

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA
IRRE EMILIA-ROMAGNA

UNITÀ DI APPRENDIMENTO E OBIETTIVI FORMATIVI

*Ricerca sul curriculum
e innovazione didattica*

a cura di
LUCIANO LELLI

Contributi di:
Nerino Arcangeli, Luigi Ascanio, Nadia Bonora
Luigi Catalano, Giancarlo Cerini, Giovanna Fedi
Adriano Grossi, Luciano Lelli, Rita Marchioni
Elisabetta Marzani, Rossella Rabbi, Rosanna Rinaldi

tecnodid
EDITRICE

Il volume 'Unità di apprendimento e obiettivi formativi' è il risultato di un lavoro coordinato tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e IRRE Emilia-Romagna, nell'ambito del progetto 'Gruppi di ricerca'. Il finanziamento è assicurato dall'USR E-R, nell'ambito dell'utilizzazione dei fondi 2004 per la formazione in servizio e dei fondi 2005 e 2006 della legge 440/97 per il sostegno all'autonomia scolastica.

Il Gruppo di ricerca è composto da: Luciano Lelli (coordinatore), Luigi Ascanio, Emanuela Barani, Nadia Bonora, Alice Casadei, Giovanna Fedi, Lorenza Fioresi, Adriano Grossi, Luciano Lelli, Eugenia Lodini, Rita Marchioni, Maria Laura Marescalchi, Elisabetta Marzani, Sergio Olivati, Maria Grazia Pozzi, Rossella Rabbi, Rosanna Rinaldi, Stefano Sissi.

Volume a cura di Luciano Lelli

Coordinamento scientifico del progetto di ricerca: Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli.

Coordinamento redazionale: Luciano Lelli

Editing: Maria Cristina Gubellini

Collana "I Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia Romagna"

Quaderno n. 12 – ottobre 2007

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel 051 4215711
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: www.istruzioneer.it
Direttore Generale: Luigi Catalano
Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali
Dirigente: Giancarlo Cerini

Codice ISBN: 978-88-86100-35-9

Stampa Tecnodid editrice, Napoli, ottobre 2007

Indice

Presentazione della collana	5
<i>Luigi Catalano</i>	

Introduzione	6
<i>Luciano Lelli</i>	

Parte I – UdA e OF per una progettazione didattica di qualità

UdA e personalizzazione: dall’esperienza alla riflessione	11
<i>Giovanna Fedi</i>	

Le UdA: dalla fondazione pedagogica alle pratiche didattiche	25
<i>Luciano Lelli</i>	

Il PECUP per la messa a punto dell’UdA	35
<i>Adriano Grossi</i>	

Riflessioni sul rapporto tra OF, UdA e Curricolo	51
<i>Luigi Ascanio</i>	

UdA: una strategia per il soggetto che apprende	54
<i>Elisabetta Marzani</i>	

Parte II – Modelli e procedure

La progettazione	57
<i>Nadia Bonora</i>	
OF, UdA e PSP	60
nel Comprensivo di Modigliana-Tredozio	
<i>Luigi Ascanio</i>	
Le fasi di costruzione di un'UdA	67
<i>Gruppo Diesse</i>	

Parte III – Esempi di unità di apprendimento progettate e attuate

Dall'unità didattica all'unità di apprendimento	71
<i>Rossella Rabbi</i>	
Sull'unità di apprendimento	81
<i>Rita Marchioni</i>	
Unità di apprendimento	92
<i>Rosanna Rinaldi</i>	

Parte IV – Glossario

Per intenderci sui termini	105
<i>Nadia Bonora</i>	
Elementi per un glossario	108
<i>Elisabetta Marzani</i>	
Parole della riforma	114
<i>Luciano Lelli</i>	

Postfazione

Un 'ponte' verso nuove indicazioni nazionali	125
<i>Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli</i>	

Presentazione della Collana

UNA SCUOLA IN CAMMINO

*Luigi Catalano**

**Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Negli anni tra il 2004 e il 2006 si è sviluppata in Emilia-Romagna un'intensa attività di ricerca e formazione sui temi dell'innovazione nella scuola di base, promossa dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna in partenariato con l'IRRE Emilia-Romagna.

L'azione di 'ricerca' (in riferimento ai nuovi ordinamenti del primo ciclo e alle innovazioni curricolari nella scuola dell'autonomia) ha previsto la costituzione di sedici gruppi di lavoro (10 su temi di carattere disciplinare, 6 di carattere pedagogico-organizzativo), formati da insegnanti delle scuole impegnate nell'innovazione, da rappresentanti delle associazioni professionali e disciplinari dei docenti, da ricercatori dell'IRRE e dell'Università, da dirigenti tecnici.

L'obiettivo dell'iniziativa era triplice: sviluppare una riflessione critica sui contenuti culturali proposti dall'Amministrazione, commisurare le innovazioni con le migliori pratiche diffuse nelle scuole, affrontare le questioni della valutazione.

I sedici volumi che documentano le attività svolte sono il frutto di collaborazioni scientifiche tra i centri di ricerca didattica e universitaria e le scuole. Il raccordo fra teoria e prassi è garantito in particolare dall'USR E-R e dall'IRRE E-R, con la collaborazione delle associazioni professionali.

I risultati della ricerca dimostrano che il confronto aperto degli attori della ricerca sulle tematiche pedagogiche e su quelle disciplinari rappresenta un momento indispensabile di partecipazione e riflessione critica allo sviluppo della scuola, in relazione ad un territorio fertile dal punto di vista culturale ed educativo come è quello dell'Emilia-Romagna.

La ricchezza delle pratiche innovative, le proposte sul curricolo e sulle costanti pedagogiche che sottendono i modelli didattici di una scuola di eccellenza acquistano un significato pregnante per la costruzione di un curricolo per le scuole dell'Emilia-Romagna, ma si propongono anche come idee, indicazioni e riflessioni utili per il contesto nazionale. Solo la pluralità delle migliori intelligenze potrà contribuire alla costruzione di una scuola aperta e flessibile, accogliente ed equa, in linea con gli orientamenti europei.

Sommessamente, è questo il messaggio positivo che vorremmo diffondere con la pubblicazione della collana dei quaderni di ricerca sul curricolo.

INTRODUZIONE

Luciano Lelli*

**Dirigente Tecnico, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Resoconto delle attività svolte dal gruppo di lavoro

1. Al gruppo di lavoro identificato con la denominazione “Unità di apprendimento e obiettivi formativi” hanno inizialmente aderito 20 persone, appartenenti alle professioni di docenti di scuola primaria e secondaria, dirigenti scolastici, docenti universitari, dirigente tecnico. Qualcuno per altro (2 persone) aveva dato una adesione solo formale, senza mai partecipare ai lavori. In itinere è avvenuta qualche defezione, motivata da non condivisione dell'impostazione della ricerca e/o da intervenuta constatazione di impossibilità, prevalentemente per carico oneroso di impegni professionali, di fornire un adeguato contributo al lavoro del gruppo. Attualmente proseguono nell'impegno assunto 14 ricercatori.

Da marzo a settembre 2005, il gruppo si è riunito 5 volte. Fino al termine della ricerca 8 volte.

2. Trattandosi di persone che per lo più in precedenza non avevano avuto occasione di incontrarsi ed operare congiuntamente, molto tempo ha richiesto la fase di “riscaldamento”, ovvero sia il perseguimento di una pertinente intesa operativa, che consentisse di avviare e realizzare percorsi di ricerca sufficientemente condivisi ed integrati. Il raggiungimento di detta sintonia è stato alquanto difficoltoso e soltanto in occasione dell'ultimo incontro alcuni nodi problematici è parso che si siano sciolti. Ciò è dipeso anche dalla circostanza che nel gruppo sono confluite professionalità tutte certamente rimarchevoli ma assai differenziate, per collocazione operativa, esperienze pregresse di studio e di attività culturale, attese circa gli itinerari e gli esiti del percorso di ricerca.

3. Lo scrivente, nella duplice veste di coordinatore del gruppo e di “committente”, in quanto dirigente dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna tra l'altro proprio investito della responsabilità di favorire in regione l'attuazione della riforma degli ordinamenti e di curare la formazione dei docenti all'applicazione della stessa, ha ripetutamente cercato di mettere in evidenza le motivazioni, gli scopi e le aspettative del committente in merito alla realizzazione di questa come dell'intero pacchetto di ricerche poste in campo, per altro sollecitando il gruppo a contribuire con una propria autonoma produzione di idee e di intenzioni a una adeguata determinazione dell'impianto operativo.

Riferisco, in sintesi, in merito a detto argomento.

La riforma degli ordinamenti scolastici – sul versante pedagogico, metodologico e didattico – è stata impiantata e, a conclusione di un travagliato itinerario elaborativo,

normativamente sancita, senza il supporto di un ampio concorso di esperti, addetti ai lavori, cointeressati a vario titolo all'ideazione e all'identificazione dei nuovi assetti valoriali, concettuali ed applicativi, da parte presso che in esclusiva di un responsabile scientifico e di un suo gruppo di collaboratori certamente di rilevante spessore culturale ma portatori di un orientamento innovativo in qualche misura unilaterale, da molti operatori scolastici non condiviso – non solo per pregiudiziali contrarietà ideologiche – e non sempre facile da intendere, nelle sue intrinseche movenze, soprattutto per quanto ne concerne l'effettivo tasso di cambiamento rispetto alla documentazione programmatica e alle consuetudini professionali attualmente largamente praticate.

Fatto salvo e imprescindibile l'imperativo etico di fare comunque i conti con la riforma, mettendo in campo da parte di tutti e di ciascuno il massimo livello perseguibile di scienza e coscienza per tradurre i dispositivi innovativi divenuti norme in comportamenti professionali in grado di implementare per quanto possibile la formazione umana, culturale e relazionale degli allievi, non costituisce certamente presa di distanza acutamente (o aspramente) critica, bensì espressione di valutazione partecipe del nuovo quadro proposto, il proposito di investigare in una triplice prospettiva, epistemologica, storica e prassica, i fondamenti della riforma, per favorire in specie i docenti in una migliore comprensione degli stessi e anche per arricchire il parco di riflessioni, modelli, strumenti messi a loro disposizione nell'ambito dei percorsi di formazione.

4. Specificato il contesto motivazionale della ricerca appena delineato, precisato ulteriormente che era ovviamente data al gruppo ogni facoltà di integrazione e rettifica rispetto all'impianto abbozzato, è stato ancora evidenziato che il lavoro di ricerca ha come oggetto primario di riferimento non prescindibile la riforma in atto degli ordinamenti scolastici e in particolare i documenti pedagogico-didattici nell'ambito della stessa elaborati (le cosiddette "Indicazioni Nazionali").

Ciò posto, il gruppo è stato richiesto di esprimersi in merito al seguente itinerario di lavoro (al perseguimento degli intenti appresso descritti):

- studio delle "Indicazioni Nazionali" (e dei documenti ad esse connessi senza per altro rilevanza giuridica, le così denominate "Raccomandazioni") per approfondirne la conoscenza dei fondamenti storici, dell'impianto concettuale ed operativo, dei propositi (in relazione, è ovvio, prevalentemente a "Unità di apprendimento e obiettivi formativi");
- studio della letteratura nazionale finora prodotta in merito ai documenti pedagogico-didattici della riforma, per analisi critica della stessa, realizzazione di bibliografie ragionate, (sempre in relazione a UA e OF);
- studio della letteratura internazionale esistente sulle problematiche delle UA e degli OF incluse nei documenti pedagogico-didattici di cui sopra;
- ricognizione delle scelte operative concretamente effettuate da un campione ridotto ma significativo di scuole della Regione, in merito alla costruzione delle UA e all'uso degli OF.

5. Fin dal primo incontro (ma la passione argomentativa in merito si è riespressa anche in tutti gli altri seguenti), quasi tutti i componenti il gruppo hanno lungamente

disquisito sulle questioni che sostanziano la tematica globale trattata “Unità di apprendimento e obiettivi formativi”, formulando riflessioni ed esplicitando esperienze in atto riguardanti – per esemplificare per altro non con ricognizione esaustiva e menzionando i nuclei argomentativi alla rinfusa – il rapporto tra individualizzazione e personalizzazione, le differenze e le affinità tra unità di apprendimento e unità didattiche, le consuetudini vigenti delle scuole in merito alla programmazione/progettazione dell’attività didattica, le richieste della riforma traggurdate come occasione propizia per rilanciare il dibattito da anni esausto sulla programmazione, la natura e la struttura degli obiettivi secondo le varie denominazioni accessorie degli stessi, l’omissione nelle “Indicazioni Nazionali” dell’analisi della situazione iniziale degli alunni come punto di partenza imprescindibile degli itinerari di insegnamento/apprendimento, il cosiddetto “Profilo educativo culturale e professionale” dell’alunno, l’opportunità di costruire una mappa dei rapporti tra UA, OF e le altre componenti dei “Piani di studio personalizzati”, il rapporto tra “Piano di studio personalizzato” e curriculum, il rischio di incentivazione di una scuola dell’occasionalismo comportato dagli strumenti previsti dalla riforma, l’idea di programmazione sottesa alle “Indicazioni Nazionali”,

Qualcuno del gruppo ha avuto l’impressione che la reiterazione dell’indugio su problematiche che erano state già affrontate determini uno scialo del tempo, quindi dia luogo a una condizione di attenuata funzionalità operativa (produttiva) del gruppo medesimo. Probabilmente però il rilievo è inappropriato: perché l’inclinazione a rimettere nel mirino dell’indagine critica le medesime questioni, ma in un’ottica ogni volta anche soltanto leggermente spostata d’approccio valutativo, testimonia serietà di ricerca e intenzione apprezzabile di investigare a 360 gradi i nuclei argomentativi emersi entro le coordinate della stessa.

6. Poiché sul versante per così dire applicativo della ricerca, ovvero sia non costituito dalla analisi dei testi normativi e della letteratura finora espressa in argomento, i componenti il gruppo sono stati ripetutamente invitati a presentare i materiali (nel più vasto e non intenzionalmente determinato significato del termine) inerenti UA e OF con i quali gli stessi si sono sino ad ora cimentati, molti di essi hanno ottemperato alla consegna, offrendo all’attenzione del gruppo mappe operative, modelli di formalizzazione, riflessioni interpretative, concretizzazioni delle proposte teoriche, repertori bibliografici, saggi critici, sintesi e “ritagli” dai testi normativi,

La cospicua produzione testimonia l’impegno e l’assiduità con cui il gruppo, nella varietà delle collocazioni professionali dei membri, sta operando – nel contesto dello studio e dell’attuazione di disposizioni, idee, strumenti innestati nel processo di riforma – anche in merito all’approfondimento e alla contestualizzazione storica di quanto attiene a UA e OF.

I materiali finora acquisiti e raccolti hanno inevitabilmente una configurazione dispartata: un apposito comitato di coordinamento formato da tre componenti del gruppo ha, tra l’altro, anche il compito di individuare modalità funzionali di connessione sinottica, sistematizzazione, riutilizzazione degli stessi.

7. Va data qui menzione di una situazione problematica verificatasi nell'ambito del processo di messa a fuoco progressiva delle coordinate operative del gruppo di lavoro, consistita prevalentemente in una persistente distonia interpretativa circa l'orientamento della ricerca tra lo scrivente coordinatore del gruppo, non tanto in tale sua veste funzionale ma in quanto "portavoce" delle esigenze e delle attese del committente, e il professor Elio Damiano, che aveva aderito al gruppo, fornendo in tre sedute all'attività dello stesso autorevoli e dinamici contributi, pur nel contesto della difficoltà di sintonia accennata.

Il professor Damiano non ha condiviso - almeno in larga misura - l'ipotesi operativa sopra esplicitata, ritenendo che la ricerca dovesse principalmente se non esclusivamente snodarsi come monitoraggio sul campo dei convincimenti professati e delle soluzioni professionali privilegiate dai docenti in situazione d'insegnamento/apprendimento.

Dopo intensa disanima della questione, protrattasi per tre sedute del gruppo, il professor Damiano ha ritenuto di non poter seguire a fornire il suo contributo ed ha inviato una lettera di commiato dal gruppo stesso dalla quale ritengo opportuno, per una comprensione circostanziata della divergenza insorta, stralciare i due enunciati conclusivi.

"..... La vostra dovrebbe essere una *task-force* mirata a risolvere i problemi: condividendo le soluzioni, appunto, e misurandosi con efficacia con le scuole che ci stanno. Un impegno che capisco, ma che non corrisponde al compito di ricercatore che mi è stato assegnato dall'università. Impegno, inoltre, che - rispetto al presente della riforma - non condivido affatto, perché altre sono le strategie - non di ricerca - ma di supporto e di formazione da rivolgere agli insegnanti: non per farli tribolare con formule nuove (?) di UA e di OF ma per aiutarli ad esplicitare il sapere professionale che si sono costruiti lavorando in aula (questo è il compito della teoria: non prescrivere quel che gli insegnanti devono fare, bensì riuscire a 'dire' quello che fanno già).

Pertanto anticipo a voi quello che comunicherò alla mia università: l'impegno richiesto non rientra nei miei compiti di ricercatore né corrisponde - a mio giudizio - ai bisogni della scuola rispetto ai problemi posti dalla riforma in corso".

8. Oltre la situazione problematica appena sopra rilevata, il gruppo prosegue nel suo itinerario di lavoro, sostanzialmente aderendo alle linee operative presentate all'esordio del corrente scritto.

In specifico, dando così adeguato spazio anche alla "ricognizione delle scelte operative concretamente effettuate da un campione ridotto ma significativo di scuole della Regione, in merito alla costruzione delle UA e all'uso degli OF" - proposito affermato all'esordio dell'attività sul versante dell'indagine circa i convincimenti e le soluzioni delle scuole e dei docenti in merito alla messa in pratica della riforma - attualmente è in fase di costruzione un protocollo di conduzione delle interviste che, nelle prossime settimane, verranno effettuate, appunto per accertare (in termini per altro meramente esemplificativi tenuto conto dell'esiguità del campione ma comunque attribuendo all'indagine un significato non irrilevante) come le innovazioni reali o presunte di cui la riforma si sostanzia si innestano nei comportamenti quotidiani degli insegnanti.

Parte I

UdA e OF per una progettazione didattica di qualità

UdA E PERSONALIZZAZIONE: DALL'ESPERIENZA ALLA RIFLESSIONE

Giovanna Fedi*

**Docente, Liceo Classico "Monti" di Cesena (FC), Associazione DIESSE*

“Ogni volta che nel nostro vocabolario entrano parole nuove sospinte da occasioni esterne, come il presentarsi di una Riforma dell’istituzione, o anche solo il diffondersi di nuove “mode” culturali, siamo portati a raccogliere una sfida di approfondimento e ricomprensione dell’esperienza che viviamo e che abbiamo vissuto in questi anni.”(Mazzèo, 2005).

Gli aspetti di merito qui presentati sono frutto del lavoro che, all’interno della associazione DIESSE, alcuni amici e colleghi che accettano la sfida alla professione hanno fatto, pur dentro l’equivocità di certe affermazioni presenti nei documenti ministeriali e nelle contraddizioni dell’impianto della Riforma Moratti; il lavoro sulle unità di apprendimento e le riflessioni, contenute nei *Quaderni di Libertà di educazione* (strumento dell’associazione), sono un primo documento dei modi e dei risultati originatosi accettando questa sfida e realizzatosi desiderando che la scuola diventi sempre più luogo dell’intelligenza e della libertà della persona e, quindi, strumento di un popolo che educa e si lascia educare.

Ci sono docenti nel panorama scolastico odierno che vedono nell'azione didattica uno strumento ed un tempo per "stimolare il soggetto affinché vada perfezionando la capacità di governare la propria vita o, in altri termini, di sviluppare la propria capacità di rendere effettiva la libertà personale, partecipando con le sue caratteristiche peculiari alla vita comunitaria".

La citazione è tratta da Hoz Garcia (2005), che già negli anni '70 (tempo del dominio incontrastato delle teorie della programmazione ispirate alla pedagogia per obiettivi e alle strategie del rinforzo) parlava di educazione personalizzata. Per questo grande pedagogista spagnolo "il fondamento dell'educazione personalizzata è la considerazione della persona, nella sua unità e totalità, come principio consistente di attività, che si manifesta attraverso le note della singolarità, dell'autonomia e dell'apertura" (ibidem, p. 214).

La "personalizzazione" è la parola chiave per comprendere e contestualizzare la Riforma Moratti. Docenti di ieri e di oggi, altresì, potrebbero descrivere la personalizzazione come un "fare" in modo che nello studio e mediante lo studio di un argomento lo studente possa avere sempre più coscienza di sé come persona, cioè come essere in rapporto con l'Altro e con gli altri, consapevole di ereditare tutto ciò che c'è e che si viene scoprendo.

La matrice culturale dell'UA è dunque ampia e sta prima della Riforma Moratti. Frutto della pedagogia del '900 evidenzia il dovere imprescindibile di riferirsi nella pratica scolastica all'integralità della persona dello studente, dei suoi bisogni, delle sue motivazioni, dei suoi tempi, dei suoi stili di apprendimento.

La Riforma Moratti, sulla questione propone a livello istituzionale la personalizzazione come:

- a) criterio di organizzazione della scuola nel rispetto dell'autonomia e dei principi di sussidiarietà, equità, solidarietà, responsabilità, come richiede il nuovo Titolo V della Costituzione;
- b) dimensione dell'esercizio della professione nel sistema scolastico italiano indipendentemente dal carisma e dalla buona volontà del singolo docente;
- c) concretizzazione della centralità del soggetto che apprende, individuata già nella proposta Berlinguer-De Mauro come punto focale del rinnovamento della scuola.

In secondo luogo individua e propone gli strumenti della personalizzazione, pertinenti la funzione docente in quanto tale: il *piano personalizzato* ovvero "l'insieme delle Unità di Apprendimento effettivamente realizzate, con le eventuali differenziazioni che si fossero rese opportune per singoli alunni", il *portfolio*, il *tutoraggio*.

Unità di apprendimento: primo strumento della personalizzazione

Come sostiene il prof. Mazzeo nell'articolo "*Percorsi di ordinaria personalizzazione*", i programmi "hanno accompagnato la scuola italiana fin dal suo strutturarsi istituzionale nell'Ottocento. Oggi, restano residui di questa impostazione didattica soprattutto nella secondaria di II grado, mentre negli altri gradi scolastici ha ormai prevalso la logica del Curriculum. I Programmi designano contenuti di insegnamento dettati centralistica-

mente, da parte del Ministero, e da svolgere in maniera uniforme in ogni classe del Paese. Tutti i docenti e le scuole, a discendere, devono adeguarsi alle loro indicazioni. I ragazzi e le famiglie devono adeguarsi all'insegnamento dei docenti che a loro volta si sono dovuti adattare alle richieste di insegnamento dettate dalle disposizioni ministeriali. Sul piano professionale, quindi, richiedono ai docenti l'atteggiamento impiegatizio dell'applicazione e dell'esecuzione. I programmi diventano il fine dell'attività educativa scolastica. L'allievo perde la sua centralità."

Continua: "Le *Indicazioni* della riforma Moratti non sono i programmi di insegnamento, ma una presentazione (non prescrittivi, Boselli) di *standard obbligatori di prestazione del servizio professionale* che le scuole e i docenti sono tenuti ad erogare per promuovere al meglio le competenze degli allievi e che l'Amministrazione statale è obbligata a controllare siano garantiti». Questa è l'interessante prospettiva con cui leggere la parola personalizzazione: la «scuola ha organizzato», non «lo studente deve aver raggiunto», «deve essere in grado di...».

Questo perché le Indicazioni, superando l'impostazione prestazionistica di tipo selettivo, non sono elenco e cornice degli *standard minimi (o massimi) di apprendimento* che devono essere raggiunti e, se possibile, superati dai singoli allievi di tutte le scuole d'Italia. In altre parole lo Stato, lontano dallo studente, dalla famiglia e dalla scuola stessa può solo definire astrattamente, da media statistica, gli standard e il livello di apprendimento degli allievi, senza tenere conto delle potenziali capacità e delle competenze reali di ogni singolo alunno e del contesto socio ambientale in cui è inserito.

Per costruire i piani di studio personalizzati occorre pertanto rifiutare l'immagine statalista-gerarchica della scuola e la visione impiegatizia della professione docente.

La scuola è da considerarsi in questa ottica una *comunità di persone* che eroga un servizio e che al tempo stesso si riqualifica come luogo e strumento di professionisti dell'insegnamento-apprendimento intenzionale, significativo e critico. "Si tratta di una comunità di apprendimento ovvero di una trama di rapporti che si ri-organizza in funzione dell'apprendimento insegnato e in relazione alle persone che apprendono ed insegnano. Il docente in una scuola simile non si pensa e non si comporta né come monade autosufficiente o precettore isolato, né come un funzionario con compiti esecutivi-burocratici. È consapevole del suo compito, sa di essere professionista in un'equipe di professionisti, sa individuare strumenti, tecniche e metodi per insegnare a tutti e a ciascuno". (Mazzeo, 2005).

I piani di studio personalizzati sono appunto mezzi e percorsi per l'affermazione di una immagine di scuola di questa portata. Ciò che è nuovo, come uso del termine più che come concetto, è l'aggettivo *personalizzato*. Personalizzare infatti è pensare e "guardare" l'allievo come soggetto e fine dell'azione didattica e della scuola (non come strumento); ciò, per esempio, comporta che il docente non lavori semplicemente *per*, ma *con* l'alunno, con *questo* alunno, che cooperi con gli altri docenti, i genitori e gli allievi, andando alla ricerca del "metodo di lavoro che più si adatta alla storia e agli stili di apprendimento di ognuno", poiché "non esiste né un allievo medio né un programma medio: ci sono tanti allievi, tutti con il medesimo diritto di conseguire il mas-

simo successo scolastico e per i quali vanno predisposti appositi itinerari di apprendimento (ipotesi già conquistata dalle pratiche dell'individualizzazione), con specifico riguardo alla storia personale e alla valorizzazione dei talenti unici e irripetibili di ciascuno" (Chiosso, 2004, p. 143).

Il contenuto del piano di studio personalizzato è l'insieme delle *Unità di Apprendimento (UA)* "effettivamente realizzate, con le eventuali differenziazioni che si fossero rese opportune per singoli alunni" (MIUR, 2004).

In questo senso specifica Mazzeo "non le unità di *insegnamento* ovvero quel complesso di attività che ha fatto o avrebbe voluto fare il docente, ma quelle operazioni di apprendimento di conoscenze ed abilità svolte nei confronti di una materia, proposte ed alimentate dal rapporto docente-alunno-alunni" (Mazzeo, 2005); si tratta cioè di "garantire la trasformazione delle capacità di ciascuno in reali e documentate competenze".

In quanto tale comprende:

"a) uno o più obiettivi formativi tra loro integrati (definiti anche con i relativi standard di apprendimento, riferiti alle conoscenze e alle abilità coinvolte);

b) le attività educative e didattiche unitarie, i metodi, le soluzioni organizzative ritenute necessarie per concretizzare gli obiettivi formativi formulati;

c) le modalità con cui verificare sia i livelli delle conoscenze e delle abilità acquisite, sia se e quanto tali conoscenze e abilità si sono trasformate in competenze personali di ciascuno" (MIUR, 2004).

La forma che assume l'intrecciarsi di "un'UdA con altre è appunto il piano di lavoro personalizzato" (vedi schema allegato).

Costruire le unità di apprendimento

La processualità dell'UdA ha un punto di partenza (gli OF), uno sviluppo e un traguardo (gli apprendimenti trasformati in competenze). La letteratura sull'argomento parla al riguardo di tre fasi:

a) una *fase ideativa*, che consiste nell'identificazione e scelta degli obiettivi formativi unitari;

b) una *fase di attuazione e sviluppo* dei percorsi di metodo e di contenuto;

c) una *fase di verifica*, controllo e documentazione.

Si tratta di "un processo segnato dalla continuità, cioè dal trapassare da una fase alla successiva senza fratture o rigide successioni; caratterizzato dalla non gerarchizzazione (o orizzontalità) tra i momenti ..., un processo caratterizzato dalla circolarità delle funzioni: ideazione, attuazione e controllo sono le funzioni proprie di ogni azione razionale che coesistono, più che succedersi, all'interno dell'agire intenzionale" (Puricelli 2004).

Purtroppo spesso le UdA vengono ridotte secondo la mentalità delle unità didattiche. Il momento ideativo e progettuale, per esempio, continua ad avere un valore preminente rispetto agli altri momenti. Lo documenta il fatto che il piano di studio personalizzato viene spesso completato e pubblicato già a metà ottobre. In altre realtà scolastiche, però, si è lavorato avendo chiari i passi e le ragioni, come si nota in alcune esperienze riprodotte in questo articolo.

Per una reale interdisciplinarietà

Il piano di studio personalizzato non può essere somma di piani di singoli docenti ma un percorso organico. È tensione a cercare la convergenza sull'essenziale.” La riemersione delle stesse parole (ambiente, spazio, tempo, struttura, funzione, schema, ecc) e degli stessi argomenti (romanticismo in antologia, educazione artistica, musica, storia; informatica in scienze e educazione tecnica, ecc) è occasione per esercitare l'arte dell'interrogazione o meglio la ricerca delle domande loro pertinenti. In questo esercizio euristico-ermeneutico lo studente non soltanto traduce la terminologia, ma ricomponendo il discorso dando alle parole la “carne” dei suoi significati concettuali ed esperienziali.” (Mazzeo, 2005). Ovviamente occorre collegialità da professionisti, una creatività da educatori capaci di indicare, condividere e valorizzare mezzi e risorse. La scuola può e deve garantire l'interdisciplinarietà mediante un lavoro sistematico collegiale, favorendo la riunione dei docenti per materie, utilizzando in modo creativo l'elaborazione-documentazione-riflessione sull'unità di apprendimento, scegliendo sussidi che “valorizzano i tre vertici del triangolo dell'apprendimento insegnato (materia-studente-docente) e li contestualizzano nel campo di un sapere aperto all'inesauribilità del reale” (Mazzeo, 2005), individuando tempi e modi per una riflessione critica sull'esperienza da parte dei docenti, degli alunni, degli organi collegiali.

I passi dell'unità di apprendimento (Mazzeo, 2005)

Dalla riflessione sull'esperienza del lavoro di un Istituto comprensivo alla luce dello schema pubblicato nel quaderno n°1 di *Libertà di Educazione* (Mazzeo 2004, p. 36) è stata elaborata una scaletta dei passi e delle ragioni dell'UA che presento brevemente.

Il primo passo riguarda la progettazione. Si tratta di ipotizzare, all'inizio dell'anno e/o nel contesto del cammino della classe e/o di alunni, azioni formative non solo relativi ai contenuti (conoscenze ed abilità), ma anche alle modalità adeguate a rendere l'alunno protagonista dell'apprendimento. Utili al riguardo sono domande aperte del tipo:

a) In cosa consiste l'apprendimento che si intende proporre? Quali sono le ragioni culturali, educative e didattiche della proposta di apprendimento? Cosa l'alunno ci “guadagna nel rapporto con il reale” acquisendo queste o quelle conoscenze, abilità?

b) Come, quando indicare e “far” acquisire l'intero di apprendimento? quali attività? quali tempi? Come aiutare, accompagnare e guidare gli alunni a “guadagnare” nel rapporto con il reale?

c) Come accertare e valutare gli apprendimenti e le competenze?

Nel rispondere a queste domande occorre riferirsi alla situazione della classe (bisogni e condizioni di ingresso), al POF, al PECUP; scegliere gli OSA delle singole discipline; individuare il compito di apprendimento unitario in situazione, gli obiettivi formativi con relativi standard di apprendimento, le competenze da perseguire, le prove di verifica con indicatori.

Con i **passi successivi** si è proprio nel cantiere della costruzione dell'UA e quindi del piano personalizzato. Anche qui sono di aiuto domande aperte piuttosto che griglie, tassonomie, diagrammi ed affini. Domande del tipo: Quali passi vengono messi in atto? In quale direzione e per quale scopo? Quali mediatori didattici vengono utilizzati? Cosa accade durante la lezione? Da cosa si capisce che l'alunno ha imparato? Sta imparando?

La risposta implica una o più *opzioni metodologiche*. Importante è garantire l'unità ed un'effettiva esperienza di apprendimento e di conoscenza, curando l'ora di lezione come lavoro guidato di una comunità che apprende e i momenti della valutazione degli apprendimenti e delle competenze. I *registri* di classe e del docente (ognuno nella sua specificità) conservano appunti relativi a scelte, soluzioni organizzative, valutazioni... Diventano una specie di diario di bordo in cui vengono annotati eventi significativi per la conoscenza degli alunni e la qualità didattica.

Al termine occorre **documentare l'UdA**. Si tratta di un momento molto delicato che spesso per una mentalità acritica ed un'invecchiata prassi scolastica si riduce ad una sterile quanto inutile registrazione di fatti, pensieri, sentimenti e... omissioni (dello studente).

La documentazione è azione finalizzata a far memoria a) dei punti di partenza, del percorso e dei risultati dell'apprendimento; b) della qualità della proposta culturale e formativa della scuola nella pratica dell'insegnamento/apprendimento; c) di ulteriori tracce di percorsi percorribili negli anni successivi. Chi fa memoria non è tanto la scuola, ma l'alunno. Ciò vuol dire che la documentazione è in funzione dell'alunno: ha l'intenzione esplicita e motivata di un gesto e di un testo educativo, non burocratico e tanto meno sentimental buonista.

Per questo le domande potrebbero essere le seguenti: quali i passi (di classe, di fasce di allievi, di singoli alunni) realmente compiuti? Quali le prove realmente proposte per controllare e valutare gli apprendimenti? Con quali risultati? Quale *competenza* è maturata e/o sta maturando?

La risposta dovrebbe essere motivata, riguardare la totalità dell'alunno e l'intero dell'apprendimento, evidenziare la progressiva trasformazione delle conoscenze e delle abilità in competenze; cogliere prospettive positive, risorse personali ... La forma testuale della documentazione può essere il racconto, la scaletta ragionata, la relazione... L'importante, a mio parere, considerato il percorso, è utilizzare un linguaggio facilmente comprensibile dagli allievi e dalle famiglie, primi destinatari della documentazione, in vista del *Piano di studio Personalizzato*. Al termine di ogni unità di apprendimento e tutte le volte che la circolarità delle azioni (progettare- costruire-documentare) lo richiede dovrebbe esserci il tempo per una riflessione critica sull'esperienza da parte sia del docente, dell'alunno, degli organi collegiali.

Bibliografia

- Bertagna G. (2004), *Valutare tutti. Valutare ciascuno*, Brescia, La Scuola.
- Chiosso G. (2004), *Teorie dell'educazione e della formazione*, Milano, Mondadori.
- Comoglio M. (2002 b), *Il Portfolio come strumento di valutazione autentica*, "Orientamenti Pedagogici", 49, n.2, pp. 199-225.
- Criscuoli S. (2004), *Cultura, Scuola, Educazione. Sul decreto legislativo del primo ciclo*, Nuova secondaria – 15 gennaio 2004.
- Gardner H. (1988), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Milano, Feltrinelli.
- Hoz G. (2005), *L'educazione personalizzata*, Brescia, La Scuola.
- Mazzeo R. (2005), *L'organizzazione efficace dell'apprendimento. Personalizzazione e metodo di studio*, Trento, Erickson.
- Mazzeo R. (2005), *L'UA: strumento di personalizzazione*, in Quaderni di "Libertà di Educazione", n. 1.
- MIUR (2004), *Decreto legislativo 19 febbraio, Allegati, Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati*, Direzione Generale per la Comunicazione.
- Nuttin J. (1980), *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF.
- Puricelli E. (2004), *La progettazione didattica organizzativa nella scuola della riforma*, "Scuola e didattica", n.12, pp. 50-64.
- Reboul O. (1988), *Apprendimento, insegnamento e competenza*, Roma Armando.
- Rigotti E. (1993), *Il linguaggio nella didattica delle discipline*, Milano, Annuario Istra.
- Schank R. C. (1989), *Il computer cognitivo*, Firenze, Giunti Barbera.
- Mazzeo R., *Libertà di educazione*, 2005, n. 3.

CONTRIBUTI OPERATIVI

Esempi di unità di apprendimento

Scheda-modello per progettare unità di apprendimento (Mazzeo, 2005)

Titolo.....

DATI IDENTIFICATIVI	<u>Anno scolastico</u> <u>Scuola</u> <u>Destinatari</u> <u>Docenti coinvolti</u>		
1) Articolazione apprendimento	Riferimenti ai Documenti PECUP..... OSA (descritti nelle schede di espansione disciplinare)	<u>Apprendimento unitario da promuovere</u> <u>Compito unitario in situazione</u>	<u>Declinazione dell'apprendimento unitario in obiettivi formativi (con relativi standard)</u>
2) Mediazione didattica	<u>Metodi</u> <u>Tempi</u> <u>Soluzioni organizzative</u>		
3) Controllo degli apprendimenti	<u>Verifica e valutazione delle competenze</u> <u>Documentazione</u> Portfolio Piani di Studio Personalizzati		

Tratto da i *Quaderni di Libertà di educazione*, n. 1

Origine e sviluppo dell'idea di Europa e caratteristiche della civiltà europea¹

Anno scolastico 2004- 2005

Scuola Media "Vittorio Bachelet" - Cernusco sul Naviglio

Destinatari: alunni di fine biennio di scuola secondaria di primo grado

Docenti coinvolti: Storia, Italiano, Geografia, Inglese

Articolazione dell'apprendimento

La conoscenza delle radici storico-giuridiche, linguistico-letterarie e artistiche, che ci legano al mondo classico e giudaico-cristiano, e dell'identità spirituale e materiale dell'Italia e dell'Europa è un traguardo fondamentale per la crescita culturale e civica di un ragazzo italiano. Per vivere da cittadini liberi nell'Europa di oggi occorre sapersi orientare nello spazio e nel tempo, operando confronti costruttivi fra realtà geografiche e storiche diverse, per comprendere, da un lato, le caratteristiche specifiche della civiltà europea e, dall'altro, le somiglianze e le differenze tra la nostra e le altre civiltà del mondo. Questo afferma, in sintesi, il PECUP. Gli *obiettivi formativi* di questa UA sono dunque:

- Essere consapevoli, sia pure in modo elementare dell' identità spirituale e materiale dell'Italia e dell'Europa.
- Orientarsi nel tempo, operando confronti costruttivi fra realtà storiche diverse, per diventare più consapevoli, da un lato, delle caratteristiche specifiche della civiltà europea e, dall'altro, delle somiglianze e delle differenze tra la nostra e le altre civiltà mondiali.

OSA – Storia e Geografia

- Conoscere fatti, personaggi, eventi ed istituzioni caratterizzanti la storia dell'Europa del Cinquento ai nostri giorni.
- Carta mentale dell'Europa e degli Stati che formano l'Unione Europea.

OSA – Italiano

- Interagire nel gruppo classe con chiarezza e proprietà lessicale, attenendosi al tema, ai tempi e alle modalità richieste dalla situazione.
- Comprendere un testo di tipo curriculare e riorganizzare le informazioni raccolte in appunti, schemi, tabelle, testi di sintesi vari. Appunti: prenderli mentre si ascolta e riutilizzarli.

OSA – Inglese

- Relazionare sulle caratteristiche fondamentali di alcuni aspetti della civiltà anglosassone e confrontarle con la propria.
- Il rapporto tra Inghilterra e il resto del mondo: caratteristiche e fattori significativi.

¹ Di Rosario Mazzeo.

Compito unitario di apprendimento (in gruppo)

- Di un articolo di un giornale sull'Unione Europea (costituzione, ingresso nuovi stati, dibattiti..) comprendere le notizie principali, facendo riferimento ad avvenimenti, personaggi e nessi storici fondamentali o sapendo dove andare a reperire tali riferimenti sul manuale di storia e di geografia.
- Comporre e spiegare cartelloni che illustrino le tappe più significative della Storia dell'Europa.
- Produrre un testo sulle caratteristiche della civiltà europea relative ai diritti umani.

Mediazione didattica

Con una metodologia euristica attiva vengono innanzitutto risvegliate conoscenze sulla geografia politica di Europa e sui popoli dell'impero romano e i barbari. Alla terza/quarta ora di lezione effettuare presentazione in Powerpoint della storia dell'Europa fino al Cinquecento, preparata dal docente.

Nella quinta/sesta ora viene proposta l'analisi della carta *Prima pars terrae in forma virginis*, conservata a Praga e riportata, con poche varianti, all'interno di un grande piatto di ceramica attualmente in un museo di Berlino. L'osservazione della carta fa comprendere come l'evidente distacco tra la forma reale dell'Europa, rispetto alle conoscenze e alle capacità di rilevamento raggiunte a fine Cinquecento, sia dovuta a ragioni particolari e cioè alla volontà di trasformare la configurazione morfologica in un disegno culturale, in questo caso probabilmente nel "sogno" di dominio di Carlo V. Per comunicare questa intenzione la carta tralascia la restituzione esatta della forma geografica del territorio europeo e dei continenti ad esso confinanti e diviene una regale figura femminile, dove Praga, luogo delle incoronazioni imperiali, ne è il cuore, mentre l'Italia un braccio della donna che tiene saldamente in mano la Sicilia, nell'emblema del potere reale.

Una volta che gli alunni hanno acquisito i contenuti, dopo aver dimostrato di superare in modo almeno accettabile la prova n. 1, verranno proposte le seguenti attività:

- Analisi della carta della nascita e dello sviluppo del protestantesimo in Europa.
- Lettura di un testo sul cosmopolitismo e sull'Europa dell'illuminismo.
- Presentazione e studio dei seguenti argomenti: Maria Teresa d'Austria e l'impero asburgico – L'indipendenza dell'America – La rivoluzione francese e Napoleone – La rivoluzione industriale e la questione sociale – L'Europa scopre, conquista e si divide l'Africa e l'Asia – Le ideologie dell'Ottocento – La prima guerra mondiale – I totalitarismi – La seconda guerra mondiale – Origini e sviluppo dell'UE – L'Europa e la globalizzazione – L'occidente e l'Islam.
- Carta degli stati europei dopo il Congresso di Vienna. Carta della suddivisione dell'Africa e dell'Asia – Planisfero politico alla fine dell'Ottocento, della prima guerra mondiale, della seconda guerra mondiale – Cartina degli stati dell'UE.
- Proiezione di un documentario sulla storia dell'Europa.
- Intervista a due o più europei su somiglianze-differenze tra Italia e stato di appartenenza. Ascolto, raccolta ed organizzazioni delle informazioni sull'attualità.

- Intervista a due o più extra-europei su somiglianze-differenze tra Europa e stato di appartenenza. Ascolto, raccolta ed organizzazioni delle informazioni.
- Lettura e spiegazione sul preambolo ed alcuni articoli della nuova Costituzione Europea.

Tempi (durata, periodo): da settembre a febbraio, 2 h alla settimana

Controllo degli apprendimenti

Prova n. 1:

1. Perché l'Europa dal punto di vista geografico non è propriamente un continente?
2. Spiega come mai, alla fine del Cinquecento, compare una carta geografica così particolare, come *prima pars terrae in forma virginia*?
3. Da dove deriva il termine Europa, chi l'ha utilizzato per primo?
4. Quali elementi della storia e della cultura ha ereditato dal mondo greco?
5. Cosa si intende con l'espressione umanesimo, tipica del mondo europeo?
6. Quali elementi della storia e della cultura sono stati ereditati dal mondo latino?
7. Qual è il contributo di San Benedetto e del suo monachesimo all'Europa?
8. Perché il Sacro Romano Impero costituisce un momento importante nella storia dell'Europa?
9. Quali caratteristiche proprie del Cristianesimo entrano nel modo di pensare europeo?

Prova n. 2 – Linea del tempo: Fatti e personaggi che hanno fatto l'Europa da Carlo Magno all'euro.

Prova n. 3 – Leggere e confrontare tre cartine storiche sull'Europa.

Al termine del percorso si verificherà l'opportunità di una verifica scritta a domande aperte, che possono anche essere formulate dai ragazzi come momento di sintesi del lavoro.

Valutazione degli apprendimenti

Certamente la valutazione dell'itinerario svolto può essere fatta in vari modi e, vista la complessità di alcuni concetti, è bene interagire spesso in classe con gli alunni, per aiutarli ad esprimere i diversi contenuti; inoltre la documentazione del percorso avverrà sul quaderno, arricchito da immagini, didascalie e dalla dettatura di alcuni sintetici appunti, da integrare con gli appunti personali presi durante le lezioni e all'inizio riformulati insieme.

Documentazione per il portfolio

Una delle tre prove nella sezione valutazione

Una scheda (o mappa sintetica) sugli argomenti in inglese

Tratto da i *Quaderni di Libertà di educazione* n. 1

METODO ASCENDENTE E DISCENDENTE*

Metodo ascendente

- Scegliete una situazione di vita reale della vostra scuola.
- Descrivete cosa avete rilevato attraverso l'**osservazione** (bisogni, esigenze, punti critici, difficoltà, aspetti positivi da potenziare).
- Indicate gli **OF** (obiettivi formativi) che desiderate che i bambini raggiungano attraverso la vostra proposta formativa al termine dell'esperienza.
- Descrivete gli **OSA** (obiettivi specifici di apprendimento) che considerate connessi agli OF e che i bambini raggiungeranno in termini di abilità e/o di competenze facendo propri gli OF e impegnandosi con la proposta che farete loro. I bambini non verranno a contatto con gli OSA, ma con un'esperienza globale (che riguarda tutta la durata della permanenza a scuola) nella quale troveranno "impastati" questi obiettivi come compiti di sviluppo.
- Individuate l'**esperienza unitaria di apprendimento** (proposta formativa) che volete proporre ai vostri bambini per rispondere alle loro esigenze oppure per aiutarli ad affrontare i compiti di sviluppo.

Fate attenzione alle tre parole (documenti di riferimento: progetto educativo e lavoro svolto a giugno):

- *esperienza*: cioè la presa di coscienza della realtà e del suo significato e la conseguente presa di coscienza di sé come parte di questa realtà
- *unitaria*, nel senso che la proposta che fate ai bambini deve essere legata alla realtà, alla vita nella sua totalità, deve aprire il bambino alla scoperta del significato della realtà e deve impegnare tutta la sua persona (cuore e ragione)
- *di apprendimento* inteso come quel lavoro intenzionale e sistematico, e pure faticoso, che chiediamo al bambino di compiere per entrare nella realtà con tutti gli strumenti culturali di cui può disporre (sensorialità, sensibilità, immaginazione, attenzione, linguaggio, affezione, ...) per sviluppare tutte le sue potenzialità e tutti i nessi con il reale.

Nel descrivere l'esperienza unitaria di apprendimento occorre individuare e mostrare le **condizioni** (metodi, tempi, spazi, soluzioni organizzative, ruolo dell'adulto) che si dovranno mettere in atto per realizzare quell'esperienza unitaria di apprendimento.

- Realizzate la proposta progettata; in seguito: **descrivete sinteticamente ciò che è avvenuto**, compresi gli **imprevisti** che sono emersi e il modo con il quale li avete affrontati.
- Documentate sinteticamente le cose significative che sono accadute, cioè come il bambino ha assimilato l'**OF** trasformandolo in abilità (come incastrato nella persona) oppure in competenza (come un *habitus proprio*).

* Di Marco Coerezza

- Valutate (cioè fate emergere il valore formativo) l'esperienza fatta indicando:
 - a. che cosa è accaduto di significativo per la crescita di ciascun bambino coinvolto;
 - b. in che misura e in che modo i bambini hanno raggiunto gli obiettivi formativi che avevate scelto;
 - c. in che modo la proposta o esperienza unitaria di apprendimento che avevate progettato è stata utile a trasformare gli OSA in obiettivi formativi per ciascuno bambino coinvolto.
- Indicate quali **documenti** ritenete interessanti e significativi, ai fini della comprensione del cammino di crescita compiuto dal bambino, **da inserire nel Portfolio**.

Metodo discendente

1. Pensate ad una proposta bella (che abbia le caratteristiche di un'**esperienza unitaria di apprendimento**) che desiderate fare ai vostri bambini per rispondere alle loro esigenze oppure per aiutarli ad affrontare i compiti di sviluppo.

Fate attenzione alle tre parole (documenti di riferimento: progetto educativo e lavoro svolto a giugno):

- *esperienza*: cioè la presa di coscienza della realtà e del suo significato e la conseguente presa di coscienza di sé come parte di questa realtà

- *unitaria*, nel senso che la proposta che fate ai bambini deve essere legata alla realtà, alla vita nella sua totalità, deve aprire il bambino alla scoperta del significato della realtà e deve impegnare tutta la sua persona (cuore e ragione)

- *di apprendimento* inteso come quel lavoro intenzionale e sistematico, e pure faticoso, che chiediamo al bambino di compiere per entrare nella realtà con tutti gli strumenti culturali di cui può disporre (sensorialità, sensibilità, immaginazione, attenzione, linguaggio, affezione, ...) per sviluppare tutte le sue potenzialità e tutti i nessi con il reale.

Nel descrivere l'esperienza unitaria di apprendimento occorre individuare e mostrare le **condizioni** (metodi, tempi, spazi, soluzioni organizzative, ruolo dell'adulto) che si dovranno mettere in atto per realizzare quell'esperienza unitaria di apprendimento.

2. Descrivete in che modo questa proposta può innestarsi e integrarsi nel lavoro che avete progettato nella vostra scuola.

3. Indicate gli **OF** (obiettivi formativi) che desiderate che i bambini raggiungano attraverso la vostra proposta formativa al termine dell'esperienza.

4. Descrivete gli **OSA** (obiettivi specifici di apprendimento) che considerate connessi agli OF e che i bambini raggiungeranno in termini di abilità e/o di competenze facendo propri gli OF e impegnandosi con la proposta che farete loro. I bambini non verranno a contatto con gli OSA, ma con un'esperienza globale (che riguarda tutta la durata della permanenza a scuola) nella quale troveranno "impastati" questi obiettivi come compiti di sviluppo.

5. Realizzate la proposta progettata; in seguito: **descrivete sinteticamente ciò che è avvenuto**, compresi gli **imprevisti** che sono emersi e il modo con il quale li avete affrontati.

6. Documentate sinteticamente le cose significative che sono accadute, cioè come il bambino ha assimilato l'**OF** trasformandolo in abilità (come incastrato nella persona) oppure in competenza (come un *habitus proprio*).

7. Valutate (cioè fate emergere il valore formativo) l'esperienza fatta indicando:

- a. che cosa è accaduto di significativo per la crescita di ciascun bambino coinvolto;
- b. in che misura e in che modo i bambini hanno raggiunto gli obiettivi formativi che avevate scelto;
- c. in che modo la proposta o esperienza unitaria di apprendimento che avevate progettato è stata utile a trasformare gli OSA in obiettivi formativi per ciascuno bambino coinvolto.

8. Indicate quali **documenti** ritenete interessanti e significativi, ai fini della comprensione del cammino di crescita compiuto dal bambino, **da inserire nel Portfolio**.

Tratto da *Quaderni di Libertà di educazione* n. 1.

LE UdA: DALLA FONDAZIONE PEDAGOGICA ALLE PRATICHE DIDATTICHE

Luciano Lelli*

**Dirigente Tecnico, Ufficio Scolastico Regionale per l'emilia Romagna*

1. Preliminari, a cornice

La riforma degli ordinamenti scolastici italiani innescata dalla legge 53/2003, mettendo tra parentesi ogni proposito di dar subito corso a una valutazione critica della stessa¹, certamente ha preso le mosse da una esplicita, inequivocabile intenzione: realizzare una innovazione a tutto campo, sistemica e sinergica, estesa dalla struttura e dall'organizzazione complessive del quadro (in dimensione verticale e orizzontale) all'epistemologia pedagogica, alle impostazioni metodologica e didattica della concreta azione formativa².

L'esito del progetto menzionato, sostanzialmente portato dalla virtualità alla realtà, è sfociato nella costruzione di un edificio nazionale per l'educazione e l'istruzione caratterizzato da evidente, compatta coerenza, nel quale dunque l'insieme e gli elementi costitutivi coagiscono senza distonie o divergenze³.

Pure sul piano pedagogico e didattico emerge pertanto una riforma posta tutta sotto il segno dell'unitarietà, sia lungo l'asse diacronico, con reiterazione del medesimo impianto entro l'intera sequenza dei segmenti costitutivi, sia in proiezione orizzontale, mediante connessione costantemente perseguita tra azione formativa intenzionale delle istituzioni scolastiche, interventi con ancora intenzionale orientamento educativo dei quali bambini e ragazzi fruiscono nell'extrascuola, occasioni spontanee e disperate

¹ Anche per evitare uno sgradevole accorpamento nel novero di coloro (quasi tutti) che del giudizio denigratorio o laudatorio della riforma fanno pratica quasi quotidiana, muovendo da ragioni che niente hanno da spartire con la perspicuità della stessa.

² Del resto, se tale intenzione non avesse presieduto al cambiamento avvenuto e in atto, lo stesso poco si giustificerebbe o ridotta comunque sarebbe la sua rilevanza: perché di mutamenti parziali e segmentali abbonda la storia della scuola italiana, mentre invece, come si sa, da oltre ottant'anni nessun governo era mai riuscito a rinnovare il pur prestigioso disegno riformistico attuato nel 1923 da Giovanni Gentile.

³ Con riferimento diretto alla tematica centrale di questo saggio, le *Unità di apprendimento*, si può asserire che l'omogeneità del sistema appare addirittura eccessiva: nelle *Indicazioni nazionali*, infatti, tale strumento di disciplina della didattica è riproposto nei medesimi termini dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di II grado, senza tenere in conto alcuno le ovvie differenze tra gli allievi dei vari livelli e le tradizioni operative assai anch'esse diversificate. Sulla questione si ritornerà nel testo.

di istruzione e maturazione della personalità nelle quali gli stessi comunque impattano, lungo i tragitti della loro esistenza⁴.

Tale aspetto rappresenta dunque un innegabile elemento di discontinuità nei riguardi di una tradizione pedagogica ed organizzativa che per svariati decenni si è basata sulla convivenza di segmenti di sistema formativo reciprocamente del tutto slegati, i protagonisti a vari livelli di responsabilità dei quali sempre hanno manifestato una cospicua riluttanza a mettere in discussione le intrinseche specificità di ogni segmento per mirare appunto a una configurazione più coesa. La discontinuità per altro è attivata nei riguardi di prassi e procedure obsolete: quindi non è tale da rivoluzionare il sistema, ma probabilmente è in grado di ri-formarlo, nel significato letterale di conferire ad esso una nuova veste che non ripudia l'abito già indossato ma lo vivifica con nuovi colori e funzionalità⁵.

Entro le coordinate della discontinuità e della continuità appena evocate, non si può a questo punto non focalizzare il *leit motiv* della riforma pedagogico-didattica, ovvero sia il principio di *personalizzazione*, dal quale deriva l'intero impianto metodologico con il suo corredo di strumenti attuativi, nucleo centrale di questa argomentazione. La personalizzazione (come concretizzazione nelle prassi sociali, in particolare in quella educativa, dell'idea dell'essere umano come *persona*) ha radici filosofiche di secolare ascendenza e prestigiosissime, nell'Ottocento e nel Novecento è stata rilanciata in specie in ambiente culturale francese dando forma a un esplicito movimento filosofico e pedagogico (il *Personalismo*, appunto), la scuola italiana si è costantemente riferita ad essa lungo il suo più che secolare percorso storico⁶ ed ora la riforma la pone in primo piano, ne estende, come dire, l'attitudine di qualificazione degli interventi educativi a tutte le articolazioni del sistema scolastico, anche a quelle (come la scuola secondaria di secondo grado) finora sostanzialmente estranee alle sue suggestioni, in quanto per lo più abbarbicate al convincimento che scopo primario dell'azione formativa sia indurre gli studenti ad uniformarsi alla configurazione dei contenuti disciplinari, non già di calibrare i contenuti in rapporto alle esigenze e ai diritti di formazione dei giovani.

⁴ La citata tensione della riforma verso la convergenza del sistema formale, di quelli informale e non formale costituisce un significativo passo per la realizzazione del *sistema formativo integrato*, ritenuto dalla migliore pedagogia contemporanea opportunità essenziale per qualificare la maturazione della personalità dei giovani.

⁵ Opportunamente, a questo proposito, qualcuno dei protagonisti politici e culturali del cambiamento normativamente introdotto ha osservato che questa riforma, abbandonando alle spalle della scuola italiana le scorie e i malfunzionamenti che l'affliggono, ne preserva, rinvigorisce e rilancia la migliore tradizione pedagogica e didattica, di antica data ed estesa durata, che, malgrado tutto, ha sempre indotto a formulare, almeno su alcune articolazioni del sistema scolastico nazionale (mi riferisco in specifico alla primaria) attestazioni convincenti di pregio e qualità.

⁶ Si ponga mente all'assai significativa circostanza che i *Programmi didattici* per la scuola elementare del 1955 esplicitamente pongono le proprie fondazioni valoriali e pedagogiche nel *Personalismo* cristiano, in particolare come declinato da Jacques Maritain, e da esso traggono inferenze in campo metodologico e didattico non abissalmente dissimili da quelle disegnate dalla riforma attuale (appunto nello spirito della vivificazione critica della migliore tradizione pedagogica e didattica).

2. Il tutto e le parti

Sottolineo ulteriormente, a questo punto, che la riforma degli ordinamenti, nella legge 53/2003 da cui la stessa prende avvio e, in specie, nei decreti legislativi 59/2004 e 226/2005⁷, si sostanzia di un impianto pedagogico-didattico estremamente organico, coerente e coeso nei suoi elementi costitutivi. Tale connotato è reso a pieno sbalzo evidente nelle *Indicazioni nazionali*, nella struttura delle quali mi accingo a inoltrarmi, diffusamente. L'asserito carattere di compattezza di per sé non comporta, per la configurazione operativa delle *Indicazioni*, una condizione di chiusura, di orientamento troppo dispositivo: due constatazioni a smentita dovrebbero dissolvere la supposizione.

La prima: il termine trascelto, *Indicazioni*, già nella sua configurazione semantica evidenzia una intenzione prevalentemente orientativa, di additamento d'un percorso che si ritiene funzionale ed efficace sia seguito; con un tasso di coercizione però nettamente più ridotto rispetto a quello insito nella tradizionale locuzione *Programmi didattici*, da *Indicazioni nazionali*, appunto, anche per tale proposito sostituita⁸.

La seconda: il disegno progettuale iscritto nelle *Indicazioni* non è in sé compiuto e definitivo. Per la propria attualizzazione, anzi, esso richiede l'intervento integrativo sistematico delle scuole e dei docenti, protagonisti e responsabili dell'individuazione degli *obiettivi formativi*, delle *unità di apprendimento*, dei *piani di studio personalizzati*.

Mi applico a questo punto a far emergere la sinopia costitutiva delle *Indicazioni Nazionali*, in particolare per quanto concerne la sottesa teoria della progettazione⁹.

Innanzitutto nel documento viene confermato il primato degli *obiettivi* quali motori della didattica, a ribadimento del trend ormai pluridecennale prevalente nelle consuetudini operative delle scuole italiane e a marginalizzazione delle confutazioni da diverse parti e con differenziate argomentazioni avanzate avverso l'egemonia di tali propulsori dell'azione formativa.

Quindi si dà corso a una articolazione ternaria degli obiettivi, di tipo sostanzialmente gerarchico dal generale al particolare, con taglio sia quantitativo che qualitativo, con messa in scena sequenziale di *obiettivi generali del processo formativo*, di *obiettivi specifici di apprendimento*, di *obiettivi formativi*¹⁰.

⁷ Con la precisazione che, ovviamente, le norme primarie appena toccano, con tratti succinti e sommari, il versante pedagogico e didattico dell'innovazione.

⁸ Il rilievo vale in linea di principio: perché, qua e là, affiorano nelle *Indicazioni* affermazioni e delinearzioni talmente perentorie e prescrittive da attenuare alquanto la tesi or ora sostenuta.

⁹ Nell'ambito della riforma sono state confezionate *Indicazioni nazionali* per i quattro macrosegmenti dell'intero itinerario formativo: qui si tiene in particolare considerazione quelle elaborate per la scuola primaria, ma le evidenziazioni proposte valgono per ogni livello, appunto perché, per quanto attiene all'impianto pedagogico e didattico, connota le *Indicazioni* un esplicito carattere di unitarietà anche verticale.

¹⁰ Anche questa scansione ternaria degli obiettivi conferma una concettualizzazione largamente diffusa nella tradizione progettuale delle scuole italiane e rappresenta un ulteriore indice del proposito di discontinuità nella continuità di cui s'è sopra discorso.

Con la dizione *obiettivi generali* vengono posti in campo, in termini pre-fissati al centro, assunzioni valoriali, criteri operativi, norme etiche, competenze a largo raggio a cui i docenti dovrebbero riferire i loro piani di attività formativa, in aderenza del resto a quanto previsto nel regolamento dell'autonomia, il DPR 275/1999¹¹.

Nell'architettura delle *Indicazioni* campeggiano, anche per la loro immanenza quantitativa, gli *obiettivi specifici di apprendimento*, enunciati descrittivi di segmenti disciplinari (contenuti) e di destrezze operative entro i confini di ciascuna disciplina (educazione), rispettivamente rubricati sotto le designazioni di *conoscenze* e *abilità* (con distinzioni concettuali tra le stesse spesso evanescenti e comunque di ardua identificazione). Mettendo fra parentesi i difetti realizzativi, però, *conoscenze* e *abilità* sono le tappe intermedie dell'itinerario di apprendimento (vera e propria teoria della formazione, anzi) innervato nelle *Indicazioni* come loro fondamento teorico e propulsore degli strumenti didattici di concretizzazione delle stesse (*unità di apprendimento*, *piano di studio personalizzato*, *portfolio*): il prossimo paragrafo, pertanto, sarà interamente riservato alla messa in evidenza di detto itinerario.

Con riferimento agli *obiettivi specifici* (e alle storie personali degli allievi che hanno concorso a conferire a ciascuno una peculiare, per qualche tratto irripetibile, tipologia di sviluppo) ai docenti è riservato l'onere di stabilire gli *obiettivi formativi*, che il testo sancisce hanno da essere "adatti e significativi per i singoli allievi"¹².

3. Il percorso dell'apprendimento

Come appena sopra anticipato, le *Indicazioni* recano iscritta in sé una teoria dell'apprendimento, opinabile e suscettibile di dissensi critici (come del resto ogni interpretazione animata dalla pretesa di cogliere caratteristiche fondamentali e ricorrenti dei fenomeni e degli eventi, nel caso specifico dei comportamenti cognitivi peculiari delle persone umane), ma dotata di notevole coerenza intrinseca e di certo non al momento confutata da evidenti prove di controllo "a sconfirma": essa scorre sostanzandosi con l'assunzione concettuale progressiva e la messa a sistema di *capacità, conoscenze, abilità, competenze*.

¹¹ Non si può tralasciare la constatazione che le formulazioni proposte risultano purtroppo generiche, fumose, sconnesse, tratte alla rinfusa da una antropologia pedagogica alquanto sommaria e priva di rigore ermeneutico.

¹² A proposito di *obiettivi formativi* altercano due "scuole di pensiero": quella di coloro che ne sostengono l'ampiezza dello spettro operativo (tale per lo più da farli trascinare oltre i confini di ogni singola disciplina), che li ritengono dunque traguardi a maglie larghe (nella schiera, stranamente, si compattano sia avversari endemici di questa riforma sia "fanatici" della stessa – nel significato di sostenitori intransigenti a tutto campo, senza se e senza ma) e quella che invece li ritiene descrizioni di porzioni quantitativamente ridotte di discipline ed educazioni (sia sul versante delle *conoscenze* che delle *abilità*) con calibrata attenzione trascelti in quanto, appunto, "adatti e significativi per i singoli alunni", sulla base di una accurata anamnesi della situazione d'apprendimento in atto di ciascuno. A questo orizzonte di interpretazione, per un complesso di ragioni argomentative che però qui non dettaglio, va la mia adesione.

Le persone umane, in quanto tali, sono portatrici di *capacità* costitutive loro proprie, *virtualmente* presenti in ciascuna di esse, pur se in una differenziata composizione qualitativa e quantitativa: con ricorso a una classica distinzione di Aristotile, si può asserire che la capacità è *potenza*, non *atto* (facile è in proposito rilevare un cospicuo discostamento dal senso comune, secondo il quale la capacità non è virtuale ma reale, non potenza ma atto).

L'istituzione scolastica legittima se stessa e qualifica la propria funzione innanzi tutto riconoscendo le capacità specifiche di ogni allievo, quindi organizzando e realizzando le attività formative che le sono proprie con l'intenzione di sviluppare le capacità fino ai più elevati livelli, portandole insomma dalla *potenza* all'*atto*, allo stadio dunque di *competenze*.

Per tendere a siffatto traguardo la scuola fa ricorso alle *conoscenze*, i contenuti delle discipline (intese come apparati concettuali specializzati per la interpretazione e la comprensione della realtà –naturale, psichica e culturale – da una pluralità di prospettive d'approccio), conoscenze che la scuola si prefigge in parte di trasmettere, in parte di far scoprire ai giovani.

Se l'impatto con le conoscenze, per imperizia dei processi di insegnamento o per scarsa attenzione alla loro effettiva valenza formativa, non avviene in modi meccanicistici e nozionistici, quindi senza effettivo radicamento nel patrimonio cognitivo degli studenti e con forte esposizione alla volatilità di quanto appreso e alla sua rapida obsolescenza, le conoscenze indossano veste di *abilità*, cioè a dire vengono fatte proprie, interiorizzate dagli alunni che diventano così, appunto, "abili" nell'adoperarle, per risolvere problemi, metabolizzare altre conoscenze e porle in sinergia tra di loro nell'ambito del processo di maturazione della personalità.

Conoscenze e abilità, divenendo componenti essenziali della personalità di ciascun studente, patrimonio costitutivo e peculiare con cui ognuno dà corso alle operazioni cognitive superiori attinenti al pensiero convergente e a quello divergente (analisi, sintesi, valutazione per riferirci alla nota classificazione di Bloom), assumono forma e sostanza di *competenze*, il possesso delle quali viene evidenziato dalla disponibilità mentale a connettere le discipline di studio per rilevarne le affinità di struttura e di metodo euristico (interdisciplinarietà), ad adoperarle con adeguata padronanza delle loro peculiarità per interpretare fenomeni ed eventi, per risolvere problemi (multidisciplinarietà).

Nelle *Indicazioni* la competenza è pertinentizzata e fatta agire quale dimensione "macro", sempre sostanzialmente trasversale rispetto alle discipline, come aspetto costitutivo della personalità culturale di ciascuno evidenziabile a tempi lunghi e constatabile nei suoi effetti soltanto tramite il ricorso a una pluralità di strategie osservative. Nella fenomenologia dei concreti processi di insegnamento e di apprendimento, tuttavia, non è sempre agevole la distinzione tra conoscenze, abilità e competenze, dandosi tra l'altro anche microcompetenze e competenze iscritte entro i confini di una singola disciplina: si può pertanto sostenere che l'impostazione della questione assunta nelle *Indicazioni* è valida e funziona come orientamento di fondo (di sfondo), a cui sarebbe errato abbarbicarsi come a soluzione fissa e indubitabile della complessa problematica

concernente la tipologia e il variegato innesto degli apprendimenti nella personalità di ciascuno.

La tematica si complica ulteriormente se si pone l'accento sulla richiesta delle *Indicazioni* di tendere al conseguimento, da parte degli studenti, di competenze *certificate*. Infatti, se, come appena sopra evidenziato, il concetto di competenza non sembra circoscrivibile con tratti indubitabili e diffusamente condivisi, a maggior ragione appare problematico quello di *certificazione* delle stesse, ovvero sia, di attestazione in un'ottica di "certezza" della loro presenza e incidenza nel patrimonio cognitivo dei giovani. Insomma, se l'enfasi su competenze e certificazione sembra opportuna e quindi da incentivare, si può però sostenere che, prima di pervenire a soluzioni evidenti e condivise in proposito, occorre molto studio e intensa sperimentazione.

4. Le unità di apprendimento come strumenti di sintesi e di produzione

Quali apparati operativi principali per la realizzazione della didattica, le *Indicazioni nazionali* mettono in scena appunto le *unità di apprendimento*, alle quali viene affidato l'onere maggiore nell'espressione delle innovazioni poste in campo dalla riforma, con forte enfaticizzazione – da parte degli ideatori e dei sostenitori – di una recisa discontinuità rispetto alla recente tradizione della progettazione curricolare, che puntava tutte le proprie *fiches* sull'attitudine di miglioramento delle prassi d'insegnamento e dei connessi apprendimenti insita nelle *unità didattiche*¹³.

L'*unità di apprendimento* prende le mosse da *obiettivi formativi* – come sopra identificati, desunti sia dagli *obiettivi specifici* e dal *Profilo educativo, culturale e professionale* (per quanto attiene al loro innesto nelle *competenze* finali da perseguire), sia dalla storia personale di ogni allievo – con essi facendo sagacemente coagire le "*attività educative e didattiche unitarie*", le *scelte metodologiche*, i *contenuti* reputati più pertinenti, le *strategie di valutazione di conoscenze, abilità e competenze*. Questo, riferito inevitabilmente per sommi capi, il quadro funzionale delineato nelle *Indicazioni*.

Appena resa nota la proposta sopra schematizzata, gli ideatori della stessa e le "truppe d'assalto" arruolate per la diffusione del nuovo verbo si affannarono a proclamare, con molta perentorietà d'accenti, che l'*unità di apprendimento* diverge totalmente rispetto all'*unità didattica*, che con essa non ha nulla da spartire, né sul piano concettuale che su quello applicativo. I principali due tratti costitutivi di differenza sarebbero – sempre ad avviso dei sostenitori di cui sopra – innanzi tutto la circostanza che una *unità di apprendimento* è riconoscibile soltanto "a posteriori", quando si è metabolizzata in conoscenze, abilità e competenze degli allievi, mentre l'*unità didattica* raggiunge la sua consistenza "a priori", in occasione della programmazione preventiva della stessa,

¹³ Questo scritto però si prefigge anche l'intento di porre in evidenza che in effetti il tasso di novità emergente dalle *unità di apprendimento* è assai esiguo, rispetto alla tradizione dei decenni appena trascorsi. Ciò non con lo scopo di denigrare o negare il cambiamento asserito dagli ideatori del nuovo impianto bensì per il proposito di far aggallare la linea di continuità tra ieri ed oggi, abbastanza facilmente rintracciabile tacitando la virulenza delle contrapposizioni antinomiche.

senza riporre particolare riguardo al destino applicativo che le tocca. Inoltre – e conseguentemente – l'*unità di apprendimento*, come esplicitamente evidenzia la locuzione designativa, sarebbe totalmente aperta alle “ragioni dell'apprendimento”, si assesterebbe tutta “dalla parte degli allievi” (come richiesto dall'adesione al principio di personalizzazione), mentre l'*unità didattica* privilegierebbe in esclusiva le “ragioni dell'insegnamento”, in combutta con le pretese di egemonia delle discipline, a scapito del diritto degli alunni a fruire di percorsi formativi riguardanti delle loro specificità e idiosincrasie.

Ovviamente le cose non stanno così: prima di tutto perché non è legittima la comparazione tra una proposta (quella delle *unità di apprendimento*) univoca e addirittura codificata in un testo con valenza normativa e una ipotesi di lavoro (per *unità didattiche*) per nulla affatto unitaria, presente anzi in letteratura declinata secondo una pluralità incontrollabile di orientamenti. Quindi perché almeno i più avveduti teorici delle *unità didattiche* mai sono stati posseduti dall'intenzione di scindere le ragioni dell'apprendimento da quelle dell'insegnamento, schierandosi con queste ultime a detrimento e riconoscimento delle esigenze formative degli allievi. Infine perché se, come asserito dalle *Indicazioni nazionali*, una *unità di apprendimento* va “progettata”, essa germina inevitabilmente “a priori”, come congettura mentale (assurda apparendo, secondo semantica, logica e sensatezza procedurale, una *progettazione* “a posteriori”), la cui validità ed efficacia per altro effettivamente traspaiono *post*, dopo che l'*unità di apprendimento* è stata anche interiorizzata dagli alunni e controllata negli esiti conseguiti¹⁴.

E dunque, per concludere qui l'analisi comparata in cui mi sono dilungato, ribadisco che ben pochi sono gli aspetti di novità insiti nell'idea di *unità di apprendimento* sostenuta nelle *Indicazioni* rispetto ad analoghe strumentazioni di disciplina della didattica in uso da decenni e che, quindi, essa è una *unità didattica*, rettamente intendendo la stessa come apparato concettuale e operativo che mira a far conseguire agli allievi gli apprendimenti più consoni ai loro requisiti d'avvio e ai loro diritti di integrale formazione, a tale scopo avvalendosi dei più calibrati e funzionali contenuti iscritti nel patrimonio e nello statuto epistemologico di ciascuna disciplina¹⁵.

5. Concise riflessioni finali sull'unità di apprendimento, in forma catechistica

L'*unità di apprendimento* serve ad una autentica personalizzazione dell'attività formativa delle scuole?

¹⁴ Mi autocito, a ulteriore confutazione delle tesi sull'*unità di apprendimento* anche sopra criticamente discusse. Un mio volume (L. Lelli, *La programmazione*, Milano, Ethel Editoriale Giorgio Mondadori, 1995), nel quale molto esplicita è l'adesione all'impostazione dell'insegnamento per *unità didattiche*, reca quale sottotitolo “ovvero una scuola dalla parte dell'allievo”. Un altro mio lavoro (D. Ghelfi, L. Lelli, *Manuale di didattica per la scuola elementare*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2000) argomentando con ampiezza sull'*unità didattica* (pag. 233 e seguenti) la identifica con termini più circostanziati di quelli rilevati nelle *Indicazioni nazionali* ma concettualmente e proceduralmente quasi identici.

¹⁵ Nulla osta, ovviamente, all'assunzione della ridefinizione terminologica avvenuta: senza escludere però che ciò costituisca più una limitazione che un arricchimento.

Sì, in linea di principio. Perché l'adesione alla tecnologia ideativa e di realizzazione in essa insita impone un'attitudine mentale mai allentata, sempre all'erta quindi, all'analisi della situazione di apprendimento in atto della classe per cui l'unità è stata pensata e messa in opera e di ciascun ragazzo in essa frequentante. Solo una didattica disciplinata consente di appuntare costantemente i propri riflettori critici sul proprio fare e sui risultati dello stesso. Una disposizione operativa disordinata e impressionistica difficilmente concorre alla personalizzazione degli itinerari formativi.

Come va interpretata l'attestazione delle *Indicazioni* che "L'insieme delle *Unità di Apprendimento* effettivamente realizzate dà origine al *Piano di Studio Personalizzato*"?

Mi sembra una disposizione molto spiccia, tirata via. Da essa pare pertinente l'inferenza che il *Piano di studio personalizzato* risulta dalla accumulazione "fisica" delle *Unità di apprendimento*, che così tratteggiato è più il contenitore materiale di queste ultime che non una rinnovata modalità di impostazione della didattica. Si poteva e si doveva argomentare la problematica con maggiore finezza, tra l'altro non incorrendo nell'aporia (la quale, s'è visto, già infetta la configurazione concettuale di *unità di apprendimento*) di designare come *piano* (semanticamente qualcosa che precede qualsivoglia attuazione) un prodotto di azioni che, per la sua asserita posteriorità, più appropriato sarebbe stato appellare *consuntivo*.

È reputabile realistica l'asserzione, contenuta nelle *Indicazioni*, che le *unità di apprendimento* sono pensabili e realizzabili con scansioni "individuali, di gruppi di livello, di compito o elettivi oppure di gruppo classe"?

Siamo al cospetto di un convincimento affetto da incontinenza progettuale. In linea di principio certamente, per adesione effettiva al criterio di personalizzazione, le *unità di apprendimento* dovrebbero essere massimamente calibrate e adattate. Ma sul versante dell'utopia e del "dover essere". Nella ruvidezza delle pratiche reali è sensato e prudente ipotizzare una produzione di *unità di apprendimento* riferite al gruppo classe, "con le eventuali differenziazioni che si fossero rese opportune per singoli alunni", come le stesse *Indicazioni* si affrettano a precisare.

Le *unità di apprendimento* hanno conformazione sempre multidisciplinare e interdisciplinare oppure è lecito anche accentrarle su una sola disciplina?

Gli eseliti più fervidi dell'innovazione molto hanno insistito sulla valenza multidisciplinare e interdisciplinare delle *unità di apprendimento*, sollecitando gli insegnanti a porsi su tale via. Con effetti però, o almeno alti rischi, di pervasiva confusione, di perversione delle peculiarità disciplinari entro una informe poltiglia progettuale. In proposito è opportuno tentare un chiarimento.

Nella scuola dell'infanzia, nel monoennio e nel primo biennio della primaria, allorché si opera con scolari che, come le teorie dell'apprendimento da oltre mezzo secolo sostengono sostanzialmente non smentite, ancora non discernono i confini tra le discipline e imparano quindi con atteggiamento pre-disciplinare, è pertinente che si propongano loro *unità di apprendimento* non fondate sulle specificità concettuali e interpretative delle discipline, facendo primario riferimento alle loro esperienze esistenziali. Ma quando gli allievi approdano, progressivamente, alle modalità di pensiero formale e

astratto, allora è opportuno l'approntamento per loro man mano prevalente di *unità di apprendimento* disciplinari, senza per altro omettere di cimentarli anche con percorsi di formazione multidisciplinari e interdisciplinari, come del resto raccomandato nel contesto delle procedure operative centrate sulla funzione privilegiata delle *unità didattiche*.

È teoricamente e metodologicamente appropriata la riproposizione dell'*unità di apprendimento* in termini sostanzialmente inalterati dalla scuola dell'infanzia a quella secondaria di II grado?

Sviluppo per risposta una allusione già anticipata in una nota. La questione rappresenta anche una variante di quella appena sopra posta e argomentata. Probabilmente tanta compattezza dispositiva è eccessiva. Essa, infatti, non tiene conto né delle consuetudini operative assai diversificate dei livelli scolastici stretti a sistema unificato, né delle differenti età degli allievi che non possono non comportare atteggiamenti anche molto variegati per quanto concerne l'uso didattico delle personali esperienze e degli apparati concettuali e interpretativi delle discipline. Forse (questa è una obiezione sommessata) sarebbe stata più pertinente, nelle *Indicazioni*, una teorizzazione *soft* dell'*unità di apprendimento*, maggiormente fiduciosa nelle attitudini progettuali dei docenti.

È ragionevole la previsione di una produzione abbondante di *unità di apprendimento* in forma scritta?

No, ritengo probabile il contrario. A prescindere, infatti, dal livello di consenso nei riguardi di siffatta strumentazione, al momento di certo non elevato, ostano motivazioni di natura pratica, legate alla disponibilità di tempo professionale. Per elaborare *unità di apprendimento* compiute e sistemiche in ciascuna loro scansione in quantità adeguata alle effettive necessità di impostazione della didattica, occorrerebbe poter fruire di una gran massa di ore lavorative da destinare a ciò. Come si sa, non ci sono, anzi. È recente, in proposito, una protesta condivisa da molti insegnanti e sostenuta da organizzazioni sindacali avverso la mole di "scritturazioni" a cui gli insegnanti sono tenuti. La messa in scena generalizzata delle *unità di apprendimento*, fatta salva l'opportunità virtuale della stessa, non soltanto non concorre a semplificare il problema oggetto della protesta ma anzi ne aggrava l'entità.

Occorre che le *unità di apprendimento* siano sempre idiosincratiche e originali oppure è lecito il ricorso critico a elaborazioni/descrizioni di altri?

Propendo per la seconda alternativa, anche per i condizionamenti pratici appena evidenziati. In merito le istituzioni scolastiche ben organizzate e disponibili a un agire comunitario e condiviso, potrebbero approntare banche dati informatiche e telematiche delle *unità di apprendimento* ideate, realizzate e controllate da ciascun docente, prevedendo l'attingimento alle stesse da parte di tutti, per riuso dopo avere apportato ad esse ogni opportuna modifica. È scontata la constatazione che l'apporto delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione a detta produzione "in economia" di *unità di apprendimento* può essere oltremodo rilevante.

Bibliografia e sitografia

A.A.V.V., *Lessico della riforma*, Annali dell'Istruzione, 4 – 5, 2002.

Baldacci, Massimo (a cura di), *Unità di apprendimento e programmazione*, Napoli, Tecnodid, 2005.

Cerini, Giancarlo – Spinosi, Mariella (a cura di), *Voci della scuola 2006*, Napoli, Tecnodid, 2005.

Frabboni, Franco, *Manuale di didattica generale*, Roma – Bari, Editori Laterza, 2001.

Ghelfi, Dario – Lelli, Luciano, *Manuale di didattica per la scuola elementare*, Roma – Bari, Editori Laterza, 2000.

Guasti, Lucio e Moscato, Maria Teresa, *Le unità di apprendimento: voci a confronto*, in “Scuola Italiana Moderna”, 7, 1 dicembre 2005.

Lelli, Luciano, *La programmazione*, Milano, Ethel Editoriale Giorgio Mondadori, 1995.

Puricelli, Ermanno, *Le unità di apprendimento e gli obiettivi formativi*, http://indire.it/riforma/pdf/ua_of_puricelli.pdf.

Sandrone Boscarino, Giuliana, *Progettazione delle Unità di Apprendimento (UA)*, <http://puntoeduri.indire.it/formazionedm61>.

IL PECUP PER LA MESSA A PUNTO DELL'UdA

Adriano Grossi*

*Dirigente Scolastico, Centro Servizi Amministrativi di Modena

Le *Indicazioni Nazionali*, allegate in via provvisoria al DL.vo 59/04 come parte integrante, prevedono una documentazione che ‘suggerisce’ ‘l’assetto pedagogico, didattico ed organizzativo’ (provvisorio) del nuovo quadro ordinamentale a cui gli insegnanti non possono non guardare per trarre utili spunti per l’attività progettuale¹.

Tra gli allegati del provvedimento ministeriale piace menzionare un’interessante novità di cui non si era mai visto traccia nella precedente pubblicistica ministeriale: il *Profilo Educativo Culturale e Professionale*² (in acronimo PECUP), rubricato come allegato D che sembra non abbia conosciuto la fama delle blasonate *Indicazioni*, seppure depurate dalle iniziali *Raccomandazioni*.

In attesa della rivisitazione delle *Indicazioni Nazionali* e del PECUP che la nuova maggioranza governativa intende attuare³, vorrei condurre una lettura critica del PECUP a partire dal quadro unitario in cui collocare i due documenti, in modo che le Scuole attuino i passaggi progettuali necessari per realizzare il loro curriculum didattico con particolare riferimento alla definizione di ‘competenze chiave’ fondative della formazione di base.

La scuola riformata tra PECUP ed Indicazioni

In premessa vanno evidenziati tre tratti comuni delle *Indicazioni* che sono riproposti in modo seriale in tutti gli ordini e gradi scolastici:

1. hanno la stessa struttura testuale: *caratteristiche della Scuola, obiettivi generali formativi, obiettivi specifici, obiettivi formativi e piani di studio, portfolio delle competenze individuali, vincoli e risorse*;

¹ “Nel predisporre la loro offerta formativa le scuole avranno come punto di riferimento il complesso delle *Indicazioni* desumibili dal quadro vigente nella consapevolezza comunque che i documenti programmatici allegati al D.lvo 59/2004, per sua stessa affermazione, sono da considerarsi “un assetto pedagogico, didattico ed organizzativo transitorio” Atto di indirizzo per l’avvio dell’a.s.2006/07 del Ministro Fioroni.

² Sono stati pubblicati anche due Profili allegati al DL 226/05 riguardanti rispettivamente la conclusione del secondo ciclo e la conclusione del sistema di istruzione e di formazione con la funzione di individuare le competenze attese sia per il sistema dell’istruzione e della formazione professionale che per quello dei licei. L’ articolo affronta le problematiche del PECUP riguardante il primo ciclo.

³ “... ed è intenzione di questo Ministero procedere prossimamente alla profonda revisione di tale impianto.... che deve essere essenziale nella parte prescrittiva...., dando così compimento alla definizione dei curricoli prevista dall’art 8 del DPR 275/99” Atto di indirizzo citato.

2. presentano lo stesso scopo: “*esplicitano i livelli di prestazione a cui tutte le scuole del Sistema Nazionale sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all’istruzione.*”;

3. hanno gli stesso contenuto: “*il nucleo essenziale dei piani di studio scolastici per la quota nazionale relativamente agli obiettivi specifici di apprendimento, alle discipline e alle attività costituenti la quota nazionale dei piani di studio, agli orari, ai limiti di flessibilità interni dell’organizzazione delle discipline.*”.

Di conseguenza, secondo la filosofia dello “Stato leggero”, che mantiene poteri di indirizzo e di controllo, le *Indicazioni* dettano in modo prescrittivo gli obiettivi generali e gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze corrispondenti alle norme generali lasciando ai docenti e alla loro progettualità (il cuore del processo educativo) il compito di individuare gli obiettivi formativi specifici per gli alunni della scuola reale che li ospita.

In applicazione del principio della sussidiarietà che ha ispirato le modifiche costituzionali della P.A., non è un potere distante e centrale che può rispondere alle specifiche esigenze del soggetto, ma è solo quello che è più vicino al soggetto stesso; inoltre nell’ambito dei pubblici servizi tanto più un servizio è personalizzato tanto più soddisfa alle esigenze del singolo sulla base del principio di equità, che comporta pari opportunità, ma differenziazione del trattamento.

Le *Indicazioni Nazionali* servono per la nuova dinamica progettuale configurata come *Piani di studio personalizzati* costituiti da Uda *realmente attuate e non solo declinate concettualmente*.

Il fine istituzionale della scuola, secondo il percorso di riforma del sistema di istruzione e di formazione, prevede che le capacità personali degli alunni diventino competenze personali di ciascuno, grazie ad opportune mediazioni didattiche che utilizzano in funzione educativa le conoscenze e le abilità elencate nelle tavole degli OSA delle *Indicazioni*.

- Il senso degli *obiettivi generali* e degli *obiettivi specifici di apprendimento* delle *Indicazioni* (ma non sono troppi, perché non si è ricercato un syllabus essenziale?) è di rappresentare una bussola per allineare la progettualità didattica educativa delle Scuole della Repubblica Italiana senza però costituire uno standard di apprendimento per gli allievi. Cioè: vanno utilizzati dagli insegnanti, ma non appresi dagli allievi, sono standard di insegnamento, ma non di apprendimento. Nella Circ. 84/05 gli OSA diventano ‘apprendimenti attesi’ per gli allievi per sviluppare competenze. Siamo ad un ripensamento?

- Esiste una particolare tipologia di obiettivi definiti *formativi* che, in quanto riferiti a *ciascun alunno* con l’azione di contestualizzazione dei docenti, sono ancora ‘più specifici’ degli OSA ed hanno la funzione di esprimere dei traguardi di sviluppo e non dei meri esiti da conseguire, previo un’accurata indagine del potenziale di ciascuno. Ma come combinare questa posizione con le prove di apprendimento elaborate da Invalsi tratte dagli OSA?

- Secondo le ripetute interpretazioni degli autori dei documenti programmatici, per valutare il conseguimento di competenze tocca ai docenti individuare standard di ap-

prendimento per ogni allievo al di sotto dei quali gli obiettivi formativi si considerano non appresi in maniera soddisfacente. Ma queste azioni sono praticabili nelle classi?

Le persone umane, in quanto tali, presentano delle capacità che sono presenti in maniera virtuale e potenziale in ciascuna di esse in modo differenziato. Per svilupparle al livello più alto consentito per ciascuno passando dalla potenza all'atto e quindi alla fase di *competenze*, la scuola organizza le attività formative.

È qui che si inserisce il *Profilo d'uscita* dal primo ciclo: esso disegna un modello ideale di studente educato a cui i docenti sia della scuola primaria che quelli della secondaria di primo grado possono guardare per trarre utili indicazioni circa le competenze da sviluppare in vista di un'integrale formazione dell'uomo e del cittadino della società d'oggi.

Insieme alle *Indicazioni*, il *Profilo* dà la direzione verso cui puntare (competenza= dal latino *cumpetere*, dirigersi verso, punto di arrivo) perché ogni studente, con la sua famiglia, costruisca la qualità del proprio essere, senta promosse le proprie capacità in competenze.

E l'infanzia?

Ma se il *Profilo* 6-14 costituisce un utile riferimento per gli insegnanti di primaria e di secondaria di primo grado i quali possono pensare al periodo 6-14 come ad un percorso orientato alla crescita della persona umana in modo coeso e coerente senza fratture, perché non è stato attuato il *Profilo d'uscita* dalla scuola dell'infanzia che rappresenta il fondamento su cui poggia l'intero primo ciclo?

Eppure sia il D.l.vo 59/04 che le finalità delle *Indicazioni* proclamano il valore educativo della scuola dell'infanzia inserendola nel sistema del primo ciclo come "non obbligatoria e di durata triennale."

La cm 29 del 5.3.04 riferiva del *Profilo* infanzia come di un "documento in corso di elaborazione", ma di fatto questo PECUP non ha mai visto la luce obbligando anche gli insegnanti dell'infanzia a convergere *obtorto collo* verso terminalità originariamente non previste per questa scuola.

La carenza era stata stigmatizzata anche dal COSMAT, la specifica commissione del CNPI che con apposita pronuncia del 15.7.04 sul testo delle Indicazioni Nazionali, auspicava la stesura "di un profilo educativo in continuità con gli Orientamenti 91 come riferimento culturale per la scuola chiamata ad assicurare avvertibili traguardi di sviluppo".

Non sono poi mancate critiche che hanno visto nell'omessa pubblicazione del documento, la fine *di fatto* della scuola dell'infanzia come soggetto educativo dopo la gloriosa stagione degli Orientamenti, per lasciare spazio al protagonismo della famiglia.

Zoom sul *Profilo*

Torniamo al nostro PECUP.

Il Profilo Educativo, Culturale e Professionale rappresenta ciò che un ragazzo dovrebbe *sapere e fare per essere* l'uomo e il cittadino che è giusto attendersi da lui al termine del primo Ciclo di Istruzione.

Un ragazzo è *competente* quando, facendo ricorso alle sue capacità, utilizza le Conoscenze e le abilità apprese per:

- Operare scelte personali e assumersi responsabilità



IDENTITÀ E AUTONOMIA

- Elaborare, esprimere, argomentare un proprio progetto di vita



ORIENTAMENTO

- Coesistere, condividere e partecipare

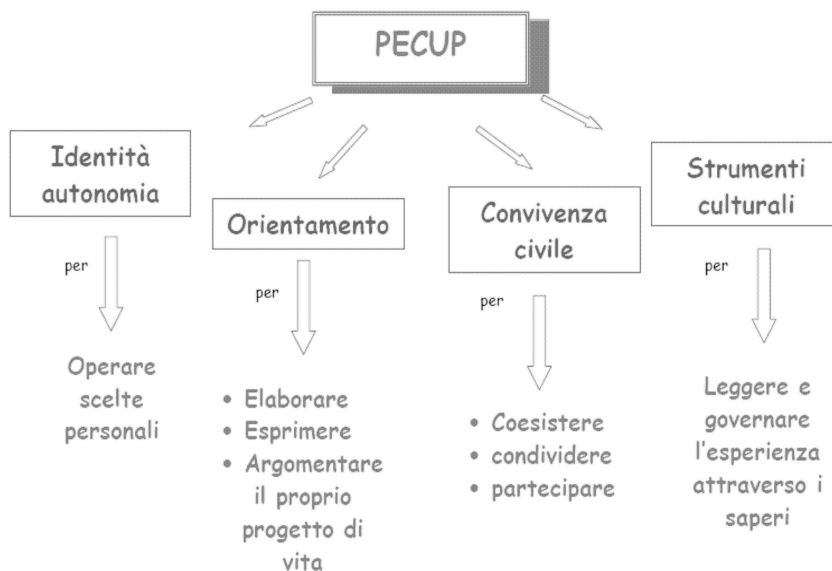


CONVIVENZA CIVILE

- Avere strumenti culturali per leggere e governare l'esperienza attraverso i saperi



STRUMENTI CULTURALI



Il PECUP richiama il valore dell'integralità e dell'organicità del processo educativo facendo riferimento alla soggettività personale (identità ed autonomia); all'orientamento progettuale della persona verso la realtà e, quindi, all'apertura all'azione, al lavoro verso l'orientamento; alla dimensione sociale e alla dimensione culturale come elementi fondanti le competenze personali da far evolvere al massimo sviluppo possibile.

Il singolo diventa persona quando i suoi tratti etici, intellettuali e sociali si strutturano in modo da essere "quello che è" e che "vuole essere" nella società e nel lavoro, per configurare creativamente il mondo.

La premessa

Colloca l'impegno educativo previsto per il Primo ciclo nell'ambito del più generale impegno formativo, che dura per tutta la vita, finalizzato a realizzare il progetto di vita.

Esprime l'idea dell'educazione come sviluppo armonico ed integrato di tutte le dimensioni della persona. Assume l'idea che l'educazione, per autenticare la persona, faccia leva sui punti di forza, anche nelle situazioni più difficili.

La dimensione culturale e quella professionale sono inserite nell'educativo volendo implicitamente riconoscere che le competenze professionali si costruiscono in un soggetto che per muoversi bene nel mondo del lavoro, non può non aver acquisito delle competenze di base, trasversali ed irrinunciabili, sulle quali costruire saperi, sempre duttili e flessibili, che caratterizzano l'esercizio della professionalità.

Le articolazioni

Fin dall'inizio leggiamo: "Il Profilo esplicita ciò che lo studente *dovrebbe sapere e fare per essere l'uomo e il cittadino che è lecito attendersi da lui al termine del primo ciclo di istruzione*".

Ne consegue che "profilo" ha qui un'accezione particolare: è la rappresentazione figurata, ideale di ciò che caratterizza l'uomo educato e formato per vivere in una società democratica; costituisce le finalità attese sicuramente auspicabili che insieme precisano una macrocompetenza sovrapponibile in un certo senso con la maturazione umana e culturale di ciascuno che si estrinseca sui tempi lunghi.

Non è la descrizione reale dei tratti costitutivi che un alunno competente ¹ esibisce a 14 anni, ma esprime l'idealtipo platonico, figurato ed atteso:

"...un ragazzo è riconosciuto competente quando facendo ricorso a tutte le capacità di cui dispone, utilizza le conoscenze e le abilità apprese" per 'essere in un certo modo':

- essere se stessi e proporsi agli altri;
- interagire in modo positivo con l'ambiente;
- risolvere problemi;
- riflettere su se stesso e gestire il proprio processo di crescita, anche chiedendo aiuto quando occorre;
- apprezzare il valore della cultura e dell'arte;
- conferire senso alla vita.

La competenza personale così declinata non ha un esito 'oggettivo' se non quello consentito dal 'massimo sviluppo possibile' delle capacità personali.

Essa si scompone nelle voci tipiche del PECUP di seguito precisate con la sintesi finale:

1. Identità

È definita in funzione della *conoscenza di sé, della relazione con gli altri, e dell'orientamento* ad un progetto di vita per il futuro. Quindi l'identità si sviluppa facendo scelte personali assumendosene la responsabilità verso gli altri e guardando al progetto di vita che va progressivamente 'aggiustato' con verifiche ed adeguamenti.

Quindi il soggetto in età evolutiva acquista consapevolezza di sé e costruisce elementi fondamentali della sua personalità nella misura in cui interagisce con altri, con i quali in parte si identifica e in parte si differenzia.

2. Gli Strumenti culturali

Gli Strumenti culturali sono una lista interessante di abilità per leggere e governare la complessa esperienza d'oggi. È una riorganizzazione degli OSA in termini di macrocompetenze riguardanti lo sviluppo delle capacità umane: la dimensione fisico-

¹ *Profilo* è spesso usato anche nell'accezione di individuare la 'rappresentazione tipica' di una categoria di utenti che fruisce di un servizio o di un bene per intercettarne le aspettative rendendo la scelta 'personale' identificabile e comparabile.

motoria-sensoriale, la dimensione linguistica, antropologica, non verbale inclusiva dei mass media e dei new media, cognitiva, socio-relazionale (anche se quest'ultima è sviluppata soprattutto nella parte relativa alla *convivenza civile*). Si evidenzia il carattere ologrammatico delle competenze: le funzioni di arbitraggio sono collocate nello sviluppo delle capacità corporee.

3. La Convivenza civile

La *Convivenza civile* prevede le regole per vivere e convivere. Non bisogna però dimenticare che gli OSA delle *Indicazioni* riportano, per i diversi periodi didattici in modo trasversale, dei riferimenti riguardanti le sei educazioni alla Convivenza civile: *cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare all'affettività*.

4. La Sintesi

Riprende le caratteristiche, soprattutto socio emotive comportamentali che l'adolescente dovrebbe avere dettagliando gli aspetti che concorrono a definire la competenza personale.

E' inutile evidenziare anche in questo caso che si tratta di distinte riflessioni molto spesso lontane dalla realtà dell'adolescente in uscita dalla scuola secondaria di primo grado.

Per la progettazione personalizzata formativa

Se la persona è nella competenza di cui dispone, il PECUP disegna una traiettoria di sviluppo che prevede un'equilibrata presenza di conoscenze ed abilità unitamente a responsabilità personali²; esprime un'attenzione costante all'evoluzione dell'idea di persona, al suo farsi come totalità soggettivamente significativa che esclude ogni accettazione individualistica.

In quanto veicolo di personalizzazione e di costruzione dei Piani personalizzati (e *personalizzanti*) – ma Piano non è un *ossimoro* rispetto a persona? –, la cui componente primaria è rappresentata dalle *Unità di apprendimento*, esso non è da intendersi nel senso di profilo professionale inclusivo di competenze che scolpiscono l'azione di una precisa professionalità, ma comporta il determinare le condizioni di crescita per ciascuno; e non preordinare il soggetto a dei punti di arrivo che, fra l'altro, nel *Profilo* sono definiti in modo generale e macro.

Comporta invece, la personalizzazione, l'autorealizzazione nel contesto con altri che si educano insieme; la definizione di un'esperienza di apprendimento sensata, non

² Nella *competenza personale*, ricorrente nel lessico della Riforma si riuniscono tre elementi fondamentali in modo sinergico: sapere cosa (*le conoscenze dichiarative*), sapere come (*le conoscenze procedurali*), sapere quando (*le conoscenze strategiche*) che permette di integrare i molteplici fattori disponibili della sfera cognitiva ed extracognitiva nella soluzione di un problema o di caso sensibile ad un preciso contesto.

solo i risultati, ma i processi da raccogliere in una biografia preziosa (portfolio) che renda conto anche dei pensieri ingenui e naïf.

Il PECUP è dunque una traccia più che un modello da replicare, per consentire alla persona dell'alunno di formarsi (*bildung*) oltrepassando se stessa per assumere *un volto* ed una sicura identità di sé attraverso lo sviluppo di competenze non tanto da 'certificare', ma da narrare come capitoli della propria biografia.

La personalizzazione come sviluppo dell'idea di persona è lasciar essere la persona, ma non abbandonarla; è accompagnarla affinché il suo essere si estrinsechi andando oltre lo stato potenziale o di latenza.

Non è compatibile con una chiusura dei percorsi a misura delle scelte individuali; pertanto il docente non può limitarsi ad accettare la persona dell'alunno così com'è, anche attraverso il sostegno più o meno consapevole della famiglia, ma deve indagare per scoprire quali possano essere le reali istanze, i bisogni e le nuove attese formative poste nell'area prossimale da far evolvere in un rapporto di partnership e di tutoring professionale.

Il percorso autoeducativo va attentamente accompagnato tenendo conto e sollecitando le interne motivazioni di sviluppo di ciascuno. La curvatura personalista dei Piani di Studio, che segna la nuova progettualità formativa, non è compatibile con percorsi in solitudine, ma con scenari sempre aperti che si dischiudono al pensiero della persona.

La progettazione di Unità di Apprendimento e la successiva costruzione di Piani di studio personalizzati, orientata all'acquisizione e al progressivo padroneggiamento di competenze, richiedono un'azione didattica che si strutturi non solo in funzione dell'incremento di conoscenze e di abilità, ma di "*obiettivi formativi*", cioè di obiettivi di apprendimento rispondenti ai bisogni della persona e alle singole potenzialità cognitive, affettive, sociali che il PECUP lascia intravedere.

Gli obiettivi formativi riguardano le competenze che si vogliono sviluppare e sono così importanti che vanno definiti all'inizio dell'azione progettuale non appena abbiamo capito i bisogni formativi degli allievi prima di porre mano all'articolazione delle Uda.

Si potrà seguire una delle "due vie" suggerite nelle *Indicazioni* avendo cura di considerare sia gli *obiettivi generali* della scuola interessata ricavabili dalla specifica sezione delle *Indicazioni Nazionali* (*Natura della scuola*: infanzia, primaria e secondaria di primo grado; *Obiettivi generali* e *obiettivi specifici* per periodi didattici), sia le *finalità* tratte dagli artt 1 (*Scuola infanzia*), 5 (*Scuola primaria*), 9 (*Scuola secondaria di primo grado*) del D.L. 59/04 che riprendono le enunciazioni della Legge 53/03 art.2 c. e), f).

Con l'obiettivo formativo che assicura il successo formativo e la riuscita, ci sarà l'individuazione di un **apprendimento significativo** che veda realizzata la contestualizzazione degli OSA attraverso la sintesi della dimensione cognitiva affettiva e relazionale in modo unitario ed organico o per dirla con un termine caro agli autori della Riforma, *ologrammatico*.

Gli obiettivi formativi, trasversali, individuati a partire da problemi reali, non sono riconducibili ad una prospettiva esclusivamente disciplinare, né a performance atomizzate da perseguire sul breve periodo. Essi rispondono all'esigenza dello studente di maturare una visione unitaria della realtà e comportano il passaggio da una logica lineare ad una reticolare, che faccia convergere la pluralità degli interventi didattici al perseguimento di obiettivi formativi unitari.

La scelta degli obiettivi formativi a livello generale richiede una riflessione da parte del collegio dei docenti (o di sue articolazioni) unitamente alle famiglie degli alunni per condividere l'idea di base di scuola e di alunno in cui l'intera comunità scolastica si riconosce e si sente impegnata. Da questo impegno di approfondimento dovrebbe scaturire una 'mappa di obiettivi formativi' che in termini generali, ma sufficientemente chiari, orienta e dirige il lavoro dell'intero anno.

Sulla base di questo riferimento è possibile procedere alla messa a punto delle UDA, che sono veramente tali quando non sono progettate a priori ed agite in classe, ma si sono convertite in competenze apprezzabili per il portfolio, utilizzando i riferimenti della mediazione didattica menzionati, e cioè le attività, i metodi, l'individuazione dello standard atteso per ogni allievo con cui realizzare la verifica e la valutazione. E un compito che tradizionalmente appartiene al docente il quale si avvale di un 'repertorio strumentale' affinché il 'sapere da insegnare' divenga possibile apprenderlo individuando il *giusto punto di congiunzione* tra le esperienze attese e quelle possedute dall'allievo.

Rivisitiamo il PECUP: la ricerca delle competenze chiave e formative

*"La formazione di base si riferisce ad una significativa gamma di competenze chiave che consentono di affrontare efficacemente richieste e compiti complessi e comporta non solo il possesso di conoscenze, abilità, atteggiamenti, comportamenti, ma anche l'uso di strategie adeguate alla loro utilizzazione nei diversi contesti e il loro padroneggiamento ai diversi livelli di scolarità dell'intero percorso dell'obbligo. Tale formazione costituisce obiettivo essenziale del processo di insegnamento, da perseguire in piena autonomia progettuale e didattica da parte delle singole istituzioni scolastiche in relazione ai diversi contesti sociali ed ambientali, alle risorse effettivamente disponibili, ai modelli organizzativi ritenuti più adeguati."*³

Così il documento ministeriale che ispira la nuova politica scolastica.

Ne consegue che potrebbe essere utile considerare il PECUP come medium di competenze essenziali e formative da porre in relazione ad obiettivi formativi fissate dalle istituzioni scolastiche.

Ma per fare questo occorre riconfigurare il PECUP in modo che si presti a traduzioni di più ridotto spettro e a scansioni temporali di più breve durata e non solo come un *quid* che si realizza al termine del percorso (14 anni) evitando lo sbilanciamento della sezione emotiva-affettivo-relazionale (*Identità e Convivenza Civile*) rispetto a quella culturale (*Strumenti culturali*).

L'insieme di abilità personali e relazionali che servono per governare i rapporti con il resto del mondo e per affrontare positivamente la vita quotidiana, rapportandosi con

³ *Atto di indirizzo* p. 5.

fiducia a se stessi, agli altri e alla comunità, ha registrato unanime riferimento nel progetto delle "life skills"⁴ che, secondo OMS (1993), sono abilità e competenze "trasversali" che è necessario apprendere fin da bambini per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana.

Il nucleo centrale di tali skill, secondo il progetto del MIUR (2001), destinato alla promozione della salute e del benessere, sono:

- Capacità di leggere dentro se stessi (**Autocoscienza**): conoscere se stessi, il proprio carattere, i propri bisogni e desideri, i propri punti deboli e i propri punti forti; è la condizione indispensabile per la gestione dello stress, la comunicazione efficace, le relazioni interpersonali positive e l'empatia.
- Capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri (**Gestione delle emozioni**): "essere consapevoli di come le emozioni influenzano il comportamento" in modo da "riuscire a gestirle in modo appropriato" e a regolarle opportunamente.
- Capacità di governare le tensioni (**Gestione dello stress**): saper conoscere e controllare le fonti di tensione "sia tramite cambiamenti nell'ambiente o nello stile di vita, sia tramite la capacità di rilassarsi".
- Capacità di analizzare e valutare le situazioni (**Senso critico**): saper "analizzare informazioni ed esperienze in modo oggettivo, valutandone vantaggi e svantaggi, al fine di arrivare a una decisione più consapevole", riconoscendo e valutando "i diversi fattori che influenzano gli atteggiamenti e il comportamento, quali ad esempio le pressioni dei coetanei e l'influenza dei mass media".
- Capacità di prendere decisioni (**Decision making**): saper decidere in modo consapevole e costruttivo "nelle diverse situazioni e contesti di vita"; saper elaborare "in modo attivo il processo decisionale può avere implicazioni positive sulla salute attraverso una valutazione delle diverse opzioni e delle conseguenze che esse implicano";
- Capacità di risolvere problemi (**Problem solving**): saper affrontare e risolvere in modo costruttivo i diversi problemi che "se lasciati irrisolti, possono causare stress mentale e tensioni fisiche".
- Capacità di affrontare in modo flessibile ogni genere di situazione (**Creatività**): saper trovare soluzioni e idee originali, competenza che "contribuisce sia al decision making che al problem solving, permettendo di esplorare le alternative possibili e le conseguenze delle diverse opzioni".
- Capacità di esprimersi (**Comunicazione efficace**): sapersi esprimere in ogni situazione particolare sia a livello verbale che non verbale "in modo efficace e congruo alla propria cultura", dichiarando opinioni e desideri, ma anche bisogni e sentimenti, ascoltando con attenzione gli altri per capirli, chiedendo, se necessario, aiuto.

⁴ Il progetto "Educazione alle Life skills" nacque alla fine del 2000 su iniziativa del MIUR e fu attuato in collaborazione con l'Università di Roma in alcune province. I risultati furono presentati in occasione di un convegno internazionale promosso ad Orvieto il 15 e 16 maggio 2003 dall'USR UMBRIA. Le fasi di sviluppo del progetto sono confluite in una pubblicazione di Franco Angeli "Life skill education".

- Capacità di comprendere gli altri (**Empatia**): saper comprendere e ascoltare gli altri, immedesimandosi in loro “anche in situazioni non familiari”, accettandoli e comprendendoli e migliorando le relazioni sociali “soprattutto nei confronti di diversità etniche e culturali”.
- Capacità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo (**Skill per le relazioni interpersonali**): sapersi mettere in relazione costruttiva con gli altri, “saper creare e mantenere relazioni significative” ma anche “essere in grado di interrompere le relazioni in modo costruttivo”.

Il contributo OCSE- DeSeCo: la nozione di competenze chiave

Un monito importante circa il bisogno di *pervenire ad una rappresentazione unitaria delle competenze di base in modo da strutturare sia la componente socio-affettiva relazionale che quella culturale* viene dall'importante lavoro sulle competenze avviato dall'OCSE⁵ (*Definizione e Selezione delle Competenze*), nato non solo dall'esigenza di definire obiettivi formativi in grado di sostenere il *lifelong learning*.

La nozione di **competenze chiave** o *essenziali* (*key competencies* o *core competencies*) serve a designare le **competenze necessarie e indispensabili** che permettono agli individui di prendere parte attiva in molteplici contesti sociali e contribuiscono alla riuscita della loro vita e al buon funzionamento della società.

- Le competenze chiave sono tali se sono necessarie e indispensabili **per tutti**. Le competenze che si rapportano a un settore specifico, cioè che non si applicano alla maggior parte dei settori fondamentali della vita, non sono considerate competenze essenziali.

- Le competenze chiave sono tali se **forniscono le basi per un apprendimento che dura tutta la vita**, consentendo di aggiornare costantemente conoscenze e abilità in modo da far fronte ai continui sviluppi e trasformazioni.

Secondo il **rapporto DeSeCo** (2003), le competenze chiave sono traducibili in **9 competenze essenziali**, raggruppate in **3 categorie**:

1. **Agire in modo autonomo,**
2. **Servirsi di strumenti in modo interattivo,**
3. **Funzionare in gruppi socialmente eterogenei.**

1) *Agire in modo autonomo*

Agire in modo autonomo implica due caratteristiche interconnesse: lo sviluppo dell'identità personale e l'esercizio di un'autonomia relativa, nel senso di saper decidere, scegliere e agire in un contesto dato. Per esercitare quest'autonomia, occorre avere un

⁵ DeSeCo (De Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) fu lanciato dall'OCSE alla fine del 1997, come parte del programma INES (*International Indicators of Education Systems*) relativo agli Indicatori dell'Educazione. Nel Novembre del 2003 è stato presentato il Rapporto finale " *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*" (Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società).

orientamento rivolto al futuro, essere sensibili al proprio ambiente, capire che cosa comprende, come funziona e qual è il posto che vi si occupa.

Le competenze essenziali di questa categoria sono:

- **La capacità di difendere e affermare i propri diritti, interessi, responsabilità, limiti e bisogni:** permette di fare scelte come cittadino, membro di una famiglia, lavoratore, consumatore ecc.

- **La capacità di definire e realizzare programmi di vita e progetti personali :** permette di concepire e realizzare obiettivi che danno significato alla propria vita e si conformano ai propri valori

- **La capacità di agire in un quadro d'insieme, in un contesto ampio:** consente di capire il funzionamento del contesto generale, la propria collocazione, la posta in gioco e le possibili conseguenze delle proprie azioni.

2) Servirsi di strumenti in maniera interattiva

La parola strumento è qui usata nel suo significato più ampio: strumenti cognitivi (es. la lingua), sociali e fisici (es. i computer). L'aggettivo interattivo è importante, si riferisce all'esigenza non solo di conoscere questi strumenti, ma anche di capire come modificano il nostro modo di interagire con il mondo, consentendoci di raccogliergli le sfide.

Le competenze essenziali di questa categoria sono:

- **la capacità di utilizzare la lingua, i simboli e i testi in maniera interattiva:** permette di comprendere il mondo, di comunicare e interagire efficacemente con il proprio ambiente

- **la capacità di utilizzare le conoscenze e le informazioni in maniera interattiva:** permette di gestire il sapere e le informazioni, servendosi come base per compiere le proprie scelte, per prendere decisioni, agire e interagire

- **la capacità di utilizzare le nuove tecnologie in maniera interattiva:** non solo abilità tecniche nell'uso della tecnologia, ma anche conoscenza delle nuove forme di interazione che questa ha reso possibili

3) Funzionare in gruppi socialmente eterogenei

In questa categoria, il punto focale è l'interazione con l'"altro" diverso da sé. Per la propria sopravvivenza fisica e psicologica, per la propria autostima, identità e collocazione sociale, l'essere umano ha bisogno, per tutta la vita, di legami con altri esseri umani. Questa categoria di competenze favorisce la costituzione di relazioni sociali e la coesistenza con persone che non parlano necessariamente la stessa lingua né appartengono alla stessa storia. Sono particolarmente importanti per lo sviluppo del capitale sociale. Le competenze essenziali di questa categoria sono:

- **la capacità di stabilire buone relazioni con gli altri:** permette di stabilire, mantenere e gestire relazioni personali

- **la capacità di cooperare:** permette di lavorare insieme e tendere a un fine comune

• **la capacità di gestire e risolvere i conflitti:** presuppone l'accettazione del conflitto come aspetto intrinseco alle relazioni umane e l'adozione di un modo costruttivo per gestirli e risolverli.

Competenze essenziali per riuscire nella vita e per il buon funzionamento della società		
Agire in modo autonomo	Servirsi di strumenti in maniera interattiva	Funzionare in gruppi socialmente eterogenei
Capacità di difendere e affermare i propri diritti, interessi, responsabilità, limiti e bisogni	Capacità di utilizzare la lingua, i simboli e i testi in maniera interattiva	Capacità di stabilire buone relazioni con gli altri
Capacità di definire e realizzare programmi di vita e progetti personali	Capacità di utilizzare le conoscenze e le informazioni in maniera interattiva	Capacità di cooperare
Capacità di agire in un quadro d'insieme, in un contesto ampio	Capacità di utilizzare le nuove tecnologie in maniera interattiva	

La ricerca Euridice in ambito U.E.

Secondo l'indagine Eurydice (*Key Competencies: a developing concept in general compulsory education 2002*) svolta nel 2002, in 15 Stati membri dell'Unione europea, il concetto di "competenze chiave" o **essenziali** nell'istruzione generale obbligatoria, dovrebbe essere così espresso:

- **"literacy"**⁶ e **"numeracy"**⁷, come precondizioni per un apprendimento efficace;
- **TIC- Tecnologie della Comunicazione e dell' Informazione;**

⁶ Alcune definizioni di " literacy ":

- per IALS (International Adult Literacy Surveys) è "la capacità di capire e utilizzare l'informazione scritta nelle attività quotidiane per raggiungere i propri obiettivi e sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità" ;
 - per PISA 2000 ("Programme for International Student Assessment) la "reading literacy" è "la comprensione e l'utilizzazione di testi scritti e la riflessione su di essi al fine di raggiungere i propri obiettivi,sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e svolgere un ruolo attivo nella società".

⁷ Alcune definizioni di "numeracy" :

- per ALL ("Adult Literacy and Lifeskills Survey") è "le conoscenze e le capacità richieste per gestire le richieste matematiche delle diverse situazioni " ;
 - per PISA 2000 la "mathematical literacy" è "la capacità di identificare, capire, utilizzare la matematica, e di dare giudizi fondati sul ruolo che la matematica gioca nella vita privata presente e futura degli individui,nella vita lavorativa,nella vita sociale e nella vita di cittadini impegnati e riflessivi".

• **lingue straniere**, non solo come abilità tecnica, ma come apertura a culture diverse, appartenenza a più di una comunità linguistica e culturale, incremento delle possibilità di impiego, di istruzione e di uso del tempo libero, a loro volta generatrici di altre competenze personali, sociali e lavorative;

• **literacy scientifica**,⁸ ossia i concetti basilari della scienza e della tecnica, la cui mancanza ha gravi conseguenze sull'istruzione successiva e sulla possibilità di impiego in molti campi. La capacità di capire e applicare concetti scientifici promuove inoltre alcune importanti competenze generali quali il problem solving, il ragionamento e l'analisi;

• **competenze trasversali**, non collegate ad una specifica disciplina, quali: *comunicazione, problem solving, leadership, creatività, motivazione, lavoro di gruppo, apprendere ad apprendere*. Fra queste l'interesse maggiore è concentrato su "apprendere ad apprendere";

• **competenze sociali**, in particolare *educazione alla cittadinanza (citizenship)*, basata sulla conoscenza dei propri diritti e doveri come membri di una comunità, sull'impegno ad esercitarli e sull'attenzione alla "sostenibilità" come segno di solidarietà verso le generazioni future.

Il 10 novembre 2005 la Commissione UE ha anche adottato una *proposta di Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio*⁹ sulle *competenze chiave*, che definisce le attitudini, le conoscenze e le capacità ritenute essenziali che ogni cittadino europeo dovrebbe possedere per riuscire in una società e in un'economia basate sulla conoscenza.

Le **otto competenze chiave** identificate sono le seguenti:

1. *comunicazione nella lingua materna*;
2. *comunicazione in una lingua straniera*;
3. *conoscenze matematiche e competenze di base nelle scienze e nelle tecnologie*;
4. *alfabetizzazione digitale*;
5. *imparare ad imparare*;
5. *competenze interpersonali, interculturali e competenze sociali e civiche*;
7. *spirito d'iniziativa*¹⁰;
8. *espressione culturale*¹¹.

⁸ *Literacy scientifica* : per PISA 2000 è "la capacità di usare le conoscenze scientifiche, di identificare i problemi, di trarre conclusioni basate sulle prove per poter assumere decisioni in merito al mondo naturale e ai cambiamenti operati su di esso dall'attività umana".

⁹ <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=PRES/06/42&format=HTML-&aed=&language=IT&guiLanguage=en>

¹⁰ *L'imprenditorialità* concerne la "capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientra la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza utile a tutti nella vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, serve ai lavoratori per aver consapevolezza del contesto in cui operano e per poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno gli imprenditori che avviano un'attività sociale o commerciale.

¹¹ *L'espressione culturale*: consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di media, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.

La questione degli standard

L'individuazione delle *competenze chiave* entro il patrimonio cognitivo ed operativo dell'allievo può accertato a partire da un possesso indicato come accettabile (standard) da cui prevedere delle evoluzioni.

La definizione di competenza va pertanto ricondotta all'interno di un processo di lettura univoco, anche per corrispondere ai crescenti bisogni a livello internazionale che vogliono le competenze *accertabili e certificabili*, ovvero che siano documentabili nella loro presenza entro il patrimonio cognitivo ed operativo dell'allievo se non in termini oggettivi, comunque con possibilità di condivisione intersoggettiva.

La questione della certificazione delle competenze non può essere dissociata dall'assunzione dello standard secondo modelli concettuali che *vanno oltre* i riferimenti della Riforma secondo i quali la competenza andrebbe *narrata* per impedire che essa si trasformi in un 'letto di Procuste' per la persona.

In questa opera di ridefinizione dello standard può essere utile il contributo di L. Guasti il quale introduce l'interessante concetto di **standard di contenuto** che non coincide con quello di **performance** che interviene nella valutazione ed è utilizzato dal docente:

È importante evidenziare il settore di riferimento del termine standard. Nella sua fase iniziale, infatti, era collocato nella sola area dell'assessment e, quindi, facilmente identificabile col campo della valutazione. Ma il tempo e la ricerca hanno modificato gli elementi del sistema e, di conseguenza, si è assistito ad un progressivo ampliamento del suo uso e del suo significato. Quando si utilizza lo "standard" nel campo della formazione, esso viene inserito in un quadro di riferimento più ampio che gli consente di espandere la sua natura iniziale, non di perderla, certamente di modificarla.

L'ambito della formazione è tale proprio per la sua natura dinamica e trasformativa; l'impatto con tale specifico contesto consente allo standard di mantenere la sua radice descrittiva riferita ad un livello di "risultato" ma di posizionarla in un contesto espansivo e non soltanto constattativo. Pertanto, si potrebbe anche dire che lo standard è la descrizione di un livello di un processo evolutivo di formazione caratterizzato da elementi in grado di rappresentare un contenuto in azione teso al suo sviluppo e circoscritto dalle operazioni che vengono descritte. Lo sviluppo di questi elementi interni tende a modificare la situazione e a consentire di incrementarla per raggiungere il livello superiore o un livello integrativo e correlato".

E ancora:

*"Non esiste nella formazione una "forma pura". Lo standard, pertanto, è primariamente **standard di contenuto**. Solo in rapporto ad esso si elaborano **standard di performance**.*

Nella letteratura che ha prodotto gli standards in modo diffuso e socialmente accettato, gli standards si dividono in standards di contenuto e standards di performance. I primi sono il punto di riferimento "fisso", i secondi rappresentano la dimensione mobile e situazionale. In sostanza, gli standards di contenuto non sono la didattica, questa semmai prende forma negli standards di performance"¹².

¹² L. Guasti, *Standard: un contenuto in azione, teso al suo sviluppo* in <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=586>

Lo standard nella didattica è destinato dunque ad assolvere una duplice funzione: quella di indicare un minimo accettabile e quella di regolare i processi sempre in divenire verso nuovi e più avanzati livelli di padronanza.

Al momento però manca **lo standard di contenuto**, che è un'elaborazione di tipo sociale, a cui gli insegnanti guardano per indicare lo **standard di performance**.

Chissà se la rivisitazione delle *Indicazioni*, che è allo studio, potrà essere preziosa e recare utili contributi in merito.

Bibliografia e sitografia

G. Cannarozzo, *Profilo in Uscita* in *Voci della scuola Notizie della scuola* 4[^] volume 2005, pp. 283-91.

G. Bertagna, *Profilo ed Indicazioni. Un rapporto da chiarire* in *Nuova Secondaria*, n° 7, 15 marzo 2003, pp 11-15.

L. Castoldi, *Definire le competenze chiave: un progetto internazionale* in *Dirigenti e scuola* n° 7-8, luglio agosto 2006.

L. Guasti, *Le competenze di base degli adulti*, 1 e 2[^] volume, Le Monnier, 2002.

Life skillll in <http://www.irre.lombardia.it/peereducation/teorici.html>.

G. Boda *Peer education e life skills. Linee guida europee, metodi e valutazione. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, 2001.

Standard come 'regolatori' dei processi di formazione.

Intervista al professor Franco Cambi dell'Università di Firenze in www.indire.it.

L. Guasti, *Standard: un contenuto in azione, teso al suo sviluppo* in <http://www.indire.it>.

Key competencies: a developing concept in general compulsory education/Eurydice.

Editore: Brussels: Eurydice, c2002 in http://www.bdp.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=752.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente 10.11.2005.

RIFLESSIONI SUL RAPPORTO TRA OF, UdA E CURRICOLO

Luigi Ascanio*

**Docente, Istituto Comprensivo di Modigliana (FC)*

Nelle Indicazioni Ministeriali si consiglia alle scuole, nella loro autonomia, di ...“progettare in situazione le UDA con i relativi OF personalizzati, a partire dagli OSA,... di mediare, interpretare, ordinare, distribuire ed organizzare gli OSA negli OF, nei contenuti, nei metodi e nelle verifiche delle UDA, considerando, da un lato, le capacità complessive dell'allievo...e dall'altro le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche più adatte a trasformarle in competenze personali...”.

Date tali premesse, appare assodato che l'**POF** venga inteso come un **obiettivo personalizzato, contestualizzato**, in grado di modificare il comportamento dell'allievo (ecco il significato di formativo), di fargli acquisire **competenze specifiche**, intese come **sintesi di conoscenze e di abilità**.

Gli **OF** risultano così essere la trasformazione e l'adattamento degli **OSA**, la loro traduzione in **Compiti di Apprendimento**, che abbiano sia una valenza disciplinare che interdisciplinare, dal momento che una competenza non è mai fine a se stessa, ma adattabile e trasferibile ad ogni ambito del sapere. Ad esempio, la competenza propria della Storia circa il “ saper ricavare informazioni da fonti storiche di diversa tipologia...” implica capacità analitiche e sintetiche, logiche e deduttive, che si impiegano in ogni attività di studio-ricerca.

Se è vero che l'OF non può essere “ atomizzato” o ridotto a semplice obiettivo d'apprendimento, è altresì evidente che uno o più OF, che derivano dagli OSA e che devono essere calibrati sulle capacità degli allievi per una loro “crescita individuale”, in coerenza col loro “profilo educativo, culturale,e professionale”, non possono essere intesi come obiettivi educativi generali o come macro-obiettivi cognitivi; forse, talora, la confusione nasce dagli **Obiettivi generali del processo formativo**, veri e propri principi educativi che rappresentano il fondamento di ogni segmento scolastico dell'istruzione del primo ciclo e che devono essere opportunamente “scelti” dal team dei docenti per diventare i **punti di riferimento della programmazione di classe e di materia**. In tal modo, se l'obiettivo generale riguarda “l'autonomia dell'alunno”, tutti i docenti del team hanno il compito di formulare i loro obiettivi, le loro strategie e le attività su quell'obiettivo generale trasversale.

OF come competenze, quindi, come risultato di un lavoro personalizzato (o di gruppo), che preveda la conquista, da parte dell'alunno, di conoscenze ed abilità relative agli OSA di riferimento. Ad esempio: l'OSA di Storia “Comprendere aspetti essen-

ziali della metodologia della ricerca storica e delle categorie di interpretazione storica” può essere tradotto negli OF :

“ Conoscere gli strumenti e le fasi proprie dell’indagine storica, a partire da un’ipotesi o una fonte” “Saper applicare il metodo della ricerca storica per ricostruire la storia del proprio territorio, dati una serie di elementi, di documenti ...”.

In tal modo si scandisce meglio l’OSA, lo si definisce in attività, lo si calibra sugli alunni e lo si verifica in itinere con prove oggettive.

Stesso discorso per le **UdA**, che rappresentano i **“contenitori” di OSA e di OF**, la struttura entro cui essi trovano il loro modo di esplicarsi.

Così come recitano le Indicazioni Ministeriali “.. le UDA... sono costituite dalla progettazione di uno o più obiettivi formativi, tra loro integrati, definiti anche con i relativi standard di apprendimento, riferiti alle conoscenze ed alle abilità coinvolte; sono comprensivi anche delle attività educative e didattiche unitarie, dei metodi, delle soluzioni organizzative ritenute necessarie per concretizzare gli obiettivi formativi, delle modalità con cui verificare sia i livelli delle conoscenze e delle abilità acquisite, sia...le competenze..”

Proprio per tale impostazione, l’UdA non può che essere **l’Unità Didattica disciplinare o interdisciplinare**, una struttura organizzata per fasi di lavoro, con una molteplicità di metodi operativi, finalizzata al raggiungimento di specifiche competenze, ma anche attenta a suscitare apprendimenti significativi ed a coinvolgere attivamente gli alunni; l’UdA può fare riferimento sia ai contenuti di una disciplina, sia a temi interdisciplinari, sia a competenze trasversali che esulano dai contenuti.

Quali le fasi della sua predisposizione ?

- Definizione di un argomento da trattare
- Rilevazione dei prerequisiti degli allievi rispetto alle conoscenze ed abilità richieste
- Scelta degli obiettivi spec. di apprendimento
- Definizione degli obiettivi formativi adeguati al gruppo classe, al piccolo gruppo, al singolo alunno
- Selezione e scelta del materiale didattico occorrente
- Preparazione del o dei laboratori in cui gli alunni apprenderanno le competenze
- Determinazione delle fasi di lavoro che gli alunni dovranno effettuare nel corso dell’attività
- Scelta delle metodologie e delle strategie
- Predisposizione delle verifiche formative e sommative

La prescrittività degli OSA, elencati nelle Indicazioni Ministeriali da una parte e la scansione dei contenuti dall’altra, pone l’esigenza di ripensare ad una organizzazione razionale e proficua del “sapere” e degli strumenti didattici e delle strategie metodologiche da impiegare per il raggiungimento delle finalità indicate.

Progettare e programmare l'attività didattica in un determinato ambito disciplinare non si può ridurre ad elencare una serie di prestazioni e di argomenti, ma si deve ricollocare all'interno di un modello **strutturale-organizzativo**, il **curricolo**, che dia ai docenti la possibilità di pianificare le loro azioni e di verificarle in itinere, apportando gli opportuni correttivi e diversificando gli interventi.

Quale modello di curricolo ? **Il curricolo per obiettivi**, di matrice comportamentista, **il curricolo per procedure** o a spirale, di natura strutturalista, **il curricolo per “sfondo integratore”** (pedagogia del contesto di Bateson) o **il curricolo “modulare”** ?

In ogni caso per formulare un curricolo attendibile ed efficace occorrerà stabilire le **modalità** e gli **elementi per la sua progettazione** e la sua traduzione in curricolo locale, legato ai bisogni formativi degli alunni, alle aspettative socio-culturali del territorio.

Per **modalità** si intendono: la determinazione delle procedure, dell'organizzazione, dei modelli logici, delle metodologie; gli **elementi** sono, invece, rappresentati dai valori di fondo o obiettivi generali, dagli obiettivi formativi e dai contenuti opportunamente selezionati e tradotti in UdA, dalle mappe concettuali proprie della disciplina, dai modelli di verifica.

Il curricolo che, forse, più di ogni altro tiene conto dei processi cognitivi degli alunni e della loro evoluzione da un sapere spontaneo ad un sapere formale, appare quello strutturalista, secondo cui le discipline diventano strategie di pensiero per conoscere, capire ed interpretare la realtà, proprio perché i loro concetti (o principi organizzatori) linguaggi, procedure generano negli allievi nuove conoscenze ed abilità (learning opportunities).

UdA: UNA STRATEGIA PER IL SOGGETTO CHE APPRENDE

Elisabetta Marzani*

**Segretaria nazionale dell'Associazione Italiana Maestri Cattolici*

Che cos'è un'Unità di Apprendimento?

La domanda, un po' troppo diretta, può mettere persino a disagio ma certamente è l'unico modo per non girare intorno al problema e cercare di fare un po' di chiarezza intorno al lessico pedagogico-didattico utilizzato dalla Riforma.

Cominciamo col darne la definizione ricavandola dalla lettura comparata delle Indicazioni nazionali: l'Unità di Apprendimento (UdA). è "l'insieme dei contenuti, delle attività dei metodi, delle soluzioni organizzative, dei tempi e delle modalità di verifica e di valutazione, necessari per trasformare uno o più obiettivi formativi in competenza degli allievi".

Da una prima lettura dell'enunciato appare con chiarezza che l'UdA non è un oggetto concreto quanto, piuttosto, un'operazione formale riscontrabile in una serie di procedure che l'insegnante, per un verso, e l'alunno, per l'altro, mettono in atto al fine di arrivare alla maturazione di determinate competenze.

Per l'alunno infatti esse costituiscono un vero e proprio percorso attraverso il quale può appropriarsi dei concetti fondamentali, delle regole e delle principali tecniche necessarie per affrontare un problema complesso, posto all'interno di una situazione reale o simulata ma che viene riconosciuta come significativa; per il docente sono invece strumenti didattici di progettazione utili ad affrontare i saperi e, di conseguenza le discipline, in maniera unitaria, progressiva, adeguata alle capacità del soggetto che apprende, al fine di favorirne lo sviluppo globale.

L'UdA può configurarsi, quindi, come l'insieme di una serie di operazioni formali riferibili sia al momento della progettazione (la parte dell'insegnante svolta nella fase pre-attiva), sia al percorso di realizzazione (la parte giocata dall'alunno nella fase attiva) del processo di insegnamento/apprendimento, processo che si realizza grazie alla trasformazione di "uno o più obiettivi formativi in competenze".

Servono quindi ulteriori specificazioni per comprendere appieno il concetto di UdA: un minimo di chiarezza su cosa si intende per obiettivi formativi e per competenze.

Partiamo dagli obiettivi formativi definiti dagli estensori delle Indicazioni nazionali "il cuore del processo formativo" in quanto, nel processo di apprendimento, costituiscono la chiave di volta per la trasformazione delle capacità di ciascuno in reali e do-

cumentate competenze. Essi sono il traguardo concreto che intendiamo far raggiungere al soggetto, la “forma” dell’apprendimento che si realizza in quella determinata persona (“formativo”). Ancora, fanno riferimento ad un apprendimento unitario (o meglio ad un intero di apprendimento) che funge da nucleo aggregante del sapere, dotato di senso autonomo ma, nello stesso tempo, legato ad altri significati.

Percepito in modo sufficientemente circoscritto, separato e distinto da altri apprendimenti, l’obiettivo formativo rimane iscritto dentro una relazione continua che interseca ad altri saperi e dimostra la sua concretezza nell’essere rintracciabile e valutabile in un preciso contesto. Ma soprattutto gioca la sua “carta migliore” quando si propone come “significativo” cioè quando, proprio in virtù del suo essere “unitario”, modifica non solo ciò che “stiamo imparando” ma anche e soprattutto ciò che “abbiamo imparato”, proprio perché in grado di riorganizzare tutte le conoscenze precedentemente apprese, lasciando marcature e tracciando percorsi capaci di arricchire il reticolo dei “pensieri” che abitano e che rendono dinamicamente viva la struttura cognitiva.

Passiamo ora a capacità e competenze, conoscenze ed abilità, termini necessari all’impianto delle UdA e che entrano in gioco nel lessico pedagogico utilizzato delle Indicazioni nazionali.

Le capacità rimandano al concetto di potenzialità dell’essere umano, coinvolgono tutto ciò che siamo, o meglio, ciò che possiamo essere; è il concetto su cui si basa tutta l’educazione: educare, l’“e-ducere” latino, il “tirare fuori” ciò che di unico, di irripetibile è iscritto, sin dall’origine, in ciascuno di noi.

L’educatore quindi è un facilitatore, colui che affiancandosi all’altro, gli fa da specchio, lo mette in grado di scoprire le proprie potenzialità, di riconoscerle e, predisponendogli un contesto favorente, lo accompagna a portare queste sue capacità al massimo della loro realizzazione.

Ecco che cos’è la competenza, niente altro che l’insieme di quelle buone capacità iscritte come potenzialità in ciascuno di noi e portate effettivamente al loro miglior compimento. Indicano quello che siamo effettivamente: ciò che siamo in grado di pensare nell’unità della nostra persona e ciò che siamo in grado di fare nelle diverse e particolari situazioni date in cui siamo chiamati ad agire. È il saper essere, e, se “capaci si nasce”, “competenti si diventa” perché è il soggetto stesso che investe concretamente sulle proprie capacità, le potenzia e le arricchisce.

Se quest’opera di affiancamento dell’adulto al soggetto è propria di ogni educatore, la scuola e, conseguenzialmente gli insegnanti, si caratterizzano per una loro specificità: trattano gli oggetti culturali, lavorando su conoscenze ed abilità, per fornire a ciascuno quegli strumenti intellettuali necessari a decodificare, comprendere, agire nel mondo. Se l’educazione è liberare le persone, l’educazione nella scuola è avviare questo processo di liberazione ponendo gli alunni in contatto con il sapere. Di qui il concetto di conoscenza che possiamo definire come il prodotto dell’attività teoretica dell’uomo, il sapere che una società può e deve trasmettere alle nuove generazioni e

che, insieme alle abilità che si configurano come la condizione e il prodotto della razionalità tecnica dell'uomo sul sapere, costituiscono quegli "ingredienti" essenziali per progettare percorsi di apprendimento significativi per ciascuno.

In altre parole potremmo dire che nella scuola le capacità personali degli allievi, grazie alla mediazione delle conoscenze e delle abilità, che nelle Indicazioni sono riuniti negli obiettivi specifici di apprendimento (OSA), diventano competenze personali; certo attraverso percorsi intenzionali, fondati su obiettivi formativi adatti, capaci di intersecare le capacità disponibili dell'alunno e significativi, in grado di mettere in tensione queste capacità indirizzandole verso un guadagno.

Come si vede al di là di nuove o vecchie parole, ciò che continua ad affascinare la mente e il cuore di un Maestro è come quel dato apprendimento si realizza nel ragazzino che gli sta di fronte, quali sono i processi che l'alunno attiva, quali le procedure semplici o complesse che utilizza ogni volta che gli pare di aver capito qualcosa sul mondo, sulle cose, sugli altri; ed è proprio questo uno dei tanti motivi, forse il più forte, che fa della nostra professione un'avventura intellettuale ancora ricca di senso.

Dall'inserito *la Riforma in aula* de **Il Maestro** n° 9 – settembre 2004.

Parte II

Modelli e procedure

LA PROGETTAZIONE

Nadia Bonora*

**Docente, Supervisore al Tirocinio, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna*

LA “FILIERA” DEGLI OBIETTIVI

Indicazioni nazionali per i piani personalizzati

Le ragioni che stanno alla base della scuola primaria:

- culturale, acquisizione di tutti i linguaggi;
- gnoseologica ed epistemologica, sistematicità delle conoscenze del fare e del sapere;
- sociale, assicura il decondizionamento socio-culturale;
- etica, promuove valori;
- psicologica, formazione della personalità.

GLI OBIETTIVI GENERALI

Promuovere l'educazione integrale della personalità attraverso

- la valorizzazione dell'esperienza del fanciullo;
- la valorizzazione della corporeità;
- l'integrazione valori della famiglia e della Costituzione;
- l'accompagnamento verso la formalizzazione delle discipline;
- il confronto interpersonale;
- l'acquisizione della consapevolezza della diversità;
- la pratica della solidarietà.

OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

(indicati nelle tabelle allegate per progettare Unità di Apprendimento)

- *Sono ordinati per:*
 - discipline, articolate in conoscenze e abilità (religione cattolica, italiano, inglese, storia, geografia, matematica, scienze, tecnologia e informatica, musica, arte ed immagine, scienze motorie e sportive);
 - educazioni: alla convivenza civile, alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e all'affettività.
- *Disegnano una mappa culturale, semantica e sintattica per*
 - progettare le unità di apprendimento ed elaborare gli obiettivi formativi personalizzati;
 - vanno mediati, interpretati, ordinati, distribuiti ed organizzati negli obiettivi formativi, nei contenuti, nei metodi e nelle verifiche.
- *Sono ologrammatici*
 - gli uni rimandano agli altri: dentro la disciplinarietà c'è l'apertura inter e transdisciplinare.
- *Indicano i livelli essenziali di prestazione del servizio* per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale.

OBIETTIVI FORMATIVI PERSONALIZZATI

- *Possono scaturire* dall'analisi della situazione di partenza dell'alunno e/o dal profilo educativo, culturale e professionale.
- *sono* aperti, dinamici (punto di partenza e di arrivo), ologrammatici e non analitici.
- *sono articolati temporalmente:*
 - nel primo biennio, esperiti dall'esperienza diretta e dotati di senso;
 - nel secondo biennio, coniugati tenendo conto dell'esperienza personale, del rigore disciplinare e dell'organicità pluri-inter e transdisciplinare.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO

- *Possono essere individuali, di gruppi di livello-compito-elettivi, di gruppo classe.*
- *Sono progettate e comprendono uno o più obiettivi formativi integrati riferiti a:*
 - conoscenze e abilità;
 - attività educative e didattiche;
 - metodi;
 - soluzioni organizzative;
 - modalità di verifica dei livelli di conoscenza/abilità e delle competenze personali di ciascuno.

PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI

- sono costituiti dalle unità di apprendimento realizzate;
- sono a disposizione delle famiglie;
- sono utili per la preparazione del portfolio;
- sono nel POF.

PORTFOLIO DELLE COMPETENZE INDIVIDUALI

- *Comprende* la valutazione e l'orientamento intrecciate tra loro.
- *Esige* il coinvolgimento dell'alunno e la collaborazione tra scuola e famiglia.
- *Consiste in*
 - prodotti dell'allievo;
 - prove scolastiche;
 - osservazioni dei docenti e delle famiglie;
 - commenti;
 - indicazioni di sintesi.
- *accompagna* nel passaggio alla scuola secondaria di primo grado;
- *è compilato* dal docente coordinatore-tutor.

LA PROGETTAZIONE DI UNA U.d.A.

- Padroneggiare i testi normativi (l.53/03; dgl. 59/04 e relativi allegati a, b, c, d.
- Condividere il linguaggio (termini e concetti) tra insegnanti e con famiglie e soggetti educativi del territorio.
- Lavorare in équipe coordinati da un tutor.

OF, UdA E PSP

NELCOMPRESIVO DI MODIGLIANA-TREDOZIO

Luigi Ascanio*

** Docente, Istituto Comprensivo di Modigliana (FC)*

Il Collegio dei docenti dell'Istituto Comprensivo di Modigliana-Tredozio ha stabilito, all'inizio dell'anno scolastico, di attivare una commissione di lavoro per analizzare attentamente gli elementi portanti del DL 59/04, attribuire significati corretti e chiari alle parole "chiave" (OF, OSA, UDA, PSP...), concordare una comune linea pedagogico-didattica e condividere metodologie, sistemi di valutazione, modelli di verifica, criteri di documentazione..

La commissione ha, dapprima, analizzato i termini innovativi, interpretandone il significato, specificando le loro funzioni e le loro finalità.

Per **OF** si è inteso un obiettivo concreto in grado di modificare il comportamento di un allievo, un **compito di apprendimento**, ovvero la **personalizzazione**, la **contestualizzazione**, l'**operazionalizzazione** di un obiettivo di apprendimento, la sua specificazione in una serie di comportamenti osservabili e verificabili.

L'obiettivo formativo, ricavato da uno o più obiettivi d'apprendimento, deve essere formulato in modo chiaro, analitico, attendibile e deve specificare, oltre alle conoscenze, abilità, competenze da fare acquisire agli alunni, in termini di sapere e di saper fare, anche le condizioni e le situazioni in cui si realizza l'apprendimento, tenuto conto dei livelli di partenza, delle capacità, dei comportamenti di ciascun allievo o gruppo di allievi (fasce di livello).

Per **UdA** si è intesa un'**unità didattica organica**, concreta, disciplinare o interdisciplinare, strutturata per fasi di lavoro, con una pluralità di metodi, finalizzata al raggiungimento di specifici obiettivi formativi, attenta a suscitare apprendimenti significativi ed a coinvolgere attivamente gli alunni.

L'UdA può riguardare un'**attività di laboratorio**, un **argomento modulare**, un **progetto**, un'**attività di ricerca**, un **percorso didattico interdisciplinare**.

L'UdA deve essere strutturata sotto forma di griglia in cui vengono indicati gli obiettivi formativi, i contenuti, la loro scansione temporale, le eventuali discipline coinvolte, le metodologie da attuare, le verifiche da proporre, i destinatari (gruppo-classe, piccolo gruppo, gruppo d'interesse ecc.).

Per **PSP** si è inteso l'insieme delle strategie e dei processi da mettere in atto, per singoli alunni o per gruppi, allo scopo di far loro acquisire **comportamenti** e **competenze specifiche e trasversali**, secondo una sequenza di obiettivi educativi (ricavati

dagli **Obiettivi generali del processo formativo**), obiettivi specifici di apprendimento, obiettivi formativi, UdA, griglie di osservazione-valutazione e verifiche. Il PSP viene predisposto all'inizio dell'anno scolastico dal Consiglio di classe/interclasse/intersezione, a seguito della valutazione diagnostica (prove d'ingresso, osservazioni sistematiche del processo di apprendimento, rilevazione di interessi e potenzialità ecc.) e diventa parte integrante del **Portfolio**.

Nella fase successiva, la commissione ha sintetizzato, in uno schema interattivo, gli elementi essenziali della riforma, in modo da proporre al Collegio dei docenti un modello generale di programmazione, in grado di esplicitare il passaggio dagli **indirizzi pedagogici e didattici generali del POF** ai PSP ed al Portfolio, in ordine sequenziale e circolare.

Nel contempo ha elaborato schemi-guida per le programmazioni di classe e di materia, utilizzando la terminologia "innovativa" ed indicando le sequenze operative.

SCHEMA GENERALE DI PROGRAMMAZIONE

INDIRIZZI PEDAGOGICI E DIDATTICI (POF)



PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI (P.S.P)

OB. GENERALI DEL PROCESSO FORMATIVO

(desunti dalle Indicazioni Nazionali e rielaborati in base alle esigenze educative della scuola)



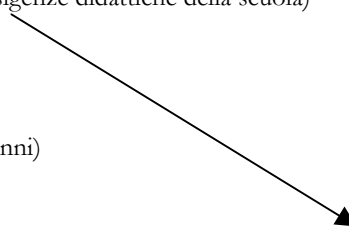
OB. SPECIFICI DI APPRENDIMENTO (O.S.A)

(desunti dalle Indicazioni Nazionali in base alle esigenze didattiche della scuola)



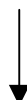
OB. FORMATIVI (O.F)

(ricavati dagli OSA, rielaborati e calibrati sugli alunni)



UNITA' DI APPRENDIMENTO

(lezioni modulari, attività di laboratorio, argomenti interdisciplinari, progetti extracurriculari)



PORTFOLIO

SCHEMA DI RIFERIMENTO PER LA PROGRAMMAZIONE DEL CONSIGLIO DI CLASSE SCUOLA SECONDARIA DI I° GRADO

1. *Analisi di partenza della classe* (Attenzione, partecipazione, ordine, autocontrollo, autonomia, rendimento, interessi, ecc....).
2. *Descrizione dei profili degli allievi.*
3. *Definizione degli obiettivi generali del processo formativo e puntualizzazione delle comuni strategie d'intervento.*
4. *Individuazione degli obiettivi educativi* (ordine, autonomia, partecipazione, attenzione, relazioni interpersonali...) *e degli obiettivi cognitivi trasversali* (comprendere, comunicare, operare, concettualizzare, rielaborare) per singoli alunni o per gruppi.
5. *Progettazione di piani di studio personalizzati o per gruppi di alunni* (attività del monte ore opzionale, di laboratorio, di gruppi di livello e di interesse).
6. *Programmazione delle attività extrascolastiche.*
7. *Definizione degli strumenti di verifica.*
8. *Selezione e scelta del materiale documentativo da inserire nel portfolio.*

SCUOLA SECONDARIA DI I° GRADO

OBIETTIVI GENERALI DEL PROCESSO FORMATIVO (desunti dalle Indicazioni Nazionali)

1. Agire con correttezza, maturità e senso di responsabilità.
2. Assumere consapevolezza delle proprie inclinazioni, potenzialità e dei propri interessi.
3. Maturare capacità di operare scelte responsabili e mature.
4. Acquisire il senso della propria identità personale.
5. Acquisire conoscenze, competenze ed abilità sia trasversali che specifiche.
6. Operare con senso critico e pensiero divergente.
7. Ricercare ed impiegare un metodo di studio personale, efficace e produttivo.
8. Stabilire positive relazioni inter personali e di gruppo.

SCUOLA SECONDARIA DI I° GRADO
PROGRAMMAZIONE ANNUALE PER DISCIPLINE ITALIANO

OSA PARLARE Ricostruire oralmente la struttura argomentativa in una comunicazione orale. Intervenire in una discussione usando argomentazioni per formulare ipotesi, per confutare tesi, fare proposte	OF L'alunno interviene in una conversazione guidata, preparando uno schema o scaletta di punti di discussione. Sintetizza le esposizioni dei compagni, individua i punti su cui diverge e formula le proprie opinioni o ipotesi	UdA Conversazioni guidate su temi di attualità ricavati dalla lettura del quotidiano. Ed. alla convivenza civile (dialogo-ascolto) Orientamento scolastico e professionale	Metodologia Conversazione guidata Metodo induttivo, attività di gruppo	Verifiche Esposizione orale. Sintesi scritta di una conversazione Schema interattivo di una relazione verbale	Alunni G.C G.C P.G
	L'alunno risponde a domande "aperte" per discutere ed argomentare con ordine ed organicità. Parla di sé e dei propri progetti rifacendosi a letture, film, discorsi.. Motiva le sue scelte				

Legenda: G.C= Gruppo Classe P.G = Piccolo Gruppo I.P =Intervento Personalizzato

UNITA' DI APPRENDIMENTO

(Classe prima scuola secondaria I grado)

CLIMI E AMBIENTI DELLA TERRA (PARTE 2°)

(attività di laboratorio)

Attività insegnante	Attività alunni	Materiale	OSA	OF	Tempi	Materie	Alunni
Propone la lettura e l'analisi di brani relativi ai vari tipi di paesaggi nel mondo presenta immagini specifiche (diapositive) (climi, fauna, vegetazione, agricoltura, allevamento ecc.)	Leggono i brani, sottolineano i termini specifici e le informazioni essenziali con l'evidenziatore	Testo, fotocopie, riviste, proiettore per diapositive	Analizzare i più significativi temi utilizzando fonti varie	Dato un brano l'alunno ne evidenzia le informazioni essenziali, ne riconosce il lessico specifico	2 ORE	Geografia	Gruppo Classe
Consegna a ciascun alunno la fotocopia in bianco e nero del planisfero e chiede di individuare i paesi in cui sono presenti i climi ed i paesaggi specifici.	Individuano i paesi che presentano le medesime caratteristiche ambientali e climatiche e li evidenziano, con colori concordati, sulla fotocopia del planisfero	Fotocopia del planisfero, colori a pastello	Orientarsi e muoversi utilizzando carte, piante ecc...	Data una carta ed informazioni (planisfero) l'alunno è in grado di individuare paesi e continenti con caratteristiche climatiche ed ambientali comuni	2 ORE	Geografia	Gruppo Classe

Chiede di completare la colorazione del planisfero e di costruire una griglia per collocarvi i dati ricavati	Uniscono con fasce colorate orizzontali i paesi che presentano le medesime caratteristiche climatiche ed ambientali.	Fogli protocollo a quadretti	Produrre carte tematiche, grafici tabelle	L'alunno costruisce grafici, tabelle, schemi sintetici per sintetizzare le nazioni apprese	4 ORE	Tecnologia Arte	Gruppo Classe
Presenta una tabella con le precipitazioni annue di una serie di città europee ed extra europee; consegna la fotocopia a ciascuno alunno e chiede di costruire un grafico su carta millimetrata.	Costruiscono una griglia per collocarvi i dati: in orizzontale le voci relative a clima, vegetazione, fauna, prodotti agricoli, allevamento in verticale i nomi dei gruppi di paesi	Tabella, carta millimetrata, matita, gomma, righello, colori.	Carte mentali del mondo, carte cartogrammi, grafici	IDEM	2 ORE	Tecnologia	Gruppo Classe
	Costruiscono istogrammi su carta millimetrata con dati sulle precipitazioni annue (cm. 1 per 100 mm. di pioggia) Colorano di verde le colonne ottenute						

Presenta e consegna a ciascun allievo una tabella con le temperature medie delle medesime città, nei mesi di gennaio e luglio; chiede di costruire un grafico su carta millimetrata	<p>T Tracciano una linea verticale al centro del foglio millimetrato, la segnano ogni mezzo cent., uno per città.</p> <p>Riportano i valori delle temperature di gennaio in colonne orizzontali (1° per mm.): le temperature inferiori allo zero a sinistra della linea, le tem. Superiori a destra.</p> <p>Colorano le colonnine di azzurro, quindi riportano sul lato destro i dati di luglio e costruiscono le colonnine estive, che, in alcuni casi, saranno sovrapposte alle invernali.</p>	Carta Millimetrata, ecc.	Saper costruire grafici	IDEM	2 ORE	Tecnologia	Gruppo Classe
---	--	--------------------------	-------------------------	------	-------	------------	---------------

LE FASI DI COSTRUZIONE DI UN'UdA - Gruppo Dlesse

1. una fase ideativa, che consiste nell'identificazione e scelta degli obiettivi formativi;
2. una fase di attuazione e sviluppo dei percorsi di metodo e di contenuto;
3. una fase di verifica, controllo e documentazione.

UNA MAPPA OPERATIVA PER L'UA

Dati identificativi a livello istituzionale:

Titolo, anno scolastico, destinatari	Insegnanti coinvolti ed eventuali altre informazioni (durata: numero di ore curriculari e rapporto con il monte ore complessivo; tipologia: UA di approfondimento, recupero, laboratorio, eccellenza ; tempo: periodo dell'anno scolastico nel quale l'UA viene attivata).
--------------------------------------	--

Articolazione dell'apprendimento:

- *Domande/problemi*:
 - Cosa imparare? In cosa consiste l'apprendimento che proponiamo?
 - Quali sono le ragioni culturali, educative e didattiche della nostra proposta rispetto alla situazione di ingresso?
 - Quale OF scegliere? Come formularlo?
 - Come articolare l'apprendimento unitario?

Mediazione didattica

- *Domande/problemi*
 - Come, quando insegnare/imparare l'intero di apprendimento?
 - Quali attività? Quali tempi e tappe?

La risposta farà leva su una o più *opzioni metodologiche*

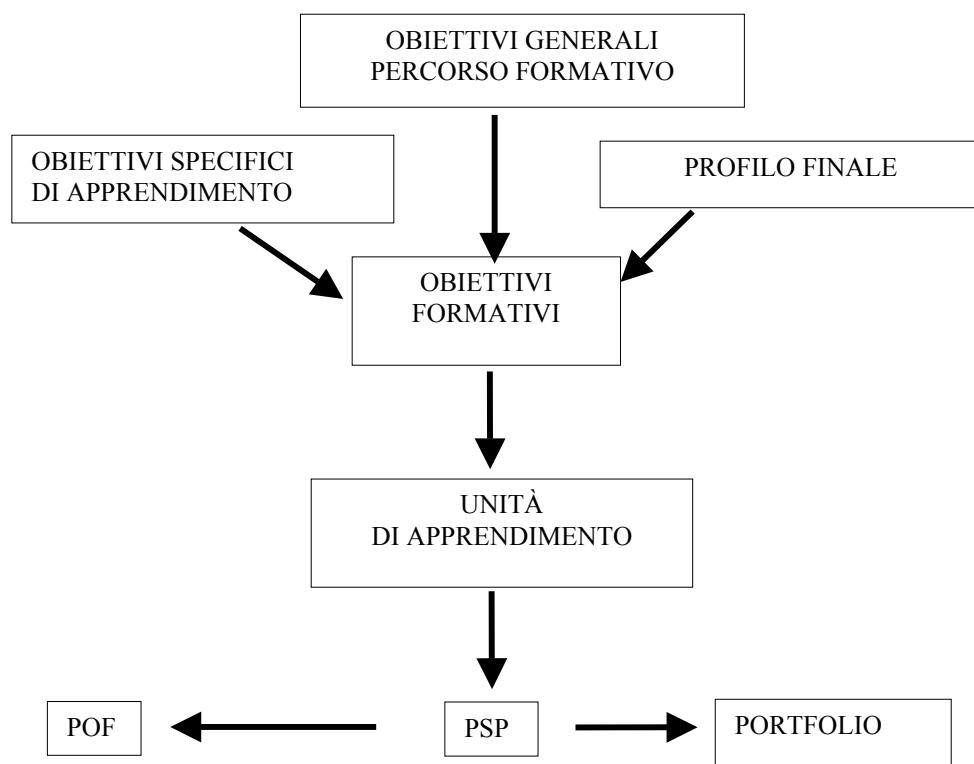
Contenuti essenziali: il metodo, le attività, i contenuti, le soluzioni organizzative

Controllo e documentazione degli apprendimenti:

- *Domande/problemi*:
 - Da cosa si capisce che l'alunno ha imparato? Sta imparando?
 - Come accertare e valutare la competenza maturata ?
 - Come documentarla?

Contenuti essenziali:

- 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.

Modalità di programmazione di una unità di apprendimento secondo le Indicazioni Nazionali

SCHEDA-MODELLO PER PROGETTARE UNA UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Titolo.....

Dati Identificativi	Anno scolastico Scuola Destinatari: Docenti coinvolti,.....		
1) Articolazione apprendimento	Riferimenti ai documenti: POF PECUP	Riferimenti ai documenti: Quali sono le ragioni culturali, educative e didattiche della nostra proposta ? Apprendimento unitario da promuovere. In cosa consiste il compito di apprendimento che proponiamo?	Riferimenti ai documenti: OSA <i>Quali conoscenze, quali abilità?</i>
2) Mediazione didattica	Metodo - Soluzioni organizzative - Attività - Contenuti - Tempi <i>Come, quando insegnare/ imparare l'intero di apprendimento, le conoscenze e le abilità? quali attività?</i>		
3) Controllo degli apprendimenti	Verifica e valutazione delle competenze personali Da cosa si capisce che l'alunno ha imparato? Sta imparando?	Modalità di accertamento e documentazione Come accertare e valutare la competenza maturata ? Come documentarla?	Portfolio Cosa inserire di significativo nel portfolio?

Parte III

Esempi di unità di apprendimento progettate e attuate

DALL'UNITÀ DIDATTICA ALL'UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Rossella Rabbi*

** Docente, Direzione Didattica 12° Circolo di San Lazzaro di Savena (BO)*

La legge di Riforma 53/03, meglio conosciuta come Riforma Moratti, nei suoi aspetti positivi e negativi, ha senz'altro avuto il merito di riportare alla luce il confronto e il dibattito sulla programmazione o, come meglio viene oggi indicata, sulla progettazione.

Le Unità Didattiche, di cui riconosco senza alcun dubbio la validità e la coerenza, non erano, a mio avviso, più in grado di sopperire a problematiche ormai all'ordine del giorno nella scuola in questo ultimo decennio.

La realtà circostante assai complessa e mutevole, i modelli culturali e sociali in continuo divenire della società contemporanea influenzano in maniera preponderante gli studenti, la loro formazione e quindi la scuola, la sua organizzazione e struttura.

Di fronte a una tale complessità occorre applicare su qualsiasi piano la flessibilità: la società in cui viviamo ce lo impone affinché vengano valorizzati il tutto e le sue parti.

Il termine "progettazione" si preferisce oggi a "programmazione" proprio per connotare questa caratteristica di flessibilità, di organicità e allo stesso tempo di diversificazione. Ciò che costituisce l'elemento di continuità tra i due è l'intenzionalità e la sistematicità dell'intervento pedagogico, cambia invece la cornice di riferimento: il mondo in cui viviamo.

La Riforma Moratti ci prescrive pertanto di progettare per mezzo di Unità di Apprendimento che convogliano in sé i principi enunciati dalla Riforma stessa. Le Unità

di apprendimento si presentano come un reticolo di offerte formative diversificate che, come tali, fanno riferimento al PECUP (Profilo Educativo, Culturale e Professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione), agli OGPF (Obiettivi Generali del Processo Formativo), agli OSA (Obiettivi Specifici di Apprendimento) e lasciano spazio alla formulazione di OF (Obiettivi Formativi) da parte degli insegnanti.

Tale formulazione ha suscitato le interpretazioni più articolate e ha dato il via a confronti, a dibattiti, a nuovi ambiti di ricerca.

Qualunque sia stato il risultato raggiunto, nella scuola si è ricominciato a parlare di progettazione, ma soprattutto, come compete ad ogni professionista, c'è stata una messa in discussione del proprio "far scuola", inevitabile per far fronte a nuove realtà e a inevitabili cambiamenti, ma soprattutto indispensabile per la propria crescita e il proprio miglioramento professionale.

Come insegnante di Scuola Primaria posso ulteriormente confermare che all'interno dei Collegi Docenti il dibattito sulla progettazione è tornato prepotentemente alla ribalta in seguito alla Legge 53/03, riaprendo il dialogo e il confronto su vari aspetti connessi alla progettualità nella Scuola e nei singoli team. Questa esigenza è nata conseguentemente sia alle nuove Indicazioni Ministeriali, sia alla naturale evoluzione dell'Istituzione Scolastica come una tra le principali agenzie educative strettamente collegata alla realtà e alla società circostante con i suoi modelli culturali e sociali.

Nel contesto più piccolo, il team, io e le mie colleghe ci siamo impegnate a far emergere dal nostro lavoro e dalla nostra progettazione attività che fossero il più possibile multidisciplinari e rispondenti alle vere esigenze del gruppo classe. Le ore di contemporaneità, poche, ma assai preziose, sono state destinate, ad esempio, ad attività viste in ottica transdisciplinare, che non prevedessero recupero o rinforzo di obiettivi dell'una o dell'altra disciplina, ma di obiettivi comuni all'una e all'altra disciplina insieme.

La necessità più urgente è stata quella di dare una definizione condivisa di obiettivi formativi e di costruire un modello di unità di apprendimento di base da arricchire e articolare durante la progettazione delle attività, che fosse il più possibile fruibile e funzionale al nostro lavoro.

Non è stato facile, ma il confronto aperto ha in ogni modo dato nuova sinergia al gruppo.

L'aspetto più innovativo, che maggiormente si discosta dalla tradizione precedente, consiste nella struttura flessibile; le UdA non sono più segmenti sequenziali di un percorso lineare graduale e progressivo, ma parti di un sistema reticolare concentrico e circolare la cui evoluzione prevede una progressione in tempi e spazi più dilatati; questo perché il miglioramento non avviene più solo in progressione lineare, ma attraverso una progressione a scacchiera in cui gli apprendimenti avvengono attraverso varie offerte formative diversificate a seconda delle esigenze dello studente e/o del gruppo classe.

J.S.Bruner precorreva già i tempi quando nella sua opera *"Toward a Theory of Instruction"* del 1967 parlando delle Unità Didattiche sosteneva:...una serie di tali unità costituisce un corso di studi; l'immagine è tuttavia impropria, in quanto sembra indicare un

insieme di parti staccate tenute assieme da qualche principio che ne regola la successione. Noi pensiamo che, dopo aver presentato un certo numero di unità, se ne possa introdurre un'altra con lo scopo di rielaborare ciò che è stato studiato e di chiarirne le connessioni”.

Le UA, quindi, non devono essere pensate, progettate e poi applicate, ma pensate, condivise, sperimentate, riviste, rielaborate; il momento progettuale e quello applicativo non sono cioè consequenziali, ma si intersecano in modo complementare al fine di raggiungere, appunto, l'apprendimento. Questo non per cadere nell'occasionalismo, peraltro contrario in essere alla progettazione, ma per non sottovalutare tutti quegli stimoli che quotidianamente il nostro lavoro e i nostri studenti ci offrono. Le informazioni che ogni studente si porta dietro dalle esperienze personali che dobbiamo convertire in comunicazione, gli stili di apprendimento che ciascuno studente predilige, le strategie che mette in atto nell'acquisizione di conoscenze e abilità, il lavoro di monitoraggio che il team fa sul gruppo e sui singoli per tenere sempre vivo il confronto ed intervenire quindi in modo coeso e condiviso, sono i preziosi contributi alla rivisitazione ed elaborazione finale delle UdA.

Nella progettazione delle UdA occorre inoltre tenere presente che il collante fondamentale che ne tiene unita la struttura reticolare è la metacognizione.

Affinché gli studenti siano consapevoli del loro apprendimento e ne siano protagonisti attivi, occorre renderli sempre partecipi di ciò che si sta facendo, quali modalità si stanno utilizzando, quale fine si vuole perseguire e raggiungere. E' necessario inoltre far riflettere gli studenti su quali strategie elaborare, quali metodi utilizzare per arrivare all'acquisizione di conoscenze e abilità prefissate.

Propongo ora una esemplificazione di UdA attraverso una definizione degli OF e delle parti che ne costituiscono una possibile struttura e realizzazione.

Definizione degli elementi costitutivi di una possibile unità di apprendimento

Unità di apprendimento: ogni unità di apprendimento presenta un titolo che ne sintetizza l'argomento chiave, il periodo di riferimento della sua realizzazione con gli studenti, il team che l'ha elaborata, indipendentemente dalle discipline che coinvolge.

Bisogno formativo: indica, in prima istanza, la necessità di apprendimento che il gruppo classe o un gruppo all'interno della classe manifesta. Tale bisogno viene desunto e individuato dal costante lavoro di osservazione e monitoraggio che il team docente svolge sul gruppo e sui singoli e dal confronto collegiale che ne scaturisce.

Apprendimento unitario: si definisce attraverso due elementi

- **Obiettivi formativi:** sono obiettivi a maglia larga e a lungo termine; possono essere transdisciplinari o disciplinari, ma comunque raggiungibili attraverso varie attività e vari ambiti disciplinari. Il raggiungimento di tali obiettivi permette non solo di acquisire nuove conoscenze ed abilità, ma di utilizzarle e di trasferirle a ulteriori e nuove e-

sperienze e saperi che contribuiscano contemporaneamente a “formare” la personalità di ciascuno studente. Tali obiettivi devono quindi essere significativi e motivanti per gli studenti nel senso di aiutarli e guidarli nella scoperta di sé e degli altri e soprattutto ne favoriscano l'autostima.

- *Explicitazione operativa unitaria*: è la breve descrizione dell'attività o delle attività svolte unitariamente al fine di raggiungere l'apprendimento unitario.

Obiettivi specifici disciplinari: indicano le conoscenze e le abilità da raggiungere a medio termine nelle varie discipline secondo le esigenze e i tempi del gruppo classe e del singolo e, ovviamente, secondo la progettazione del team.

Obiettivi specifici di apprendimento: sono gli obiettivi desunti dalle Indicazioni Nazionali coinvolti nella realizzazione della UdA.

Obiettivi operativi: indicano conoscenze e abilità particolarmente circoscritte e quindi da considerarsi a breve termine. Sono pertanto strettamente legati alle attività e ai contenuti che si svolgono passo, passo nella progressione degli apprendimenti.

Percorso operativo: vengono qui esplicitate le fasi di realizzazione della UdA, le modalità di insegnamento/apprendimento utilizzate, le attività proposte, i tempi e gli spazi di attuazione.

Contenuti: vengono indicati i vari contenuti affrontati nella realizzazione della UdA.

Valutazione degli apprendimenti: comprende

- *Prove di verifica* assegnate con breve descrizione e date di realizzazione.
- *Tabella di registrazione* degli esiti delle prove proposte.

Il team stabilisce i criteri di valutazione, vengono cioè esplicitati gli apprendimenti e i corrispondenti giudizi.

L'Unità di Apprendimento portata ad esempio si riferisce a un primo anno di scuola primaria.

SIMBOLIZZAZIONE E STRUTTURAZIONE DELLO SPAZIO

Classe

Anno Scolastico....

Tempi di attuazione: prevalentemente nel primo mese di scuola, ma costantemente consolidato durante tutto l'arco dell'anno.

Team (*indicare i nomi di tutti i componenti del team*)

Bisogno formativo:

Consolidamento dei concetti spazio-temporali e della loro relativa rappresentazione. Interazione con persone conosciute e non.

Apprendimento unitario: OF transdisciplinari

- Rinforzare le competenze di strutturazione dello spazio.
- Rinforzare la coordinazione e la padronanza degli schemi corporei di base.
- Rinforzare l'attenzione e la memoria visiva, spaziale, verbale.
- Leggere e produrre segni con valore convenzionale.

Esplicitazione operativa unitaria:

Tutte le attività di carattere interdisciplinare sono rivolte a conoscere la classe, a verificare i prerequisiti, a creare un positivo clima di classe, offrire svariate possibilità di interazione e socializzazione del nuovo gruppo classe. Si privilegiano i giochi collettivi, le attività espressive e musicali, le schede operative.

OS disciplinari:

Italiano

- Sviluppare capacità di osservazione attraverso percorsi di esplorazione visiva sui diversi tipi di immagine.

Musica

- Recitare filastrocche e canzoni abbinando alla musica il gesto e/o il movimento.

Arte e immagine

- Individuare i primi elementi dell'organizzazione spaziale con forme e linee: vicino/lontano, sopra/sotto, destra/sinistra, dentro/fuori, davanti/dietro.

Geografia

- Collocare se stesso e gli oggetti in relazione ai vari organizzatori spaziali proposti (vicino/lontano, sopra/sotto, destra/sinistra, dentro/fuori, davanti/dietro).

Scienze motorie e sportive

- Rafforzare gli schemi motori di base.
- Adattare schemi motori e posturali in base a parametri spaziali e temporali.

Informatica

- Riconoscere le principali icone e capirne il significato e quindi la funzione.

Matematica

- Localizzare gli oggetti nello spazio fisico rispetto a se stessi usando termini adeguati: vicino/lontano, sopra/sotto, destra/sinistra, dentro/fuori, davanti/dietro.

OSA coinvolti:*Italiano*

- Mantenere l'attenzione sul messaggio orale, avvalendosi del contesto e dei diversi linguaggi verbali e non verbali (gestualità, mimica, tratti prosodici, immagine, grafica).

Musica

- Utilizzare la voce, il proprio corpo e oggetti vari, a partire da stimoli musicali, motori, ambientali e naturali, in giochi, situazioni, storie e libere attività per espressioni parlate, recitate e cantate, anche riproducendo e improvvisando suoni e rumori del paesaggio sonoro.

Arte e immagine

- Riconoscere nella realtà e nella rappresentazione relazioni spaziali (vicino/lontano, sopra/sotto, destra/sinistra, dentro/fuori, davanti/dietro); rapporto verticale, orizzontale; figure e contesti spaziali.

Geografia

- Riconoscere la propria posizione e quella degli oggetti nello spazio vissuto rispetto a diversi punti di riferimento.

Scienze motorie e sportive

- Collocarsi in posizioni diverse in rapporto ad altri e/o ad oggetti.

Matematica

- Localizzare gli oggetti nello spazio fisico rispetto a se stessi usando termini adeguati: vicino/lontano, sopra/sotto, destra/sinistra, dentro/fuori, davanti/dietro.

Obiettivi operativi transdisciplinari

- Consolidare il concetto di lateralizzazione.
- Prestare attenzione a un compito assegnato.
- Migliorare la coordinazione grafo-percettiva.
- Riconoscere posizioni e direzioni spaziali.
- Riprodurre sequenze ritmiche.
- Rinforzare l'attenzione e la memoria visiva, spaziale e verbale.
- Utilizzare materiali diversi.
- Concettualizzare il simbolo.
- Eseguire spostamenti prima nello spazio-vissuto, poi nello spazio grafico.

Percorso operativo

- Giochi di movimento e imitativi per valutare e rafforzare la coordinazione e l'orientamento spaziale.

- Riproduzione di canzoni e filastrocche che associano alla parola e al ritmo il gesto e il movimento.
- Riproduzione di ritmi attraverso gesti, movimenti, rappresentazioni grafiche.
- Lettura e riconoscimento di simboli noti con valore convenzionale.
- Rappresentazione di *Pippo*, un cane stilizzato, sul pavimento per riconoscere a livello visivo e operativo (camminarci sopra) linee orizzontali, verticali e oblique.
- Riproduzione grafica sul quaderno di *Pippo*, delle linee che lo formano corrispondenti alle parti del suo corpo, dei percorsi che fa camminando, saltando, correndo...
- Schede operative di pre-grafismo.

Gli spazi utilizzati sono: aula, palestra e giardino della scuola.

Contenuti

- Lateralizzazione.
- Simbolizzazione.
- Organizzazione spazio-temporale.
- Schemi motori di base.
- Capacità grafiche e percettive.
- Vicino/lontano, sopra/sotto, destra/sinistra, dentro/fuori, davanti/dietro.

Verifica e valutazione

Per valutare gli apprendimenti raggiunti in questo percorso non utilizziamo verifiche specifiche, ma predisponiamo una serie di giochi di piccolo o grande gruppo, simili a quelli già proposti, che ci aiutano, attraverso una griglia di osservazioni in situazione, a formulare un primo profilo del bambino.

Criteri di valutazione

Relazioni spaziali: *sopra/sotto, davanti/dietro, vicino/lontano*

1. Sa orientarsi, con sicurezza, nello spazio secondo le relazioni indicate.
2. Sa orientarsi nello spazio secondo le relazioni indicate.
3. Sa orientarsi quasi sempre nello spazio secondo le relazioni indicate.
4. Solo se guidato sa orientarsi nello spazio secondo le relazioni indicate.
5. Non sa orientarsi nello spazio secondo le relazioni indicate.

Relazioni topologiche: *aperto/chiuso, dentro/fuori*

1. Riconosce con sicurezza la propria posizione e quella di oggetti o persone nello spazio fisico secondo le relazioni indicate.
2. Riconosce la propria posizione e quella di oggetti o persone nello spazio fisico secondo le relazioni indicate.
3. Riconosce quasi sempre la propria posizione e quella di oggetti o persone nello spazio fisico secondo le relazioni indicate.
4. Solo se guidato riconosce la propria posizione e quella di oggetti o persone nello spazio fisico secondo le relazioni indicate.
5. Non riconosce la propria posizione e quella di oggetti o persone nello spazio fisico secondo le relazioni indicate.

Relazioni tra figure: *somiglianze/differenze, forme geometriche*

1. Riconosce con sicurezza le relazioni indicate.
2. Riconosce le relazioni indicate.
3. Riconosce quasi sempre le relazioni indicate.
4. Solo se aiutato riconosce le relazioni indicate.
5. Non riconosce le relazioni indicate.

Relazioni temporali: *prima/dopo*

1. Colloca nel tempo, con sicurezza, azioni precedenti e successive.
2. Colloca nel tempo azioni precedenti e successive.
3. Colloca nel tempo, quasi sempre, azioni precedenti e successive.
4. Solo se aiutato colloca nel tempo azioni precedenti e successive.
5. Non Colloca nel tempo, con sicurezza, azioni precedenti e successive.

Relazioni temporali: *sequenze*

1. Colloca nel tempo, con sicurezza, le sequenze di una breve storia.
2. Colloca nel tempo le sequenze di una breve storia.
3. Colloca nel tempo, quasi sempre, le sequenze di una breve storia.
4. Solo se aiutato, colloca nel tempo le sequenze di una breve storia.
5. Non sa collocare nel tempo le sequenze di una breve storia.

Relazioni d'ordine: *ritmi*

1. Riproduce, con sicurezza, un ritmo dato.
2. Riproduce un ritmo dato.
3. Riproduce, quasi sempre, un ritmo dato.
4. Solo se aiutato, sa riprodurre un ritmo dato.
5. Non sa riprodurre un ritmo dato.

Relazioni d'ordine: *confronti e ordinamenti*

1. Con sicurezza, sa confrontare e ordinare raggruppamenti di oggetti secondo un criterio dato.
2. Sa confrontare e ordinare raggruppamenti di oggetti secondo un criterio dato.
3. Quasi sempre sa confrontare e ordinare raggruppamenti di oggetti secondo un criterio dato.
4. Solo se aiutato sa confrontare e ordinare raggruppamenti di oggetti secondo un criterio dato.
5. Non sa confrontare e ordinare raggruppamenti di oggetti secondo un criterio dato.

Relazioni tra elementi

1. Sa cogliere, con sicurezza, relazioni tra elementi.
2. Sa cogliere relazioni tra elementi.
3. Quasi sempre sa cogliere relazioni tra elementi.
4. Solo se aiutato, sa cogliere relazioni tra elementi.
5. Non sa cogliere relazioni tra elementi.

Relazioni tra quantità: *di più/ di meno*

1. Con sicurezza, sa cogliere relazioni quantitative tra elementi.
2. Sa cogliere relazioni quantitative tra elementi.
3. Quasi sempre sa cogliere relazioni quantitative tra elementi.
4. Solo se guidato, sa cogliere relazioni quantitative tra elementi.
5. Non sa cogliere relazioni quantitative tra elementi.

SULL'UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Rita Marchioni *

**Docente formatrice Clio'92. Associazione di docenti e ricercatori di Storia*

1. La L. 53/2003 e i suoi allegati: il dibattito nelle scuole

La Legge di riforma del sistema di istruzione e formazione è piombata sulle scuole portando con sé sentimenti e reazioni contrastanti. Preceduta da un'ampia azione comunicativa tramite stampa e televisione, e, non dimentichiamolo, da una sperimentazione che alcuni Istituti (non molti, in realtà), nella loro autonomia, hanno potuto attuare, è arrivata su un corpo docente che aveva ansie e aspettative diverse. C'era chi temeva di perdere la propria libertà progettuale, chi sperava in indicazioni precise da seguire "alla lettera", chi contrastava a priori le innovazioni perché venivano da una parte politica nella quale non si riconosceva, chi faceva finta di niente, chi cercava di ...capire!

Un fatto positivo che, comunque, ha innescato la Riforma è stata la ripresa del dibattito e della discussione intorno alla programmazione didattica e ai diversi modelli utilizzati nelle scuole, dibattito che, pur sempre vivo nei gruppi di ricerca e in diverse realtà professionali, all'interno degli Istituti scolastici negli ultimi anni si era un po' assopito.

Ecco quindi Collegi docenti che si sono scontrati, arrabbiati, ma comunque confrontati sulle innovazioni legislative e che hanno ravvivato quella "produzione di conoscenza" e quella autonomia progettuale che sono fondamentali per una scuola che ricerca.

2. Elementi essenziali delle UdA: difficoltà interpretative

Certo la normativa di riferimento non ha facilitato il lavoro. Un linguaggio pedagogico un po' troppo connotato, passaggi non sempre chiari e coerenti fra loro hanno portato ad un certo disorientamento fra i docenti soprattutto quando tali problematiche andavano a toccare l'aspetto professionale più caratterizzante la figura docente: la didattica.

Cosa sono le Unità di Apprendimento? Quali novità introducono rispetto alle Unità Didattiche? Quali punti nevralgici devono essere tenuti presente nel percorso programmato? Queste ed altre domande aleggiavano (e forse aleggiano ancora) in molti Istituti.

Ecco le parole – chiave che costruiscono l'intelaiatura concettuale dell'UdA e che hanno messo in "ricerca" i docenti che hanno voluto ragionare su tali termini ed interpretarli: unità di apprendimento, obiettivi generali, specifici dell'apprendimento, formativi, competenze, standard, attività, metodi, verifica (senza dimenticare alcuni

termini “ologrammatici” che hanno fatto ricordare ai docenti l'estrema utilità del dizionario!).

Se alcune parole erano ormai da tempo presenti nel lessico professionale, altre hanno messo maggiormente in difficoltà: *obiettivo formativo ... questo sconosciuto!*, per esempio, potrebbe essere il titolo di molti incontri di autoformazione attuati dagli Istituti dopo il 2003.

3. Un esempio di UdA progettata e attuata: riflessioni

Molti Istituti scolastici, nella loro autonomia, hanno infatti organizzato attività di formazione su tali aspetti.

Di seguito viene proposto un modello di UdA elaborato con il contributo del gruppo di ricerca di insegnanti e ricercatori di storia Clio'92 e discusso e condiviso in sede di attività di formazione attuata nell'I.C. Castiglione – Camugnano nell'a.s. 2004-2005, attività dove si sono potute confrontare, in maniera proficua, diverse modalità e differenti modelli di progettazione didattica.

TITOLO DELL'UDA:

Tematizzazione:

Destinatari:

Obiettivi generali: (cognitivi trasversali, relazionali, con riferimento al PECUP)

Obiettivi specifici di apprendimento (con riferimento alle Indicazioni nazionali)

Obiettivi formativi

Tempi:

Spazi:

Verifiche:

Materiale didattico:

Risorse umane:

Moduli del percorso didattico (distinti per attività relative all'insegnamento e attività relative all'apprendimento)

1.

2.

MODULO 1

Attività relative all'insegnamento	Attività relative all'apprendimento dell'alunno

Operazioni cognitive (e abilità che si attivano)	Conoscenze significative/concetti da costruire

Verifiche formative
1.
2.

Eventuali percorsi didattici personalizzati per chi non raggiunge risultati positivi nelle prove.

MODULO 2

Attività relative all'insegnamento	Attività relative all'apprendimento dell'alunno

Operazioni cognitive (e abilità che si attivano)	Conoscenze significative/concetti da costruire

Verifiche formative
1.
2.
3.
4.

La progettazione – condivisione di tale modello, nata anche dalle esperienze che già alcuni docenti avevano sperimentato con gli alunni, è stata utile ancor prima di attuare tale modello nella pratica perché ha stimolato un confronto e un chiarimento su molti aspetti del lessico, della metodologia e dell'attività didattica dei docenti.

Nell'attuazione pratica alcuni docenti hanno sottolineato il fatto che erano abituati a dettagliare le diverse attività non solo “a posteriori”, durante lo svolgersi dell'UdA, come suggerito dai documenti ministeriali, ma prima dell'inizio dell'UdA.

Altro nodo è stato quello degli obiettivi formativi: sono più ampi rispetto agli obiettivi specifici di apprendimento, perché riguardano quell'*intero di apprendimento* di cui parlano le Indicazioni, o sono ancora più specifici perché adatti e significativi *per ogni singolo alunno*?

E come la mettiamo con gli standard di apprendimento?

Molti nodi non si sono sciolti, ma forse non si sono aggrovigliati maggiormente. E comunque mettono in moto quelle azioni di ricerca metodologico – didattica che sono uno degli aspetti caratterizzanti la professione docente.

Ecco ora riportato di seguito un esempio di utilizzo di tale modello di UdA, con le diverse fasi esplicitate e documentate.

TITOLO: *La costruzione del concetto di quadro di civiltà e l'apprendimento di conoscenze significative su un qdc nel Neolitico.*

Tematizzazione: il qdc di Catal Hujuk dal 6200 a.C. al 5000 a.C.

Destinatari: classi terza/quarta scuola primaria

Obiettivi generali (cognitivi trasversali, relazionali, con riferimento al PECUP).

Orientarsi nello spazio e nel tempo.

Comprendere testi e ricavarne informazioni.

Relazionarsi con gli altri nel lavoro di gruppo.

Comunicare con gli altri usando vari codici (linguistico, grafico, ...).

Obiettivi specifici di apprendimento (con riferimento alle Indicazioni nazionali) .

Comprendere il significato di testi scritti individuandone gli elementi essenziali.

Produrre semplici testi scritti descrittivi – informativi.

Individuare nella storia di persone diverse vissute nello stesso tempo e nello stesso luogo gli elementi di costruzione di una memoria comune.

Individuare elementi di contemporaneità, di sviluppo nel tempo e di durata nei quadri storici di civiltà.

Leggere semplici rappresentazioni iconiche.

Descrivere un ambiente naturale usando la terminologia appropriata.

Riconoscere gli elementi fisici e antropici di un paesaggio cogliendo i principali rapporti di connessione e interdipendenza.

Riconoscere le più evidenti trasformazioni riportare dall'uomo nel proprio territorio.

Obiettivi formativi

Produrre informazioni dall'analisi di vari tipi di testi.

Classificare le informazioni in base ad un tema (tematizzare).

Organizzare le informazioni dal punto di vista temporale e spaziale.

Possedere conoscenze sul qdc costruito.

Comunicare i risultati di un'attività di ricerca.

Tempi: 16 ore (5 – 6 settimane di lavoro)

Spazi: aula, biblioteca

Verifiche: formative e sommative

Materiale didattico: testi adattati e non, immagini da libri di divulgazione, riviste, video, carte geografiche, planisferi muti e non, carte tematiche, fogli carta da pacchi, colori.

Risorse umane: insegnanti dell'ambito geo – storico – sociale e di italiano

Moduli del percorso didattico

1. esplorazione delle preconoscenze e delle abilità necessarie per la costruzione del qdc
2. costruzione del qdc
3. sistemazione del qdc nella mappa spazio – temporale e confronto fra qdc

MODULO 1 (esplorazione delle preconoscenze e delle abilità necessarie per la costruzione del qdc)

Attività relative all'insegnamento	Attività relative all'apprendimento dell'alunno
<p>Scelta del contenuto (quale civiltà) Esplorazione, attraverso domande, delle preconoscenze sulle idee di passato "lontano", di civiltà, di indicatori di civiltà (gli alunni hanno già costruito qdc). Esplicitazione agli alunni della civiltà.</p>	<p>Gli alunni vengono stimolati a chiedersi se il modo di vita che li caratterizza e che conoscono sia sempre stato così anche in un passato molto lontano dal presente. Conversazione, confronto di opinioni.</p>
<p>Delimitazione tempo esplorato (quando) Esplicitazione del tempo considerato Rilevazione conoscenze e abilità su cronologia, a.C. d.C., scelta di una scala di riferimento, rappresentazione grafica date e durate.</p>	<p>Gli alunni sono invitati a comunicare agli altri come si potrebbe rappresentare il tempo di riferimento della civiltà, quale scala usare (anni, secoli, millenni, ...). Costruiscono poi una linea del tempo in cui sistemano gli anni individuati nel testo e colorano la durata considerata della civiltà</p>
<p>Localizzazione nello spazio (dove) Esplicitazione dello spazio Rilevazione abilità sull'utilizzo autonomo dell'atlante. (In caso non sia stato effettuato in precedenza, si programma un laboratorio per far acquisire agli alunni l'abilità ad utilizzare l'atlante)</p>	<p>Gli alunni, anche a coppie, cercano sull'atlante il territorio indicato dall'insegnante (Turchia, ...) Dato un planisfero muto, individuano l'Asia e colorano la Turchia. Non trovano Catal Huyuk e devono arrivare a capire il perché (è una carta geografica del presente!)</p>
<p>Predisposizione del dossier (raccolta di materiali e spazi per la ricerca delle informazioni) L'insegnante mostra alcune immagini relative al qdc (carte storiche, disegni di scene di vita quotidiana, ...) Prepara il materiale (atlanti, testi, dizionari, ...) necessario all'attività di costruzione del qdc</p>	<p>Gli alunni leggono le immagini mediante esercizi predisposti (ES.1: Di quali aspetti della vita di questo gruppo umano ti danno informazioni le immagini? ES. 2: dall'immagine puoi capire che questo gruppo umano si procurava il cibo con solo la caccia la caccia e l'allevamento la caccia, l'allevamento e la coltivazione dei campi)</p>

Operazioni cognitive (e abilità che si attivano)	Conoscenze significative/ concetti da costruire
<p>Produrre informazioni dall'analisi di vari tipi di testi (Legge una carta geografica utilizzando la legenda, Individua in una fonte iconografica le principali informazioni dirette: personaggi, luogo, tempo, attività raffigurate, ...).</p> <p>Classificare le informazioni in base ad un tema (tematizzare) (Individua in un'immagine i vari temi su cui l'immagine dà informazioni, ...)</p>	<p>Popolo, territorio, durata, cronologia, civiltà, ambiente naturale e antropico, tutti gli indicatori di civiltà che emergono dalle immagini.</p>

Verifiche formative
<ol style="list-style-type: none"> 1. Dato un planisfero muto, vi scrive i nomi dei continenti, degli oceani e colora la Turchia 2. Data un'immagine, ne descrive il luogo, le persone, le attività raffigurate 3. Collega il nome degli indicatori di civiltà incontrati alla corretta definizione 4. Data una linea del tempo con alcuni anni da completare, li inserisce ed individua il periodo di riferimento della civiltà colorandolo.

Eventuali percorsi didattici personalizzati per chi non raggiunge risultati positivi nelle prove.

MODULO 2 (la costruzione del qdc)

<p>Ricerca e raccolta delle informazioni mediante l'uso di testi adeguati.</p> <p>L'insegnante comunica agli alunni la consegna: ricercare le principali informazioni relative alla civiltà, individuare i temi sottolineandoli con colori diversi e costruire la legenda.</p> <p>L'insegnante comunica agli alunni la modalità di lavoro: l'attività viene svolta in gruppi da due o tre alunni.</p> <p>L'insegnante interviene solo in caso di difficoltà da parte di un gruppo.</p>	<p>Gli alunni leggono (a turno nel gruppo) una parte del testo, dicono di che cosa parla, individuano le informazioni principali, il tema e le sottolineano con un colore. Costruiscono la legenda.</p> <p>In caso di non conoscenza di un termine, consultano il dizionario e, se il significato non è ancora chiaro, si rivolgono all'insegnante.</p>
<p>Socializzazione- comunicazione dei risultati della ricerca</p> <p>L'insegnante coordina la comunicazione tra i gruppi e stimola eventuali chiarimenti.</p>	<p>Ogni gruppo racconta i risultati del lavoro agli altri gruppi (si può procedere per tema). Gli alunni si sforzano di essere chiari nell'esposizione e rispondono loro stessi a domande relative a chiarimenti da parte dei compagni.</p>
<p>Selezione di informazioni utili alla costruzione di un poster</p> <p>L'insegnante invita gli alunni a scrivere sul quaderno alcune informazioni da mettere nel poster.</p> <p>Controlla se i gruppi hanno indicato tempo e spazio oltre agli indicatori di civiltà.</p>	<p>Gli alunni scrivono su schede o sul quaderno gli aspetti (indicatori di civiltà) che ritengono vadano poi messi nel poster con le informazioni essenziali relative.</p> <p>Gli alunni scelgono autonomamente se scrivere solo le parole – chiave (agricoltura, raccolta, ...) o scrivere le frasi (coltivavano cereali e raccoglievano...).</p> <p>Si ascoltano e si confrontano per arrivare ad una decisione condivisa.</p>
<p>Visione di filmati che mostrano i resti della città di Catal Huyuk</p> <p>L'insegnante presenta il materiale visivo agli alunni.</p> <p>Al termine della visione fa domande per verificare la comprensione di ciò che è stato visto e risponde ad eventuali richieste di chiarimenti.</p>	<p>Gli alunni osservano le immagini, ascoltano e comprendono le parole del video.</p> <p>Chiedono chiarimenti.</p> <p>Rispondono a domande su ciò che hanno visto e ascoltato.</p>
<p>Costruzione di un poster in cui siano presenti i vari aspetti analizzati.</p>	<p>Gli alunni decidono come costruire il poster (progettano gli spazi in cui inserire scritti).</p>

<p>L'insegnante guida la progettazione del poster: cosa è importante che ci sia? in che modo rappresentarlo? Invita a dividersi i temi da rappresentare con le immagini fra i diversi gruppi.</p>	<p>disegni, immagini, ...) e si dividono i compiti. Scrivono a gruppi brevi testi su un indicatore e lo illustrano. Costruiscono insieme il poster in cui visualizzano il <i>dove</i> (con un planisfero) e il <i>quando</i> (con una linea del tempo) e in cui scrivono le descrizioni prodotte ed incollano le immagini realizzate.</p>
--	--

MODULO 3 (sistemazione del qdc nella mappa spazio – temporale e confronto fra qdc)

<p>Aggiornamento e lettura della mappa spazio – temporale</p> <p>L'insegnante guida con domande gli alunni nell'aggiornamento della mappa spazio – temporale</p> <p>Verifica, sempre attraverso domande, la capacità di lettura di durate, di relazioni di successione ed eventuale contemporaneità.</p>	<p>Gli alunni hanno già costruito una mappa spazio temporale individuale oltre a quella da appendere nella classe: individuano sulla mappa “inizio e fine” della civiltà scrivono, nell'apposito spazio, il territorio di riferimento colorano la durata del qdc costruiscono la legenda Aggiornano anche la mappa appesa in classe. Localizzano su una linea del tempo date e durate, confrontano durate, individuano durate contemporanee o in successione.</p>
<p>Confronto fra qdc</p> <p>Prepara il materiale strutturato (tabelle per inserire informazioni ed effettuare confronti). Guida il confronto mediante l'uso dei poster e di materiale strutturato con il qdc di un gruppo umano del Paleolitico. Predispose un testo di confronto da utilizzare come prova individuale per gli alunni.</p>	<p>Gli alunni, usando i poster, scelgono uno o più indicatori e vi individuano mutamenti e permanenze.</p> <p>Sottolineano, con colori diversi, nel testo predisposto dall'insegnante mutamenti e permanenze.</p>

Operazioni cognitive (e abilità che si attivano)	Conoscenze significative/ concetti da costruire
<p>Produrre informazioni dall'analisi di vari tipi di testi (<i>Sottolinea in un testo le informazioni principali, i soggetti, il luogo, il tempo relativi ad un tema, Legge vari tipi di grafici e mappe</i>).</p> <p>Classificare le informazioni in base ad un tema (tematizzare) (<i>Sottolinea in un testo con colori diversi le informazioni in base ai diversi temi cui si riferiscono, Individua in un testo i vari temi su cui il testo dà informazioni (e costruisce la legenda)</i>).</p> <p>Organizzare le informazioni dal punto di vista temporale e spaziale (<i>Localizza su una linea del tempo date e periodi, Individua territori su una carta geografica</i>).</p> <p>Comunicare i risultati dell'attività di ricerca (<i>Rappresenta con il disegno le informazioni acquisite dalla lettura di un testo, Descrive oralmente un quadro di civiltà con l'aiuto dei poster realizzati</i>).</p> <p>Scrivere un breve testo descrittivo (<i>scrive un breve testo su uno o più aspetti del qdc mediante un'attività a coppie</i>)</p> <p>Possedere conoscenze sui percorsi svolti (<i>Conosce il significato dei principali campi tematici: ambiente, insediamenti, attività lavorative, organizzazione sociale, religione, ... Conosce le caratteristiche del qdc</i>).</p> <p>Possedere competenze al lavoro di gruppo (<i>Svolge un ruolo attivo durante il lavoro in gruppo, Ascolta gli altri componenti del gruppo e condivide le decisioni</i>).</p>	<p>Popolo, territorio, agricoltura, scambio, artigianato, materie prime, durata, cronologia, Neolitico, carta geografica, carta storica, ambiente naturale e antropico, tutti gli indicatori di civiltà che emergono dai testi utilizzati nella ricerca, conoscenze caratterizzanti il qdc (economia di sussistenza, agricoltura e allevamento nel neolitico, ...), permanenze e mutamenti</p>

Verifiche sommative
<ol style="list-style-type: none"> 1. Dato un testo, sottolinea le informazioni principali (relative a: tempo, spazio, tema). 2. Sottolinea in un testo con colori diversi le informazioni in base ai diversi temi cui si riferiscono 3. Localizza su una linea del tempo date e periodi. 4. Rappresenta con il disegno o comunica oralmente le informazioni acquisite dalla lettura di un testo. 5. Descrive oralmente un quadro di civiltà con l'aiuto del poster. 6. Scrive un breve testo su uno o più aspetti del qdc (seguendo una griglia come aiuto) 7. Date informazioni pertinenti riferite al qdc costruito e non, sottolinea quelle pertinenti 8. Sottolinea in un testo di confronto fra due qdc le permanenze e i mutamenti. 9. Ascolta gli altri componenti del gruppo e condivide le decisioni (l'insegnante osserva le modalità di lavoro degli alunni in gruppo) 10. Propone agli altri alcune possibili scelte (l'insegnante osserva le modalità di lavoro degli alunni in gruppo)

4. E ora? Anno di transizione o perenne transizione?

La nuova cornice politica ha voluto subito dare un chiaro segnale per rassicurare i docenti che non sarebbero stati travolti da altre novità: sarà un anno di transizione, ha detto il Ministro Fioroni, che, nella nota di indirizzo del 31 agosto 2006, ha parlato anche di “anno – ponte” e di “cantiere aperto”, immagini che danno l'idea di precarietà e disagio, ma che sottendono comunque l'idea di sviluppo (di solito i cantieri aperti creano difficoltà ai cittadini, ma sono aperti proprio perché hanno come obiettivo quello di migliorare la situazione esistente e, prima o poi, ... di chiuderla!)

Comunque il richiamo che il Ministro ha voluto nuovamente fare al Dpr 275/99 sull'autonomia scolastica ha sottolineato ancora una volta la grande responsabilità che ogni Istituto ha nel progettuale il proprio curriculum: “ciò che preme rilevare è la piena autonomia delle scuole e dei docenti nella scelta dei concreti assetti pedagogici, organizzativi, metodologici e didattici”. Parole che sono alla base di quell'autonomia progettuale che è parte integrante del Piano dell'offerta formativa di ogni Istituto scolastico.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Rosanna Rinaldi*

**Docente, Direzione Didattica 12° Circolo di San Lazzaro di Savena (BO)*

I Circolo Didattico di San Lazzaro di Savena (BO)

Gruppo di lavoro Corso INDIRE – Punto Edu DlgS 59/2004

Prima di affrontare il tema specifico delle Unità di Apprendimento, le insegnanti componenti il gruppo si sono confrontate sui concetti di scuola, di apprendimento e di bambino in formazione, di programmazione, i quali inevitabilmente gli fanno da cornice.

Scuola

Riteniamo che la scuola sia ancora una agenzia educativa che si differenzia dalle altre, che un bambino di solito frequenta, per la intenzionalità e la sistematicità dei suoi interventi.

Consideriamo la scuola un “ambiente educativo e di apprendimento” nel quale educazione ed istruzione si integrano positivamente per far acquisire al bambino le basi cognitive e socio-emotive necessarie per la partecipazione sempre più consapevole alla cultura e alla vita sociale, sostenuta da una positiva immagine di sé.

Apprendimento

L'apprendimento dovrebbe consentire alle capacità potenziali di ciascun bambino di manifestarsi in concrete conoscenze e abilità cognitive e socio-affettive trasversali – conoscenza, comprensione, analisi, sintesi, valutazione ma anche comunicazione personale e interpersonale, rispetto di sé e degli altri, solidarietà, progettualità nei confronti del futuro – da autonomamente applicare in ogni circostanza, in diversi contesti di vita, sia scolastici sia extra scolastici, senza privilegiare né gli uni né gli altri: in una scuola del “Primo ciclo” (fase iniziale di un lungo percorso di studio che dovrà protrarsi fino a diciotto anni) anche quelli che non sembrano essere apprendimenti subito spendibili concretamente nella realtà quotidiana dimostrano la loro valenza formativa quali basi idonee e indispensabili per favorire ulteriori apprendimenti.

In tal senso le discipline – termine che preferiamo a *materie*, più riduttivo – diventano strategie di pensiero per capire ed interpretare alcune dimensioni della realtà.

Prestare attenzione al ruolo formativo delle discipline non significa trascurare il soggetto in apprendimento, ignorare i suoi bisogni formativi, la sua storia cognitiva, le sue motivazioni: anzi significa considerare il soggetto che apprende che viene conosciuto, guidato, aiutato a servirsi degli strumenti disciplinari per trasformare le sue potenzialità in competenze.

Da sempre ci siamo poste il problema di coinvolgere il bambino in apprendimenti significativi unitari e concreti, non parcellizzati e astratti, così che continuamente si realizzasse in modo spontaneo una sorta di transfer delle conoscenze ed abilità al fine di affrontare, interpretare, risolvere o spiegare esperienze diverse della realtà diretta e/o mediata.

Riguardo al rapporto fra apprendimento ed insegnamento, riteniamo che essi siano complementari, gli attori dei quali abbiano, ciascuno, un ruolo ben definito, senza che nessuno abbia il sopravvento sull'altro, e agiscano in sinergia attraverso un confronto dialettico.

Bambino in formazione

Il bambino è sempre stato ed è tuttora, per noi, al centro di ogni azione di insegnamento/apprendimento con i suoi bisogni formativi, i propri tempi e ritmi di maturazione progressiva degli svariati aspetti della personalità. Riteniamo di dover, inoltre, adeguatamente riconoscere, considerare e rispettare i vari stili di apprendimento e le molteplici forme di motivazione ad apprendere che egli può manifestare, fornendogli la possibilità di applicarli in attività di tipo diverso che lo vedano protagonista attivo e consapevole.

Progettazione

Assumiamo il termine ora in voga di “progettazione” in luogo di “programmazione” per aderire all'idea diffusa che la progettazione sia una previsione dell'attività didattica di insegnamento/apprendimento più flessibile di quanto non fosse stata in passato la programmazione.

Ci teniamo, comunque, a precisare che nella nostra esperienza pregressa di insegnamento abbiamo sempre considerato la programmazione *autoregolativa*, mai data una volta per tutte e costrittiva nei confronti del bambino che è sempre stato al centro di qualsiasi ipotesi di lavoro didattico, attraverso la scelta di metodi appropriati, contenuti adeguati, materiali e strumenti funzionali, tempi e spazi idonei e una valutazione rispettosa delle caratteristiche individuali degli alunni.

Alla base di qualsiasi azione programmatoria c'è sempre stata un'attenta analisi della situazione di partenza nella quale venivano registrati i bisogni formativi degli alunni, le loro attitudini, i loro interessi, proprio per l'esigenza di ipotizzare un'attività didattica il più possibile motivata e motivante. Una corretta programmazione ha salvato per anni dall'*occasionalismo* che se non dominato toglierebbe alla scuola quell'intenzionalità e sistematicità educativa che la contraddistinguono.

Non abbiamo mai assunto la programmazione cosiddetta “per obiettivi” in modo esasperato, considerando che formulare dei corretti obiettivi non basta per garantire una efficace azione didattica, ma abbiamo privilegiato la scelta di buoni metodi e di attività motivanti e coinvolgenti per gli alunni. Durante lo svolgimento delle Unità Didattiche – termine precedentemente in uso per programmare, registrare e rendere comunicabili agli altri le attività di insegnamento/apprendimento svolte – non è mai

mancata l'osservazione dei bambini in itinere registrando le risposte, gli interessi e le necessità formative che i bambini lavoro facendo manifestavano.

L'unitarietà dell'insegnamento/apprendimento si realizzava soprattutto in relazione alle abilità cognitive e socio-affettive trasversali, talvolta con lo svolgimento di "progetti didattici" ad argomento.

Osserviamo inoltre che se per "attività laboratoriale" si intende il coinvolgimento dell'alunno in esperienze concrete di attività pratiche con un basso tasso di astrattezza e un alto tasso di significatività formativa, questa è sempre stato il principio fondante del nostro lavoro cosiddetto "di classe".

Non è mancata, inoltre, l'attenzione all'integrazione efficace dei bambini con difficoltà di apprendimento nelle attività di classe, attuando svariate forme adeguate di individualizzazione dell'apprendimento calibrandole sulle esigenze emergenti da situazioni diverse.

Riflessione conclusiva

Alla luce delle valutazioni prima esplicitate, esprimiamo il nostro compiacimento circa l'assunzione e il ribadimento delle buone pratiche metodologico-didattiche pregresse che le Indicazioni Nazionali raccomandano: ciò ci rinforza e ci spinge a svolgere sempre meglio il lavoro che da anni portiamo a termine nella nostra realtà territoriale di solito con soddisfazione di alunni e genitori.

Le Unità di Apprendimento

Con Unità di Apprendimento intendiamo un percorso di insegnamento/apprendimento coerente e coeso che sia significativo e motivante per l'alunno, vale a dire che il bambino sia reso consapevole della meta finale e delle fasi di realizzazione e che partecipi secondo le sue qualità psico-socio-cognitive in modo attivo sentendosi artefice del suo apprendimento.

A nostro avviso l'Unità di Apprendimento può assumere forme diverse in relazione alla sua finalità:

disciplinare, pluridisciplinare, interdisciplinare.

Riteniamo che si esplichino in tre momenti:

1. ideativo e progettuale
2. realizzativo e autoregolativo
3. valutativo degli esiti e degli ulteriori sviluppi

Confermiamo l'adesione alla "didattica per obiettivi" che può bene unire le ragioni dell'apprendimento individuale del bambino e le ragioni delle discipline e delle educazioni afferenti alla convivenza civile.

MODELLO DI UNITÀ DI APPRENDIMENTO ELABORATO DAL GRUPPO N. 1SCHEMA FORMALE PER REGISTRARE
LE UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Unità di apprendimento n. ____ (titolo) ____

Bisogno formativo	
Apprendimento unitario Obiettivi formativi transdisciplinari e/odisciplinari <i>(larghi, a lungo termine - elaborati ad hoc oppure assunti da quelli di Circolo)</i>	Esplicitazione operativa unitaria <i>(descrizione sintetica dell'attività concreta unitaria finale nella quale gli alunni mettono in atto l'apprendimento unitario)</i>
Obiettivi specifici disciplinari <i>(medio termine)</i> <i>(assunti da quelli di Circolo)</i> Obiettivi operativi <i>(circostritti – a breve termine)</i> Durante la realizzazione dell'UA in relazione ai precedenti obiettivi formativi, gli alunni sono coinvolti in attività in cui acquisiscono e/o consolidano specifiche conoscenze e abilità quali: <ul style="list-style-type: none"> • • • • • • • • <i>Elenco aperto a continue integrazioni durante l'anno.</i> <i>Inserimento anche di obiettivi calibrati su particolari bambini – iperdotati e ipodotati.</i>	OSA coinvolti <i>(desunti dalle Indicazioni Nazionali)</i>

4. Data e descrizione della prova	Se l'alunno sa Buono
5. Data e descrizione della prova	Se l'alunno sa
Registrazione degli esiti: vedi tabella allegata	Sufficiente Se l'alunno sa Insufficiente Eventuali osservazioni per il portfolio

TABELLA DI REGISTRAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

Data e prova	Prova n.1	Prova n. 2	Prova n. 3	Prova n. 4	Prova n. 5
Alunni	Data	Data	Data	Data	Data
xxxxxx					
yyyyyy					
zzzzzz					

Descrizione delle parti componenti l'U.A.

Unità di apprendimento n. ____ *(titolo)* _____:

a ciascuna unità, disciplinare o transdisciplinare l'équipe docente attribuisce un numero sequenziale e un titolo esplicativo del contenuto.

Bisogno formativo: in relazione alle osservazioni che l'équipe docente svolge nella classe ad inizio di anno scolastico o in itinere, si esplicita una necessità di apprendimento che la classe o un gruppo della classe manifesta. Linguisticamente può essere espresso con una locuzione sintetica (nominalizzazione) o con una descrizione circostanziata.

Apprendimento unitario: si definisce in due aspetti

- gli obiettivi formativi transdisciplinari e/o disciplinari che lo rappresentano – essi sono linguisticamente elaborati con verbo all’infinito, sono larghi, da considerare a lungo termine; possono essere formulati ad hoc oppure assunti da quelli di Circolo;
- la descrizione sintetica dell’attività concreta unitaria finale nella quale gli alunni sono coinvolti per acquisire e realizzare l’apprendimento unitario.

Obiettivi specifici disciplinari: essi sono linguisticamente elaborati con verbo all’infinito, indicano abilità e conoscenze più circoscritte, da considerare a medio termine; possono essere formulati ad hoc oppure assunti da quelli di Circolo.

Obiettivi specifici di apprendimento coinvolti: essi sono desunti dalle Indicazioni Nazionali, lasciandoli nella formulazione originale; sono annotati per registrarne l’avvenuta considerazione nello svolgimento dell’UA.

Obiettivi operativi: essi sono linguisticamente elaborati con verbo all’infinito, indicano abilità e conoscenze più circoscritte, da considerare a breve termine; sono strettamente legati alle attività e ai contenuti in cui gli alunni si cimentano durante il dipanarsi dell’UA; tali obiettivi possono dimostrare che cosa realmente l’alunno arriva a saper essere, sapere e saper fare, consentendo una sorta di “valutazione individualizzata” dello stesso.

Si possono esplicitamente inserire anche obiettivi espressamente calibrati su particolari bambini iperdotati e ipodotati.

L’elenco è aperto a continue integrazioni durante l’anno, in qualsiasi momento si riprendano aspetti dell’UA in oggetto.

Percorso operativo: sono descritte le fasi di realizzazione didattica dell’UA, in modo che si possano evincere i metodi di insegnamento/apprendimento adottati e le attività realizzate con gli alunni, i tempi (vedi “data...”) e i luoghi di attuazione.

La registrazione rimane aperta a qualsiasi integrazione o approfondimento di una parte dell’UA che possa avvenire durante l’anno scolastico.

Contenuti: sono messi in evidenza particolari argomenti di vario genere, tratti dalle discipline o dalle esperienze dirette e mediate dei bambini, con i quali si è lavorato didatticamente in classe.

Valutazione degli apprendimenti:

Prove di verifica: sono segnate le date e descritte le prove proposte agli alunni

- Tabella di registrazione degli esiti delle prove di verifica proposte agli alunni
- Criteri di valutazione: sono esplicitati gli apprendimenti degli alunni in relazione ai corrispondenti giudizi.

MODELLO DI UNITÀ DI APPRENDIMENTO N. 2**Dalla lettura globale alla lettura analitica**

BISOGNO FORMATIVO <i>L'abilità di lettura analitica</i>	
APPRENDIMENTO UNITARIO <i>Obiettivi formativi transdisciplinari e/o disciplinari</i> <ul style="list-style-type: none"> • Acquisire la competenza tecnica della lettura analitica. 	<i>Esplicitazione operativa unitaria</i> Lettura analitica di semplici testi.
<i>Obiettivi specifici disciplinari</i> Italiano <ul style="list-style-type: none"> • Parlare dimostrando una corretta pronuncia dell'italiano. • Riconoscere alcune strutture formali della lingua italiana. • Leggere e comprendere semplici testi di diverso tipo. Musica <ul style="list-style-type: none"> • Usare la voce per riprodurre suoni vocalici, consonantici, sillabici, onomatopee. 	OSA coinvolti Italiano Utilizzare tecniche di lettura. Alcune convenzioni di scrittura: corrispondenza tra fonema e grafema, [...], scansione di sillabe. Rispettare le convenzioni di scrittura conosciute. Leggere e comprendere brevi testi di uso quotidiano. Musica Giochi vocali individuali e di gruppo. Filastrocche, non-sense, [...] Discriminare e interpretare gli eventi sonori, dal vivo o registrati. Utilizzare la voce [...] in giochi, situazioni, storie e libere attività per espressioni parlate, recitate e cantate, [...]
<i>Obiettivi operativi</i> Durante la realizzazione dell'UA in relazione ai precedenti obiettivi formativi, gli alunni sono coinvolti in attività in cui acquisiscono e/o consolidano specifiche conoscenze e abilità quali: <ul style="list-style-type: none"> • Acquisire una corretta pronuncia. • Riconoscere, scomporre e ricomporre frasi modello. 	Contenuti I fonemi-grafemi vocalici e consonantici e le relative sillabe semplici. Filastrocche non-sense Giochi di parole Enunciati semplici e composti. Semplici testi a fumetti.

- Leggere “globalmente” frasi contenenti parole già praticate.
 - Riconoscere acusticamente i diversi fonemi.
 - Tradurre i fonemi nei corrispondenti grafemi.
- Riconoscere le sillabe “consonante-vocale”.
- Leggere parole nuove, riconoscendo grafemi o gruppi di grafemi conosciuti.
 - Leggere brevi testi di vario tipo.
- Realizzare semplici giochi di parole.

Percorso operativo

Prima parte

Recitazione collettiva di brevi filastrocche non-sense (inventate dall'insegnante) in ciascuna delle quali compaia il suono di una vocale, quale suono onomatopoeico rappresentante un evento della realtà.

Osservazione di se stesso allo specchio, da parte di ogni bambino, per notare attentamente l'apertura delle mascelle e l'articolazione della lingua mentre pronuncia ciascuna vocale.

Confronto collettivo delle immagini per definire le differenze.

Elaborazione collettiva di un cartellone murale dedicato alle vocali, in cui compaiono cinque fotografie, una per ciascuna vocale, con il primo piano di un bambino che le pronuncia una per volta.

Sul quaderno, per ogni vocale, impronta delle labbra, tinte con un rossetto, evidenziando così la forma di esse e l'apertura diversa della bocca in rapporto all'emissione dei suoni “a, e, i, o, u”.

Giochi collettivi, con i bambini disposti in cerchio, di vocalizzazione con alterazioni di volume e di durata del suono, anche in rapporto ad uno spartito elaborato collettivamente secondo una simbologia convenzionale della classe, introducendo, così, anche i grafemi riferiti ai fonemi vocalici.

Gioco individuale del “cacciatore di parole”: i bambini cercano dentro l'aula e nel parco gli oggetti, le parole per nominare i quali ini-

ziano con una vocale assegnata, e disegnano gli oggetti ciascuno su un foglietto colorato (attribuendo un colore diverso per ogni vocale).

Gioco linguistico “È arrivato un bastimento carico di ...” di volta in volta riguardante parole che iniziano con una vocale diversa ed elaborazione di un cartellone murale di sintesi, a collage, con piccole barche a vela, quali insiemi delle parole reperite.

Gioco collettivo: recitazione a memoria di una filastrocca facendo un saltello a piedi uniti ogni volta che si riproduce il suono di una vocale considerata.

Gioco musicale collettivo: cinque bambini hanno in consegna altrettanti piccoli strumenti musicali a percussione, uno per ciascuno, e, con essi, producono un suono ogni qualvolta sentono pronunciare la vocale loro affidata durante la recitazione lenta, collettiva, di una semplice filastrocca.

Data 13 – 30 settembre 2004

Seconda parte

Così come per i fonemi vocalici, presentazione agli alunni di brevi filastrocche (inventate dall'insegnante) in ciascuna delle quali sia evidenziato un fonema consonantico, quale suono onomatopeico rappresentante un evento della realtà.

Costruzione di cartelloni murali in cui insieme alla filastrocca non-sense compaia, in grande, l'immagine dell'azione compiuta dall'animale protagonista, circondata dal grafema, scritto in stampatello maiuscolo e minuscolo, corrispondente al fonema considerato.

Gioco linguistico “È arrivato un bastimento carico di ...” di volta in volta riguardante parole che iniziano con un fonema consonantico diverso ed elaborazione di un cartellone murale di sintesi, a collage, con piccole barche a vela, quali insiemi delle parole reperite.

Data 1 - 15 ottobre 2004

Terza parte

Riconsiderazione di un enunciato già elaborato, trascritto e memorizzato (in modo acustico-visivo globale) in classe.

Operando con le striscioline di carta della frase già conosciuta, conservate individualmente dai bambini in una busta:

- ripetizione della scomposizione dell'enunciato considerato nelle parole che lo compongono e riconoscimento di queste singolarmente;
- riconoscimento delle parole del medesimo, in cui sia inserito il suono di un fonema consonantico suggerito dall'insegnante.

Mediante indicazioni esplicite dell'insegnante, prima segmentazione del continuum fonico per distinguere i suoni formati dal fonema consonantico preso in esame, accompagnato dai vocalici, quindi messa in evidenza di tali suoni sillabici nelle parole scritte cerchiando con un colore i segni grafici corrispondenti. Pronuncia corretta dell'insegnante di questi "pezzetti" di parola, poi di tutta la classe.

Memorizzazione visivo-globale delle sillabe, in modo che, successivamente, il riconoscimento di esse anche in altre parole sia immediato. Tenuto conto che gli alunni conoscono già i grafemi vocalici, sotto forma di gioco-indovinello richiesta ai bambini di descrivere la composizione dei "pezzettini di parole" (sillabe) imparati e di scoprire la regola di composizione.

Elaborazione di un cartellone di sintesi, per ogni fonema considerato.

Giochi di consolidamento della conoscenza delle sillabe:

completamento progressivo di una tabella a doppia entrata (consonanti X vocali) delle sillabe, disegnata su un cartoncino, da tenere a portata di mano nel quaderno di lavoro;
tombola delle sillabe (le cartelline preparate dall'insegnante);

girotondo delle sillabe con richiesta di andare in mezzo a...;
 ricerca di parole che inizino con una determinata sillaba;
 cerchiatura con colori diversi di sillabe conosciute in parole di enunciati dei brani del libro di lettura.
 Giochi di anagrammi di sillabe, formando parole piane, e lettura di queste in enunciati di brevi storielle inventate dai bambini (trascritte dall'insegnante).
 Giochi di parole del tipo "zeppa", in cui in mezzo a parole piane bisillabe venga inserita una consonante, e riconoscimento-lettura della nuova parola.

Data 16 ottobre – 20 dicembre 2004

Quarta parte

Lettura degli enunciati del libro di lettura, riguardanti i suoni consonantici affrontati.
 Lettura di semplici parole piane formate dalle sillabe già conosciute.
 Lettura di semplici fumetti (ad esempio "Pimpa") in cui la lettura della parte verbale è molto facilitata dalle immagini.
 Lettura di semplici didascalie, elaborate ad hoc dall'insegnante, di brevi storie o favole illustrate.

Data 10 gennaio - 10 marzo 2004

VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

Prove di verifica	Criteri di valutazione
<p>1. <i>Data 14/10/04</i> In brevi testi, riconoscimento di parole uguali e lettura globale di esse.</p>	<p>Se l'alunno sa leggere analiticamente brevi enunciati composti: Ottimo</p>
<p>2. <i>Data 18/12/04</i> Riconoscimento di sillabe piane e complesse in parole di enunciati conosciuti.</p>	<p>Se l'alunno sa leggere analiticamente semplici sequenze di parole: Distinto</p> <p>Se l'alunno sa riconoscere sillabe piane e complesse: Buono</p>

<p>3. <i>Data</i> 31/1/05 Lettura analitica di parole piane.</p> <p>4. <i>Data</i> 15/2/05 Lettura analitica di parole complesse.</p> <p>5. <i>Data</i> 4/3/05 Lettura analitica di enunciati semplici e composti.</p> <p>Registrazione degli esiti: vedi tabella allegata</p>	<p>Se l'alunno sa riconoscere le diverse sillabe piane: Sufficiente</p> <p>Se l'alunno sa leggere globalmente parole conosciute: Insufficiente</p> <p>Eventuali osservazioni per il portfolio <i>na volta riconosciuti i diversi suoni dei fonemi, gli alunni non hanno avuto problemi nell'abbinare e riconoscere i corrispondenti grafemi in stampatello sia maiuscolo sia minuscolo.</i></p>
---	---

TABELLA DI REGISTRAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

<i>Data e prova</i>	Prova n. 1	Prova n. 2	Prova n. 3	Prova n. 4	Prova n. 5
<i>Alunni</i>	In brevi testi, riconoscimento di parole uguali e lettura globale di esse.	Riconoscimento di sillabe piane e complesse in parole di enunciati conosciuti	Lettura analitica di parole piane	Lettura analitica di parole complesse	Lettura analitica di enunciati semplici e composti
	Data 14/10/04	Data 18/12/04	Data 31/1/05	Data 15/2/05	Data 4/3/05
Alessandro	.....	.....	.....	.....	.....
Andrea	.....	.....	.....	.....	.....
Angela	.....	.....	.....	.....	.....
Beatrice	.....	.....	.....	.....	.....
Dario	.....	.....	.....	.....	.....
Davide	.....	.....	.....	.....	.....
Enrico	.....	.....	.....	.....	.....
Federica	.....	.....	.....	.....	.....
Federico	.....	.....	.....	.....	.....
Giulia	.....	.....	.....	.....
Greta	.....	.....	.....
Lisa	.....	.....	
Martina	.....			
Matteo					
.....					

Parte IV

Glossario

PER INTENDERCI SUI TERMINI

Nadia Bonora*

**Docente, Supervisore al Tirocinio, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna*

Abilità

Sono il frutto della razionalità tecnica dell'uomo, riconducibili alla sfera del *saper fare*. Si è abili quando si è consapevoli delle ragioni e delle procedure del fare, quando si conosce il perché dei processi, si è in grado di prevedere le conseguenze delle scelte relativamente agli scopi, alle modalità e alle procedure.

Il contesto scolastico, attraverso la mediazione didattica, facendo riferimento alle conoscenze e abilità indicate negli obiettivi specifici di apprendimento, sostiene e promuove il processo di trasformazione delle capacità personali degli alunni, in loro personali competenze.

Capacità

Le capacità hanno una loro dinamicità, sono in continua evoluzione e anche quando si manifestano come capacità specifiche – si è più capaci in un ambito piuttosto che in un altro, in un contesto piuttosto che in un altro – mettono in gioco la persona nella sua interezza: ciò che è e ciò che potrebbe essere.

I processi di apprendimento promossi dalle diverse istituzioni educative, non solo formali, come la scuola, ma anche non formali e informali, favoriscono la trasformazione delle capacità personali in competenze.

Competenza

Le *competenze* rappresentano, infatti, l'espressione concreta delle capacità potenziali di ciascuno portate al massimo grado di espressività: il passaggio è dal poter essere - capacità - all'essere, ovvero a ciò che si è effettivamente in grado di fare, pensare e agire, nella complessità del quotidiano.

Le competenze sono, di fatto, riconducibili ad un investimento concreto delle capacità, al dato di realtà della persona che le costruisce, le potenzia e le arricchisce all'interno di un contesto: competenti si diventa.

Conoscenze

Sono il momentaneo punto di arrivo del processo culturale dell'uomo, il *sapere* che una società ritiene fondamentale trasmettere alle nuove generazioni da considerare, in un metaforico passaggio del testimone, punto di partenza di ulteriori conquiste di civiltà.

Mediazione didattica

Il docente, attraverso l'azione didattica, considerata nella sua accezione più ampia, esercita il ruolo di mediatore culturale: rende formativo l'incontro con i saperi che ogni alunno sperimenta all'interno del contesto scolastico finalizzato all'apprendimento

L'insegnante, nella sua veste di facilitatore, organizza le attività didattiche, tenendo conto sia delle peculiarità dei singoli alunni sia della epistemologia dei saperi.

La relazione educativa ha come finalità l'apprendimento significativo che si sviluppa su due dimensioni: la strutturazione del contesto e l'interazione attiva e consapevole dell'alunno con i saperi formalizzati.

Incide, dunque, sul valore che l'alunno attribuisce alla proposta formativa una serie di variabili di cui è necessario tenere conto: le scelte organizzative in merito a spazi, tempi, modalità di aggregazione, tipologie di attività; il livello di conoscenza degli alunni, delle loro reali esigenze e modalità di approccio alla conoscenza; la padronanza, da parte dei docenti, dei contenuti disciplinari, delle strategie metodologiche e dei mediatori didattici.

Obiettivo formativo

Rappresenta l'apprendimento che si ha intenzione di promuovere attraverso lo svolgimento dell'Unità di Apprendimento.

Si configura come compito di apprendimento calibrato sulle effettive capacità, attese e motivazioni dell'alunno che dovrebbe percepirlo come traguardo importante per la maturazione dell'identità e lo sviluppo dell'autonomia

Obiettivi generali

Definiscono ed orientano nell'ottica dello sviluppo integrale della personalità di ciascun alunno, la natura e il significato dell'offerta formativa predisposta dalle istituzioni scolastiche, e degli interventi educativi e didattici realizzati dai docenti.

Obiettivi specifici di apprendimento

Indicano i livelli essenziali di prestazione, sono costituiti dai saperi - conoscenze - e dalle abilità - saper fare - che le scuole del sistema pubblico integrato sono tenute ad assicurare.

Rispondono all'esigenza di garantire l'unitarietà del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, offrendo una mappa di riferimento di tipo culturale, semantico e sintattico che i docenti devono padroneggiare anche nei dettagli epistemologici.

Piani di studio personalizzati

I Piani di Studio Personalizzati sono costituiti dalle Unità di Apprendimento effettivamente realizzate.

I Piani di Studio personalizzati si strutturano con la partecipazione attiva di diversi soggetti e contesti:

- lo Stato, che ha il dovere costituzionale di indicare i vincoli nazionali che tutti devono rispettare;

- le Regioni, che hanno il compito di gestire territorialmente gli aspetti di loro pertinenza;

- le istituzioni scolastiche autonome a cui spetta la responsabilità progettuale;

- i docenti che, in conformità alle disposizioni di cui agli articoli 4 e 5 del DPR 275/1999, predispongono l'offerta dei percorsi formativi;

- gli alunni, i genitori e il territorio ai quali è richiesta la responsabilità della partecipazione attiva.

Unità di Apprendimento

Rappresentano la declinazione operativa della personalizzazione degli interventi didattici.

Sono esperienze di apprendimento che sostengono il processo di trasformazione delle capacità in competenze, attraverso l'acquisizione di conoscenze ed abilità.

Vengono scelte tenendo conto del contesto in cui si opera, interrogandosi, sui motivi della scelte, da individuare attraverso una sistematica attività di ascolto e di osservazione, sui contenuti da proporre, da ricercare nella funzione formativa dei saperi, sulle modalità e sui tempi, collegati alla flessibilità organizzativa e alla corresponsabilità degli interventi.

ELEMENTI PER UN GLOSSARIO

Elisabetta Marzani*

*Docente, Direzione Didattica 2° Circolo di Scandiano (RE), AIMC

Capacità e competenze

I termini *capacità* e *competenza* devono essere utilizzati in modo differente in ambito valutativo.

La *capacità* rimanda al concetto di potenzialità dell'essere umano, al poter essere: capaci si nasce.

Le capacità hanno una loro dinamicità, sono in continua evoluzione e anche quando si manifestano come capacità specifiche – si è più capaci in un ambito piuttosto che in un altro, in un contesto piuttosto che in un altro – mettono in gioco la persona nella sua interezza: ciò che è e ciò che potrebbe essere.

I processi di apprendimento promossi dalle diverse istituzioni educative, non solo formali, come la scuola, ma anche non formali e informali, favoriscono la trasformazione delle capacità personali in competenze.

Le *competenze* rappresentano, infatti, l'espressione concreta delle capacità potenziali di ciascuno portate al massimo grado di espressività: il passaggio è dal poter essere - capacità – all'essere, ovvero a ciò che si è effettivamente in grado di fare, pensare e agire, nella complessità del quotidiano.

Le competenze sono, di fatto, riconducibili ad un investimento concreto delle capacità, al dato di realtà della persona che le costruisce, le potenzia e le arricchisce all'interno di un contesto: competenti si diventa.

Ad esempio: ogni essere umano nasce con la capacità di comunicare attraverso un sistema simbolico-culturale, ma diventa competente, nel caso specifico nella lingua scritta, solo quando è effettivamente in grado di utilizzare, in modo consapevole e personale, il codice della lingua scritta con modalità, funzioni e scopi diversificati.

La scuola, in quanto istituzione educativa formale per eccellenza, agevola l'evoluzione di capacità e competenze, utilizzando in termini formativi le conoscenze e le abilità.

Conoscenze e abilità

Le *conoscenze* sono il momentaneo punto di arrivo del processo culturale dell'uomo, il *sapere* che una società ritiene fondamentale trasmettere alle nuove generazioni da considerare, in un metaforico passaggio del testimone, punto di partenza di ulteriori conquiste di civiltà.

Le *abilità* sono il frutto della razionalità tecnica dell'uomo, riconducibili alla sfera del *saper fare*. Si è abili quando si è consapevoli delle ragioni e delle procedure del fare, quando si conosce il perché dei processi, si è in grado di prevedere le conseguenze delle scelte relativamente agli scopi, alle modalità e alle procedure.

Anche principi, regole, valori civili non sono estranei alle conoscenze e alle abilità. In questa logica, nelle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella scuola primaria, “le conoscenze e le abilità sono ordinate, sia per le discipline sia per le educazioni, in obiettivi specifici di apprendimento”.¹

Il contesto scolastico, attraverso la mediazione didattica, facendo riferimento alle conoscenze e abilità indicate negli obiettivi specifici di apprendimento, sostiene e promuove il processo di trasformazione delle capacità personali degli alunni, in loro personali competenze.

Dissonanza cognitiva

La Scuola Primaria, nel favorire e sostenere il passaggio dalle categorie empiriche dell'esperienza al mondo delle categorie formali su cui si fondano le discipline di studio, tiene conto del sapere spontaneo degli alunni, di quelle conoscenze ingenui su cui andranno ad innestarsi gli apprendimenti successivi.

La valorizzazione dell'esperienza del fanciullo è uno degli obiettivi generali del processo formativo da cui non si può prescindere perché strettamente collegato al vissuto dell'alunno che fino a quel momento si è costruito, attraverso un suo autonomo processo di concettualizzazione, una propria visione del mondo.

Creare situazioni motivanti, che facciano emergere la dissonanza cognitiva, aiuta il soggetto in apprendimento ad assumere un atteggiamento di apertura al cambiamento che gli consenta, nel confronto con la pluralità e la dinamicità dei saperi, di individuare e superare rigidità e pregiudizi, andando oltre il proprio punto di vista nella riorganizzazione delle conoscenze precedentemente apprese.

La Scuola Primaria, dedicando particolare attenzione alla discussione e all'esplorazione, valorizza lo sforzo di comprensione della realtà realizzato dal fanciullo, offrendogli la possibilità di riconsiderare, nel confronto con i saperi, le sue ipotesi e soluzioni interpretative. Nella strutturazione della proposta formativa i docenti operano proprio partendo dal “ricco patrimonio di precomprensioni, di conoscenze ed abilità tacite e sommerse già possedute da ciascuno che influisce moltissimo sui nuovi apprendimenti formali e comportamentali in quanto gli alunni ‘accomodano’ sempre i nuovi apprendimenti e comportamenti con quelli già interiorizzati e condivisi”.

Mediazione didattica

Il docente, attraverso l'azione didattica, considerata nella sua accezione più ampia, esercita il ruolo di mediatore culturale: rende formativo l'incontro con i saperi che ogni alunno sperimenta all'interno del contesto scolastico finalizzato all'apprendimento.

L'insegnante, nella sua veste di facilitatore, organizza le attività didattiche, tenendo conto sia delle peculiarità dei singoli alunni sia della epistemologia dei saperi.

¹ Come previsto dall' art. 8 comma 1, punto b del Dpr 275/99 che dà al Ministro della Pubblica Istruzione il compito di definire « obiettivi specifici relativi alle competenze degli alunni ».

² idem

La relazione educativa ha come finalità l'apprendimento significativo che si sviluppa su due dimensioni: la strutturazione del contesto e l'interazione attiva e consapevole dell'alunno con i saperi formalizzati.

Incide, dunque, sul valore che l'alunno attribuisce alla proposta formativa una serie di variabili di cui è necessario tenere conto: le scelte organizzative in merito a spazi, tempi, modalità di aggregazione, tipologie di attività; il livello di conoscenza degli alunni, delle loro reali esigenze e modalità di approccio alla conoscenza; la padronanza, da parte dei docenti, dei contenuti disciplinari, delle strategie metodologiche e dei mediatori didattici.

L'attività di mediazione culturale si esercita nel rapporto tra l'alunno, soggetto che tende all'autorealizzazione, e i saperi, oggetti culturali che lo aiutano a realizzarsi.

Obiettivi: specifici, generali e formativi

Gli obiettivi generali presentati nelle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria, sono in linea di coerenza con il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di Istruzione, che fa da sfondo all'agire educativo.

Gli obiettivi generali definiscono ed orientano nell'ottica dello sviluppo integrale della personalità di ciascun alunno, la natura e il significato dell'offerta formativa predisposta dalle istituzioni scolastiche, e degli interventi educativi e didattici realizzati dai docenti.

Gli obiettivi specifici di apprendimento indicano i livelli essenziali di prestazione, sono costituiti dai saperi - conoscenze - e dalle abilità - saper fare - che le scuole del sistema pubblico integrato sono tenute ad assicurare. Essi rispondono all'esigenza di garantire l'unitarietà del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, offrendo una mappa di riferimento di tipo culturale, semantico e sintattico che i docenti devono padroneggiare anche nei dettagli epistemologici.

Il loro ordine di presentazione "non va confuso con l'ordine di svolgimento, determinato in funzione delle esigenze degli allievi, dalle istituzioni scolastiche e dai docenti³".

Nel rispetto delle caratteristiche di ogni grado di scuola, i docenti hanno il compito, così dispongono le *Indicazioni Nazionali*, di trasformare in obiettivi formativi il profilo tracciato nel Pecup, nonché gli obiettivi generali del processo formativo e gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli allievi (art. 8 del Dpr. 275/99).

L'obiettivo formativo, scelto in rapporto al livello di maturazione degli allievi, rappresenta l'apprendimento che si ha intenzione di promuovere attraverso lo svolgimento dell'Unità di Apprendimento. L'obiettivo formativo si configura come compito di ap-

³ Le Indicazioni parlano, a proposito, di principio ologrammatico: il passaggio dalla parte al tutto e dal tutto alla parte coniugando la visione globale e d'insieme con quella analitica e specifica di settore. Ad esempio un approccio per discipline rimanda alle educazione e viceversa.

prendimento calibrato sulle effettive capacità, attese e motivazioni dell'alunno che dovrebbe percepirlo come traguardo importante per la maturazione dell'identità e lo sviluppo dell'autonomia.

Ologramma

La logica dell'*ologramma* fa riferimento al rapporto tra la parte ed il tutto.

Nessuna disciplina può essere autoreferenziale, chiusa in se stessa; in ogni disciplina si ritrovano elementi di sviluppo inter e transdisciplinari che rimandano all'idea di educazione integrale: il passaggio è sempre dai saperi al sapere personale.

L'alunno ha bisogno di riorganizzare e di integrare informazioni e conoscenze ponendole in relazione tra loro e con il suo contesto di vita.

Ne consegue che gli obiettivi specifici di apprendimento, anche se presentati in modo dettagliato per le singole discipline e per l'educazione alla Convivenza civile, sono da considerarsi all'interno di un processo interattivo che risponde al principio della sintesi e dell'ologramma. In ogni obiettivo specifico di apprendimento sono compresi elementi riconducibili sia alle discipline sia alle dimensioni della Convivenza civile.

Anche gli obiettivi formativi obbediscono alla logica ologrammatica. Solo una prospettiva pluri, inter e transdisciplinare può dotare di senso l'itinerario formativo proposto dal contesto scolastico che nella scelta e nello sviluppo delle Unità di Apprendimento lavora sempre tenendo conto delle connessioni tra i saperi.

L'esperienza di apprendimento acquista significato per l'alunno quando prende in considerazione la sua esperienza di vita, la sua dimensione esistenziale, in cui i problemi e le attività si presentano in modo complesso e articolato: il punto di vista delle singole discipline o singole educazioni non gli consentirebbe, da solo, la comprensione dell'esperienza che richiede una visione unitaria e di sintesi.

Piani di studio personalizzati

I Piani di Studio Personalizzati sono costituiti dalle Unità di Apprendimento effettivamente realizzate.

Il termine personalizzati pone l'accento sull'esigenza di coniugare la specificità del percorso di apprendimento del singolo alunno - strutturato sulla base del suo vissuto, dei suoi ritmi, stili, motivazioni, preferenze, con la standardizzazione degli esiti.

La personalizzazione è processo strettamente collegato ai concetti di capacità e competenza. Si tratta, infatti, di promuovere le potenzialità di ciascuno -capacità- attraverso la formazione di competenze, facendogli vivere esperienze per lui significative.

Come sottolineano le Indicazioni nazionali, ogni allievo può perseguire i medesimi obiettivi attraverso itinerari diversi.

I Piani di Studio personalizzati si strutturano con la partecipazione attiva di diversi soggetti e contesti: lo Stato che ha il dovere costituzionale di indicare i vincoli nazionali che tutti devono rispettare; le Regioni che hanno il compito di gestire territorialmente gli aspetti di loro pertinenza; le istituzioni scolastiche autonome a cui spetta la responsabilità progettuale; i docenti che, in conformità alle disposizioni di cui agli artico-

li 4 e 5 del DPR 275/1999, predispongono l'offerta dei percorsi formativi; gli alunni, i genitori e il territorio ai quali è richiesta la responsabilità della partecipazione attiva.

Portfolio

“Il *Portfolio delle competenze individuali* comprende una sezione dedicata alla *valutazione* e un'altra riservata all'*orientamento*. La prima è redatta sulla base degli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni e il riconoscimento dei crediti e debiti formativi (art.8, DPR 275/99).

Il *Portfolio* seleziona in modo accurato: materiali prodotti dall'allievo individualmente o in gruppo; prove scolastiche significative; osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento del fanciullo; commenti su lavori personali ed elaborati significativi; indicazioni di sintesi che emergono dall'osservazione sistematica, dai colloqui insegnanti-genitori, da colloqui con lo studente e anche da questionari o test in ordine alle personali attitudini e agli interessi più manifesti.

Il Portfolio documenta gli itinerari di apprendimento realizzati dall'alunno in termini valutativi, tenendo presente che la valutazione è positiva per lo studente quando gli consente di conoscere in modo più consapevole ed approfondito le sue effettive competenze e di attivare un processo di conoscenza di sé, delle sue potenzialità, delle modalità con cui poterle mobilitare. Anche per questo motivo, la compilazione del *Portfolio*, richiede il diretto coinvolgimento della scuola e della famiglia oltre che del fanciullo⁴”.

Ogni istituzione scolastica ha il dovere di definire i criteri di selezione dei materiali più significativi, tenendo presente che la compilazione del Portfolio coinvolge l'alunno, ma anche l'istituzione scolastica, nella ricerca di azioni di miglioramento attraverso processi di riflessione e autovalutazione.

Considerato che il principio della continuità educativa si concretizza in azioni di raccordo tra la scuola frequentata precedentemente dagli alunni e quella che li accoglie quali, ad esempio, lo scambio di informazioni, la programmazione e realizzazione di Unità di Apprendimento che coinvolgono gli alunni i docenti della scuola dell'infanzia e primaria, ecc..., il Portfolio delle competenze individuali accompagna l'alunno dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado ed acquista particolare rilevanza nel passaggio da un ordine di scuola all'altro.

Profilo educativo, culturale e professionale

“Il *Profilo educativo, culturale e professionale* rappresenta ciò che un ragazzo di 14 anni dovrebbe *sapere e fare per essere* l'uomo e il cittadino che è giusto attendersi da lui al termine del Primo Ciclo di istruzione⁵”. Esso si articola sui tre snodi fondamentali del

⁴ Indicazioni della scuola primaria, allegato B del Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59.

⁵ Allegato D al Decreto legislativo del 19 febbraio 2004, n. 59, concernente la “Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'art. 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53”.

processo formativo: la conoscenza di sé “il ragazzo prende coscienza delle dinamiche che portano all’affermazione della propria identità⁶”; la relazione con gli altri “il ragazzo impara ad interagire con i coetanei (è il miglior modo per conoscere e per conoscersi) e con gli adulti (sviluppa un positivo meccanismo di emulazione-contrapposizione che gli consente di distinguere tra modelli positivi e negativi)⁷”; l’orientamento “il ragazzo è in grado di pensare al proprio futuro, dal punto di vista umano, sociale e professionale. Per questo elabora, esprime e argomenta un proprio progetto di vita che tiene conto del percorso svolto e si integra nel mondo reale in modo dinamico ed evolutivo⁸”.

Unità di Apprendimento

Le Unità di Apprendimento, pensate e scelte in rapporto alle esigenze di chi apprende, rappresentano la declinazione operativa della personalizzazione degli interventi didattici.

“L’insieme delle Unità di Apprendimento effettivamente realizzate, con le eventuali differenziazioni che si fossero rese opportune per i singoli alunni, da origine al Piano di Studio Personalizzato⁹”.

Le Unità di Apprendimento che vanno a costituire i Piani di Studio Personalizzati si strutturano come esperienze di apprendimento che sostengono il processo di trasformazione delle capacità in competenze, attraverso l’acquisizione di conoscenze ed abilità.

L’azione didattica si concretizza nella progettazione e realizzazione di Unità di apprendimento che vengono scelte tenendo conto del contesto in cui si opera, interrogandosi, sui motivi della scelte, da individuare attraverso una sistematica attività di ascolto e di osservazione, sui contenuti da proporre, da ricercare nella funzione formativa dei saperi, sulle modalità e sui tempi, collegati alla flessibilità organizzativa e alla corresponsabilità degli interventi.

⁶ *Idem*

⁷ *Idem*

⁸ *Idem*

⁹ Allegato B al Decreto legislativo del 19 febbraio 2004, n. 59, concernente la “Definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione, a norma dell’art. 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53”.

PAROLE DELLA RIFORMA

Luciano Lelli*

**Dirigente Tecnico, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Competenze

Competenza è termine che ha iscritta in sé una pluralità di significati. Deriva dal verbo latino *com-petĕre*, che contiene, tra altre accezioni, quella di “dirigersi a”. Il senso di base della parola, sul *ver-sante* lessicale che qui interessa, è definibile come “piena capacità di orientarsi in un determinato campo” (Devoto – Oli). Si inferisce da ciò che può ritenersi competente colui che, nel settore in cui opera, evidenzia una adeguata padronanza delle conoscenze di fondo, dei processi di svolgimento delle attività, delle abilità necessarie per perseguire consapevolmente le mete verso le quali si tende, dei meccanismi logici e funzionali di comprensione, analisi, sintesi, valutazione, inferenza, deduzione, abduzione, ... La competenza, dunque, è sempre un *terminus ad quem*, un punto di arrivo.

Competenza è parola che da molto tempo ha cittadinanza in campo scolastico, con maggiore o minore coscienza, nei docenti, del suo peculiare spessore semantico: presso che da sempre, infatti, scopo del processo di istruzione è stato ritenuto l'acquisizione, da parte degli studenti, di pertinenti competenze nelle discipline di studio, oltre che di una macrocompetenza culturale, che si esplicano come attitudine in atto di iniziativa personale e di autoistruzione, di collegamento tra i contenuti dei diversi percorsi disciplinari, di problematizzazione delle conoscenze possedute, di ricerca d'assetti più avanzati di conoscenze e abilità operative.

Durante la lunga stagione della programmazione curricolare (vedi), le competenze sono state spesso associate agli obiettivi: è stato pertanto frequente, soprattutto in quel periodo, imbattersi in definizioni quali “gli obiettivi didattici generali sono enunciati descrittivi di comportamenti, competenze, conoscenze, capacità, attitudini che gli allievi conseguono appropriandosi man mano delle nozioni, dei concetti e della struttura delle discipline”. Con ciò si vuol dire che la consapevolezza del termine e dei significati da esso veicolati, per quanto di recente molto enfatizzata per l'intrinseca rilevanza riconosciuta alla parola, appartiene però al patrimonio cognitivo e operativo tradizionale della scuola.

Anche da alcuni accenni fin qui messi in campo, si può intendere che, entro il plesso operativo insegnamento/apprendimento, è funzionale affrontare in un ventaglio di modi il concetto di competenza: l'azione formativa complessiva delle scuole, infatti, si può asserire che tenda al conferimento agli alunni di una macrocompetenza, sovrapponibile, in certa misura, alla maturazione umana e culturale complessiva di ciascuno; entro i contesti disciplinari, a tempi lunghi, l'attività dei docenti è pertinente che miri all'interiorizzazione, da parte degli allievi, ancora di competenze di ampio spettro (capacità in atto – in senso aristotelico – di padroneggiare reti di conoscenze e di concet-

ti, metodi di indagine, strumenti di ricerca, lessici specializzati); nell'operatività quotidiana, sia in riferimento alle discipline che in ottica interdisciplinare, è funzionale che gli insegnanti progettino il conseguimento di microcompetenze e agiscano per la loro acquisizione da parte degli studenti, consapevoli che il raggiungimento di macrocompetenze (quelle, per esempio, iscritte negli "obiettivi generali del processo formativo") passa attraverso la pratica (nelle dimensioni cognitiva, affettivo-relazionale, motoria) di competenze di più ridotto spettro (di conoscenze e abilità).

Ogni competenza comunque, a prescindere dalla sua dimensione cognitiva e operativa, ha sempre struttura reticolare, nel senso che non si iscrive solo in un ambito di attività o in una disciplina ma rinvia all'intero campo dei saperi con i quali le scuole si cimentano: con espressione oggi frequentemente praticata, si può asserire che un nucleo di conoscenze e abilità per aspirare allo statuto di competenza è necessario che abbia configurazione ologrammatica.

La fortuna che attualmente arride alla parola competenza si deve anche ad un'altra potenzialità semantica della stessa: la circostanza, condivisa a livello internazionale, che le competenze siano, in larga misura almeno, accertabili e certificabili, ovvero sia documentabili nella loro presenza entro il patrimonio cognitivo e operativo di un allievo, se non proprio in termini inconfutabilmente "oggettivi" comunque con possibilità di diffusa condivisione "intersoggettiva": siffatto connotato riveste una rilevante importanza, in quanto, tra l'altro, traducibile nella determinazione di "crediti" utilizzabili dagli alunni, per esempio, nel passaggio tra diversi percorsi formativi o in caso di trasferimento da scuola a scuola.

Il documento *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria*, con pronuncia concettuale affine a quella sopra argomentata, sostiene che "Le competenze sono l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo effettivamente in grado di fare, pensare e agire, adesso, nell'unità della nostra persona, di-nanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto". Nello stesso testo e nel documento di cui quello citato costituisce l'estensione sul piano della riflessione e dell'argomentazione (le Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria) si professa la tesi che i bambini in quanto persone hanno capacità potenziali e virtuali le quali, anche tramite gli interventi operativi delle scuole che mettono in campo conoscenze disciplinari e stimolano all'appropriazione di abilità alle conoscenze connesse, lungo itinerari più o meno protratti di formazione e di autoformazione, progressivamente si consolidano come, appunto, competenze, quali "capacità in atto".

Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati

Il Ministero dell'Istruzione, fin dall'esordio dello Stato unitario italiano, ha costantemente approntato e periodicamente modificato Programmi didattici nazionali, sempre e inevitabilmente condizionati dagli orientamenti valoriali, ideali e culturali preva-

lenti nei diversi momenti storici, assunti o propugnati dallo schieramento politico in ogni differente contingenza detentore del potere e della responsabilità amministrativa.

Soprattutto la scuola elementare (primaria) negli oltre 140 anni della sua storia è stata, con cadenza a volte serrata, altre volte distesa, “caricata” di nuovi programmi didattici, operazione di per sé apprezzabile a prescindere dall'intrinseca qualità culturale e operativa delle innovazioni pro-grammatiche via via entrate in scena, perché ciò ha concorso a tenerla quasi sempre in tensione co-noscitiva, ad evitare che essa si adagiasse nelle proprie consuetudini procedurali.

Ma un programma didattico nazionale, per quanto elaborato con sapienza teorica e coscienza della sua funzione prassica, inevitabilmente soggiace ad alcuni vizi strutturali: la generalità, ovvero sia pretesa congenita di valere per l'intero territorio nazionale, l'astrattezza, ovvero sia distanza inevitabile da ogni concreta situazione operativa con le sue peculiarità ed idiosincrasie, la predisposizione ad una obsolescenza più o meno accelerata. Per ovviare a tale conformazione endemica di qualsivoglia programma didattico nazionale, presso che da sempre – con maggiore o minore consapevolezza della mediazione sul piano teorico ed operativo – le scuole sono state sollecitate a quella che per decenni e tuttora è stata/è largamente denominata programmazione (vedi).

La legge 53/2003 di riforma degli ordinamenti scolastici manda in un certo senso in soffitta l'idea di programma didattico nazionale, disponendo che mediante un apposito regolamento si provveda “alla individuazione del nucleo essenziale dei piani di studio scolastici per la quota nazionale relativamente agli obiettivi specifici di apprendimento, alle discipline e alle attività costituenti la quota nazionale dei piani di studio, agli orari, ai limiti di flessibilità interni nell'organizzazione delle discipline” (art. 7, comma 1 a). Tale “nucleo essenziale” è costituito, appunto, dalle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati.

In che cosa dette Indicazioni differiscono dai tradizionali programmi? Innanzi tutto tengono conto dell'autonomia scolastica, per la quale la realizzazione dei Piani di studio veri e propri (vedi Piani di studio personalizzati) è competenza delle scuole. Quindi sono caratterizzate da un minore tasso di pervasività rispetto ai programmi, per lasciare più spazio all'azione progettuale delle scuole autonome, limitandosi, per così dire, a indicare gli obiettivi generali del processo formativo e gli obiettivi specifici di apprendimento, i quali, come nel documento tecnico attualmente varato e denominato Indicazioni, possono essere articolati quali conoscenze, declinate in abilità disciplinari miranti all'acquisizione, entro i saperi disciplinari, di adeguate competenze.

Può succedere, ed è utile che ciò avvenga, che le Indicazioni, per gli aspetti sopra menzionati connotate da un indubbio spessore di prescrittività, siano corredate da un ulteriore documento riportante riflessioni di natura epistemologica, pedagogica e metodologica, utili per comprendere il disegno teorico ed operativo sotteso alle Indicazioni, per facilitare la traduzione dei nuclei essenziali nei concreti Piani di studio personalizzati delle scuole (le *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali* ...).

Obiettivi

Contestualmente all'entrata in scena, nella seconda metà degli Anni Settanta del secolo scorso, della cosiddetta programmazione curricolare (vedi), hanno fatto prepotente irruzione, nelle pratiche pro-gettuali delle scuole italiane, oltre che – quasi contestualmente – nelle proposte pedagogiche e di-dattiche dell'amministrazione scolastica, gli obiettivi, intesi come mete, traguardi, punti d'arrivo dei percorsi formativi, sul versante degli apprendimenti come conoscenze, abilità, competenze da far conseguire agli allievi tramite l'insegnamento, in quanto ritenuti significativi per la loro evoluzione culturale e umana.

Il termine, così come la realtà semantica ad esso sottesa, non era ovviamente ignorato in precedenza in ambito scolastico, anche se sugli obiettivi non si poneva alcuna particolare enfasi, preferendo considerare come motori dell'attività di istruzione nelle discipline i contenuti delle stesse.

Nel contesto anglosassone, ove la pedagogia per obiettivi è stata diffusamente praticata dalla fine degli Anni Quaranta, gli stessi erano per lo più trattati e immessi nella didattica in forma di micro-obiettivi (si considerino in proposito gli studi di Mager e dei Nicholls). Allorché il concetto di obiettivo è stato assunto entro la tradizione didattica italiana (espressione di una storia pedagogica d'ampio respiro cronologico e in sé molto prestigiosa) esso ha allargato a dismisura il suo campo semantico, pervenendo a una enorme proliferazione di locuzioni e di curvature di senso, con prevalenza tuttavia di un dimensionamento triadico degli obiettivi, per lo più di tipo gerarchico-inferenziale (dal generale al particolare).

Nel Regolamento dell'autonomia (D.P.R. 275/1999) e nelle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati (vedi) siffatto connotato viene in larga misura confermato: nel testo normativo infatti è detto che il Ministro dell'Istruzione definisce, a livello nazionale, gli obiettivi generali del processo formativo e fissa anche gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze (vedi) degli alunni; nel documento tecnico citato viene ipotizzata e argomentata la declinazione, in specie dei secondi, in forma e sostanza di obiettivi formativi.

Con riferimento costante alle Indicazioni, ci si prefigge qui di contornare in termini essenziali ciascuna delle tre tipologie, anche evidenziando, a larghi tratti le connessioni funzionali e operative tra le stesse.

Obiettivi generali del processo formativo sono enunciati descrittivi di comportamenti cognitivi e affettivo-relazionali, di conoscenze, abilità, competenze di assai vasto raggio, implicanti il concorso formativo di tutte le discipline e di tutte le occasioni educative approntate dalla scuola. In passato diffusamente designati con la locuzione "obiettivi educativi", essi vengono per lo più stabiliti (o ri-baditi) nei documenti pedagogici basilari del Ministero dell'Istruzione (Programmi didattici nazionali, Indicazioni), senza per altro escludere un intervento ideativo delle scuole nella loro identificazione.

Obiettivi specifici di apprendimento sono enunciati descrittivi di comportamenti cognitivi e affettivo-relazionali, di conoscenze, abilità, competenze dallo spettro semantico più

circoscritto rispetto ai precedenti, in quanto iscritti entro una disciplina o “educazione”, come enucleatori delle conoscenze essenziali afferenti al patrimonio di contenuti e allo statuto epistemologico delle stesse, quindi delle abilità di pensiero ed operative che le discipline danno l’opportunità di esplicitare, se conoscenze ed abilità si concretizzano quali competenze degli allievi. Essi, se pure come detto riferiti a una disciplina o “educazione”, “obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio della sintesi e dell’ologramma: gli uni rimandano agli altri; non sono mai, per quanto possano essere autoreferenziali, richiusi su se stessi, ma sono sempre un complesso e continuo rimando al tutto”.

Ancora, “non bisogna cadere nell’equivoco di impostare e condurre le attività didattiche con gli allievi quasi fossero in una pretesa corrispondenza biunivoca con ciascun obiettivo specifico di apprendimento”. Per evitare di incappare in siffatto errore, occorre che le scuole e gli insegnanti declinino, concretizzino gli obiettivi specifici in obiettivi formativi, vale a dire enunciati descrittivi di comportamenti cognitivi, affettivo-relazionali, di conoscenze, abilità, competenze, riconosciuti alla portata degli effettivi allievi che popolano le classi e le scuole, mediante una circostanziata anamnesi, realizzata tramite modalità varie e convergenti di osservazione mirata.

Piani di studio personalizzati

La legge 53/2003 sancisce che “i piani di studio personalizzati, nel rispetto dell’autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l’identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali”.

Che cosa si intende con la locuzione Piani di studio personalizzati? Al fine di pervenire ad una identificazione circostanziata di tale concetto, occorre una sia pure succinta contestualizzazione storica.

Le scuole italiane di ogni ordine e grado hanno da sempre correlato la loro attività didattica a programmi nazionali, periodicamente rinnovati per il mutare degli scenari politici, ideologici, culturali. Le scuole, almeno quelle pedagogicamente e metodologicamente più avvertite, non sono quasi mai sottostate acriticamente alla logica dei programmi, frequentemente intervenendo con azioni di adattamento, integrazione, calibratura (vedi Programmazione). È tuttavia indubbio che per decenni e decenni la pretesa dei programmi di essere “al centro” è stata diffusamente subita, vuoi con rassegnazione, vuoi con insofferenza, dai docenti.

A dinamizzare, fluidificare la presenza dei programmi nazionali entro i contesti operativi delle scuole, intensamente ha concorso, dalla seconda metà degli Anni Settanta del secolo appena passato, l’entrata in scena della programmazione curricolare (vedi), intesa come mediazione tra la logica tendenzialmente imperativa dei programmi e la richiesta delle scuole e degli alunni di tenere conto con primaria attenzione dei loro concreti connotati, delle loro peculiari singolarità.

Il rinnovamento in atto anche delle specificità metodologiche delle scuole nel proporre e realizzare i propri interventi professionali implica una sorta di rovesciamento tra istanza nazionale e progettualità locale. Circostanza questa per la quale non si parla più di programmi nazionali ma di Indicazioni Nazionali (vedi), con ciò significando un sostanziale alleggerimento del peso quantitativo e coercitivo della proposta operativa determinata al “centro” e, appunto, una più marcata enfasi sul contributo ideativo e attuativo di ciascuna singola scuola.

I Piani di studio personalizzati, quindi, sono appunto l'espressione di una esplicita valorizzazione della facoltà di iniziativa delle scuole, capaci di identificare e porre in essere efficaci e dinamici itinerari formativi per tutti gli alunni e per ciascuno. Tali piani sono “personalizzati” perché non si riferiscono settorialmente e in maniera frammentata solo a sezioni della personalità degli allievi ma li coinvolgono nella loro integralità e peculiarità irripetibile e perché implicano, nella pertinente loro identificazione e messa a punto, la collaborazione di tutti i cofattori dei processi formativi (istituzioni scolastiche, singoli docenti, altri educatori, genitori, gli stessi alunni, prioritariamente).

Per schematizzare il percorso operativo individuato nel documento Indicazioni Nazionali (con piena consapevolezza, per altro, dei rischi di fraintendimento e banalizzazione che qualsiasi riduzione schematica comporta) si può asserire che il MIUR mette in campo Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati, proponenti in termini tendenzialmente prescrittivi obiettivi generali e obiettivi specifici e che le scuole, anche tenendo conto della quota di piano riservata alle regioni, rendono operativi gli obiettivi specifici in forma e sostanza di obiettivi formativi (vedi Obiettivi). Essi vanno quindi attivati quali “motori” dei tracciati formativi, facendoli interagire con attività, metodi, soluzioni organizzative, “modalità di verifica necessarie per trasformarli in competenze”. Tali strutture progettuali e operative costituiscono le Unità di Apprendimento (vedi), il complesso delle quali, “con le eventuali differenziazioni che si rendessero necessarie per singoli alunni, dà origine al Piano di studio personalizzato, che resta a disposizione delle famiglie e da cui si ricavano anche spunti utili per la compilazione del Portfolio delle competenze individuali” (le citazioni sono tratte dal documento Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria).

Profilo educativo, culturale e professionale 6 – 14 anni

Nel complesso dei documenti che, quando il processo attuativo della riforma sarà stato completato o comunque pervenuto a stadio avanzato, in veste formale di regolamenti supporteranno l'attività progettuale dei docenti, spicca, anche per la sua novità, il Profilo educativo, culturale e professionale 6 – 14 anni.

In che cosa consiste il documento menzionato e qual è la sua funzione operativa, la principale almeno?

Per intenderne la ratio occorre innanzi tutto porre mente sul fatto di estrema importanza che la legge 53/2003 istituisce il “Primo ciclo”, entro il quale si integrano in nuova unità operativa la scuola primaria di durata quinquennale e la scuola secondaria

di primo grado di durata triennale. Il mantenimento per i due segmenti dei confini cronologici attuali non significa, come qualcuno con interpretazione malevola e/o semplicistica si ostina a ritenere ed asserire, reiterazione tout court dell'esistente: in effetti viene così posta in essere una inedita entità strutturale ed operativa, il "Primo ciclo", appunto, entro cui scuola primaria e scuola secondaria di primo grado, coniugati in unità indissolubile, diventano tappe del medesimo percorso, lungo lo svolgimento del quale – almeno a livello di intenzione e di virtualità organizzativa, in attesa che con tutto il tempo necessario ad una adeguata metabolizzazione dell'innovazione la metamorfosi ideata diventi progetto concreto e costume professionale delle scuole e dei docenti – vige una continuità potenzialmente perfetta, senza cesure o sovrapposizioni.

Si può con pertinenza sostenere che l'istituzione del "Primo ciclo" da parte della legge 53 aderisce alle medesime motivazioni che nella legge 30/2000 indussero il legislatore a fondere la scuola elementare e quella media in una "Scuola di base" di durata settennale, vale a dire, principalmente, la rimozione del "salto epistemologico" e della "distanza ontologica" che tradizionalmente hanno sempre tenute separate le due articolazioni del percorso scolastico obbligatorio. Se non che, come è noto, la sottrazione di un anno a uno dei due segmenti (non si era ancora compreso a quale, effettivamente) aveva generato un intenso e diffuso clima di opposizione nel corpo docente avverso tale modifica, oltre a implicare svariati problemi applicativi di enorme consistenza: la revisione apportata dalla legge 53 ha da un lato tolto di mezzo ragioni di ostilità e ostacoli gestionali, dall'altro, però, mantenendo intatto e per certi versi potenziando il proposito di integrare in nuova unità scuola pri-maria e scuola secondaria di primo grado.

Il protratto preambolo serve a giustificare l'entrata in scena del "Profilo ...". Tale documento, infatti, induce a pensare al periodo 6-14 anni come itinerario senza cesure e senza accidentali sovrapposizioni di interventi, orientato in ciascuna scansione della sua durata dall'immanenza delle medesime finalità formative, innestate nelle dimensioni costitutive della persona umana, valoriale, affettiva e relazionale, motoria, cognitiva, (dimensioni, per altro, distinte solo per comodità di argomentazione ma nella effettualità dei concreti processi educativi strettamente e fittamente intrecciate).

Più specificatamente, si può asserire che gli insegnanti di scuola primaria e di scuola secondaria di primo grado (in realtà anche quelli di scuola dell'infanzia, coinvolti nell'attenzione al documento qui analizzato, pur se lo stesso è intenzionalmente dimensionato prioritariamente in rapporto agli allievi di età dai 6 ai 14 anni) nella impostazione dei loro percorsi progettuali e di realizzazione operativa prendono prioritariamente le mosse dalle competenze (vedi) (in rapporto agli ambiti del sapere, fare, essere) previste nel "Profilo ..." come traguardi formativi da perseguire lungo l'intero itinerario e da conseguire al suo compimento, in esse innestando e coerentemente svolgendo gli obiettivi generali del processo formativo (vedi) e gli obiettivi specifici di apprendimento (vedi) identificati come appropriati e pertinenti per ciascuna delle tre tappe del percorso educativo.

L'ampio ventaglio di competenze identificate e proposte nel "Profilo ...", enucleate nelle categorie Identità ed autonomia, Orientamento, Convivenza civile, Strumenti culturali per leggere e governare l'esperienza, propone inevitabilmente traguardi formativi di natura generale che non tengono conto dei concreti allievi con i quali gli insegnanti debbono rapportarsi, costruiti con riferimento a una sorta di allievo epistemico, che è per tutti meta verso la quale tendere, con alta probabilità, quasi certezza anzi, che gli allievi reali mai aderiranno ad esso compiutamente. Spetta allora ai docenti dar corso alle opportune mediazioni, ovvero sia, individuare almeno con buona approssimazione quali tra le competenze ipotizzate nel "Profilo ..." e con quale grado di prosimità siano effettivamente proponibili agli specifici alunni che hanno il dovere professionale di agevolare in tutte le maniere nei loro peculiari processi di autoformazione.

Il Portfolio delle competenze individuali costituisce lo strumento mediante il quale è possibile monitorare progressivamente l'evoluzione di ciascun allievo entro i tre campi del sapere, dell'essere e del fare, quindi le peculiarità della tensione di ogni persona in formazione verso le competenze che il "Profilo ..." ipotizza come "mete ideali" a conclusione del percorso educativo costituito dal "Primo ciclo".

Programmazione

Il Dizionario della Lingua Italiana Devoto – Oli fornisce del termine programmazione le seguenti definizioni principali: "Nel linguaggio dell'economia e dell'industria, l'impostazione di un'attività fondata su calcoli precisi relativamente ai costi, ai tempi di produzione e agli obiettivi da raggiungere; nel linguaggio politico, vi si associa il concetto di priorità nelle scelte degli obiettivi da raggiungere in base alle disponibilità finanziarie dello stato; anche, sinonimo di pianificazione. Programmazione educativa, didattica: nella scuola italiana, la definizione degli obiettivi immediati intermedi e finali dell'attività didattica e la verifica sistematica dei risultati conseguiti".

In campo scolastico la pratica della programmazione è entrata e si è affermata, con provenienza dal mondo dell'impresa e dell'organizzazione aziendale, dapprima in ambito anglosassone (negli Stati Uniti alla fine degli Anni Quaranta del secolo scorso). In Italia essa ha debuttato sulla scena esplicitamente (perché in precedenza forme di ideazione del lavoro didattico riconducibili a modalità sia pure embrionali di programmazione non erano estranee) nella seconda metà degli Anni Settanta, contestualmente al varo dei Decreti Delegati, quindi di una impostazione collegiale dell'attività di insegnamento/apprendimento che non poteva attuarsi persistendo un costume di individualismo operativo di stampo estemporaneo e spontaneistico.

Punto focale di ogni strategia di programmazione è l'identificazione di obiettivi da conseguire, mediante approntamento e messa in azione di un complesso di interventi attuativi. La tradizione anglosassone della programmazione ha diffusamente puntato su micro-obiettivi da raggiungere tramite l'attività didattica, estremamente concreti e controllabili: impattando in Italia la programmazione con un costume pedagogico-didattico di grande spessore culturale e di prestigiosa fondazione storica, essa ha affrontato un coerente e integrale processo di metamorfosi, per il quale lungamente non

si è parlato solo di programmazione tout court ma, per esemplificare, di programmazione educativa (l'ideazione degli itinerari generali, realizzatori dei criteri pedagogici trascelti, da parte, per lo più, dei collegi dei docenti) e di programmazione didattica (la previsione dei percorsi d'insegnamento/apprendimento reputati pertinenti rispetto ad ogni concreta situazione operativa da parte dei docenti impegnati nelle stesse classi o con i medesimi gruppi di allievi); nell'ambito dello stesso disegno di coniugazione della programmazione con la tradizione pedagogica italiana, si è intensamente riflettuto e intervenuto a proposito del concetto di obiettivi, variegandone lo spettro semantico con un profluvio di specificazioni teoriche ed applicative (diffusamente, anche in documenti normativi e tecnici del Ministero dell'Istruzione, si sono privilegiate le dizioni obiettivi educativi – le mete generali da perseguire –, obiettivi generali – i traguardi formativi da conseguire in rapporto alle logiche e ai contenuti delle discipline –, obiettivi specifici – le competenze effettivamente raggiungibili dai concreti alunni di ogni particolare classe).

L'istanza della programmazione informa di sé i Programmi didattici della scuola media (1979) e quelli della scuola primaria (1985); è ben presente anche negli Orientamenti per la scuola dell'infanzia (1991), se pure in maniera meno incombente e meno pervasiva. Nel periodo contrassegnato dall'elaborazione e dalla proposta ai docenti dei programmi appena menzionati e tuttora vigenti, essa è stata frequentemente connessa all'idea di curriculum, nella formulazione Programmazione curricolare, con la quale si è inteso designare il processo ideativo ed operativo che, prendendo le mosse dai programmi nazionali, tramite appunto la programmazione in funzione di mediazione tra il generale e il particolare, l'astratto e il concreto, perviene alla messa a punto e alla realizzazione di percorsi di insegnamento/apprendimento ben pensati, efficienti, efficaci, aderenti alle attese e alle motivazioni degli allievi.

Negli Anni Ottanta e Novanta del secolo scorso nei riguardi della programmazione e in specie di quella fondata sulla centralità degli obiettivi è insorto un esteso atteggiamento di critica anche radicale – in sintonia, per così dire, con una progressiva burocratizzazione e standardizzazione delle pratiche – espressosi da un lato mediante l'invenzione di apparati programmatori alternativi, per lo più di consistenza effimera e volatile, dall'altro, in forme di reiezione inappellabile dell'idea stessa di programmazione. Anche la parola stessa, a causa degli usi indiscriminati che ne hanno corroso la specificità semantica, è stata messa in discussione, frequentemente sostituita con Progettazione, meno usurata da frequentazioni ossessive ed atta a bene significare l'inclinazione delle scuole e dei docenti a pensare e realizzare senza schematismi percorsi didattici in grado di favorire la formazione dei giovani, con aderenza assidua alle loro effettive necessità, motivazioni ed attese.

Nel documento tecnico Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati la programmazione non è oggetto di particolare enfasi: ma la logica progettuale ad essa fondamentalmente sottesa – a prescindere dalle curvature tecnicistiche che spesso hanno inquinato la vocazione costruttiva della programmazione – è esplicitamente assunta.

Nella identificazione dei loro itinerari di insegnamento/apprendimento, infatti, le scuole e gli insegnanti sono sollecitati a trarre orientamenti e indirizzi dal Profilo educativo, culturale e professionale (vedi), avvalendosene per tracciare le coordinate entro cui innestare gli obiettivi generali del processo formativo (vedi) e gli obiettivi specifici di apprendimento (vedi). In particolare questi ultimi vanno, a cura degli insegnanti, mediante circostanziata anamnesi dei concreti requisiti cognitivi, affettivi e relazionali, motori degli alunni affidati alla loro responsabilità educativa, declinati in puntuali obiettivi formativi (vedi) personalizzati in quanto riconosciuti pertinenti rispetto ai diritti formativi degli specifici allievi con i quali i docenti interagiscono. L'azione progettuale ipotizzata prosegue tramite messa in sinergia degli altri fattori degli atti di insegnamento/apprendimento mirati al conferimento/conseguimento di adeguate competenze (vedi) (contenuti disciplinari, strategie metodologiche, attività ed esperienze, tempi di svolgimento, strumenti e sussidi, prove di accertamento dei risultati,), così pervenendo alla configurazione di apposite Unità di apprendimento (vedi), la sequenza organizzata delle quali dà forma e sostanza ai Piani di studio personalizzati.

Agevolmente si intende che per attivare e concretizzare un siffatto organismo progettuale necessita agli insegnanti una buona capacità di ideazione dei processi professionali, di programmazione, dunque, per rimettere in campo la parola qui argomentata.

Unità di apprendimento

La locuzione Unità di apprendimento si riferisce alla modalità di progettazione dell'attività didattica privilegiata nel documento Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati.

Per intenderne appieno le caratteristiche costitutive, prima di esplorarne i criteri attuativi e i fattori che la sostanziano, è opportuno uno sguardo a ritroso nella storia recente della didattica italiana, per dar corso ad una comparazione dell'Unità di apprendimento con altre strategie di organizzazione dei percorsi d'insegnamento/apprendimento.

Come è noto, la programmazione curricolare, dal momento della sua entrata in scena nella seconda metà degli Anni Settanta dello scorso secolo e fino al suo progressivo recente illanguidirsi, per assopimento dello spirito di ricerca in essa innervato e prevalenza di una inclinazione routinaria e burocratica, si è esplicata in una proliferante molteplicità di indirizzi teorici ed operativi, oltre che di strumenti per la sua realizzazione. Tra gli stessi particolarmente diffusi sono stati i cosiddetti Unità didattica e Progetto didattico.

Il ragionamento sotteso alla costruzione delle unità didattiche è stato/è, in linea generale, il seguente. Nell'ideazione degli itinerari di lavoro con gli allievi, all'interno dei saperi disciplinari, è pertinente prendere le mosse da obiettivi, per quanto possibile concreti e realistici, tali se commisurati alle effettive potenzialità ed esigenze degli alunni, accertate tramite puntuali strategie di anamnesi dei requisiti in atto. Attorno a detti obiettivi la logica della programmazione curricolare prevede l'organizzazione funzionale di tutti gli altri cofattori del processo di insegnamento/apprendimento

(contenuti disciplinari, strategie e tattiche metodologiche, attività ed esperienze da far compiere, previsione degli strumenti da adoperare e del tempo entro il quale completare il percorso ideato, prove di controllo degli esiti di apprendimento conseguiti).

Il Progetto didattico, in questa caratterizzazione a maglie molto larghe, differisce dall'Unità per la sua connotazione multidisciplinare, la maggiore imprevedibilità preventivata degli itinerari e dei risultati, una più spiccata curvatura delle attività secondo le potenzialità, i ritmi di apprendimento, gli interessi dei diversi allievi, il suo esplicito riferimento a spazi specializzati di realizzazione (i laboratori), la connessione, infine, con grandi o comunque significative, coinvolgenti e motivanti tematiche.

Nel documento Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria, a proposito delle Unità di apprendimento, viene asserito che "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 del Piano di studio personalizzato di ciascun alunno, da cui si ricava documentazione utile per la compilazione del Portfolio delle competenze individuali".

Nel concetto di Unità di apprendimento appena sopra riportato, si possono enucleare due tratti costitutivi forniti di un certo tasso di novità: la natura processuale, per cui l'Unità di apprendimento è un congegno metodologico sempre aperto ed in fieri, che diffida di una configurazione aprioristica dei percorsi, e la sua tensione mai allentata verso le ragioni degli allievi, per la quale l'Unità di apprendimento, pur ovviamente interconnessa alla disciplina di studio (alle discipline) entro cui si configura, si assesta tuttavia dalla parte degli alunni, si modella e adatta in rapporto alle potenzialità e alle esigenze di tutti e di ciascuno.

Non pochi docenti, riflettendo sul dispositivo funzionale costituito dall'Unità di apprendimento, si sono domandati se essa differisca strutturalmente dall'Unità didattica (con la quale parecchi si sono cimentati) o si possa a questa assimilare. La questione ha probabilmente più rilevanza "accademica" che operativa e non è comunque agevole dirne con indubbia fondatezza di giudizio, perché, tra l'altro, non dandosi un modello per così dire unificato e codificato di Unità didattica risulta problematica la comparazione. In ogni caso, identificata come s'è fatto sopra una certa tipologia di Unità didattica, è ragionevole sostenere che rispetto ad essa l'Unità di apprendimento non diverge in termini vistosi. Circostanza questa, d'altronde, che non deprime affatto la rilevanza teorica ed applicativa dell'Unità di apprendimento bensì conferma l'orientamento basilare del processo di riforma in atto, che non punta a una rivoluzione distruttiva e integrale rispetto all'esistente, bensì si prefigge la valorizzazione e una proposta generalizzata delle "buone pratiche", delle quali non poche scuole sono già da tempo lodevoli protagoniste.

* Tratto da *Lessico della Riforma*, Annali dell'Istruzione, XLVIII, 4-5, 2002.

Postfazione

UN 'PONTE' VERSO NUOVE INDICAZIONI NAZIONALI

Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli**

**Dirigenti Tecnici - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Scenari in movimento

La scuola italiana negli ultimi dieci anni è stata attraversata da un ampio dibattito su possibili nuovi assetti curriculari ed organizzativi, sia in relazione alla riconosciuta autonomia delle istituzioni scolastiche (1997), sia in previsione di riforme degli ordinamenti (2000 e 2003) che però hanno stentato a tradursi in effettivi e condivisi cambiamenti.

Sullo sfondo, scenari culturali ed esistenziali sempre più complessi (globalizzazione, nuove tecnologie, pervasività della comunicazione, stili di vita) hanno rimesso in discussione le stesse finalità del sistema educativo, il suo modo di operare, il 'senso' che insegnanti ed allievi possono ancora dare al loro incontrarsi quotidiano nelle aule scolastiche.

Contesti complessi e situazioni problematiche, di fronte ai quali non ci si può scoraggiare, in quanto si ritiene che solo la riflessione, la ricerca permanente, la valorizzazione del 'sapere' della scuola possono offrire una bussola di orientamento per le scelte da compiere per un futuro da riscrivere giorno dopo giorno.

In tutta Europa è ormai evidente che lo sviluppo ed il miglioramento delle pratiche educative non avvengono più attraverso le grandi ingegnerie di ordinamento o le grandi costruzioni curriculari, ma principalmente attraverso le iniziative delle scuole autonome, la responsabilità sociale delle comunità locali, le 'passioni' competenti di insegnanti e dirigenti.

Le vere riforme sono quelle che prendono piede nelle aule delle nostre scuole, che rispondono ad effettive esigenze di apprendimento e di crescita degli allievi, di 'benessere' e di motivazione per i docenti.

È in quest'ottica che è stato pensato e realizzato in Emilia-Romagna il progetto di ricerca congiunto USR-IRRE sulle innovazioni curriculari e pedagogiche, di cui si discute da qualche anno nella scuola italiana. Lo spunto è stato il dibattito innescato dai provvedimenti varati nel 2004 per il primo ciclo di istruzione (nuove indicazioni programmatiche e nuovi dispositivi pedagogici ed organizzativi), con la decisione di offrire alla scuola regionale un'opportunità di ricerca 'plurale', cioè senza la presunzione di fornire risposte definitive, pregiudizialmente ostili o favorevoli, ma aperta al libero confronto tra esperti, al dialogo con la scuola quotidiana, con attenzione ai movimenti reali (le associazioni professionali, i gruppi di ricerca, le reti di scuole).

Ci piace segnalare il metodo adottato e i primi frutti della ricerca su discipline e modelli organizzativi.

Le 'officine' del curricolo

Superata la stagione dei programmi nazionali ed il rischio del 'fai da te' di un'autonomia male intesa, è necessario costruire le coordinate condivise di un progetto culturale nazionale (gli indirizzi nazionali per il curricolo). Ma per farlo non ci si può affidare solo ad esperti o commissioni più o meno estese, più o meno rappresentative. Anche la migliore elaborazione resta 'lontana' e non 'incide' sulla scuola se non si adotta un processo molto aperto, corale, di ascolto e di elaborazione partecipata dal basso. Si decide di cambiare, se si capisce che il cambiamento scaturisce dalla comunità professionale di riferimento, se l'innovazione è percepita come il frutto riconosciuto del lavoro e delle fatiche di tanti.

Ci piace pensare agli oltre 200 ricercatori, dirigenti scolastici, universitari, ispettori, insegnanti, impegnati nei gruppi di lavoro in Emilia-Romagna, come alle maestranze di un'officina ove si forgiavano i curricoli prossimi venturi. Un'officina capace (pur con tutti i limiti di risorse, tempo, disponibilità) di rappresentare una sorta di commissione 'decentrata' sul territorio, in grado di raccogliere le migliori intuizioni ed esperienze didattiche presenti nella realtà regionale, per dare voce alle competenze ed al sapere espresso dalle università e dalle scuole, al fine di tradurre tutto questo in materiali di lavoro per i 'costruttori di curricoli', che non risiedono solo a Roma, ma ormai – a buon diritto – in ogni scuola.

Lo scopo non è solo quello di rendere omaggio alla democrazia formale, di 'ascoltare' tanti, ma di 'approfittare' dell'occasione per coinvolgere un gran numero di operatori scolastici (ma anche di genitori e cittadini, come è avvenuto in Francia con il *Document 0 Thelot*) attorno al futuro progetto della scuola, partendo da un'analisi realistica dello 'stato dell'arte' e costruendo programmi e curricoli che siano effettivamente alla portata di studenti ed insegnanti: un po' più ambiziosi di ciò che già si fa normalmente a scuola, ma non troppo distanti dalle esperienze migliori, per dare il senso della praticabilità e sostenibilità delle nuove proposte.

Le prime indicazioni della ricerca

Dal lavoro dei gruppi, alcuni centrati sulla dimensione disciplinare (l'ambientazione dei saperi nelle pratiche didattiche), altri su dispositivi pedagogici (la coerenza tra scelte educative ed organizzative), scaturiscono preziose indicazioni per i futuri assetti della scuola di base.

Le scuole, alla luce del nuovo quadro normativo, si aspettano indirizzi curriculari che sappiano coniugare il protagonismo delle scuole autonome con le garanzie e le responsabilità nazionali. I documenti dovrebbero chiarire:

- 1) *traguardi di competenze* (o profili di competenza) in forma di standard formativi in uscita da ogni insegnamento scolastico (sul modello del *framework* europeo per la lingua straniera), utili ai docenti, ai ragazzi, al sistema sociale, sia come regolazione, sia come base della certificazione;
- 2) *obiettivi (specifici) di apprendimento*, come indicazioni curriculari, più sobrie di quelle attuali, condivise dalla comunità scientifica, in dialogo con la scuola migliore, di carattere puramente orientativo, da utilizzare intelligentemente nella costruzione dei curricula 'reali';
- 3) *livelli essenziali delle prestazioni* (LEP), in termini di funzionamento e di servizio culturale da garantire in tutte le scuole del territorio nazionale, a prescindere dalle specifiche condizioni locali. Sono prescrittivi per la scuola e sottoposti a verifica interna ed esterna (mediante autovalutazione, controllo di gestione, valutazioni di sistema).

Siamo fiduciosi che i materiali messi a disposizione nei 16 volumi della 'collana' dei gruppi di ricerca operanti in Emilia-Romagna (circa 2.000 pagine a stampa¹) possano rappresentare uno stimolo per far crescere la partecipazione e la professionalità degli operatori scolastici.

Ma la risposta, ora, appartiene solo ai lettori.

¹ Altri materiali saranno disponibili in rete sul sito *web*: [http://85.18.135.22/gruppiererca/](http://85.18.135.22/gruppiericerca/), non aperto al pubblico alla data di pubblicazione del volume.

Collana 'Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna'

Piano della collana (2007)

N.	Titolo
1	Arte
2	Attività motorie
3	Geografia
4	Lingua italiana
5	Lingue straniere
6	Matematica
7	Musica
8	Scienze
9	Storia
10	Tecnologia
11	Funzioni tutoriali
12	Unità di apprendimento
13	Idea di persona
14	Laboratori
15	Personalizzazione
16	Valutazione formativa e Portfolio

I volumi della Collana sono pubblicati dalla Casa editrice Tecnodid di Napoli.

Una copia dei testi è inviata gratuitamente a tutte le istituzioni scolastiche della regione Emilia-Romagna. Altre copie possono essere richieste alla casa editrice al prezzo indicato in copertina.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel. 051 4215711
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it
Sito web: www.istruzioneer.it

Direttore Generale: Luigi Catalano
Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali
Dirigente: Giancarlo Cerini

Per informazioni relative alla distribuzione dei volumi: Anna Monti - Tel. 051 4215733
E-mail: anna.monti@istruzione.it

*Finito di stampare nel mese di ottobre 2007 per conto della Tecnodid Ed. srl - Piazza Carlo III, 42 - 80137 (NA)
dalla Editor Tipografia - Napoli*