

Programmazione per concetti: *una proposta per "l'unitarietà del team".*

Franca Fabrizio



Le profonde innovazioni introdotte in questi ultimi anni nella scuola elementare hanno stimolato molti insegnanti in percorsi di formazione, in riflessioni e scambi di esperienze che hanno avviato, in molti contesti, dei rilevanti cambiamenti nelle azioni di programmazione, valutazione e attuazione degli interventi educativi e didattici.

Nel Circolo Didattico di Pont-Saint-Martin, l'utilizzazione dei nuovi strumenti di valutazione ha favorito, in alcuni gruppi di programmazione, l'esplicitazione di importanti considerazioni relative ad alcune questioni fondamentali quali:

- l'organizzazione della didattica del team-docente;
- la collegialità;
- l'unitarietà dell'insegnamento;
- l'efficacia dell'azione educativa del team;
- l'esplicitazione dei modelli pedagogici individuali di riferimento;

- la possibilità di adottare teorie educative e criteri comportamentali comuni, funzionali alla riuscita degli interventi didattici;

- il tipo di valutazione legata ai modelli adottati e la coerenza di questa alla filosofia sottesa al nuovo set di strumenti introdotti dall'O.M. 236/93.

La coscienza della complessità della professione docente e le incertezze dovute alle difficoltà che si incontrano ogni qualvolta si innescano dei processi innovativi hanno spinto un gruppo di insegnanti, impegnati in un'azione di formazione e gruppo di insegnanti, impegnati in azione di formazione e riflessione comune sulle problematiche sopra evidenziate, a sperimentare un modo nuovo - e per questo motivo incerto - di programmare ed insegnare.

I docenti coinvolti in questa esperienza stanno cercando di concretizzare una "program-

mazione ed una didattica per concetti" ossia un insegnamento che favorisca il recupero delle mappe concettuali spontanee dei bambini, la loro ricostruzione ed il loro arricchimento, attraverso una molteplicità di percorsi di scoperta e riorganizzazione del sapere, implicanti l'azione diretta, la manipolazione, la riflessione parlata, la ricerca, la progettazione e verifica delle ipotesi iniziali.

Dalle riflessioni di questo gruppo di insegnanti è emerso che il modello teorico della pedagogia per obiettivi offre chiarezza e linearità soltanto dal punto di vista metodologico e che l'apparente semplificazione delle procedure non permette, in sostanza di conoscere e controllare realmente i processi in insegnamento e di apprendimento attivati.

Pur riconoscendo alcuni pregi del modello della pedagogia per

obiettivi, questo gruppo di insegnanti ritiene che sul versante dell'apprendimento complesso (quello riferibile ad operazioni mentali di ordine superiore, quali ad esempio, il rielaborare, il trasformare, il risolvere, il trasferire e riutilizzare conoscenze e competenze in modo nuovo, creativo e funzionale in situazioni diversificate), esso non abbia dato le complesse questioni educative legate:

- all'interdisciplinarietà;
- alla collegiata della progettazione e della valutazione dell'azione didattica;
- alla complessità dei processi cognitivi;
- all'unitarietà dei percorsi di insegnamento;
- alla diversità degli stili e delle strategie di apprendimento ecc.

I docenti che si sono orientati verso il modello della programmazione per concetti ritengono che l'atomizzazione del sapere in micro-competenze e micro-obiettivi rischia di far perdere di vista il **senso** del sapere e la caratteristica delle discipline come **reti di concetti organizzati**, in relazione tra di loro e facilitanti l'interdisciplinarietà e la transdisciplinarietà, intesa, quest'ultima, come sviluppo ed applicazione di abilità cognitive di tipo complesso, che permettono di andare al di là di ogni aspetto specificamente disciplinare.

Programmare per concetti.

La programmazione per concetti richiede che si ponga particolare attenzione ai seguenti aspetti:

- le conoscenze spontanee degli alunni (pre-requisiti, ossia le conoscenze - i contenuti - dei bambini rispetto ad un argomento o *Mappa Cognitiva*), necessarie per poter avviare il processo di elaborazione/costruzione di nuovi concetti;
- i processi di apprendimento degli scolari, ossia gli stili, le strategie e le diverse modalità con cui i bambini costruiscono reti concettuali;

- i nodi concettuali disciplinari, ossia i concetti organizzatori delle discipline;

- i processi di insegnamento, ossia le metodologie, i percorsi di formazione attivati, l'azione di mediazione che l'insegnante svolge nel rapporto educativo.

L'apprendimento non è un processo lineare, sequenziale ma un'interazione tra:

- la rete di significati costruiti naturalmente dal soggetto (la struttura cognitiva individuale),
- il sapere (la struttura concettuale del sapere organizzato in discipline);
- l'insieme delle esperienze educative sistematicamente ed intenzionalmente realizzate nella scuola.

In questa interazione, in cui si stimola l'integrazione e lo sviluppo delle strutture cognitive dell'alunno e si risveglia quella che Vygotskij chiama "zona di sviluppo potenziale", il ruolo degli insegnanti è decisivo, in quanto, accanto ai processi di apprendimento e sviluppo, si riconosce l'importanza di aspetti quali la metodologia, le strategie di insegnamento, i processi organizzativi dei materiali e delle esperienze, le esperienze comunicative e relazionali ecc.

Le strutture cognitive (concettuali, operazionali, relazionali) di ogni bambino sono complesse e multiformi in quanto ogni singola persona apprende attraverso gli schemi logici che si sono attivati nel corso delle diverse esperienze conoscitive e relazionali.

Nella relazione educativa, le strutture disciplinari, con le loro caratteristiche epistemologiche, sintattiche e metodologiche, interagiscono con le matrici cognitive e con gli schemi concettuali dell'alunno, creando una sorta di conflitto cognitivo che lo scolaro deve poter risolvere attraverso il percorso educativo e didattico messo in atto in maniera intenzionale dall'insegnante.

Al momento di affrontare un argomento e di avviare un processo di apprendimento, l'insegnante deve creare le condizioni affinché tutti i suoi scolari esplicitino le loro mappe concettuali, relative ad un'idea, ad un contenuto, ad un concetto ecc.

La distanza esistente tra ciò che lo scolaro ha strutturato e ciò che è organizzato nel segmento disciplinare proposto orienterà l'insegnante nella messa a punto di percorsi educativi e didattici adeguati, in grado di portare l'alunno ad eliminare tale distanza ed alla ricostruzione cosciente e responsabile delle sue conoscenze.

In quest'ottica si stimola e si facilita il lavoro di tipo individualizzato, ossia l'impostazione di percorsi didattici personalizzati, suscettibili di far emergere il conflitto cognitivo, e, quindi, di attivare quel lavoro di ricerca, confronto, verifica e riflessione che porta lo scolaro a riorganizzare e ristrutturare la sua matrice cognitiva e, di conseguenza, a consolidare quelle operazioni mentali (abilità complesse) che sostengono il suo saper fare, saper risolvere, saper applicare, saper trasferire, saper collegare ecc.

I cambiamenti che avvengono a livello cognitivo dovrebbero facilitare i collegamenti concettuali e l'organizzazione di concetti sempre più complessi e generali (inclusione in categorie).

In tale prospettiva, l'apprendimento, inteso come interazione tra processi, contenuti (mappe cognitive dei bambini) e concetti organizzatori delle discipline, porta a considerare le difficoltà di apprendimento di alcuni bambini come conseguenza della divergenza esistente tra i quadri concettuali di riferimento e le conoscenze spontanee dei bambini.

Il percorso didattico proposto deve far convergere i quadri concettuali del bambino con quelli delle discipline affrontate, attra-

verso l'attivazione di strategie cognitive ed operazionali (confronto, ricerca di relazioni, inclusioni, ipotesi, verifiche ecc.) che sostengono l'allievo nella costruzione consapevole dei concetti organizzatori delle varie discipline e nello sviluppo di quei concetti trasversali che portano ad affrontare il mondo in prospettiva interdisciplinare, partendo da uno specifico punto di vista culturale e senza perderne la specificità.

Nella relazione educativa l'insegnante, di fronte a mappe concettuali differenti, deve poter offrire piste di lavoro e di ricerca alternative e diversificate per indurre gli allievi alla scoperta, alla verifica ed alla problematizzazione continua.

L'insegnante deve poter svolgere un'azione di continua mediazione e guida che stimoli e faciliti l'acquisizione di livelli cognitivi ed operativi sempre più complessi e raffinati.

L'alunno deve essere sostenuto e indirizzato nelle delicate fasi del passaggio dalla mappa concettuale individuale, limitata o inesatta, alla struttura cognitiva, tipica della disciplina affrontata, in modo da poter attivare quei

processi quantitativi e qualitativi che, determinando un aumento delle conoscenze e una riorganizzazione delle stesse in reti concettuali più complesse, facilitano lo sviluppo di:

- schemi operativi di tipo meccanico-strumentale (automatismi, tecniche, algoritmi ecc.) che permettono di svolgere operazioni cognitive molto semplici come **Riconoscere, Eseguire, Operare, ecc.;**

- abilità e competenze di base, scaturenti dalla conoscenza di Concetti fondamentali che permettono operazioni mentali di tipo più evoluto quali **Conoscere, Elaborare, Produrre ecc...;**

- abilità e competenze complesse, basate sulla conoscenza di reti di concetti che permettono operazioni cognitive di ordine superiore quali **Risolvere, Trasferire, Trovare la Soluzione Creativa e Originale, Rielaborare, Trasformare ecc....**

Le mappe concettuali prodotte dai bambini nella fase precedente l'avvio di un percorso didattico su uno specifico argomento sono importanti per il confronto con le mappe prodotte al termine dell'itinerario educativo.

Esse costituiscono testimonianza concreta delle conoscenze e delle abilità individuali degli scolari in quanto forniscono elementi che fanno capire all'insegnante la fase di sviluppo raggiunta da ogni bambino.

Nel programmare, l'insegnante deve tenere conto degli aspetti epistemologici, concettuali, contenutistici e metodologici (struttura, sintassi, lessico ecc.) della disciplina che insegna ad esplicitarne schemi cognitivi, procedure euristiche, metodologia ecc. al fine di elaborare anche la sua mappa delle possibili proposte didattiche da realizzare con i bambini, in una prospettiva di interventi educativi diversificati e di tipo individuale.

In tale prospettiva, una didattica disciplinare differenziata sulla base delle caratteristiche cognitive e motivazionali degli allievi richiede una buona conoscenza della disciplina da parte del docente e, quindi, un investimento notevole sulla formazione disciplinare degli insegnanti, necessaria, oggi, se si vuole conseguire l'obiettivo ambizioso di un innalzamento della qualità dell'istruzione.

Programmazione e didattica per concetti

Implica l'attenzione a:

Conoscenze spontanee degli alunni
(mappe cognitive - pre requisiti su un dato Argomento/Contenuto)



necessarie per l'avvio del processo

costruzione/elaborazione → concetti disciplinari
 → nuovi concetti

Processi di apprendimento degli alunni
(stili - strategie - diverse modalità con cui gli alunni costruiscono *reti concettuali*)

Nodi concettuali disciplinari
(concetti organizzatori delle discipline)

Concetti trasversali
(comuni a più discipline)

