

LA PROGETTAZIONE didattica tra autonomia e riforma

Dino Cristanini

La proposta de "L'educatore".

■ IL CURRICOLO E I PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI

Quando apparve il Regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche (D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999), molti ebbero ad affermare che questo evento comportava il passaggio dalla scuola del programma alla scuola del curriculum. Si trattava di un punto di vista solo in parte corretto: in realtà, sin dagli anni Settanta si era passati alla scuola della programmazione, che, secondo quanto previsto dal decreto delegato sugli organi collegiali, aveva la funzione di "adeguare... i programmi di insegnamento alle specifiche esigenze ambientali" e, secondo quanto stabilito dai Programmi del 1985, aveva il compito di delineare, "nel quadro della prescrittività delle mete indicate dal programma... i percorsi e le procedure più idonee per lo svolgimento dell'insegnamento, tenendo comunque conto che i risultati debbono essere equivalenti qualunque sia l'itinerario metodologico scelto".

D'altra parte era pur vero che era una delle prime volte che il termine "curriculum" compariva in un testo normativo ufficiale. L'articolo 8 del D.P.R. n. 275/1999 attribuiva infatti al Ministro la competenza a definire gli "ingredienti" con i quali poi le scuole avrebbero dovuto costruire il curriculum:

"1. Il Ministro della Pubblica Istruzione, previo parere delle competenti commissioni parlamentari sulle linee e gli indirizzi generali, definisce a norma dell'art. 205 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, sentito il Consiglio

nazionale della pubblica istruzione, per i diversi tipi e indirizzi di studio:

- a) gli obiettivi generali del processo formativo;
- b) gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;
- c) le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricula e il relativo monte ore annuale;
- d) l'orario obbligatorio complessivo della quota nazionale obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche;
- e) i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curriculum;
- f) gli standard relativi alla qualità del servizio;

Non si tratta di personalizzare in anticipo, ma piuttosto di partire da una "sceneggiatura" comune, gestire le curvature personalizzate, documentare i percorsi realizzati e costruire così gradualmente i piani di studio personalizzati

- g) gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi;
- h) i criteri generali per l'organizzazione dei percorsi formativi finalizzati all'educazione permanente degli adulti, anche a distanza, da attuare nel sistema integrato di istruzione, formazione, lavoro, sentita la Conferenza unificata Stato-regioni-città ed autonomie locali.

2. Le istituzioni scolastiche determinano, nel Piano dell'offerta formativa, il

curriculum obbligatorio per i propri alunni in modo da integrare, a norma del comma 1, la quota definita a livello nazionale con la quota loro riservata che comprende le discipline e le attività da esse liberamente scelte. Nella determinazione del curriculum le istituzioni scolastiche precisano le scelte di flessibilità previste dal comma 1, lettera e)".

Ora la Legge n. 53/2003, il D.L.vo. n. 59/2004 che ne dispone l'attuazione nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo del sistema educativo di istruzione e le annesse *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio personalizzati* chiedono di andare oltre il curriculum, considerato come una offerta uniforme della scuola o della classe, per passare ai piani di studio personalizzati. Il riferimento analogico più vicino è costituito dall'attuale ordinamento didattico dell'università, secondo cui per ciascun corso di studio vengono offerti dei curricula agli studenti e questi possono definire dei piani di studio individuali.

■ CHE COSA SONO I PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI

Secondo le *Indicazioni nazionali*, il piano di studio personalizzato di ciascun alunno è originato dall'"insieme delle Unità di Apprendimento effettivamente realizzate, con le eventuali differenziazioni che si fossero rese opportune per singoli alunni". Ciò significa che non si tratta di personalizzare in anticipo, elaborando all'inizio dell'anno tanti piani di studio diversi quanti sono gli alunni, ma piuttosto di partire da una "sceneggiatura" comune, gestire in situazione le curvature personalizzate, documentare i percorsi realizzati e costruire così gradualmente i

piani di studio personalizzati, che assumono la loro consistenza definitiva al momento del consuntivo finale.

■ LE UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Se i piani di studio personalizzati sono originati dall'insieme delle unità di apprendimento, occorre capire cosa sono queste ultime. Vediamo quindi come il concetto viene definito nelle *Indicazioni nazionali*:

“Le Unità di Apprendimento, individuali, di gruppi di livello, di compito o elettivi oppure di gruppo classe, sono costituite dalla progettazione:

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

b) delle attività educative e didattiche unitarie, dei metodi, delle soluzioni organizzative ritenute necessarie per concretizzare gli obiettivi formulati;

c) delle modalità con cui verificare sia i livelli delle conoscenze e delle abilità acquisite, sia se e quanto tali conoscenze e abilità si sono trasformate”.

Nella pubblicistica professionale che si è sviluppata a commento della riforma, si è chiarito che l'unità di apprendimento non è uno specifico modello di programmazione, ma piuttosto un indirizzo metodologico, che può trovare attuazione secondo molti e diversi modelli di progettazione¹, purché siano presenti gli elementi caratterizzanti più sopra elencati.

Un'altra precisazione necessaria riguarda la natura disciplinare, pluridisciplinare, interdisciplinare o trasversale delle unità di apprendimento. Secondo uno dei principali divulgatori del nuovo impianto di progettazione didattica, Ermanno Puricelli, le unità di apprendimento possono essere:

– semplici: si riferiscono a un solo ambito disciplinare e non presentano al loro interno sottounità;

– sequenziali: si riferiscono a un unico ambito disciplinare, ma sono scomposte in sottounità successive e propedeutiche le une alle altre;

– articolate: coinvolgono diverse discipline, chiamate a lavorare contemporaneamente o in tempi ravvicinati sullo stesso obiettivo formativo, mediante sottounità semplici;

– complesse: coinvolgono diverse discipline, chiamate a lavorare contemporaneamente o in tempi ravvicinati sullo stesso obiettivo formativo, mediante sottounità sequenziali².

L'unità di apprendimento non è uno specifico modello di programmazione, ma un indirizzo metodologico, che può trovare attuazione secondo molti e diversi modelli di progettazione

Ciò conferma la nostra idea secondo cui bisogna usare ragione mista a buonsenso: l'unità di apprendimento coinvolge più discipline quando ciò risulta sensato, altrimenti è opportuno progettare unità disciplinari, senza dimenticare che ogni obiettivo e contenuto disciplinare può comunque consentire aperture in direzione di obiettivi e contenuti di altre discipline, così come ci può essere un macrosfondo che svolge la funzione di elemento di connessione tra più unità disciplinari. Sotto il profilo formativo ciò che riteniamo veramente importante è guidare l'alunno alla comprensione della complessità del reale e della molteplicità dei punti di vista dai quali esso può essere studiato.

■ LA PROGRAMMAZIONE DI INIZIO ANNO SCOLASTICO: IL PIANO DI STUDIO ANNUALE

Abbiamo spesso sostenuto che la cosiddetta “programmazione annuale” può essere costituita, alla luce di quanto previsto dal nuovo ordinamento, da due elementi fondamentali:

– il quadro annuale degli obiettivi formativi

– l'insieme delle unità di apprendimento ideate, a livello essenziale, al fine di perseguire i predetti obiettivi. È questa perciò la proposta de “L'educatore” per il 2005-2006.

Il quadro annuale degli obiettivi formativi correlati agli obiettivi specifici di apprendimento e alle competenze

Un obiettivo formativo, secondo il complesso dei documenti della riforma, è tale nella misura in cui:

– indica un “intero di apprendimento unitario”;

– descrive “prassi reali, sensate e compiute”, aventi senso non solo tra le pareti scolastiche, ma anche nella vita quotidiana.

Gli obiettivi specifici di apprendimento elencati nelle *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio personalizzati* non vanno quindi assunti come scopi verso i quali indirizzare direttamente e meccanicamente l'azione didattica, ma devono essere invece “interpretati e mediati”, ossia utilizzati in modo integrato per formulare gli obiettivi formativi.

Lo sforzo effettuato dai gruppi didattici de “L'educatore” è stato dunque quello di individuare la forma di tali obiettivi e di giungere a formularli linguisticamente, compito per nulla facile, se si guarda alle esperienze sinora disponibili. In una recente pubblicazione³ abbiamo messo in evidenza i limiti e i rischi presenti sia nei concetti di “unità di apprendimento” e di “obiettivo formativo”, sia nei tentativi di loro traduzione operativa (vedi tabella a pagina seguente).

Abbiamo cercato per quanto possibile di evitare i rischi prospettati, considerando gli obiettivi formativi come una sorta di ponte tra gli OSA e le competenze.

Ogni obiettivo formativo è infatti posto in correlazione da una parte con gli OSA da esso coinvolti, e dall'altra con una o più competenze.

Le **competenze** non sono elencate dalle *Indicazioni nazionali per i Piani di*

UNITÀ DI APPRENDIMENTO / OBIETTIVI FORMATIVI

caratteristiche e vantaggi attesi	difficoltà	rischi
Connessione tra istruzione ed educazione.	Tutti in generale sono disposti a riconoscere la validità e il valore di tale principio, ma di fatto si pensa, si programma, si insegna e si valuta avendo come riferimento gli obiettivi relativi all'istruzione.	Dichiararsi formalmente d'accordo, ma continuare a operare senza pensare al valore educativo degli apprendimenti e alla loro funzione rispetto alla formazione della persona.
Finalizzazione a un compito di riferimento unitario, in modo da evitare la frammentazione degli obiettivi e delle discipline.	Mancanza di un riferimento condiviso in relazione al concetto di apprendimento unitario.	Estrema diversificazione degli obiettivi formativi sulla scala specificità/generalità.
	Cambiamento mentale e operativo: dalla definizione degli obiettivi in base all'analisi disciplinare, all'individuazione delle azioni tipiche della vista quotidiana da assumere come obiettivi formativi.	Denominare come "obiettivi formativi" quelli che in realtà continuano a essere obiettivi disciplinari.
	Individuare le azioni unitarie del mondo reale a cui collegare le conoscenze e le abilità disciplinari elencate dalle <i>Indicazioni nazionali</i> .	Collegamento forzato, o dichiarato ma non tale in realtà, degli obiettivi disciplinari con un qualche obiettivo formativo.
Compito unitario riferito ad azioni tipiche della vita quotidiana.	Mancanza di un criterio condiviso che consenta di distinguere le azioni reali da quelle aventi senso solo a scuola: qualsiasi apprendimento scolastico potenzialmente può avere senso per qualcuno.	Perdita di vista di conoscenze e abilità importanti perché non si è trovata l'azione unitaria reale a cui collegarli.
	Limitatezza dell'ottica delle prassi reali concrete. Un <i>curriculum</i> (o se si vuole piano di studio) scolastico è finalizzato a una molteplicità di scopi: molti apprendimenti dovrebbero servire, è vero, a sviluppare competenze idonee a consentire al soggetto di muoversi efficacemente nel mondo; ma altri vengono invece proposti per far partecipare il soggetto del patrimonio culturale (storico, artistico, letterario) della comunità di appartenenza, senza pretendere per forza che diventi competente in quei campi; altri ancora stimolano la formazione del pensiero, l'abitudine a costruire concetti e ipotesi, a ragionare in modo logico, che sono condizioni generali dell'agire efficacemente nel mondo, e non azioni dirette, ma non possono nemmeno essere definite obiettivi strumentali rispetto agli obiettivi formativi; infine, tutti gli apprendimenti, e alcuni in particolare, dovrebbero concorrere a sviluppare i modi di essere (gli atteggiamenti) idonei a garantire la convivenza civile.	Estrema diversificazione dei modi in cui vengono definiti gli obiettivi formativi, sulla scala: sensati solo a scuola/sensati anche nel mondo reale.
		Irrigidimento e assottigliamento di un modello di definizione degli obiettivi formativi, rispetto alla varietà degli scopi tipici dei curricula (piani di studio) scolastici.
Pluri e interdisciplinarietà (logica ologrammatica): rispetto dell'unità del reale, promozione dell'unità dell'insegnamento e dell'apprendimento.	Nella realtà convivono le varie logiche disciplinari, pluridisciplinari, interdisciplinari. Le unità interdisciplinari richiedono una serie di coincidenze difficili: affinità degli aspetti disciplinari trattati, unità di tempo nel quale trattarli e far conseguire gli apprendimenti attesi, coordinamento dell'azione di diversi docenti.	Creazione di sovrastrutture artificiali. Collegamenti forzati e a volte poco realistici o di fatto inesistenti. Perdita di vista di conoscenze e abilità importanti perché non si è trovato il nucleo tematico a cui collegarle.

DISCIPLINA/E:.....UdA n.....	
TITOLO:.....	
NUCLEO TEMATICO/ESPERIENZIALE:.....	
COMPETENZA/E DA SVILUPPARE (aspetto/i del Pecup che l'UdA concorre a realizzare):.....	
OBIETTIVO/I FORMATIVO/I	CONTENUTI PRINCIPALI (temi e argomenti)
ATTIVITÀ DIDATTICHE	MODALITÀ DI VERIFICA DEGLI APPRENDIMENTI

Studio personalizzati, e tuttavia esse ribadiscono più volte che le attività educative e didattiche hanno lo scopo di aiutare ciascun alunno a trasformare le conoscenze e le abilità disciplinari in competenze personali, che nel portfolio vanno inseriti “*materiali, prodotti dall’allievo individualmente o in gruppo, capaci di descrivere paradigmaticamente le più spiccate competenze del soggetto*”, che le unità di apprendimento dovrebbero prevedere, tra l’altro, la progettazione delle modalità con cui verificare “*se e quanto le conoscenze e le abilità si sono trasformate in competenze personali di ciascuno*”; la L. n. 53/2003 e il D.L.vo n. 59/2004, dal canto loro, affidano ai docenti non solo la valutazione, periodica e finale, degli apprendimenti e del comportamento degli alunni, ma anche la certificazione delle competenze da essi acquisite; la c.m. n. 85 del 2004, infine, fa riserva “*di fornire puntuali indicazioni in merito alla certificazione delle competenze e alle successive scansioni temporali, anche sulla base delle esperienze più significative realizzate dalle scuole in questo primo anno di attuazione della riforma*”.

Lo staff de “L’educatore” presenta la propria proposta di quadro delle competenze, elaborata sulla base dell’analisi del Pecup (*Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo dell’istruzione*): le “competenze di riferimento per la progettazio-

ne e la valutazione” vengono presentate complessivamente nel quadro annuale e saranno poi ripresentate selezionandole puntualmente in rapporto alle unità di apprendimento mensili. Periodicamente verranno anche proposte prove adeguate a rilevarle e descriverle, in modo da fornire strumenti utili alla costruzione del portfolio e, appunto, alla certificazione delle competenze.

Gli **obiettivi formativi** sono stati concepiti come poli di aggregazione di più obiettivi specifici di apprendimento, in modo da esprimere non solo le pure e semplici acquisizioni disciplinari, ma anche la tensione a utilizzare opportunamente le conoscenze e le abilità, che prelude alla competenza. Il tutto tenendo presenti le considerazioni più sopra esposte, secondo cui la spendibilità immediata nell’ambiente di vita non può essere l’unico criterio per la definizione dei piani di studio: si impara anche in vista di ulteriori apprendimenti e per far proprio il patrimonio storico, artistico e culturale dell’umanità.

Gli **obiettivi specifici di apprendimento (OSA)** sono stati riorganizzati nell’ordine di presentazione in modo da porli in correlazione logica con i diversi obiettivi formativi.

Il quadro annuale degli obiettivi formativi correlati agli obiettivi specifici di apprendimento e alle competenze, costituisce per i docenti sia una sorta

di carta nautica per orientarsi nella costruzione delle unità di apprendimento, sia un cruscotto per controllare di non perdere di vista apprendimenti importanti.

L’insieme delle unità di apprendimento

All’inizio dell’anno scolastico, abbiano detto, non è necessario e nemmeno opportuno pianificare nei dettagli lo sviluppo di ciascuna unità di apprendimento. È però utile disporre di un quadro complessivo di riferimento, in modo da poter assumere decisioni ponderate circa lo sviluppo dei piani di studio. Per ciascuna classe e ciascun laboratorio, i gruppi didattici de “L’educatore” hanno dunque predisposto la “scacchiera” delle UdA, indicando per ognuna i dati identificativi essenziali:

- disciplina e numero progressivo (italiano 1, 2, 3, ...; matematica 1, 2, 3, ...)
- titolo.

I vari insiemi annuali contengono UdA sia interdisciplinari sia disciplinari. Come s’è già detto, sono stati utilizzati i criteri della ragione e del buon senso: le UdA sono interdisciplinari quando effettivamente le discipline coinvolte condividono concetti, metodi e strumenti di indagine, linguaggi; altrimenti è meglio prevedere UdA disciplinari ed evitare collegamenti superficiali o forzati.

Dal piano di studio annuale ai piani di studio personalizzati

A partire dai due quadri generali, degli obiettivi formativi e delle unità di apprendimento, sarà possibile per i vari gruppi docenti realizzare in situazione e in itinere i piani di studio personalizzati, mediante le curvature di obiettivi, metodi, sequenze delle UdA. La rivista fornirà il supporto mensile alla progettazione: ogni UdA del quadro annuale sarà infatti sviluppata mediante la struttura indicata nella tabella a pagina 10, alla quale seguiranno le proposte didattiche operative. Periodicamente verranno anche proposte apposite situazioni per la rilevazione delle competenze.

■ LA COSTRUZIONE DEL PORTFOLIO

La comprensione della natura e delle funzioni del portfolio si colloca all'incrocio di almeno tre linee interpretative:

- la pubblicistica scientifica in materia e le esperienze internazionali, secondo il portfolio è sostanzialmente una modalità di valutazione autentica, una pratica per migliorare la qualità e l'efficacia dell'azione didattica, una opportunità per rendere più produttivi gli incontri con le famiglie;
 - la concezione presente nelle *Indicazioni nazionali*;
 - le disposizioni amministrative sinora diramate, in particolare la c.m. n. 85 del 3 dicembre 2004.
- Le problematiche sinora emerse dall'esperienza nazionale riguardano:
- la struttura in rapporto alle funzioni;
 - i criteri per scegliere i materiali da includervi;
 - la distinzione tra le informazioni sull'alunno che i docenti è opportuno acquisiscano e quelle pertinenti al portfolio;
 - il ruolo dell'alunno nella sua costruzione;
 - il ruolo della famiglia;
 - i criteri di progressione nel tempo:

accumulazione o selezione progressiva dei materiali?

- la "proprietà" del portfolio, la custodia e le modalità di trasmissione alle scuole successive;
- in quali tempi costruirlo.

In questo numero de "L'educatore" pubblichiamo l'articolo di Rocco Bello che illustra le riflessioni e le decisioni di una scuola circa la costruzione del portfolio e che può fornire qualche risposta concreta a diverse delle problematiche più sopra elencate. Nel prossimo numero presenteremo la proposta strutturata della rivista, con il possibile percorso per una costruzione graduale e con i relativi strumenti. ■

¹ D. Cristanini (a cura di), *Le unità di apprendimento. Ipotesi e modelli a confronto*, Fabbri editori, Milano 2005.

² E. Puricelli, *Le unità di apprendimento e gli obiettivi formativi*, inserto di "Scuola e didattica", La Scuola, Brescia 15 ottobre 2003.

³ D. Cristanini (a cura di), *ibidem*.