

## L'Unità di Apprendimento

chi, come, quando, perché

ERMANN0 PURICELLI

(GRUPPO SULLA RIFORMA, UNIVERSITÀ DI BERGAMO)

 **L**e Unità di Apprendimento sono strumenti progettuali didattici-pedagogici; sono “eventi” caratterizzati da uno svolgimento processuale e concreto delle attività formative; rappresentano un coerente ed innovativo indirizzo metodologico che indica come organizzare e gestire le esperienze scolastiche di apprendimento-insegnamento.



## ■ L'Unità di Apprendimento come indirizzo metodologico, processo e strumento

*La Rivista propone per il corrente anno di edizione 2003-2004 un insieme di Inserti dedicati ad alcuni temi centrali della Riforma Moratti. Lo scopo di queste riflessioni è sia di evidenziare la coerenza interna del progetto didattico-pedagogico che ispira il nuovo sistema di istruzione e formazione, sia di illustrare la natura e l'identità degli elementi di novità proposti, approfondendo anche il confronto formale e contenutistico con l'attuale prassi del processo di insegnamento-apprendimento. Gli interventi, oltre ad affrontare la*

*questione dei significati, delle funzioni e della struttura di queste nuove e coerenti proposte didattico-pedagogiche, saranno completati da suggerimenti operativi per la progettazione concreta e per la realizzazione delle nuove soluzioni, nonché per l'utilizzo dei nuovi strumenti.*

*Il primo inserto affronta le **Unità di Apprendimento**, partendo dal chiarimento della natura degli **Obiettivi Formativi** che ne costituiscono il nucleo centrale.*

negare che questa situazione necessiti di un qualche chiarimento: sentiamo il bisogno di un criterio di giudizio. Ma quale? Possiamo forse sperare di trovare qualche orientamento, se consideriamo il nostro attuale problema alla luce di quello *schema di processo formativo*<sup>2</sup>, che già ci ha offerto preziose indicazioni rispetto ad altri problemi?

### Lo schema del processo formativo, gli Obiettivi Formativi e le Unità di Apprendimento

Riproporre di nuovo quello schema non ha nulla a che vedere con una sorta di fiducia magica nei simboli né, tanto meno, con una specie di ossessione o coazione a ripetere. Si fonda piuttosto sulla radicata convinzione che esso colga e rappresenti il *pensiero profondo* che sostiene ed ispira il progetto pedagogico-didattico della riforma o, come anche si

## Obiettivi Formativi

**S**i legge nella Indicazioni nazionali che: «Il cuore del processo educativo si ritrova, quindi, nel compito delle istituzioni scolastiche e dei docenti di progettare le Unità di Apprendimento (UA) caratterizzate da obiettivi formativi adatti e significativi per i singoli allievi... e volte a garantire la trasformazione delle capacità di ciascuno in reali e documentate competenze»<sup>1</sup>. Si tratta di un'affermazione che fissa con molta chiarezza i termini del nostro problema: se è vero che non esistono Obiettivi Formativi (OF) se non all'interno delle UA, è anche vero che non si può pensare di strutturare e formalizzare le UA, se prima non si chiarisce quale sia lo statuto pedagogico e didattico degli Obiettivi Formativi.

### Centralità della questione degli Obiettivi Formativi

Affrontare la questione degli Obiettivi Formativi significa confrontarsi con diversi interrogativi: qual è il loro contenuto e la loro forma? Si tratta di una famiglia omogenea o ci sono delle differenze? In che rapporti sono con i vecchi obiettivi didattici (finali, intermedi e immediati)? Quale funzione svolgono nell'UA, ecc.?

Su che cosa siano gli OF sembra esserci un accordo di massima finché si resta sulle generali; quando si scende però su un terreno più concreto, ci si accorge che le opinioni tendono a divergere. Su quale sia l'identità degli Obiettivi Formativi si possono formulare diverse *ipotesi*, ciascuna con una propria plausibilità. E tuttavia, non si può

\* \* \*

<sup>1</sup> Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola secondaria di 1° grado, p. 7 (Sito del MIUR WWW.istruzione.it).

<sup>2</sup> Si fa riferimento allo schema pubblicato all'interno dell'articolo di E. Puricelli, «Le competenze e gli obiettivi formativi» sul n. 11 di «Scuola e Didattica» del 15 febbraio 2003, pp. 7-14.

potrebbe dire, *l'onda lunga* capace di conferire unità e coerenza al tutto. Considerato in rapporto al problema degli OF e delle UA lo schema si arricchisce di significati nuovi. La posizione assegnata alle UA e agli OF, al centro degli assi, esprime in forma concisa alcune considerazioni che cercheremo ora di dipanare.

– Va osservato, in primo luogo, che l'asse delle conoscenze-abilità, che abbiamo già chiamato *asse dell'avere*, dell'oggetto culturale e delle prestazioni, ci si presenta ora come *l'asse dell'istruzione* e della didattica; mentre l'asse delle capacità-competenze, che ci è già noto come *l'asse dell'essere*, dei processi soggettivi, delle condotte, ci si presenta ora come *l'asse dell'educazione* e della formazione. Il fatto che l'asse della formazione incroci quello dell'istruzione, significa che, pur essendo processi analiticamente distinguibili, in realtà sono sempre compresenti: non c'è istruzione senza educazione e non c'è educazione senza istruzione.

– L'UA trova posto al crocevia tra *l'asse della formazione* e *l'asse delle istruzione* in quanto il suo compito è quello di rendere possibile l'incontro tra il *fine* dell'educazione che è la crescita e la maturazione della persona e gli *scopi* dell'istruzione, ossia l'acquisizione di abilità e conoscenze. Per chi lavora con le UA non è sufficiente che le conoscenze e le abilità siano *acquisite* e *imparate* dall'alunno, occorre anche che siano *assimilate* e *personalizzate*, cioè digerite e metabolizzate dal tessuto delle

capacità dell'alunno, trasformandosi in competenze. Le conoscenze e abilità, se solo imparate, restano conoscenze e abilità, spesso estranee alla persona, come un nutrimento indigesto; se assimilate e personalizzate si trasformano in strumenti per la vita. Naturalmente, perché non si pensi ad una misteriosa transustanziazione, si dovrà mostrare come ciò possa avvenire e come lo si possa accertare.

– Gli OF sono collocati al centro dell'UA perché rappresentano, a tutti gli effetti, il *centro* o il *perno* attorno a cui tutta l'UA ruota. Che cosa potrebbe conferire all'UA la sua *unità*, se non appunto gli obiettivi formativi? Sono questi ultimi ad enucleare un intero di apprendimento, fissandone il centro e la periferia; sono loro ad avere quella *natura ologrammatica*, di cui spesso si parla per caratterizzare questa riforma, capace di tenere insieme il fine formativo (trasformazione delle capacità in competenze) e gli scopi dell'istruzione (acquisizione di conoscenze e abilità). Collocati all'interno della UA, ma anche al centro degli assi, gli OF rappresentano il *punto di incontro* di due forme convergenti di *intenzionalità*: la prima, essenziale e fondamentale, mira alla formazione e alla crescita della persona; la seconda di tipo strumentale è rivolta all'esplorazione e acquisizione degli oggetti culturali. Queste due forme di intenzionalità sono inscindibili e stanno tra di loro come la trama e l'ordito. L'Obiettivo Formativo deve realizzare il giusto equilibrio tra queste due tensioni,

una riduzione in un senso e nell'altro sarebbe inaccettabile: il fine ci indica che l'interesse è centrato sulla persona e, perciò, l'OF è formativo; gli scopi ci dicono che l'OF è anche obiettivo didattico centrato sul disciplinare.

### La costruzione di un modello teorico di Obiettivi Formativi

Sulla scorta di questi suggerimenti, cercheremo ora di affrontare il problema dell'*identità* contenutistica e formale degli OF: una questione decisiva che non può essere lasciato al caso o all'improvvisazione. Il nostro intento sarà quello di proporre un *modello teorico* di OF che possa essere considerato paradigmatico. Naturalmente un modello non è necessariamente una norma; è piuttosto un riferimento orientativo a cui tendere, ma da cui ci si possa anche ragionevolmente discostare.

- Per tratteggiare l'identità degli OF cominceremo con il ricapitolare le diverse *esigenze* (contenutistiche e formali) che questi obiettivi devono soddisfare, sia rispetto al processo di apprendimento che rispetto alle UA. Consideriamo, innanzitutto, le *esigenze contenutistiche*.

a) Intanto, devono consentire di enucleare un *Apprendimento unitario*, cioè un intero di apprendimento, che funga da nucleo centrale dell'*Unità di apprendimento*. È ovvio che un apprendimento è unitario se è percepito come sufficientemente circoscritto, separato e distinto da altri apprendimenti, pur dentro un tessuto continuo; se è percepito come dotato di senso autonomo e compiuto, pur legandosi ad altri sensi; se è percepito come significativo e importante.

b) Questo *Apprendimento unitario* deve essere, poi, *articolabile* nei suoi elementi costitutivi, e deve essere chiara la funzione svolta da questi elementi rispetto all'intero. Ciò significa che deve essere possibile, almeno in linea di principio, esplicitare e rendere trasparenti le *capacità* su cui l'OF

Giuseppe Bertagna - Sergio Govi - Marisa Pavone

## POF AUTONOMIA DELLE SCUOLE ED OFFERTA FORMATIVA

• 9916 - pp. 304 - € 18,00

Principi, significati, orientamenti  
L'organizzazione del Piano dell'Offerta Formativa  
Piano dell'Offerta Formativa e didattica delle diversità.

EDITRICE LA SCUOLA

SD03 4L

intende operare, le *competenze* che intende promuovere, le *conoscenze* e *abilità* con cui intende farlo. Se un OF non è in grado di esibire queste credenziali e rispondere a queste domande significa che è mal progettato.

c) Infine, l'apprendimento unitario e le sue articolazioni devono essere *adatti* e *significativi* rispetto al percorso e alla storia di apprendimento di una certa classe e di un certo alunno. Sono *adatti* se intersecano effettivamente capacità già disponibili di quel alunno e quella classe; sono *significativi* se mettono in tensione queste capacità, indirizzandole verso un guadagno percepito come importante: delle competenze ben delimitate e concrete.

- Oltre alle esigenze contenutistiche, gli OF devono soddisfare anche *esigenze di carattere formale*.

d) Devono *dire* e perciò *rendere visibile e leggibile* il fatto che le UA sono lo strumento organizzativo mediante cui si realizza l'incontro tra il *fine* dell'educazione o intenzionalità formativa, cioè la crescita, la maturazione e valorizzazione della persona, e gli *scopi* dell'istruzione o intenzionalità istruttiva, ossia l'acquisizione di abilità e conoscenze.

e) Devono essere progettati in modo tale da conferire all'UA sia quell'*unità* interna, che ne ispira coerentemente la scelta dei contenuti, dei metodi, delle attività, tempi, strumenti, modalità di verifica, ecc., sia quella necessaria *articolazione* che ne rende possibile il reale sviluppo. Così, per esempio, in rapporto all'impostazione delle attività didattiche, l'OF deve dire ciò che c'è da *imparare* (in termini, se necessario, di semplice memorizzazione e addestramento); e ciò che c'è da *assimilare* (personalizzare, assimilare), trasformandolo in competenza o in un saper fare personalizzato. In rapporto, invece, alle pratiche di verifica, l'OF deve dire come si deve imparare ciò che c'è da imparare, specificando gli *standard* di prestazione rispetto alle abilità e conoscenze; e come si deve assimilare ciò che c'è da assimilare, specificando il *modello* di condotta

esperta, che funge da termine di riferimento per apprezzare la qualità della competenza.

### Il contenuto degli Obiettivi Formativi

Si legge nelle *Indicazioni nazionali* che gli OF «...non possono essere formulati in maniera atomizzata e previsti quasi come *performances* tanto analitiche quanto, nella complessità del reale, inesistenti. A livello di obiettivi formativi si ripete l'esigenza... di riferirsi al principio della sintesi e dell'ologramma già menzionato... Se non testimoniassero la traduzione di questo principio nel concreto delle relazioni educative e delle esperienze personali di apprendimento... difficilmente, del resto, potrebbero essere ancora definiti 'formativi'»<sup>3</sup>.

Sembra chiaro che, per soddisfare queste esigenze, gli OF debbano identificare e proporre un *intero*<sup>4</sup> di apprendimento, ossia un compito di apprendimento che abbia le seguenti caratteristiche:

- che sia *unitario*, tanto nel senso di essere relativamente autonomo ed isolabile rispetto al resto, quanto nel senso di unificare il fine formativo e gli scopi didattici;
- che sia *articolabile*, cioè divisibile nelle sue parti costitutive (conoscenze-abilità, capacità-competenze);
- che sia *organico*, cioè costituito da parti ordinate e funzionali le une alle altre;
- che sia *adatto e significativo*, cioè che abbia in sé e non in altro il proprio senso e motivazione.

Ma esiste un contenuto del genere? e dove trovarlo? Compiti di apprendimento di questo genere esistono e si possono ricavare, in primo luogo, dai compiti di vita reale, ossia da quelle *prassi reali, sensate e compiute*, ciascuna con un proprio fine, che ci impegnano nella nostra vita quotidiana. C'è un intero di apprendimento se c'è un corrispondente nella vita quotidiana: qui, per esempio, non si contano le sillabe di una poesia, ma si leggono o non si leggono le poesie; qui non si

fanno esercizi sulle operazioni o le equazioni ma si risolvono problemi usando i numeri e le operazioni, non si mettono in fila sulla linea del tempo le date della rivoluzione francese, ma ci si documenta su di essa per soddisfare un interesse o curiosità, ecc. Perciò quando si parla di compiti unitari il primo riferimento è innanzitutto al *mondo della vita*, nel senso in cui questo concetto è stato proposto da Husserl<sup>5</sup>: il mondo in cui tutti viviamo e siamo costantemente immersi e che è sempre disponibile per noi qualunque cosa facciamo.

Ma vi sono compiti unitari anche nei diversi *mondi culturali* (teorici o pratici) che si originano a partire dal *mondo della vita*, come specializzazioni di attività che hanno qui la loro radice: nelle *scienze teoriche* (matematica, geometria, logica, ecc.), nelle *scienze empiriche* (biologia, zoologia, storia, ecc.), nelle *arti* (musica, letteratura, cinema, ecc.), nelle *professioni* e nei *mestieri* (edilizia, commercio, agricoltura, ecc.). Anche all'interno di questi mondi culturali, teorici o pratici, ci sono delle prassi reali, sensate e compiute. Si tratta di individuarle e isolarle. Per esempio, per uno storico di professione, sono prassi reali, sensate e compiute, sia pure di natura teorica, l'analisi di un documento, la raccolta e la classificazione di fonti per ricavarne informazioni, l'esame di fonti contrastanti per ricomporre un quadro unitario, il formulare una o più ipotesi per spiegare un evento, il leggere e criticare l'articolo di un collega, l'espone ordinatamente la propria ipotesi, il tracciare un quadro complessivo di un periodo per la divulgazione della ricerca, il ricostruire la corretta cronologia di un

\* \* \*

<sup>3</sup> Annali dell'Istruzione, *I documenti della sperimentazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*, n. 5-6/1 a.s. 2002/03, «Documenti prescrittivi: Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria», Le Monnier, Firenze 2002, p. 32.

<sup>4</sup> Un intero è unità organica non riducibile alla somma delle parti; per questo modificandone le parti se ne modifica anche l'identità.

<sup>5</sup> E. Husserl, *La crisi delle scienze europee*, Il Saggiatore, 1972, pp. 166-171

episodio, ecc. Non è, invece, una prassi reale il saper collegare mediante una freccia le cause di un evento storico con i relativi effetti; questa è solo una *prassi astratta* che ha senso, ma solo strumentale, nel *mondo della scuola*. È importante che gli OF identifichino queste prassi reali e concrete, ben delimitate e distinte, rispondenti a precisi bisogni e finalizzate al loro soddisfacimento: è soltanto rispetto a questi *interi prassici*, che si possono identificare delle competenze, non vaghe e generiche, ma determinate e concrete. È solo inglobando un intero, cioè una forma chiusa, che gli obiettivi diventano formativi: perché è l'intero che forma. Qualunque insegnante sa che l'obiettivo "usare correttamente l'h" è solo un'astrazione scolastica, a cui non corrisponde alcun compito unitario e sensato, né nella vita reale né in alcuno dei mondi delle scienze empiriche o teoriche; per questo lo si considera strumentale a compiti realmente formativi come imparare a produrre testi narrativi, relazioni, ecc., rispettando le convenzioni ortografiche.

### Obiettivi Formativi e Obiettivi Didattici: differenza e inerenza

Può essere utile a questo punto, per meglio illustrare la natura degli OF tentare un confronto con gli Obiettivi Didattici (OD). In effetti, è sul diverso rapporto che si istituisce con l'intero di apprendimento che si gioca tutta la diversità tra questi due tipi di obiettivi. Come è facile provare, nelle procedure di individuazione degli OD la questione dell'intero di apprendimento non viene in primo piano, o non viene neppure posta. Nei casi migliori, certo, si presuppone un *processo di astrazione* che, a partire da una prassi reale, sensata e compiuta (per esempio, scrivere una lettera, preparare un discorso, organizzare un viaggio, ecc.), scompone e disarticola l'intero prassico nei suoi costituenti elementari, che diventano il contenuto delle attività di insegnamento e apprendimento. Una volta concluso questo lavoro di astrazione e

parcellizzazione, l'intero di partenza è rimosso e dimenticato; ciò che resta è un *insieme* di prestazioni parcellizzate e irrelate, cioè astratte, che possono essere ricombinate nei modi più vari all'interno delle UD. Si tratta di una operazione che si ispira, evidentemente alle procedure di parcellizzazione del lavoro tipiche del modello aziendale taylorista<sup>6</sup>. In questo ambito, le pratiche artigianali concrete vengono scomposte in una serie di prestazioni isolate, ricomponibili secondo logiche temporali, spaziali e strumentali, che non hanno più nulla a che vedere con l'intero prassico iniziale: dalla competenza dell'artigiano si arriva alla prestazione impersonale ed omologata, scientificamente programmabile. Il taylorismo, rimuovendo il senso del lavoro artigianale, l'unità del produrre, lo scopo e la motivazione, ha trasformato il lavoro in una attività incompiuta, spezzata, insensata, alienata; qualcosa del genere ha fatto anche il taylorismo didattico.

In altri casi, molto più diffusi, l'individuazione degli OD *prescinde totalmente* da qualunque riferimento ad un intero prassico: qui la progettazione si basa, da un lato, su un elenco di capacità umane astratte e classificate secondo un principio tassonomico; dall'altro sull'articolazione di un argomento disciplinare nei suoi contenuti costitutivi più importanti. Ricombinando l'elenco delle capacità, per esempio le sei categorie della tassonomia di Bloom, con l'elenco dei contenuti, o l'argomento «Il ciclo dell'acqua» articolato in otto sottoargomenti, si ottengono ben 48 obiettivi didattici possibili; l'insegnante sceglierà poi quelli che riterrà più adatti e significativi. Dell'intero prassico e del compito unitario di apprendimento non c'è traccia né in entrata né in uscita; l'unica unità è costituita dal riferimento ad uno stesso unico argomento disciplinare.

In sintesi, possiamo focalizzare la *differenza* tra i due tipi di obiettivi in questo modo: gli OF sono tali in quanto individuano e prospettano all'esperienza dell'alunno ed all'attività didattica un

intero di apprendimento (unitario, complesso, concreto, adatto e significativo), che funge costantemente da sfondo e orizzonte da cui partire ed a cui ritornare; gli OD, al contrario, anche nel caso in cui derivano da un processo di astrazione a partire da un intero, lo rimuovono e conducono vita separata e autonoma, tanto da non essere più percepiti come parte di un tutto. Allo stesso modo, chi lavora alla catena di montaggio non è necessario che conosca il senso di ciò che fa. Gli OD, privati del riferimento ad un compito unitario, sono a tutti gli effetti delle astrazioni didattiche, che si perseguono utilizzando strumenti e metodologie astratte e si verificano mediante prove astratte: per questo non possono essere formativi ma solo addestrativi e, di fatto, funzionali all'*imparare*. Lavorare con gli OF significa invece predisporre a superare l'astrazione scolastica: chi progetta un OF deve saper guardare oltre le prassi scolastiche astratte e parcellizzate; deve ricollocare le parti articolate nell'intero da cui provengono; deve guardare verso il mondo della vita ed i mondi culturali, teorici e pratici, con le loro prassi concrete, sensate e finalizzate. Per progettare un OF bisogna compiere l'operazione contraria al taylorismo didattico, si deve ripartire da un intero di apprendimento, il compito unitario, per arrivare ad un altro intero di apprendimento, la competenza. Ma senza dimenticare, ed anzi inglobando, gli aspetti positivi della lezione del taylorismo didattico.

Ora che abbiamo rimarcato con forza la differenza strutturale tra questi due tipi di obiettivi, dobbiamo anche sottolineare la *reciproca inerenza*: non bisogna pensare che gli OF siano la negazione degli OD e viceversa. Dentro l'intero di apprendimento questa contrapposizione viene superata e tolta:

\* \* \*

<sup>6</sup> Si può vedere in proposito l'analisi di G. Bertagna relativa ai diversi modelli aziendali, in AA.VV., *Pof*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 104-111.

l'OF ha il compito di identificare il compito unitario, lo sfondo e l'orizzonte da cui partire e ritornare; gli OD si presentano invece come le sue articolazioni interne, a questo punto sensate, e perciò formative. Necessariamente, queste due realtà devono poter convivere all'interno dell'UA, come convivono l'intero e le sue parti organiche; e le parti non sono meno formative dell'intero. Se gli OF presidiano l'asse dell'essere, gli OD quello dell'avere; se gli OF esprimono il fine formativo, gli OD esprimono gli scopi dell'istruzione, strumentali rispetto a questo fine; se gli OF hanno di mira le condotte complesse o competenze, gli OD hanno per contenuto le prestazioni. Perciò si potrebbe parlare degli OD come di *obiettivi formativi strumentali*, non per negare che si tratti di OD, il che sarebbe ridicolo, ma per sottolineare il valore formativo che ricevono dall'intero, ma anche che gli restituiscono.

### La forma degli Obiettivi Formativi

Se la funzione della forma è quella di rendere leggibile il contenuto, resta da capire mediante quale *struttura formale e linguistica* gli OF possano esprimere questo apprendimento unitario, articolato e concreto, adatto e motivante. In pratica, la struttura formale degli OF dovrebbe rendere visibile e leggibile: l'intero di apprendimento e le sue parti funzionali e organiche; l'unità del compito e la sua articolazione concreta; la sintesi dell'intenzione formativa e l'analisi dell'intenzione istruttiva. Sembra evidente che per fare tutto ciò anche la *struttura formale* degli OF, pur nella sua unitarietà, debba avere una sua articolazione:

- indicazione dell'*apprendimento unitario da promuovere* mediante l'enunciazione di un OF unitario, da articolare e declinare in modo personalizzato, per trasformarlo nell'obiettivo formativo di ciascuno;
- individuazione della *competenza*, concreta e determinata, attesa, che configura il compito unitario *in*

*situazione;*

- individuazione delle *conoscenze* e delle *abilità strumentali* necessarie alla trasformazione delle capacità in competenze;
- indicazione di *standard di prestazione* relativi all'acquisizione delle conoscenze e delle abilità;
- esplicitazione, eventuale, del *modello di competenza* esperta.

Potrebbe sembrare che questo modello teorico di OF risulti fin troppo complesso e articolato, tale perciò da richiedere un gravoso lavoro di elaborazione. Questa possibile obiezione merita due osservazioni: a) questo è il livello di consapevolezza richiesto dal progetto educativo e didattico che ispira la riforma, e ciò va detto con chiarezza qualunque cosa ne sia della pratica; b) in secondo luogo non si prevedono particolari aggravii sul piano operativo, anzi. Quando parleremo della progettazione delle UA, sarà possibile constatare come il complesso degli adempimenti burocratici richiesti agli insegnanti venga drasticamente ridotto. Ma procediamo.

È naturale che il problema di come decodificare questo modello teorico possa ammettere diverse soluzioni, ed è legittimo che ciascuna scuola, nell'esercizio della propria autonomia didattica, possa decidere liberamente come risolvere questo problema. Ciò che si può fare qui è cercare di prospettare alcune possibilità, senza alcun intento di preconstituire una norma. Ci soffermeremo, in particolare, su due possibilità, in qualche modo alternative e contrapposte, la forma *contratta* e quella *espansa*, che lasciano campo a varie soluzioni intermedie.

**a) Forma contratta.** Si può pensare di individuare gli OF, esplicitando *solo* l'apprendimento unitario, mediante il ricorso a formulazioni sintetiche di tipo *enunciativo-dichiarativo*. Tutti gli altri elementi strutturali, necessari per una progettazione completa dell'OF, possono essere lasciati in *forma implicita*: le capacità messe in gioco, la competenza attesa, le conoscenze e abilità strumentali, gli standard di prestazione

ed il modello di competenza esperta; demandando alla fase di attuazione dell'UA la loro effettiva esplicitazione. Un esempio di formulazione contratta di OF potrebbe essere il seguente: «Imparare a produrre (e fruire) messaggi di tipo analogico-metaforico, caratteristici della comunicazione pubblicitaria». Questa formulazione sintetica individua senz'altro un compito di apprendimento unitario e relativamente autonomo, che si fonda su una prassi reale di un mondo culturale-professionale. Questo compito unitario ha certamente una sua articolazione interna, in quanto funge da polo di attrazione che aggrega a sé un insieme di contenuti culturali strumentali (*conoscenze e abilità*) appartenenti a diversi ambiti disciplinari (italiano, artistica, musica, ecc.) o educativi (convivenza civile, ecc.). Rinvia indubbiamente ad un complesso significativo di *capacità* da promuovere che vengono messe in gioco e individua una *competenza* sufficientemente delimitata e concreta. È possibile, infine, l'esplicitazione degli *standard di prestazione* relativi alle conoscenze-capacità, come anche l'indicazione del *modello* di competenza esperta. Poiché tutti questi elementi strutturali sono presenti in forma implicita, si può decidere di esplicitarli ed espanderli, se e quando il lavoro concreto sull'UA lo richieda. I vantaggi di questa soluzione sembrano evidenti: a) è economica in quanto non richiede molto tempo in fase di progettazione dell'OF; b) consente di dare avvio all'UA sulla base di una semplice delimitazione di campo, senza polarizzare troppo lo spazio di lavoro; c) offre un riferimento unitario sufficientemente preciso nel caso di UA a carattere multi, pluri e interdisciplinare, che vedono il coinvolgimento di più materie ed educazioni.

**b) Forma espansa.** Si può decidere, invece, di esplicitare tutti gli elementi strutturali che caratterizzano la struttura di un OF, e di farlo mediante il ricorso a formulazioni, non di tipo enunciativo, ma *espositivo-narrativo/descrittivo*, ossia con dichiarazioni ragionate, articolate e

motivate. In questo caso, ad esempio, nell'esplicitare il compito di apprendimento unitario si specificeranno la finalità formativa, i valori culturali, estetici, morali, ecc. da promuovere, le capacità messe in gioco, le competenze da maturare, ecc. Nell'esplicitare le conoscenze e le abilità strumentali se ne giustificherà la coerenza con il fine formativo, e così via per gli standard di prestazione. Un esempio di formulazione espansa, per quanto riguarda il solo intero di apprendimento, potrebbe essere il seguente: «L'alunno deve maturare e ricostruire un quadro complessivo della civiltà romana, con particolare riguardo agli aspetti economico-sociali, artistici, religiosi, ecc. Il fine formativo è quello di far percepire il carattere unitario e di insieme della civiltà romana e il senso di quell'esperienza complessiva per l'oggi. Si tratta, in particolare, di evidenziare che cosa sopravvive ancora di quella esperienza nel concreto della nostra vita, quali valori siano ancora condivisibili e quali altri siano definitivamente superati. Questo obiettivo formativo prevede la messa in gioco delle capacità di comprensione dei testi e documenti, la capacità di memorizzare dei contenuti, la capacità di riorganizzare le informazioni secondo certi scopi, ecc.». Non è ovviamente il caso di dilungarci ulteriormente nell'esemplificare concretamente l'individuazione degli altri elementi strutturali dell'OF.

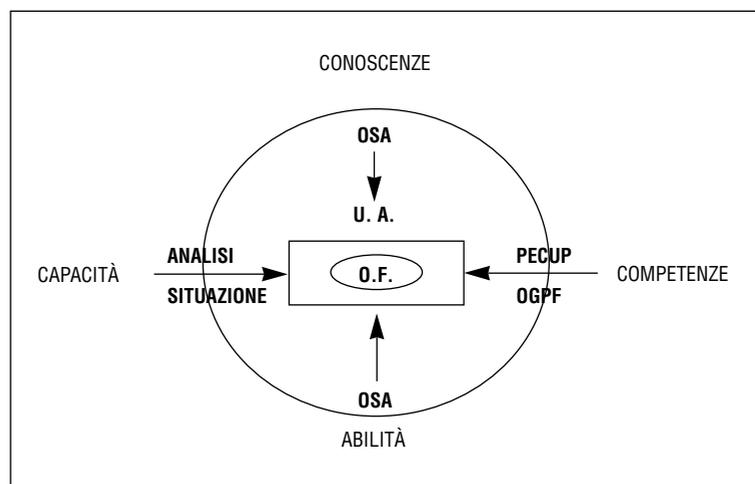
### La progettazione degli Obiettivi Formativi

La progettazione degli OF non è solo questione di processi logici e intellettuali. Serve naturalmente tutto ciò, ma servono soprattutto creatività e *immaginazione didattica*, una risorsa fondamentale quanto, in genere, poco valorizzata ed esercitata nella scuola. La progettazione degli OF non consiste nello scomporre o ricomporre meccanicamente i materiali offerti dalle *Indicazioni Nazionali* (le prescrizioni del PECUP, gli OSA, gli Obiettivi generali, ecc.) quanto piuttosto nel far apparire

una prospettiva, un centro, un polo di attrazione capace di aggregare e riorganizzare, secondo una certa prospettiva, questi materiali; e questa è più una faccenda di intuizione creativa e libera che ristrutturare il campo, che non una faccenda di induzione, di deduzione, di analisi o di sintesi. È solo dopo che l'immaginazione didattica ha fissato il centro e la periferia dell'apprendimento, che possono entrare in gioco i processi logici e intellettuali necessari ad articolare e polarizzare il campo delimitato. Se la prospettiva unitaria non si affaccia, non c'è posto per i processi di pensiero. La *progettazione* dell'OF, insomma, è un processo che prevede *due fasi* successive ma complementari: la prima di tipo immaginativo e creativo, finalizzata alla ricerca di un compito di apprendimento unitario; la seconda di tipo intellettuale e logico che unifichi e raccolga intorno a questo apprendimento unitario tutto ciò che gli si riferisce o, se si preferisce, che segua le ramificazioni di questo apprendimento nei contenuti culturali degli OSA, nelle prescrizioni del PECUP, ecc.

• *Fase ideativo/creativa.* Premesso che non si possono indicare delle procedure per questa fase, poiché la creatività non è surrogabile, può, comunque, tranquillizzare il fatto che l'immaginazione didattica non brancola nel vuoto, ma deve muoversi all'interno di uno spazio ideativo orientato da

precisi *referimenti e vincoli*. Prima di analizzare questi riferimenti e vincoli, presentiamo il tutto mediante uno sguardo di insieme (*Schema 1*). I *referimenti orientativi* che delimitano lo spazio ideativo sono evidentemente: – il PECUP o *Profilo educativo, culturale e professionale* che esplicita ciò che ogni studente deve sapere e saper fare al termine di un ciclo, in relazione alle diverse dimensioni della persona; – gli OGPF o *Obiettivi generali del processo formativo*, collegati al PECUP, ma contestualizzati rispetto al grado di scuola e all'età psicologica degli alunni, che forniscono indicazioni sulla natura e significato degli interventi educativi e didattici da predisporre; – gli OSA o *Obiettivi specifici di apprendimento* che declinano le conoscenze e abilità, distinte per discipline ed educazioni, da proporre durante un anno scolastico, un periodo e un grado di scuola; – l'*analisi della situazione* con cui si intendono diverse cose: l'individuazione delle caratteristiche della classe e degli alunni, il livello delle loro capacità, gli interessi, le motivazioni, i bisogni, le condizioni organizzative stabilite dal POF, ecc. La funzione essenziale di questa analisi è quella identificare compiti di apprendimento che siano *adatti e significativi* per la classe. Ci sono poi i *vincoli* o regole: è presupposta la conoscenza approfondita e sicura delle prescrizioni del PECUP,



Schema 1

degli OSA, degli OGPF; tutti i tipi di riferimento devono essere tenuti in considerazione per ogni OF; ogni OSA può essere utilizzato per più OF; è richiesto che nell'arco di un periodo scolastico siano esplorati tutti gli OSA previsti; infine, al termine di un ciclo devono essere state considerate tutte le prescrizioni del PECUP.

Su come muoversi concretamente all'interno dello scenario ideativo, i documenti della sperimentazione suggeriscono *due metodi*:

«L'identificazione degli obiettivi formativi può scaturire dalla armonica combinazione di due diversi percorsi. Il primo è quello che si fonda sull'esperienza degli allievi e individua a partire da essa le dissonanze cognitive e non cognitive che possono giustificare la formulazione di obiettivi formativi da raggiungere, alla portata delle capacità degli allievi e, in prospettiva, coerenti con il PECUP, nonché con il maggior numero di OSA. Il secondo è quello che può ispirarsi al PECUP e agli OSA e che considera se e quando, attraverso quali apposite mediazioni professionali... aspetti dell'uno e degli altri possono inserirsi nella storia narrativa personale o di gruppo degli allievi...»<sup>7</sup>.

Volendo riferirci alla *dimensione circolare* del nostro schema, si potrebbe commentare che ciò che importa non è il punto di partenza, quanto piuttosto che la rotazione sia completa e tenga conto di tutti i fattori incontrati. Ma la cosa veramente importante da ribadire è che tutti i *riferimenti* devono essere visti come i *dati* del problema, la *"materia prima culturale"*<sup>8</sup>, non come la soluzione. La soluzione non è l'assemblaggio estemporaneo di dati eterogenei; il problema è risolto solo quando si identifica un apprendimento unitario che riunisca in un tutto organico i diversi dati e sollecitazioni. A questo punto si può formulare ed enunciare l'OF unitario.

• *Fase logico/analitica.* Con l'enunciazione dell'OF unitario/integrato si conclude la fase ideativa creativa ed inizia la seconda fase. È qui che si verifica se quello

individuato è davvero un OF. La riprova la si ha quando si può rispondere positivamente a queste domande: l'apprendimento individuato è unitario, cioè relativamente autonomo ed isolabile? È riferibile ad una prassi reale, compiuta e sensata, cioè ha in sé e non in altro il proprio senso? È adatto alle capacità della classe? È motivante? È possibile identificare una competenza concreta e delimitata che gli si riferisce e quale? Funge da polo di attrazione che aggrega a sé in modo significativo le conoscenze e le abilità elencate dagli OSA e/o i comportamenti, gli atteggiamenti, i valori proposti dalle educazioni? Rispondere concretamente a queste domande, cioè verificare nei fatti l'unità dell'OF enunciato e la sua articolazione, è la funzione propria della fase logico/analitica della progettazione. Possiamo concludere questa prima parte osservando che la *progettazione* degli OF, sia nella scelta del momento unificante

sia in quello della sua articolazione, è il *valore aggiunto* portato dalla professionalità dei docenti alle *Indicazioni Nazionali*, e l'espressione della loro autonomia, libertà e creatività: «È compito esclusivo di ogni singola scuola autonoma e dei docenti... assumersi la libertà di mediare, interpretare, ordinare, distribuire ed organizzare gli obiettivi specifici di apprendimento in obiettivi formativi»<sup>9</sup>. Chiarita la natura e le funzioni degli OF, siamo ora in grado di affrontare la questione connessa delle Unità di Apprendimento.

\* \* \*

<sup>7</sup> Annali dell'Istruzione, *I documenti della sperimentazione, ecc.*, n. 5-6/1, a.s. 2002/03, «Documenti prescrittivi: Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria», pp. 31-32, Le Monnier, Firenze 2002.  
<sup>8</sup> Ivi, p. 133.  
<sup>9</sup> Ivi, p. 34.

## Unità di Apprendimento

**C**he cos'è un'Unità di Apprendimento? Una domanda così diretta suona ingenua e persino imbarazzante, eppure è proprio così che vogliamo iniziare, per non girare intorno al problema.

### L'Unità di Apprendimento come concetto

Ciò che si ha di mira con questa domanda è evidentemente un chiarimento terminologico e concettuale relativo all'*oggetto* in questione. Tuttavia, prima di avviare una riflessione, sarà bene raccogliere qualche spunto, partendo dai documenti ufficiali della sperimentazione. Nella versione più recente delle *Indicazioni nazionali*<sup>10</sup>

troviamo che: «Le Unità di apprendimento, individuali, di gruppi di livello, di compito o elettivi oppure di gruppo classe, sono costituite dalla progettazione: a) di uno o più obiettivi formativi tra loro integrati (definiti anche con i relativi standard di apprendimento, riferiti alle conoscenze e alle abilità coinvolte); b) dalle attività educative e didattiche unitarie, dei metodi, delle soluzioni organizzative ritenute necessarie per concretizzare gli obiettivi formativi formulati; c) dalle modalità con cui verificare sia i livelli delle conoscenze e delle abilità

\* \* \*

<sup>10</sup> *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola secondaria di I grado*, p. 8 (Sito del MIUR).

acquisite, sia se e quanto tali conoscenze e abilità si siano trasformate in competenze personali di ciascuno. Ogni istituzione scolastica, o ogni gruppo docente, deciderà il grado di analiticità di questa progettazione delle Unità di apprendimento». E nelle *Raccomandazioni*: «Gli obiettivi formativi, le attività, le modalità organizzative, i tempi ed i metodi necessari per trasformarli in competenze degli allievi, nonché le modalità di certificazione delle competenze acquisite, vanno a costituire le Unità di Apprendimento...»<sup>11</sup>.

L'impressione che si ricava da queste citazioni è che qui le UA siano considerate secondo una prospettiva *statica*: ossia come un *strumento didattico-pedagogico* di cui si debba definire la struttura e la composizione, ma anche come un'idea, un'indicazione su come organizzare e gestire l'attività didattica. Quanto poi alla struttura di questo *strumento di lavoro e documento*, sembra debba esplicitare i seguenti elementi: a) uno o più obiettivi formativi integrati; b) attività educative e didattiche unitarie; i metodi; le soluzioni o modalità organizzative; c) le modalità di verifica delle conoscenze-abilità e delle competenze.

Negli stessi documenti in esame, tuttavia, le UA ci vengono presentate anche secondo una prospettiva *dinamica*, ossia anche come *evento o processo* didattico pedagogico nel suo dispiegarsi ed evolvere.

Considerata in quanto evento, nel suo svolgersi processuale l'UA è caratterizzata dal succedersi di *tre fasi o momenti*: quello della *progettazione* che mette capo ad un documento scritto; quella di *realizzazione* consistente nell'attivazione di tutti i processi e le attività ritenute adatte a conseguire gli obiettivi formativi scelti; quella finale di *controllo*, cioè di accertamento e verifica delle conoscenze delle abilità e dei progressi verso la maturazione di una competenza compiuta ed esperta. Potremmo dunque concludere questo nostro chiarimento terminologico affermando che quando si parla di UA si intendono diverse cose: a) l'UA è un *indirizzo metodologico*, cioè

un'idea e un'indicazione su come organizzare e gestire l'attività di apprendimento/ insegnamento; b) l'UA è un *evento*, cioè lo svolgersi ed il *dispiegarsi concreto* dell'attività educativa e didattica; c) l'UA è lo *strumento progettuale* per organizzare l'attività apprendimento e insegnamento. Invero, sulla base di questo primo approccio e di una lettura superficiale degli indizi offerti dalle *Indicazioni nazionali*, verrebbe da concludere che le UA non sembrano costituire una novità di rilievo rispetto al consueto modo di lavorare degli insegnanti. Ma converrà essere cauti per almeno due ragioni: intanto, nei testi citati sono presenti concetti che non sembrano immediatamente riconducibili a ciò che i docenti già fanno, si pensi per esempio al nome stesso *Unità di Apprendimento*, al riferimento agli *obiettivi formativi*, al richiamo esplicito alle *competenze* e alla loro *certificazione*; in secondo luogo nelle *Raccomandazioni*, ma anche nelle *Indicazioni*, ci sono ulteriori elementi, che impongono una direzione di lettura più profonda.

### L'Unità di Apprendimento come idea o indirizzo metodologico

Abbiamo già avuto occasione di dire che la scuola italiana degli ultimi 20 o 30 anni dal punto di vista didattico potrebbe essere caratterizzata come la *scuola della programmazione curricolare*, centrata sugli obiettivi didattici (OD) di insegnamento-apprendimento e sulla metodologia delle Unità Didattiche (UD). Per chi proviene da questa lunga e significativa esperienza, può non essere immediato e agevole avvertire le novità che si profilano, e può sembrare che la struttura e le funzioni delle UA non si differenzino in modo significativo dalla struttura e dalle funzioni delle UD. Diventa allora importante rimarcare gli elementi di novità, anche attraverso un confronto differenziante.

#### a) Il carattere di indicazione metodologica

Un primo elemento caratterizzante è

dato dal fatto che le UA, più che esprimere una metodologia didattica concreta, si presentano come un *indirizzo metodologico*. Non a caso se ne parla all'interno di quel documento a carattere prescrittivo che sono le *Indicazioni Nazionali*.

In effetti, nel nuovo quadro normativo caratterizzato dall'autonomia, lo Stato, che vuole e deve restare "laico" in materia di teorie dell'apprendimento e didattiche, non può sbilanciarsi su questo aspetto: sarebbe risibile che in tempi di autonomia ci fosse una didattica di Stato. Anche in questo ambito la funzione che lo Stato si riserva è quella di indirizzo, di governo e di controllo, demandando all'autonomia delle singole istituzioni le scelte pedagogiche e didattiche particolari. Naturalmente, proprio perché le UA non sono una metodologia concreta ma una *indicazione* metodologica, devono poter essere compatibili, non solo con la didattica per obiettivi, ma con ogni teoria didattica esistente o possibile. Sono scelte queste che spettano all'autonomia didattica delle singole istituzioni e che sostanziano la libertà (anche metodologica) di insegnamento dei singoli docenti. Se è vero che le UA non sposano alcuna teoria didattica in particolare, è pur vero che non sono un contenitore del tutto neutro: esse pongono una serie di condizioni formali e contenutistiche rispetto a cui tutte le didattiche concrete e particolari si devono sintonizzare. Non c'è dubbio che questa prima caratteristica generale consente di evidenziare una differenza rispetto alle UD: contrariamente alle UA, che si muovono su un terreno generale, le prime rappresentano una metodologia concreta che ha alla base una teoria didattica e dell'apprendimento, che ne motiva la struttura e le fasi di lavoro. Si tratta ora

\* \* \*

<sup>11</sup> Annali dell'istruzione, *I documenti della sperimentazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*, n. 5-6/1 a.s. 2002/2003, «Documenti orientativi: Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria», Le Monnier, Firenze 2002, p. 135.

di vedere quali sono le indicazioni concrete contenute nel concetto di UA.

#### b) La funzione formativa e didattica

Una *prima indicazione* di rilievo riguarda la *funzione* che le UA sono chiamate a svolgere. Si legge nelle *Raccomandazioni* che: «Le Unità di Apprendimento... non considerano le conoscenze e abilità come archivi 'astratti', ancorché epistemologicamente motivati, da raggiungere, bensì come occasioni per lo sviluppo globale della persona del fanciullo ... In questo senso sono occasioni per sviluppare in maniera armonica le capacità (intellettuali, estetico-espressive, motorie, operative, sociali, morali e religiose) di ciascuno, ponendolo nelle condizioni di capire il mondo e di trasformarlo, mentre conosce e trasforma se stesso»<sup>12</sup>. Questo stesso ordine di cose è ribadito anche là dove si dice che le UA sono costituite dagli obiettivi formativi e dalle: «...attività, le modalità organizzative, i tempi ed i metodi necessari per trasformarli in competenze degli allievi»<sup>13</sup>. Abbiamo osservato nella prima parte, trattando degli obiettivi formativi, che l'UA è la sintesi di due forme di intenzionalità, una educativa e l'altra didattica: non c'è educazione senza istruzione e viceversa. Dalla lettura dei passi precedenti, però, emerge con chiarezza che la funzione fondamentale assegnata alle UA è quella di trasformare le *capacità* in *competenze*, attraverso opportune mediazioni didattiche che chiamino in causa le *conoscenze* e le *abilità*. Si potrebbero commentare questi passi dicendo che alle UA viene assegnata una *funzione formativa*, prima ancora che didattica, al punto che non sarebbe sbagliato chiamarle *Unità Formative*, per evidenziare che il fine è la formazione integrale della persona. Naturalmente, dato che non c'è formazione senza istruzione, l'UA assume al proprio interno anche la *funzione didattica*, per cui è corretto parlare di una *funzione educativo-didattica*. Se consideriamo sotto questo aspetto le Unità Didattiche (UD), la differenza sembra evidente: per queste ultime, considerate non tanto sul piano delle giustificazioni teoriche quanto nella

pratica scolastica effettiva, la funzione formativa resta sullo sfondo, mentre assume valore di primo piano quella didattica, consistente nel promuovere l'acquisizione di conoscenze e abilità, spesso viste appunto come *archivi astratti*.

#### c) L'unità organica ed effettiva

Una *seconda indicazione* metodologica è sintetizzata dalla scelta del nome stesso, "Unità di Apprendimento" e, in primo luogo, dal fatto che debba essere una *Unità*. Non c'è UA se non c'è unità sincronica e identità diacronica. Per avere unità, l'UA non può essere qualcosa di indefinito, indeterminato e ondivago, che si va facendo senza un qualche alveo che la contenga; l'UA deve essere qualcosa di conchiuso e circoscritto, di separato da uno sfondo, come una forma chiusa rispetto allo spazio circostante. Basta questo però a caratterizzare l'unità propria dell'UA ed a distinguerla dall'unità che caratterizza le UD? Evidentemente no. L'unità propria delle UA deve essere organica ed effettiva, e fondarsi su un intero di apprendimento. Le UA devono identificare e promuovere, non apprendimenti qualsiasi, ma un apprendimento che sia unitario, articolato, organico, adatto e significativo. La delimitazione di campo, la forma chiusa, la si ottiene, enunciando uno o più OF integrati, capaci, singolarmente o nel loro complesso, di individuare un *compito di apprendimento unitario*. L'unità dell'UA è tale solo se ritaglia un *intero di apprendimento*, entro lo spazio virtuale degli apprendimenti. È questo *intero di apprendimento* che fonda l'unità propria delle UA e conferisce ad esse quel carattere organico e reale che altrimenti non avrebbe.

Il fatto che si insista fortemente sul carattere unitario delle UA non deve indurre a credere che si tratti di un'unità vuota e inarticolata come una palla da biliardo: se per avviare il lavoro con una UA basta la delimitazione di campo operata mediante l'enunciazione di uno o più obiettivi formativi, sarà poi compito del lavoro concreto articolare e polarizzare l'apprendimento unitario nelle sue parti organiche (conoscenze e

abilità).

Si obietterà, naturalmente, che anche le UD sono caratterizzate dall'*unità*. Il punto è che abbiamo a che fare con concetti del tutto diversi di unità: quella dell'UD non è l'unità di un intero, ma di un *insieme* o di una *collezione*, cioè un'unità solo esteriore e superficiale non organica ed effettiva. Al centro della UA c'è un intero di apprendimento, al centro della UD c'è una collezione di apprendimenti, che non hanno o hanno perso il riferimento all'intero da cui derivano. L'UA è *delimitata e circoscritta* da un apprendimento unitario, che ne fissa il centro e la periferia; l'UD al contrario *circoscrive* un insieme di apprendimenti singoli, riuniti occasionalmente dal confine che li contiene. Gli obiettivi formativi dell'UA sono uniti da una ragione intrinseca e sostanziale; gli obiettivi didattici dell'UD sono una collezione tenuta insieme da più ragioni accidentali.

#### d) La centratura sull'apprendimento

La terza indicazione, sempre sintetizzata dal nome, è la centralità assegnata all'*apprendimento* all'interno dell'attività didattica: le UA sono concepite essenzialmente come *occasioni* di apprendimento. È questa una presa di posizione destinata a spostare l'attenzione dalle esigenze dell'attività di insegnamento a quelle dell'apprendimento; dalla programmazione del lavoro docente, all'evolversi concreto ed in situazione dell'apprendimento della classe e dei singoli. Basterebbe solo questo a segnare un'ulteriore differenza fondamentale rispetto alle UD, notoriamente sbilanciate sul versante dell'insegnamento. Abbiamo già detto che le UA, in quanto indirizzo metodologico, escludono ogni richiamo

\* \* \*

<sup>12</sup> Annali dell'istruzione, *I documenti della sperimentazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria n. 5/6, 2001* - «Documenti orientativi: Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria», Le Monnier, Firenze 2002, p. 135.

<sup>13</sup> Ivi, p. 135.

a particolari teorie della didattica e dell'apprendimento. Non si deve dimenticare, però, che dietro le UA c'è una precisa idea di *processo formativo* e del ruolo svolto dall'apprendimento all'interno di questo processo: la formazione è pensata come il risultato dell'implementazione di conoscenze e abilità su capacità disponibili, per trasformarle in competenze. La collocazione dell'apprendimento dentro questa cornice ci porta a distinguere *due significati* del concetto di apprendimento tra loro complementari: è tramite l'esperienza di apprendimento che l'alunno *trasforma* le capacità in competenze; ma è sempre tramite quest'esperienza che *acquisisce* le conoscenze e le abilità. Perciò, quando si parla di apprendimento nel caso delle UA, occorre distinguere due livelli: l'apprendimento come *trasformazione* (asse dell'essere) e l'apprendimento come *acquisizione* (asse dell'avere); dove è evidente che il secondo, cioè l'acquisizione di abilità e conoscenze, è funzionale al primo. L'apprendimento a cui mira l'UA è sintesi di istruzione ed educazione; è quello che si confronta con l'intero oltre che con le parti; è quello che dura, permane e si personalizza e si traduce in competenze. Si potrebbe dire che l'apprendimento a cui si riferiscono le UA non è la sommatoria dell'acquisizione di conoscenze e abilità, ma *l'apprendimento formativo*: quello che parte da un intero (l'apprendimento unitario da promuovere) e *si conclude* con un intero (la competenza al cui interno si cementano capacità, le conoscenze e le abilità). Anche a questo proposito sarebbe facile mostrare come le UD si attestino, per lo più, sull'apprendimento come acquisizione.

In conclusione, se è vero che l'UA non prende posizione per una particolare teoria dell'apprendimento, è pur vero che prende posizione rispetto al *livello* di apprendimento richiesto.

#### e) La curvatura personalizzata

Il fatto che le UA siano centrate sull'apprendimento e che l'apprendimento, di contro

all'uniformità dell'insegnamento, sia qualcosa di profondamente individuale e personale, pone fin dall'inizio il cruciale problema di far convivere dentro l'UA le esigenze dell'unità con la molteplicità dei bisogni e dei percorsi di apprendimento. Se la centratura sull'insegnamento tipica delle UD postula, in linea di principio, l'omologazione dei percorsi, la centratura sull'apprendimento postula, sempre in linea di principio, una diversificazione, che sia comunque sostenibile sotto il profilo organizzativo. Se l'UA deve essere occasione di apprendimento unitario ma anche differenziato, come si pone e si risolve il problema della personalizzazione *all'interno* di una UA? Ciò che rende possibile la convivenza tra le esigenze dell'unità e la molteplicità dei bisogni è il fatto che le UA si fondano su un *intero* di apprendimento *articolato* al suo interno: l'OF unitario deve essere prospettato come compito di apprendimento identico per tutti; ciò che può essere personalizzato è l'acquisizione delle conoscenze e le abilità strumentali alla realizzazione dell'intero. È in questo modo che l'obiettivo formativo per tutti si trasforma nell'obiettivo formativo di ciascuno. *L'apprendimento unitario da promuovere* rappresenta la bussola per ogni decisione relativa alle curvature personalizzate, perché ci orienta nel decidere ciò che occorre esigere e ciò su cui si può transigere. Se si smarrisce questa bussola la personalizzazione avviene a caso. Tenuto conto delle capacità attualmente disponibili di un certo alunno, delle sue motivazioni, bisogni, interessi, ecc., si può pensare di *curvare* la scelta delle conoscenze e delle abilità, e relative attività, alle esigenze diversificate di questo alunno, mantenendo ferma l'unità del compito di apprendimento. Così, per alcuni si dovrà insistere su abilità considerate motivanti e strategiche; per altri ridurre il carico di conoscenze e abilità non strettamente necessarie; per altri ancora arricchire la composizione dell'intero di apprendimento, ecc. Sempre, comunque, avendo riguardo alla sostenibilità organizzativa dei percorsi differenziati. Può essere utile, al fine di gestire questo

complesso aspetto delle UA mediante una *scheda di curvatura*, che incroci l'articolazione dell'apprendimento con le esigenze differenziate dei singoli alunni, così da tenere sotto controllo l'effettiva composizione del compito unitario di apprendimento per ciascuno.

### L'Unità di Apprendimento come processo o evento

Fin qui, abbiamo cercato di rispondere alla domanda *Che cos'è l'UA?* considerata in quanto idea o indirizzo metodologico, e questo ha significato considerare il nostro oggetto da un punto di vista statico. Ora diventa importante assumere un punto di vista dinamico, che ci porti a considerare l'UA come *processo* o *evento* nel suo farsi e svilupparsi.

Anche in questo caso è opportuno riferirsi alle *Indicazioni Nazionali*: «[Le Unità di Apprendimento] partono da obiettivi formativi adatti e significativi per i singoli alunni, definiti con i relativi standard di apprendimento, si sviluppano mediante appositi percorsi di metodo e di contenuto e valutano, alla fine, sia il livello delle conoscenze e delle abilità acquisite, sia se e quanto esse abbiano maturato le competenze personali di ciascun alunno (art. 8 del Dpr 275/99)»<sup>14</sup>. Chi si esprime in questo modo intende, evidentemente, trasmettere una visione ben definita del processo costitutivo delle UA:

a) intanto, si tratta di un *processo tripartito*, al cui interno è possibile individuare una fase ideativa, riferita essenzialmente alla progettazione degli obiettivi formativi, una fase attuativa e di sviluppo ed una fase di verifica e controllo.

b) Vi è poi un'idea di processo segnata dalla *continuità*, dal trapassare da una fase alla successiva senza sbarramenti

\* \* \*

<sup>14</sup> *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola secondaria di 1° grado*, p. 6 (Sito del MIUR).

fratture o rigide successioni, che delimitino nettamente le fasi; anzi non si dovrebbe neppure parlare di fasi, quanto di *momenti* che scivolano insensibilmente l'uno nell'altro.

c) Vi un'idea di processo caratterizzata dalla *non gerarchizzazione* (o orizzontalità) tra i momenti; il fatto che il momento ideativo e progettuale sia posto all'inizio non gli conferisce valore preminente rispetto agli altri momenti. Anzi, se una priorità deve essere assegnata questa spetterebbe all'*agire* didattico concreto ed in situazione, di cui l'ideazione ed il controllo sono funzioni: insomma, in principio c'è l'azione. Le UA sono centrate sull'apprendimento, di conseguenza il loro scopo primario non è tanto quello di programmare l'azione didattica, quanto di favorire l'adattamento dell'azione didattica alle esigenze dell'apprendimento. Ciò dovrà avere conseguenze ben precise sul modo di progettare le UA.

d) Vi è un'idea di processo caratterizzata dalla *circolarità delle funzioni*: abbiamo parlato di tre momenti che trapassano l'uno nell'altro: ideazione, attuazione e controllo. A ben vedere sono le funzioni proprie di ogni *azione razionale* che coesistono più che succedersi all'interno dell'*agire* intenzionale. In certi momenti una di queste funzioni può prevalere sulle altre, ma nessun momento ne può prescindere totalmente.

Può essere utile, ai fini di una conferma di quanto sopra, richiamare anche la versione delle *Raccomandazioni*: «Gli obiettivi formativi, le attività, le modalità organizzative, i tempi ed i metodi necessari per trasformarli in competenze degli allievi, nonché le modalità di certificazione delle competenze acquisite, vanno a costituire le Unità di Apprendimento...»<sup>15</sup>. Ci pare che questo testo, letto in prospettiva dinamica, suggerisca che l'UA non richieda un momento progettuale mirato e forte. L'attenzione progettuale non va tanto all'UA come insieme, quanto piuttosto ai suoi elementi costitutivi: è progettando e lavorando su questi ultimi che quasi passivamente, si va a costituire l'UA.

Questa si presenterebbe come il risultato di una composizione progressiva che attraversa i diversi momenti costitutivi di tipo progettuale, operativo e di controllo, piuttosto che di una progettazione. Sarebbe stato diverso, per esempio, dire: «Per progettare un'UA occorre individuare gli obiettivi formativi, ecc.». In questo caso l'attenzione sarebbe chiaramente centrata sull'UA, non è più vista come punto di confluenza e ricaduta di singole attività decisionali, quanto come punto di partenza. Considerazioni un po' azzardate? Forse. Restiamo tuttavia convinti che chi si esprime così non ha in mente per l'UA una struttura forte e prescrittiva, dove il momento dell'ideazione e decisionale sia nettamente distinto da quello dell'attuazione: l'UA è più uno *specchio* per riflettere l'azione didattica nel suo farsi, che un programma da attuare.

### La processualità delle Unità di Apprendimento e delle Unità Didattiche a confronto

Quanto sopra osservato sembra prefigurare per le UA un'idea di processo molto diverso da quella delle UD. È quanto cercheremo di mostrare attraverso un'analisi dei tre momenti costitutivi del processo proprio delle UA: *fase preattiva* o ideativa, *fase attiva* o di sviluppo e *fase postattiva* o di controllo<sup>16</sup>.

Dato che le differenze più radicali riguardano i primi due momenti è su di essi che concentreremo l'attenzione.

#### La fase preattiva (di avvio o ideativa/progettuale)

Non c'è dubbio che il punto di avvio dell'UA (*le UA partono da...*) debba essere costituito da *momento di ideazione*, necessario per focalizzare l'intenzione formativa e didattica. La funzione basilare di questo primo momento è quella di individuare un compito unitario di apprendimento (o intero di apprendimento), da esprimere mediante uno o più obiettivi formativi unitari e integrati. Si potrebbe parlare di

questo momento come *pre-didattico*, nel senso che ha come contenuto una scelta formativa, in cui la didattica non entra ancora in causa. Con questa prima operazione viene semplicemente delimitato il campo di lavoro dell'UA, senza però articolarlo.

Per meglio illustrare il diverso *significato* di questa fase di avvio per le UA, è certamente utile un confronto con l'analoga fase delle UD. Come è noto queste ultime sono, innanzitutto ed essenzialmente, uno *strumento di programmazione*, governo e controllo del lavoro didattico: proprio per questo la fase di ideazione/progettazione assume una sorta di primato *ideale e reale* rispetto all'intero processo. L'idea asintotica che presiede questa fase delle UD è quella di non lasciare nulla al caso e all'improvvisazione; si deve prevedere e controllare tutto in modo minuzioso e analitico, e anche l'imprevisto deve avere un suo spazio di prevedibilità. Di conseguenza, più il lavoro di progettazione e programmazione è accurato e analitico, più è considerato apprezzabile: da qui la cura posta dai docenti che applicano con convinzione questa metodologia nella programmazione delle UD. L'assegnazione di un ruolo preminente al momento ideativo/progettuale determina ovviamente una frattura nel processo e assegna agli altri momenti una funzione derivata e secondaria. Nel caso delle UA la situazione si prospetta in modo molto diverso: il problema centrale qui non è quello di programmare e governare il lavoro

\* \* \*

<sup>15</sup> Annali dell'Istruzione, *I documenti della sperimentazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*, n. 5-6/1 a.s. 2002/03, «Documenti prescrittivi: Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria», Le Monnier, Firenze 2002, p. 32.

<sup>16</sup> I termini 'fase preattiva, interattiva e postattiva' sono utilizzati da G. Bertagna in *Razionalità classica e teorie della didattica* (dispense di didattica Generale a.s. 2002/03) per sottolineare che, tra i momenti costitutivi del processo, il primato ideale spetta all'attività ed all'*agire* didattico in situazione.

didattico, ma di propiziare, assecondare e favorire l'apprendimento dei singoli e dei gruppi. Basta questo ad escludere ogni mito di controllo e governo totale dell'agire didattico e, di conseguenza, il primato ideale della fase ideativa/progettuale. Ciò che conta è piuttosto la capacità di comprensione e adattamento alle situazioni reali che di volta in volta si determinano. Certo, anche l'UA necessita di momento iniziale di ideazione e progettazione, tuttavia questo momento svolge una funzione che *non subordina* a sé le fasi successive e *non determina fratture* nel processo: l'ideazione e la progettualità rivestono un valore germinale, nel senso che servono ad *innescare* l'attività didattica, così come un motorino di avviamento innesca l'accensione del motore. Una volta avviata l'attività didattica, risulta essa stessa capace di governo interno, autonomo ed in situazione. Stando così le cose, è evidente che nel concetto di UA è implicito un *depotenziamento dell'idea di programmazione*, che viene ridotta a pochi elementi essenziali. Se di programmazione si dovrà ancora parlare a proposito delle UA, bisognerà precisare che si tratta di una programmazione a *bassa definizione*. In effetti, per avviare un'UA è sufficiente progettare un apprendimento unitario, da esprimersi mediante uno o più OF integrati, che delimiti il campo e precisi l'intenzione dell'agire didattico in situazione. All'inizio l'OF individua un compito di apprendimento vuoto, che sarà il lavoro reale ad articolare e riempire concretamente di contenuti, ed in modo diverso per ciascuno. La fase attuativa, perciò, non è un mettere in atto quanto programmato, quanto un mettere in campo le mediazioni didattiche necessarie all'attivazione dell'apprendimento progettato.

#### **La fase attiva (di sviluppo o mediazione didattica)**

Una volta fissato l'OF e individuati gli OSA che l'obiettivo richiama nel proprio campo gravitazionale, la parola passa al secondo momento, la fase di *sviluppo* o di *mediazione didattica* (le UA

*si sviluppano...*). La funzione di questa fase è quella di aiutare gli alunni a concretizzare l'intero di apprendimento (espresso dall'OF unitario), lavorando di fatto sulle conoscenze e sulle abilità implicite.

Se la prima fase è germinale, questo secondo momento è evolutivo: tra i due momenti non c'è frattura e non c'è subordinazione. Anche in questo caso, può essere utile il confronto con le UD. All'interno delle UD, il rapporto che si determina tra fase ideativa e quella attuativa è, con ogni evidenza, di subordinazione e dipendenza: la programmazione risulta *prescrittiva* rispetto ad un'azione didattica *esecutiva*; quanto programmato si configura come una specie di *spartito didattico*, che lascia poco spazio all'intuizione, alla libertà ed all'improvvisazione. Per le UD, l'ideale sarebbe che la fase attuativa fosse la copia esatta di quanto programmato, ogni scostamento dovendo essere giustificato mediante una ragione plausibile. Naturalmente per questa pretesa c'è un rovescio: l'intrinseca impossibilità di seguire questa regola dello spartito, del tutto legittima in campo musicale, ha prodotto quella ben nota situazione secondo cui la programmazione è fatta per essere tenuta nel cassetto, tanto l'attività di didattica è un'altra cosa. Naturalmente la situazione si prospetta in modo del tutto diverso nel caso delle UA: qui la fase ideativa o germinale si articola e prosegue nella fase evolutiva o di sviluppo. Non c'è *discontinuità* perché non ci può essere stacco tra l'innescare di un movimento e il movimento innescato; non c'è neppure *subordinazione*, perché non si dà questo rapporto tra la fase germinale di un seme e il suo sviluppo. Si realizza piuttosto un rapporto di interazione circolare: l'UA programmata a bassa risoluzione orienta l'azione didattica, recepisce i ritorni di questa stessa azione, secondo una logica di interdipendenza e si arricchisce e precisa strada facendo. Naturalmente questa flessibilità non può essere totale: un riferimento ci deve essere e l'unico punto fermo, per una UA, è l'obiettivo unitario formativo. Se

si rimuove o si relativizza anche questo riferimento, l'UA perde la propria unità e la sua identità, e diviene altra cosa.

#### **La fase postattiva (conclusiva o di controllo)**

È questo il momento dell'accertamento e della documentazione degli esiti del processo di apprendimento nei suoi diversi aspetti: «...*valutano, alla fine*, sia il livello delle conoscenze e delle abilità acquisite, sia se e quanto esse abbiano maturato le competenze personali di ciascun alunno (art. 8 del Dpr 275/99)»<sup>17</sup>. Come si vede, nel caso delle UA, non è previsto soltanto l'accertamento del livello delle conoscenze e delle abilità acquisite, ma anche l'accertamento relativo all'intero di apprendimento (indicato dall'OF unitario), per valutare se e quanto le conoscenze e abilità abbiano maturato le competenze. In altre parole, la verifica riguarda non solo l'apprendimento in termini di *acquisizione* di conoscenze e abilità, ma anche in termini di *trasformazione* delle conoscenze e delle abilità in competenze effettive. Si dovrà naturalmente trovare il modo per evitare ogni eccesso in fase di verifica e valutazione, unificando i due aspetti o privilegiando, a secondo dei casi, l'uno o l'altro aspetto. Per una riflessione più approfondita sulle differenze di processo tra UA e UD, in relazione al problema della verifica e valutazione, rinviamo all'inserto di «Scuola e Didattica», *Modelli di verifica e certificazione nei nuovi piani di studio personalizzati*<sup>18</sup>, che affronta specificamente la questione. Per concludere, può essere utile considerare che la processualità dell'UA è caratterizzata dal fatto di partire da un *intero* (apprendimento unitario da promuovere) vuoto, ipotetico e presunto, e di concludersi con un *intero* concreto e reale, la competenza maturata dall'alunno. Nel mezzo c'è il luogo della didattica, che si confronta con le parti.

\* \* \*

<sup>17</sup> *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola secondaria di 1° grado*, p. 6 (Sito del MIUR).

<sup>18</sup> «Scuola e Didattica», n. 15 del 15 aprile 2003.

## L'Unità di Apprendimento come strumento o documento

Dalle precedenti considerazioni relative all'UA intesa sia come indirizzo metodologico sia come processo, si vorrebbe ora ricavare una qualche proposta operativa per la progettazione concreta delle UA e per l'impostazione del *documento progettuale*.

### 1) La fase preattiva o momento di ideazione/progettazione

Abbiamo già escluso che ideare e progettare un'UA significhi *programmare* analiticamente e accuratamente l'attività di insegnamento: si tratta piuttosto di porre le condizioni per avviare e innescare un movimento che favorisca i processi di apprendimento. Si è anche escluso che la fase di ideazione possa assumere un ruolo preminente rispetto agli altri momenti del processo, ridotti ad un ruolo subordinato e secondario. Ora, che cosa significa, in concreto, che il momento ideativo/progettuale non deve travalicare la propria funzione? Significa che in fase di progettazione delle UA come strumento basterà esplicitare solo ed esclusivamente gli *elementi strutturali* ed alcuni *contenuti essenziali*, senza i quali l'UA non potrebbe né essere avviata, né conservare unità e identità. Si diceva di una progettazione a bassa risoluzione: inizialmente le UA non potranno che essere uno *schema* con pochi *contenuti essenziali*, che si andrà riempiendo e completando strada facendo. Una programmazione così concepita tende ad assumere i caratteri di un diario di bordo. Solo a queste condizioni la funzione ideativa non sarebbe concentrata all'inizio, ma presente e diffusa in ogni momento del processo, come attività di aggiustamento, articolazione e progressiva chiarificazione al servizio dell'apprendimento, a partire dall'operare concreto. Non c'è dubbio che questa, tra le caratteristiche delle UA, sarà quella destinata a sollevare maggiori perplessità, in quanto tende a scardinare vecchie abitudini in fatto di programmazione: per un docente

abituato a programmare in modo preciso e meticoloso, un'UA così concepita può apparire come qualcosa di monco e di incompleto. Va osservato però che qualcosa del genere viene già fatto: non è forse vero che ogni giorno il docente registra nel proprio diario e in quello della classe le attività svolte, i contenuti, ecc.? Ci sarà allora da chiedersi se e fino a che punto l'UA non venga a configurarsi come uno strumento capace di inglobare al proprio interno alcune delle funzioni del *registro* personale del professore.

E veniamo agli elementi strutturali ed essenziali su cui si deve soffermare la progettazione iniziale di una UA. Essi sono chiaramente elencati nelle *Indicazioni* e nelle *Raccomandazioni*, pur con leggere variazioni nell'ordine.

Indicazioni	Raccomandazioni
1. Uno o più obiettivi formativi	Obiettivi formativi
2. Attività	Attività
3. Metodi	Modalità organizzative tempi
4. Soluzioni organizzative	Metodi
5. Modalità di verifica	Modalità di certificazione

Dalla tabella risulta con chiarezza che gli elementi su cui si è chiamati a decidere nel momento della progettazione sono riconducibili a *tre*:

- esplicitazione di uno o più obiettivi formativi integrati, ossia individuazione e articolazione dell'apprendimento unitario da promuovere;
- pianificazione della mediazione didattica, ossia scelte metodologiche, attività, aspetti organizzativi, tempi, ecc.;
- indicazione delle modalità di verifica e certificazione, o meglio di controllo e documentazione degli esiti.

### 2. Proposta di uno schema di Unità di Apprendimento.

L'attività di progettazione di una UA necessita ovviamente di un qualche strumento che la organizzi, la concretizzi e la documenti. Avuto riguardo per la precisa avvertenza contenuta nelle *Indicazioni Nazionali* secondo cui: «Ogni istituzione scolastica, o ogni gruppo docente, deciderà il grado di analiticità di

questa progettazione delle Unità di apprendimento»<sup>19</sup>, la struttura di base del documento potrebbe essere la seguente.

**I) Dati identificativi.** Questa parte è una semplice carta di identità dell'UA, i cui possibili *contenuti* sono: il titolo, l'anno scolastico, i destinatari, gli insegnanti coinvolti ed eventuali altre informazioni che la scuola intenderà precisare.

**II) Individuazione e articolazione dell'apprendimento.** Progettare un'UA significa, in primo luogo, individuare un compito di apprendimento *unitario* ma *articolabile*, su cui la didattica dovrà esercitare le proprie funzioni di mediazione. Per la progettazione di questo *intero di apprendimento* i documenti della riforma suggeriscono due vie: la *via discendente* che, partendo dal *Profilo educativo* e dagli *Obiettivi specifici*, giunga ad incontrare i bisogni e la storia di un certo gruppo di alunni e gli alunni; oppure la *via ascendente* che partendo dai bisogni e dalle storia degli alunni giunga a raccordarsi con gli *Obiettivi specifici* e con il *Profilo educativo*. Queste due modalità in realtà sono complementari, per cui nella pratica si dovrà continuamente fare la spola dall'una all'altra via. Una volta individuato questo riferimento unitario dell'UA, si procede ad *articolarlo*: sia nel senso di esplorare le conoscenze e abilità chiamate in gioco strumentalmente dall'apprendimento unitario, sia nel senso di personalizzare la scelta di queste conoscenze e abilità, commisurandole ai "bisogni" formativi degli alunni e trasformandole così negli obiettivi formativi di ciascuno. Pertanto, i *contenuti essenziali* di questa parte sono: l'apprendimento unitario; il riferimento al PECUP e agli OSA; gli obiettivi formativi integrati e personalizzati, con relativi standard di apprendimento.

**III) Pianificazione della mediazione didattica.** È il momento in cui l'équipe o il singolo docente, considerato

\* \* \*

<sup>19</sup> *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola secondaria di 1° grado*, sito: WWW.istruzione.it, p. 8

l'apprendimento unitario, considerate le conoscenze e le abilità necessarie alla sua concretizzazione, considerate le esigenze di personalizzazione decise per una o più *opzioni metodologiche* di fondo che guideranno e orienteranno tutta la mediazione didattica. Come scrive G. Bertagna: «Gli *obiettivi formativi*... trattati con gli appositi mediatori didattici di contenuto, tempo, modo e organizzazione, diventano gli strumenti che gli insegnanti usano per promuovere e infine certificare le competenze... Come propiziare questa transizione varia a seconda delle teorie e pratiche didattiche a cui ci si riferisce nell'attività professionale. Un conto, per esempio, è praticare la didattica per progetti, un altro seguire quella per contenuti; un conto ispirarsi a metodologie narrative per sfondo integratore, un altro a procedure algoritmiche tipo *Mastery Learning* o didattica per obiettivi, oppure riferirsi a didattiche per problemi o per concetti o per strutture o, infine, come pare più prudente, per percorsi integrati e di sintesi»<sup>20</sup>. Naturalmente la scelta della metodologia didattica dipenderà da tante cose, non ultima la considerazione del compito unitario di apprendimento previsto dall'OF. Sarà poi l'opzione per una metodologia didattica che deciderà i

contenuti, le attività, le modalità organizzative, i tempi, ecc. Può accadere che all'interno della stessa UA, docenti diversi utilizzino mediazioni didattiche diverse, per i diversi segmenti o sotto unità in cui si articola l'UA, ma non è una scelta consigliabile.

È evidente che la configurazione concreta di questa parte dell'UA può variare sia in funzione della metodologia scelta sia del tipo di UA progettata: una cosa è la progettazione di un'UA semplice (a centratura disciplinare), un'altra è la progettazione di una complessa (a centratura multi-pluri-interdisciplinare). Quale che sia la configurazione, i *contenuti essenziali* di questa parte sono: il metodo, le attività, i contenuti, le soluzioni organizzative.

**IV) Controllo e documentazione degli apprendimenti.** È il momento in cui l'équipe o i singoli docenti decidono quali tra le *conoscenze* e le *abilità* chiamate in causa, in quanto basilari per la concretizzazione dell'intero di apprendimento e/o in quanto particolarmente adatti e significativi per i singoli alunni o gruppi, devono essere oggetto di una specifica verifica. Ma è questo anche il momento in cui si ipotizza la modalità per accertare e valutare la *competenza* maturata e ci si

accorda sulle modalità per documentarla. Insomma, la funzione di questa parte è quella di esplicitare i diversi elementi necessari al controllo e alla documentazione degli apprendimenti. I *contenuti essenziali* di questa parte sono perciò: gli accordi circa le modalità di accertamento e documentazione, il compito unitario o prova di competenza in situazione, gli standard di prestazione relativi agli obiettivi formativi e relative prove. Posto che qualsiasi tipo di UA debba evidenziare questo schema di base, è chiaro che il problema delle *soluzioni grafiche* da adottare può essere risolto in modi diversi. Si potrà, ad esempio, pensare ad una veste grafica *tabellare* o *testuale* per le UA semplici ed a centratura disciplinare; ma per le UA più complesse ed a centratura multi-inter-pluridisciplinare si dovrà pensare a *schede di espansione*. A questo punto, però, la parola deve passare ad una esemplificazione concreta, a cui questa ricerca prelude.

**Ermanno Puricelli**

\* \* \*

<sup>20</sup> Annali dell'istruzione, *Numero speciale-Stati generali dicembre 2001*, n. 1-2, «Verso i nuovi piani di studio» di G. Bertagna, Le Monnier, Firenze 2001, pp. 251-252.



## IL CODICE DELLA SCUOLA

a cura di: L. Barberio Corsetti, G.P. Cirillo, E. Ciarrapico, D. Croce, G. Scribano  
1358 - pp. 1024, € 40,00

Il «Codice della Scuola» e il «Commentario al Codice della Scuola» sono due strumenti utilissimi ai dirigenti scolastici, ai direttori amministrativi, ai docenti, agli amministratori locali e a quanti lavorano per la scuola per affrontare i problemi complessi che nascono nel quotidiano impegno educativo e nei rapporti con la realtà sociale e con le istituzioni.

## COMMENTARIO AL CODICE DELLA SCUOLA

a cura di: L. Barberio Corsetti, G.P. Cirillo, E. Ciarrapico, D. Croce, G. Scribano  
1532 - pp. 768, € 80,00

*variazioni e integrazioni normative sono disponibili on-line*

**EDITRICE LA SCUOLA**

SD03 4M

## PERCORSI TEMATICI

### (dalla Rivista «Scuola e Didattica»)

#### Riforma: quadro di sistema e problemi generali

##### Annata 2001-2002

**Acone Giuseppe:** Riforma Moratti. Dibattito. La nuova stagione del riformismo scolastico (XIII, 11).

**Bertagna Giuseppe:** Stati generali: Roma 19 dicembre 2001. Intervento del Presidente del Gruppo ristretto di lavoro sui cicli scolastici (X, 7) - Appunto sull'insegnamento della musica (XVI, 13). Quale istruzione e formazione dopo la nuova legge costituzionale? (VIII, 7). La riforma della scuola e un'indagine ISTAT (IX, 20). Le opinioni senza i fatti! (IX, 17). Riflessioni sulla riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione attualmente in discussione (inserto allegato al fascicolo n. 18).

**Bonati Vittorio:** Riforma della scuola e insegnamento della religione (XVI, 9).

**Calidoni Mario:** Progetto nazionale di ricerca sul curricolo verticale negli istituti comprensivi. La problematica curricolare (VII, 15).

**Chiosso Giorgio:** Riforma Moratti. Dibattito. Ragioni personalistiche e solidaristiche della riforma (XIII, 16).

**Colasanto Michele:** Per una nuova formazione professionale (VI, 7).

**Corradini Luciano:** L'UCIIM e il riordino dei cicli scolastici (III, 9).

#### TABLOID

PER QUALE RIFORMA? Interventi di **Maria Teresa Moscato, Giuseppe Acone, Giuseppe Del Re** (IV, 14-22).

IPOTESI DI RIFORMA. DIBATTITO. Interventi di **Luciano Corradini, Stefano Pantaleoni, Edoardo Penoncini, Rosella Tirico, Mariafranca Sacristani Mottinelli** (XI, 15-22); **Adriano Demattè, Lucia Danioni, Gianluigi Sommariva, Angela Di Donna, Luisa Arena, Laura Sannino** (XII, 7-14).

#### NOTIZIARIO PROFESSIONALE:

**Gallarotti Maria:** Le bugie non hanno le gambe corte (XIII, 102).

**Gentili Claudio:** Il C.N.P.I. e la riforma Moratti. Gli incubi del cambiamento (XVII, 87).

**Rosati Lanfranco:** Il tutor: un elemento di sostegno indispensabile (IX, 108).

##### Annata 2002-2003

**Bertagna Giuseppe:** Gli indirizzi del liceo, le abitudini del passato e le possibili novità della riforma Moratti (XIX, 9).

**Corradini Luciano:** Multimedialità e scuola (VI, 9) - L'UCIIM sulla riforma Moratti (XIII, 11).

**Pantaleoni Stefano:** La riforma Moratti e la musica "politica" (XVIII, 14).

**Spadafora Giuseppe:** Riflessioni sulla riforma Moratti. La formazione della persona come capitale umano (V, 7).

**Tirico Rosella:** La scuola che verrà: tempo-scuola e progetto di vita (XI, 15)

##### Annata 2003-2004

**Moscato Maria Teresa:** La prospettiva interculturale nella Riforma Moratti (II, 13).

**Ferrante Franco:** Obbligo scolastico, obbligo formativo e lifelong learning (II, 96).

\*\* Riforma e progetto di innovazione: ritrattazioni e sostituzioni (II, 102).

**Paradisi Michele:** La riforma dei cicli: difficoltà e problemi (I, 115).

#### Il profilo e le Indicazioni Nazionali: letture e dibattiti

##### Annata 2002-2003

**Barone Anna Maria:** Speciale Indicazioni Nazionali. Le «competenze» nel quadro delle Indicazioni Nazionali (XVIII, 11).

**Bertagna Giuseppe:** Speciale Indicazioni Nazionali. Profilo e Indicazioni: un rapporto da chiarire (XIII, 7) - Speciale Indicazioni Nazionali. Programmi o Indicazioni? Equivoci di letture incrociate (XV, 11) - Le bozze delle "Indicazioni nazionali" nel contesto della riforma. Significati, scenari, scopi (X, 2, inserto centrale) - Tra il Profilo e i Piani di Studio personalizzati. Una prima analisi dei Documenti di lavoro (X, 14, inserto centrale)

**Clavarino Luigi:** Speciale Indicazioni Nazionali. Le lingue straniere nelle Indicazioni Nazionali: una nuova prospettiva (XIV, 9).

**Frabboni Franco:** Personalizzazione e laboratori: due stelle nella riforma (III, 9)

**Moscato Maria Teresa:** Speciale Indicazioni Nazionali. Il profilo educativo dello studente (XVI, 13). Il tutor: tradizione o novità? (XIX, 36).

**Perla Loredana:** Speciale Indicazioni Nazionali. Convivenza civile tra esigenze ed urgenza (XII, 9) - Speciale Indicazioni Nazionali. In nome della personalizzazione. Ragioni e azioni del coordinatore-tutor (XVI, 18).

**Puricelli Ermanno:** Speciale Indicazioni Nazionali. Le competenze e gli obiettivi formativi (XI, 7).

**Salvucci Luciana:** Il tutoring come strategia didattica (IV, 68).

**Urgese Tommaso:** Speciale Indicazioni Nazionali. Piani di studio personalizzati: dubbi, apprezzamenti (XIV, 16).

#### TABLOID

**M.P.I.:** Indicazioni Nazionali per i piani personalizzati. Scuole dell'infanzia e scuola primaria (V, inserto centrale).

#### SPECIALE INDICAZIONI NAZIONALI

SPECIALE INDICAZIONI NAZIONALI. Interventi di **Ermanno Puricelli, Rosella Tirico** (XI, 7-18); **Loredana Perla** (XII, 9-13); **Giuseppe Bertagna, Franco Ferrante** (XIII, 7-22); **Luigi Clavarino, M. Michela De Meo, Tommaso Urgese** (XIV, 9-18); **Giuseppe Bertagna, Maria Grazia Vinciguerra, Marina Gadola** (XV, 9-20); **Maria Teresa Moscato, Rosella Tirico, Loredana Perla, Maria Grazia Vinciguerra** (XVI, 9-22); **Lanfranco Rosati, Crescenzo Procaccini** (XVII, 21); **Anna Maria Barone, Stefano Pantaleoni, Gian Piero Benente, Leonardo Barsantini** (XVIII, 12-21).

INSERTI: **M.P.I.:** Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado (con commento di **Giuseppe Bertagna**) (inserto allegato al fascicolo n. 10).

**Puricelli Ermanno:** Criteri di verifica e modelli di certificazione nei nuovi Piani di studio personalizzati (inserto allegato al fascicolo n. 15).

##### Annata 2003-2004

**Vicini Marisa:** L'educazione fisica nella riforma Moratti (I, 17).

**Mercanti Simone:** gli OSA e il Telegramma: ancora due parole sulla Tecnologia (I, 116).

**Nardicchia Mario:** Indicazioni, PECUP, Legge delega. Questione di congiunzione (I, 116).

**Laneve Cosimo:** Il Laboratorio (II, 96).

**Deiana Giuseppe:** Educazione alla convivenza civile e cultura della cittadinanza (III, 90).