Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per la Campania

Polo Qualità di Napoli

2008

la qualità è ... a scuola ...

ERMANNO PURICELLI
Le competenze tra persona e cultura, uguaglianza e differenze

© 2008 Alfonso Micuccio e Angela Orabona

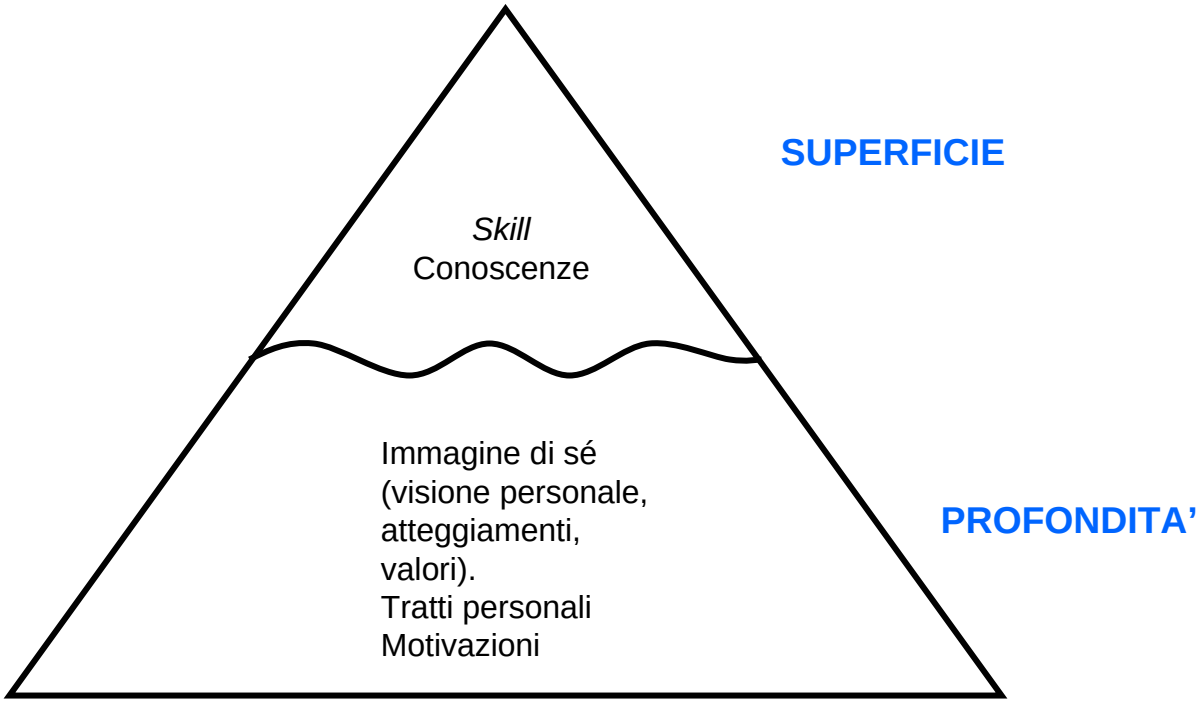
Le competenze tra persona e cultura, uguaglianza e differenze

Di Ermanno Puricelli
CQIA
Università di Bergamo

Indice

1. Il nichel
2. Il concetto aziendale di competenza
3. Nel gulag staliniano
4. Le competenze a scuola
5. Un modello di apprendimento
6. Conoscenze e abilità
7. La formula delle competenze
8. Progettare e valutare (in pillole)

L’iceberg delle competenze

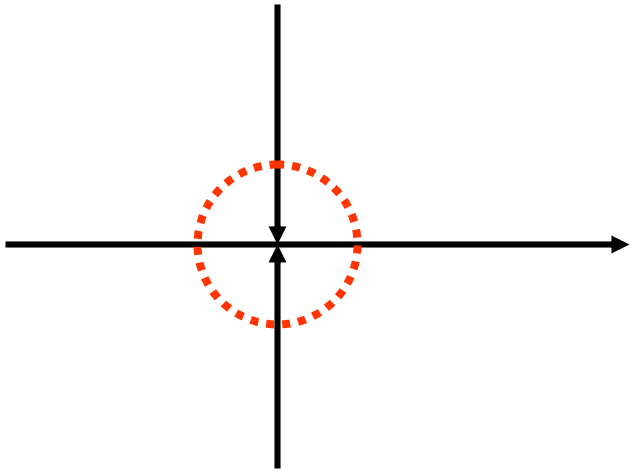


Esperienza di apprendimento

CULTURA

conoscenze

PERSONA **capacità**



competenze

abilità

La competenza

$$C = \frac{f(P)}{c, a} \rightarrow cu(s)$$

Fattori della competenza

Saper essere agire e fare personale

Compito unitario

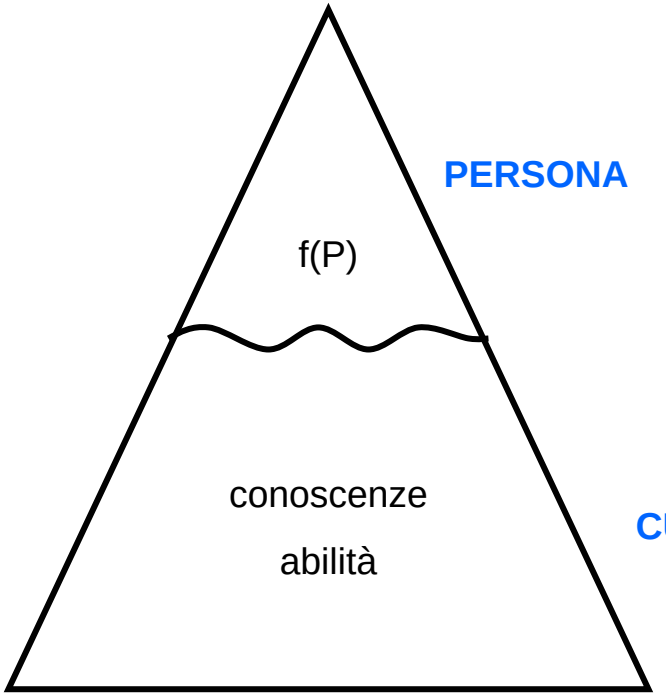
$$C = \frac{f(P)}{c, a} \rightarrow cu(s)$$

Situazione

Conoscenze

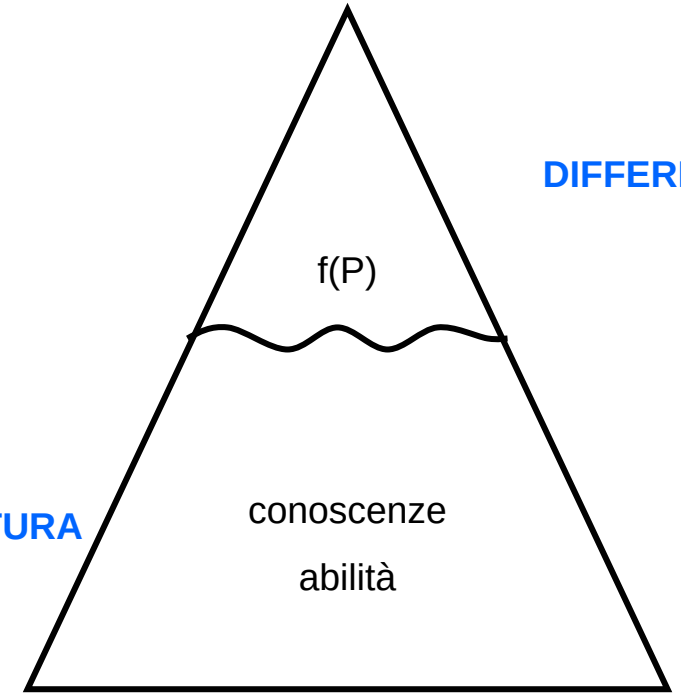
Abilità

L’iceberg delle competenze 2



PERSONA

CULTURA



DIFFERENZE

UGUAGLIANZA

Progettazione

$$C = \frac{f(P)}{c, a} \rightarrow cu(s)$$

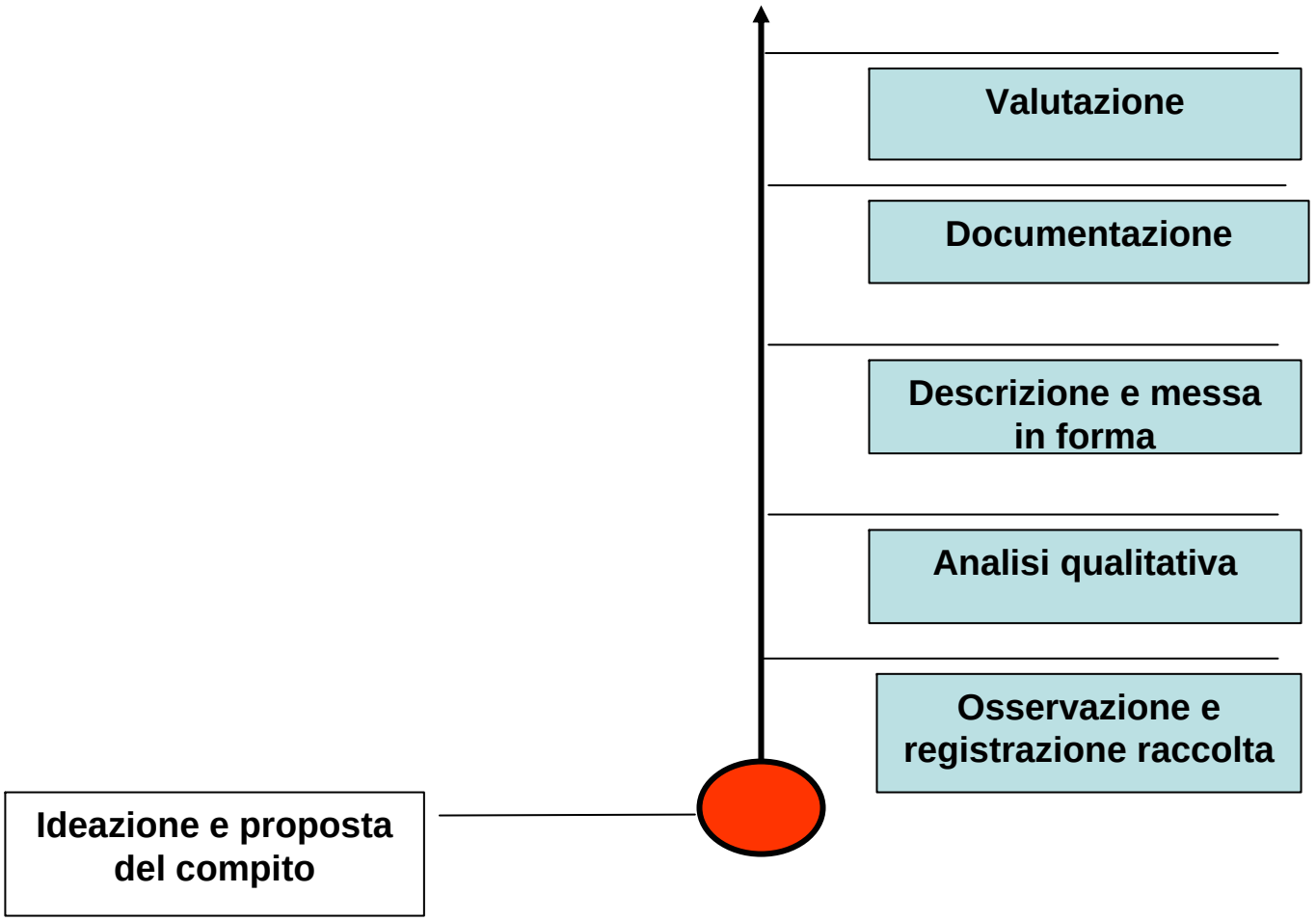
Valutazione

$$C = \frac{f(P)}{c, a} \rightarrow cu(s)$$

Definizione (Indicazioni 2007)

"Fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati a un'efficace gestione di tali componenti. Pertanto la nozione di *compentenze* include componenti cognitive ma anche componenti motivazionali, etiche, sociali, risultati di apprendimento (conoscenze e abilità), sistemi di valori e credenze, abitudini e altre caratteristiche psicologiche. […] il **concetto di competenza** si riferisce alla capacità di far fronte a richieste di un elevato livello di complessità e comporta sistemi di azione complessi, il **termine conoscenze** è riferito ai fatti o alle idee acquisiti attraverso lo studio, la ricerca, l'osservazione o l'esperienza e designa un insieme di informazioni che sono state comprese. **Il termine abilità** viene usato per designare la capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici." Cfr: OECD, *The definition and selection of key competencies (DeSeCo): theorical and conceptual foundations.* Strategic paper, 07-Oct.2002.

Le operazioni richieste



Competenze e compiti unitari

- **Competenza**: “Utilizzare il metodo sperimentale per verificare una ipotesi, predisponendo l’apparato concettuale e strumentale necessario alla scopo, sulla base della consapevolezza della natura del fenomeno considerato e dei vincoli procedurali ed epistemologici richiesti da un esperimento scientifico.”

Compito in sit.: “Immaginare e realizzare un esperimento e un dispositivo per dimostrare che le diverse dimensioni del sole alla zenit ed all’orizzonte sono soltanto un’illusione ottica

Competenze e compiti unitari

Competenza: “Interagire sul piano verbale e non verbalmente all’interno di un gruppo strutturato o occasionale, in funzione di uno scopo assegnato.”

Compito in sit: “ Partecipare ad una assemblea di classe per decidere alcune regole di comportamento.”

Competenze e compiti unitari

Competenza: “Esegue, da solo e in gruppo, semplici brani strumentali e vocali appartenenti a generi e culture differenti.” (Indicazioni 2007)

Compito in sit: “Preparare un canto corale ed eseguirlo in occasione della festa di fine anno.”

Osservazione - registrazione

“**Se il compito fosse**: “ Partecipare ad una assemblea di classe per decidere alcune regole di comportamento.”

Osservazione: “L’alunno ha partecipato poco, si è spesso distratto, scherzando e disturbando con i vicini; i rari interventi sono stati poco pertinenti e fuori tema; dopo che una sua opinione ha suscitato l’ilarità dei compagni si è chiuso nel mutismo e si è completamente estraniato…”

Analisi qualitativa: indici

Indici per l'analisi:

" f(P)" : essere, agire, fare personale

"c" : possesso e uso delle conoscenze

"a" : possesso e uso di abilità

"c.u": compito unitario

"s": situazione

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per la Campania

Polo Qualità di Napoli

2008

la qualità è ... a scuola ...

ERMANNO PURICELLI

APPRENDIMENTI E COMPETENZE

© 2008 Alfonso Miccuccio e Angela Orabona

APPRENDIMENTI E COMPETENZE

(marzo 2008)

di Ermanno Puricelli

1. Radici storiche del concetto di competenza

1.1 ORIGINE AZIENDALE

L'origine degli studi sulle competenze alla risale fine degli **anni '60**[1] in settori di studio quali la sociologia del lavoro, della psicologia del lavoro ed è legato al problema della gestione del personale all'interno delle organizzazioni e delle imprese . In questi anni le aziende, reagendo al taylorismo, iniziano a considerare le risorse umane come un patrimonio, anziché come un costo. La competenza, in questo periodo, indica la padronanza di tecniche specifiche per eseguire correttamente il proprio lavoro.

Negli **anni '70,** ai dipendenti viene richiesta una maggiore autonomia e capacità di adattamento e, quindi le conoscenze e le abilità non bastano più. Si cerca di trovare delle leve motivazionali e di sfruttare efficacemente le caratteristiche distintive del personale.

Il cambiamento radicale nella gestione delle risorse umane si realizza però negli **anni '80**: in un mercato divenuto sempre più competitivo, il personale viene sempre più considerato come un elemento in grado di aggiungere un valore. Si sviluppa un nuovo approccio alla gestione delle risorse, definito ***Human Resource Management*** (HRM), un approccio che per migliorare la qualità delle *performance* investe nelle competenze, attitudini e valori del personale.

L'approccio per competenze si rivela vincente, per cui le organizzazioni aziendali sviluppano dei programmi finalizzati ad aumentare le *performance* e collocare "le risorse giuste al posto giusto". L'analisi delle competenze diviene

[1] Fin dagli anni cinquanta si afferma il movimento delle *Risorse umane* di cui Frederick Herzberg è il maggiore promotore. In quel periodo, emerge nelle aziende il desiderio di far recuperare all'individuo un ruolo più attivo: questo si traduce nel recupero delle risorse professionali e relazionali dei lavoratori. In F. Mattioli, *Introduzione alla sociologia dei gruppi*, Milano, Seam, 1998, pagg. 92-136.

essenziale anche per rendere più funzionale la **mobilità interna**. Il **ridimensionamento negli organici** derivante dalla recessione economica rende infatti fondamentale conservare le *skill* più strategiche per l'azienda e collocarle al meglio all'interno dell'organizzazione.

1.2 IL CONCETTO AZIENDALISTICO DI COMPETENZA

La prima descrizione di competenza si deve a Boyatzis, nel libro "*The competent manager*"[2]5, in cui il termine viene definito come "***una caratteristica personale intrinseca [..] una motivazione, un tratto, una skill, un aspetto dell'immagine di sé o d'un ruolo sociale, o il corpo di conoscenze usato da una persona***".

Tale definizione pone l'accento sugli aspetti tipici e durevoli della competenza. Boyatzis inoltre fa riferimento all'eccellenza nella *performance* come un elemento fondamentale della competenza. In tal senso, quest'ultima non consente di ottenere una normale prestazione, ma garantisce di raggiungere livelli di prestazione eccellenti.

D'accordo con questo approccio, Lyle e Signe Spencer[3] definiscono la competenza come "***una caratteristica intrinseca individuale che è causalmente correlata ad una performance efficace/o superiore in una mansione o in una situazione, e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito***". Spencer e Spencer sottolineano quindi il legame fra la competenza e la *performance*, individuando un nesso di causalità e prevedibilità in questa relazione. L'attenzione al tema delle prestazioni è però solo un aspetto del più ampio dibattito sulle competenze.

Per provare a sistematizzare alcuni temi emersi nei contributi dei vari autori sull'argomento, Levati e Saraò (1998)[4] identificano e analizzano quattro questioni principali sorte intorno alla parola "competenza":

2. Ragioni didattico pedagogiche

---

[2] R.E. Boyatzis, *The Competent Manager: a model for effective performance*: New York, John Wiley & Sons (1982).

[3] L. M. Spencer-S. M. Spencer, *Competenza nel lavoro*, Milano, Franco Angeli, 1995 (Originale, 1993).

[4] W. Levati - M.V. Saraò, *Il modello delle competenze"*, Milano, Franco Angeli, 1998

2.1 DALLE AZIENDE ALLA SCUOLA

- Dal mondo delle aziende il concetto di competenza passa rapidamente al mondo della scuola, passando attraverso la porta della formazione professionale e della istruzione i formazione professionale: dovendo preparare i loro studenti per l'inserimento nel mondo del lavoro pensano di formare il loro studenti secondo la logica delle competenze (ISFOL).

- Dalla formazione professionale al mondo della scuola in senso lato il passo è breve. Per quanto concerne la scuola del primo ciclo, il termine "compentenza" fa la sua comparsa per la prima volta nella DR n. 275/99 o Regolamento dell'autonomia, dove si parla di "obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze".

- Da questo punto in avanti si assiste ad un crescendo, parlano di competenze:

- D.lvo n. 59/2004 o Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati
- D.M. 31 luglio 2007 - Le indicazioni per il curricolo (2007)
- D.M. n. 139 22 agosto 2007 Il nuovo documento sull'elevamento dell'obbligo (assi culturali e competenze chiave)

2.2 LE RAGIONI DEL SUCCESSO

- Il *problema della cultura*. Le tre caratteristiche della cultura occidentale: scrittura, cumulatività, enciclopedia.

- Il *problema della intercultura*. La necessità del confronto con le enciclopedie "altre".

- Il *Problema della mobilità*. In una situazione di movimento crescente è necessario puntare su ciò che è riconoscibile e spendibile ovunque.

- Il *problema della capitalizzazione*. Le conoscenze sono volatili mentre le competenze hanno una maggior stabilità nel tempo e questo è interessante sia nella prospettiva di una logica di apprendimento come credito, sia nella prospettiva del lifelong learning.

- Il *problema della concretezza e spendibilità.* La scuola è spesso caratterizzata da astrazione e dalla distanza dalle esigenze concrete della vita; nelle competenze e insito un legame forte con la concretezza e con la vita reale delle persone.

3. Conoscenze, abilità, capacità competenze

3.2 INTRODUZIONE AL CONCETTO DIDATTICO DI COMPETENZA

- Nella scuola non serve un concetto qualsiasi di competenza, serve un concetto didattico di competenza

- La competenza per la scuola è un tipo di apprendimento che per essere compreso ha bisogno di essere distinto da altri tipi di apprendimento, con cui è inscindibilmente legato: conoscenze, abilità e capacità.

Tipi di apprendimento

CONOSCENZE

Le **conoscenze** potrebbero essere definite come dei *saperi codificati* e, di conseguenza, conservati e trasmessi, perché necessari, utili e significativi per vivere all'interno di una certa cultura. Parlare di "saperi codificati" richiede un chiarimento: nella nostra cultura non si considera conoscenza qualunque opinione o convinzione espressa da qualcuno (*doxa)*, ma solo ciò che è stato vagliato secondo i canoni del metodo scientifico (*episteme*) oppure affermato da chi ne abbia l'autorità per farlo (*dogma*).

ABILITA'

Analogamente le **abilità** sono dei *saper fare codificati*, conservati e trasmessi perché necessari, utili e significativi per vivere all'interno di una data cultura. In questo caso, per "codificato" si deve intendere un saper fare trasformato in una procedura affidabile e produttiva; in un metodo riproducibile da parte di chiunque, purché si sia esercitato e lo abbia appreso. E' importante rimarcare che, in quanto procedure potenzialmente riproducili da chiunque, le abilità hanno un carattere *impersonale*, ossia non espressivo dello specifico di una persona.

Le conoscenze e le abilità sono accomunate dal fatto di essere il risultato di un processo di codifica socio-culturale, che le rende pubbliche ed impersonali: veri e propri *oggetti socio-culturali*, reali nel loro proprio ordine di realtà. Lo scenario cambia, invece, radicalmente se parliamo di capacità e competenze: si passa dalla sfera dell'oggettivo e dell'impersonale a quella del soggettivo e del personale.

CAPACITA'

per **capacità** dobbiamo intendere le *potenzialità*, anche nel senso di *talenti* spontanei e naturali, che ogni essere vivente porta con sé e che può esprimere se le condizioni esterne ne consentono l'estrinsecazione. Per evitare possibili letture deterministiche, occorre precisare che le capacità non sono una dato precostituito ed analizzabile, ma qualcosa di ampio e magmatico che le esperienze si incaricano di destare e orientare in un senso o nell'altro. Il fatto

che si tratti di “potenzialità” dovrebbe sconsigliare ogni docente dal farne oggetto di analisi e valutazione, anche se è necessario essere consapevoli che le capacità rappresentano, al tempo stesso, il presupposto e il limite dell’attività di insegnamento.

COMPETENZA

Del concetto di **competenza** esistono numerose definizioni, ciascuna con i propri pregi e difetti. Ciò che qui è richiesto, tuttavia, è una definizione che sia operativa e si integri nel precedente sistema di rimandi semantici, a garanzia della propria fondatezza. Avendo parlato delle conoscenze e abilità come di oggetti socio-culturali, dovremo definire le competenze come dei *saper fare* (agire, essere) *personali* che hanno la loro condizione di possibilità nelle *capacità* di ciascuno, che per crescere e maturare necessitano dell’acquisizione di *conoscenze* e *abilità* e che si manifestano, infine, quando lo studente è posto di fronte a *compiti unitari* in situazione. In sostanza le competenze non sono né oggetti socio culturali, né entità psichiche, ma *modi di essere* della persona, che si manifestano nelle concrete interazioni di vita, culturali e professionali, della persona con il proprio mondo.

N.B.
Per scaricare altri materiali prodotti dal Prof. Puricelli, è possibile consultare il sito: www.icsviadeisalici.it

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per la Campania

Polo Qualità di Napoli

2008

la qualità è ... a scuola ...

ERMANNO PURICELLI

Indicazioni per il curricolo

© 2008 Alfonso Miccuccio e Angela Orabona

SPECIALE *Indicazioni per il curricolo*

Con gli interventi di Paolo Calidoni ed Ermanno Puricelli prosegue il confronto sulle nuove Indicazioni per il curricolo, un documento da conoscere (nei suoi aspetti più tecnici e nei presupposti teorici), discutere e mettere alla prova del lavoro didattico.

Frutti ministeriali estivi

restate 2007 ha portato molti documenti ministeriali all' attenzione delle scuole.

Nel quarantesimo anniversario della scomparsa di Don Milani, a trenta anni dalla legge n. *517/1977* che apporta significativi cambiamenti all' assetto della scuola di base, a venti dall' applicazione dei programmi della scuola elementare riformata, a dieci dalla riforma berlingueriana e dalla decretazione dell'autonomia scolastica, il 2007 non sfugge (per scelta, penso, non per caso) alla cabala della saga del sempre anelato e incompiuto riformismo scolastico italiano.

Ora la nuova maggioranza, dopo aver annunciato (nella Nota d'indirizzo del 31 agosto 2006 e nel gennaio ed aprile scorsi) un annoponte, di «incertezza sostenibile» che avrebbe portato alla definizione partecipata delle nuove Indicazioni, e aver avviato - con CM. n. 28 del 8 marzo 2007 sull'esame di stato conclusivo del primo ciclo d'istruzione - la certificazione (sperimentale) delle competenze indicando come riferimento forte i documenti europei *(www.pubblica.istruzione.itlnews/2007/ allegati/ misureaccompagnamento.pdj),* mantiene la promessa proponendo la sperimentazione delle *Indicazioni per il curricolo,* accompagnata da un biennio di formazione e ricerca-azione che porterà. alla decretazione regolamentare.

Ma torniamo ai documenti estivi e confrontiamone indici e struttura.

Ogni documento, come nella lingua ogni parola, risulta comprensibile solo nel contesto, non isolatamente. Quindi, non basta leggere iI D .*M.* 31 luglio 2007: *indicazioni per il curricolo* (e tantomeno gli obiettivi e i traguardi prescritti per una specifica disciplina - quella della propria cattedra/classe d'insegnamento). È opportuno contestualizzarle, considerando i documenti che riguardano quel che viene prima e quel che verrà dopo. Per comprendere, ad esempio,le Indicazioni in merito ai traguardi per lo sviluppo delle competenze (dove, però, non si indica che cosa s'intenda per competenza), è utile dare uno sguardo anche al decreto 22 agosto 2007 (G.U. n. 202 del 31 agosto 2007): *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* e al *Documento Tecnico* allegato che contiene la definizione dei livelli essenziali di **saperi e competenze** che i ragazzi dovranno conseguire dopo i primi due anni di istruzione superiore obbligatoria. Anche per questi è prevista una prima applicazione, a carattere sperimentale, di durata biennale (anni scolastici *2007/09).*

A questo scopo, presentiamo in *uno schema* il quadro complessivo di strutturazione del *percorso formativo (curricolo)* che si evince dalla produzione ministeriale. un *abstract* schematico, un "bignami" secondo il modello didattico CEPU, preparato per comporre il *puzzle* e avere una mappa complessiva che consenta di cogliere il significato delle singole Indicazioni, degli specifici obiettivi (traguardi volanti, per dirla con il linguaggio ciclistico), dei traguardi di tappasegmento scolastico, del percorso complessivo e del traguardo finale che costituisce la *chiave* dell'intero processo. Altrimenti, si corre il rischio di rincorrere risultati immediati, di non distribuire adeguatamente risorse e sforzi o di doversi avvalere di aiuti esterni (per ditta con un eufemismo).

Che cosa evidenzia la mappa generale del percorso?

Alcune considerazioni di carattere generale, spigolature impressionistiche emergenti a un primo, sommario sguardo, da vagliare, analizzare e approfondire.

Anzitutto, la complicata stratificazione di denominazioni e articolazioni che si sovrappone via via alla concreta organizzazione dei segmenti scolastici nel territorio. Prendiamo ad esempio la scuola media, come ancora - per fortuna Ia chiamano i comuni mortali, che nella mappa ufficiale del linguaggio buropedagogico è denominata scuola secondaria di I grado. Questo segmento fa parte, insieme alla scuola primaria, del primo ciclo d'istruzione e rientra nell'obbligo d'istruzione insieme alla scuola primaria e al biennio di scuola secondaria superiore o di istruzione e formazione professionale. Le *Indicazioni per il curricolo* sono comuni - nella premessa - anche alla scuola dell'infanzia che non fa parte dell' obbligo d'istruzione, ma pure essere presente nel medesimo istituto comprensivo e, dopo tutto questo equilibrismo nominalistico, le *Indicazioni per il curricolo* pragmaticamente affermano che «nella scuola secondaria di I grado si opererà tenendo conto delle c1assi di concorso» (che, è noto, corrispondono assai parzialmente alle aree indicate), secondo iI disciplinarismo di sempre. Insomma, al contrario di quel che succede di solito, la mappa è più complicata del territorio. Ci sarebbe materia per Borges!

In secondo luogo, l'articolazione del percorso curricolare evidenzia alcuni aspetti di seguito riportati.

• Le *grandi domande, il senso morale, il vivere insieme* (ovvero il campo di esperienza *II se e l'altro* esplicitamente indicato nella scuola dell' ' infanzia) non hanno sviluppo autonomo nei segmenti scolastici successivi ma compaiono delle *competenze chiave di cittadinanza* come esito dell'obbligo; analogamente, il campo di

Servizi educativi per I infanzia e le famiglie	SCUOLA DELL' INFANZIA Pre- obbligatoria generalizzata	SCUOLA DEL PRIMO CICLO *Obbligatoria*		ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE ISTRUZIONE FORMAZIONE PROFESSIONALE					
		Scuola primaria	Scuola secondaria 1 "'grado	*Obbligatoria*					Post -obbligatoria generalizzata
	Campi d'esperienza	*aree disciplinari*	*Discipline cattedre*	*Assi culturali*					
					d	a	c	CB	
	Il Sé e l' altro								CCC
	Il corpo e il movimento	Area Linguistico –artistico -espressiva							
		corpo movimento sport	corpo movimento sport						
	Linguaggi creatività espressione	Musica Arte e immagine	Musica Arte e immagine	linguaggi		2	2	1	
+ Sezioni sperimentali per bambini da 24 a 36 mesi (sezioni primavera) aggregate all' 'intererno di scuole e nidi d'infanzia.	I discorsi e le parole	Italiano 1 lingua comunitaria	Italiano 11ing com. 2 ling com			14	18	3	conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età
						8	6	1	
						2*	3*	1*	
		Area matematico –scientifico -tecnologica		**mat**		26	25	4	
	La conoscenza del mondo	Matematica Sc naturali sperimentali Tecnologia	Matematica Sc naturali sperimentali Tecnologia	ST		16	25	3	base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa.
		Area storico - geografica							
		Storia Geografia	Storia Geografia	SS		16	18	3	

Legenda:

d: denominazione degli assi culturali

a: "Abilita": indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l ' abilita manuale e l''uso di metodi, materiali, strumenti).

c: "Conoscenze": indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l' apprendimento. Le conoscenze sono l 'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; Le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

CB: competenze di base "Competenze": indicano la comprovata capacita di usare conoscenze, abilita e capacita personali, sociali e/o metodologiche, in

esperienza *II corpo e il movimento* trova continuità nella disciplina *Corpo movimento sport* nella scuola del primo ciclo nell'ambito dell'area linguistico -artistico- espressiva, ma non compare esplicitamente menzionato negli assi culturali dell' obbligo.

o l'asse culturale dei linguaggi si presenta come sintesi a partire da 3 campi di esperienza (comprendendo corpo e movimento) e da un'area disciplinare articolata in 5 discipline nella scuola "media".

situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale;le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

CCC (COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA): so no il risultato che si può conseguire – ali 'interno di un unico processo di insegnamento / apprendimento - attraverso la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze contenuti negli assi culturali.

Comprendono: imparare ad imparare; • Progettare; • Comunicare; o Collaborare e partecipare; • Agire in modo autonomo e responsabile; • Risolvere problemi; • Individuare collegamenti e relazioni; • Acquisire ed interpretare l' informazione.

***: testi multimediali**

Mat : matematico

ST: scientifico -tecnologico SS: storico - sociale

1 I documenti presi in esame sono:

- Accordo fra il Ministero della Pubblica Istruzione, il Ministero delle Politiche per la Famiglia, il Ministero per la Solidarietà Sociale, le Regioni, le Province Autonome di Trento e Bolzano, le Province , i Comuni le Comunità Montane, per la promozione di un'offerta formativa integrativa sperimentale per i bambini dai due ai tre anni del14 giugno 2007.
- D.M. 31 luglio 2007: *Indicazioni per il curricolo*
- Decreto 22 agosto 2007: *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo d'istruzione* e *Documento tecnico allegato.*

Tutte le definizioni sono riprese dai documenti ministeriali presi in esame; quelle in corsivo sono tratte dal Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF) ed utilizzate nei documenti ministeriali.• AI contrario, a partire dall'unico campo di esperienza *La conoscenza del mondo* si articolano due aree (5 discipline) nella scuola del ciclo primario e 3 assi nell'obbligo.

Infine, dalle definizioni ufficiali emerge la funzionalità degli obiettivi rispetto alle piste traguardi di ogni campo/disciplina che a loro volta rappresentano tappe di sviluppo delle competenze di base e delle relative abilita e conoscenze (riferite ai quattro assi culturali) e alle 8 competenze chiave di cittadinanza *(allegati* 1 e 2 del Documento Tecnico allegato aI *Regolamento sull'obbligo d'istruzione).* Come abbiamo gia ricordato, di queste ultime non c'è menzione esplicita nelle *Indicazioni per il curricolo.* E il comune mortale si domanda, a proposito di competenze, in quale rapporto *(gerarchia delle fonti)* stanno e staranno nel prossimo biennio le *Indicazioni per il curricolo, il Regolamento sull'obbligo d'istruzione e la CM. n.* 28 *del* 15 *marzo 2007* sull'esame di stato conclusivo del primo ciclo d'istruzione?

Con riferimento più specifico al curricolo della scuola "media", si può notare che:

Le impostazioni metodologiche di fondo: *valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni*

attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità

favorire l'esplorazione e la scoperta

incoraggiare l'apprendimento collaborativo . sia all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di assi e di età diverse promuovere la consapevolezza del proprio mo) di apprendere realizzare percorsi in forma di laboratorio. E a questo punto qualsiasi comune mortale si domanda perché questi due segmenti curricolari, strutturati nello stesso mo), siano collocati in contenitori/ scuole con l1a così diversa e gerarchica denominazione e diversissimo status dei docenti. Secondarizzaone della primaria? Primarizzazione della secondaria? Continuità = omogeneità? Ma solo l' interno della scuola del primo ciclo?

. Le classi di concorso della scuola "media" considerano, da una parte, Matematica e scienze e, dall'altra, Tecnologia. Gli assi culturali per l' obbligo, invece, considerano scienze e Tecnologia da una parte e Matematica dall'altra. La classe di concorso Materie letterarie copre, invece, l'intera area storico e geografica e italiano (che fa parte dell'area linguistico –artistico - espressiva, condivisa con altri 4 docenti/classi di concorso). E il solito comune mortale s'interroga.

e pagine del documento dello scorso aprile ! *curricolo nella scuola dell'autonomia* sono assunte nelle Indicazioni in una paginetta i definizioni *(L 'organizzazione del curricolo)* che fanno da cornice agli obiettivi di apprendimento e ai traguardi analiticamente rescritti per ogni disciplina. Qui si legge che «*Nel rispetto e nella valorizzazione dell' autonomia delle Istituzioni Scolastiche, le indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole. Sono un testa aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione* [. .}. il *curricolo si delinea con particolare attenzione alla continuità del percorso educativo dai* 3 *ai* 14 *anni. Ogni scuola predispone un curricolo, all' 'interno del Piano dell' offerta formativa, nel rispetto delle finalità, dei traguardi per lo sviluppo delle competenze, degli obiettivi di apprendimento posti dalle Indicazioni*» dopo un preambolo e molti riferimenti che ribadiscono l' esigenza di connessione (17 occorrenze) e collaborazione (21). In queste parole, forse, sta la risposta (ministeriale)

agli interrogativi che nascono da uno sguardo generale sui *puzzle* dei documenti. I..:Auronomia - il lavoro degli insegnanti in ogni scuola - è il dispositivo (la parola magica?) a cui si affidano le copiose e diversificate indicazioni dei molti documenti ministeriali Basteranno? 0 si dovrà riconsiderare quanto ha scritto il prof. Lucio Guasti, membro dimissionario della commissione che ha elaborato le Indicazioni nazionali (v. «Scuola e Didattica», 1, 1 settembre 2007, p. 21): «se si (man)tiene come fondamento (della riforma) il paradigma della competenza, diventa contraddittorio lasciare inalterati gli assetti attuali».

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per la Campania

Polo Qualità di Napoli

2008

la qualità è ... a scuola ...

ERMANNO PURICELLI
STANDARD PER LE COMPETENZE DI BASE: APPUNTI PER UNA CRITICA DELLE COMPETENZE COME OGGETTO CULTURALE

© 2008 Alfonso Micuccio e Angela Orabona

STANDARD PER LE COMPETENZE DI BASE: APPUNTI PER UNA CRITICA DELLE COMPETENZE COME OGGETTO CULTURALE

di Ermanno Puricelli

In un numero recente degli *Annali dell' istruzione*[1], dedicato ai Percorsi di innovazione nell'educazione degli adulti, sono apparsi due contributi dedicati alla questione degli standard per le competenze degli adulti: il primo intitolato "*Standards per le competenze di base degli adulti*" a firma di L. Guasti; il secondo relativo agli "*Standards di area scientifica*" a cura di Ugo Virdia. Questi articoli documentano la terza fase di un impegnativo percorso di ricerca, avviato nel novembre del 2001 e concluso nel maggio del 2005, su incarico del Ministero dell'Istruzione. Al progetto hanno collaborato l'Indire, l'Università Cattolica di Piacenza ed un gruppo di esperti di Educazione degli adulti provenienti da diverse realtà territoriali. L'obiettivo a cui l'équipe ha lavorato è stato quello di produrre un sistema di standard per le competenze degli adulti, che fungesse da riferimento per la formazione degli adulti. Durante quattro anni di ricerca, come scrive Vauria, sono stati prodotti ben 43 standard di contenuto, relativi a quattro aree: "*…area dei linguaggi, area socio-economica, area scientifica, area tecnologica*" (p.12). Ci troviamo di fronte, come è chiaro, ad un lavoro di lungo periodo, che vuole essere paradigmatico rispetto alla questione controversa degli standard per le competenze. Considerata la rilevanza e la persistente attualità del tema trattato, ci sembra doveroso sottoporre questo lavoro ad un esame critico, sia per condividerne le eventuali acquisizione sia per evidenziarne i punti problematici. E' bene precisare che non rientra nei nostri obiettivi quello di dar conto analiticamente della ricchezza della ricerca. Ciò che realmente ci preme è tentare di risalire, sulla scorta di un esempio concreto, agli orientamenti concettuali e teorici che hanno guidato il lavoro.

Presentazione di un esempio di standard

In che cosa consista uno standard per l'educazione degli adulti, nel contesto della ricerca, è chiaramente illustrato da Varia:

"*Le descrizioni dello standard, dei suoi livelli ed articolazioni, nel loro insieme, forniscono il senso complessivo dello standard. Ciascuna descrizione rappresenta i contenuti proposti dallo standard ed è caratterizzata da un intreccio significativo di operatori concettuali e campi concettuali*[2]. Spiegare, distinguere, riconoscere, descrivere, individuare, mettere in relazione, analizzare, *ad esempio, esprimono modalità operative: sono questi gli operatori concettuali con cui sono trattabili gli oggetti da apprendere, i campi concettuali.*" (p.12)

[1] Si tratta del n. 1-2 del 2006, Annali dell'istruzione, Le Monnier, Roma

[2] Per "operatori concettuali" si possono intendere le operazioni astratte e generali, al modo delle tassonomie dell'area cognitiva; per "campi concettuali" si possono intendere i contenuti culturali o i temi da apprendere.

Per quanto concerne l'area scientifica, oggetto della recente pubblicazione, ci vengono proposti cinque standard: A, B, C, D, E. Noi prenderemo in considerazione solo lo STANDARD B), ma qualsiasi altro potrebbe servire altrettanto bene allo scopo.

STANDARD B

(Descrizione): *"Riconosce gli elementi importanti ed essenziali che definiscono un ambiente o territorio e ne analizza le relazioni; verifica lo stato di salute dell'ambiente/territorio, identifica e promuove comportamenti idonei e responsabili per la salvaguardia e la compatibilità ambientale."*

Livello 1: *Descrive lo stato emozionale che gli deriva dalle sollecitazioni sensoriali dell'ambiente in cui si trova; osserva e rappresenta gli elementi caratterizzanti il luogo esaminato e costruisce una prima classificazione empirica.*

Articolazioni: 1-4 (omissis)

Livello 2 : *Seleziona gli elementi dell'ambiente o del territorio prescelto attraverso analogie e differenze; produce classificazioni sistematiche.*

Articolazioni: 1-5 (omissis)

Livello 3: *Si pone specifiche domande contestualizzate all'ambiente/territorio selezionato e al suo stato di salute; formula ipotesi di soluzione.*

Articolazioni: 1-3 (omissis)

Livello 4: *Verifica le ipotesi attraverso una ricerca mirata diretta e indiretta di informazioni, dati, strumenti, esperimenti ed elabora una soluzione adeguata a problemi inerenti a tematiche ambientali.*

Articolazioni: 1-6 (omissis)

Livello 5: *Riconosce un modello relativo a procedure sullo studio dell'ambiente o il territorio prescelto; lo ricostruisce e lo applica autonomamente a contesti diversi.*

Articolazioni: 1-5 (omissis)

Livello 6: *E' consapevole dei mezzi acquisiti che gli permettono di assumere un ruolo costruttivo, critico e responsabile nei comportamenti personali e sociali, nelle scelte economiche e produttive che riguardano l'ambiente preso in esame.*

Articolazioni: 1-8 (omissis)

Livello 7: *Riconosce il valore delle Scienze come strumento gratificante di interpretazione della realtà e di orientamento personale anche per accedere ad ulteriori percorsi formativi di tipo scientifico.*

Articolazioni: 1- (6) (omissis)

Ad un prima lettura, la “descrizione” di questo standard e la sua scansione in “livelli” e “articolazioni” può apparire convincente, se non altro perché ridesta in ogni docente una memoria professionale, al cui richiamo è difficile sottrarsi. Ma se non si è disposti a cedere a questo effetto ipnotico e suadente, subito si affacciano numerose perplessità e domande. In particolare: a quale competenza si riferisce lo standard? che rapporto c’è tra lo standard e la competenza? Come è pensata la competenza? Qual è il senso dei livelli e delle articolazioni dei livelli? Quale logica presiede all’articolazione dei livelli ed alla loro gerarchizzazione? In che modo si possono accertare e certificare le competenze, sulla base di questi standard e livelli? E così via. Ciò che cercheremo di fare, nel seguito, è tentare di dare qualche risposta a queste domande.

La funzione *ex ante* dello standard

1. La relazione tra standard e competenza

Lo STANDARD B), presentato come esempio, è quello che L. Guasti denomina espressamente “standard per le competenze degli adulti” (p.3). Ciò che interessa, nell’uso di questa espressione, è il fatto che essa introduce, come è giusto, una distinzione tra il concetto di “standard” e quello di “competenza”. Il punto è tentare di chiarire il senso di questa differenza. Se si considera attentamente l’esempio in esame, nella sua funzione *ex ante*, ossia nella prospettiva dell’orientamento dell’azione didattica dei docenti, ci sembra che la differenza tra standard e competenza possa essere illustrata così: lo “standard” rappresenta la forma generale della competenza, la competenza disincarnata ed in essenza o, come anche si potrebbe dire, il versante pubblico della competenza [- a loro volta, i livelli sembrano prefigurare lo sviluppo graduale nella maturazione della competenza (si parte dal livello 1 e si arriva al livello 7)]. Di contro, la “competenza degli adulti” è il modo in cui ciascuno riesce a incarnare concretamente la competenza in essenza. In termini analogici, si potrebbe dire che lo standard rappresenta il *calco* che deve dare forma ed essere norma, mentre la competenza concreta e reale è il tentativo (più o meno riuscito) di ciascuno di adeguarsi e riprodurre in sé la forma pubblica della competenza. Quando il tentativo riesce pienamente, la competenza effettiva collima con il calco, sancendo una sorta di identità tra essenza ed esistenza.

Se la relazione tra standard e competenza è quella che abbiamo illustrato, allora ci sembra evidente che il lavoro di “produzione” (p.12) degli standard è molto più di ciò che sembra essere. Quando si parla di “standard per le competenze” di base degli adulti, si è portati a pensare che, in qualche modo, si diano le competenze con una loro precisa identità, di cui si vogliono appunto fissare gli standard: dunque, prima le competenze con la loro sfera di azione, poi gli standard per queste competenze. Qui, invece, le cose stanno altrimenti. Lo standard diventa lo strumento mediante cui si costruisce la competenza stessa: attraverso la produzione di uno standard (descrizione, livelli, articolazioni), in realtà si definiscono l’identità e l’articolazione della competenza. La definizione di standard è, in realtà, l’operazione mediante cui si *inventano* le competenze come oggetti socio-culturali, per poi proporle all’apprendimento, così come si propongono le conoscenze e le abilità. Ora, che

fondamento può mai avere questa operazione? Se le competenze sono da intendere come una costruzione didattica, è inevitabile cadere in una concezione convenzionale, artificiale e, in fondo, arbitraria delle competenze. Insegnanti diversi, gruppi di ricerca diversi possono dar vita, convenzionalmente, a standard diversi e, quindi, a competenze diverse. Il lavoro di definizione degli standard, in fondo, dipende dall'arbitrio di qualcuno. Per scongiurare questo "relativismo didattico", è sufficiente, come fa Guasti, far valere il "principio d'autorità", attraverso il richiamo al dettato di autorevoli documenti nazionali o internazionali? Noi pensiamo di no: come sempre riteniamo molto più sensato richiamarci all'autorità delle "cose stesse". Certo, all'interno di culture diverse, possono prendere corpo ed aver valore competenze diverse, ma sicuramente questo non significa affatto che le competenze possano essere costruite e composte in modo convenzionale e arbitrario. Esiste una matrice generativa di competenze che non opera in modo convenzionale. Se si parte da un concetto di competenza, intesa come *relazione* per molti aspetti indeterminata tra la persona ed il suo mondo, si può capire perché le competenze non possono essere inventate e costruite arbitrariamente, ma devono essere enucleate all'interno di un tessuto di pratiche culturali, professionali e di vita. Da questa prospettiva, diventa persino dubbio che abbia senso la costruzione di standard, intesi come *calchi pubblici* per le competenze, che le persone devono incarnare e adeguare. A questa visione *convenzionale* delle competenze dovremo opporre, sul versante propositivo, visione *culturale-esistenziale*.

2) Uno sguardo sull'identità e la natura della competenza

Chiarita la relazione che la ricerca istituisce tra standard e competenza, si tratta ora di mostrare come, dietro questo concetto di standard, sia all'opera un modo di pensare la natura e l'identità della competenza, non necessariamente condivisibile, ed al quale dovremo chiedere le credenziali. Dunque, come è pensata la competenza?
Sulla base dell'esame dello STANDARD B) si evince che la *natura* della competenza è quella di un'entità molto complessa e articolata, un oggetto della didattica per usare l'espressione dello stesso Guasti (p.8), costituito da ben 45 elementi, non privo tuttavia, come si vedrà, di una propria *unità* ed *identità*. Per ciò che concerne l'articolazione, è chiaro che essa deriva alla competenza da una certa combinazione di contenuti culturali, o "campi concettuali", e di operazioni mentali generali e astratte, o "operatori concettuali", che si applicano a questi stessi contenuti culturali. Per quanto riguarda, invece, l'unità e l'identità, posto che gli "operatori concettuali" (spiegare, distinguere, riconoscere, descrivere, individuare, mettere in relazione, analizzare, ma anche "formulare ipotesi", "classificare", ecc.) non possono fondare alcuna unità e identità, in quanto intervengono nelle più diverse competenze[3], sembra evidente che il complesso di saperi e saper fare costitutivi di una competenza riceve la propria unità e identità (integrazione) dal comune riferimento ad uno stesso tema o argomento. L'identità della competenza è data, insomma, dall'unicità del *riferimento oggettuale* (il "campo concettuale" e le sue articolazioni), rispetto al quale si possono applicare le

[3] Vedere pag. 17-33.

più diverse *operazioni mentali* (o "operazioni concettuali"), più o meno invarianti rispetto ad ogni possibile competenza. Per esprimerci con il nostro linguaggio, si potrebbe dire che la competenza è costituita da un complesso predeterminato ed integrato di *saperi* (nozioni, concetti, valori, teorie, ecc.) e di *saper fare* (operazioni, metodi, procedure, ecc.), applicate ad uno stesso contenuto culturale. Nel caso del nostro esempio, lo STANDARD B), il riferimento unitario è rappresentato dall'ambiente o territorio[4]; in altri casi dalla salute e dal benessere (A), dal clima (C), dall'energia (D) e dai materiali e dalle sostanze (E). In termini conclusivi si può affermare che la ricerca è sottesa da un concetto di competenza intesa come oggetto didattico, risultante dalla sommatoria di un certo numero di saperi e saper fare, che fonda la propria unità e identità mediante il riferimento ad un oggetto culturale. Sul piano della didattica spetta ai docenti trasmettere questo oggetto didattico predeterminato e precostituito, ed agli studenti assimilarlo e farlo proprio.

Questo modo di pensare la natura e l'identità della competenze ha, ovviamente, precise conseguenze anche sul modo di articolare il *sistema delle competenze*, da promuovere sul piano educativo e didattico. Se ciò che conferisce unità e identità ad una competenza è il riferimento allo stesso oggetto culturale, è inevitabile che il sistema delle competenze segua il tracciato dei confini delle aree disciplinari e dei contenuti culturali interni alle diverse aree. Non è un per caso, pertanto, che la ricerca in esame, distingua e classifichi le competenze per aree (dei linguaggi, socio-economica, scientifica e tecnologica – p. 10) e poi le identifichi attraverso i contenuti rintracciabili all'interno di queste aree:

"*Sono state selezionate aree di contenuto riferite a: salute/corpo umano, igiene, alimentazione; territorio/tipologia, fenomeni naturali, ambiente, clima; stagioni/variazioni; energia/fonti, consumo e risparmio; materiali e materia/tipologia, utilizzo, smaltimento.*" (p. 15)

Anche rispetto da questo modo di pensare la natura e l'identità delle competenze, occorrerà mostrare, sul piano critico e propositivo, come la competenza non sia un oggetto, ma una *relazione* dinamica, imprevedibile e aperta tra la persona ed il suo mondo; una relazione la cui identità non è data dal riferimento ad uno stesso oggetto culturale, ma sia da individuare in un certo saper fare/agire essere mediante cui la persona si relaziona la mondo. E' naturale che tale relazione, per potersi istituire adeguatamente, abbia bisogno del supporto di strumenti culturali, ma sono questi a ricevere senso dalla relazione piuttosto che conferirle unità ed identità.

3) La specificazione dei "livelli"

Chiarito il modo di pensare la natura e l'identità della competenza, converrà far un ulteriore passo, soffermandoci sulla nozione di *livello*. In proposito lo STANDARD B) presenta sette livelli, disposti tra di loro secondo relazioni gerarchiche, così da formare una *scala di livelli*. Se lo standard nel suo complesso fissa l'identità della competenza, i livelli e le articolazioni ci rinviano piuttosto al problema dello sviluppo

[4] La "competenza ambientale" è tutto ciò che si può saper e saper fare rispetto a quel oggetto culturale che è il territorio e l'ambiente. Per noi la competenza è un saper fare/agire/essere personale che si applica ad un compito unitario in situazione.

graduale e progressivo di una competenza; dietro la specificazione dei livelli si affaccia, insomma, la questione della continuità nel tempo della competenza, senza la quale non si può parlare di sviluppo e maturazione. La disposizione gerarchica, in particolare, ci induce a pensare che i livelli rappresentino le *tappe* ufficiali e pubbliche della maturazione di una competenza: i livelli più bassi corrispondono alla fase embrionale, quelli più elevati alla competenza esperta. Non c'è dubbio che, in una prospettiva *ex ante*, i livelli prefigurino i momenti progressivi di un percorso didattico, volto a promuovere la maturazione di quella particolare competenza.

Ma veniamo alla concretezza del nostro esempio, per considerare in che modo sono stati individuati e gerarchizzati i diversi livelli. Ad un esame anche superficiale, è facile accorgersi che la specificazione dei livelli ricalca sostanzialmente un'idea piuttosto scolastica del metodo scientifico. In effetti: al Livello 1 troviamo le sensazioni, le emozioni, l'osservazione e una prima classificazione empirica dei dati; al Livello 2 la selezione di elementi per analogia e differenza e la classificazione sistematica; al Livello 3 il porsi domande e formulare ipotesi di soluzione; al Livello 4 la verifica delle ipotesi attraverso la ricerca di informazioni dati e l'uso di esperimenti; al Livello 5: l'enucleazione di un modello teorico di valore generale; al Livello 6 si esce dalla sfera del sapere e saper fare scientifico per entrare in quella dell'agire e assumere un ruolo costruttivo, critico e responsabile rispetto all'ambiente; al Livello 7, infine, ci si riposa e, come un dio minore al settimo giorno, si "*riconosce il valore delle Scienze come strumento gratificante di interpretazione della realtà e di orientamento personale*…". Se l'articolazione dei livelli ha il suo fondamento in una schematizzazione scolastica metodo scientifico, la gerarchia dei livelli sembra, a sua volta, richiamarsi ad visione evolutiva dal vago sapore positivistico che, a partire dal bestione vichiano (legato ai sensi ed alle emozioni), passando all'uomo civilizzato prescientifico, giunge finalmente all'uomo della scientificità e della tecnica pienamente dispiegate. L'ontogenesi di una competenza ripercorre, in qualche modo, la filogenesi dell'evoluzione culturale.

In merito a questa scansione dei livelli si potrebbero sollevare innumerevoli considerazioni critiche; basterà qualche esempio. Intanto, per quale motivo: *"Descrive lo stato emozionale che gli deriva dalle sollecitazioni sensoriali dell'ambiente in cui si trova." (Liv.1)* dovrebbe essere considerato di livello più elementare e semplice dall' "*…assumere un ruolo costruttivo, critico e responsabile nei comportamenti personali e sociali."(Liv.6)*? Viene da osservare: si tratta di competenze diverse e, come tali, non confrontabili e non graduabili. E poi: perché mai l'assunzione di un ruolo costruttivo e critico dovrebbe dipendere da dipendere da una preliminare acquisizione del metodo scientifico? Forse che non lo si potrebbe fare sulla base di convinzioni religiose o culturali di altro genere? Sembra che i nativi d'America, come altre popolazioni, avessero un rispetto sacrale dell'ambiente, pur non avendo conoscenza del metodo scientifico. Anzi, forse proprio per questo. E ancora, per quale motivo il porre "*…specifiche domande e formulare ipotesi di soluzione" (Liv.3)* dovrebbe essere considerato di livello inferiore rispetto al "*Verificare le ipotesi attraverso una ricerca mirata diretta e indiretta di informazioni, dati, strumenti, esperimenti*" *(Liv.4)*? Tutti sanno che il metodo scientifico non procede in modo di lineare, ma circolare, per cui non può essere assunto come base

per una graduazione dei livelli. Anche in questo caso, balza agli occhi, il carattere fortemente artificioso e arbitrario dei livelli, così come è convenzionale l'intero standard.

3) Le "articolazioni" dei livelli

Non ci resta, da ultimo, che prendere in considerazione le *articolazioni* dei livelli. L'esempio scelto è quello relativo al Livello 1:

Livello 1: *Descrive lo stato emozionale che gli deriva dalle sollecitazioni sensoriali dell'ambiente in cui si trova; osserva e rappresenta gli elementi caratterizzanti il luogo esaminato e costruisce una prima classificazione empirica.*

Articolazioni:

1.1 Riconosce lo stato emozionale che deriva da stimoli sensoriali provenienti dall'ambiente o territorio in cui è inserito e lo descrive con il linguaggio comune;
1.2 osserva, descrive e rappresenta gli elementi che ritiene essere caratterizzanti quello specifico ambiente;
1.3 riconosce e nomina i fattori abiotici e i fattori biotici caratteristici di quell' ambiente; comprende le caratteristiche e le funzioni dei fattori abiotici e biotici;
1.4 riconosce le relazioni fra i fattori abiotici e i fattori biotici e ne comprende la funzionalità.

Non occorre un occhio molto esercitato per comprendere che le articolazioni dei livelli altro non sono se non i cosiddetti *obiettivi didattici* immediati, raggruppati per affinità di tema, pronti per trasformarsi in un'unità di lavoro didattico. A questo punto è facile svelare l'arcano: ciò che ci viene presentato come standard di contenuto, altro non è se una collezione diagrammatica di obiettivi: la descrizione dello standard costituisce *l'obiettivo finale*, i livelli rappresentano gli *obiettivi intermedi* e le articolazioni sono *obiettivi immediati*, aggregati per affinità di argomento o tema, ossia per unità didattiche.

Se volessimo, a questo punto, presentare in estrema sintesi le acquisizioni del nostro percorso critico, potremmo riassumerle in tre considerazioni: gli standard proposti, con i relativi livelli e articolazioni, sono in realtà delle *pseudo competenze* con forti elementi arbitrio e artificiosità; ogni singolo standard, considerato ex ante, è una *cripto programmazione*, ossia una forma mascherata di programmazione, del tutto astratta e decontestualizzata; la matrice didattica da cui trae alimento tutta la complessa operazione di definizione degli standard è la metodica della programmazione per obiettivi.