

CONTRAPPOSIZIONE E/O INTEGRAZIONE TRA "VECCHIA" E "NUOVA" DIDATTICA? (*)

Riflettiamo sul corretto utilizzo delle definizioni, per capire se ciò che chiamiamo Pianificazione strategica, Unità di apprendimento, Obiettivo formativo, Apprendimento unitario sono realmente ciò che la riforma indica come gli strumenti adatti per un efficace lavoro didattico-formativo in linea con la centralità della persona. Riportiamo la discussione in atto fra chi difende le innovazioni sostanziali, e non solo nominali, e chi le critica, e osserviamo i retroterra culturali da cui queste ultime provengono, anche per distinguere le posizioni utili al confronto ed alla comprensione da quelle ideologicamente sterili e dannose che creano solo difficoltà alla scuola reale.

1. L'ACCUSA

PASQUALE D'AVOLIO

È stato da più parti sottolineato come il nuovo lessico pedagogico-didattico introdotto dalle *Indicazioni nazionali*, in particolare per ciò che riguarda le "Unità di apprendimento" (UÀ) e gli "Obiettivi formativi" (OF), ma, in generale, per le modalità di programmazione e di valutazione ivi previste, abbia creato non pochi problemi di interpretazione e dubbi consistenti circa il loro reale significato, e ciò per due ragioni essenziali.

Primo, per il fatto che non esistevano, almeno fino al 2002 (data di pubblicazione delle *Indicazioni*) riferimenti nella letteratura pedagogica a livello nazionale e internazionale; secondo, perché si è insistito molto sulla contrapposizione tra Unità di apprendimento e Unità didattiche e tra obiettivi formativi e obiettivi didattici, come se si trattasse di due modalità contrapposte di impostare l'attività di insegnamento apprendimento, quando invece a me sembra che si possa parlare più di una "integrazione" o per meglio dire di un superamento di alcuni limiti presenti nella "vecchia" impostazione, simili già avvertiti da molti docenti, che non si sono fermati alla didattica degli anni Settanta e Ottanta.

Infine, occorre dire che molte delle perplessità nei confronti della nuova Terminologia discendono dalla pretesa tutta da dimostrare che i Piani di studio personalizzati (PSP) sostituendo la precedente programmazione, rappresentino l'unica metodo

logia (o "metametodologia", come dirò dopo) a realizzare la "personalizzazione" dell'insegnamento-apprendimento.

L'aver trasformato una "teoria pedagogica", pur apprezzabile, in dettato normativo, inserito addirittura nella «Gazzetta Ufficiale» (seppure negli allegati, "provvisori", a un Decreto) ha creato non pochi problemi a chi ha sempre rifiutato di doversi piegare a una "pedagogia ufficiale" o di Stato, senza contare che la nuova terminologia non sempre si accorda con i precedenti normativi (in particolare per i termini "capacità" e "competenze", che hanno altro significato nel D.P.R. 275/99 e nella L. 425/97 degli Esami di Stato).

Tralascio per il momento il discorso sulla Programmazione e i PSP, che, come ho scritto in altra occasione, sono stati introdotti surrettiziamente e all'ultimo momento addirittura nella L. 53/2003 (art. 2 lettera, i)¹. Veniamo ai cosiddetti Obiettivi formativi e alle Unità di apprendimento, partendo da quella che è la base teorica e pedagogica su cui -poggia tutto il nuovo impianto e cioè la distinzione tra istruzione e formazione, che è il corollario della "personalizzazione".

1 Trovo perlomeno strano che si abbandoni il concetto di "programmazione" a favore della "pianificazione": chi ricorda il dibattito degli anni Sessanta e Settanta in campo economico e non solo sa che la "pianificazione" (di matrice sovietica!) è ben più vincolante; della programmazione, E vero che nel l'interessantissimo saggio di Puricelli («Scuola e Didattica», 4, 15 ottobre 2005) si aggiunge "Pianificazione strategica e reticolare", con il che ci si avvicina di molto alle proposte dei post-postprogrammatori. Allora perché non parliamo più correttamente di "progettazione" o il termine progetto evoca comunque pratiche di tipo "scientifico" che qui si vogliono giustamente superare: l'importante comunque è capirsi sul senso più che sulle parole e allora anche qui la "discontinuità" tra neo o post programmatori e i sostenitori dei PSP è davvero minima,

2 Come è noto il DDL presentato nel 2002 parlava solo di "piani di studio", all'interno dei quali, correttamente, erano previste le quote regionali e quelle delle Scuole. Cosa significano, mi chiedo, tali quote all'interno dei PSP?

Istruzione e formazione: una endiadi

Francamente trovo abbastanza datata e per certi aspetti scontata questa distinzione tra "istruzione" e "formazione", come se avessimo dovuto aspettare la riforma e le *Indicazioni* per affermare che le conoscenze e le abilità non esauriscono la "cultura" e la formazione, le quali si sostanziano di ben altri attributi. Che l'insegnamento "reale" nella scuola italiana ancora oggi, nella secondaria superiore particolarmente e specialmente nelle scuole tecniche-professionali (paradossalmente facenti parte del settore della "formazione"), sia incentrato più sulle conoscenze e sulle abilità, quindi sull'istruzione, che sulla "formazione", è senz'altro vero. Che anche nella scuola elementare lo slogan del "bambino della ragione" o meglio l'enfasi sulle discipline e i "saperi", di derivazione bruneriana (almeno il primo Bruner), abbia condotto a una sottovalutazione del carattere formativo ed educativo della scuola, può essere realmente accaduto, dopo i programmi dell'85 e i "moduli".

E tempo di riportare al centro l'alunno più che le discipline, dice Giuseppe Bertagna, e questo può avvenire se ci si libera di un didatticismo esasperato, che, a suo dire, ha caratterizzato la scuola italiana negli ultimi trent'anni. Non ci può essere istruzione senza formazione e viceversa. Chi può contestarlo?

Quello che innanzitutto preme a Bertagna è ribadire che la vecchia "didattica" assumeva come punto di vista l'azione dell'insegnante, mentre qui si vuole assumere il punto di vista dell'alunno che apprende. Di qui il superamento della "programmazione didattica" a favore dei PSP

Finora, secondo Bertagna, ci si è preoccupati sostanzialmente di *cosa* insegnare (i "saperi" essenziali e tutto il contorno, compresi i "programmi") e, al massimo, di *come* insegnare (le metodologie); il vero problema della scuola è invece *chi* apprende. Quindi occorre operare una "rivoluzione copernicana", mettendo al centro il soggetto che apprende, più che l'oggetto- L'apprendimento come *prius* rispetto all'insegnamento.

A ben guardare, tuttavia, di questa pretesa "rivoluzione" nella pedagogia e nella didattica si parla almeno da alcuni decenni. Le vecchie teorie didattiche, tutte imperniate sul "tecnicismo" delle Unirà didattiche e della programmazione di stampo comportamentistico, sono state superate da tempo. Eppure non si può confondere un corretto e serio approccio metodologico, insito nel concetto di programmazione, con il "didatticismo", se non si vuole tornare all'improvvisazione del docente o alla figura del docente istruttore. Così come non si può confondere l'*attenzione* alle discipline o ai "saperi" con il "disciplinarismo" o con la "didattica contenutistica". Il disciplinarismo è un vizio antico e sempre presente nella scuola, specie nelle superiori (dove è stato appena scalfito in qualche esperienza d'avanguardia) nonostante le buone intenzioni

del legislatore- Nei programmi del '79 della scuola media (25 anni fa!) si affermava il principio che le discipline sono "strumentali" alla educazione. La IV parte dei Programmi (si chiamavano ancora così, è vero, ma la logica della programmazione avrebbe ben presto superato nei fatti, laddove era stata correttamente intesa, la logica dei "programmi") si intitola "Le discipline come educazione" e infatti le "materie" scolastiche non si chiamavano più "italiano", "matematica", "scienze" bensì "educazione linguistica", "educazione matematica e scientifica", persino "educazione tecnica". «Nella loro differenziata specificità le discipline sono, dunque, *strumento e occasione* per uno sviluppo unitario, ma articolato e ricco, di funzioni, conoscenze, capacità e orientamenti indispensabili alla maturazione di persone responsabili e in grado di compiere scelte».

Ora, chissà perché, si torna a parlare di "italiano" di "matematica", di "tecnologia", mentre le "educazioni" sono poste alla fine del quadro. So benissimo che si tratta di una pura disposizione editoriale, e che non c'è divisione, tutt'altro. Tuttavia, non si può dire che le *Indicazioni* per la prima volta affermino la valenza formativa delle discipline, anzi sembrerebbero proprio negarla, in quanto la "formatività" è trasferita dalle discipline alle Unità di apprendimento, il che è molto discutibile.

Il fatto è che in questi anni l'epistemologia delle discipline da una parte, le nuove teorie della mente dall'altra hanno fatto piazza pulita delle vecchie concezioni "oggettivistiche" e comportamentistiche. Mi basterà richiamare pochi nomi e concetti: Gadamer e la rivoluzione epistemologica dei Novecento, Morin e la teoria della complessità (quella che nel nuovo lessico si chiama "l'ologramma"); in campo psicologico come non rifarsi alle "intelligenze multiple" di Gardner e al costruttivismo? In campo pedagogico-didattico tutto ciò ha portato da tempo al superamento del disciplinarismo, della linearità e del taylorismo didattico a favore della modularità, alla "individualizzazione", al rifiuto della standardizzazione, del "demone dell'oggettività e della scientificità", al richiamo alla "coscienza" dell'apprendere e quindi alla "assimilazione" rispetto alla semplice "acquisizione del sapere" (ne parlava già Montaigne nei *Saggi*, con la distinzione tra *scientia* e *conscientia* e la insistenza sull'*entendement*, vale a dire il "giudizio critico"); di qui il ruolo fondamentale assegnato alla metacognizione. E si porrebbe continuare con il superamento di una didattica "vincolante", standardizzata, spersonalizzata, per arrivare al valore della soggettività nella valutazione e alla creatività. Ora su tutto ciò c'è un consenso ormai maggioritario nella nuova visione della scuola e dell'azione educativa e didattica, salvo che, come afferma Bottani in un suo recente saggio, nella scuola reale la "rivoluzione cognitivista" è ancora di là da venire (ecco la vera riforma!).

Ciò che vorrei sostenere è che se si tiene conto di tutto ciò

(e le scuole e i docenti più avvertiti lo avevano assunto) la "cen-

oralità" del soggetto rispetto alle discipline, la priorità del l'apprendimento rispetto all'insegnamento, la stretta connessione tra istruzione e formazione sono punti oramai acquisiti dalla pedagogia degli ultimi anni, prima che arrivassero le *Indicazioni*.

A questo punto è corretto parlare di una "rivoluzione copernicana" operata dalle *Indicazioni nazionali*? E se le basi teoriche sono condivise, la distanza tra Unità didattiche e Unità di apprendimento è davvero una distanza incolmabile? Si tratta allora di vedere se tra Unità di apprendimento e Unità didattiche ci sia davvero una contrapposizione o piuttosto si possa parlare di una certa continuità.

"Cosa" sono le Unità di apprendimento?

Prendo avvio da quanto scrive Ermanno Puricelli, uno dei più lucidi e chiari esegeti del "nuovo corso", il quale a me sembra muoversi correttamente proprio in una logica di "recupero" rispetto a quanto di nuovo e di "buono" si è prodotto negli ultimi anni sul piano metodologico co-didattico. Mi rifarò agli scritti pubblicati su vari siti e riviste - in particolare il riferimento in questo caso è «Unità di apprendimento e Obiettivi formativi» (in "Scuola e Didattica" 4, 15 ottobre 2003, ora anche nel sito dell'INDIRE - www.indire.it). Puricelli, a proposito delle Unità di apprendimento, comincia affermando.

«Le Unità di apprendimento non sono una metodologia concreta ma una indicazione metodologica». Le Unità di apprendimento, si ribadisce, sono dei puri "contenitori metodologici". Si potrebbe dire, ma questa è una mia interpretazione, che le Unità di apprendimento sono "reali" come le categorie trascendentali kantiane, pure condizioni o precondizioni per la didattica, in quanto rendono possibile e concreto l'apprendimento. Da qui discende in parte il rifiuto a darne una definizione "concreta" e la scelta di soffermarsi soprattutto sulle caratteristiche delle Unità di apprendimento, le più importanti delle quali sono, secondo Puricelli: la funzione formativa e didattica, l'unità organica ed effettiva, la centratura sull'apprendimento e la curvatura personalizzata.

Ma allora mi chiedo e si chiedono gli insegnanti: se le Unità di apprendimento non sono una metodologia (e fin qui siamo d'accordo), eppure *contengono* obiettivi e contenuti (chiamo così impropriamente, per intenderci, gli Obiettivi specifici di apprendimento (OSA), come vedremo) allora vuoi dire che hanno una "consistenza reale", tanto è vero che devono avere un nome (il titolo) e delle parti. Ma si chiederebbe invano una definizione concreta o una esemplificazione delle Unità di apprendimento, salvo quelle che appaiono su alcune riviste, su cui non c'è tuttavia accordo circa il loro valore esplicativo. Quando si dice che mentre le Unità didattiche «rappresentano una metodologia concreta che ha alla base una teoria didattica e dell'apprendimento, che

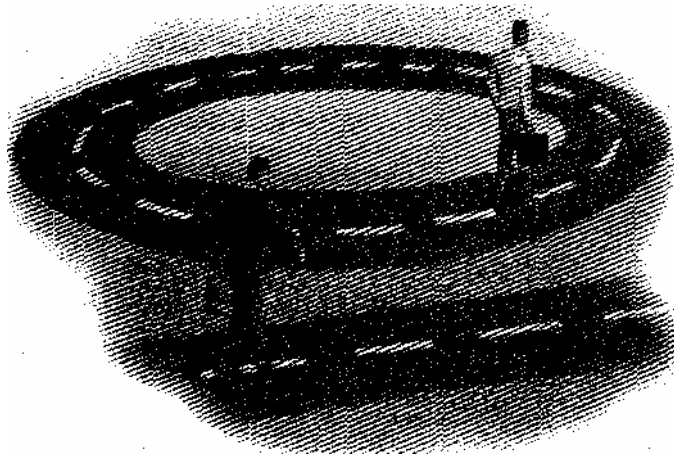
tiva la struttura e le fasi di lavoro» mentre «le Unità di apprendimento si muovono su un terreno generale.», non si fa un grande lavoro di chiarificazione.

In fondo quello che preme soprattutto a Puricelli ribadire è che le Unità di apprendimento *non* sono le Unità didattiche (anche se, come vedremo, possono contenerle al proprio interno). E che quindi per costruire i Piani di studio personalizzati occorre "abbandonare" o "superare" la pratica delle Unità didattiche. Le Unità di apprendimento in sostanza stanno alle Unità didattiche come i PSP stanno alla programmazione curricolare - Il "nuovo corso" prevede l'abbandono delle Unità didattiche per sostituirle con le Unità di apprendimento. Ora è noto che con il termine Unità didattiche si intendono a volte più cose (porrebbe trattarsi di "Moduli didattici" o di "progetti didattici"). Intanto, anche per le Unità didattiche che si può dire che non *rappresentano* una "metodologia", ma una particolare tipologia di insegnamento-apprendimento, che scompone una disciplina nelle sue parti costitutive secondo una logica che può essere lineare ma, a volte, anche "modulare" per raggiungere determinati obiettivi cognitivi e non solo cognitivi (esistono anche obiettivi comportamentali o formativi all'interno delle Unità didattiche, come fanno coloro che le utilizzano, a patto naturalmente che siano ben strutturate). Le metodologie sono altro, come sa bene anche Puricelli: sono la lezione tradizionale, la pratica laboratoriale, le mappe concettuali ecc. Le Unità didattiche in sostanza sappiamo che sono delle "frazioni" o parti di una disciplina, come i moduli o altre suddivisioni del programma. Questa era la definizione iniziale delle Unità didattiche di Block e Anderson (*Mastery learning in classe*, 1978). Ma oggi si può dire che le Unità didattiche abbiano conservato intatte queste caratteristiche?

Quali differenze reali tra Unità di apprendimento e Unità didattiche?

Elena Vaj, altra nota esegera del "nuovo corso", in uno schema di grande chiarezza espositiva, pubblicato sul sito dell'Università di Bergamo⁵, afferma che mentre l'Unità didattica è un tassello del programma, è una parte dello sviluppo intrinseco della disciplina e della sua logica epistemologica... Per l'Unità di apprendimento, invece, il punto di partenza è l'alunno, o il gruppo di alunni, e, soprattutto, i suoi «i loro problemi e i bisogni formativi». J II "punto di partenza" indubbiamente sono gli alunni, ma! quale è il punto di arrivo? L'apprendimento, il che richiede comunque la "costruzione" di Unità di apprendimento, al

3 R, Vaj, A. Lafranconi: Dall'Unità Didattica all'Unità di Apprendimento», www.unibg.it/per/bertagna



cui interno sono contenuti gli OSA, cioè le discipline. O no? Tutto il discorso alla fine ruota intorno alla sconfessione delle Unità didattiche in quanto non si pongono dal punto di vista dell'apprendimento, bensì dell'insegnamento, partono dalla disciplina mentre le Unità di apprendimento partono dall'alunno. In questo senso le Unità didattiche non avrebbero di mira la *formazione* bensì *l'istruzione*. Il punto di maggiore differenza azione tra Unità di apprendimento e Unità didattiche sembrerebbe allora debba essere trovato nel "valore formativo" delle prime.

Ma ancora una volta mi pongo la domanda: è proprio così? Intanto mi pare non accettabile questa "riduzione" delle Unità didattiche alla didattica disciplinare (le Unità didattiche, come dicevo prima, possono essere "più disciplinari" o ruotare intorno a degli "obiettivi" anche di tipo formativo) e comunque non è accettabile ridurre le finalità delle Unità didattiche solo all'istruzione, trascurando la formazione. Che questo sia avvenuto in un gran numero di casi, è possibile, ma nessuno ci può assicurare che lo stesso non avvenga con le Unità di apprendimento, quando vengano calate nella pratica didattica.

Intanto, per quanto il termine "unità" nelle Unità di apprendimento venga forzato nella interpretazione di "unitarietà del compito", tutto sommato le Unità di apprendimento restano delle "suddivisioni", delle parti di un percorso, come erano e sono le Unità didattiche o i Moduli didattici. Le Unità di apprendimento sono pur sempre un "tassello" di qualcosa che li comprende. L'insieme delle Unità di apprendimento "costituisce" il Psp, che è unitario e non può non esserlo, ma come avverte giustamente lo stesso Puricelli in «Scuola e Didattica» 4 (2004/05), stiamo attenti a non cadere dalla padella della "parcellizzazione" alla unità "mistica" dell'ologramma.

Il inoltre, poiché le Unità di apprendimento o le Unità didattiche fanno parte di un percorso, si tratta di vedere come

concepirlo: oggi siamo tutti avvertiti che esso non potrà mai essere lineare, predefinito nelle scansioni e nei tempi, proprio perché abbiamo superato una concezione "linearista" e "astratta" della programmazione, sia che la si pratichi dal lato del soggetto che dello stesso "oggetto" di apprendimento

Se ci soffermiamo su alcuni passi dei saggi di Puricelli arriva alla conclusione che non è tanto di contrapposizione che si parla quanto di "inclusione".

«Alle Unità di apprendimento viene assegnata una funzione formativa, prima ancora che didattica, al punto che non sarebbe sbagliato chiamarle Unità Formative, per evidenziare che il fine è la formazione integrale della persona. Naturalmente, dato che non c'è formazione senza istruzione, l'Unità di apprendimento assume al proprio interno anche la funzione didattica, per cui è corretto parlare di una funzione educativo-didattica. Se consideriamo sotto questo aspetto le Unità didattiche, la differenza sembra evidente: per queste ultime, considerate n'ori 'tanto sul piano delle giustificazioni teoriche quanto nella pratica scolastica effettiva, la funzione formativa resta sullo sfondo, mentre assume valore di primo piano quella didattica, consistente nel promuovere l'acquisizione di conoscenze e abilità, spesso viste appunto come "archivi astratti"».

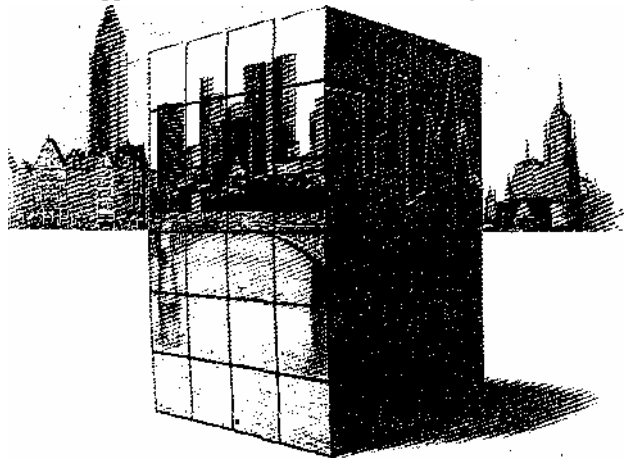
Se ci si riferisce alla "pratica scolastica effettiva" non si può non convenire che molte volte succede che si perda di vista il fine formativo delle discipline e delle Unità didattiche, ma il vizio non sta in queste bensì nelle applicazioni pratiche. Ciò vuol dire che le Unità didattiche, se ben costruite, possono, anzi devono, portare ugualmente a esiti "formativi". Dirò di più; costruire una Unità didattica dovrebbe sempre comportare che si individuino innanzitutto le abilità e le conoscenze da sviluppare, ma anche le finalità educative (che non esistono in sé ma sono sempre insite nelle discipline e lo sforzo è proprio quello di farle emergere).

Sul "valore formativo" delle stesse Unità didattiche anche quando queste vengono intese come "parti" della disciplina e sul valore formativo delle stesse discipline bisogna essere chiari: «per chi lavora con le Unità di apprendimento, afferma Puricelli, non è sufficiente che le conoscenze e le abilità siano acquisite e imparate dall'alunno, occorre anche che siano assimilate e personalizzate, cioè digerire e metabolizzate dal tessuto delle capacità dell'alunno, trasformandosi in competenze. Le conoscenze e abilità, se solo imparare, restano conoscenze e abilità, spesso estranee alla persona, come un nutrimento indigesto; se assimilate e personalizzate si trasformano in strumenti per la vita». Affermazioni del tutto condivisibili per chiunque non si sia fermato alle Unità didattiche degli anni Settanta e Ottanta.

Le Unità di apprendimento vengono proposte come nuovi modelli per evitare di scadere in una didattica di tipo mera-mente contenutistico o per superare una concezione funzio-

naiisrica della cultura; ma tali vizi erano e sono ben presenti a quanti hanno da tempo superato certe logiche "pragmatl-sre" della didattica d'origine anglosassone. Interessante anche il richiamo alla metafora del cibo, non basta "ingerirlo" ma occorre assimilarlo. Ancora una volta nulla di veramente nuovo se teniamo presente la differenza tra una concezione dell'apprendimento come pura e semplice "ritenzione" dei contenuti e la conoscenza come "rielaborazione" personale degli stessi. Senza citare ancora una volta Montaigne e le "teste ben fatte", lo schema cognirivisra aveva già posto al centro del processo di apprendimento la funzione fondamentale del soggetto che apprende. E così anche il richiamo alle "prassi reali", come antidoto all'"astrazione scolastica" delle Unirà didattiche, cos'è se non la riproposizione di un modello di insegnamento-apprendimento "contestualizzato" o "situato" proprio delle teorie cosruttiviste? Si potrebbe addirittura risalire al vecchio motto latino «Non scholae sed vitae discimus», sul quale credo tutti debbano essere d'accordo. . E allora mi chiedo: occorre davvero contrapporre le Unità di apprendimento alle Unità didattiche? Non serviva piuttosto una semplice "rivisitazione" di queste ultime per evitare che esse scadessero nel taylorismo, come a volte avviene, o in "astrazioni scolastiche", che nulla hanno a che fare con il "mondo della vira"? (senza bisogno di scomodare in questo caso il *Lebensweit* di Husserl, che mi pare francamente fuori luogo),

Ma l'aspetto più interessante è che all'interno delle Unità di apprendimento (che, come dice Furiceli!, sono dei puri "contenitori metodologici") possono continuare ad esistere le varie "didattiche" e "metodologie": «Sarebbe risibile che in tempi di autonomia ci fosse una didattica, di Srato» [...] "Le scelte pedagogiche e didattiche concrete vanno demandate all'autonomia delle singole istituzioni». [Poiché] «le Unità di apprendimento non sono una metodologia concreta ma una



indicazione metodologica, devono poter essere compatibili non solo con la didattica per obiettivi, ma con ogni teoria didattica esistente o possibile»,

E ancora: «Le Unità di apprendimento non sposano alcuna teoria didattica in particolare... esse pongono una serie di condizioni formali e contenutistiche rispetto a cui tutte le didattiche concrete e particolari si devono sintonizzare». Le Unità di apprendimento, quindi, non solo possono conciliarsi con le Unità didattiche, ma addirittura è possibile integrarle, se sono bene intese, in quelle che Puricelli chiama le "Unità formative".

Gli obiettivi formativi e gli obiettivi didattici: dalla contrapposizione alta integrazione

Venendo ora agli obiettivi formativi il discorso in parte si ripete. Questi, si dice, costituiscono il cuore delle Unità di apprendimento e la loro caratteristica è quella di permettere il passaggio dalle "conoscenze e abilità" alle competenze. Sempre Puricelli, a proposito degli Obiettivi formativi, scrive cose molto sagge: "Su che cosa siano gli obiettivi formativi sembra esserci un accordo di massima finché si resta sulle generali; quando si scende però su un terreno più concreto, ci si accorge che le opinioni tendono a divergere. C'è chi li vede sostanzialmente simili agli obiettivi didattici fin qui conosciuti e praticati (finali, intermedi e operativi); chi ne sottolinea piuttosto la funzionalità rispetto alle esigenze dei destinatari; chi li pensa a partire da un'articolazione delle capacità, quasi fossero categorie tassonomiche; chi li considera come finalità educative ad ampio respiro, chi come obiettivi psicopedagogici, ecc. Su quale sia l'identità degli ' obiettivi formativi sembrerebbe, dunque, che si possano formulare diverse ipotesi, ciascuna con una propria plausibilità. E tuttavia, non si può negare che questa situazione necessiti di un qualche chiarimento: sentiamo il bisogno di un criterio di giudizio». Tra le varie ipotesi di definizione mi sembra plausibile ritenere che la seconda e cioè «la funzionalità rispetto alle esigenze dei destinatari» sia la più corretta, almeno a giudizio dell'autore, senza tuttavia che le altre definizioni debbano essere negate. Sempre in via ipotetica, sarebbe da scartare la prima e cioè la identificazione tra "obiettivi didattici" e "obiettivi formativi". Ma anche qui mi pare che il bersaglio! sia in parte "di comodo", e che più che di differenze tra obiettivi formativi e obiettivi didattici si finisca per "includere" questi ultimi nei primi: «Come è facile provare, nelle procedure di individuazione degli obiettivi didattici la questione dell'intero di apprendimento non viene in primo piano, o non viene neppure posta. Nei casi migliori, cerro, si presuppone un processo di astrazione che, a partire da una prassi reale, sensata e compiuta (p. e., scrivere una lettera

preparare un discorso, organizzare un viaggio, eco.), scompono e disarticola l'intero prassico nei suoi costituenti elementari, che diventano il contenuto delle attività di insegnamento e apprendimento. Una volta concluso questo lavoro di astrazione e parcellizzazione, l'intero di partenza è rimosso e dimenticato; ciò che resta è un insieme di prestazioni parcellizzate e irrelate, cioè astratte, che possono essere ricombinate nei modi più vari all'interno delle Unità didattiche. Si tratta di una operazione che si ispira, evidentemente alle procedure di parcellizzazione del lavoro tipiche del modello aziendale taylorista.

Gli obiettivi didattici, privati del riferimento ad un compito unitario, sono a tutti gli effetti delle astrazioni didattiche, che si perseguono utilizzando strumenti e metodologie astratte e si verificano mediante prove astratte: per questo non possono essere formativi ma solo addestrativi e, di fatto, funzionali all'imparare. Lavorare con gli obiettivi formativi significa invece predisporre a superare l'astrazione scolastica: chi progetta obiettivi formativi deve saper guardare oltre le prassi scolastiche astratte e parcellizzate; deve ricollocare le parti articolate nell'intero da cui provengono; deve guardare verso il mondo della vita ed i mondi culturali, teorici e pratici, con le loro prassi concrete, sensate e finalizzate».

E un modo estremizzato di rappresentare gli obiettivi didattici considerarli come un "insieme di prestazioni parcellizzate e irrelate" provocato da un insegnamento basato sulle Unità didattiche. Si conclude, senza averlo dimostrato, che gli obiettivi didattici "privati del riferimento al compito unitario" sono delle "astrazioni didattiche" e che essi "non possono essere formativi". Sarebbe stato più giusto dire che gli obiettivi didattici, *se* privati del riferimento a un compito unitario, perdono la loro formatività per diventare semplicemente addestrativi. E in effetti l'elenco a volte lunghissimo delle "prestazioni" richieste nelle programmazioni disciplinari (da parte, lo si deve riconoscere, degli insegnanti più "coscientosi") finisce col far perdere di vista l'"obiettivo" che non può essere semplicemente didattico in senso stretto, è vero. In fondo la lezione di Mager, secondo il quale può essere valutato solo ciò che è "verificabile" e quindi che solo le *performance* sono scientifiche mentre gli "obiettivi" sono a suo parere "astratti" è stata da tempo superata. Molti hanno inteso il valore limitante di una didattica "prestazionistica". Anche qui l'opposizione non è reale, salvo che non si voglia colpire gli epigoni del vecchio "comportamentismo" scienziato.

Ma che l'opposizione tra obiettivi didattici e formativi sia un po' costruita ad arte mi pare evidente da quanto dice successivamente Puricelli: «Lavorare con gli obiettivi formativi significa invece predisporre a ripartire da un intero di apprendimento, il compito unitario, per arrivare ad un altro intero di apprendimento, la competenza. Ma senza dimenticare, ed anzi inglobando, gli aspetti positivi della lezione del taylorismo didattico [...].

L'obiettivo formativo ha il compito di identificare il compito unitario, lo sfondo e l'orizzonte da cui partire e ritornare;

gli obiettivi didattici si presentano invece come le sue articolazioni interne, a questo punto sensate, e perciò formative». Si finisce con il riconoscere la "formatività" degli obiettivi didattici qualora diventino articolazioni interne degli obiettivi formativi! Anche qui bastava mettere in evidenza i limiti di una certa concezione degli obiettivi didattici senza inventarsi una nuova terminologia. Se infatti si riconoscono "finalità formative" alle discipline, la progettazione di qualsiasi Unità didattica anche di tipo disciplinare *non può* non essere formativa; altrimenti è altra cosa; è appunto una "prestazione" o "performance".

Esemplificazioni

A questo punto credo non si possa sfuggire dal dare risposte concrete ai docenti su qualche esempio di Unità di apprendimento. Mi verrebbe da proporre l'esercizio che Mager suggerisce nel suo prezioso libricino di alcuni anni fa. *Come misurare i risultati dell'istruzione* (Giunti & Lisciani, 1984): fra le seguenti Unità di insegnamento-apprendimento quali metteresti tra le Unità didattiche e quali tra le Unità di apprendimento? Oppure quali tra questi sono obiettivi didattici e quali obiettivi formativi?¹

Non arrivo a tanto, ma credo si possa tentare, astraendo un momento dal contesto, dai bisogni, dalle capacità degli alunni, di pensare a un "archivio" di Unità di apprendimento e di obiettivi formativi da combinare tra di loro per costruire un Piano di studio personalizzato. Mi rendo conto che è una operazione "astratta" e ritengo giusto partire piuttosto dai "compiti di apprendimento" come si propone. Comprendo che è molto più serio lavorare in gruppo e partire dall'analisi dei bisogni concreti di una classe o di un alunno oppure dalle indicazioni del PECUP, come propongono le *Raccomandazioni* (www.unibg.it/pers/giuseppe.bertagna).

Quest'ultimo percorso mi sembra più valido, ma qui non si tratta di decidere da dove partire, quanto di dare degli esempi e quindi dovremmo immaginare o ipotizzare dei "bisogni formativi" a partire dai quali individuare gli obiettivi formativi e poi proporre un compito di apprendimento dandogli un nome per arrivare a indicare la Unità di apprendimento.

A me sembra più opportuno in questa fase proporre delle "situazioni formative" ricavabili da contesti di vita reali e far discendere da queste gli obiettivi formativi. Il seguito (individuazione degli OSA disciplinari o delle educazioni, strategie didattiche, strumenti, standard attesi, verifiche) lo rimanderei a una seconda fase. Ritengo che, quando si parla di queste ultime operazioni, il discorso non cambi rispetto a quanto si fa normalmente con le Unità didattiche.

E allora provo a fare un primo elenco mettendo Tra parentesi il titolo della corrispondente Unità didattica. Tralascio la parte riguardante gli OSA (che dovrebbe essere la parte meno complessa e su cui ci sono soluzioni "infinite"), il problema degli Standard e delle verifiche, argomenti questi ultimi che meritano un discorso a parte

Esempi di unità di apprendimento o situazioni formative

Non è indicata la classe in quanto ciò che interessa qui è la "metodologia". Starà ai docenti inserire gli OSA più adatti alla situazione in cui viene svolta l'Unità di apprendimento.

1. Organizzare un viaggio in Friuli

(Precedentemente l'Unità didattica aveva come tema "La Regione Friuli-Venezia Giulia")

Rispetto alla Unità didattica "La Regione Friuli" l'Unità di apprendimento proposta intanto non fa riferimento a una singola disciplina (la geografia) come solitamente avviene. Si possono infatti inserire OSA riguardanti le educazioni (stradale, ambientale) cercando quanto più possibile di "curvare" sulle esigenze personalizzate,

Il compito di apprendimento mi pare a questo punto semplice da individuare- Far sì che gli alunni sappiano organizzare un percorso con delle tappe, calcolando tempi, distanze (ed eventualmente costi), ricercando le località e i monumenti più interessanti da visitare. Gli obiettivi formativi potrebbero essere: scoprire le "bellezze" della propria regione, scoprire le varietà dei paesaggi, collaborare con gli altri alla Stesura di un programma, comparare le varie ipotesi secondo criteri razionali ((èmpi, costi, ecc).

Per quanto riguarda gli OSA si può spaziare (storia, geografia, arte, informatica, matematica, scienze, educazione stradale). Quello che conta è ricercare non solo le "conoscenze" ma anche (e direi soprattutto) le "abilità". A rischio di essere accusato di semplificare, dirò che le "abilità" contenute negli OSA non sono altro che gli obiettivi didattici, magari da declinare in maniera ancora più analitica. Con un neologismo dirò che le abilità sono "macroobiettivi didattici". O sbaglio?

2. Prepariamo un piatto tipico della Carnia

(Unità didattica: «L'alimentazione umana») Oppure: «Come mangiavano i nostri nonni» Oppure: «Come mangiavano nel Medioevo»
Compito di apprendimento: Gli alunni andranno alla ricerca dei piatti tradizionali, confrontandoli con l'alimentazione più recente, analizzando la qualità e la genuinità degli ingredienti, la loro "storia" e il rapporto con l'ambiente.

Obiettivi formativi: Verificare i cambiamenti sul piano qualitativo e quantitativo dell'alimentazione nel tempo, valutare il rapporto tra produzione locale e consumo, capire l'importanza di una sana alimentazione, apprezzare la "cultura" che è sottesa a una cena alimentazione.

3. La mia gente racconta e canta

Compito di apprendimento: Attraverso giochi e musica aiuteremo ogni ragazzo a riscoprire la tradizione culturale del proprio paese, "sentendone" realmente i suoni per reinventarli in una tavola musicale, partendo anche dalla propria esperienza affettiva ed emozionale.

Obiettivi formativi: Si vuole favorire la completezza evolutiva del ragazzo attraverso il binomio musica-vita mirando ad una iniziazione della pratica musicale soprattutto con l'educazione al suono e la stimolazione acustica, al fine di riprodurre suoni e ritmi con voce e Strumenti musicali. In particolare si cercherà di educare gli allievi alla coerenza ragione e all'ascolto di modo che, lasciandosi stimolare dalle suggestioni musicali e linguistiche, possano

sperimentarsi con il corpo, con la voce e con altri strumenti musicali sviluppando così la capacità percettiva, recettiva e l'ottimizzazione.

4. "Las nestre radis"

Compito di apprendimento: Gli allievi, attraverso la ricerca degli strumenti di lavoro o la visita alle aziende agricole della zona, impareranno a distinguere le varie tipologie di lavoro e/o di coltivazione presenti ancora nel proprio territorio o in via di estinzione. Inoltre riusciranno a costruire un "piccolo museo contadino" del proprio paese con didascalie in friulano, italiano e, in alcuni casi, anche in inglese.

Obiettivi formativi: Attraverso lo studio della realtà locale riscoprire le "proprie radici"; riconoscere il valore culturale e umano della lingua e cultura friulana; apprezzare l'originalità e la maestria del lavoro artigianale rispetto a quello industriale; saper lavorare in gruppo suddividendosi i compiti; interagire con gli adulti in maniera da ricavare informazioni utili per ricostruire la storia attraverso le testimonianze orali.

5. Con la testa fra le stelle

Compito di apprendimento: Riconoscere le costellazioni, i movimenti degli astri nel cielo di notte utilizzando il cannocchiale dell'osservatorio astronomico.

Obiettivi formativi: utilizzare strumenti scientifici di rilievo a scopi didattici; confrontarsi con esperti in forma interattiva; capire l'importanza dello studio scientifico delle stelle e le differenze con l'astrologia.

Pasquale D'Avolio

2. LA DIFESA

ERMANN0 PURICELLI

Il contributo critico di D'Avolio sembra partire da una innocua questione terminologica relativa alla comprensibilità e ai dubbi interpretativi del lessico della riforma, ma è solo un preteso per entrare in considerazioni più di sostanza.

1. La questione del lessico

A partire dalle battute iniziali dell'intervento di D'Avolio si viene delineando una tesi che attraversa tutto lo scritto, che viene variamente argomentata in relazione ai singoli punti e che porrebbe essere così riassunta: il nuovo lessico introdotto dalla riforma non solo non si radica e non si precisa alla luce della letteratura pedagogica nazionale ed internazionale e pertanto appare fumoso, ma sembra anche infondato e pretenzioso rispetto alla reale sostanza delle cose. Ci troveremmo perciò di fronte ad una innovazione nominalistica più che di sostanza, che può creare solo problemi e difficoltà alla scuola reale.

2. Il retroterra culturale

Per non peccare di ingenuità, prima di impegnarci in una discussione di questa tesi, e della sua eventuale plausibilità, o anche di decidere l'atteggiamento da tenere nei suoi confronti, vale la pena tentare di scavare i possibili retroterra di pensiero che alimentano queste prese di posizione critiche; anche perché non sempre si tratta di pensieri limpidi alimentati da un sincero bisogno di confrontarsi e comprendere, come è invece il caso di D'Avolio. Tentiamo qualche ipotesi:

a. Vi è il filone del *pensiero rancoroso* che, avversando la riforma, sente il bisogno di delegittimarla sia sul piano culturale, svuotandola di ogni novità e originalità, sia sul piano teorico e pratico, risolvendola in teorie già espresse e in pratiche già in atto; è il filone di chi si prepara ad azzerare la riforma, considerata una scatola vuota ed un inutile gioco di parole.

b. Vi è un secondo filone di *pensiero sonnacchioso* che considera le proprie idiosincrasie e abitudini, non solo come quanto di meglio sia stato prodotto a livello pedagogico e didattico, ma altresì comprensive di ogni novità presente e futura; è il filone di chi con la riforma avversa la fatica di confrontarsi e mettersi in gioco-

c. Vi è infine il filone di *pensiero puntiglioso*, ancorato al valore positivo della propria esperienza pregressa, interessato a salvaguardarne il senso e la continuità sinceramente desideroso di capire che cosa, di questa esperienza, sentita come importante e valida, si possa salvare, traghettare e integrare all'interno della riforma; è anche il filone di chi teme che le contrapposizioni troppo nette allontanino la scuola dalla riforma anziché avvicinarla.

Direi che è a questo ultimo filone che può essere riferito l'intervento di D'Avolio ed è per questo che merita di essere discusso. Si diceva di una tesi generale che attraversa il contributo e delle sue specificazioni settoriali: la tesi generale è che non c'è discontinuità tra la cultura del pre-riforma e della riforma; le tesi particolari sono che tra Unità didattiche e Unità di apprendimento non vi sono differenze sostanziali e possono essere integrate, lo stesso per gli obiettivi didattici e gli obiettivi formativi.

3. Tesi della continuità culturale e pedagogica

«Francamente trovo abbastanza datata e per certi aspetti scontata questa distinzione tra "istruzione" e "formazione", come se avessimo dovuto aspettare la riforma e le *Indicazioni* per affermare che le conoscenze e le abilità non esauriscono la "cultura" e la formazione [...] Quello che innanzitutto preme a Bertagna è ribadire che la vecchia "didattica" assumeva come punto di vista l'azione dell'insegnante, mentre

qui si vuole assumere il punto di vista dell'alunno che apprende [...] Quindi occorre operare una "rivoluzione copernicana", mettendo al centro il soggetto che apprende, più che l'oggetto. L'apprendimento *come prius* rispetto all'insegnamento [...] A ben guardare tuttavia di questa pretesa "rivoluzione" nella pedagogia e nella didattica si parla almeno da alcuni decenni [...] Ciò che vorrei sostenere è che se si tiene conto di tutto ciò (e le scuole e i docenti più avvertiti lo avevano assunto) la "centralità" del soggetto rispetto alle discipline, la priorità dell'apprendimento rispetto all'insegnamento, la stretta connessione tra istruzione e formazione sono punti ormai acquisiti dalla pedagogia degli ultimi anni, prima che arrivassero le *Indicazioni*». In proposito tre osservazioni.

a. Non c'è alcun problema e non si fa nessuna fatica ad assentire su tutto questo. Si deve però osservare che la prospettiva pedagogica del personalismo costituisce un valore aggiunto essenziale: offre a tutte queste prospettive e prese di posizioni molteplici e variegate un quadro di riferimento filosofico e pedagogico organico unitario e coerente; un quadro indispensabile per chi voglia attuare una riforma che sia qualcosa di più di una collezione eclettica e sintetica di posizioni occasionalmente convergenti su singoli punti specifici. L'unità dell'impianto pedagogico e didattico personalista della riforma non; è una sovrastruttura imposta a motivi divergenti, ma un'esigenza profonda: il principio Ispiratore che garantisce la coerenza del tutto e l'elemento sorgivo a cui sono ricondotti tutti gli elementi costitutivi.

b. Sulla presunta non innovatività della riforma, occorre interrogarsi su quale sia il compito specifico di una riforma, rispetto ad altri processi contigui, quali la ricerca teorica e le pratiche innovative e sperimentali- E forse compito primario di una riforma proporre delle novità teoriche o attivare pratiche sperimentali:¹ Evidentemente no. Scopo principale di una riforma è piuttosto quello di spostare il baricentro complessivo di un intero sistema scolastico, confidando nella maturità dei tempi, in direzione delle consapevolezze teoriche più evolute e delle esperienze pionieristiche, che hanno dimostrato di poter essere buone pratiche, da far proprie da parte della scuola nel suo complesso. Scopo di una riforma è di dare organicità e di mettere a sistema tutto questo; e soprattutto quello di passare dal dire e sperimentare al fare ordinario e comune- Si può allora convenire con una considerazione di D'Avolio: «Ora su tutto ciò c'è un consenso ormai maggioritario nella nuova visione della scuola e dell'azione educativa e didattica, salvo che come afferma Bottani in un suo recente saggio, nella scuola reale la "rivoluzione cognitivista" [e non solo quella naturalmente] è ancora di là da venire (ecco la vera riforma!)».

e. Appunto! Ma dire che la riforma intende farsi carico di tutto questo, sul terreno del fare concreto, costringe ad am-

mettere che essa non agisce in continuità, ma opera una frattura almeno con le pratiche della "scuola reale" e con la cultura istituzionale e implicita che ancora la sostiene e la giustifica in tanti aspetti e settori.

4. Tesi dell'integrazione tra Unità

didattiche e Unità di apprendimento

«E se le basi teoriche sono condivise, la distanza tra Unità didattiche e Unità di apprendimento è davvero una distanza incolmabile? Si trarrà allora di vedere se tra Unità di apprendimento e Unità didattiche ci sia davvero una contrapposizione o piuttosto si possa parlare di una certa continuità... Prendo avvio da quanto scrive Ermanno Puricelli, il quale a me sembra si muova correttamente proprio hi una logica di "recupero" rispetto a quanto di nuovo e di "buono" si è prodotto negli ultimi anni sul piano me rodo logico-didattico».

E' evidente che qui si pone il tema della *identità/differenza* e della *continuità/discontinuità* tra Unità didattiche e Unità di apprendimento; un problema certamente intrigante e complesso che richiede diverse considerazioni,

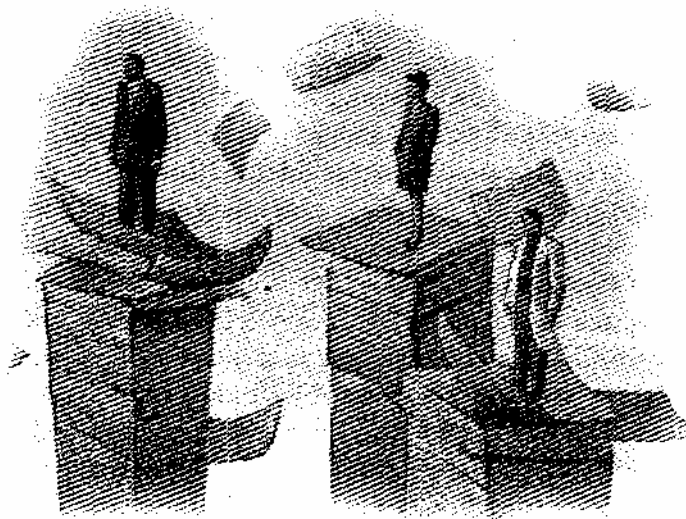
Non c'è alcun dubbio che tra, le Unità didattiche e le Unità di apprendimento (UÀ) non solo vi sia una certa *continuità*, ma addirittura, si potrebbe aggiungere, una certa *identità* di natura. Si trarrà, però, di capire: *a)* come deve essere intesa correttamente questa "certa" continuità e identità; *b)* ma anche se, per caso, gli elementi di discontinuità e di differenza non prevalgano sugli altri, così da giustificare l'abbandono del lessico relativo a favore di nuove espressioni.

Sulla questione della continuità la posizione espressa dal Gruppo di ricerca del Centro di Ateneo dell'Università di Bergamo sull'analisi dell'insegnamento e dell'apprendimento non potrebbe essere più chiara ed esplicita: «Per rintracciare le matrici pedagogiche e didattiche del concetto di Unità di apprendimento, occorre far riferimento a due correnti di pensiero, variamente rappresentate sia a livello nazionale che internazionale. La prima è costituita da quegli autori che hanno inteso improntare il lavoro didattico a criteri di razionalità, efficacia ed efficienza, insistendo in particolare sulle ragioni della programmazione e dell'organizzazione; a questa corrente l'Unità di apprendimento deve l'idea di unità intesa sia come segmentazione e delimitazione rispetto ad tessuto continuo di apprendimenti, sia come riferimento ad un centro polarizzante. Il secondo filone è rappresentato invece da quella linea di pensiero, trasversale a diverse aree culturali, tesa ad affermare la centralità della persona, dei suoi bisogni, delle sue motivazioni, dei suoi tempi, ecc., nel processo formativo; a questa corrente l'Unità di apprendimento deve la centratura sull'apprendimento e la tendenziale apertura alla personalizzazione dei percorsi».

I debiti culturali vanno riconosciuti e le Unità di apprendimento devono riconoscere il loro debito di continuità rispetto all'esperienza delle Unità didattiche: non si parlerebbe di Unità di apprendimento se con le Unità didattiche non si fosse inaugurata la stagione delle "unità di lavoro", polarizzate attorno ad un centro costituito da obiettivi di un qualche tipo. Riconoscere che c'è continuità non ci esime da chiederci se siano prevalenti gli elementi di continuità. Se così fosse le Unità di apprendimento potrebbero, giustamente essere considerare una semplice *rivisitazione* delle Unità didattiche ed una loro naturale evoluzione. Il punto è che, a mio parere, vi sono almeno diversi motivi che fanno sì che li differenze prevalgano sull'identità e che, poiché la questione *continuità/discontinuità* è subordinata alla relazione di *identità/differenza*, ciò fa sì che tra Unità di apprendimento i Unità didattiche si determini una rapporto di discontinuità Per questa ragione, pur riconoscendo che c'è continuità, bisogna chiarire come deve essere intesa, e in che senso le Unità didattiche sono recuperare: tra Unità didattiche e Unità di apprendimento 'non sussiste un rapporto di differenza m ur tessuto di continuità, come avviene ad una persona nell'arce della sua vita, ma di somiglianze nella discontinuità, comt accade nei fatti di generazione,

Il saggio a cui D'Avolio fa riferimento testimonia tutte le difficoltà del prendere commiato da una realtà, da cui comunque si proviene e si promana e di cui si conserva parte de DNA. A partire da quel faticoso inizio, non privo di intemperanze verbali e di imprecisioni concettuali, le Unità di apprendimento hanno compiuto qualche progresso sia sul versante teorico che sul piano della realizzazione pratica e si apprestano ad entrare nel terzo anno di vita.

Ma veniamo al nodo centrale del problema, quello dell'*identità/differenza* tra Unità didattiche e Unità di apprendimento, a cui anche la questione della *continuità/discontinuità* è subordinata- E su questo punto che si deve riflettere e operare il confronto. A questo proposito, per prima cosa occorre riconoscere che le Unità didattiche e le Unità di apprendimento hanno una *natura comune*. D'Avolio ha sostanzialmente ragione nell'osservare che se le Unità di apprendimento vengono qualificate come una "indicazione metodologica", un "metametodo", un "contenitore metodologico", un "metodo di secondo grado", una "categoria kantiana" ecc., allora questo statuto funzionale deve essere riconosciili anche alle Unità didattiche: «Intanto anche per le Unità didattiche si può dire che non *rappresentano* una "metodologia", ma una particolare tipologia di insegnamento-apprendimento, che scompone una disciplina nelle sue parti costitutive secondo una logica che può essere lineare ma a volti anche "modulare" per raggiungere determinati obiettivi cognitivi e non solo cognitivi (esistono anche obiettivi comportamentali o formativi all'interno delle Unità didattiche. come sanno coloro che le utilizzano, a pano naturalmente



che siano ben strutturate). Le metodologie sono altro, come sa bene anche Puricelli: sono la lezione, ...».

Ma proprio questa identità di natura rende più facile il confronto e la ricognizione delle differenze tra questi possibili "metamodi". Se definiamo l'Unità di apprendimento come «un evento o un'esperienza formativa che accade e si realizza nel rispetto di un insieme coerente ed organico di indicazioni e/o vincoli metodologici, e utilizza a questo scopo determinati strumenti progettuali e gestionali», siamo poi spinti ad esplicitare questo insieme di indicazioni metodologiche e, su questa base, diventa possibile operare un confronto con le Unità didattiche e decidere se prevale l'identità o prevalgono le differenze.

Prima di procedere analiticamente, è utile osservare che il complesso delle indicazioni metodologiche, che dovrebbe regolare il lavoro per Unità di apprendimento, non è una collezione arbitraria, ma deriva da tre istanze:

— il primo motivo è che il D.P.R. 275/99 parlando di "obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze" sposta il baricentro delle unità di lavoro (comunque le si voglia chiamare) dalle conoscenze/abilità alle competenze;

— il secondo è che l'impianto personalista della riforma e l'idea della personalizzazione spostano il focus dell'attenzione dall'insegnamento alla questione dell'apprendimento;

— il terzo è che le matrici culturali della riforma (ed in particolare la realtà-classi e il pensiero complesso) sono incompatibili con qualsiasi impostazione astratta e intellettualistica e decontestualizzata del lavoro scolastico.

Vediamo allora in che modo queste istanze si traducono in quell'insieme coerente ed organico di *indicazioni metodologiche*, costitutive del concetto di Unità di apprendimento in quanto metametodo:

a. la funzione propria delle Unità di apprendimento non è ascrivibile solo all'istruzione o solo all'educazione; essa è formativa nel senso tecnico secondo cui funzione propria di ogni Unità di apprendimento è quella di promuovere la trasfor-

mazione delle *capacità* di ogni alunno nelle sue *competenze* di vita, mediante la valorizzazione delle *conoscenze* e delle *abilità*, sia delle discipline sia della convivenza civile, senza operare astratte separazioni tra le une e le altre;

b. in quanto funzionale alla promozione delle competenze, intese in senso personalistico come agire/saper fare personalizzato, l'unità propria delle Unità di apprendimento è di natura pragmatica (il nucleo unificante è un saper fare/agire/essere competente) e non tematica (il nucleo unificante è un tema o argomento per lo più disciplinare);

c. in quanto centrate su un saper fare/agire/essere competente, le Unità di apprendimento sono caratterizzate da un'unità transdisciplinare, nel senso che unificano e raccolgono in unità apprendimenti propri alle diverse discipline, tuttavia non in modo arbitrario e artificioso, ma strettamente funzionale alla promozione di quella particolare competenza;

d. in quanto centrate su un *saper fare competente* hanno un'unità multidimensionale, nel senso che mobilitano e raccolgono in unità apprendimenti che si riferiscono alla persona dell'alunno, non in modo parcellizzato, ma in tutte le sue dimensioni (cognitiva, verbale, motoria, erica, estetica, ecc), e in modo non arbitrario ne artificioso;

e. in quanto, poi, sono generate sull'apprendimento le UA non si fondano su obiettivi didattici completamente determinati e determinabili da parte del docente, puntuali e statici, ma su obiettivi di apprendimento ampi, dinamici e non determinati e determinabili in astratto dal docente: l'obiettivo formativo unitario o apprendimento unitario;

f. in quanto centrate sull'apprendimento le UA devono favorire esperienze di apprendimento che prevedano un ruolo attivo dell'alunno e, quindi, devono essere costantemente attraversate da una "laborialità diffusa";

g. in quanto centrate sull'apprendimento che, di contro alla tendenza omologante dell'insegnamento, è tendenzialmente plurimo e multiverso, devono prevedere una curvatura personalizzata dell'apprendimento unitario, così da adattarlo alle esigenze ed ai bisogni di ciascuno;

h. in quanto è richiesta una curvatura personalizzata dell'apprendimento unitario proposto a tutti, devono prevedere dei momenti e delle strategie diversificanti, valorizzando per esempio l'apprendimento cooperativo, le TIC (*Technologies de l'Information et de la Communication*) le diverse modalità dell'individualizzazione;

i. in quanto devono render protagonista l'apprendimento non possono prescindere dalle pratiche della riflessione metacognitiva.

Consideriamo ancora le Unità di apprendimento in quanto evento che prevede tre fasi (ideazione, realizzazione, controllo e documentazione):

1. il momento di ideazione di una Unità di apprendimento non

consiste di operazioni intellettuali di analisi e sintesi di categorie tassonomiche e contenuti disciplinari; le UÀ non nascono da operazioni solo intellettuali consistenti nell'analisi del contenuto culturale, ma richiedono un vero e proprio atto di invenzione o di immaginazione didattica per individuare un apprendimento unitario capace di mobilitare le capacità, di integrare conoscenze e abilità e di precludere a competenze specifiche;

m. l'apprendimento unitario, oltre a non essere deducibile analiticamente da finalità e obiettivi più generali, deve essere "legittimato" rispetto ai documenti nazionali, il *Profilo educativo, culturale e professionale* e gli Obiettivi specifici di apprendimento delle *Indicazioni nazionali*;

n- Il momento della realizzazione non consiste di attività esecutive rispetto a qualcosa che si è programmato spesso in modo dettagliato; l'attenzione maggiore non è allo spartito da riprodurre ma alle situazioni concrete che si verificano durante il lavoro;

o. in fase di controllo l'attenzione valutativa non deve andare solo all'accertamento del possesso delle conoscenze e della abilità, ma anche, e soprattutto, alla maturazione delle competenze;

p, la documentazione a sua volta rappresenta un elemento di diversificazione per quanto riguarda gli strumenti previsti;

q. infine, occorre considerare che anche il *formai* degli strumenti di progettazione è diverso, e contemplare quindi la possibilità di definire strada facendo diversi elementi, secondo la logica dei diari di bordo.

Chiunque io voglia può tentare di esplicitare le indicazioni metodologiche insite nel concetto di Unità didattiche e confrontarle con quelle sopra elencate. Porrà rendersi conto da sé del fatto che le differenze siano superiori agli elementi di identità. Se nonostante questo confronto continuerà a pensare che le Unità di apprendimento sono una semplice "rivisitazione" delle Unità didattiche, allora diventa legittimo chiedere: ma quante rivisitazioni Si dovranno concedere ancora alle Unità didattiche, per distanziarle dalla loro matrice comportamentista e per aggiustarle ogni volta a nuovi bisogni, mediante trasformazioni *ad hoc* E fino a che punto è legittimo continuare a chiamare con lo stesso nome qualcosa che, per slittamenti successivi, è diventato tutt'altro? Ed ancora: è possibile e sensato riunire ancora sotto il titolo di Unità didattiche cose tanto diverse? Se così fosse dovremo pensare alle Unità didattiche come ad un nuovo Proteo capace di assumere qualunque forma rimanendo sempre se stesso.

5. Tesi dell'integrabilità tra obiettivi didattici e obiettivi formativi

«Venendo ora agli obiettivi, formati vi il discorso in parte si ripete [...]. Ma che l'opposizione tra obiettivi didattici e for-

mativi sia un po' costruita ad arie mi pare evidente da quanto dice successivamente Puricelli:

«Lavorare con gli obiettivi formativi significa invece predisporsi a partire da un intero di apprendimento, il compirò unitario, per arrivare ad un altro intero di apprendimento, la competenza. Ma senza dimenticare, ed anzi *inglobando, gli aspetti positivi della lezione del taylorismo didattico*. L'obiettivo formativo ha il compito di identificare il compito unitario, lo sfondo e l'orizzonte da cui partire e ritornare; gli obiettivi didattici si presentano invece come le sue *articolazioni interne*, a questo punto sensate, e perciò formative. Si finisce con il riconoscere la "formatività" degli obiettivi didattici qualora diventino articolazioni interne degli obiettivi formativi! Anche qui bastava mettere in evidenza i limiti di una certa concezione degli obiettivi didattici senza inventarsi una nuova terminologia».

Il tema dei rapporti tra obiettivi didattici e obiettivi formativi è indubbiamente di minor portata rispetto alla questione Unirà didattiche e Unità di apprendimento, per cui non sarà necessario insistere più di tanto. Anche a questo proposito si può certamente convenire sul fatto che vi sia un qualche *rapporto di identità e di continuità* tra obiettivi didattici e obiettivi formativi e, perciò, di integrabilità, ma non si può convenire sul fatto che bastasse «mettere in evidenza i limiti di una certa concezione degli obiettivi didattici senza inventarsi una nuova terminologia». Vediamo perché.

a. Come si può leggere nel numero di marzo di «Scuola e Didattica»: all'interno dei documenti nazionali della riforma il concetto di obiettivo formativo riveste un duplice significato: *a)* e ciò che, delimitando un campo di esperienza e di possibile competenza, conferisce unità e senso alle Unità di apprendimento; *b)* sono le conoscenze e le abilità (delle discipline e della convivenza civile) implicate nella realizzazione dell'esperienza stessa. Onde evitare possibili confusioni si conviene di parlare di apprendimento unitario o obiettivo formativo unitario per riferirsi al primo senso, riservando l'espressione obiettivi formativi (senza ulteriori specificazioni) al secondo senso».

Ora è certamente vero che gli *obiettivi formativi* nel senso del le conoscenze e abilità (sia di tipo disciplinare sia della convivenza civile) implicate [^]*apprendimento unitario* sono di fatto indistinguibili, sotto il profilo concettuale linguistico, dagli *obiettivi didattici* di conoscenza e di abilità, che da sempre hanno corso nelle Unità didattiche. Ne vale a questo proposito insistere sull'importanza del fatto che per essere "formativi" devono essere "adatti e significativi" per quel gruppo e per quegli alunni, in quanto ci si esporrebbe a questa ovvia obiezione: chi potrebbe provare e garantire che all'interno di una Unirà di apprendimento saranno davvero adatti e significativi, mentre nelle Unità didattiche non lo sarebbero stati? Un pregiudizio a favore o contro non è una prova. Si deve ri-

conoscere, allora, che gli obiettivi di conoscenza e abilità *diventano formativi* perché, all'interno delle Unità di apprendimento, oltre ad essere adatti e significativi, sono piegati ad una funzione formativa, espressamente dichiarata mediante l'enunciazione dell'apprendimento unitario (o obiettivo formativo unitario); la funzione di quest'ultimo è quella di presidiare la trasformazione di determinare capacità in possibile competenza, proprio esalando e valorizzando il *valore formativo*, implicito e *potenziale* in certe conoscenze e abilità. Di per sé le conoscenze e le abilità possono essere Utilizzate, indifferentemente, in senso addestrativo o formativo, tutto dipende dallo scopo che ci si prefigge e dal senso e dal valore loro attribuito rispetto allo scopo. Non si può neppure escludere che le stesse conoscenze e abilità abbiano un potenziale formativo ad ampio raggio, che sarà compito dell'apprendimento unitario valorizzare in un senso o nell'altro.

b. Se a proposito degli obiettivi formativi, intesi come conoscenze e abilità implicate si può e si deve riconoscere una certa identità e continuità con gli obiettivi didattici, la stessa cosa non si può dire dell'apprendimento unitario o *obiettivo formativo unitario*, soprattutto se si considera che deve rinviare ad un *compito unitario in situazione* come al suo necessario

complemento. Con questo tipo di obiettivo si è piuttosto distanti dalla struttura logica e contenutistica degli obiettivi didattici, che scaturiscono dalla specificazione di un sapere o saper fare rispetto ad uno o più contenuti disciplinari- L'apprendimento unitario non è espressivo di conoscenze e abilità disciplinari, non è la 'specificazione di processi cognitivi applicati a contenuti disciplinari, ma è piuttosto la delimitazione di un ambito di possibile competenza: in quanto obiettivo *formativo* non è esclusivamente didattico, né esclusivamente educativo, esso rappresenta piuttosto la sintesi concreta di questi due aspetti. In quanto obiettivo *di apprendimento* non ha quei caratteri di completa determinabilità e determinazione, puntualità e staticità propria degli obiettivi didattici; esso è piuttosto un obiettivo solo parzialmente determinato, di una certa ampiezza e dinamico. In qualche modo, enunciare un apprendimento unitario equivale a delimitare un campo di lavoro e di esperienza, senza precisare fin nel dettaglio come si lavorerà e che cosa si coltiverà concretamente. O, se si preferisce, equivale a fissare un centro, lasciando al lavoro in classe con gli alunni la completa determinazione dei possibili sviluppi: da qui il suo dinamismo».

Ermanno Puricelli

* Testo pubblicato sulla Rivista *SCUOLA E DIDATTICA*, N ° 1