

*le***GUIDE**
Erickson Metodologie e percorsi per la didattica, l'educazione,
la riabilitazione, il recupero e il sostegno
Collana diretta da Dario Ianes

Lucio Guasti

Didattica per competenze

Orientamenti e indicazioni pratiche

Erickson

Indice

7	Premessa
11	CAP.1 La centralità dell'apprendimento
43	CAP.2 Il sistema della competenza
97	CAP.3 Le operazioni e i metodi
145	Bibliografia

La centralità dell'apprendimento

Learning/Apprendimento

Voglio iniziare la presentazione dell'argomento oggetto di questo libro richiamando il testo dell'UNESCO (Delors, 1996) dedicato al tema dell'apprendimento in vista di un futuro migliore più o meno immediato.

La riflessione affronta il tema dell'educazione distinguendo quattro finalità o, se si preferisce, quattro ambiti di intervento capaci di coprire tutte le potenzialità del soggetto in formazione: imparare a conoscere, imparare a vivere insieme, imparare a fare, imparare a essere.

L'impegno è notevole; si tratta di affrontare campi caratterizzati da contenuti rilevanti quali la conoscenza, la buona cittadinanza, l'acquisizione di abilità e competenze per il vissuto lavorativo, la padronanza di una personalità autonoma.

Ma ciò che soprattutto intendo sottolineare è il messaggio centrale che lo qualifica e che appare con molta evidenza nel titolo stesso: *Learning: the treasure within*. L'oggetto comunicato in tutta la sua evidenza è *learning*, che trova la sua migliore esplicitazione nello spazio fisico in cui è collocato: dentro al soggetto, è un tesoro tutto interno al soggetto. Il termine, infatti, andrebbe meglio tradotto con «apprendimento» piuttosto che con «educazione» così come viene fatto nell'edizione italiana.

Si può comprendere la ragione di questo orientamento dell'editore italiano, ma occorre riconoscere che l'impatto immediato non è lo stesso. Il

contenuto del testo traccia un disegno dell'educazione costituito dai quattro «pilastrini» sopra indicati, ma finisce per non rendere ragione del rapporto che, nella proposta culturale e educativa, il volume vuole avere.

Il testo, infatti, intende evidenziare un punto originario per favorire e realizzare tutti i processi che portano all'educazione del soggetto e questo punto viene indicato nel concetto di apprendimento, un concetto dinamico che rappresenta il motore sul quale le istituzioni educative dovrebbero far correre tutte le attività formative che mettono in atto.

L'apprendimento è il tesoro che porta all'educazione dei soggetti, di tutti i soggetti, nelle quattro aree indicate: il conoscere, il fare, il condividere con gli altri, l'essere responsabili. Queste quattro aree compongono l'essere nella sua esistenza reale. L'apprendimento sta alla base di questo progetto, ne è, per usare una metafora della classicità filosofica, «il motore primo». È quindi il tesoro che ognuno si trova dentro e che deve essere soltanto potenziato e sviluppato.

Le conoscenze non sono innate, hanno bisogno di un contesto oggettivo di tipo culturale che le possa trasmettere e l'apprendimento ne è la condizione primaria: nessuna conoscenza precede la possibilità di apprendere, sia all'interno sia all'esterno del soggetto. L'apprendimento è pertanto la condizione dello sviluppo. Il centrare l'attenzione su questo punto significa investire sulle energie di ognuno così come esse si presentano alla vita nella certezza che tutti le possiedono e che ne possiedono anche il potenziale adeguato.

Learning to learn appare così come la linea sulla quale costruire tutto ciò che deve essere appreso dal soggetto. Nella presentazione del *learning to know*, cioè dell'imparare a conoscere o dell'apprendere a conoscere, si dice esattamente: «Imparare a conoscere presuppone che s'impari a imparare attraverso l'esercizio della concentrazione, della memoria e della riflessione» (Delors, 1996, p. 87).¹

L'insistenza sul *learning* appare un richiamo fin troppo insistito, ma ha certamente il vantaggio di diventare progressivamente chiaro; la centralità del messaggio è ancora più definita: l'imparare a conoscere presuppone l'imparare a imparare o meglio «l'apprendere a conoscere presuppone l'apprendere ad apprendere».

Non c'è dubbio che l'apprendimento è sempre apprendimento di qualcosa e che quindi non è possibile pensare a un puro formalismo — seppure dinamico — e che, di conseguenza, anche l'oggetto che viene appreso ha la sua essenziale importanza nel campo dello sviluppo del soggetto e del suo stesso

¹ «Learning to know presupposes learning to learn, calling upon the power of concentration, memory and thought.»

apprendimento. Qui però si vuole sottolineare la prima componente, quella che appare più radicale, la quale tende a spostare l'attenzione dei programmi di formazione sul vero punto focale: l'energia apprenditiva.

Si apprende ad apprendere mediante l'esercizio della concentrazione, della memoria, della riflessione. Credo che sia di nuovo utile la sottolineatura che affida a specifiche procedure il raggiungimento del risultato; la procedura più elevata, in questo primo contesto, viene indicata nella riflessione. C'è quindi un apprendimento a riflettere così come c'è un apprendimento a concentrarsi, e così via per le altre operazioni. Si introduce l'idea o la strategia dell'esercizio per ottenere il risultato, anche il più elevato: la riflessione, che è la condizione della valutazione e del giudizio. Tale capacità di raggiungere il risultato viene indicata nel paragrafo seguente, che tratta dell'apprendimento a fare, come «competenza personale» (*personal competence*; Delors, 1996, p. 89).

Si introduce così per tutti l'idea che la competenza è un fatto relativo alla persona e non una pura tecnica e che richiede anche la «personalizzazione dei compiti» (*personalization of assignments*; Delors, 1996, p. 89). Questo consente di descrivere i contenuti del campo afferente al concetto di competenza come «un misto, specifico per ciascun individuo, di abilità nel senso stretto del termine, acquisita attraverso la formazione tecnica e professionale, di comportamento sociale, di un'attitudine al lavoro di gruppo, e d'iniziativa e disponibilità ad affrontare rischi» (Delors, 1996, p. 89).²

Comincia così a delinarsi un disegno complesso riguardante il campo della competenza, soprattutto in relazione alla persona competente, cioè a chi la competenza la deve acquisire o la deve sviluppare. Essa appare sempre più come una condizione generale di personalità del soggetto anziché come una mera componente tecnica della sua attività lavorativa in qualsiasi campo questa si espliciti.

Con questo orientamento rivolto alla personalità, si intende evitare il rischio della «deumanizzazione» come risultato del cambiamento tecnico («the fear that world would be dehumanized as a result of technical change»; Delors, 1996, p. 94). Tale rischio è certamente sempre reale come, occorre aggiungere, è reale il rischio della spiritualizzazione, che è il suo versante opposto, in particolare nella sua versione volontaristica e intellettualistica. Tale rischio viene richiamato e stigmatizzato da Maritain (1970, p. 37)³ quale responsabile dei

² «Competence, a mix, specific to each individual, of skill in the strict sense of the term, acquired through technical and vocational training, of social behaviour, of an aptitude for teamwork, and of initiative and a readiness to take risks.»

³ «Infatti la cosa principale è essere uomo retto prima che uomo dotto. [...] Questo era l'ideale; in pratica però le realizzazioni pedagogiche del volontarismo si sono tradotte in sorprendente inganno,

tabella mostra nella parte sottostante il quadro delle risorse adeguate per le attività previste. Le risorse a loro volta possono essere di diversi tipi, ma vanno scelte, indicate e vagliate attentamente.

Il modello può apparire molto formale, ma la preoccupazione degli autori è quella di mostrare la razionalità del disegno in risposta ai dinamismi delle attività da organizzare e, soprattutto, delle azioni da compiere da parte degli apprendenti, gli studenti.

Ciò che pare interessante, nello sviluppo di questo modello «per competenze», è la chiara scelta di un contenuto centrale — la situazione —, di un modello operativo — l'azione — e di una serie di conoscenze funzionali alla costruzione di competenze nel soggetto che agisce. Le competenze si formano agendo, non sono pure concettualizzazioni. Le discipline di studio sono presenti come elementi interni del processo situazionale.

Vorrei cogliere un aspetto di continuità e uno di discontinuità tra il primo e il secondo modello. La differenza di periodo temporale certamente incide sulle divergenze, al di là della condivisione del contenuto centrale: la competenza. Il modello americano permane all'interno della visione lineare della competenza sintetizzata nell'approccio per obiettivi, mentre quello francese si è spostato su un modello esistenziale che lascia spazio alla complessità degli elementi che ne caratterizzano l'esperienza e ne definiscono la soluzione. Il ruolo delle discipline è strutturalmente presente nel primo (il concetto di *core curriculum* non viene modificato), più funzionale invece nel secondo.

Quest'ultimo problema, quello del ruolo delle discipline di studio nell'ambito della «teoria della competenza», resta uno dei punti più difficili da risolvere anche sul piano operativo, non solo su quello teorico.

Le competenze: definizioni

Quanto appena descritto serve per stabilire i confini dell'esposizione che segue; ho preferito scegliere due casi che testimoniano convergenze e divergenze sia concettuali sia operative pur in presenza di una sostanziale condivisione del valore primario della competenza.

A questo punto, prediligerò soltanto quegli alcuni concetti di competenza che sono presenti nei documenti delle istituzioni responsabili delle linee di politica dell'educazione e di politica scolastica, lasciando alla letteratura di ricerca formale e di analisi di esperienze il compito di fare il punto della situazione intorno alla produzione di definizioni teorico-concettuali. Ho già detto sopra che questa operazione è stata fatta egregiamente dal testo DeSeCo (Rychen

e Salganik, 2001), ma ritengo che potrebbe essere ripetuta ancora una volta perché sono trascorsi altri anni e molte nuove pubblicazioni sulle competenze hanno visto la luce.

In un documento programmatico dei ministri dell'istruzione dello Stato federale tedesco assume un orientamento molto chiaro:

Definiamo le competenze come le abilità e capacità cognitive possedute o che possono essere apprese dagli individui e che consentono loro di risolvere problemi particolari, oltre che il possesso della motivazione, della disponibilità volitiva e sociale e della capacità di utilizzare le soluzioni in maniera efficace e responsabile in situazioni variabili. (Federal Ministry of Education and Research, 2004, p. 65)⁴

La definizione evidenzia tutti gli elementi che si ritiene appartengano alla competenza, anzi che la costituiscono: le abilità cognitive che potremmo anche sostituire con capacità cognitive e le abilità che, in questo caso, sono riconducibili alla padronanza di tutti quegli elementi che sono necessari all'operatività, oltre alla motivazione riconoscibile, alla prontezza e alla relativa capacità di impegno sociale e personale, con accentuazione evidente della dimensione volitiva. Tutto questo è orientato alla soluzione di problemi in un contesto sociale non stabile; la variabilità viene associata alla natura stessa della situazione.

In un documento del Cedefop (2006), si propone un'utile comparazione tra le due lingue ufficiali — ma anche tra le due culture, se non le tre culture che più di altre hanno contribuito a questo orientamento, aggiungendo quella americana —, la francese e l'inglese:

Le prime tre dimensioni — competenze cognitive, funzionali e sociali — sono abbastanza universali e sono chiaramente in linea con l'approccio francese (*savoir, savoir faire, savoir-être*), così come con quello di lunga data degli Stati Uniti (conoscenze, abilità e attitudini) relativo alla formazione in campo professionale derivata dalla tassonomia dell'apprendimento di Bloom. (Cedefop, 2006, p. 40)⁵

Le competenze — classificate come cognitive, funzionali e sociali — possono trovare la voce equivalente nella lingua francese come *savoir, savoir*

⁴ «We define competences as the cognitive abilities and skills possessed by or able to be learned by individuals that enable them to solve particular problems, as well as the motivational, volitional and social readiness and capacity to use the solutions successfully and responsibly in variable situations.»

⁵ «The first three dimensions, *cognitive, functional and social* competences, are fairly universal and are clearly consistent with the French approach (*savoir, savoir faire, savoir être*) as well as the longstanding KSA (*knowledge, skills and attitudes*) of the training profession derived from Bloom's taxonomy of learning.»

faire e savoir-être, mentre in quella anglo-americana come *knowledge, skills and attitudes*. È una precisazione utile perché la letteratura di ricerca sull'oggetto competenza è piuttosto differenziata rispetto alla semantica dei termini coinvolti. In questo modo, vengono ricondotte a unità alcune voci che sono basilari per l'intesa sulla stessa organizzazione del sistema.

In Italia, il Ministero della pubblica istruzione assume le definizioni di competenza dei documenti europei e le consegna alla scuola in una duplice versione. La prima è affidata alla Circolare Ministeriale 10 novembre 2005, n. 84 e dice:

La competenza è l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere a un bisogno, a risolvere un problema, a eseguire un compito, a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile *i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini*. Per questo, nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti.

Più che un'espressione concettuale questa definizione appare come una descrizione di tutti gli elementi che compongono la competenza con l'indicazione anche di orientamenti metodologici ad essa collegati: rispondere a un bisogno, risolvere un problema, eseguire un compito, realizzare un progetto.

Tutto questo implica un coinvolgimento totale della persona e la connessione di tutti i saperi. Inoltre, richiede un rapporto strutturale tra persona, ambiente e società, accompagnato dall'individuazione dei significati personali e sociali, impliciti ed espliciti che stanno alla base delle attività e ne connotano i fini specifici. Occorre ammettere che è impresa non semplice quella espressa dal Ministero e che richiederebbe, a questo punto, per semplice questione di coerenza, una riflessione con funzioni operative riguardo a quali implicazioni possano o debbano avere le affermazioni fatte per l'organizzazione della scuola, della didattica e degli stessi apprendimenti.

Nel documento seguente, DM 22 agosto 2007, n. 139, la definizione di competenza è più scarna e riprende pari pari quella del glossario europeo:

«Competenze» indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia. (*Raccomandazione del Par-*

L'approccio è finalizzato a rendere consapevole il soggetto che si percepisce la realtà con tutti i sensi e che questo si può configurare come una «partecipazione sensoriale composita» che consente di mettere in atto diverse operazioni mentali.

Come si può vedere nella tabella c'è una corrispondenza tra i singoli sensi e le operazioni che ne possono scaturire: all'uso del tatto può corrispondere un seriare e un classificare, oppure il padroneggiare combinazioni di sensazioni può dare vita al narrare, alla costruzione di mappe e così via. Dai dati alle operazioni, dalle operazioni ad azioni più specifiche, tutte finalizzate a sviluppare i sensi nella loro integralità e a dare consistenza a tutte le attività mentali che possono essere funzionali allo scopo.

Ciò che va rimarcato è il fatto che l'esperire sta alla base di questa proposta; con l'esperire matura un'attenzione più specifica verso la costruzione della capacità di osservazione personale. Le operazioni mentali sono la condizione della costruzione di questa esperienza, da quelle più generali a quelle più specifiche. La richiesta di fare esperienza per potere meglio operare e concettualizzare rappresenta la linea sulla quale costruire le attività.

Una concezione operatoria dell'apprendimento richiede infatti che le azioni della mente che stanno alla base della costruzione del conoscere e, più in generale, del pensare vengano esperite, viste cioè nella loro azione concreta in una situazione. In assenza di azione si può presumere che i soggetti le posseggano ma, se le mettono in azione, non solo ne verificano l'effettiva presenza ma ne prendono concretamente consapevolezza.

Il che cosa faccio quando conosco diventa il che cosa ho fatto per conoscere; il soggetto ha così due vantaggi: arriva a conoscere meglio l'oggetto e conosce anche il modo con cui la sua mente è arrivata al risultato.

Nell'esperienza citata le operazioni mentali che sono state impegnate sono molte: nell'elenco che segue (Czerwinsky Domenis, 2008, pp. 68-69) si vede come siano sempre associate all'oggetto specifico considerato:

**Le operazioni mentali attivate dalle proposte
del percorso incentrato sull'osservazione multi-sensoriale**

Attività proposta	Operazioni mentali
Facciamo i rumoristi	Attivare il senso dell'udito Dare collocazione spaziale alle sensazioni uditive Affinare la capacità di discernere rumori diversi Affinare la capacità di trarre informazioni in ambito uditivo Accostare sensazioni oggettive a ricordi esperienziali Trasformare sensazioni uditive in immagini mentali

Attività proposta	Operazioni mentali
I rumori provenienti dalla strada I rumori della casa	Prestare attenzione agli stimoli sensoriali uditivi provenienti dall'ambiente Effettuare una distinzione tra suoni e rumori Affinare la capacità di selezionare e discernere stimoli uditivi Realizzare una rilevazione uditiva sistematica Realizzare un uso sistematico, combinato e comparato di più sensi (vista e udito) Trasformare sensazioni uditive e visive in immagini e descrizioni
Col naso all'aria... per costruire una mappa olfattiva In fattoria	Attivare il senso dell'olfatto per percepire la realtà Dare collocazione spaziale alle sensazioni olfattive Affinare la capacità di trarre informazioni in ambito olfattivo Affinare una sensibilità a diversità olfattive Scoprire la valenza evocativa delle informazioni olfattive Scoprire la funzione predittiva delle informazioni olfattive
Osserviamo... con le dita Osserviamo... con i polpastrelli Usiamo il «barattolo tattile»	Realizzare una graduale scoperta del tatto come strumento di conoscenza Affinare la capacità di trarre informazioni in ambito tattile Affinare la capacità di seriare e classificare attraverso il tatto Acquisire un uso sistematico, combinato e comparato di più sensi (tatto, udito, vista) Effettuare comparazioni sistematiche tra ambiti conoscitivi diversi
Ascoltiamo il nostro corpo e con il nostro corpo	Acquisire sensibilità posturale, vibratoria, interna ed epidermica
Sensazioni nel prato	Effettuare un uso sistematico, combinato e comparato di più sensi per conoscere una realtà complessa Padroneggiare combinazioni di sensazioni Attivare l'immaginazione per andare oltre il dato sensoriale Passare dall'esperienza plurisensoriale alla descrizione sistematica Effettuare accostamenti tra sensazioni oggettive e ricordi esperienziali
Giochiamo con le sfumature... di colore Giochiamo con le sfumature... di sapore I racconti grigi e colorati	Cogliere gradazioni e sfumature Affinare la capacità di diversificare Trasformare le osservazioni sensoriali in descrizioni ed etichette verbali Usare la sensibilità acquisita per elaborare testi narrativi ricchi di aggettivazioni

Ad esempio, «l'attivare il senso dell'udito» è analogo ad «attivare il senso dell'olfatto per percepire la realtà» o «ad attivare l'immaginazione per andare oltre il dato sensoriale». L'operazione mentale coinvolta è quella dell'attivare che si esplicita concretamente in ambiti diversi: udito, olfatto, immaginazione,

Gli standard e le competenze

Gli standard sono un insieme di livelli di apprendimento descritti mediante una relazione tra conoscenza e operazione mentale. Sintetizzo in questo modo una possibile definizione di standard sulla base dei molti lavori che intorno ad essi sono stati prodotti.⁵ Gli standard si riferiscono ovviamente ad ambiti sociali e culturali diversi, nel nostro caso si riferiscono alle discipline presenti nel curriculum scolastico. La definizione data considera il contesto di applicazione di un aspetto della cultura della competenza.

Per la verità gli standard si rivolgono anche agli assetti istituzionali e organizzativi degli enti preposti alle attività di formazione, nel nostro caso, la scuola. Anzi, si ritiene che la sollecitazione della normativa, con la sua richiesta di presenza di standard, si rivolga ai servizi che in tutto il Paese devono essere caratterizzati da una qualità di base uguale per tutti. Il concetto normativo di standard dovrebbe tradursi in una nuova organizzazione dei servizi tale da favorire in tutto il sistema le stesse garanzie di opportunità. In questa linea non si accetta che il concetto di standard sia applicato all'organizzazione del curriculum e alla sua didattica.

Si fa strada allora la speranza che chi ha la responsabilità della conduzione del sistema definisca modalità e procedure per metterlo nella condizione di raggiungere, in tutti i suoi punti, la stessa qualità dei servizi fondamentali. Per quanto riguarda invece la parte didattica, si deve soltanto richiamare il fatto che nei Paesi tradizionalmente definiti anglosassoni, gli standard rappresentano la struttura base del programma curricolare delle discipline di studio.

Ritengo però che il problema vada impostato diversamente. La scuola italiana, più in generale quella europea, ha scelto la competenza, anzi le competenze chiave, come proprio criterio di strutturazione del curriculum; sembra pertanto difficile pensare che non venga posto il problema dei livelli o standard. Le competenze, per loro natura, sono accompagnate da una «cultura dei livelli» o «cultura degli standard». Nel mondo anglosassone citato, seppure non allo stesso modo in tutti i Paesi, la cultura della competenza è socialmente accettata e si richiede che la scuola la sviluppi al proprio interno. Gli standard delle discipline o materie sono elaborati in funzione dell'acquisizione di *skills*, cioè

⁵ Per una lettura più ampia si vedano Guasti e Lapointe (2006); *Riorganizzazione e potenziamento dell'educazione degli adulti: competenze, teoria degli standards, modelli operativi*, Rapporto di ricerca, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca/IRRE Emilia-Romagna, Bologna 2001 (Il rapporto di ricerca è stato pubblicato col titolo *Le competenze di base degli adulti I*, nei Quaderni degli Annali dell'Istruzione, n. 96, dicembre 2002); *Gli standards per le competenze di base degli adulti*, in *Percorsi di innovazione nell'educazione degli adulti*, Annali dell'Istruzione, nn. 1-2, Roma 2006.

di abilità e capacità, mediante il rapporto tra il che cosa deve essere appreso e il modo con cui deve avvenire. La distinzione tra le parti, conoscenze e abilità, ha la funzione di precisare meglio ciò che si intende affrontare in forma più specifica e progressiva.

La progressività è una caratteristica fondamentale degli standard: senza il criterio della progressione non esisterebbero. Va considerato però che essi hanno la loro vera genesi costruttiva nella situazione reale riguardante il vissuto della comunità nella quale devono agire e hanno il loro fine soltanto in ciò che i soggetti riescono a raggiungere, quasi senza limiti verticali.

La cultura degli standard tende a evidenziare il fatto che esiste per ogni livello raggiunto un altro livello immediatamente più avanzato e che il soggetto che si colloca in quel punto del sistema sa che può o deve procedere ancora verso l'alto. I livelli hanno la funzione dello stimolo al miglioramento continuo. Si dice spesso: «Dobbiamo alzare gli standard», quando si vuole innalzare qualitativamente e per tutti il rendimento dell'apprendimento.

La presenza di livelli riveste anche una funzione di regolatore sociale: la società sa in che cosa consiste ciò che viene chiesto ai soggetti presenti nel sistema, e anche chi opera, lo studente, sa a quale punto della scala si trova; egli ha davanti a sé il quadro della situazione in modo dettagliato o sufficientemente dettagliato.

Se la cultura dello standard è vissuta come schema operativo-didattico allora diventa preoccupante, ma se è vissuta come griglia generale di regolazione del sistema allora lascia alla didattica tutto lo spazio per organizzarsi come vuole. Il problem solving richiesto può benissimo essere assunto come metodologia centrale con tutta la libertà didattica che intende avere.

La preoccupazione che gli standard possano essere fonte di livellamento generale di tutti i ragazzi è senza fondamento teorico; è certo una legittima preoccupazione perché, nella storia passata e ancora in quella attuale, i sistemi politici hanno utilizzato o intendono utilizzare l'idea di standard socio-culturale come «standardizzazione», il che significa formazione di un unico livello per tutti. Ciò è esattamente quello che gli standard, nella loro tesi di base, intendono non essere, perché il loro sistema è verticale e lascia spazio a un'articolazione possibile di risultati più o meno avanzati all'interno del sistema. Inoltre, la loro costruzione è sociale, non politico-istituzionale, appartengono alla cultura del pubblico non a quella dell'ideologia del potere, in genere di tipo verticale e deduttivo.

La costruzione degli standard avviene considerando il reale status della comunità di vita, la quale deve essere messa nella condizione di migliorare la propria situazione partendo da ciò che effettivamente essa è; ma non ha limiti

nel progettare ciò che vorrebbe essere. Alla fine della costruzione del percorso si possono ipotizzare anche le forme più alte perché è la società stessa che costruisce questa ipotesi per sé medesima.

In genere, il timore degli standard deriva dal fatto che si vede un'imposizione di livelli da parte del sistema politico; questo è semmai quello che è avvenuto nella nostra storia e non certo per responsabilità del modello degli standard. La proposta di un'elaborazione basata sui livelli muove i suoi passi dal versante opposto attraverso il metodo dell'indagine per sapere qual è il livello o standard iniziale di quella specifica comunità. Se non si procede in questo modo, si ha come risultato che i programmi non hanno radici nella reale situazione di vita e diventano astratti rispetto alla realtà, che è esattamente il rischio che stanno correndo le nostre istituzioni.

Gli standard, come cultura specifica, tentano la strada opposta: intendono corresponsabilizzare la comunità nel processo di costruzione e nel processo di riaggiornamento della loro gestione. È un sapere comunitario, non un sapere disciplinare; è prima un riconoscimento del vissuto esistenziale per costruire su questo un progetto di sviluppo. Le discipline sono una risposta formale alla dimensione esistenziale della cultura.

Il problema è semmai un altro: se le discipline debbano avere quello spazio che hanno o se si debba invece procedere diversamente nella costruzione del modello operativo. Su questo punto mi pare che si possa aprire una riflessione che lascia intravedere anche alcune possibilità di riuscita.

Per evidenziare meglio questa tesi, presento un esempio preso dal lavoro di ricerca condotto nel territorio di Napoli.⁶

Area dei linguaggi

Standard C

Guarda per comprendere e interpretare.

LIVELLO 1

RICONOSCE, COMPRENDE E UTILIZZA, VOLONTARIAMENTE E NON, GESTI SOCIALMENTE RICORRENTI PER INTEGRARE LA COMUNICAZIONE VERBALE.

1.1 Riconosce, comprende e utilizza espressioni mimico-facciali per comunicare le sue necessità e i suoi pensieri.

⁶ *Standards di contenuto per giovani e giovani adulti*, 2007. Il report finale non è stato pubblicato.