

# **A difesa delle UdA**

## **di Ermanno Puricelli**

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

### **1. La questione del lessico**

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

### **2. Il retroterra culturale**

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

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

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

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

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

### 3. Tesi della continuità culturale e pedagogica

"Francamente trovo abbastanza datata e per certi aspetti scontata questa distinzione tra "istruzione" e "formazione", come se avessimo dovuto aspettare la riforma e le Indicazioni per affermare che le conoscenze e le abilità non esauriscono la "cultura" e la formazione [...] Quello che innanzitutto preme a Bertagna è ribadire che la vecchia "didattica" assumeva come punto di vista l'azione dell'insegnante, mentre qui si vuole assumere il punto di vista dell'alunno che apprende [...] Quindi occorre operare una "rivoluzione copernicana", mettendo al cenerò il soggetto che apprende, più che l'oggetto. L'apprendimento come prius rispetto all'insegnamento [...] A ben guardare tuttavia di questa pretesa "rivoluzione" nella pedagogia e nella didattica si parla almeno da alcuni decenni [...] Ciò che vorrei sostenere è che se si tiene conto di tutto ciò (e le scuole e i docenti più avvertiti lo avevano assunto) la "centralità" del soggetto rispetto alle discipline, la priorità dell'apprendimento rispetto all'insegnamento, la stretta connessione tra istruzione e formazione sono punti ormai acquisiti dalla pedagogia degli ultimi anni, prima che arrivassero le Indicazioni". In proposito tre osservazioni.

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

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

c. Appunto! Ma dire che la riforma intende farsi carico di tutto questo, sul terreno del fare concreto, costringe ad ammettere che essa non agisce in continuità, ma opera una frattura almeno con le pratiche della "scuola reale" e con la cultura istituzionale e implicita che ancora la sostiene e la giustifica in tanti aspetti e settori.

#### 4. Tesi dell'integrazione tra Unità didattiche e Unità di apprendimento

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- il primo motivo è che il D.P.R. 275/99 parlando di "obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze" sposta il baricentro delle unità di lavoro (comunque le si voglia chiamare) dalle conoscenze/abilità alle competenze;
- il secondo è che l'impianto personalista della riforma e l'idea della personalizzazione spostano il focus dell'attenzione dall'insegnamento alla questione dell'apprendimento;
- il terzo è che le matrici culturali della riforma (ed in particolare la realtà-classi e il pensiero complesso) sono incompatibili con qualsiasi impostazione astratta e intellettualistica e decontestualizzata del lavoro scolastico.

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

a. la funzione propria delle Unità di apprendimento non è ascrivibile solo all'istruzione o solo all'educazione; essa è formativa nel senso tecnico secondo cui funzione propria di ogni Unità di apprendimento è quella di promuovere la trasformazione delle capacità di ogni alunno nelle sue competenze di vita, mediante la valorizzazione delle conoscenze e delle abilità, sia delle discipline sia della convivenza civile, senza operare astratte separazioni tra le une e le altre;

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

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

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

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

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

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

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

i. in quanto devono render protagonista l'apprendimento non possono prescindere dalle pratiche della riflessione metacognitiva.  
Consideriamo ancora le Unità di apprendimento in quanto evento che prevede tre fasi (ideazione, realizzazione, controllo e documentazione).

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

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

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

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

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

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

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

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

"Venendo ora agli obiettivi, formati vi il discorso in parte si ripete [...1 Ma che l'opposizione tra obiettivi didattici e formativi sia un po' costruita ad arie mi pare evidente da quanto dice successivamente Puricelli:

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

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

a. Come si può leggere nel numero di marzo di "Scuola e Didattica":

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

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

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

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