

Progettualità creativa e promozione di competenze

Francesca Anello

Ricercatrice in *Didattica e Pedagogia Speciale* presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Palermo.

Interessi di ricerca: Didattica della lingua italiana. Costruzione e validazione di prove oggettive di profitto. Didattica interculturale. Letteratura per l'infanzia. Metodologia dello studio. Formazione docenti.

Collaborazione con l'IRRE Sicilia per la realizzazione delle attività previste dal *Progetto R.i.so.r.s.e.*

Introduzione

La rapidità e la varietà dei processi in atto nella nostra società "complessa" richiedono l'acquisizione di strumenti di comprensione, interpretazione, orientamento nella realtà. La scuola ha il compito di progettare e realizzare percorsi educativi che promuovano negli alunni capacità critiche, sviluppino capacità di affrontare problemi, sollecitino dimensioni operative, conferiscano senso all'identità personale e all'appartenenza culturale, stimolino l'autonomia e la creatività personali, la libertà di scelta e l'assunzione di responsabilità.

Un'azione didattica capace di favorire negli allievi un apprendimento significativo e motivato richiede la costruzione di percorsi personalizzati, orientati all'acquisizione e al progressivo padroneggiamento di competenze, flessibili e trasferibili, rispetto al semplice incremento di conoscenze e abilità.

La personalizzazione dell'educazione è una scelta che implica che la scuola si organizzi in funzione non di "saperi" astrattamente concepiti, ma di obiettivi "formativi", cioè di obiettivi di apprendimento rispondenti ai bisogni educativi della persona e alle singolari potenzialità cognitive, affettive, volitive.

Emergono due esigenze fondamentali: da una parte, occorre una riflessione sul valore "gnoseologico" o formativo delle discipline di studio; dall'altra parte, sul piano metodologico, una organizzazione dell'attività didattica come processo *in fieri* che "orienti" un apprendimento unitario ed interdisciplinare.

Piani di Studio Personalizzati ed Unità di Apprendimento si propongono di rispondere a queste esigenze. Flessibilità e modularità di percorsi didattici, personalizzazione degli apprendimenti, formatività delle esperienze culturali, trasversalità disciplinare, sono i loro tratti costitutivi.

La pianificazione di apprendimenti personalizzati richiede un atteggiamento professionale connotato da progettualità e creatività. Occorre superare una impostazione rigidamente lineare e previsionale del lavoro didattico, poco rispondente alle caratteristiche e alle variabili, di non facile controllo, della realtà educativa.

Le Unità di Apprendimento rappresentano l'elemento strategico attraverso cui ogni docente (o gruppo di docenti) traduce i bisogni degli alunni in obiettivi formativi, costruisce percorsi differenziati, delinea attività e metodi che portano alla loro realizzazione, mette in atto strumenti appropriati alla concretezza dei vari contesti educativi, superando le frammentazioni disciplinari e l'abitudine a privilegiare le esigenze dell'insegnamento invece che dell'apprendimento.

Il presente corso si propone i seguenti obiettivi: sollecitare la riflessione sulla natura degli obiettivi formativi; stimolare la formulazione di obiettivi formativi; sviluppare competenze per la progettazione e la realizzazione di Unità di Apprendimento. L'attività proposta e le indicazioni di lavoro non vanno intese come azioni didattiche e percorsi da ri-proporre con atteggiamento imitativo, bensì vanno interpretate in modo dinamico e "progettuale", cioè vanno ri-pensate al fine di una realizzazione adeguata in specifici contesti di intervento.

1 La funzione formativa delle discipline

La maggior parte delle attività umane e sociali, come lo stesso sviluppo della scienza e il progresso tecnologico, richiedono non tanto la specializzazione in discipline o in ambiti artificialmente circoscritti, ma di guardare i problemi in profondità e secondo angoli visuali o prospettive ampie.

La separazione delle discipline rende incapaci di cogliere "ciò che è tessuto insieme", cioè il complesso. L'intelligenza che separa spezza la complessità del mondo in frammenti disgiunti, fraziona i problemi, atrofizza le possibilità di comprensione e di riflessione, di giudizio critico autonomo. Le conoscenze ristrette in un preciso ambito disciplinare risultano inadeguate a spiegare fenomeni e problemi sempre più multidimensionali.

L'insegnamento tradizionale, spesso, incoraggia a isolare gli oggetti dal loro ambiente, a separare le discipline, a disgiungere i problemi, piuttosto che a collegare e a integrare; stimola ad eliminare tutto ciò che crea disordine o contraddizioni.

Ogni sapere ha il fine di dare un significato a motivi costanti incontrati nell'esperienza e di inserirli in una *struttura*. Le idee organizzatrici di un qualsiasi insieme di conoscenze sono scoperte che mirano a connettere e semplificare l'esperienza.

L'incontro di un bambino con i sistemi simbolico-culturali consente di dare "forma" e "struttura" ai suoi modi di conoscere, poiché offre oggetti, parole, idee, immagini alla sua disponibilità ad apprendere. Spetta alla scuola organizzare questo incontro, creare un ambiente favorevole, predisporre un variegato campo di esperienze che lascino un segno e contribuiscano allo sviluppo di ogni bambino.

Le discipline vanno considerate come risorse educative piuttosto che una mera raccolta di fatti o di informazioni da memorizzare.

Ogni "sapere" offre all'intelligenza una forma, un linguaggio, degli strumenti, dei metodi, insomma degli "amplificatori" che la potenziano sfruttando la sua naturale plasticità ad espandersi. Come affermano gli studi più recenti sull'intelligenza, questi diversi contesti di crescita culturale finiscono con il produrre interessi e stili differenti, diverse intelligenze.

Le discipline aiutano a "comprendere" la realtà quando sono viste in un'ottica multidisciplinare e di integrazione.

L'interconnessione delle conoscenze si basa su due principi. Il *principio sistemico* sottolinea che la conoscenza delle parti si lega alla conoscenza del tutto; l'idea sistemica, che si oppone all'idea riduzionista, è che "il tutto è più della somma delle parti"; ma il tutto è anche meno della somma delle parti, le cui qualità sono inibite dall'organizzazione dell'insieme. Il *principio "ologrammatico"* mette in evidenza che non solo la parte è nel tutto, ma anche il tutto è inscritto nella parte. Ogni cellula è una parte di un tutto – l'organizzazione globale - ma il tutto è lui stesso dentro la parte; così la totalità del patrimonio genetico è presente in ogni cellula individuale.

2 Saperi e conoscenze, apprendimento e comprensione

L'insegnamento non può risolversi nella trasmissione dei contenuti (la "materia"), ma deve portare gli alunni ad impadronirsi progressivamente dei metodi e delle tecniche di indagine proprie delle specifiche "discipline".

Che cosa significa apprendere? E' acquisire una informazione, o un saper fare, o una comprensione? (O. Reboul, 1983).

Nell'"apprendere *che*" (sapere che) l'atto di apprendere è un atto di informazione, perché il suo risultato è la conoscenza di una notizia, di un dato informativo. La parola informazione può indicare l'atto del comunicare all'altro un elemento di conoscenza che non possedeva; può indicare anche il risultato di questo atto cioè la notizia.

L'informazione si oppone alla formazione quando è passiva e disorganica: è il caso di chi riceve dal televisore o dalla rete Internet una massa impressionante di informazioni, troppe disparate e troppo numerose perché possa integrarle e ritenerle; acquisisce una "cultura a mosaico", che è il contrario di una cultura organizzata e coerente. L'insegnamento deve utilizzare l'informazione in maniera critica, fornendo agli alunni tutti i mezzi per sottoporla a ricerche e tutte le altre informazioni per metterla in causa, sviluppando lo spirito di analisi, l'idea di confrontare le informazioni tra di loro e di cercare delle prove.

Nell'"apprendere *a*" (imparare a) l'atto dell'apprendere è l'acquisizione di un determinato saper-fare. L'apprendimento pratico è diverso dall'informazione e costituisce un livello superiore dell'atto di apprendere. Molti studiosi considerano che il vero sapere, quello che dovrebbe essere oggetto di ogni vero insegnamento, si definisce come un sapere fare. Tra le varie forme di saper fare si possono includere attività propriamente intellettuali come calcolare, redigere, tradurre.

Tutta una corrente pedagogica esalta il saper fare (*knowing how*) a detrimento del sapere (*knowing that*). La conseguenza pedagogica che ne deriva è il *learning by doing*, l'idea che l'essenziale nell'insegnamento consiste nel far agire gli alunni poiché essi comprendono veramente ciò che realmente fanno.

Sapere come si fa una cosa, non significa *farla* davvero come si deve, cioè essere buoni, eccellenti nel farla. Sapere le sequenze necessarie e sufficienti per fare il nodo alla cravatta, non significa riuscire a fare un buon nodo. Sapere i principi fisici che spiegano l'andare in bicicletta non vuol dire essere bravi ciclisti. Sapere i principi morali, non vuol dire agire bene, da virtuosi. Si è abili, invece, quando si traduce un sapere specifico su qualcosa in azioni adeguate a realizzare al meglio lo scopo concepito (G. Bertagna, 2000b).

Oltre il saper fare, che è sempre un sapere-come, si pone il sapere-perché, il *knowing-why*, la ricerca dei motivi, delle strutture, dei principi.

L'azione intellettuale si distingue dall'automatismo proprio per la presenza del pensiero. Ciò che distingue il sapere dal saper fare è il bisogno di comprendere, di ricercare la causa o la ragione, di identificare i principi per se stessi. "Conoscere attraverso le cause", comprendere, è il fine dell'attività di studio.

Per esempio, nell'apprendimento pratico di una lingua, la grammatica serve a evitare gli errori o a ridurre il tempo di apprendimento raggruppando le difficoltà. Il linguista invece può studiare la grammatica per se stessa, cioè per comprendere le strutture della lingua. Comprendere significa afferrare insieme (*comprenderere*).

"Imparare ad essere" è la forma più importante dell'apprendere. Imparare ad essere è un'esigenza fondamentale; se non è soddisfatta, tutto ciò che può essere appreso è esteriore ed effimero. Imparare ad essere è la formula stessa della saggezza, il cui fine non è quello di renderci più sapienti, ma felici e liberi.

Per riassumere: l'insegnare mira ad un apprendimento che si distingue in (C. Laneve, 1998, pagg. 16-17):

- <i>apprendimento cognitivo</i> o di conoscenze <i>dichiarative</i> (conoscenza statica di nozioni, fatti, problemi, concetti)	sapere "know what" (<i>che cosa</i>)
- <i>apprendimento abilitativo</i> o di conoscenze <i>procedurali</i> , abilità, comportamenti (riguarda <i>come</i> elaborare e manipolare	saper fare "know how"

l'informazione per eseguire un certo compito)	(come)
- <i>apprendimento valoriale</i> (valori, significato, senso)	saper essere "know why" (perché)

Le tre dimensioni (conoscenze, abilità e valori) dovrebbero essere presenti in ogni obiettivo educativo (V. García Hoz et al., 2002³, pagg. 38-44).

L'apprendimento scolastico dovrebbe avere sempre un carattere costruttivo, strategico, interattivo; l'allievo a scuola deve avere l'opportunità di esercitare funzioni cognitive implicate nella codificazione, trasformazione, conservazione dell'informazione, ma anche di imparare a controllare tali processi per affrontare un compito, risolvere un problema, raggiungere un obiettivo.

La finalità della scuola è quella di insegnare a ripensare il pensiero, a de-sapere ciò che si sa, perché, come diceva Montaigne, è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena (E. Morin, 2000).

La formazione non è più intesa come consegna di informazioni o semplicemente come insegnamento di abilità, anche se a livello di padronanza, ma riguarda soprattutto lo sviluppo della capacità di apprendere. Apprendere ad apprendere è il valore-guida più diffusamente condiviso. Da ciò deriva il ridimensionamento dell'importanza dei contenuti e una più accentuata attenzione didattica nei confronti di metodi che favoriscano la progressiva autonomia degli studenti.

L'educazione non può riferirsi soltanto agli aspetti intellettuali, ma deve tendere all'espansione di tutte le potenze della natura umana.

Ogni apprendimento ha sempre un'implicazione etica, si riferisce necessariamente al mondo dei valori. Quando l'attività intellettuale utilizza le conoscenze per valutare una qualche realtà o un sapere, scopre non solo la verità, ma anche l'utilità, la bellezza, la bontà dell'apprendere.

L'unità dell'educazione esige che i diversi aspetti (intellettuali, affettivi, estetici, morali e religiosi) non siano pensati e coltivati separatamente, ma si integrino in un sistema e si coordinino gli uni con gli altri. Il S.O.F.E. (Sistema di Obiettivi Fondamentali dell'Educazione) può essere uno strumento efficace per l'integrazione delle diverse componenti del processo educativo (V. García Hoz et al., 2002³).

3 *Dalle capacità alle competenze*

L'allievo deve arrivare non soltanto a conoscere la realtà, ma a "intendersene". Per esempio, nessun insegnante di lingua ammetterà che i suoi alunni ritengano del suo insegnamento solo un repertorio di frasi fatte, senza essere capaci di formarne di nuove. Nessun docente di matematica ammetterà che i suoi alunni siano capaci di ripetere delle formule senza poterle applicare a casi nuovi.

Le competenze nella scuola hanno il ruolo di contestualizzare l'apprendimento e dargli un senso, servono a capire qual è il valore di certe nozioni e perché vale la pena apprenderle. Appropriarsi, ad esempio, di competenze comunicative o relazionali permette di muoversi nel mondo esterno con agilità e di adattare il proprio bagaglio di conoscenze e abilità a situazioni nuove.

I contenuti sono il supporto indispensabile per il raggiungimento di una competenza, la quale utilizza le conoscenze per leggere e interpretare i fatti.

Le competenze si acquisiscono mediante l'attività di insegnamento-apprendimento di conoscenze e abilità, ma sono altro rispetto a queste. Si manifestano nelle prestazioni di chi, in un dato contesto, utilizza le conoscenze e le abilità acquisite, sfrutta opportunamente le risorse e i mezzi presenti, risolve un problema o esegue un compito imprimendo il sigillo personale (M. Sacristani Mottinelli, 2004, pag. 33).

Le competenze si strutturano intorno a richieste, compiti, problemi. Per adempiere a compiti e richieste sono necessari non solo conoscenze e *skills* (abilità), ma anche strategie e abitudini per applicare la conoscenza e gli *skills*, così come emozioni appropriate e attitudini, e un efficiente controllo di queste componenti. La competenza di risolvere problemi non si valuta esclusivamente dalla riuscita del compito, ma dalle strategie utilizzate per arrivare alla sua soluzione.

Le competenze si configurano, quindi, come *strutture mentali* capaci di trasferire la loro valenza in diversi campi, generando dinamicamente una spirale di altre conoscenze e competenze.

La competenza sollecita lo sviluppo e l'esercizio delle capacità personali.

Le *capacità* sono le risorse di cui ogni essere umano dispone: capacità di comunicare, di esprimersi, di simbolizzare, di ragionare, di volere... Esse rappresentano una potenzialità e una propensione della persona umana a fare, pensare, agire in un certo modo.

Le capacità non sono mai definite una volta per tutte, ma sempre dinamiche, in evoluzione; sono sempre unitarie ed integrate ed esprimono la plasticità e la complessità di ciascuno di noi (G. Bertagna, 2000a).

La competenza, pertanto, non può essere concepita come esplicitazione di una capacità imitativo-riproduttiva che si concretizza nell'efficienza di una prestazione, ma come prodotto di una capacità strutturale e generativa, stimolatrice di consapevolezza nella scelta di strategie e di processi cognitivi (metacognizione), che rendono possibile l'impiego corretto ed appropriato delle conoscenze già esperite e concettualizzate.

Quando un alunno viene considerato competente, da lui ci si aspetta che sia capace di applicare le acquisizioni, cioè che possa trasferirle a certe situazioni di vita reale o negli studi ulteriori. Egli mette in atto comportamenti che permettono di riorganizzare i fatti *selezionando le risorse necessarie*, ed *elabora strategie agendo con pertinenza sulla situazione* (L. Sgalambro, 2002).

4 *La personalizzazione del percorso educativo*

Esigere le stesse competenze per tutta una data classe d'età, senza tener conto delle grandi differenze di attitudini e di contesti sociali e ambientali è irrealistico. Le differenze individuali contano nel processo di apprendimento e devono essere considerate ed affrontate in termini formativi. L'educazione deve realizzarsi sulla base delle caratteristiche e del progetto personale di ciascuno.

Ciò comporta il passaggio dal concetto della *individualizzazione* dell'insegnamento a quello della *personalizzazione*. Nel primo caso l'insegnante persegue gli stessi obiettivi per tutti, e adegua i contenuti del suo insegnamento alla specificità individuale attraverso l'utilizzo di diverse attività e differenti metodi; nel secondo caso l'insegnante adegua obiettivi e contenuti alla persona, perché non è detto che tutti gli alunni debbano conseguire gli stessi obiettivi.

La personalizzazione educativa si muove verso la formazione integrale della persona con le sue note di unicità, originalità, creatività e di apertura-comunicazione. "Personalizzare" significa insieme riconoscere e potenziare le singolari differenze, promuovere il fondamentale bisogno di ogni persona di comunicazione e condivisione.

Il fine dell'azione educativa consiste proprio nel riconoscere e valorizzare la diversità di ogni soggetto concreto e di metterlo in condizione di avere una base comune di conoscenze e abilità (trasformate in competenze); l'attività educativa deve consentire a ciascuno di esprimere le proprie caratteristiche, i propri interessi, maturare le proprie potenzialità, in vista dell'armonizzazione e del perfezionamento di tutte le dimensioni personali: cognitiva, affettiva, funzionale, valoriale.

Secondo A. Bernal Guerrero, un curriculum per poter rientrare nell'ambito della personalizzazione educativa dovrebbe possedere queste caratteristiche (V. García Hoz et al., 2002³, pagg. 248-256):

- ✓ adattamento dell'educazione alle caratteristiche dei singoli alunni;
- ✓ valorizzazione della diversità e scoperta dell'"eccellenza personale";
- ✓ promozione della capacità di conoscere e trasformare il mondo;
- ✓ sollecitazione della relazione con il mondo e dello sviluppo di ogni disposizione;
- ✓ rafforzamento delle disposizioni sociali (*solidarietà*);
- ✓ potenziamento della capacità di comunicazione, espressione, comprensione attraverso le diverse forme di linguaggio;
- ✓ insistenza su un *imparare ad imparare*;
- ✓ formulazione di un *curricolo comune* minimo e *flessibilità curricolare*;
- ✓ percorso educativo strutturato dal *globalizzato* all'*interdisciplinare* e al *transdisciplinare*;
- ✓ completa *formazione morale e civile* della persona (interiorizzazione di principi e norme; attivo coinvolgimento personale);
- ✓ valutazione progressiva, per il pieno sviluppo personale di ciascun soggetto e la promozione comune.

5 *Gli obiettivi formativi*

La scuola deve offrire ad ogni alunno un ampio ventaglio di occasioni per l'acquisizione di quelle abilità fondamentali e lo sviluppo di quelle capacità che gli permetteranno di vivere in modo soddisfacente nell'immediato e nell'avvenire e, nello stesso tempo, di realizzarsi come persona unica ed irripetibile.

Nelle Indicazioni Nazionali si legge che gli insegnanti definiscono obiettivi formativi adatti e significativi per i *singoli* alunni e, attraverso la progettazione di Unità di Apprendimento, li aiutano a raggiungerli e a trasformarli in reali competenze.

Gli *obiettivi formativi*, quindi, sono gli «obiettivi generali del processo formativo» e gli «obiettivi specifici di apprendimento» contestualizzati, entrati in una scuola, in una sezione, in un gruppo concreto di alunni che hanno, ciascuno, le loro personali capacità, trasformate, poi, grazie alla professionalità dei docenti e al carattere educativo delle attività scolastiche, in affidabili e certificate competenze individuali¹.

La funzione degli obiettivi formativi è quella di promuovere le capacità e trasformarle in competenze; le conoscenze e le abilità (contenuto e forma degli "obiettivi specifici di apprendimento") sono i mezzi che abbiamo a disposizione per aiutare l'alunno a passare dalle capacità alle competenze (E. Puricelli, 2003).

Gli obiettivi formativi devono essere *adatti* in quanto devono sollecitare lo sviluppo di capacità effettivamente disponibili in ciascun alunno; diventano *significativi* quando esercitano queste capacità personali e le indirizzano verso le competenze.

Le conoscenze e le abilità che vengono progressivamente crescendo nell'alunno, vanno generalizzate, cioè applicate ed utilizzate in campi sempre più vasti ed importanti. Più la rete dei collegamenti tra le conoscenze, le abilità e il mondo esterno si sarà estesa, più questi collegamenti saranno incisivi e facilmente atualizzati, e più l'azione educativa avrà dato il suo frutto non solo nella scuola, ma anche nella vita.

Gli obiettivi formativi vanno sempre esperiti a partire da problemi ed attività ricavati dall'esperienza diretta dei fanciulli. Tali problemi ed attività sono sempre unitarie e sintetiche, quindi mai riducibili né ad esercizi che pretendono di raggiungere in maniera frammentaria gli obiettivi, né alla comprensione dell'esperienza assicurata da singole prospettive disciplinari o da singole "educazioni". Richiedono il continuo richiamo all'integralità educativa ed attivano prospettive pluri, inter e transdisciplinari. Inoltre, esigono che siano sempre motivanti, cioè "inter-essanti" per chi le svolge.

¹ Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i "Piani di Studio Personalizzati" nella scuola primaria (2002). Furono diffuse dal MIUR nella fase sperimentale della Riforma (anni scolastici 2002/2003 e 2003/2004).

La definizione degli obiettivi formativi esige una metodologia di progettazione trasversale fra più discipline, che stimola ad andare oltre la conoscenza specifica. I verbi che esprimono gli obiettivi formativi indicano azioni, processi cognitivi, esperienze in corso; spostano il focus dell'attenzione più sul soggetto e sul suo apprendimento rispetto alle discipline e al loro insegnamento. In quanto "transitano" da una disciplina all'altra, tendono a diventare azioni che richiamano e si consolidano in diversi contesti di esperienza.

Facciamo qualche esempio.

L'alunno: "comprende i contenuti essenziali di un messaggio orale; produce soluzioni diverse per uno stesso problema e ne vaglia possibilità ed efficacia; si pone domande capaci di produrre nuove conoscenze; prevede le conseguenze delle sue azioni; prende coscienza della buona riuscita di un lavoro; valuta un evento o un fenomeno alla luce del criterio di coerenza interna sia alla luce di un principio esterno" (V. García Hoz et al., 2002³, pagg. 102-104); "esprime il proprio pensiero seguendo un ordine logico; si esprime in modo personale e originale utilizzando il linguaggio verbale e non verbale; descrive oggettivamente la realtà osservata; propone il proprio pensiero portando argomenti a sostegno di ciò che afferma; si esprime in modo grammaticalmente corretto; tratta un contenuto da vari e molteplici punti di vista" (F. Anello, 2001).

Si tratta di obiettivi formulati in forma a-disciplinare, cioè senza riferimento alle strutture delle singole discipline. Gli obiettivi appena elencati si possono ricondurre a obiettivi comuni trasversali a tutte le discipline. Si potrebbero definire obiettivi "orientativi" o "tendenziali", in quanto dispongono obiettivi particolari e percorsi didattici verso i fini educativi.

Gli obiettivi formativi sono veramente "personali" quando sono in grado di portare a compimento le potenziali capacità degli alunni nelle competenze.

Essi richiedono percorsi differenziati fondati su "compiti di apprendimento" ritenuti realmente accessibili ad uno o più allievi concreti, con la propria storia e le personali attese. Non essendo mai pienamente conseguibili, afferma G. Zanniello, è lecito riferirsi a diversi gradi (o livelli) di conseguimento, nei termini di "approssimazione" a una meta che orienta l'attività degli insegnanti e degli alunni (V. García Hoz et al., 2002³, pagg. 94-97).

Il piano di lavoro orientato al raggiungimento di obiettivi formativi richiede la costruzione di apprendimenti dal carattere attivo: gli studenti devono avere l'occasione di fare, confrontarsi, costruire insieme, dibattere su contenuti.

Un percorso di studio mirato al conseguimento di "obiettivi formativi" appare in grado di favorire sia un processo di insegnamento/apprendimento motivato, consapevole e caratterizzato dalla reciproca responsabilità di chi insegna e di chi impara, sia una valutazione fondata su un equilibrato rapporto tra le articolate dinamiche del processo formativo e l'accertamento dei suoi esiti.

6 La costruzione del Piano di Studi Personalizzato

I bisogni formativi della persona/studente assumono particolare rilievo per le attività di insegnamento. Il Piano di Studi Personalizzato si costruisce partendo dall'analisi dei bisogni degli alunni e delle specifiche esigenze del territorio e dell'ambiente. Tiene conto degli "obiettivi generali del processo formativo", degli "obiettivi specifici di apprendimento", descritti come conoscenze (il sapere) e abilità (il saper fare) disciplinari e degli obiettivi di educazione alla Convivenza civile presenti nelle Indicazioni Nazionali, con una dimensione trasversale a tutte le discipline.

Spetta alla singola scuola aiutare lo studente a trasformare conoscenze e abilità in competenze personali, promovendo specifiche capacità.

Il Piano si presenta, dunque, come l'integrazione tra la quota obbligatoria di discipline e attività stabilite a livello nazionale e la quota ugualmente obbligatoria di

discipline e attività scelte dalle singole istituzioni scolastiche (compresa la quota regionale).

La programmazione per obiettivi ci ha insegnato a vedere le situazioni formative nei termini di "situazioni iniziali", "traguardi" formativi da raggiungere, "percorsi" che possano condurre a tali traguardi, "controlli" circa l'effettivo raggiungimento di questi.

Il curriculum concepito come *progetto*, non semplicemente come "resoconto" del percorso formativo di fatto compiuto da un gruppo classe o dal singolo allievo, ci trasmette l'immagine di un percorso *in fieri* che si intende compiere in un certo grado scolastico. Il curriculum, pertanto, corrisponde a una ipotesi formativa intenzionale che anticipa e ha la funzione di guidare il concreto "fare scuola".

È evidente la differenza tra il programma e il curriculum. Il programma indica un insieme di contenuti definiti centralmente. Il curriculum parte dai contenuti, ma delinea l'articolato e complesso processo delle tappe e delle scansioni dell'apprendimento. La professionalità docente trova tutto il suo spazio poiché si esplica nel quadro di libertà culturale e progettuale, di flessibilità e autonomia organizzativa e didattica.

Le varie forme di flessibilità e di libertà progettuale devono facilitare un'azione formativa efficace e più rispondente alle esigenze del "contesto". La costruzione dei Piani di Studio Personalizzati, pur nella realizzazione dei vincoli nazionali, esprime l'atteggiamento, assumibile dagli insegnanti, di "progettazione creativa" di scelte educative e didattiche. La parola chiave è, infatti, *personalizzati*, sia nella progettazione, sia nello svolgimento (Unità di Apprendimento), sia nella verifica (Portfolio delle competenze).

Nel costruire il Piano di Studi Personalizzato occorre tenere presenti:

1. i soggetti dell'apprendimento in quanto persone: le loro motivazioni, i loro atteggiamenti, la loro affettività, le fasi del loro sviluppo, le abilità e le conoscenze già acquisite nelle precedenti esperienze scolastiche, nella vita familiare e sociale;
2. gli obiettivi generali del processo formativo e gli obiettivi specifici di apprendimento presentati nelle Indicazioni Nazionali, per l'individuazione e la definizione dei traguardi essenziali di prestazione;
3. la scansione dei percorsi di apprendimento per permettere, in relazione alla situazione di partenza degli alunni e in un tempo definito, l'acquisizione delle competenze previste;
4. le modalità e gli strumenti di verifica intermedia e finale in vista della valutazione degli apprendimenti.

Occorre altresì definire quali situazioni formative, quali attività, quali soluzioni organizzative, quali approcci metodologici e quali risorse strumentali e professionali possono essere utili tra quelle disponibili nella scuola e nell'extrascuola.

L'attenzione si sposta sulla responsabilità progettuale della scuola e dei docenti che devono ricercare e offrire percorsi formativi; è evidente anche la responsabilità educativa dei genitori, dei ragazzi e delle istituzioni educative sul territorio nello sceglierli e nel percorrerli.

La costruzione del piano di studi è quindi un processo complesso: esso richiede un'attività di ricerca che fa leva sulla professionalità dei docenti, ma anche sulla collaborazione attiva delle famiglie. La partecipazione dei genitori e dell'extrascuola nella definizione dei percorsi e delle opportunità formative rende il Piano di Studi Personalizzato (PSP) lo strumento più significativo dell'azione educativa finalizzata alla crescita e alla valorizzazione della persona in tutte le sue dimensioni.

7 L'Unità di Apprendimento

La progettazione/strutturazione delle Unità di Apprendimento (UA) costituisce l'innovazione che più direttamente tende a modificare il modo di lavorare a scuola.

Nelle Indicazioni Nazionali si afferma che il «cuore» del processo educativo si rintraccia nel compito delle istituzioni scolastiche e dei docenti di individuare gli

obiettivi formativi adatti e significativi per i *singoli* allievi e di progettare le *Unità di Apprendimento* necessarie a garantire la trasformazione delle capacità di ciascuno in reali e documentate competenze.

Le Unità di Apprendimento presentano alcuni caratteri che le distinguono da altre modalità di impostare il lavoro didattico.

Negli ultimi decenni la scuola italiana si è orientata, dal punto di vista didattico, verso la programmazione, il cui centro metodologico è costituito dalle Unità Didattiche (UD). La preparazione di Unità Didattiche, predisposte in base ad obiettivi articolati in progressione lineare, rappresentava lo scopo fondamentale della programmazione. La programmazione didattica si faceva prima di iniziare le attività di insegnamento.

Le UA propongono maggiore flessibilità nei traguardi e nei percorsi formativi. Quello che fa l'insegnante non può essere programmato del tutto perché dipende da come l'alunno risponde alle sollecitazioni. L'aggettivazione data alle *unità* cambia perché si vuole mettere in risalto l'iniziativa dell'alunno nel suo apprendimento.

Una volta messo a fuoco che cosa apprendere e fatte alcune ipotesi metodologiche, sulla base della rilevazione di esperienze precedenti degli alunni sul tema/problema in oggetto, l'insegnante deve essere pronto a modificare i percorsi, a cambiare metodo e strumenti, a definire obiettivi formativi sempre più personalizzati, seguendo le risposte che gli alunni danno al processo di apprendimento loro proposto.

Il Piano di Studi Personalizzato è l'insieme delle Unità di Apprendimento effettivamente svolte da ciascun alunno. Il Piano di Studi Personalizzato viene fuori a conclusione del percorso formativo e non all'inizio; quindi è erroneo dire che l'insegnante è ora costretto a fare tante programmazioni quanti sono gli alunni.

Alla fine dell'anno scolastico nel PSP ci saranno UA comuni a tutti e altre proprie di alcuni alunni.

Come indicazione metodologica le Unità di Apprendimento rappresentano il superamento/depotenziamento delle Unità Didattiche ma contemporaneamente la loro trasformazione e/o perfezionamento, una loro riqualificazione secondo una prospettiva di maggiore flessibilità e progettualità.

Tenere conto delle caratteristiche delle Unità Didattiche e delle modalità di definizione degli obiettivi che si proponevano di raggiungere, può risultare un modo efficace per evidenziare e rendere percepibili i tratti distintivi delle Unità di Apprendimento (UA), e per esplorarne, in termini generali, i vari aspetti.

7.1 Insegnamento versus apprendimento

Le Unità di Apprendimento assumono come termine di riferimento l'attività di apprendimento degli alunni e non l'attività di insegnamento del docente. In quanto sono avvertite come occasioni per promuovere e favorire l'apprendimento, è l'insegnamento che deve adeguarsi alle esigenze e ai tempi dell'apprendimento.

Le Unità Didattiche, concepite quale strumento per organizzare e programmare l'insegnamento, predeterminano le modalità e i tempi dell'apprendimento a questa esigenza. Si attestano più su un concetto di apprendimento come acquisizione.

La centralità attribuita al processo di apprendimento invece che alle procedure di insegnamento, colloca l'alunno a fondamento di ogni azione didattica, un'azione che è finalizzata a renderlo sempre più protagonista del suo personale percorso formativo.

L'apprendimento cui si riferiscono le UA non è la sommatoria delle conoscenze e abilità acquisite, ma un *apprendimento educativo*, un apprendimento che promuove e trasforma capacità in competenze e si realizza in modo unitario.

7.2 Unità versus unitarietà

Nelle Unità Didattiche l'insieme di obiettivi appare spesso come una collezione di apprendimenti parcellizzati, la cui *unità* è rintracciabile nel riferimento allo stesso contenuto o argomento disciplinare o multidisciplinare. L'essere unità delle UD è garantita dall'*unificazione* del contenuto culturale; l'UD circoscrive un insieme di

apprendimenti considerati in modo singolo, e in modo occasionale li riunisce e li aggrega secondo un confine che è sempre disciplinare.

Nelle Unità di Apprendimento l'*unità* delle esperienze di apprendimento non consiste nel riferimento estrinseco ad un tema o argomento disciplinare o multidisciplinare, ma è garantita dalla scelta di un "compito" di apprendimento, cioè di un percorso articolato in modo unitario, organico e significativo, aggregante una pluralità di contenuti culturali appartenenti a diverse discipline.

L'obiettivo formativo (o gli obiettivi formativi) consente di scegliere un apprendimento unitario, inteso sia in continuità con altri apprendimenti sia circoscritto e autonomo. L'Unità di Apprendimento ha come suo elemento aggregante il riferimento al compito che delimita e circonda l'unità stessa, che conferisce significatività e concretezza alla comprensione del mondo reale.

L'essere unità delle UA, dunque, si riferisce all'*unitarietà* del processo di apprendimento e alla sistematicità del percorso conoscitivo.

Questo non significa che il compito unitario non possa essere scomposto nelle sue parti costituenti e richiedere la promozione di apprendimenti riferiti a temi, problemi o argomenti singoli, nonché a discipline diverse; "articolare" l'apprendimento unitario nei suoi elementi costitutivi significa chiarire quali capacità si propone di esercitare, quali competenze intende promuovere, attraverso quali conoscenze e quali abilità.

7.3 *Disciplinarietà versus trasversalità*

La disciplinarietà si costruisce in ambito scolastico progettando i modi in cui un certo campo di conoscenze può essere comunicato ai giovani in formazione. Si parla di multi- o polidisciplinarietà quando si costituisce un'associazione di discipline in virtù di un progetto, di un oggetto comune; talvolta le discipline vi sono richieste come tecnici specialisti per risolvere un dato problema.

Nella maggior parte dei casi, le Unità Didattiche si organizzano *sulle* discipline; esse si ispirano ai criteri epistemologici delle varie discipline e predeterminano modalità e tempi dell'apprendimento alla "conquista del sapere". La prospettiva metodologica di tipo trasmissivo, è orientata all'accumulo di conoscenze.

Le Unità di Apprendimento sono strumenti per riflettere sulle modalità per promuovere e sviluppare negli allievi effettive capacità, comportamenti che costituiscono l'espressione esterna, visibile, dell'acquisizione di competenze. Si tratta di individuare e attivare precise modalità operative per svolgere un lavoro in profondità, che costruisca forme e modi di pensare, di sentire, di essere, non mero nozionismo. L'attenzione alle discipline non è disattesa, ma non è centrale; le discipline hanno funzione strumentale.

Gli obiettivi specifici di apprendimento contenuti nelle Indicazioni Nazionali sono disciplinari, ma valgono solo per gli insegnanti, i quali devono tradurli in modo adeguato ed efficace negli obiettivi formativi e nelle relative UA.

Le UA si ispirano non alla singola disciplina ma ai differenti "punti di vista" e metodi delle discipline.

L'interdisciplinarietà è uno stile di procedere, un modo di lavorare, una mentalità che chiama a raccolta differenti discipline per "aggredire" e comprendere un problema, una "cosa", un evento. Interdisciplinarietà vuol dire scambio e cooperazione, è la realizzazione di qualcosa di organico; inoltre può costituire un'occasione preziosa per la creazione di una "mentalità interdisciplinare".

Le scienze rompono l'isolamento in una varietà di circostanze e sono le rotture, gli sconfinamenti e le interferenze che le fanno progredire. La soluzione dei problemi richiede sempre la circolazione di concetti e di schemi cognitivi, l'emergenza di nuove strutture cognitive ed ipotesi esplicative, la costituzione di concezioni organizzatrici.

L'insegnamento-apprendimento è trasferibile quando può servire nelle circostanze più diverse da quelle in cui è stato acquisito. Ogni insegnamento implica un'organizzazione del sapere, in modo che ogni conoscenza nuova si integri con quella che precede e permetta, a sua volta, di acquisirne altre.

Sul piano didattico, un buon lavoro inter- e trans-disciplinare può guidare a una comprensione dei problemi basata sulla collaborazione e sull'integrazione dialettica dei differenti punti di vista o approcci disciplinari. E' la costituzione di un oggetto e di un progetto nello stesso tempo interdisciplinare e transdisciplinare che permette di creare lo scambio, la cooperazione, la competenza.

7.4 Funzione trasmissiva versus funzione educativa

L'Unità di Apprendimento non si prefigge lo scopo di trasmettere conoscenze e abilità considerate in maniera astratta, ma si propone come occasione di sviluppo, maturazione e trasformazione di capacità in competenze attraverso l'acquisizione di conoscenze e abilità. Le UA non hanno una funzione informativa di contenuti e nozioni, funzione che i mezzi di comunicazione info-telematici assolvono in modo più efficace, ma una funzione formativa perché sono progettate come occasioni per lo sviluppo globale della persona dell'alunno.

Le Unità Didattiche venivano concepite come strumento organizzato per promuovere abilità di tipo disciplinare, spesso articolate in prestazioni parcellizzate.

Le UA costituiscono la strutturazione di percorsi idonei a sviluppare in maniera armonica e integrale le capacità intellettuali, motorie, espressive, linguistiche, estetiche, affettive, sociali, morali, religiose di ciascuno; il loro compito essenziale è rinvenibile nella possibilità di mettere l'alunno nelle condizioni di comprendere la realtà, di capire e trasformare il mondo, di conoscere, comprendere e trasformare se stesso.

L'Unità di Apprendimento rende possibile l'incontro tra il fine dell'educazione che è la crescita e la maturazione della persona e gli scopi dell'istruzione, ossia l'acquisizione di abilità e conoscenze.

Ogni alunno deve essere aiutato a vivere esperienze significative per la costruzione di tutte le dimensioni del sé e a sentirsi protagonista di un fare che sollecita il sapere. Gli insegnanti devono progettare occasioni e interventi formativi adatti ed efficaci, affinché ciascun alunno possa costruire gli strumenti culturali necessari per partecipare attivamente ai vari contesti di vita.

L'orientamento per la costruzione del percorso di apprendimento nella scuola primaria privilegia l'esperienza vissuta dagli alunni, un'esperienza unitaria e globale da interrogare, narrare, interpretare; nelle classi successive il percorso muove sempre dai vissuti personali ma si orienta verso la formalizzazione dell'esperienza.

E' importante l'attivazione di dinamiche di comunicazione e interazione personale nelle quali possono confluire le esperienze di cui l'allievo è già protagonista.

7.5 Individualizzazione versus personalizzazione

La centralità dell'insegnamento nelle Unità Didattiche e dei contenuti culturali e disciplinari uguali per tutti, ha come conseguenza l'omologazione dei percorsi di apprendimento, la standardizzazione e l'uniformità degli esiti formativi.

Gli insegnanti si rendono conto che non tutti gli alunni hanno gli stessi tempi, ritmi, modalità e capacità di apprendere. Da questa constatazione nascono le pratiche dell'individualizzazione, consistenti nell'adattare il contenuto culturale alle capacità di alcuni alunni, o nel trovare modalità alternative per farli apprendere.

La centralità dell'apprendimento e sulla persona propria delle Unità di Apprendimento postula, sempre, la personalizzazione dei percorsi, intesa non come correttivo didattico alla eccessiva rigidità e predeterminazione dei percorsi stessi, ma come scelta di fondo essenziale per educare piuttosto che istruire.

La valorizzazione del soggetto che apprende nella sua unicità e originalità orienta e riferisce il percorso alle persone degli alunni nei vari contesti ambientali, nel rispetto dei loro ritmi apprenditivi, cognitivi, affettivi.

L'UA si fonda su un apprendimento unitario che viene articolato al suo interno; ciò che può essere personalizzato è l'acquisizione di conoscenze, abilità, atteggiamenti necessari alla sua concretizzazione, generalmente molto diversi per i singoli alunni. Per alcuni alunni si dovrà insistere su abilità considerate strategiche, per altri sarà necessario arricchire alcune conoscenze. Pertanto insieme agli obiettivi comuni a tutti gli alunni ci saranno anche obiettivi propri solo di alcuni.

Gli stessi obiettivi diventano *effettivamente formativi* nei vari percorsi che gli insegnanti riterranno di attuare in un preciso contesto operativo e in riferimento alle reali situazioni di gruppi di alunni o di singoli alunni.

7.6 *Prescrittività versus orientatività*

L'idea fondamentale delle Unità Didattiche è quella di non lasciare nulla al caso e all'improvvisazione. Nel caso delle Unità di Apprendimento la situazione si presenta in modo diverso: il problema fondamentale non è quello di programmare il lavoro didattico e preordinare l'insegnamento, ma di promuovere, favorire, sollecitare l'apprendimento dei singoli e dei gruppi. È essenziale la capacità di comprendere le situazioni reali che si presentano e si determinano, per favorire gli adattamenti che si rendessero necessari.

Come modalità concreta di lavorare, la priorità da assegnare nelle Unità di Apprendimento all'agire didattico concreto, cioè in situazione, impedisce la rigida e astratta predeterminazione di percorsi, attività, tempi. La programmazione, tuttavia, non è cancellata ma viene connotata in senso più dinamico e progettuale.

Il lavoro didattico deve essere visto nell'ottica di una "strutturazione progressiva", perché deve consentire ai docenti di organizzare percorsi il più possibile personalizzati, che muovendo da situazioni iniziali ancora poco definite, si evolvono, si definiscono e si strutturano in riferimento alla realtà personale dei singoli alunni.

L'intento è quello di potenziare la logica della progettualità, non quella dell'esecuzione e dell'applicazione, proprie della stagione dei programmi e che la riflessione sulla programmazione e sul curriculum avevano già messo in discussione.

La programmazione non può essere vista come una camicia di forza che di fronte a nuove necessità, opportunità, "eventi critici" blocca iniziative utili o doverose in difesa di una predeterminata e rassicurante organizzazione di attività e obiettivi.

La progettualità nasce dalla costruzione di Unità di Apprendimento gradualmente e contestualmente elaborate; in questo processo in via di definizione, gli obiettivi specifici di apprendimento hanno una funzione orientativa rispetto ai "livelli essenziali di prestazioni".

La descrizione del percorso operativo di una Unità di Apprendimento ha sempre un carattere ipotetico e propositivo, perché gli sviluppi di una UA e le modalità di attuazione della stessa sono sempre inerenti a situazioni reali e concrete.

8 *Le fasi di elaborazione e realizzazione dell'UA*

Le Unità di Apprendimento, dunque, sono centrate sull'apprendimento; il loro scopo primario non consiste nella programmazione dell'insegnamento, ma in quello dell'adeguamento/adattamento alle esigenze dell'apprendimento dell'azione didattica.

Tenendo conto di questa fondamentale constatazione, proponiamo una articolazione del lavoro concreto con le Unità di Apprendimento attraverso alcune fasi fondamentali, le quali non vanno intese in rigida sequenza o secondo un ordine gerarchico di importanza.

La circolarità del modello è funzionale ad illustrare come tutte le fasi contribuiscano parallelamente e sinergicamente al raggiungimento dello stesso scopo.

La presentazione razionale delle varie fasi ci obbliga a proporle in successione, a indicare un livello ipotetico prima di un momento di azione didattica; in realtà i vari momenti non sono separati ma si integrano, coesistono, si realizzano in connessione, perché il coordinamento è necessario per la loro attuazione.

La strutturazione dell'azione didattica che tenga conto di queste fasi non deve essere concepita in modo meccanico. I vari momenti di elaborazione dell'UA vanno concepiti come indicazioni che orientano un processo, che deve rispecchiare l'unitarietà dell'apprendimento ed esprimere la globalità dell'esperienza.

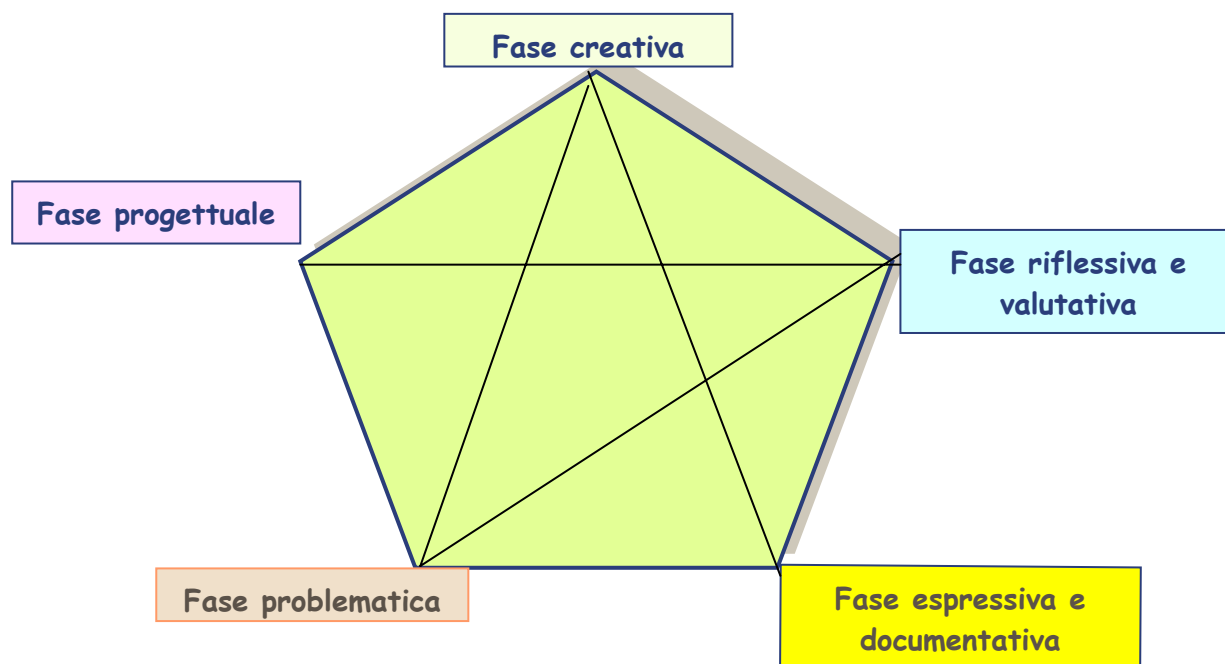
Le funzioni essenziali da svolgere vanno interpretate e adattate alla situazione specifica, alle condizioni di entrata degli studenti, al compito da realizzare, al tipo di insegnamento in oggetto. Spetta agli insegnanti, in seguito ad osservazioni, analisi e valutazioni delle problematiche contestuali che definiscono la specificità di ciascuna istituzione educativa e la singolarità di ogni alunno, ipotizzare, progettare, sperimentare e valutare le modalità più idonee alla realizzazione del percorso.

Il fatto che il momento ipotetico-progettuale sia posto prima del processo operativo non vuol dire che esso ha un valore preminente; si tratta solo di una indicazione metodologica per cui la definizione degli obiettivi dovrebbe costituire l'attività iniziale della preparazione dell'UA.

Questo non limita ai docenti la possibilità di ipotizzare in forma non ancora definitiva gli obiettivi, di realizzare alcune attività didattiche, di tornare quindi al momento progettuale per precisare elementi in sospeso. Oppure verificare alcuni apprendimenti prima di ipotizzare percorsi e definire obiettivi.

E' auspicabile passare progressivamente da un approccio di progettazione "a maglie larghe" a una progressiva definizione dell'azione educativa e didattica, attraverso un processo circolare che connette l'azione didattica con la riflessione sullo sviluppo dell'azione stessa e sui risultati raggiunti.

La concreta pianificazione e realizzazione di una UA sollecita l'insegnante ad operare delle scelte per ognuno dei momenti proposti.



8.1 Fase problematica

E' la fase dell'identificazione del contesto di intervento, della delimitazione dell'ambito (fisico, temporale, umano...) in cui si svilupperà l'itinerario didattico. L'attivazione di un processo didattico è sempre determinato da un problema; è il desiderio di migliorare l'attività educativa che spinge a ricercare soluzioni valide.

Si distingue in due momenti complementari ed interagenti: uno di tipo "percettivo" e uno di tipo "riflessivo".

Nel primo si realizzano tutta una serie di attività osservative che conducono il docente: alla rilevazione delle caratteristiche degli alunni (patrimonio cognitivo, affettivo ed esperienziale); all'individuazione dei bisogni formativi; alla conoscenza del territorio e della realtà concreta (esigenze; disponibilità risorse di vario genere).

Il momento riflessivo è quello della ricerca di soluzioni al problema formativo riscontrato, sulla base dell'analisi-confronto-sintesi di dati acquisiti con l'osservazione con conoscenze ricavate da letture (esame di documenti ministeriali, scritti teorici e ricerche...), incontri, riflessioni personali.

8.2 Fase ipotetico-progettuale

E' il momento della progettazione degli obiettivi formativi e dell'intervento didattico. Insieme alla precedente, questa fase ha un carattere preparatorio e pre-operativo.

La fase ipotetica è necessaria per focalizzare l'intenzione educativa e didattica.

L'Unità di Apprendimento necessita, dunque, di un momento iniziale di tipo progettuale; è chiaro però che questo momento svolge una funzione che non subordina a sé le altre fasi, ma serve solo per *avviare* il processo didattico. La progettazione formativa del percorso serve a delineare le caratteristiche di massima, che possono e saranno modificate in relazione agli allievi e a nuovi elementi di conoscenza ricavati dall'azione sul campo.

Una volta che il movimento si è innescato, l'attività didattica deve essere capace di gestirsi in modo autonomo nelle varie situazioni reali che si presentano.

In quanto le Unità di Apprendimento interessano diverse discipline e fino al primo biennio l'attività deve caratterizzarsi come riflessione sull'esperienza, in questo momento si possono individuare tre funzioni:

- o determinazione e formulazione di uno o più obiettivi formativi;
- o scelta di un apprendimento/compito unitario da promuovere;
- o articolazione dell'apprendimento unitario nei suoi elementi costitutivi.

La delimitazione del campo o apprendimento unitario non è ottenuta, come nelle Unità Didattiche, facendo riferimento ad un tema o argomento disciplinare o interdisciplinare, rispetto al quale si definiscono un insieme di obiettivi didattici, formulati come prestazioni uguali per tutti.

La formulazione iniziale dell'obiettivo formativo è il punto critico; attraverso una curvatura verso l'interdisciplinare, l'obiettivo deve "tendere" alla formazione armonica dell'intelligenza, della volontà e dell'affettività di ciascun alunno.

Inoltre, in questa fase è possibile enunciare un'ipotesi di percorso operativo: interventi da attuare, strategie e procedure didattiche da utilizzare, organizzazione degli alunni e dei luoghi, uso dei tempi e dei materiali.

8.3 Fase creativa

E' il momento di realizzazione dell'intervento, di sviluppo del/i percorso/i ipotizzato/i, delle attività e delle soluzioni organizzative ideate.

Scelto l'apprendimento da promuovere espresso in termini di compito unitario da realizzare, individuate le conoscenze e le abilità necessarie alla realizzazione dell'apprendimento unitario mediante il riferimento agli obiettivi specifici di apprendimento, è il momento dello sviluppo delle attività e dei metodi progettati.

La funzione essenziale del momento di lavoro operativo è quella di aiutare ciascun alunno a concretizzare l'apprendimento globale espresso dall'/dagli obiettivo/i formativo/i secondo le proprie potenzialità, interessi, attitudini, esigenze, limiti e difficoltà. Durante questa fase, tenendo conto dei vincoli organizzativi, è possibile personalizzare gli apprendimenti. In tal modo, a ciascuno, dovrebbe essere dato ciò che gli serve per sostenere il suo processo di crescita e maturazione.

Avendo sempre chiaro l'apprendimento unitario che dà senso all'agire specifico, i docenti propongono attività, contenuti, occasioni di apprendimento, scegliendo modalità didattiche e metodologiche opportune. L'esigenza di proporre percorsi personalizzati chiama in causa la rilevanza di attività che sollecitino ciò che ciascun alunno già conosce e sa fare, che propongano esperienze portatrici di significati e contenuti significativi. Gli insegnanti, pertanto, stabiliscono se operare singolarmente o in compresenza, secondo modalità organizzative stabilite.

Gli alunni possono lavorare in gruppo-classe, impegnandosi a svolgere attività prevalentemente omogenee ed unitarie; gli insegnanti possono organizzare attività all'interno dei Laboratori, dove i bambini faranno esperienze in gruppi per livello, per compito, per attitudine, in raccordo con i percorsi e le Unità di Apprendimento progettate per la classe.

In questa prospettiva, la programmazione perde la sua funzione di razionalizzazione rigida dell'operato e di predeterminazione del curriculum come rendiconto esatto dell'intervento da realizzare o realizzato, per assumere quella della *strategicità* e dell'*autonomia*, secondo una concezione di curriculum sintesi costruttiva di "pianificazione-ricerca-azione".

La strategicità nelle procedure consente una programmazione *passo per passo* ("step by step") degli apparati decisionali necessari per raggiungere un certo obiettivo, valutando di volta in volta la discrepanza tra la situazione attuale e l'obiettivo e cercando i mezzi più utili a ridurre questa differenza.

Per ciascun alunno si potranno prendere in considerazione i punti di forza e i punti di debolezza rispetto all'apprendimento unitario da promuovere: se per un alunno è importante migliorare la capacità di espressione scritta, si lavorerà su questo; se un altro manifesta particolari attitudini alla recitazione, si valorizzerà questa potenzialità; se qualcuno necessita di imparare a rispettare gli altri e ad accettare le regole, si orienterà il lavoro su questo.

Si realizza un rapporto di interazione circolare tra la fase progettuale e questa di sviluppo operativo; l'Unità di Apprendimento programmata a bassa risoluzione *orienta* l'azione didattica, non la *prescrive*, recepisce i ritorni di questa stessa azione perché non è la mera esecuzione di quanto pianificato.

La logica che soggiace all'intero processo è quella dell'interdipendenza, dato che l'attività didattica si arricchisce e si precisa con l'*agire* e il *fare*. Il carattere che la informa è quella della *progettualità creativa* intesa come modalità di ricerca di vie nuove per interventi sempre più personalizzati e di elaborazione di configurazioni originali per pianificare attività future.

L'atteggiamento di progettualità creativa si esprime in alcuni tratti qualificanti:

- autonomia (libertà di scelta e decisione, autogestione, autodeterminazione)
- flessibilità (elasticità, apertura, adattabilità a nuove situazioni, problematicità)
- modularità (analiticità, scomponibilità, sinteticità, globalità, unitarietà esperienza)
- dinamicità (energia, costruttività, apertura al cambiamento, disponibilità alla trasformazione)
- riflessività (criticità, valutazione, decisionalità).

8.4 Fase riflessiva e valutativa

E' il momento della verifica degli esiti del processo di apprendimento, del controllo del livello di conoscenze e delle abilità acquisite, del confronto con i

criteri/standard di apprendimento. E' anche la fase in cui si realizza il controllo del percorso metodologico e didattico attuato.

L'attuazione dei vari percorsi richiede la rilevazione continua della situazione, la riflessione sullo sviluppo dell'azione didattica e sui risultati raggiunti, per il conseguente adattamento del progetto.

Nel caso delle Unità di Apprendimento non sono previsti soltanto l'accertamento e la valutazione del livello delle conoscenze e delle abilità acquisite, che possono essere fatti anche in itinere, ma anche l'accertamento relativo all'apprendimento unitario, indicato dall'obiettivo formativo. Ciò serve per valutare se e quanto le conoscenze e le abilità abbiano maturato competenze. Pertanto, la verifica riguarda non solo l'apprendimento in termini di acquisizione di conoscenze e abilità, ma anche in termini di trasformazione delle conoscenze e delle abilità in competenze effettive.

Occorre evitare ogni eccesso nella fase di verifica e valutazione, unificando i due aspetti o privilegiando l'uno o l'altro di essi. E' bene esplicitare le modalità di verifica e le procedure da utilizzare mettendole in relazione ai criteri di valutazione.

La valutazione e l'autovalutazione devono coinvolgere i diversi soggetti al fine di verificare il raggiungimento degli obiettivi, rivedere le strategie e pianificare le attività.

Ogni progetto è valido come ipotesi di lavoro, come primo e fondamentale orientamento operativo, ma nella sua attuazione occorre accettare tutti i condizionamenti, le mediazioni, gli adattamenti che nel corso delle attività si presenteranno necessari. Il ruolo della valutazione sarà proprio quello di ottenere in maniera sistematica informazioni su come procedono le cose, sulle reazioni degli allievi al succedersi degli interventi. Le informazioni serviranno a ri-modulare il percorso.

8.5 Fase espressiva e documentativa

La valutazione deve tendere a promuovere una pratica interattiva che aiuti gli allievi a prendere coscienza del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, dei miglioramenti compiuti, delle risorse attivate e delle difficoltà incontrate.

Il momento dell'espressione della valutazione ha la funzione di manifestare/trasmettere all'esterno gli esiti del processo apprenditivo e certificare le competenze personali maturate da ciascun alunno.

L'espressione delle competenze maturate da ogni allievo deve tenere conto delle molteplici dimensioni della persona: intellettive, affettive, volitive, morali, sociali....

Bibliografia

- Anello, F. *Didattica e promozione dell'espressione orale. Quando i bambini prendono la parola*. Palumbo, Palermo 2001.
- Bertagna, G. (2000a). Per un vocabolario di base.1 Le parole dell'essere: capacità e competenze. *Scuola e Didattica*, 1, pagg. 20-25.
- Bertagna, G. (2000b). Per un vocabolario di base.2 Le parole dell'avere: conoscenze e abilità. *Scuola e Didattica*, 2, pagg. 28-31.
- García Hoz, V., Bernal Guerrero, A., Di Nuovo, S., Zanniello, G. (1997). *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*. Palumbo, Palermo 2002³.
- Gardner, H. (1993). *Intelligenze creative*. Feltrinelli, Milano 1994.
- Laneve, C. *Elementi di didattica generale*. La Scuola, Brescia 1998.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- Puricelli, E. (2003). Le competenze e gli obiettivi formativi. *Scuola e Didattica*, 11, pagg. 7-14.
- Reboul, O. (1980). *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una nuova filosofia dell'educazione*. Armando, Roma, 1983.
- Sacristani Mottinelli, M. *Le parole della riforma*. La Scuola, Brescia, 2004.
- Sgalambro, L. Le competenze e gli indicatori di valutazione. In Monasta, A. (a cura di). *Organizzazione del sapere, discipline e competenze*. Carocci, Roma 2002. pagg. 115-144.

Indice

1	La funzione formativa delle discipline.....	2
2	Saperi e conoscenze, apprendimento e comprensione.....	2
3	Dalle capacità alle competenze.....	4
4	La personalizzazione del percorso educativo.....	5
5	Gli obiettivi formativi.....	6
6	La costruzione del Piano di Studi Personalizzato.....	7
7	L'Unità di Apprendimento.....	8
7.1	Insegnamento versus apprendimento.....	9
7.2	Unità versus unitarietà.....	9
7.3	Disciplinarietà versus trasversalità.....	10
7.4	Funzione trasmissiva versus funzione educativa.....	11
7.5	Individualizzazione versus personalizzazione.....	11
7.6	Prescrittività versus orientatività.....	12
8	Le fasi di elaborazione e realizzazione dell'UA.....	12
8.1	Fase problematica.....	14
8.2	Fase ipotetico-progettuale.....	14
8.3	Fase creativa.....	14
8.4	Fase riflessiva e valutativa.....	15
8.5	Fase espressiva e documentativa.....	16