

# Unità di apprendimento: tre prospettive sulle Unità di Apprendimento

di Ermanno Puricelli  
(Gruppo di ricerca sulla riforma – Università di Bergamo)

Questo articolo è apparso in *Voci della scuola – Tecnodid – Napoli –anno 2003*  
UNITA' DI APPRENDIMENTO

Per rintracciare le matrici pedagogiche e didattiche del concetto di *Unità di apprendimento* (nel seguito UA), occorre far riferimento a due correnti 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'UA 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'UA deve la centratura sull'*apprendimento* e la tendenziale apertura alla personalizzazione dei percorsi.

Potremmo considerare le Unità di apprendimento come un oggetto pedagogico poliedrico di cui si debbano analizzare le diverse facce. Nella versione più recente delle Indicazioni nazionali<sup>1</sup> le UA ci vengono presentate, innanzitutto, secondo una prospettiva statica, come un strumento di lavoro: "*Le Unità di apprendimento... [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) dalle attività educative e didattiche unitarie, dai metodi, dalle soluzioni organizzative ritenute necessarie per concretizzare gli obiettivi formativi formulati; c) dalle modalità con cui verificare sia i livelli delle conoscenze e delle abilità acquisite, sia se e quanto tali conoscenze e abilità si siano trasformate in competenze personali di ciascuno.*" Ma negli stessi documenti in esame le UA ci vengono presentate anche secondo una prospettiva dinamica, come *evento* o *processo* didattico - pedagogico nel suo dispiegarsi ed evolvere. Considerata in quanto evento l'UA è caratterizzata dal succedersi di tre fasi: quella di *progettazione*, quella di *realizzazione* e quella finale di *controllo*. C'è, infine, una terza dimensione preordinata alle precedenti, ed è l'UA vista come *idea* o *indicazione* su come organizzare e gestire l'attività di apprendimento insegnamento. Se ci si limitasse ad una lettura superficiale degli indizi offerti dalle Indicazioni nazionali, verrebbe da concludere che le UA non sembrano costituire una novità di rilievo rispetto al consueto modo di lavorare degli insegnanti. Ma è davvero così ?

## L'UA come idea o indirizzo metodologico

---

<sup>1</sup> Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola secondaria di 1° grado, p.8

La scuola italiana degli ultimi 20 o 30 anni potrebbe essere caratterizzata come *scuola della programmazione curricolare*, centrata sugli obiettivi didattici (OD) di insegnamento – apprendimento e sulla metodologia delle unità didattiche (UD). Può essere allora interessante, per rimarcare gli elementi di novità che le UA portano con sé, procedere ad un confronto differenziante.

#### a) Il carattere di indicazione metodologica

Un primo elemento di interesse è costituito dal fatto che le UA non rappresentano una metodologia didattica concreta, quanto piuttosto un *indirizzo metodologico*. In effetti, nel nuovo quadro dell'autonomia, lo Stato, che deve restare "laico" in materia di teorie dell'apprendimento e didattiche, non può sbilanciarsi su aspetto. Proprio per questo le UA devono poter essere compatibili, non solo con la didattica per obiettivi, ma con ogni teoria didattica esistente o possibile. Sono scelte queste che spettano all'autonomia delle singole istituzioni e alla libertà di insegnamento dei singoli docenti. Di contro è anche vero che, in quanto indirizzo, le UA stabiliscono alcune condizioni contenutistiche e formali a cui tutte le didattiche concrete e particolari si devono conformare. Questa prima caratteristica ci consente di evidenziare una differenza rispetto alle UD: queste ultime, contrariamente alle UA, rappresentano una metodologia concreta con alla base una teoria didattica e dell'apprendimento, che ne motiva la struttura e le fasi.

#### b) La funzione formativa e didattica

Una seconda caratteristica di rilievo riguarda la *funzione* che le UA sono chiamate a svolgere. Si legge nelle Raccomandazioni<sup>2</sup> che scopo delle unità di apprendimento non è la trasmissione di conoscenze e le abilità astrattamente considerate; esse devono essere piuttosto occasioni: "...per sviluppare in maniera armonica le capacità (intellettuali, estetico - espressive, motorie, operative, sociali, morali e religiose) di ciascuno, ponendolo nelle condizioni di capire il mondo e di trasformarlo, mentre conosce e trasforma se stesso." Si potrebbero commentare questo passo dicendo che alle UA viene assegnata una *funzione formativa*, prima ancora che didattica, al punto che non sarebbe sbagliato chiamarle unità formative, in quanto il loro fine è la formazione integrale della persona. Naturalmente, dato che non c'è formazione senza istruzione, l'UA assume al proprio interno anche la *funzione didattica*, per cui è corretto parlare di una *funzione educativo - didattica*. La differenza rispetto alle unità didattiche sembra evidente: per queste ultime, considerate non tanto sul piano delle giustificazioni teoriche quanto nella pratica scolastica effettiva, la funzione formativa resta sullo sfondo, mentre assume valore di primo piano quella didattica, consistente nel promuovere l'acquisizione di conoscenze e abilità.

#### c) L'unità organica ed effettiva.

Una terza caratteristica è sintetizzata dalla scelta del nome "unità di apprendimento" ed, in primo luogo, dal fatto che debba essere un'*unità*: non c'è UA se non c'è unità sincronica e identità diacronica. Ma di quale unità si parla? L'unità delle UA deve essere *organica ed effettiva* in quanto fondata su un *intero di apprendimento*. Il criterio che segmenta, delimita e polarizza non è il riferimento estrinseco ad un tema o argomento disciplinare o multi-pluri-interdisciplinare, ma la scelta di un compito di apprendimento che sia unitario, articolato, organico, adatto e significativo. E' questo che conferisce all'unità

---

<sup>2</sup> Annali dell'istruzione, *I documenti della sperimentazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria* n.5/6,2001 - n. 1, 2002, p.135

richiesta per le UA quel carattere organico e reale che altrimenti non avrebbe. Anche le UD sono caratterizzate dall'unità, ma si tratta di un concetto diverso: è l'unità di un *insieme* o di una *collezione* di apprendimenti, cioè un'unità solo esteriore e superficiale, non l'unità di un intero. L'UA è *delimitata e circoscritta* da un apprendimento unitario, che ne fissa il centro e la periferia; l'UD al contrario *circoscrive* un insieme di apprendimenti singoli, riuniti occasionalmente dal confine che li contiene. Gli obiettivi formativi dell'UA sono riuniti da una ragione intrinseca; gli obiettivi didattici dell'UD sono tenuti insieme da più ragioni accidentali.

#### d) La centratura sull'apprendimento

La quarta caratteristica, sempre sintetizzata dal nome, è la centralità assegnata all'*apprendimento*: le UA sono concepite come *occasioni* di apprendimento. E' questa una presa di posizione che sposta l'attenzione dalle esigenze dell'insegnamento a quelle dell'apprendimento; dalla programmazione del lavoro docente, all'evolversi concreto ed in situazione dell'apprendimento della classe e dei singoli. Basterebbe solo questo a segnare una differenza fondamentale rispetto alle UD, notoriamente sbilanciate sul versante dell'insegnamento. Ma c'è dell'altro. Dietro le UA, non c'è una teoria dell'apprendimento, ma c'è una precisa idea di *processo formativo* e del ruolo svolto dall'apprendimento all'interno di questo processo: la formazione è pensata come il risultato dell'implementazione di conoscenze e abilità su capacità disponibili, per trasformarle in competenze. Questa cornice ci porta a distinguere *due significati* di apprendimento: è tramite l'esperienza di apprendimento che l'alunno *trasforma* le capacità in competenze; ma è sempre tramite quest'esperienza che *acquisisce* le conoscenze e le abilità. Perciò, quando si parla di apprendimento nel caso delle UA, occorre distinguere due livelli: l'apprendimento come *trasformazione* e l'apprendimento come *acquisizione*; dove è evidente che il secondo, cioè l'acquisizione di abilità e conoscenze, è funzionale al primo. L'apprendimento a cui mira l'UA è quello che si confronta con l'intero, che dura, permane, si personalizza e si traduce in competenze. Anche a questo proposito sarebbe facile mostrare come le UD si attestino, per lo più, sul terreno dell'apprendimento come acquisizione.

#### e) La curvatura personalizzata

La centratura delle UA sull'apprendimento, considerato come qualcosa di profondamente individuale e personale, pone fin dall'inizio il cruciale problema di far convivere le esigenze dell'unità con la molteplicità dei percorsi. Come si pone e si risolve il problema della personalizzazione all'interno di una UA? Ciò che rende possibile la convivenza tra questi due ordini di esigenze è il fatto che le UA si fondano su un *intero* di apprendimento *articolabile* al suo interno: l'intero deve essere prospettato come compito identico per tutti; ciò che può essere personalizzato è l'acquisizione delle conoscenze, delle abilità e dei comportamenti utili alla concretizzazione dell'intero. Tenuto conto delle capacità attualmente disponibili di un certo alunno, delle sue motivazioni, bisogni, interessi, ecc., si può pensare di *curvare* la scelta delle conoscenze e delle abilità, e relative delle attività, ai bisogni formativi diversificati di questo alunno, mantenendo fermo l'unità del compito di apprendimento. Così, per alcuni si dovrà di insistere su abilità considerate motivanti e strategiche; per altri di ridurre il carico di conoscenze e abilità non strettamente necessarie; per altri ancora di arricchire la composizione dell'intero di apprendimento, ecc. La personalizzazione degli apprendimenti non si realizza, come per l'individualizzazione, adattando i contenuti disciplinari alla "capienza" dell'alunno, ma articolando l'intero di apprendimento in obiettivi adeguati ai reali bisogni formativi di ciascuno.

## L' Unità di Apprendimento come processo o evento

Anche per illustrare questa seconda prospettiva, assolutamente centrale, è opportuno riferirsi alle Indicazioni nazionali: "[Le Unità di Apprendimento] partono da obiettivi formativi adatti e significativi per i singoli alunni, definiti 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 maturato le competenze personali di ciascun alunno (art. 8 del Dpr 275/99)."<sup>3</sup>. Da queste poche frasi emerge un'idea precisa del processo costitutivo delle UA: un *processo* distinto in tre fasi (*preattiva* o ideativa, *attiva* o di sviluppo e *postattiva* o di controllo e documentazione); un processo segnato dalla *continuità*, cioè dal trapassare da una fase alla successiva senza fratture o rigide successioni; un processo caratterizzato dalla *non gerarchizzazione* (o orizzontalità) tra i momenti - il fatto che il momento ideativo e progettuale sia posto all'inizio non gli conferisce un valore preminente rispetto agli altri momenti, anzi, se una priorità deve essere assegnata questa spetterebbe all'agire didattico concreto ed in situazione -; un processo caratterizzato dalla *circolarità delle funzioni*: ideazione, attuazione e controllo sono le funzioni proprie di ogni *azione razionale* che coesistono, più che succedersi, all'interno dell'agire intenzionale.

## La processualità delle UA e delle UD a confronto

Quanto sopra osservato prefigura un'idea di processo molto diverso da quella delle UD, come si cercherà di mostrare.

Fase preattiva. Il punto di avvio di un'UA è costituito naturalmente da *momento di ideazione*, necessario per focalizzare l'intenzione formativa e didattica. Per illustrarne il *senso* è certamente utile un confronto con l'analoga fase delle UD. Dato che queste ultime sono, essenzialmente, uno *strumento di programmazione* e controllo del lavoro didattico, la fase di progettazione assume una sorta di primato *ideale* e *reale*. L'idea asintotica che presiede questa fase è quella di lasciare il meno possibile al caso e all'improvvisazione. Nel caso delle UA il problema è diverso: si tratta di propiziare, assecondare e favorire l'apprendimento dei singoli e dei gruppi. Ciò che conta è soprattutto la capacità di comprensione e adattamento alle situazioni reali che di volta in volta si determinano. Certo, anche l'UA necessita di momento iniziale di progettazione per *innescare* l'attività, così come un motorino di avviamento innesca l'accensione del motore; ma, una volta avviata, l'attività didattica deve essere capace di governo interno ed in situazione. E' evidente perciò che nel concetto di UA è implicito un *depotenziamento* dell'idea di programmazione, che viene ridotta ad pochi elementi essenziali; se di programmazione si deve ancora parlare, bisognerà precisare che si tratta di una programmazione *debole* o a *bassa definizione*.

Fase attiva. Fissato l'apprendimento unitario e pochi altri elementi essenziali, la parola passa alla fase di *sviluppo* o di *mediazione didattica*. La sua funzione è quella di aiutare gli alunni a concretizzare l'intero di apprendimento, ciascuno a proprio modo, lavorando di fatto sulle conoscenze e le abilità necessarie.

Anche qui può essere utile un confronto differenziante. Nel caso delle UD la programmazione risulta *prescrittiva* rispetto ad un'azione didattica

---

<sup>3</sup> Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola secondaria di 1° grado, p.6 (Sito del MIUR)

tendenzialmente *esecutiva*: l'ideale sarebbe che la fase attuativa fosse la copia esatta di quanto programmato. La programmazione si configura come una specie di *spartito didattico*, che lascia poco spazio all'intuizione, alla libertà ed all'improvvisazione. Nel caso delle UA il rapporto si prospetta in modo diverso: qui la fase ideativa si articola e prosegue nella fase evolutiva o di sviluppo. Non c'è discontinuità e non c'è subordinazione, così come non si dà questo rapporto tra la germinazione di un seme e il suo sviluppo. Si realizza piuttosto un rapporto di interazione circolare: l'UA programmata a bassa risoluzione orienta l'azione didattica, recepisce i ritorni di questa stessa azione, secondo una logica di interdipendenza e si arricchisce e precisa strada facendo.

Fase postattiva. E' questo il momento dell'accertamento e della documentazione degli esiti del processo di apprendimento. Nel caso delle UA, non è previsto soltanto l'accertamento del livello delle conoscenze e delle abilità acquisite, ma anche l'accertamento relativo all'intero di apprendimento, e cioè se e quanto le conoscenze e abilità abbiano maturato le competenze. Si dovrà naturalmente trovare il modo per evitare ogni eccesso in fase di verifica e valutazione, unificando i due aspetti o privilegiando, a secondo dei casi, l'uno o l'altro aspetto. All'accertamento fa seguito la documentazione mediante il portfolio.

#### L'Unità di apprendimento come strumento o documento

Abbiamo già escluso che progettare un'UA significhi programmare meticolosamente l'attività di insegnamento: si tratta piuttosto di esplicitare quegli *elementi strutturali* e quei *contenuti essenziali*, senza i quali l'UA non potrebbe né essere avviata, né conservare unità e identità. In fase di avvio, le UA non potranno che essere uno schema con pochi contenuti che si andrà riempiendo e completando strada facendo; una programmazione così concepita tende ad assumere i caratteri di un diario di bordo. Non c'è dubbio che questa, tra le caratteristiche delle UA, sarà quella destinata a sollevare maggiori perplessità, in quanto tende a scardinare vecchie abitudini in fatto di programmazione. L'attività di progettazione di una UA necessita ovviamente di un qualche strumento che la organizzi, la documenti e la concretizzi. Avuto riguardo per la precisa avvertenza contenuta nelle Indicazioni Nazionali secondo cui: "*Ogni istituzione scolastica, o ogni gruppo docente, deciderà il grado di analiticità di questa progettazione delle Unità di apprendimento.*"<sup>4</sup>, la struttura di base del documento risulta essere la seguente.

- I) Dati identificativi. Questa parte è una semplice carta di identità dell'UA, i cui possibili *contenuti* sono: il titolo, l'anno scolastico, i destinatari, ed eventuali altre informazioni che la scuola intenderà precisare.
- II) Articolazione dell'apprendimento. Progettare un'UA significa, in primo luogo, individuare un compito di apprendimento *unitario*, ma *articolabile* al suo interno, su cui la didattica dovrà esercitare le proprie funzioni di mediazione. Per la progettazione di questo *intero di apprendimento* i documenti della riforma suggeriscono due vie: la *via discendente* che, partendo dal Profilo educativo e dagli Obiettivi specifici, giunga ad incontrare i bisogni e la storia di un certo gruppo di alunni e gli alunni; oppure la *via ascendente* che partendo dai bisogni e dalla storia degli alunni giunga a raccordarsi con gli Obiettivi specifici e con il Profilo

---

<sup>4</sup> Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola secondaria di 1° grado, p.8

educativo. Queste due modalità in realtà sono complementari, per cui nella pratica si dovrà continuamente fare la spola dall'una all'altra via. Una volta individuato questo riferimento unitario dell'UA, si procede ad *articolarlo*: sia nel senso di esplorare le conoscenze e abilità chiamate in gioco dall'apprendimento unitario, da trasformare in *obiettivi formativi*; sia nel senso di personalizzare questi obiettivi formativi commisurandoli ai bisogni formativi degli alunni. Pertanto, i *contenuti essenziali* di questa parte sono: l'apprendimento unitario; il riferimento al PECUP e agli OSA; gli obiettivi formativi integrati e personalizzati, con relativi standard di apprendimento.

III) Pianificazione della mediazione didattica. E' il momento in cui l'équipe o il singolo docente, considerato l'apprendimento unitario, considerate le conoscenze e le abilità necessarie alla sua concretizzazione, decidono per una o più *opzioni metodologiche* di fondo che guideranno e orienteranno tutta la mediazione didattica: "*Gli obiettivi formativi...trattati con gli appositi mediatori didattici di contenuto, tempo, modo e organizzazione, diventano gli strumenti che gli insegnanti usano per promuovere e infine certificare le competenze... Come propiziare questa transizione varia a seconda delle teorie e pratiche didattiche a cui ci si riferisce nell'attività professionale. Un conto, per esempio, è praticare la didattica per progetti, un altro seguire quella per contenuti; un conto ispirarsi a metodologie narrative e per e per sfondo integratore,...." Sarà poi l'opzione per una metodologia didattica che deciderà i contenuti, le attività, le modalità organizzative, i tempi, ecc. Per questo la configurazione di questa parte dell'UA può variare sia in funzione della metodologia scelta che del tipo di UA progettata: una cosa è la progettazione di un'UA semplice (a centratura disciplinare), un'altra è la progettazione di una complessa (a centratura multi-pluri-interdisciplinare). Quale che sia la configurazione, i *contenuti essenziali* di questa parte sono: il metodo, le attività, i contenuti, le soluzioni organizzative.*

IV) Controllo e documentazione degli apprendimenti. E' il momento in cui l'équipe o i singoli docenti decidono quali tra le *conoscenze* e le *abilità* chiamate in causa, in quanto basilari per la concretizzazione dell'intero di apprendimento e/o in quanto particolarmente adatti e significativi per i singoli alunni o gruppi, devono essere oggetto di una specifica verifica. Ma è questo anche il momento in cui si ipotizza la modalità per accertare e valutare la *competenza* maturata e ci si accorda sulle modalità per documentarla. Insomma, la funzione di questa parte è quella di esplicitare i diversi elementi necessari al controllo e alla documentazione degli apprendimenti. I *contenuti essenziali* di questa parte sono perciò: gli accordi circa le modalità di accertamento e documentazione, il compito unitario o prova di competenza in situazione, gli standard di prestazione relativi agli obiettivi formativi e relative prove.

## MODELLO PER PROGETTARE UNA UNITA' DI APPRENDIMENTO

### EASE PREATTIVA

Titolo.....

---

<sup>5</sup> G. Bertagna, *Verso i nuovi piani di studio*, Annali dell'istruzione, n.1-2, Le Monnier, Firenze, 2001, p.251

DATI IDENTIFICATIVI	<u>Anno scolastico</u> .....			
	<u>Scuola</u> .....			
	<u>Destinatari:</u> .....			
1) ARTICOLAZIONE APPRENDIMENT O	<u>Documenti</u>  PECUP..... ..... OSA descritti nelle schede di espansione disciplinare	<u>Apprendimento Unitario</u>  ..... ..... .....	<u>Obiettivi formativi</u>  Adatti e significativi per i singoli alunni	
2) MEDIAZIONE DIDATTICA	<u>Metodi</u>	<u>Tempi</u>	<u>Soluzioni organizzative</u>	
3) CONTROLLO DEGLI APPRENDIMENTI	<u>Criteri e Modalità di verifica</u>	<u>Standard</u>	<u>Compito unitario in situazion e</u>	<u>Documentazi one</u>

Inutile aggiungere che la struttura di base può essere visualizzata mediante *impostazioni grafiche* anche sensibilmente diverse come, ad esempio, la forma tabellare o quella testuale (entrambe con o senza eventuali schede di espansione). La veste grafica ed il "grado di analiticità" nella progettazione delle UA è, in effetti, materia di decisione autonoma da parte delle scuole.

## 1) OPPORTUNITA' E RIFERIMENTI

Fondamentali per l'approfondimento dei temi proposti sono i documenti pubblicati negli Annali dell'Istruzione:

- *Stati generali dicembre 2001*, Annali dell'istruzione, n.1-2, Le Monnier, Firenze, 2001
- *I documenti della sperimentazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*, n. 5-6 e 1, Le Monnier, Firenze, 2001/02

Per ulteriori chiarimenti relativi ai diversi aspetti della riforma si può vedere il corso Indire per le sperimentazioni al sito: [www.puntoedu.indire.it](http://www.puntoedu.indire.it)

## 2) RISORSE NORMATIVE

- D.P.R. 8/3/ 1999, n.275 (Regolamento sull'autonomia organizzative e didattica);
- D.I. 26/6/2000, n. 234 (Sperimentazione dei curricoli nelle istituzioni autonome);
- Legge delega 28/3/2003, n.53 ( Delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale).

### 3) INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia, 2000
- G. Bertagna, S.Govi, M. Pavone, *POF: autonomia delle scuole e offerta formativa*, La Scuola, Brescia, 2001
- G. Bertagna, *Verso i nuovi piani di studio*, Annali dell'istruzione, n.1-2, Le Monnier, Firenze, 2001
- E. Puricelli, *Le competenze e gli obiettivi formativi*, in Scuola e didattica, n.11, 15 febbraio 2003, La Scuola, Brescia
- E Puricelli, *Criteri di verifica e modelli di certificazione nei nuovi Piani di studio personalizzati*, inserto di Scuola e didattica, 15 aprile 2003, La Scuola, Brescia
- E. Puricelli, *Unità di apprendimento e obiettivi formativi*, inserto di Scuola e didattica, 1 novembre 2003, La Scuola, Brescia (di prossima pubblicazione)

