

Obiettivi generali del processo formativo, obiettivi specifici di apprendimento, unità di apprendimento, obiettivi formativi

Introduzione

I docenti delle istituzioni scolastiche, rispettando la natura e le caratteristiche di ogni grado di scuola, sono tenuti, così dispongono le *Indicazioni Nazionali*, a trasformare gli «obiettivi generali del processo formativo» e gli «obiettivi specifici di apprendimento *relativi* alle competenze degli allievi» (art. 8 comma 1, punto b del Dpr. 275/99), attraverso le Unità di Apprendimento, se ben impostate in itinere, in *obiettivi formativi*, cioè in obiettivi di apprendimento effettivamente adatti ai singoli allievi che si affidano al loro peculiare servizio educativo (art. 13 del Dpr. 275/99) e che diventano davvero competenze riconosciute da ogni studente come sue proprie, e dalla sua famiglia.

Qui di seguito si intende:

- analizzare i significati di: obiettivi generali del processo formativo, obiettivi specifici di apprendimento, unità di apprendimento, obiettivi formativi
- coglierne le relazioni con i termini analizzati finora
- esplicitare come tutti i termini analizzati debbano ricomporsi e trovare unità di senso nel processo di apprendimento/insegnamento per la competenza veramente personale di ogni studente

Obiettivi generali del processo formativo (art. 8, Dpr. 275/99)

Gli «obiettivi generali del processo formativo» orientano unitariamente la natura e il significato degli interventi educativi e didattici predisposti, nel complesso, dai docenti al servizio del massimo ed integrale sviluppo possibile delle capacità di ciascun allievo. Collegati al *Profilo educativo, culturale e professionale*, Pecup, atteso per l'allievo alla fine dei due cicli dell'istruzione e dell'istruzione e formazione professionale, essi esplicitano il contributo intenzionale portato alla maturazione dello studente dalle attività e dagli insegnamenti scolastici impartiti.

Concernendo «i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale» (punto m, co. 2 dell'art. 117 della Costituzione, così come modificato dalla legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001), gli obiettivi generali del processo formativo sono da assumere come *livelli essenziali di prestazione* della qualità del servizio educativo che le istituzioni scolastiche della Repubblica sono tenute ad assicurare agli allievi e alle famiglie.

Obiettivi specifici di apprendimento - Osa (art. 8, Dpr. 275/99)

Gli «obiettivi specifici di apprendimento» (Osa) indicano le conoscenze (il *sapere*) e le abilità (il *saper fare*) che tutte le scuole della nazione sono invitate ad organizzare in attività educative e didattiche volte alla concreta e circostanziata promozione delle *competenze* degli allievi a partire dalle loro *capacità*. In questo senso, come spiega l'art. 8 comma 1, punto b del Dpr 275/99, sono «*relativi* alle competenze degli alunni», cioè hanno di mira le competenze da promuovere, pur non identificandosi con esse, ma ponendosi nel loro confronti nel rapporto di mezzi a fine.

Concernendo anch'essi, al pari degli obiettivi generali del processo formativo, «i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale», gli Osa sono da considerare «*livelli essenziali di prestazione*» del servizio che tutte le istituzioni scolastiche della Repubblica sono tenute ad assicurare agli allievi e alle

famiglie. Si badi: non che tutti gli allievi sono costretti ad apprendere nella maniera e nella forma con cui sono formulati nelle *Indicazioni nazionali*; a questo scopo, infatti, come ribadiremo più avanti, entrano in campo gli obiettivi formativi e l'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Costituiscono, piuttosto, il quadro che, di norma, la scuola e i docenti sono obbligati a considerare per organizzare il loro autonomo servizio di insegnamento; a cui le famiglie si rivolgono per controllare la qualità complessiva del servizio scolastico loro offerto; e che, infine, l'Invalsi impiega allo scopo di predisporre gli indici necessari per valutare la qualità del sistema educativo di istruzione e di formazione nazionale. Le conoscenze e le abilità che costituiscono gli obiettivi specifici di apprendimento sono ricavate dalle «scienze». La loro giustificazione, quindi, è epistemologica, non psicologica e didattica. Dicono concetti e pratiche scientifiche che tutte le scuole della Repubblica sono obbligate a insegnare, anche in nome della nostra tradizione e della nostra cultura.

Non dicono, però, né come, né quando, né con quale gradualità qualitativa, né con quale grado di integrazione unitaria ciò si debba tradurre in apprendimento e, poi, in competenza, degli allievi. Devono, quindi, ancora diventare «disciplina di studio», grazie alla professionalità dei docenti e alla logistica pedagogica della scuola. Per questo non bisogna attribuire agli obiettivi specifici di apprendimento (ricavati dalle scienze) la natura e la funzione degli obiettivi formativi, tipici delle discipline di studio. Soprattutto, non bisogna cadere nell'equivoco di impostare e condurre le attività didattiche di classe quasi in una corrispondenza biunivoca con ciascun obiettivo specifico di apprendimento.

L'insegnamento, in questo caso, infatti, diventerebbe una forzatura inaccettabile e diseducativa. Al posto di essere frutto del giudizio e della responsabilità professionale necessari per progettare la declinazione degli obiettivi specifici di apprendimento negli obiettivi formativi, ridurrebbe i secondi ad una esecutiva applicazione dei primi. Inoltre, trasformerebbe l'attività didattica in una ossessiva e meccanica successione di esercizi/verifiche degli obiettivi specifici di apprendimento, che toglierebbe ogni respiro educativo e culturale all'esperienza scolastica. Per questo violerebbe lo spirito e la lettera della normativa sull'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Non bisogna, inoltre, dimenticare che se anche gli obiettivi specifici di apprendimento sono per forza di cose formulati a mo' di elenco, in maniera minuta e segmentata, riferiti soltanto ad un determinato campo scientifico, obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio dell'ologramma: ognuno di essi rimanda sempre a tutti gli altri, sia perché, in ogni scienza, *tutto si tiene*, sia perché ogni scienza è sempre in collegamento e in dialogo con *tutte* le altre. Dentro lo specialismo anche più spinto, in sostanza, va sempre rintracciata, se si intende rimanere nell'ambito della «cultura», l'apertura inter e transdisciplinare: la parte che si lega al tutto e il tutto che non si dà se non come parte.

Qualsiasi enunciazione è legata non soltanto agli anelli diretti che la precedono, ma anche a quelli che la seguono, la affiancano e la intersecano.

Ogni conoscenza e abilità, quindi, non sono mai monologiche, ma sempre plurilogiche. Lo scambio interattivo tra sistemi simbolici assiomatici e non assiomatici diversi, per costruire un orizzonte discorsivo comune sempre aperto ed aggiornabile, è il paradigma più corrispondente alla reale dinamica di sviluppo delle conoscenze e delle abilità. Per questo, tutto ciò che procede verso il superamento di distinzioni

disciplinari prestabilite, soprattutto quando la *ratio* che ne è alla base sia quella di definire raggruppamenti utili ai fini concorsuali, non può che essere sempre accolto con grande favore. Come ricordava A. Einstein, del resto, «la natura non è divisa in Dipartimenti, come lo sono invece le università». Né la realtà, diceva Russell, si può dividere per Ministeri come fanno i governi o per cattedre come fanno i professori. D'altra parte, se non si può negare che la frequentazione tra specialisti di diversa estrazione disciplinare e culturale non garantisce di per sé il superamento delle specializzazioni e l'aprirsi reciproco di mentalità, è anche vero che l'aleatorietà del metodo, intrinseca, peraltro, ad ogni impresa umana, non ne implica affatto l'abbandono, tanto più se per mancanza di risultati immediati.

Unità di Apprendimento (U.A.)

Le U.A. non sono unità di insegnamento, cioè preoccupate di dichiarare ciò che fa o deve fare il docente per trasmettere determinati contenuti, ma, appunto, di apprendimento, ovvero attente a promuovere ciò che fa e deve fare l'allievo per effettivamente imparare, nel suo modo, tali contenuti. E siccome nessuno apprende se non con la propria testa, con le proprie specificità, le U.A. sono per forza di cose personalizzate. Per questo si differenziano dalle Unità Didattiche (U.D.), che invece sono unità di insegnamento in cui prevale la coerenza degli oggetti di insegnamento. Il punto di partenza per differenziare i due modelli sta nel riconoscere che l'UD si riferisce alla disciplina che, applicando i programmi ministeriali, è suddivisa in fasi logicamente concatenate le quali, unitariamente, compongono il lavoro annuale programmato dal docente. Pertanto, l'UD è una parte dello sviluppo intrinseco della disciplina e della sua logica epistemologica. Invece, nell' U.A sono l'alunno o il gruppo di alunni, con le loro necessità e connotazioni, che aspettano di ricevere un'attribuzione di senso. Essa non coinvolge mai una sola disciplina, ma quelle necessarie (non si fa italiano, forse, anche facendo musica o motricità, e viceversa?). Il docente tutor, che lavora insieme ai docenti che entrano in contatto con gli allievi a lui affidati, è il garante di tale uso strumentale delle discipline nel processo educativo. Proprio per tale ragione, gli insegnanti, avendo continuamente come bussola di riferimento il *Profilo Educativo, Culturale e Professionale* e le *Indicazioni nazionali*, e, quindi, ben conoscendo che cosa (quali conoscenze e abilità) bisogna adoperare per promuovere le competenze degli allievi, sono i professionisti della trasformazione degli obiettivi specifici di apprendimento dettati a livello nazionale in *obiettivi formativi* adatti a ciascun gruppo classe e a ciascun ragazzo, utili a ciascun gruppo classe o allievo, dotati di senso e di forza esplicativa della loro situazione partenza. Le conoscenze e le abilità non sono, però, traguardi da raggiungere in ogni caso perché validi in sé, in quanto portato della civiltà e della cultura, ma costituiscono piuttosto occasioni perché lo studente, apprendendo, sviluppi, tramite l'apprendimento di esse, tutto se stesso, nella sua unità di persona. Le competenze, infatti, non sono semplici *performance*, azioni caratterizzate da un alto grado di automatismo e da reazioni balistiche (cioè così immediate da risultare inconsapevoli). Non sono mere *routine*. Sono, al contrario, processi di pensiero e decisionali nei quali risultano determinanti opzioni teoriche e scelte di carattere razionale tra alternative che richiedono, a loro volta, la ricerca delle conoscenze necessarie per operare queste scelte e la capacità di selezionare ciò che è rilevante ai fini della soluzione del problema. Si tratta, cioè, di saper rispondere con equilibrio

e unità ai cosiddetti *breckdown* che si aprono nell'esperienza e nei contesti d'azione, attraverso procedure aperte, veri e propri *frames*, da applicare creativamente ai nuovi contesti e alle nuove esigenze poste. Da questo punto di vista, le competenze finali promosse non potranno mai essere ridotte non solo ad automatismi, ma nemmeno alla padronanza intellettuale di conoscenze ed abilità sparse e ciascuna autosufficiente: saranno invece riferite alla padronanza di conoscenze ed abilità organizzate, relative ad un contesto esperienziale unitario e complesso, ben integrate nell'insieme della personalità dell'allievo.

Rispetto agli obiettivi formativi il docente tutor e l'équipe dei docenti selezionano contenuti, attività, metodologie, verifiche, ma lo fanno con la competenza dell'equilibrato sul filo, più che quella dell'ingegnere taylorista, rigido e non disponibile ad assumersi la responsabilità di correggere, in situazione, il proprio percorso (*problem solving* sistematico). E' questa la ragione per cui le UA non possono che costruirsi a partire da un progetto di massima (scenario) e trovano la loro sistemazione davvero definitiva solo alla fine del loro svolgimento. Quindi, preparate prima dell'azione didattica come scenari (fase preattiva), si perfezionano e si arricchiscono dei particolari che le caratterizzano mentre si svolgono in classe con i ragazzi (fase attiva, nella quale si valorizza la professionalità di ogni docente), e diventano, quindi, un "tassello" del percorso formativo degli allievi, ovvero del Piano di Studi Personalizzato che porta ciascuno ad incorporare nelle proprie competenze le conoscenze e le abilità delle *Indicazioni*, solo dopo che sono state documentate non tanto nel loro progettarsi, ma nel loro concreto svolgersi e costituirsi (fase postattiva). Le UA che compongono i PSP restano a disposizione sia dei colleghi e delle famiglie in modo che essi possano rivedere i percorsi svolti, anche al fine di migliorarli, sia del tutor perché possa consultarle nella compilazione del Portfolio delle competenze. Possono essere ordinate per via informatica e costituiscono un bacino di ispirazione e di confronto didattico, continuamente aggiornato. Lo scopo è tesaurizzare gli insegnamenti ricavati dall'esperienza di ciascun insegnante. L'UA, come detto, non può mai essere soltanto monodisciplinare: l'unità della persona implica per forza di cose lo sforzo di immaginare e realizzare un'attività didattica altrettanto unitaria.

Quali sono le più evidenti differenze fra Unità didattiche (U.D.) e Unità di apprendimento (U.A.)?

Le Unità didattiche (UD) vengono definite nella fase di programmazione all'inizio dell'anno scolastico o dei periodi intermedi: il docente, eventualmente con altri insegnanti, suddivide il lavoro annuale o mensile in sezioni per le quali individua i prerequisiti, gli obiettivi, i metodi, le verifiche formative e sommative; al termine del periodo prescelto valuta se il programma è stato interamente svolto, se gli obiettivi sono stati raggiunti e il livello delle conoscenze acquisite da ciascun allievo. Se qualcuno ha bisogno di rinforzo, si programmano altri interventi. Come si vede, è fordismo didattico; tardomaterialismo scompositivo.

Diversa è l'impostazione delle Unità di apprendimento (UA). All'inizio dell'anno scolastico, il docente tutor e il gruppo dei docenti con cui lavora, alla luce della situazione e dei bisogni formativi degli allievi e delle domande espresse dalle famiglie, fanno una ipotesi di lavoro di massima, per schizzi. La compilano tenendo conto e combinando tra loro, da un lato, i vincoli di traguardo posti dal Profilo, dagli Obiettivi

Generali del processo formativo, dagli Obiettivi Specifici di Apprendimento e, dall'altro, la reale condizione degli alunni a lui affidati.

Tale percorso a maglie larghe è quello che consente a ogni docente di coordinarsi. Il cuore dell'UA, però, non è qui. E', per così dire, la preconditione.

La vera sfida per ogni docente, infatti, è quella di mantenere aperta giorno per giorno la congruenza tra realtà ed esperienza degli allievi e quadro di massima tracciato; è quella della responsabilità professionale diretta a cui tocca rispondere con creatività e competenza professionale ai problemi complessi che incontra, tenendo sempre presenti Profilo e OSA. Per tali motivi ogni docente mano a mano adatterà agli alunni ed alle loro specifiche situazioni i propri interventi, senza perdere di vista gli Osa: se questi non sono ogni volta trasformati in 'obiettivi formativi' per i ragazzi che ha dinanzi, inutilmente se li proporrà come valore educativo e culturale. Il bravo insegnante si riconosce da questa competenza di arrivare a destinazione, caratterizzata dal fatto che egli sceglie in ogni momento, in tempo reale, la strada che meglio si adatta a ciascun gruppo classe e allievo, naturalmente partecipi del processo in atto.

Le differenze fra U.D e U.A., se pur schematicamente descritte e forse esasperate a scopi di chiarezza, fanno comprendere come la prospettiva sia molto diversa. Nell'UA è importante che il "lavoro a tavolino" non prevalga su quello in situazione e che esso corrisponda realmente al lavoro scolastico e ne rappresenti la documentazione, dalla progettazione alla realizzazione.

Niente di nuovo, per la verità: le migliori esperienze didattiche di questi ultimi decenni, infatti, sono sempre andate in questa direzione. Si pensi a don Milani, o a Mario Lodi o ad Alfredo Giunti....o, per andare più indietro, alla Boschetti Alberti o a Freinet e a tantissimi altri grandi 'educatori', che da sempre si sono adattati alle capacità dell'allievo, e non gli hanno chiesto di adattarsi ai loro schemi.

Obiettivi formativi (art. 13 del Dpr. 275/99)

Gli *obiettivi formativi* sono gli «obiettivi generali del processo formativo» e gli «obiettivi specifici di apprendimento» contestualizzati, entrati in una scuola, in una sezione, in un gruppo concreto di alunni per essere insegnati ed appresi tenendo conto delle personali capacità di ciascuno. Gli «obiettivi generali del processo formativo» e gli «obiettivi specifici di apprendimento» sono e diventano *obiettivi formativi*, quindi, nel momento in cui si trasformano nei compiti di apprendimento ritenuti realmente accessibili, in un tempo dato, ad uno o più allievi concreti e sono, allo stesso tempo, percepiti da 'questi' allievi come traguardi chiari, importanti e significativi da raggiungere per la propria personale maturazione. In altre parole, si potrebbe dire, nel momento in cui ristrutturano l'ordine formale pedagogico ed epistemologico da cui sono stati ricavati in quello reale, psicologico e didattico, di ciascun allievo, con la sua storia e le sue personali attese. A queste condizioni, essi aiutano a trasformare le capacità individuali in affidabili e certificate competenze finali altrettanto individuali. Ecco perché il bravo insegnante, se anche li prevede e per certi aspetti li programma, è soprattutto quello che è in grado di individuarli al momento, proprio per farli sempre aderire alla realtà esistenziale e cognitiva degli allievi.

A voler essere schematici, si può dire che gli obiettivi formativi esprimono l'intenzionalità del docente in situazione di apprendimento. Per questo, per quanto

formulati orientativamente prima dell'azione didattica (fase preattiva), si autenticano durante essa (fase attiva) e, soprattutto, si vedono per quello che sono stati realmente per ciascuno quando l'azione didattica è conclusa e comincia la riflessione su di essa (fase postattiva).

Da questo punto di vista, mentre le UD sono 'scritte' prima dell'azione didattica e chiedono a tale azione di aderire al progetto, le UA sono 'scritte' nella loro versione definitiva solo dopo, quando documentano gli obiettivi formativi effettivamente perseguiti e ne definiscono pure lo standard e il livello.

Anche gli obiettivi formativi, al pari degli obiettivi specifici di apprendimento (Osa), obbediscono alla logica ologrammatica. Si può sostenere, anzi, che la esaltino, sia sul piano epistemologico, sia su quello psicologico ed educativo. Se non la testimoniassero nel concreto delle relazioni educative e delle esperienze personali di apprendimento, difficilmente, d'altra parte, potrebbero essere ancora definiti «formativi», ovvero una guida al «darsi forma» di ogni alunno a se stesso.

Per questo, sebbene formulati dai docenti in maniera analitica e disciplinare, sono sempre un'unità e riverberano le loro influenze formative su tutti gli aspetti della personalità, non soltanto su qualcuno. Per questo, inoltre, non possono mai essere promossi attraverso attività ed esercizi astratti, atomizzati e parziali, ma sempre attraverso attività ed esercizi unitari, collegati fra loro, radicati nell'esperienza individuale e, aspetto ancora più importante, sempre dotati di senso, e quindi motivanti, per chi li svolge. Essi non possono, quindi nascere per deduzione dagli obiettivi generali del processo formativo e dagli Osa. Sarebbe un'illusione.

Gli obiettivi formativi sono, invece, il frutto di una vera e propria autonoma progettazione professionale da parte dei docenti e della scuola. I docenti li devono ravvisare tenendo conto degli Osa, perché occorre mantenere nel Paese un sistema di istruzione non frammentario e polarizzato, ma non ne sono certo la cablatura.

Nascono, piuttosto, dalla contemporanea considerazione di quattro aspetti:

- ✓ l'esperienza che il docente vede motivante per l'apprendimento degli allievi (che cosa è per loro significativo, perché, come si scopre e si identifica senza fraintendimenti?);
- ✓ l'analisi delle capacità degli allievi, capacità che i docenti sono chiamati ad esplorare con le apposite strumentazioni scientifiche e narrative disponibili, e in modo idiografico e non nomotetico;
- ✓ l'analisi critica dell'esperienza degli allievi che si intende promuovere ad abbrivo dell'attività didattica: quali obiettivi formativi essa permette, ad avviso dei docenti, di raggiungere, tenendo conto delle loro capacità e dell'insieme degli Osa dettati dallo Stato? perché questi obiettivi formativi e non altri? in che senso questi altri sono da escludere?
- ✓ l'identificazione di un'unità *organizzata* tra gli obiettivi formativi che si assumono. Qualsiasi esperienza didattica, infatti, può contenere tutti gli obiettivi formativi possibili, ma ogni esperienza, tuttavia, e questo richiede tanta «cultura» e «giudizio» da parte del docente, ha una direzione maggiormente mirata che permette di dare organicità e sistema solo a determinate conoscenze ed abilità che lo studente, tramite l'azione riflessiva, è portato a riscoprire con naturalezza nell'esperienza di cui è protagonista.

Gli obiettivi formativi, quindi, non si ricavano per deduzione dagli Osa, ma piuttosto per continua negoziazione tra le quattro prospettive prima menzionate. Non si

devono imporre a priori alle attività didattiche individuali e di classe, una specie di camicia di Nessò partorita dalla mente del docente, ma devono piuttosto scaturire naturalmente, senza forzature, per la mente dell'alunno, da tali esperienze. Inoltre, sono singolari, non generali come gli Osa; valgono per i casi singoli (*questa classe, questo gruppo, l'allievo che ho davanti*), mai per la norma (*le classi, i gruppi, gli allievi*). Infine, non assumono la logica produttivistica del traguardo da raggiungere ad ogni costo, fino al punto da dover sacrificare l'allievo al risultato, ma si pongono, al contrario, nella prospettiva dell'attesa e dell'avvento: è la maturazione e lo sviluppo dell'allievo, maturazione e sviluppo sollecitati intelligentemente nella scuola, con le tecniche didattiche e con le relazioni umane più adeguate ai bisogni individuali, che rende ragionevole doversi aspettare la loro spontanea conquista.

Proprio per questo la loro cifra è l'eterocronia, sia nel senso che hanno ritmi di sviluppo diversi a seconda dei soggetti, sia in quello, d'altra parte già implicato in questo, che non devono coincidere, se lo esigono le esigenze di maturazione dei ragazzi, nemmeno con i livelli essenziali di prestazione indicati dalle *Indicazioni nazionali* per i diversi periodi didattici. Ciò significa che è del tutto legittimo assumersi la responsabilità professionale di formulare obiettivi formativi molto distanti in quantità e qualità dagli obiettivi generali del processo formativo e dagli Osa se solo si pensa che la *lentezza* degli apprendimenti in un dato periodo didattico sia in realtà il modo migliore per guadagnare il tempo della crescita nel successivo, oppure semplicemente perché si pensa che questo esiga la crescita dell'allievo che si ha dinanzi nel contesto in cui si insegna. Proprio per questo rispondere in prima persona, sia la formulazione degli obiettivi formativi, sia, soprattutto, la loro trasformazione in competenze degli allievi è un compito di esclusiva responsabilità della scuola e dei docenti.