

di Mauro Levratti  
IRRE Emilia Romagna

## Genesi ed esperienze di utilizzo del modello dell'Unità di Apprendimento, nella prospettiva di un sistema di Standard nell'EdA<sup>1</sup>

**In continuo rinnovamento, l'Educazione degli Adulti riformula la propria progettualità sperimentando modelli diversi di insegnamento/apprendimento, anche mutuati dalla formazione professionale.**

**Punti di contatto e differenze tra UdA e Ufc.**

1. Il modello di progettazione didattica denominato UdA (Unità di Apprendimento) - elaborato e sperimentato nell'ambito dei progetti F.A.Re. Formazione e Competenze - si configura come una proposta di innovazione e riorganizzazione dell'offerta formativa dell'EDA, finalizzata a rendere praticabili modalità di apprendimento *verticali* - lungo tutto l'arco della vita - e *orizzontali* - in tutti gli ambiti della vita.

Dell'esperienza condotta nell'ambito dei progetti citati si rende analiticamente conto in una serie di contributi a cui rinviamo<sup>2</sup>.

Nelle note che seguono ci si propone sinteticamente di esplicitare:

- le idee forti assunte nell'elaborazione dell'UdA, che ne caratterizzano e qualificano la specificità;
- alcuni significativi aspetti di esperienze di progettazione didattica che hanno avuto luogo utilizzando il modello dell'UdA;
- specifiche interconnessioni fra il modello dell'UdA e il sistema degli Standard.

2. Condividendo l'ipotesi che frammentarietà e differenziazione della domanda sociale di forma-

zione - e conseguente esigenza di rendere praticabili percorsi formativi circolari, ricollocazioni e rientri in formazione secondo esigenze, tempi e modalità differenziate - implicino la messa a punto di un modello di progettazione didattica funzionale alla realizzazione di un'offerta formativa integrata (a livello di processo e di sistema) e significativa, *integrazione di processo, integrazione di sistema, significatività*, sono i criteri assunti nella progettazione dell'UdA, le condizioni che il modello didattico elaborato si riteneva dovesse contestualmente soddisfare al fine di consentire:

- la messa in formazione - e il mantenimento in formazione - di un pubblico adulto a bassa scolarizzazione coinvolgibile in percorsi formativi brevi, fortemente raccordati a bisogni sociali ed esperienze lavorative;
- la realizzazione di un'offerta

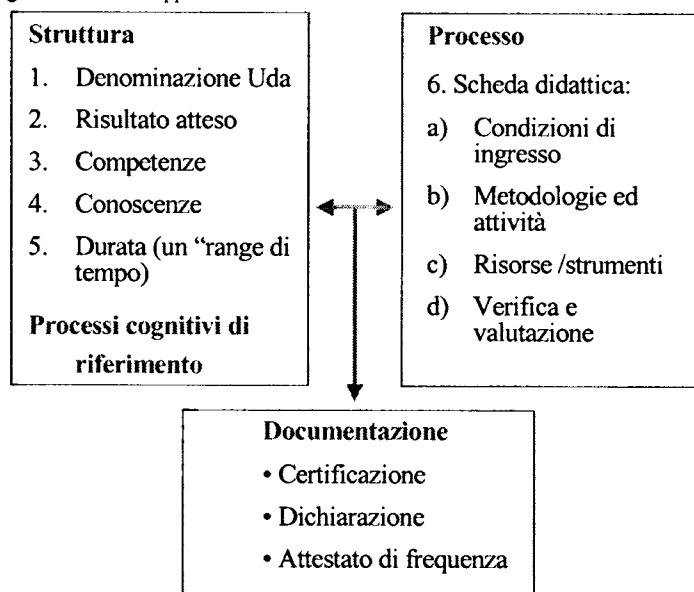
molte - *terrioriali*, esterne alle strutture formative. facendo sempre più leva, internamente, sullo sviluppo di competenze di carattere progettuale;

- la riconoscibilità degli esiti e quindi la praticabilità di rientri e passaggi in altri sub sistemi.

Il modello dell'UdA (Fig. 1) è stato elaborato - attraverso il confronto e la progressiva specificazione di elementi comuni e di differenziazione - assumendo come riferimento da un lato la tradizione e la specificità dell'EdA, dall'altro il modello delle Ufc (Fig. 2) messo a punto dall'Isfol<sup>3</sup> nell'ambito della formazione professionale.

Tale modello - benché utilizzato dall'Isfol anche per la progettazione di Ufc di base e trasversali, relative a processi cognitivi e relazionali - assume essenzialmente come termine di riferimento i processi organizzativi. L'Ufc nasce dall'analisi del lavoro, dall'individuazione, descrizione e denominazione di aree di attività connesse all'acquisizione di un risultato atteso, articolato nelle competenze che

Fig. 1 - L'Unità di Apprendimento - UdA

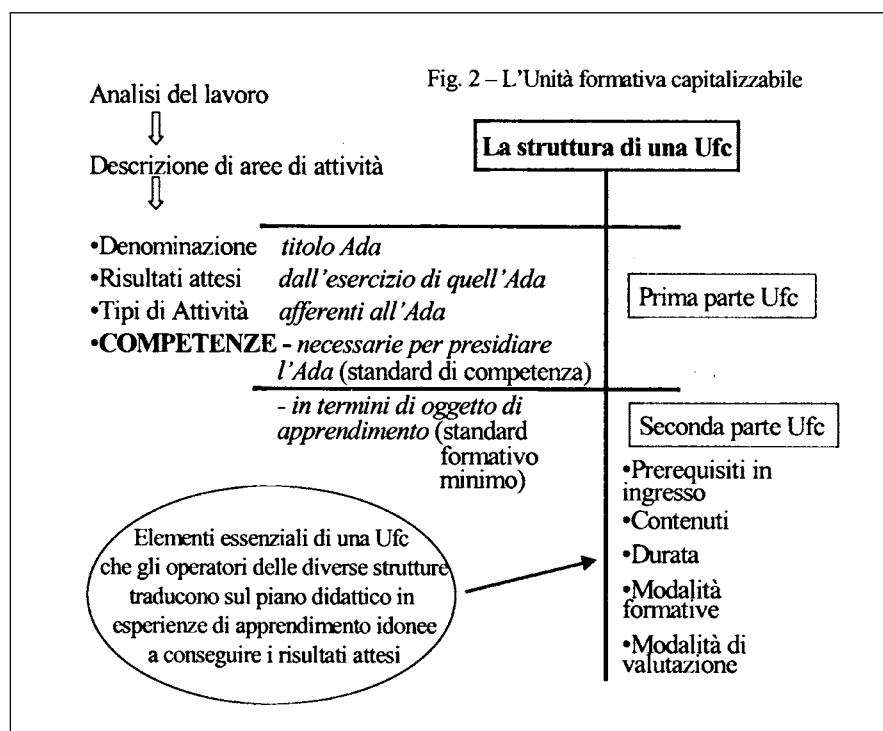


concorrono alla sua realizzazione. Tali competenze costituiscono lo standard formativo minimo che gli operatori delle strutture formative sono chiamati ad assumere come riferimento e a tradurre sul piano didattico in esperienze di apprendimento idonee a conseguire i risultati attesi, in un determinato lasso temporale, attraverso l'utilizzo di specifici contenuti disciplinari, di modalità formative e di valutazione che consentano la certificazione delle competenze acquisite.

*Certificazione, competenze, risultato atteso, modularità* sono altrettanti elementi recepiti nell'UdA, in quanto considerati funzionali alla realizzazione di una offerta formativa integrata in termini di sistema e di processo.

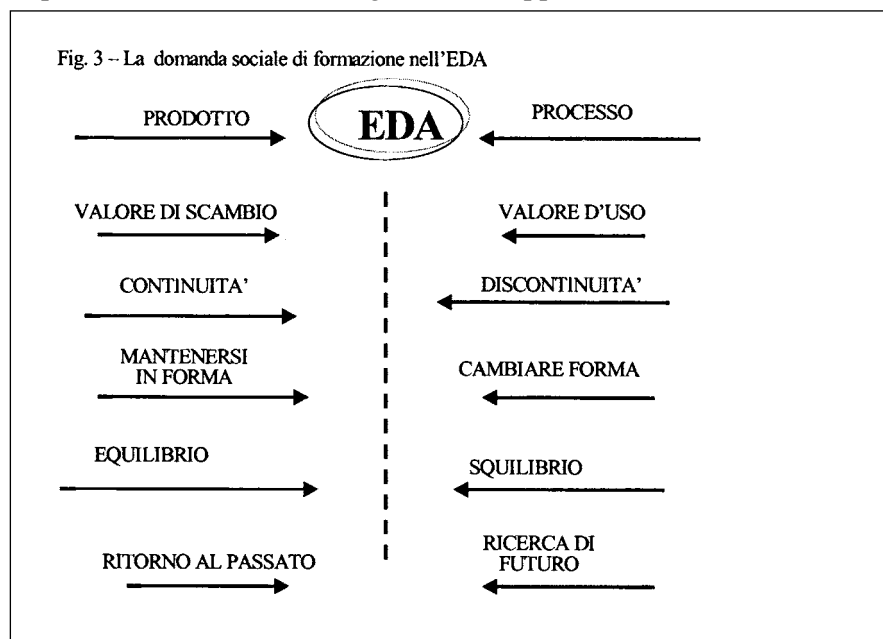
La specificazione del risultato atteso è infatti fattore di trasparenza degli esiti delle attività formative, ne consente e sollecita la riconoscibilità da parte di altri subsistemi. Al tempo stesso costituisce un criterio di aggregazione modulare, di delimitazione e composizione delle risorse coinvolte nei processi di formazione, cognitive, afferenti a più aree disciplinari, professionali, ambientali, interne, di derivazione territoriale.

L'opzione modulare – centrata sull'esplicitazione di un risultato atteso prefigurato – non si collega rigidamente a specifiche opzioni relativamente ai metodi di insegnamento e alle modalità di valutazione. Per quanto concerne l'individuazione del/dei metodo/i, si ritiene acquisti rilievo – nelle scelte degli insegnanti – la considerazione della specificità sia del risultato atteso prefigurato, sia degli adulti coinvolti nei percorsi di formazione. Va rilevato tuttavia che nelle descrizioni esemplificative delle modalità di sviluppo delle competenze – realizzate da insegnanti nel corso di attività di formazione – risultano di fatto ricorrenti modalità dialogiche, interattive, cooperative. In rapporto al tema della valutazione, si sottintendono momenti di valutazione



formativa, di processo, sommativa. Genesi e impianto complessivo dell'Ufc non risultano tuttavia riducibili alla configurazione e vocazione propri di un subsistema come quello dell'EDA, la cui funzione formativa si svolge assumendo come riferimento non i processi organizzativi, ma le situazioni problematiche connesse alle dimensioni sociali e lavorative degli adulti, una domanda di formazione implicita e *contraddittoria* (Fig. 3),

che oscilla fra bisogni di immediata spendibilità del prodotto formativo, bisogni di affermazione e consolidamento dell'identità, bisogni di progettazione e prefigurazione di percorsi di cambiamento. Da qui l'esigenza, nell'UdA, di individuare risultato atteso e competenze all'incrocio fra diritti di cittadinanza e discipline, in rapporto a situazioni problematiche la cui *risolvibilità* è prefigurata attraverso esperienze di apprendimento che muovono



dalle conoscenze spontanee, dalle rappresentazioni sociali degli adulti, e attraverso progressivi momenti di valorizzazione, socializzazione, negoziazione, coinvolgono linguaggi e categorie interpretative disciplinari.

Rispetto all'UfC, impianto e *meccanismo di funzionamento* dell'UdA ci sembrano quindi presentare i seguenti elementi di differenziazione (Fig. 4).

- Mentre nell'UfC risultato atteso e competenze derivano da una attività descrittiva, costituiscono il risultato della job analysis, nell'UdA risultato atteso e competenze consistono nella *prefigurazione* di un "essere in grado di" corrispondente a bisogni ed esigenze che *si ritiene*<sup>4</sup> un adulto possa esprimere in rapporto a determinate situazioni problematiche di vita e lavorative.

- L'UfC ha un carattere lineare e relativamente stabile: dal risultato atteso *rilevato* attraverso l'analisi dei processi organizzativi, al risultato atteso *realizzato e certificato* attraverso attività di formazione. Solo nel medio lungo periodo i processi di innovazione tecnologica e organizzativa richiedono infatti una ridefinizione dei risultati attesi e conseguentemente della progettazione didattica formativa. L'UdA invece ha una configurazione *circolare*, prevede la possibilità di una interazione fra una *struttura* che prefigura un determinato risultato e un *processo* che può produrre esiti conformi, parziali, non corrispondenti rispetto a quelli prefigurati, ma comunque documentabili.

- Mentre l'UfC colloca risultati attesi, attività e competenze nella prima parte del modello, e inserisce i contenuti disciplinari nella parte descrittiva delle esperienze di apprendimento che gli operatori sono chiamati ad organizzare, nell'UdA le conoscenze - dati, concetti, categorie, linguaggi, mappe concettuali, rappresentazioni coordinate, ecc. - sono elementi costitutivi della struttu-

ra che prefigura un determinato risultato: è dall'*utilizzo* di tali elementi che è possibile prefigurare lo sviluppo di competenze e la realizzazione di risultati, altrimenti non rilevabili attraverso le modalità descrittive e analitiche proprie delle UfC.

- A fronte di una *struttura* che esplicita gli elementi costitutivi del risultato prefigurato, l'UdA propone un *processo* di cui ci si limita a segnalare alcuni possibili, significativi indicatori: l'accoglienza, intesa in senso ampio come valorizzazione e socializzazione delle conoscenze pregresse, come rilevazione delle rappresentazioni che gli adulti posseggono, negoziazione e progressiva, condivisa specificazione delle modalità formative, dei contenuti, dei risultati delle esperienze di apprendimento, a partire dalla specificità delle situazioni e delle caratteristiche degli adulti coinvolti. Riconoscendo così implicitamente al processo una potenziale ricchezza e complessità non prefigurabili nella struttura dell'UdA, la possibilità, auspicabile, di esiti significativi - in relazione alle dimensioni soggettiva (il raccordo con le storie personali, la

motivazione, il rafforzamento del senso di identità, ecc.), culturale (gli interessi generati, ecc.), professionale (l'orientamento) - non necessariamente certificabili, ma non per questo meno rilevanti rispetto agli esiti prefigurati sul piano cognitivo.

L'esistenza e la rilevanza di una *spazio* del processo non riducibile ai risultati prefigurati sul piano cognitivo, non riduce tuttavia la rilevanza della progettazione didattica delle modalità attraverso cui i risultati prefigurati possono essere realizzati e, a processo concluso, della documentazione e certificazione dei risultati di fatto acquisiti.

3. L'analisi di alcune significative esperienze di formazione<sup>5</sup> che hanno coinvolto docenti di CTP, di scuole serali e in qualche caso anche formatori della FP, consente di rilevare alcuni elementi connessi all'utilizzo del modello dell'UdA negli ambiti della progettazione, della documentazione e della potenziale trasferibilità delle UdA progettate.

Il modello ha consentito di orientare l'attività di progettazione dei docenti (Fig. 5) attraverso la messa

Fig. 4 - Prefigurazione e processo in un'UdA

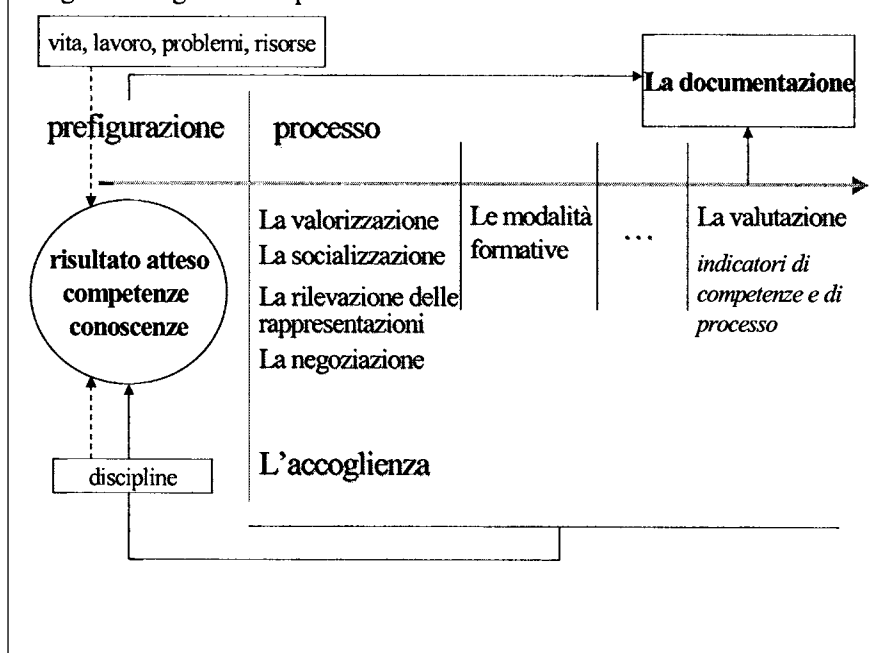
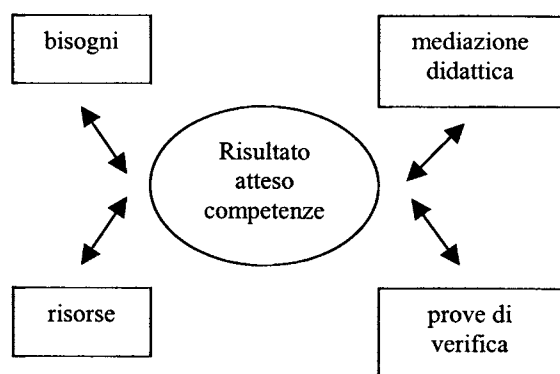


Fig. 5 – La progressiva messa a fuoco del risultato atteso



a fuoco del risultato atteso, la progressiva specificazione delle risorse utilizzabili, dei bisogni formativi assunti a riferimento, degli elementi della mediazione didattica e delle prove di verifica congruenti con il risultato e le competenze prefigurate.

Si è rilevato come una formulazione accettabile del risultato atteso possa derivare dalla individuazione di un sostanziale equilibrio, di una convincente corrispondenza fra la prefigurazione del risultato e delle competenze ad esso connesse, e:

- la specificazione delle risorse utilizzabili, in termini di contenuti, linguaggi disciplinari, contesti, competenze professionali;
- l'esplicitazione dei bisogni formativi assunti a riferimento;
- l'esemplificazione descrittiva

del modello solleciti - e al tempo stesso consenta - la verifica della *coerenza interna* (Fig. 6) delle varie parti delle unità di apprendimento progettate.

Nelle esperienze condotte si è rilevata anche la praticabilità di un *approccio non disciplinare* alla progettazione didattica: l'UdA induce infatti i docenti ad assumere il punto di vista dei corsisti, ad interrogarsi su ciò che ha senso che i corsisti siano in grado di saper fare in rapporto ad ambiti della loro vita sociale e lavorativa e alle opportunità offerte dal territorio, ambiti e opportunità che costituiscono al tempo stesso aree problematiche e risorse, relativamente alle quali motivare e legittimare l'acquisizione di saperi formali che integrino e consolidino quelli informali, di una padronanza percepibile come un

delle modalità attraverso cui si ritiene possano essere sviluppate le competenze prefigurate;

- la messa a punto di prove di verifica congruenti con la mediazione didattica e il risultato atteso prefigurato.

È stato possibile verificare come l'utilizzo

di un criterio di selezione e aggregazione di elementi disciplinari, sia un termine di riferimento impegnativo per la prefigurazione di elementi della mediazione didattica, di cui saggiare adeguatezza e sostenibilità mediante la messa a punto di prove di verifica.

Si è sperimentata inoltre - in rapporto alle situazioni problematiche assunte come riferimento nelle attività di progettazione - la possibilità di specificare una pluralità di risultati e di corrispondenti UdA, differenziate in rapporto alle competenze e alle conoscenze disciplinari coinvolte, ma interconnesse e concorrenti nel configurare un'offerta formativa articolata e al tempo stesso unitaria dal punto di vista dei contesti di vita e lavorativi assunti a riferimento.

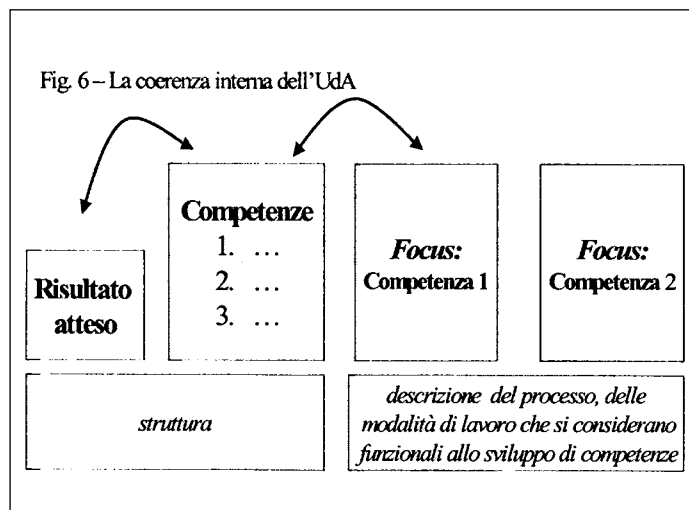
Si è rilevato infine come il modello consenta la documentazione delle UdA sia progettate sia realizzate, la loro progressiva verifica, modificazione, integrazione, validazione, e quindi una capitalizzabilità e trasferibilità funzionale alla messa in rete dell'offerta formativa, alla costruzione di una offerta di sistema trasparente e verificabile.

4. In relazione alle possibili interconnessioni fra il modello dell'UdA e il sistema di Standard di cui si prefigura la realizzazione, esplicitiamo in premessa i principali elementi costitutivi del processo di costruzione (Fig. 7) avviato, derivati dal quadro di riferimento teorico assunto<sup>6</sup> e della concreta attività fin qui svolta.

L'elaborazione degli *standard di contenuto* ha preso le mosse dalla rilevazione, sia pur parziale, di pratiche didattiche: UdA, UfC, moduli progettati e realizzati nell'ambito dell'EdA.

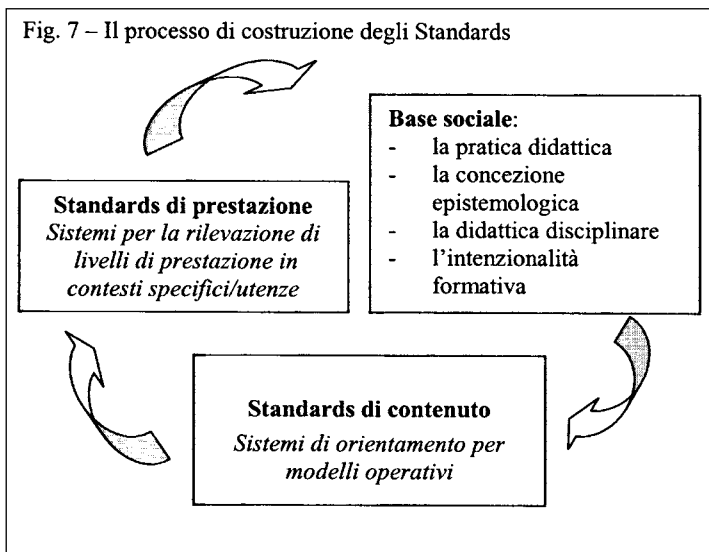
Nell'analisi di tali pratiche la rilevazione dei livelli di prestazione realizzati nei contesti di riferimento ha assunto via via un rilievo secondario, mentre ha acquistato progressivamente rilevanza l'enucleazione dell'*intenzionalità formativa* sottesa alle scelte epistemologiche,

Fig. 6 – La coerenza interna dell'UdA



valore aggiunto derivante dall'esperienza formativa, uno scarto rispetto alle situazioni di vita e lavorative precedentemente sperimentate. Attraverso la specificazione e l'esplicitazione del risultato atteso i docenti mettono a fuoco sia un

Fig. 7 – Il processo di costruzione degli Standards



didattiche e di valore dei docenti e, in ultima istanza, dello stesso gruppo di ricerca e redazione degli standard. Questo insieme di esperienze e soggettività si configura di fatto come la *base sociale* di riferimento degli standard di contenuto elaborati. Standard che potrebbero orientare modelli operativi ed esperienze di traduzione della prefigurazione astratta di situazioni di utilizzo di elementi discipline, in percorsi di apprendimento contestualizzati.

situazioni formative specifiche. Emerge come ogni articolazione del processo sommariamente descritto si fondi sull'esplicitazione di risultati attesi. Sia la costruzione del sistema degli standard di contenuto, sia la praticabilità della sua funzione orientante, sia la verifica dei risultati formativi attraverso il sistema degli standard di prestazione presuppongono modelli didattici fondati sulla *prefigurazione di situazioni*

È la sperimentazione quindi di *standard di contenuto* in concrete situazioni formative che può rendere possibile l'elaborazione di *standard di prestazione* e la rilevazione dei livelli di competenza sviluppati in

*di utilizzo delle discipline*, la possibilità di documentare *ex ante* la progettazione dei percorsi formativi, *ex post* la loro realizzazione e i risultati prodotti. A conclusione sintetica di queste note, proponiamo (Fig. 8) una rappresentazione formalizzata delle corrispondenze individuabili fra modello dell'UdA e sistema degli standard.

NOTE

1 L'articolo che presentiamo è tratto dal Rapporto di ricerca *Percorsi didattici per l'EdA. Analisi dei modelli di formazione*, realizzato dal CTP di Follonica su committenza del MIUR Direzione generale post secondaria e degli adulti e per i percorsi integrati, in corso di pubblicazione.

2 Si veda Mirella Baratelli, Mauro Levratti, Silvana Marchioro, Saverio Pansini, *Schema guida "matrice": Unità di Apprendimento (UdA), per la realizzazione di curricoli nelle aree geo-storico-artistico-sociale, giuridico-economica, tecnologica, logico-scientifica, dei linguaggi e della comunicazione*; Saverio Pansini, *I riferimenti normativi per la didattica nell'EdA*; Mauro Levratti, *La didattica dell'EdA, nella prospettiva di un sistema integrato*; Silvana Marchioro, *Le ragioni dell'Unità di Apprendimento*; Pasquale Calaminici, *La didattica modulare nell'educazione di base degli adulti*, in *L'Officina di Vulcano*, Le Grafiche Cappelli, Firenze, 2002.

3 Si veda Gabriella Di Francesco (a cura di), *Unità Capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Franco Angeli, 1998; Gabriella Di Francesco (a cura di), *Unità Capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Franco Angeli, 1998.

4 Anche da qui la rilevanza di un sistema di standard che si proponga di orientare l'intenzionalità progettuale di operatori e strutture.

5 Esperienze realizzate ad esempio dagli IRRE dell'Emilia Romagna, del Veneto, dell'Umbria, della Basilicata, del Molise, della Campania, delle Puglie, nell'ambito del Progetti Fare Competenze e PON.

6 Lucio Guasti, *Rapporto di ricerca, Riorganizzazione e potenziamento dell'educazione degli adulti: competenze, teoria degli standard, modelli operativi*, MIUR, IRRE Emilia Romagna, Bologna 2001.

Fig.8 - Campi di corrispondenza tra UdA e Standards

