),
- *standard di prestazione (performance)*: «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»(12), passando dall'apprendimento di nozioni all'applicazione di abilità per *capire e risolvere problemi* in modo sempre più approfondito (padronanza e trasferibilità in altri contesti); questi standard sono i più difficili da descrivere perché rappresentano ciò che gli studenti *debbono saper fare per dimostrare di padroneggiare certe conoscenze*, anche se non esiste ancora una teoria convincente per indicare come fare per *collegare* gli standard di contenuto con quelli di performance nella pratica didattica e rimane ancora aperto il rapporto che deve sussistere tra test, curricolo e standard.

Poiché gli studenti di una classe hanno capacità e pregresso di apprendimento diversi, occorre, anche, *fissare più livelli di successo* in quanto essi possono tendere «ad obiettivi che sono entro le loro possibilità di raggiungimento individuali»(13) e *sviluppare le competenze al livello adatto alle proprie capacità*. I *livelli di successo* sono «ciò che gli studenti americani dovrebbero sapere e dovrebbero essere in grado di fare per avere successo»(14) ovvero per affrontare la vita con *risultati positivi e costruttivi*, senza rimanere schiacciati dagli eventi in una società in continua e veloce trasformazione; lo standard può essere, così, raggiunto a diversi livelli:

- un *livello base* «che rappresenta il contenuto e le abilità che *tutti* gli studenti a quel grado devono possedere per raggiungere il successo minimo»(15), i livelli minimi di apprendimento, la soglia minima di accettabilità, al di sotto della quale non si può scendere,
- un *livello competente* «che definisce obiettivi ragionevoli per la *maggior parte* degli studenti americani ad un determinato grado» (16),

- un *livello avanzato* «che riflette le prestazioni di alcuni studenti della classe particolarmente *dotati* in una data materia»(17) e esplicita con chiarezza e in modo trasparente i livelli progressivi e sequenziali di apprendimento fino all'eccellenza.

Anche in Italia ci sono gli standard.

Già presenti nella legge 59/1997 che parlava di «standard a livello nazionale», ma subito trascurati o ridotti ai soli livelli essenziali o del tutto ignorati o addirittura stravolti, sono stati, invece, assunti da due segmenti del sistema di istruzione e formazione (3-18 anni) che hanno in comune il fatto di rivolgersi ad un'utenza «difficile».

Hanno cominciato ad essere oggetto di attenzione e di ricerca nel 2000 nell'*educazione per gli adulti*(18), in riferimento a precise norme europee e italiane che li prevedono (*Dichiarazione finale* della Conferenza di Amburgo del 14-18 luglio 1997, OM 455 del 29 luglio 1997, *Documento* approvato dalla Conferenza Stato-Regioni del 2 marzo 2000 che introduce gli standard, *Memorandum* del 30 ottobre 2000, Direttiva 22 in vigore dal 2 aprile 2001 che fissa nell'Allegato A le 4 aree); per l'interesse di questi studi, sia nel metodo di lavoro sia nei risultati (in cui sono presenti sia standard disciplinari sia standard relativi ad abilità non disciplinari), si rimanda alle ricerche fatte e in corso a livello regionale e a livello nazionale e ci si limita in questa sede ad annotare che essi sono stati elaborati e inclusi in 4 aree:

- Area dei linguaggi,
- Area socio-economica,
- Area scientifica,
- Area tecnologica.

Gli standard sono anche presenti nei trienni iniziali integrati degli istituti superiori (l'Accordo tra Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, è stato sancito il 15 gennaio 2004, in attuazione dell'Accordo quadro siglato in Conferenza Unificata il 19 giugno 2003 e del Documento tecnico allegato) come *Standard formativi minimi relativi alle competenze di base* (per l'occupabilità, ma anche per la piena cittadinanza) per il conseguimento della qualifica professionale e il riconoscimento a livello nazionale dei crediti, delle certificazioni e dei titoli, pur con un linguaggio meno rigoroso e con procedure di elaborazione che ancora debbono trovare un percorso univoco e adeguatamente partecipato. Anche in questo caso sono previste 4 aree sostanzialmente identiche a quelle previste per gli adulti:

- Area dei linguaggi
- Area storico-socio-economica
- Area scientifica
- Area tecnologica

In questi due segmenti del sistema di istruzione e formazione le istituzioni scolastiche, dunque, stanno già organizzando e realizzando curricula che assumono gli standard come criterio di costruzione.

NOTE

(01) Silvana Marchioro, (a cura di), *Gli standard nell'educazione degli adulti della regione Emilia Romagna*, IRRE ER e MIUR, Bologna 2003

(02) Pier Giovanni Bresciani, Progetto Rirò 1, *Accreditamento e figure professionali: i nodi del dibattito*, 2002

(03) Lucio Guasti, *Curriculum e standard in Voci della scuola* 2004, Tecnodid, Napoli 2003 (2)

(04) Lucio Guasti, *Le competenze di base degli adulti I e II*, Quaderni degli Annali dell'Istruzione n.96 e 97 del 2001, Le Monnier, Firenze 2002 (1)

(05) Lucio Guasti, op.cit. (1)

(06) Lucio Guasti, op.cit. (2)

(07) Lucio Guasti, op.cit. (1)

(08) Lucio Guasti, op.cit. (2)

(09) Lucio Guasti, op.cit. (1)

(10) Silvana Marchioro (a cura di), op.cit.

(11) Lucio Guasti, op.cit. (2)

(12) Lucio Guasti, op.cit. (1)

(13) Lucio Guasti, op.cit. (1)

(14) Lucio Guasti, op.cit. (1)

(15) Lucio Guasti, op.cit. (1)

(16) Lucio Guasti, op.cit. (1)

(17) Lucio Guasti, op.cit. (1)

(18) Silvana Marchioro, (a cura di), *Gli standard nell'educazione degli adulti della regione Emilia Romagna*, IRRE ER e MIUR, Bologna 2003, Lucio Guasti, *Le competenze di base degli adulti I e II*, Quaderni degli Annali dell'Istruzione n.96 e 97 del 2001, Le Monnier, Firenze 2002; è in corso di stampa, inoltre, una nuova ricerca nazionale.