

## Obiettivi formativi e competenze

di Ermanno Puricelli

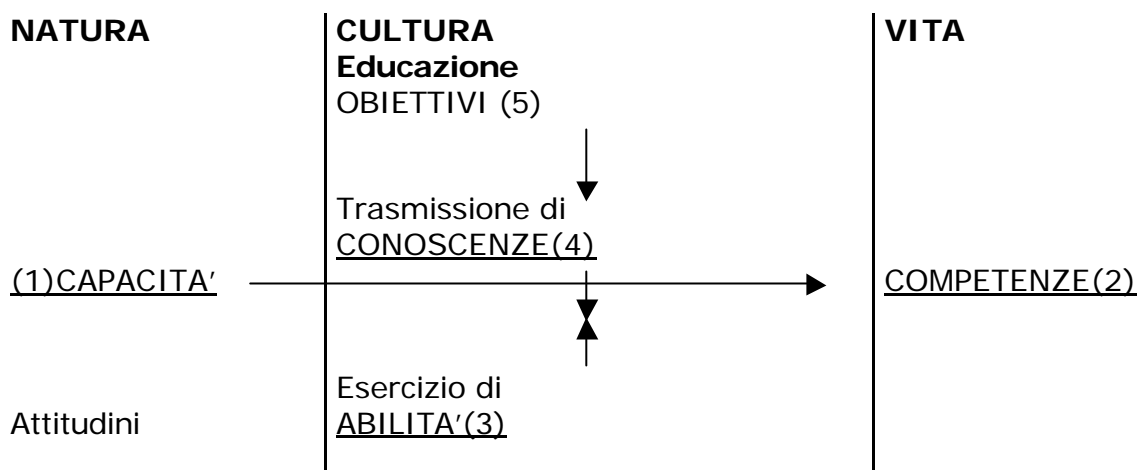
Questo articolo è apparso sul n.11 della rivista "SCUOLA E DIDATTICA" del 15 febbraio 2003; viene riprodotto sul nostro sito per gentile concessione dell'Ed. La scuola e del Prof. G. Bertagna

Il processo di attuazione dell'autonomia scolastica, che fin qui ha toccato gli aspetti più generali e di sistema, con l'avvio della sperimentazione sta ormai accostando il vero nocciolo del problema: i *nuovi piani di studio*, vale a dire gli obiettivi, l'attività didattica finalizzata al loro conseguimento, le pratiche di verifica e valutazione. Buona parte della riforma in atto dipenderà dalla capacità della scuola militante di assimilare e mettere in pratica le novità previste. Si tratta di un passaggio cruciale che non mancherà di porre, e sta già ponendo, complessi problemi attuativi.

Come è noto la sperimentazione dei nuovi piani intende individuare aprire una via percorribile per l'attuazione di quanto previsto dal DPR n. 275/99. Ci riferiamo in particolare: all'art. 8 in cui si afferma che il Ministero è chiamato a definire "*gli obiettivi generali del processo formativo*" e "*gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni*"; all'art. 13 che stabilisce come compito delle singole istituzioni la formulazione degli "*obiettivi formativi*"; all'art. 3, secondo cui le istituzioni scolastiche "*Individuano inoltre le modalità e i criteri di valutazione degli alunni*", e all'art. 13 che stabilisce che: "*... sono adottati nuovi modelli per le certificazioni, le quali indicano le conoscenze, le competenze, le capacità acquisite...*". Non è difficile intuire che ciò che si agita dietro queste scarse parole è, in realtà, un *nuovo paradigma* per il lavoro educativo e didattico, alla cui definizione dovranno collaborare il centro e la periferia, e che tocca ogni aspetto: a) la formulazione degli obiettivi; b) la promozione di attività didattiche finalizzate al conseguimento degli stessi; c) la verifica del conseguimento degli obiettivi fissati.

### 1. Il bisogno di un quadro concettuale chiaro

Credo che chiunque abbia letto questi articoli con un occhio rivolto agli aspetti applicativi non possa non essere rimasto colpito da alcune novità. Intanto le nuove denominazioni: *che cosa sono gli obiettivi generali del processo formativo, quelli specifici e quelli formativi?* E poi: *che cosa sono le competenze degli alunni?* In che modo e in che senso gli obiettivi specifici sono *relativi* alle competenze? E lo sono anche gli obiettivi formativi? A che cosa si allude quando si parla di "*nuovi modelli per le certificazioni, le quali indicano le conoscenze, le competenze, le capacità acquisite*". E infine: che cosa comporta tutto ciò sul piano operativo? Come sempre, quando si entra in territori nuovi, può essere utile procurarsi una buona mappa: utilizzeremo in questo senso sia lo scritto di G. Bertagna "*Verso i nuovi piani di studio*" apparso negli Annali della Pubblica Istruzione del dicembre 2001, che affronta esplicitamente questi problemi, come anche le *Indicazioni*. Anche se il mio intento non è espositivo – si tratterà per noi di provare la tenuta concreta di alcuni concetti proposti e di sollecitare chiarimenti –, non possiamo esimerci di delineare almeno uno *schema riassuntivo* del modello di processo educativo proposto nello scritto citato.



Lo schema richiede naturalmente qualche parola di commento relativo ai singoli concetti, come anche alle relazioni che si istituiscono.

1) Le **capacità**, che costituiscono il punto di partenza ed il presupposto del processo educativo, devono essere intese come delle pure *potenzialità* di natura bio-psichica inerenti, come tali, alla sfera naturale dell'essere umano e che lo accomunano o lo differenziano da altre specie o enti (p.e. la capacità di comminare è una potenzialità dell'essere umano ma non dei pesci) o da altri individui. Ogni essere umano è circoscritto da molteplici di capacità, alcune negative altre positive: tali sono la capacità logica, creativa, critica, espressiva, di osservazione e attenzione, operativa, sociale, morale, ecc. All'origine possono essere intese come qualcosa di ampio e indifferenziato che si differenzia, si specializza e si manifesta ad opera dell'ambiente e dell'educazione.

2) Se le capacità sono delle potenzialità latenti e nascoste in ognuno, le **competenze** altro non sono se non le capacità portate a maturazione, così come si manifestano ed estrinsecano in particolari circostanze e situazioni di vita. La funzione specifica dell'educazione è quella di far evolvere le potenzialità di una persona in competenze. Le competenze sono fortemente marcate in senso personale e situazionale.

3) Il concetto di **abilità** può essere brevemente chiarito contrapponendolo alle conoscenze di tipo procedurali: io posso sapere come si deve fare una certa cosa, senza essere in grado di farla adeguatamente; è abile invece colui che è in grado di tradurre uno specifico sapere procedurale in azioni adeguate al conseguimento di uno scopo, non in modo casuale o occasionale ma sempre. Le abilità sono insomma quei "saper fare" che sono stati esercitati, sviluppati e codificati (differenziati, articolati, esplicitati) perché necessarie utili al vivere all'interno di una data cultura. L'abilità, a differenza delle competenze, è fortemente stereotipata e standardizzata.

4) Meno problematico il concetto di **conoscenza**: si tratta del precipitato dell'attività teorica e pratica esercitata all'interno di una certa civiltà o cultura. Naturalmente le conoscenze possono essere catalogate variamente: una possibile classificazione le distingue in conoscenze dichiarative, condizionali e tecnico-procedurali.

5) Degli **obiettivi** si riferirà ampiamente nel seguito, trattandosi di uno degli snodi essenziali di una prospettiva applicativa.

Dopo aver succintamente chiarito i diversi elementi che compongono il quadro, veniamo ora alle **relazioni**:

- lo schema riprende la classica ripartizione in natura, cultura e vita: la capacità sono un talento naturale; l'educazione, in quanto attività intenzionale guidata da obiettivi,

si iscrive totalmente nell'ambito culturale; le competenze si manifestano e appartengono ai contesti reali di vita;

- il senso del nesso che lega capacità alle competenze è evidente: le capacità sono la materia prima (o meglio il seme) che opportunamente 'lavorata' può trasformarsi in un prodotto finito, la competenza;

- l'attività educativa nel suo insieme, in quanto iscritta nell'ambito culturale, non ha presa diretta né sulle capacità, che appartengono alla natura, né sulle competenze, che appartengono alla vita individuale; il compito proprio dell'educazione è quello di favorire la trasformazione delle capacità in competenze, implementando nel processo di maturazione gli unici componenti su cui ha presa diretta: abilità e conoscenze; naturalmente l'implementazione non può essere lasciata al caso ma è attentamente regolata dalla formulazione di obiettivi di vario tipo.

Ora che abbiamo delineato un quadro di riferimento, possiamo cominciare a sollecitare alcune domande e cercare possibili risposte.

## 2. Le competenze come nuovi obiettivi?

Si è detto che il DPR 275/99 distingue tre tipi di obiettivi: *gli obiettivi generali del processo formativo*, quelli *specifici di apprendimento* e quelli *formativi*. Per i chiarimenti relativi alla loro natura rinviando senz'altro alla convincente differenziazione proposta da Bertagna nel suo intervento. Il problema che ora ci occupa è in effetti un altro. Con gli obiettivi in genere si può dire che la scuola militante si è familiarizzata da tempo e ci convive. Ma qui si parla di obiettivi specifici di apprendimento *relativi* alle competenze. Il che significa, a fortiori, che anche gli *obiettivi formativi* lo sono, a meno di pensare che questi ultimi non siano relativi, quanto piuttosto espressivi di competenze; una soluzione che presterebbe il fianco a diverse critiche. Dunque di che si tratta? Le scuole sono forse chiamate a formulare degli obiettivi, tutti da inventare, nella cui forma logica e veste linguistica, tralucano in qualche modo le competenze? Se così fosse, gli obiettivi sarebbero *relativi* alle competenze nel senso che le assumerebbero al loro interno. Bertagna esclude tassativamente questa interpretazione: "...ogni formulazione a priori delle competenze, da chiunque sia perseguita, gli esperti del Ministero dell'Istruzione o gli stessi docenti in sede di programmazione di scuola, è intrinsecamente un'operazione contraddittoria. Lo è per due ragioni. Anzitutto, perché le competenze non sono intenzioni dell'insegnamento: semmai un suo risultato. Non si riferiscono, inoltre, a possibilità ideali dell'allievo, ma esprimono i suoi guadagni formativi reali. Per questo non esistono prima della o a prescindere dalla conversazione riflessiva sull'integrità dell'esperienza formativa effettivamente condotta dall'alunno e da lui trasformate nella sua stessa persona. E' lì a posteriori che si manifestano i suoi modi di essere nell'affrontare situazioni e problemi" (p.268).

Per cogliere meglio le ragioni di questa esclusione è opportuno soffermarsi a chiarire che cosa intendere per obiettivo e per competenza.

Di ogni obiettivo possiamo dire che: "...rimane sempre un pensare comportamenti concreti che per adesso non esistono se non nel pensiero di chi se li rappresenta, docente o allievo che sia. E' sempre qualcosa di concettuale, di logico, simbolico, quindi: pensiero di azioni da compiere, non azioni compiute." (p.247). Dunque, elaborare un obiettivo equivale a *prospettare* un'azione da compiere o una conoscenza da acquisire, non in modo vuoto e approssimativo, ma preciso, determinato e controllabile. Per servire realmente il lavoro didattico, un obiettivo deve stare alla sua realizzazione come il progetto di una casa alla casa: ci deve cioè indicare che cosa c'è da fare e come. Ciò che non si conforma a questo canone non è un vero obiettivo e non risponde alle esigenze della programmazione. E' appena il caso di notare che l'obiettivo, in quanto "*pensiero di azioni da compiere*", per aver corso ed essere

utilizzato nella pratica didattica deve essere esplicitato e comunicato mediante un qualche costrutto linguistico. Ora, se confrontiamo tra di loro diversi costrutti notiamo che è possibile individuare una *forma logica* comune:

Ob = Ps- > O

Ossia, ogni *Obiettivo* è caratterizzato dall'applicazione di un *Processo soggettivo* (fisico, mentale, ecc.) riferibile alle capacità umane ad un *Oggetto* riferibile ad un universo culturale. Dal punto di vista linguistico il Processo soggettivo è indicato dal verbo e l'Oggetto da un sostantivo: per esempio, "Saper classificare dei viventi secondo un criterio dato" oppure "Saper percorrere una distanza in un tempo definito". E' ovvio che l'algoritmo proposto, con l'introduzione di poche e semplici regole sintattiche, può essere utilizzato come base per l'elaborazione di costruzioni molto complesse (p.e. obiettivi di secondo o terzo livello).

E veniamo ora alle competenze. Anche se stiamo ad una caratterizzazione molto generale, ci rendiamo subito conto che le competenze mal si adattano alle esigenze di parcellizzazione, programmazione e controllo proprie degli obiettivi, in quanto si manifestano come risposta globale del soggetto all'unità particolare di un compito. La risposta competente "...coinvolge sempre, momento dopo momento, l'insieme della sua persona, la parte intellettuale, ma non meno quella emotiva, operativa, sociale, ...è competente chi è sempre tutto se stesso ed affronta qualsiasi compito dando il meglio di se stesso" (p.265). "E' competente in e di un compito chi non dimentica che...non è un'unità semplice ma complessa...." (p.265)

Così, per assumere le competenze come obiettivi, bisognerebbe trasferire nell'obiettivo l'unità e la specificità della persona, da un lato, e la particolarità della situazione in cui il compito si presenta, dall'altro. Il che, sia detto per inciso, è cosa ben diversa dall'adattare l'obiettivo alle esigenze della persona ed alle circostanze di vita. Cerchiamo di chiarire le ragioni di questa impossibilità. Se consideriamo alcune tra le *definizioni* di competenza proposte da diversi autori, possiamo notare che fanno riferimento ad almeno tre componenti: la competenza è un *saper fare*, fondato su un *sapere* e guidato da un *sapere come fare*, che consente al soggetto di padroneggiare le circostanze concrete e mutevoli che incontra. Come già per gli obiettivi, vogliamo enucleare anche qui, per riprendere il gioco, la possibile forma logica di una competenza:

C = ----- -> Cm !Sit

fm(P)  
(s, t)

Ossia: la competenza è l'approccio o funzione metacognitiva personale, fm(P), fondata sui saperi e sulle tecniche (s,t) di cui la stessa dispone, applicata ad un compito unitario (Cm) dentro una situazione (!Sit). Non c'è dubbio che questo schema logico possa, ed anzi debba, essere decodificato mediante qualche costrutto linguistico, perché le competenze possano aver corso nei diversi momenti del lavoro scolastico. Ma il punto è un altro: ha senso proporre questo algoritmo, e cioè le competenze, come forma logica di un obiettivo? La risposta è no, in quanto comporterebbe portare all'interno di un obiettivo, che è per sua natura determinato, controllabile, prevedibile, programmabile, ecc., un fattore di imprevedibilità e incontrollabilità. E' la *funzione metacognitiva personale* – fm(P), in particolare, a creare problemi: il lavoro scolastico non può, per principio, controllare e programmare, questa variabile che rappresenta l'apporto del soggetto, l'espressione della sua esperienza e libertà, della sua capacità di distanziarsi da sé (dai propri saperi e tecniche) e dal compito meccanicamente intesi. Per servirci di un esempio, sarebbe come elencare tra gli ingredienti e le

procedure per realizzare una buona ricetta anche l'esperienza, la creatività e la libertà del cuoco, oltre alle circostanze particolari in cui opera. Si tratta quantomeno di una confusione di piani, ma è soprattutto un'operazione contraddittoria che pretende di programmare ciò che non può esserlo.

Possiamo, quindi, concludere che, finché non cambia il significato dei termini, le scuole non sono chiamate ad inventare una nuova forma logica e linguistica per gli obiettivi, ma potranno continuare a formularli così come hanno sempre fatto.

### 3. La relazione degli obiettivi alle competenze

Escluso che gli obiettivi, specifici o formativi, siano relativi alle competenze nel senso che le assumono al proprio interno, resta da capire come possa essere pensata questa relazione esterna. Le possibilità in proposito possono essere varie, ci limiteremo ad evidenziarne tre.

a) Una prima ipotesi, che abbiamo già escluso ma che richiamiamo, è questa: gli *obiettivi specifici di apprendimento* sono relativi alle competenze in quanto sono in relazione con gli *obiettivi formativi*. Questi ultimi non sarebbero relativi, ma identificativi ed espressivi di competenze. Se così fosse dovrebbero essere gli obiettivi formativi ad assumere la forma logica e la veste linguistica di una competenza. In questo caso, però, non si vede come questi obiettivi potrebbero sottrarsi alle precedenti considerazioni, circa l'impossibilità di assumere le competenze come obiettivi. Inoltre si dovrebbe spiegare in che modo le competenze farebbero capolino negli obiettivi formativi, considerato che la materia a partire da cui vengono elaborati è costituita dalle abilità e conoscenze, elencate dagli obiettivi specifici di apprendimento.

b) Una seconda ipotesi: l'obiettivo, sia esso specifico o formativo, può riferirsi alle competenze in quanto venga provvisto di un *indice*, di qualche tipo, che rinvia ad una o più competenze bersaglio. Questo modo di pensare la relazione altro non è se non una modalità per raggruppare e classificare gli obiettivi per tipi di competenze a cui si riferiscono, o meglio ancora per classi di compiti concreti e reali che la vita di un individuo propone.

c) La terza ipotesi, infine: l'obiettivo si riferisce alle competenze in quanto è *strumentale* al loro conseguimento. Nello scritto di Bertagna si trovano precisi riferimenti orientati in questa direzione: *"Gli obiettivi formativi rimandando a ciò che diventano gli obiettivi specifici di apprendimento quando si contestualizzano... [cioè] gli strumenti che gli insegnanti usano per promuovere e infine certificare le competenze non degli allievi in generale, ma di quegli allievi..."* (p.251). Ciò significa, peraltro, che gli obiettivi, benché conseguiti, non producono direttamente competenze, poiché non c'è corrispondenza biunivoca tra gli obiettivi e le competenze. La competenza è sempre un tessuto di abilità e conoscenza personalizzate. Naturalmente, in questo caso come nel precedente, se gli obiettivi individuati sono strumentali alla creazione di competenze spendibili che si esplicano in determinati compiti e situazioni di vita, è evidente che questi compiti sociali, culturali, personali, ecc., da padroneggiare mediante le competenze, devono in qualche modo fornire la traccia per la scelta e la declinazione di propri obiettivi.

### 4. La relazione degli obiettivi alle capacità

Il fatto che il legislatore abbia voluto rimarcare con forza il legame degli obiettivi, specifici e formativi, con le competenze ha indubbiamente un significato: quello di rafforzare i legami tra l'attività educativa e le circostanze e i contesti di vita reali; cosa che non potrà non avere conseguenze sul modo di fare scuola. Tuttavia, questa sottolineatura non ci deve far dimenticare che gli obiettivi, oltre che alle competenze,

sono relativi anche alle capacità, alle abilità ed alle conoscenze. E' di queste relazioni che vogliamo ora occuparci.

Che gli obiettivi formativi siano in relazione con le capacità è evidente: se la funzione degli obiettivi è quella di promuovere le capacità e trasformarle in competenze, la stessa *relazione strumentale*, di *mezzo*, che abbiamo visto sussistere con le competenze deve essere ribadita anche per le capacità. Con questa differenza: le capacità sono il punto di partenza, il seme, rispetto a cui il mezzo si applica (un mezzo che non resta estraneo ma viene incorporato nel risultato), mentre le competenze sono, per così dire, il punto di arrivo, il risultato. Pensare le capacità come un seme, significa considerarle come qualcosa di ampio e indifferenziato, che gli obiettivi hanno la funzione di sollecitare, di risvegliare, articolare e far maturare. Gli obiettivi, in conclusione, sono relativi alle capacità nel senso che le presuppongono, per articularle, differenziarle e ritaglia un possibile percorso rispetto ad una capacità. Che cosa comporta operativamente questa relazione? In che modo e quando, cioè, occorre tener conto delle capacità nel lavoro di formulazione degli obiettivi? Su questo aspetto il testo di Bertagna offre alcune indicazioni generali: *"Per agire pedagogicamente, le buone capacità...si possono, e di fatto si devono, formulare analiticamente, non in maniera generica e tanto più confusa....E' consueto, nondimeno, ai fini dell'azione didattica, anche cercare di operazionalizzare queste diverse capacità buone, ovvero tradurle in comportamenti o, comunque, in prestazioni osservabili e misurabili altrettanto buoni."*(p.263). *"Questo lavoro di analisi logica e operativa delle buone capacità di ciascuno è molto utile, anzi è indispensabile, alla progettualità didattica e all'azione educativa."*(p.264)

Il carattere succinto di queste considerazioni solleva dubbi interpretativi e necessita, pertanto, di qualche chiarimento. Primo: *come si può condurre questa analisi?* Se le capacità sono delle potenzialità, cioè, qualcosa di non manifesto, come si possono sottoporre ad analisi e, addirittura, operazionalizzare? Con quali strumenti? In quanto semplici possibilità, ampie e indistinte, di esse non possiamo saper nulla finché non diventano qualcosa, cioè si manifestano in abilità o competenze. Che altro sono, infatti, le abilità e le competenze se non capacità articolate, sviluppate e codificate all'interno di una certa cultura? Ma, allora, in che modo si differenzia l'analisi delle capacità da quella delle abilità e competenze? Per evitare di cadere in un circolo vizioso, occorre assumere un altro punto di vista: se dovessimo analizzare un seme, non è forse vero che in esso troveremo, come potenzialmente presente, se non ciò che vi trasferiamo, dopo aver visto le fasi di sviluppo della pianta, la sua articolazione ed i frutti che porta a maturazione? Anche per condurre in porto il lavoro di analisi delle capacità occorre partire dall'adozione di un *modello di persona* umana pienamente sviluppata; o anche, e più banalmente, da una *tassonomia* dei processi cognitivi, affettivi, motori, ecc., che funga da quadro di riferimento per classificare e selezionare le potenzialità umane che meritano attenzione pedagogica. Si disporrebbe in questo modo di un quadro esaustivo delle potenzialità o dei Processi soggettivi che, incrociandosi con gli Oggetti culturali, danno vita agli obiettivi.

Secondo: *qual è la funzione di questo lavoro?* Se si considera che le capacità, ossia i Processi soggettivi considerate astrattamente e districati dal riferimento a contenuti culturali, costituiscono il versante soggettivo di un obiettivo, mentre i contenuti culturali ne rappresentano il lato oggettivo, si comprende come sia importante disporre di un quadro esaustivo e articolato delle potenzialità soggettive da sviluppare. Ci consente, infatti, di compiere le nostre scelte educative e didattiche, cioè di decidere con quanti e quali obiettivi presidiare lo sviluppo di una certa capacità; oppure di dosare in modo consapevole la distribuzione temporale degli obiettivi, raccordandoli alle fasi di sviluppo delle diverse capacità, così come rintracciate dalle scienze psicologiche. Naturalmente l'analisi delle capacità non ci deve mai far perdere di vista l'unità della persona.

Terzo: *quando e dove si colloca l'analisi delle capacità?* Si dice opportunamente nel testo citato che l'analisi è *indispensabile, alla progettualità didattica*. Sembra logico concludere che si tratta di un'operazione preliminare all'elaborazione vera e propria degli obiettivi; qualcosa che la fonda e la rende consapevole. Se consideriamo che ogni capacità segnala e determina l'esistenza di un *bisogno formativo*, ne segue che il momento dell'analisi delle capacità si sovrappone al momento della individuazione dei bisogni formativi degli alunni della propria scuola, classe e di ciascuno. Come è noto l'individuazione dei bisogni formativi appartiene a quel momento fondante della progettualità di istituto, che si può chiamare *fase di ricognizione*.

##### 5. La relazione degli obiettivi alle abilità e conoscenze

Abbiamo detto che gli obiettivi stanno, con le capacità e le competenze, secondo una *relazione esterna*, di mezzo o strumento; ciò è quanto dire che obiettivi, le capacità e competenze non sono isomorfi : a) nessun obiettivo può assumere al proprio interno una capacità esaurendone la potenzialità di contenuto; b) nessun obiettivo può assumere al proprio interno quelle particolarità del soggetto e delle situazioni che contraddistinguono le competenze.

Ben diversamente stanno le cose per le abilità e le conoscenze: "I mezzi che abbiamo a disposizione per passare dalle capacità alle competenze sono le conoscenze che incontriamo o maturiamo ... e le abilità di cui ci impadroniamo e che possiamo usare." (p.268) Proprio perché abilità e conoscenze sono esse stesse il mezzo, non possono essere esterne all'obiettivo ma vengono assunte al suo interno: "Gli obiettivi specifici di apprendimento risultano dalla definizione operativa (dalla operazionalizzazione) di conoscenze (cioè di concetti disciplinari e interdisciplinari) formativi e di abilità (cioè di procedure riguardanti il saper fare qualcosa in campi disciplinari e interdisciplinari più o meno complessi...La loro centratura è sull'oggetto culturale, ciò che c'è da sapere-conoscenze- e da saper fare-abilità-...)." (p.251)

In altri termini, le conoscenze e le abilità sono il contenuto e la forma degli obiettivi specifici, e questi parlano sempre e solo di abilità e conoscenze. Naturalmente, la stessa cosa si potrebbe ripetere per gli obiettivi formativi che da quelli derivano. Che le cose stiano così dipende da una sorta di isomorfismo: gli obiettivi sono rappresentazioni adeguate o *progetti* (intenzioni, prescrizioni, ecc.) di azioni e conoscenze; le abilità e le conoscenze sono, d'altra parte, qualcosa di adeguatamente rappresentabile e *progettabile*, in quanto perfettamente determinate, dominabili, riproducibili, trasferibili e direttamente promuovibili mediante opportune attività didattiche. Possiamo mostrare meglio questo isomorfismo approfondendo il concetto di abilità.

"*Si è abili...quando si traduce un sapere specifico su qualcosa in azioni adeguate a realizzare al meglio lo scopo concepito. E non quando ci si riesce una volta, per caso, ma quando si possiede il sapere sufficiente a riuscirci più volte. In questo senso è l'azione di successo ripetuta, perché controllata e controllabile, che segnala l'abilità*" (p.275) "*Possedere un sapere specifico che ci consenta...di produrre secondo una sequenza tecnica, anche in serie, qualcosa di determinato...sembrano i tratti che segnalano il possesso di una abilità*" (p.276). Essere abili equivale a: "... raggiungere un determinato risultato sulla base di una procedura formale, controllata scientificamente..." (p. 267)

Qui si coglie con evidenza che l'abilità è un *saper fare* guidato da un *sapere* che si traduce in azioni adeguate finalizzate allo scopo. Ma questo, forse, può essere detto anche delle competenze. C'è, però, una differenza che va rimarcata con forza: nel suo evolversi questo *saper fare* non segue il caso o l'istinto personale (funzione metacognitiva personale), ma riproduce uno schema logico articolato o, come si dice, una *sequenza tecnica*, una *procedura formale*, che rende questo agire *controllato* e

*controllabile* da parte del soggetto o di altri. Tali caratteristiche lo rendono non solo reiterabile, ma anche riproducibile socialmente, cioè imitabile e trasmissibile, un prodotto sociale e culturale che non appartiene ad una persona più che ad un'altra; inoltre lo rendono anche facilmente identificabile e riconoscibile e questo è importante ai fini della verifica. Le stesse considerazioni, con poche varianti, possono essere evidenziate anche rispetto alle conoscenze. E' proprio in ragione di questi caratteri che le abilità e le conoscenze sono naturalmente conformi agli obiettivi. Ogni obiettivo, se non vuole essere solo una vaga indicazione di direzione, una rappresentazione vuota e indeterminata, ma uno strumento di lavoro che indichi che cosa fare, come farlo e come controllarlo, deve avere un contenuto che sia, almeno potenzialmente, articolabile, controllabile, reiterabile, trasmissibile e verificabile.

Ci vengono offerti, quali esempi di abilità, l'annodarsi la cravatta, il risolvere equazioni matematiche secondo procedimenti standard, cioè un insieme sequenziale e chiuso di azioni. Da parte nostra potremmo suggerire gli schemi di gioco provati dai calciatori in allenamento, o la preparazione di un piatto seguendo la traccia di una ricetta.

Naturalmente nessuno sarebbe disposto a considerare cuoco competente chi segue pedissequamente il ricettario, né fuoriclasse il calciatore che esegue bene gli schemi in allenamento; al più possiamo considerarli abili.

Vogliamo chiudere queste considerazioni tentando di assegnare anche alle abilità la loro forma logica:

$$A = t \rightarrow O$$

s

Ossia: l'abilità (A) è una tecnica (t), fondata su un sapere (s) che si applica ad un Oggetto (O). Anche in senso formale, come si vede, le abilità, le conoscenze e gli obiettivi si corrispondono.

## 5. Indicazioni conclusive

Ci siamo soffermati fin qui sui problemi relativi all'elaborazione degli obiettivi formativi, dovremmo a questo punto, per avere un quadro più completo che proietti nuova luce sulle diverse parti, affrontare anche la questione del lavoro didattico e quello della verifica degli obiettivi e della certificazione delle competenze. Già a questo punto, però, si possono trarre alcune indicazioni conclusive.

Per elaborare gli obiettivi formativi occorre partire dalle conoscenze e abilità enucleate dagli obiettivi specifici di apprendimento, assumendosi: "...la libertà di mediare, interpretare, ordinare, distribuire ed organizzare...", come si dice nelle *Indicazioni nazionali*. Nel fare questo si dovrebbe conto di alcune avvertenze, desumibili dalle precedenti considerazioni.

- L'elaborazione degli obiettivi formativi non richiede un investimento di tempo per escogitare nuove forme logiche e nuovi costrutti linguistici che alludano alle competenze; le scuole devono formulare i loro obiettivi così come hanno sempre fatto, adattando le indicazioni generiche alle situazioni concrete delle classi e degli alunni;
- Considerato il carattere strumentale degli obiettivi formativi rispetto alle *capacità*, questo lavoro dovrebbe essere inquadrato, possibilmente, dall'adozione di un modello antropologico, che offra un quadro completo e articolato delle potenzialità (cognitive, espressive, sociali, ecc.) che meritano *in generale* di essere sviluppate e promosse; dalla scelta delle capacità su cui puntare *in particolare*, tenuto conto dei bisogni formativi del territorio, della classe, dei singoli alunni. Di questo lavoro di analisi deve risultare traccia nel POF (scelte educative e didattiche): *"L'ispirazione culturale – pedagogica e l'unità didattico – organizzativa...si evince dal Piano dell'offerta formativa di istituto"* (Indicazioni nazionali).

- Considerato, infine, il carattere strumentale degli obiettivi formativi rispetto alle *competenze*, la scelta e l'articolazione degli obiettivi dovrebbe essere orientata anche dalla identificazione dei compiti di vita reale in cui queste competenze saranno spese; anche di queste scelte dovrebbe restare traccia nel POF.