

Progettazione delle Unità di Apprendimento (UA) di Giuliana Sandrone Boscarino

1. La riforma prevede¹ che ciascuna Istituzione scolastica attui il passaggio dai documenti esterni forniti dallo Stato, il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del 1° ciclo*² e le *Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati per la scuola Primaria*³, ai documenti interni elaborati dalla scuola stessa, il *Piano dell'offerta formativa*, i *Piani di studio personalizzati* e il *Portfolio delle competenze personal*⁴ di ciascun allievo.

Come avviene il passaggio dai documenti esterni a quelli interni? Si tratta di elaborare, da parte di ciascuna équipe pedagogica, percorsi educativi che, utilizzando gli *obiettivi specifici di apprendimento* (Osa) elencati nelle Indicazioni nazionali, progettino *Unità di Apprendimento* (UA) utili per il raggiungimento degli *obiettivi formativi* individuati come adatti e significativi per i singoli allievi. Le Unità di apprendimento, definite con i relativi standard di apprendimento, si sviluppano mediante appositi percorsi di metodo e di contenuto e valutano, alla fine, sia il livello delle conoscenze e delle abilità acquisite, sia se e quanto esse abbiano contribuito alla maturazione delle competenze personali di ciascun allievo. Tutto ciò avviene avendo come punto di riferimento costante le competenze attese definite dallo Stato, per la salvaguardia dell'unità del sistema educativo nazionale, nel *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del I ciclo di istruzione*.

2. Prima di procedere all'analisi della progettazione vera e propria dell' UA occorre porre attenzione alle tre consapevolezza che devono accompagnare l'operato dei docenti:

- a. l'ordine epistemologico di presentazione delle conoscenze e delle abilità che costituiscono gli Osa è altro rispetto al loro ordine di svolgimento psicologico e didattico con gli allievi;
- b. gli Osa costituiscono i livelli essenziali di prestazione che le scuole pubbliche della Repubblica sono tenute in generale ad assicurare ai cittadini per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, per consentire agli allievi la possibilità di maturare in tutte le dimensioni tracciate nel Profilo educativo, culturale e professionale previsto per la conclusione del primo ciclo degli studi;
- c. gli Osa indicati per le diverse discipline e per l'educazione alla *Convivenza civile*, se pure sono presentati in maniera analitica, obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio della sintesi e dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri.

3. Riflettendo sulla prima consapevolezza appare evidente come l'ordine epistemologico degli Osa vale solo per i docenti e disegna una mappa culturale, semantica e sintattica generale che essi devono padroneggiare anche nei dettagli e mantenere certamente sempre viva ed aggiornata sul piano scientifico al fine di poterla poi tradurre in azione educativa e organizzazione didattica coerente ed efficace⁵. L'ordine di svolgimento psicologico e didattico, vale, invece, per gli allievi; esso è completamente affidato alle decisioni professionali delle istituzioni scolastiche e dei docenti e si determina nel momento in cui si passa dagli obiettivi specifici di

¹ www.istruzione.it Allegati testo del Decreto legislativo

² ibidem

³ ibidem

⁴ E. Vaj, *Il portfolio delle competenze*, Scuola Italiana Moderna, n°8, 15 dicembre 2003

⁵ G. Bertagna, *Insegnamento e teoria dell'insegnamento*, in AAVV. *La formazione degli insegnanti*, UTET, TO, 2002, pagg. 150 e seg.

apprendimento nazionali agli obiettivi formativi personalizzati. Per questo occorre evitare di cadere nell'equivoco di impostare e condurre le attività didattiche con gli allievi come se fossero in una pretesa corrispondenza biunivoca con ciascun obiettivo specifico di apprendimento. L'insegnamento, in questo caso, utilizzerebbe le norme generali dettate dallo Stato, ai sensi del nuovo Titolo V della Costituzione⁶, con la stessa logica dei vecchi programmi, logica resa inaccettabile dalla nuova organizzazione del sistema educativo nazionale che riconosce alle istituzioni scolastiche la piena autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo. Si creerebbe una situazione che riduce l'attività didattica ad una astratta ed indifferenziata esecuzione applicativa degli Osa stessi, ad una ossessiva e meccanica successione atomizzata di esercizi/verifiche che toglierebbe ogni respiro educativo e culturale unitario all'esperienza scolastica, oltre che ogni reale autonomia alla professione docente.

4. Rispetto alla seconda consapevolezza occorre approfondire il significato e la funzione da attribuire alle tabelle degli Osa che, indicando i *livelli essenziali di prestazione* del servizio, non hanno alcuna pretesa validità per i casi singoli, siano essi le singole istituzioni scolastiche o, a maggior ragione, i singoli allievi. È compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti, infatti, nel concreto della propria storia e del proprio territorio, assumersi la libertà di mediare, interpretare, ordinare, distribuire ed organizzare gli Osa negli obiettivi formativi, nei contenuti, nei metodi e nelle verifiche delle UA, considerando, da un lato, le capacità complessive di ogni allievo che devono essere sviluppate al massimo grado possibile e, dall'altro, le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche più adatte a trasformarle in competenze personali. Allo stesso tempo, tuttavia, è compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti assumersi la responsabilità di «rendere conto» delle scelte fatte e di porre gli allievi, le famiglie e il territorio nella condizione di conoscerle e di dividerle⁷.

5. Per quanto attiene la terza consapevolezza occorre, infine, riflettere sul principio della sintesi e dell'ologramma che caratterizza gli Osa: essi non sono mai, per quanto possano essere autoreferenziali, richiusi su se stessi, ma sono sempre un complesso e continuo rimando al tutto. Un obiettivo specifico di apprendimento di una delle dimensioni della Convivenza civile⁸, quindi, è e deve essere sempre anche disciplinare e viceversa; analogamente, un Osa di lingua inglese è e deve essere sempre, allo stesso tempo, non solo ricco di risonanze di natura storica, geografica, espressiva, estetica, motoria, sociale, morale, religiosa, ma anche lievitare comportamenti personali adeguati alla Convivenza civile. E così per qualsiasi altro obiettivo specifico d'apprendimento. Allo stesso nodo dentro, o dietro, le "educazioni" che scandiscono l'educazione alla Convivenza civile vanno sempre riconosciute le discipline⁹, così come attraverso le discipline non si fa altro che promuovere l'educazione alla Convivenza civile e, attraverso questa, nient'altro che l'unica educazione integrale di ciascuno a cui tutta l'attività scolastica è indirizzata.

6. Forti delle tre consapevolezze analizzate, i docenti riflettono sulla combinazione sinergica dei due diversi percorsi che portano all'identificazione degli *obiettivi*

⁶ Cfr. art. 117 Titolo V della Costituzione, risultante dalle modifiche apportate dalla Legge costituzionale n.3/2001.

⁷ D. Callini, *Leggere le organizzazioni*, F. Angeli, Milano, 2001.

⁸ G. Cannarozzo, *Come educare alla vita sociale. L'Educazione alla Convivenza civile*, Avvenire, Speciale Agesc, 28.11.03.

⁹ *Education et vivre ensemble*, actes du colloque. *La problématique du vivre ensemble dans les curricula*, SRED, Cahier 9, Décembre 2002, Genève.

formativi: il primo è quello che si fonda sull'esperienza degli allievi e individua a partire da essa le dissonanze cognitive e non cognitive che possono giustificare la formulazione di obiettivi formativi da raggiungere, alla portata delle capacità degli allievi e, in prospettiva, coerenti con il Profilo educativo, culturale e professionale, nonché con il maggior numero possibile di Osa. Il secondo è quello che può ispirarsi direttamente al Profilo educativo, culturale e professionale e agli Osa e che considera se e quando, attraverso quali apposite mediazioni professionali di tempo, di luogo, di qualità e quantità, di relazione, di azione e di circostanza, aspetti dell'uno e degli altri possono inserirsi nella storia narrativa personale o di gruppo degli allievi, e possono essere percepiti da ciascun allievo, e dalla sua famiglia, nel contesto del gruppo/classe, della scuola e dell'ambiente, come traguardi importanti e significativi per la propria crescita individuale.

Nell'uno e nell'altro caso, comunque, gli obiettivi formativi sono dotati di una intrinseca e sempre aperta carica problematica e presuppongono una dinamicità che li rende, allo stesso tempo e sempre, punto di partenza e di arrivo, condizione e risultato di ulteriori maturazioni di ciascuna allievo. Inoltre, non possono essere mai formulati in maniera atomizzata e previsti quasi come *performances* tanto analitiche quanto, nella complessità del reale, inesistenti. A livello di obiettivi formativi si ripete, infatti, anzi si moltiplica, l'esigenza di riferirsi al principio della sintesi e dell'ologramma già menzionato a proposito degli Osa. Se non testimoniassero la traduzione di questo principio nel concreto delle relazioni educative e delle esperienze personali di apprendimento che si svolgono nei diversi gruppi di lavoro scolastici difficilmente, del resto, potrebbero essere ancora definiti «*formativi*».

7. Puntiamo ora l'attenzione sulle Unità di Apprendimento (UA): la matrice culturale e il significato pedagogico che le ispira sono rivolte a rispecchiare la complessità circolare esistente tra unità della persona, unità della cultura e unità dell'educazione. La prima osservazione che emerge a questo proposito è che le UA sono, appunto, di apprendimento, non di insegnamento. La loro centratura, quindi, non è sui contenuti disciplinari e sul modo logico con cui esso sono presentati dal docente, ma sul modo con cui questi contenuti suscitano apprendimento e diventano, di conseguenza, competenza personale dell'allievo. Non è sufficiente, quindi, distribuire in modo organico la struttura che contraddistingue un argomento o una serie di argomenti, ad esempio, di lingua inglese; si tratta, al contrario, di interrogarsi sulla combinazione tra la struttura logica ed epistemologica della propria disciplina, la struttura cognitiva degli allievi (siano essi riuniti in gruppo/classe o in gruppo classe/interclasse di livello, di compito o elettivo¹⁰), e l'orizzonte di significati all'interno dei quali essi si muovono¹¹. In questo modo, ad esempio, un gioco di simulazione per invitare un amico al proprio compleanno offre l'opportunità di apprendere semplici forme di saluto e di accoglienza in lingua inglese, di memorizzare parole adatte a quella precisa situazione comunicazione. Occorre interrogarsi sui risultati, in termini di competenze personali, che questo processo riesce a determinare. L'asse dell'istruzione, insomma, deve combinarsi con l'asse della formazione della persona per considerare i risultati che si acquisiscono, infine, in termini di educazione globale ed armonica dei singoli soggetti¹².

8. La seconda osservazione riguarda i *due significati* del concetto di apprendimento, tra loro complementari, che l'UA è chiamata ad integrare e a rendere complementari. Infatti, è tramite l'esperienza di apprendimento che l'alunno *trasforma* le proprie

¹⁰ R. Carli, A. Mosca, *Gruppi e istituzioni a scuola*, Boringhieri, TO, 1980.

¹¹ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997.

¹² G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, Ed La scuola, BS, 2000, pag. 137 e seg.

capacità in competenze personali; ma è sempre tramite quest' esperienza che *acquiesce* le conoscenze e le abilità. Perciò, l'apprendimento a cui si riferiscono le UA è sia l'apprendimento come *trasformazione di sé* (asse dell'essere personale, dei processi soggettivi, delle condotte morali, degli atteggiamenti, delle emozioni, dell'identità, dei significati) sia l'apprendimento come *acquisizione di qualcosa* (asse dell'avere, dell'oggetto culturale e delle prestazioni osservabili e misurabili), dove è evidente, però, che il secondo, cioè l'acquisizione di conoscenze ed abilità non possedute dall'allievo, ma ritenute importanti per tutti dalla comunità nazionale (*Indicazioni nazionali*), è funzionale al primo. L'apprendimento a cui mira l'UA è, perciò, sintesi di istruzione e di educazione, che si confronta con l'intero della persona oltre che della cultura; è quello che dura perché assimila e personalizza il mondo e la cultura, traducendoli in competenze personali che restano patrimonio di ciascuno, non sottoposto alla tradizionale obsolescenza e deperibilità dei contenuti.

9. Si potrebbe dire che l'apprendimento a cui si riferiscono le UA non è la sommatoria di conoscenze e abilità imparate, ma *l'apprendimento formativo*¹³: quello che parte da un intero significativo (il compito unitario di apprendimento) e *si conclude* in un intero ancora più significativo (la persona, al cui interno le conoscenze e abilità si cementano perché si innestano sulle capacità e sboccano nelle competenze personali). Non è sufficiente che le conoscenze e le abilità siano *acquisite* e *imparate* dall'allievo, occorre anche che siano *assimilate* e *personalizzate*, cioè digerite e metabolizzate dal tessuto delle sue capacità personali. Le conoscenze e abilità, se solo imparate, infatti, restano conoscenze e abilità, spesso estranee alla persona, come un' aggiunta estemporanea; se assimilate e personalizzate si trasformano in strumenti che migliorano la vita di ciascuno, in competenze personali appunto. Naturalmente è compito dell'insegnante mostrare come ciò possa avvenire e come lo si possa accertare.

10. La terza osservazione riguarda proprio il primo vocabolo dell'endiadi: «unità». Per un primo aspetto, ciò significa che, a qualunque livello si collochi, il contenuto dell'UA è e deve essere sempre presentato non solo come una parte, ma anche, sempre, come un tutto.¹⁴ È naturale che un' UA dedicata a definire, ad esempio, quali sono i principi di un corretto modo di vivere le regole del gioco comune non è un contenuto che possa restare confinato in una parte sola della cultura, ma anche se fosse un problema squisitamente monodisciplinare, tuttavia, è all'interno stesso di esso che bisogna comunque far scoprire la dinamica parte/tutto.

Per un secondo aspetto, l'enfasi sul termine «unità» significa che siamo dinanzi ad una precisa indicazione metodologica da rispettare. L'UA, in altri termini, non si può costruire in maniera indefinita, indeterminata e ondivaga, senza un qualche alveo che la contenga e la indirizzi; l'UA deve essere qualcosa di concluso e circoscritto, di separato da uno sfondo, come una forma chiusa rispetto allo spazio circostante. Questa unità, tuttavia, proprio per il primo significato attribuito a questo termine e per quelli attribuiti al termine "apprendimento", deve essere non solo organica ed effettiva sul piano dell'insegnamento, ma anche su quello dell'apprendimento. Per realizzare a pieno la propria funzione formativa e didattica, consistente nel trasformare le capacità in competenze attraverso l'acquisizione di conoscenze e abilità, le UA devono, quindi, identificare e promuovere non apprendimenti qualsiasi, ma apprendimenti che siano, per ciascuno, unitari, articolati, organici, adatti e significativi. La delimitazione di campo, la forma chiusa, si può ottenere enunciando uno o più obiettivi formativi

¹³ J.M. Barbier, *Savoir théorique et savoir d'action*, Puf, Paris, 1996.

¹⁴ E. Puricelli, *L'obiettivo formativo e l'Unità di apprendimento*, Inserto di Scuola e didattica, 15 ottobre 2003.

integrati, capaci, singolarmente o nel loro complesso, di individuare un compito di apprendimento unitario.

11. Il fatto che si insista fortemente sul carattere unitario delle UA non deve, però, indurre a credere che si tratti di un'unità vuota e inarticolata: se per avviare il lavoro con una UA basta la delimitazione di campo operata mediante l'enunciazione di uno o più obiettivi formativi, sarà poi compito del lavoro concreto del docente e dell'équipe dei docenti articolare e polarizzare l'apprendimento unitario nelle conoscenze e abilità che costituiscono le sue parti. Il fatto che le UA siano centrate sull'apprendimento e che l'apprendimento, di contro all'uniformità dell'insegnamento, sia qualcosa di profondamente personale, pone, infatti, fin dall'inizio il cruciale problema di far convivere dentro l'UA le esigenze dell'unità con la molteplicità dei bisogni e dei percorsi di apprendimento dei singoli allievi. Se la centratura sull'insegnamento postula, in linea di principio, l'omologazione dei percorsi, la centratura sull'apprendimento postula, sempre in linea di principio, una diversificazione, che sia comunque sostenibile sotto il profilo organizzativo. Se l'UA deve essere occasione di apprendimento unitario, come si pone e si risolve il problema della personalizzazione all'interno di una UA? Ciò che rende possibile la convivenza tra le esigenze dell'unità e la molteplicità dei bisogni è il fatto che le UA si fondano su un intero di apprendimento articolato al suo interno: apprendimento unitario può essere prospettato come compito di apprendimento identico per tutti; ciò che deve essere personalizzato è l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità disciplinari o interdisciplinari strumentali alla realizzazione dell'apprendimento unitario, visto che non si può presupporre che tutti gli allievi possiedano (o non possiedano) e si impadroniscano (o non si impadroniscano) allo stesso modo e allo stesso grado delle conoscenze e delle abilità che servono. L'apprendimento unitario perciò, rappresenta la bussola per ogni decisione relativa alle curvature personalizzate, perché ci orienta nel decidere ciò che occorre esigere e ciò su cui si può transigere. Se si smarrisce questa bussola la personalizzazione avviene a caso e la stessa unità del compito di apprendimento svanisce.

12. Poniamo ora attenzione ad un possibile metodo di progettazione di UA. Ipotizziamo tre fasi:

A. Fase preattiva o ideativa progettuale: ha lo scopo di individuare un apprendimento unitario da esprimere mediante uno o più obiettivi formativi integrati. Si tratta di una programmazione a "bassa definizione" ciò che conta, infatti, è la comprensione di situazioni formative e di adattamento alla vita reale.

B. Fase attiva o della mediazione didattica: in essa si concretizza l'apprendimento unitario, attraverso il lavoro dei docenti con gli alunni sulle conoscenze e abilità implicate.

C. Fase post – attiva: è la fase dell'accertamento e della documentazione degli esiti in cui il docente esercita la sua autonomia di ricerca e sviluppo finalizzata alla formazione e all'aggiornamento in servizio. Il docente coordinatore-tutor utilizza questa fase per individuare materiali, percorsi, prodotti significativi da inserire nel Portfolio delle competenze personali di ciascun allievo.

13. Analizziamo ora ciascuna fase cercando di individuare i soggetti che intervengono e le modalità con cui operano. L'équipe pedagogica parte dall'individuazione di un problema, progetto, bisogno, interesse degli allievi utilizzabile a fini formativi e su di esso innesta la definizione di problemi da risolvere, progetti da realizzare, compiti ed attività da svolgere attraverso specifici percorsi formativi che hanno lo scopo di mobilitare le capacità personali degli allievi e, attraverso un'apposita articolazione didattica di conoscenze e abilità disciplinari e interdisciplinari, di trasformarle in

competenze personali. I problemi/progetti/bisogni/interessi degli studenti possono essere molteplici, di natura affettiva, relazionale, sociale, intellettuale.... La loro recensione è sempre il frutto di osservazioni più o meno partecipate, indagini, dialoghi con gli allievi e le famiglie, lettura delle UA precedenti e del Portfolio delle competenze personali. E' evidente che rappresentano una fonte importante per l'individuazione delle capacità personali.

Dopo questa prima operazione l'*équipe* pedagogica evidenzia la connessione tra i percorsi formativi individuati e i Documenti Esterni da un lato e i Documenti interni dall'altro: rispetto ai primi individua quali parti del Profilo educativo, culturale e professionale, quali Obiettivi Generali del processo formativo e, soprattutto, quali Osa (conoscenze e abilità) sono coinvolgibili nell'elaborazione formativa del problema/progetto/compito. Rispetto ai Documenti interni l'*équipe* definisce se il percorso formativo individuato è coerente con le priorità e le prospettive dichiarate nel POF¹⁵; se e come si inserisce nel PSP già realizzato; se e come, in base alla documentazione presente nel Portfolio delle competenze personali, è congruo rispetto alle capacità potenziali e alle competenze reali dei singoli allievi.

14. L'*équipe* progetta, dunque, l'UA espressa in termini di:

- apprendimento unitario che si vuole promuovere e, alla fine, trasformare in un compito da valutare in situazione
- obiettivi formativi che articolano tale apprendimento unitario
- standard e livelli di apprendimento riferiti agli obiettivi formativi, da considerare per le verifiche finali;
- metodi, tempi, contenuti, soluzioni organizzative che si intendono seguire per realizzare gli obiettivi formativi e l'apprendimento unitario
- insegnanti coinvolti nel percorso formativo
- modalità della verifica degli obiettivi formativi
- modalità della valutazione delle competenze personali maturate attraverso l'UA.

I docenti, dunque, come primo compito, formulano l'Apprendimento Unitario che risponde agli obiettivi formativi che si vogliono raggiungere, cioè alle conoscenze e alle abilità necessarie per promuovere proprio "quell' apprendimento unitario", con "quegli" allievi, in "quella" situazione, in "quel" contesto.

Le conoscenze e le abilità formative sono personalizzate sia nel senso che ciascun allievo è chiamato ad elaborarle secondo la propria storia e i propri stili di apprendimento, sia nel senso che non possono essere pensate come uniformi per tutti; per questo esse vanno intese in modo processuale e soggettivo (possono cambiare ed assestarsi *in itinere*, secondo l'apprezzamento che la libertà e la responsabilità professionale del docente suggerisce allo scopo di non perdere mai il contatto con le capacità e le competenze reali manifestate a volta a volta dagli allievi). In questo senso, gli obiettivi formativi non sono traguardi da raggiungere in ogni caso perché validi in sé, ma solo in quanto sono occasioni di sviluppo delle capacità dell'allievo e di maturazione di competenze personali.

Ogni docente individua, poi, il proprio percorso didattico, che concorrerà alla costruzione dell'UA, consapevole che l'*équipe* ha formulato l'UA come uno "scenario" unitario a bassa risoluzione (o a maglie larghe) all'interno del quale si muovono i singoli docenti, con le proprie competenze. A bassa risoluzione non significa che non dà indicazioni ai singoli insegnanti: al contrario pone con estrema chiarezza un punto di partenza unitario (l'Apprendimento Unitario) ma lascia, ai singoli docenti, la massima libertà di percorso a livello organizzativo e di mediazione didattica personale

¹⁵ G. Bertagna, *Principi, significati e orientamenti: Il Pof tra centro e periferia, Ermeneutica pedagogica delle parole del POf, Il Pof tre alternative culturali*, in A.A.V.V., *Pof. Autonomia delle scuole e offerta formativa*, La Scuola, Brescia, 2001.

15. Passando alla fase attiva l'UA programmata orienta l'azione didattica, recepisce i ritorni di questa stessa azione, secondo una logica di interdipendenza e si arricchisce strada facendo.

L'unico punto fermo durante lo svolgimento delle attività da parte di singoli docenti è l'apprendimento unitario che diventa causa e fine dell'azione didattica, della operatività quotidiana che si esprime in libertà ma sempre direzionata verso lo scopo. In questa fase, la più significativa per il processo di insegnamento/apprendimento, il docente mette in campo tutta la sua responsabilità e professionalità, operando in piena autonomia per trovare le soluzioni migliori, dal punto di vista della mediazione didattica, per i suoi allievi.

16. I docenti durante lo svolgimento delle loro attività didattiche verificano le conoscenze e le abilità implicite, anche nel caso di un'UA interdisciplinare.

L'accertamento delle conoscenze e delle abilità sottese alle competenze può esplicitarsi sia mediante tecniche analitico-quantitative sia attraverso i tradizionali strumenti di tipo quantitativo (test, questionari, prove aperte,...).

Al termine del percorso progettato è proposto agli allievi il compito di apprendimento unitario in situazione, attraverso il quale si manifestano le competenze maturate con l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità degli obiettivi formativi.

Occorre attenzione per definire i metodi attraverso i quali realizzare la valutazione delle competenze personali maturate:

- attraverso l'osservazione, la descrizione e il giudizio del compito di apprendimento unitario in situazione, coinvolgendo gli stessi allievi e anche, quando è possibile, alcuni testimoni privilegiati (committenti, destinatari del lavoro, i colleghi, il parere di altre classi ecc.);

- attraverso l'osservazione, la descrizione e il giudizio del percorso formativo che ha portato allo svolgimento del compito di apprendimento unitario in situazione, sempre coinvolgendo gli allievi ed, eventualmente, testimoni privilegiati

Il compito di apprendimento unitario, esercitato nella situazione concreta, manifesta in che modo l'alunno è riuscito a personalizzare e a valorizzare le conoscenze e le abilità incontrate.

16. I docenti, durante lo svolgimento del compito di apprendimento unitario, potranno far riferimento a cinque elementi strutturali che aiutano ad analizzare e valutare le competenze personali: a) la situazione è vera o simulata? b) il compito di apprendimento è stato portato a termine con soddisfazione da chi l'ha svolto? c) si sono evidenziati elementi di creatività personale visibili all'osservatore esterno? d) fino a che punto l'allievo ha utilizzato le conoscenze insegnate? e) e fino a che punto l'allievo ha utilizzato le abilità insegnate?

Occorre ricordare che per definizione le competenze personali sfuggono alle pratiche certificative oggettive legate agli strumenti delle tradizionali verifiche analitico-quantitative (test, questionari,...), ma si possono osservare, descrivere e giudicare se si integrano questi metodi quantitativi con quelli qualitativi.

La competenza personale non è soltanto il risultato di un processo formativo, ma ne è anche la condizione che, maturando a mano a mano, lo rende possibile; per questo, la certificazione delle competenze personali non può limitarsi ai compiti di apprendimento unitari in situazione, ma deve scaturire da attenzioni osservative, narrative ed ermeneutiche costanti del docente, sia durante l'intero percorso formativo dell'UA sia dopo di esso, quando ne cominciano altri.¹⁶

¹⁶ J. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

17. Ogni docente dell'*équipe* riflette, infine, con gli alunni sul lavoro svolto. E' questo un momento metacognitivo molto significativo, perché serve a rendere consapevole l'allievo dei progressi conseguiti e quindi, se necessario, a ridargli fiducia, a incoraggiarlo e orientarlo, ma anche a correggerlo con autorevolezza quando è necessario.

Il docente coordinatore *tutor*, dopo aver sentito i colleghi, sceglie con gli allievi i materiali da inserire nel *Portfolio*.

L'UA viene rivisitata e risistemata dal coordinatore dell'*équipe* e inserita nel PSP del gruppo/classe, diario didattico disponibile per le attività riflessive dei docenti, degli alunni e dei genitori. Non solo, l'UA diventa materiale disponibile per il confronto tra i colleghi e per la riflessione professionale sulle pratiche didattiche (autonomia di ricerca e sviluppo). Raccolta su supporto informatico o cartaceo, costituisce occasione per alimentare la memoria storica dell'azione formativa dell'istituto

Una delle componenti che qualificano la professionalità docente è l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo: si tratta di trasformare l'azione didattica, e la sua memoria documentaria, in occasioni per attività di *microteaching*, di incidenti critici, di analisi del caso ecc., da svolgere nell'istituto o in rete, favorendo la riflessione critica sui materiali disponibili con l'apporto dei risultati di ricerche e di indagini scientifiche¹⁷.

In questa maniera, si arricchisce il *know how* didattico di ogni docente e dell'istituzione.

Questa attività è particolarmente utile per i tirocini e i laboratori organizzati per la formazione iniziale e in ingresso dei docenti, in collaborazione con le Strutture di Ateneo/Interateneo.

¹⁷ L. Fabbri (a cura di), *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*, Armando, Roma 1999.

BIBLIOGRAFIA

1. Bertagna, G. *Insegnamento e teoria dell'insegnamento*. in A.A.V.V. *La formazione degli insegnanti* UTET, Torino, 2000, pagg. 150 e seg. Si pone il problema delle caratteristiche fondamentali della professione del docente oggi.

2. Bertagna, G. *Principi, significati e orientamenti: Il Pof tra centro e periferia, Ermeneutica pedagogica delle parole del POf, Il Pof tre alternative culturali*, in AAVV, *Pof. Autonomia delle scuole e offerta formativa*, La Scuola, Brescia, 2001
L'autonomia ha attribuito alle istituzioni scolastiche la responsabilità della progettazione e della relativa rendicontazione. Occorre fondare, da un punto di vista pedagogico e culturale, il progetto della propria scuola.

3. Bruner, J. (1996). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli, Milano, 1997.
Si affronta il tema dell'educazione oggi a partire dalla connessione tra il funzionamento della mente umana e l'influenza culturale.

4. Callini, D. *Leggere le organizzazioni*. F. Angeli, Milano, 2001.
Se la scuola è un'organizzazione occorre possedere gli strumenti di analisi che permettono di correlare la complessità di un'organizzazione.

5. Grassilli, B., Fabbri, L. *Didattica e metodologie qualitative*. Ed. La Scuola, BS, 2003.
Si considera la ricerca come feconda di linee di sviluppo se incrociata con i paradigmi qualitativi e, in particolare, narrativi.

6. Fabbri L (a cura di), *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*, Armando, Roma 1999.
Come si evince dalla proposta di progettazione dell'UA la pratica riflessiva è un momento centrale per la professionalità docente; il testo riflette su questa prospettiva e indica percorsi di realizzazione