

Le UNITA' DI APPRENDIMENTO sono ancora oggi oggetto di discussione sia per la loro definizione teorica sia per la loro attuazione sul piano pratico. I due articoli pubblicati di seguito possono costituire l'occasione per chiarire alcuni aspetti da questa nuova proposta didattica portata dalla Riforma

Le unità di apprendimento di Maria Teresa Moscato, pubblicato sulla Rivista Uciim N°11/05

A proposito delle indicazioni nazionali

Contrapposizione e/o integrazione tra "vecchia" e nuova didattica? di Pasquale D'Avolio, pubblicato su Scuola e Didattica N°9/05

Le unità di apprendimento e la logica della progettazione

Le Unità di Apprendimento sembrano uno degli elementi su cui la definizione è più difficile e le interpretazioni più articolate. In un recente dibattito a due voci apparso su «Scuola e Didattica», D'Avolio e Puricelli dibattono per ben 9 pagine, soprattutto sulla interpretazione e distinzione delle UA rispetto alle Unità didattiche (1). Nel dibattito la tesi di D'Avolio è che le UA si debbano riconoscere di fatto identiche alle UD perché si tratta della stessa cosa. In generale la sua tesi è che la Riforma metta in primo piano elementi (certamente positivi) già presenti nella scuola italiana, e che quindi essa non introduca alcuna novità (e sia anzi sostanzialmente superflua). Questa lettura della Riforma in termini «assimilativi», lettura circolante a vari livelli, rappresenta di fatto un tentativo di «neutralizzazione» culturale della Riforma, sia nella sua ispirazione che nella sua proposta operativa.

Di fatto, ritengo che la neutralizzazione o assunzione concreta dei principi della Riforma dipenderà in primo luogo da come le scuole leggeranno e accoglieranno la proposta di formulare UA.

In primo luogo io ritengo che, piuttosto che insistere sulla affinità/

identità delle UA con le vecchie UD, si deve invece riconoscerne l'affinità con i «moduli», nel senso proposto a suo tempo dalle ipotesi di riforma berlingueriane, ma anche nell'ottica della «Didattica Breve». Affinità non è però identità, perché lo spirito pedagogico didattico della Riforma Moratti è radicalmente diverso.

Il mio richiamo al modulo dipende dal fatto che tutto induce, nei testi degli allegati, a pensare ad una unità di lavoro «distesa nel tempo», relativamente ampia, segnata da «compiti unitari di apprendimento» e dotata di un «senso compiuto» riconoscibile da parte degli allievi. Escludo perciò che si possa trattare di un lavoro di due ore. Viceversa il modello della didattica per obiettivi non escludeva affatto una UD di due ore, per quanto inserita in una sequenza lineare di UD concatenate, separate da verifiche intermedie e chiuse da una verifica finale (mensile o trimestrale, o quadrimestrale). Tuttavia il concetto di modulo non basta, o perlomeno deve essere modificato, per entrare nella logica delle UA.

Il secondo motivo per cui pensare l'UA in termini ampi deriva dal presupposto della organizzazione

«reticolare» di una «scacchiera» di offerte formative diversificate, per definizione superiori in numero rispetto a quelle che l'allievo dovrà scegliere obbligatoriamente. La personalizzazione del singolo piano di studio dipende in primo luogo da una effettiva possibilità di scelta (gruppi di livello, di compito, di elezione). È dunque possibile pensare anche a contenuti obbligatori affrontati in UA fra loro diverse (ad esempio per livello e per durata). Ma se la scuola non progetta alcuna «scacchiera» allora le UA si ridurranno a frammenti parcellizzati di contenuti disciplinari (assimilabili in tutto alle vecchie unità didattiche). Per lo stesso motivo una UA non può coprire l'arco dell'anno, anche se progettata in chiave multi disciplinare, trasformandosi in un unico macro progetto didattico integrato...

Di fatto l'idea di Unità di Apprendimento scardina la logica propria dell'insegnamento sistematico, cioè di un programma di lavoro sequenziale, lineare, graduato e progressivo (dal semplice al complesso,

(1) *Contrapposizione e/o integrazione tra «vecchia» e «nuova» didattica?*, 1. *L'accusa* (P. D'AVOLIO). 2. *La difesa* (F. PURICELLI). «Scuola e Didattica», 11 settembre 2005, pp. 18-29.

dal prima al poi), che siamo stati per secoli abituati a sperimentare a tutti i livelli di scuola. Quel modello non è adesso giudicato «cattivo» in sé: il problema è che esso scaturiva da una teoria della mente lineare e unidirezionale, che procedesse (o che dovesse procedere) per «idee chiare e distinte», o per «diagrammi di flusso». Alla luce di una diversa teoria della mente, e soprattutto della mente infantile, diventano più importanti altri elementi. Per esempio, la «unitarietà» del compito formativo proposto, e la connotazione della Unità di Apprendimento in termini «significanti» percepibili come tali dallo studente. È chiaro che questo implica anche una unità tematica, disciplinare o multidisciplinare, della UA, un «ritaglio» contenutistico concreto, certamente reperibile nelle *Indicazioni*. L'idea fondamentale della concretezza, che è uno dei principi didattici ispiratori, comporta che gli OSA e gli OF vadano riconosciuti *dentro* l'UA ipotizzata (non immaginati *prima e a monte* della progettazione di essa).

Le scuole viceversa tendono a conservare la definizione degli obiettivi (articolati e gerarchizzati) come momento iniziale della loro programmazione, secondo l'uso procedurale invalso negli ultimi venticinque anni. In realtà è il contenuto che rivela e qualifica un obiettivo e il suo effettivo livello (questo anche nella logica cognitivista) e non viceversa. L'abitudine procedurale alla definizione di obiettivi comportamentali rigorosamente osservabili e verificabili ci ha fatto smarrire, non solo la rappresentazione del dinamismo reale della mente e della persona dell'allievo, ma anche lo spessore formativo reale dei contenuti. Facciamo un esempio per comprenderci.

Obiettivo: *l'allievo deve riconoscere, valutare e analizzare fonti storiografiche.*

L'obiettivo potrebbe riferirsi a livelli scolastici diversi, dalle ele-

mentari all'università, pertanto solo il materiale utilizzato concretamente per stimolare la competenza ipotizzata permette di apprezzare il valore reale dell'obiettivo (sia in termini di conoscenze sia in termini di competenze). Per anni gli insegnanti elementari hanno fatto utilizzare ai loro allievi le loro foto infantili e il certificato di nascita, come «fonti storiografiche». Qualche bambino si è trovato di fronte lo stesso identico compito nella scuola materna, in prima elementare, in quarta elementare, e perfino in prima media. I bambini più vispi lo hanno rifiutato alla terza riproposizione: quelli più fortunati hanno avuto almeno una variazione nel materiale (foto della città, foto di arti e mestieri antichi, in luogo delle loro personali fotografie). Come si vede è il materiale prescelto che concretizza il livello effettivo dell'obiettivo e dunque anche della competenza promossa. La significatività del compito di apprendimento, che è la condizione «genetica» per qualsiasi unità del percorso proposto, scaturisce dal materiale e/o dall'esperienza proposta. Per esempio: come possiamo sapere se sono intervenuti cambiamenti nella nostra città, negli ultimi cinquanta anni, e quali cambiamenti sono intervenuti? Già nel secondo ciclo elementare l'unità significativa può essere fornita dal tema del cambiamento (naturale, geografico, storico), con due assi concettuali definiti dal *tempo* e dalla *vita*, capaci di legare problematicamente contenuti ed esperienze svariati, dalle narrazioni familiari, ai mutamenti del paesaggio, ai manufatti conservati nei musei. E in tal modo si possono recuperare sia le lettere dei nonni sia le fotografie dei bambini, e si può spingere il bambino e poi il preadolescente all'analisi del suo vissuto rispetto al tempo. Buone pagine di letteratura e di poesia possono certamente affiancare documenti eterogenei con valore storico. Perfino la storia della misurazione del tempo

può essere fatta rientrare in termini trasversali in una simile UA, dove la dimensione storica e quella tecnologica potrebbero utilmente intersecarsi. In ogni caso la competenza sarà quella sviluppata attraverso i materiali concreti utilizzati, nel corso del lavoro, individuale e collettivo, che viene proposto al bambino e al preadolescente, nel gruppo classe o nel gruppo di elezione.

Viceversa, un obiettivo formulato astrattamente (come il precedente «Riconoscere, analizzare e valutare fonti storiografiche»), per quanto ne sia rigorosa la definizione, non permette in alcun modo all'allievo di riconoscere un tassello del proprio percorso formativo. È vero che la significatività è data in primo luogo da una unità tematica attribuita dagli insegnanti (non si dimentichi che il titolo/tema è esso stesso una categoria interpretante, e che la scienza è «un sistema di idee organizzatrici»). Ma l'unità significativa è data anche dalla problematizzazione del compito proposto, perché la posizione del problema impone alla mente dell'allievo, e al gruppo nel suo insieme, di elaborare strategie di affronto e di risoluzione facendo ricorso a tutte le proprie risorse di conoscenza, immaginazione, abilità, e alle esperienze compiute nell'extrascuola.

La logica della progettazione comporta quindi che si debba invertire il percorso della programmazione tradizionale e partire dal contenuto prescelto, in termini di conoscenze, abilità e competenze (va da sé che, se esso non si prestasse a perseguire OSA e neppure a perseguire OF, non ci sarebbe ragione di sceglierlo e si dovrebbe abbandonarlo immediatamente). In questo senso il *Profilo* permane il criterio ultimo di legittimazione e riferimento, nella decisione progettuale specifica.

di **Maria Teresa MOSCATO**

Ordinaria di Pedagogia generale
Università di Bologna

A PROPOSITO DELLE INDICAZIONI NAZIONALI

Contrapposizione e/o integrazione tra “vecchia” e nuova didattica?

PREMESSA

E' 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” e gli “obiettivi formativi”, 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 UA e UD e tra OF e OD, come se si trattasse di due modalità contrapposte di impostare l'attività di insegnamento-apprendimento, quando invece a me sembra (e vedremo che è una posizione ricavabile dagli scritti di alcuni colleghi facenti parte del gruppo di lavoro del Prof. Bertagna) che si possa parlare più di una “integrazione” o per meglio dire di un superamento di alcuni limiti presenti nella “vecchia” impostazione, limiti già avvertiti da molti docenti, che non si sono fermati alla didattica degli anni 70/80

Infine occorre dire che molte delle perplessità nei confronti della nuova terminologia discendono dalla pretesa tutta da dimostrare che i Piani di studio personalizzati, sostituendo la precedente programmazione, rappresentino l'unica metodologia (o “metametodologia”, come dirò dopo) atta a realizzare la “personalizzazione” dell'insegnamento-apprendimento.

Con tutto il rispetto per le elaborazioni del Prof. Bertagna, non credo possa accettare lui stesso di essere accostato a Pitagora o all'ipse dixit a cui alcuni suoi interpreti sembrano richiamarsi. Il fatto è che 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 DPR 275/99 e nella L. 427 degli Esami di Stato)

Tralascio per il momento il discorso sulla Programmazione¹ e i “Piani di studio personalizzati”, che, come ho scritto in altra occasione, sono stati introdotti surrettiziamente e all'ultimo momento addirittura nella L. 53/2003(art 2 lettera i)². 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”.

ISTRUZIONE E FORMAZIONE: una endiadi

¹ Trovo perlomeno strano che si abbandoni il concetto di “programmazione” a favore della “pianificazione”: chi ricorda il dibattito degli anni 60/70 in campo economico e non solo sa che la “pianificazione” (di matrice sovietica!) è ben più vincolante della programmazione. E' vero che nell'interessantissimo saggio di Puricelli si aggiunge “Pianificazione strategica e reticolare”, con il che ci si avvicina di molto alle proposte dei post-programmatori. 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 delle Scuole. Cosa significano, mi chiedo, tali quote all'interno dei PSP?

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 specie nelle Scuole tecniche-professionali, (paradossalmente facenti parte del settore della “Formazione”), sia incentrata 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), abbiano condotto a una sottovalutazione del carattere innanzitutto 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 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, dice 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 il 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 di alcuni decenni. Le vecchie teorie didattiche, tutte imperniate sulla “tecnicismo” delle UD e della programmazione di stampo comportamentistico, sono state superate da tempo. Eppure non si può confondere un corretto e serio approccio metodologico, inisto 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 scalfita 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 (*sott. mia*) 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 affermano la valenza formativa delle discipline, anzi sembrerebbero proprio negarla, in quanto la “formatività” è trasferita dalle discipline alle UA, 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 del 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 scienza e coscienza e la insistenza sull’“entendement”, vale a dire il “giudizio critico”); di qui il ruolo fondamentale assegnato alla metacognizione. E si potrebbe 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 dice 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 “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.

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

“COSA” SONO LE UNITA’ DI APPRENDIMENTO ?

Prendo avvio da quanto scrive il Prof. Ermanno Puricelli, uno dei più lucidi e chiari esegeti del “nuovo corso”, il quale a me sembra si muova correttamente proprio in una logica di “recupero” rispetto a quanto di nuovo e di “buono” si è prodotto negli ultimi anni sul piano metodologico-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, marzo 2004, ora anche nel sito INDIRE). Puricelli, a proposito delle UA, comincia affermando: “*Le UA non sono una metodologia concreta ma una indicazione metodologica*”. Le UA, si ribadisce, sono dei puri “contenitori metodologici”. Si potrebbe dire, ma questa è una mia interpretazione, che le UA sono “reali” come le categorie trascendentali kantiane, pure condizioni o precondizioni per la didattica, in quanto rendono possibile e concreto l’apprendimento. Di qui discende in parte il rifiuto a darne una definizione “concreta” e la scelta di soffermarsi soprattutto sulle caratteristiche delle UA, 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 UA non sono una metodologia (e fin qui siamo d’accordo), eppure *contengono* obiettivi e contenuti (chiamo così impropriamente, per intenderci, gli OSA come vedremo) allora vuol 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 UA, salvo quelle che appaiono su alcune riviste, su cui non c’è tuttavia accordo circa la loro valore esplicativo. Quando si dice che mentre le UD “*rappresentano una metodologia concreta che ha alla base una teoria didattica e dell’apprendimento, che ne motiva la struttura e le fasi di lavoro*” mentre “*Le UA 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 UA *NON* sono le Unità didattiche (anche se, come vedremo, possono contenerle al proprio interno) E che quindi per costruire i PSP occorre “abbandonare” o “superare” la pratica delle UD. Le UA in sostanza stanno alle UD come i PSP stanno alla programmazione curricolare.

Il “nuovo corso” prevede l’abbandono delle UD per sostituirle con le UA. Ora è noto che con il termine UD si intendono a volte più cose (potrebbe trattarsi di “Moduli didattici” o di “progetti didattici”). Intanto anche per le UD 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 UD, 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 UD 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 UD di Block e Anderson (*Mastery learning in classe, 1978*). Ma oggi si può dire che le UD abbiano conservato intatte queste caratteristiche?

QUALI DIFFERENZE REALI tra UA e UD?

La Elena Vaj, altra nota esegeta del “nuovo corso”, in un PPT di grande chiarezza espositiva, pubblicato sul sito CISEM, afferma che mentre l'UD è un “tassello” del programma, è una parte dello sviluppo intrinseco della disciplina e della sua logica epistemologica, per. L'UA, invece, il punto di partenza è l'alunno, o il gruppo di alunni, e soprattutto i suoi, i loro problemi e i bisogni formativi”

Il “punto di partenza” indubbiamente sono gli alunni, ma quale è il punto di arrivo? L'apprendimento, il che richiede comunque la “costruzione” di UA, al 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 UA partono dall'alunno. In questo senso le UD non avrebbero di mira la “formazione” bensì l'”istruzione” . Il punto di maggiore differenziazione tra UA e UD sembrerebbe allora debba essere trovato del “valore formativo” delle UA a differenza di quanto avviene con le UD.

Ma ancora una volta mi pongo la domanda: è proprio così? Intanto mi pare non accettabile questa “riduzione” delle UD alla didattica disciplinare (le UD, come dicevo prima, possono essere “pluridisciplinari” o ruotare intorno a degli “obiettivi” anche di tipo formativi) e comunque non è accettabile ridurre le finalità delle UD 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 UA, quando vengano calate nella pratica didattica.

- I. Intanto per quanto il termine “unità” nelle UA venga forzato nella interpretazione di “unitarietà del compito”, tutto sommato le UA restano delle “suddivisioni”, delle parti di un percorso, allo stesso modo come erano e sono le UD o i Moduli didattici. Le UA sono pur sempre un “tassello” di qualcosa che li comprende. L'insieme delle UA “costituisce” il PSP, che è unitario e non può non esserlo, ma come avverte giustamente lo stesso Puricelli nell'ultimo numero di “Scuola e didattica” stiamo attenti a non cadere dalla padella della “parcellizzazione” alla unità “mistica dell'ologramma.
- II. Inoltre poiché le UA o le UD fanno parte di un percorso, si tratta di vedere come concepire il “percorso”; e in pratica 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 del saggio di Puricelli si arriva alla conclusione che non è tanto di contrapposizione che si parla quanto di “inclusione”

“Alle UA viene assegnata una funzione formativa, prima ancora che didattica, al punto che non sarebbe sbagliato chiamarle Unità Formative, per evidenziare che il fine è la formazione integrale della persona. Naturalmente, dato che non c'è formazione senza istruzione, l'UA assume al proprio interno anche la funzione didattica, per cui è corretto parlare di una funzione educativo - didattica. Se consideriamo sotto questo aspetto le Unità Didattiche (UD) la differenza sembra evidente: per

queste ultime, considerate non tanto sul piano delle giustificazioni teoriche quanto nella pratica scolastica effettiva, la funzione formativa resta sullo sfondo, mentre assume valore di primo piano quella didattica, consistente nel promuovere l'acquisizione di conoscenze e abilità, spesso viste appunto come "archivi astratti". (pag. 13)

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 UD e delle discipline, ma il vizio non sta nelle UD bensì nelle applicazioni pratiche. Ciò vuol dire che le UD, se ben costruite possono, anzi devono, portare ugualmente a esiti "formativi". Dirò di più: costruire una UD 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 UD anche quando queste vengono intese come "parti" della disciplina e sul valore formativo delle stesse discipline bisogna essere chiari,

"Per chi lavora con le UA, 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 digerite e metabolizzate dal tessuto delle capacità dell'alunno, trasformandosi in competenze. Le conoscenze e abilità, se solo imparate, restano conoscenze e abilità, spesso estranee alla persona, come un nutrimento indigesto; se assimilate e personalizzate si trasformano in strumenti per la vita" Affermazioni del tutto condivisibili per chiunque non si sia fermato alle UD degli anni 70/80.

Le UA vengono proposte come nuovi modelli per evitare di scadere in una didattica di tipo meramente contenutistica o per superare una concezione funzionalistica della cultura; ma tali vizi erano e sono ben presenti a quanti hanno da tempo superato certe logiche "pragmatiste" della didattica d'origine anglosassone. Interessante anche il richiamo alla metafora del cibo, che 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 cognitivista 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 UD cos'è se non la riproposizione di un modello di insegnamento-apprendimento "contestualizzato" o "situato" proprio delle teorie costruttiviste? 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" delle UD 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 vita"? (senza bisogno di scomodare in questo caso il "lebenswelt" di Husserl, che mi pare francamente fuori luogo)

Ma l'aspetto più interessante è che poiché le UA, come dice Puricelli, sono dei puri "contenitori metodologici", al loro interno possono continuare ad esistere le varie "didattiche" e "metodologie". *"Sarebbe risibile, dice Puricelli, che in tempi di autonomia ci fosse una didattica di Stato" "Le scelte pedagogiche e didattiche concrete vanno demandate all'autonomia delle singole istituzioni."* Poiché *"le UA non sono una metodologia concreta ma una indicazione metodologica, **devono poter essere compatibili, non solo con la didattica per obiettivi, ma con ogni teoria didattica esistente o possibile**"*.

"Le UA 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 UA quindi non solo possono conciliarsi con le UD, ma addirittura è possibile integrarle in quella che a un certo punto Puricelli chiama le "UNITA' FORMATIVE". Le UD, se bene intese, sono delle UF, allo stesso modo delle UA

GLI OBIETTIVI FORMATIVI e GLI OBIETTIVI DIDATTICI: DALLA CONTRAPPOSIZIONE ALLA INTEGRAZIONE

Venendo ora agli OF il discorso in parte si ripete. Gli OF, si dice, costituiscono il cuore delle UA, e la loro caratteristica è quella di permettere il passaggio dalle “conoscenze e abilità” alle competenze. Sempre Puricelli, a proposito degli Obiettivi formativi dice cose molto sagge: *“Su che cosa siano gli OF sembra esserci un accordo di massima finché si resta sulle generali; quando si scende però su un terreno più concreto, ci si accorge che le opinioni tendono a divergere. 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; che li considera come finalità educative ad ampio respiro, chi come obiettivi psico-pedagogici, 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 (degli OF) 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 OF e OD si finisca per “includere” questi ultimi nei primi.

“ Come è facile provare, nelle procedure di individuazione degli OD la questione dell'intero di apprendimento non viene in primo piano, o non viene neppure posta. Nei casi migliori, certo, si presuppone un processo di astrazione che, a partire da una prassi reale, sensata e compiuta (p. e ., scrivere una lettera, preparare un discorso, organizzare un viaggio, ecc.), scompone e disarticola l'intero prassico nei suoi costituenti elementari, che diventano il contenuto delle attività di insegnamento e apprendimento. Una volta concluso questo lavoro di astrazione e parcellizzazione, l'intero di partenza è rimosso e dimenticato; ciò che resta è un insieme di prestazioni parcellizzate e irrelate, cioè astratte, che possono essere ricombinate nei modi più vari all'interno delle UD. Si tratta di una operazione che si ispira, evidentemente alle procedure di parcellizzazione del lavoro tipiche del modello aziendale taylorista

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

Che l'insegnamento basato sulle UD riduca gli OD a un “insieme di prestazioni parcellizzate e irrelate” è un modo estremizzato di rappresentare gli OD. Si conclude senza averlo dimostrato che gli OD “privati del riferimento al compito unitario” sono delle “astrazioni didattiche” e che essi “non possono essere formativi”. Sarebbe stato più giusto dire che gli OD 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, per lo più, lo si deve riconoscere, degli insegnanti più “coscienti”) finisca con 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, e non solo Bertagna, 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” scienziata.

Ma che l'opposizione OD e OF sia in parte un po' costruita ad arte mi apre evidente da quanto dice successivamente Puricelli:

*“Lavorare con gli OF significa invece predisporre a superare l'astrazione scolastica: chi progetta un OF deve saper guardare **oltre** le prassi scolastiche astratte e parcellizzate; Lavorare con gli OF 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'OF ha il compito di identificare il compito unitario, lo sfondo e l'orizzonte da cui partire e ritornare; gli OD si presentano invece come le sue **articolazioni interne**, a questo punto sensate, e perciò formative”*(sottolineature mie)

Si finisce con il riconoscere la “formatività degli OD qualora diventino articolazioni interne degli OF! Anche qui bastava mettere in evidenza i limiti di una certa concezione degli OD senza inventarsi una nuova terminologia. Se infatti si riconoscono “finalità formative” alle discipline, la progettazione di qualsiasi UD anche di tipo disciplinare NON PUO' non essere formativa; altrimenti è altra cosa; è appunto una “prestazione” o “performance”

Prof. Pasquale D'Avolio
D.S Istituto comprensivo di Arta-Paularao