

Salvatore Bini

" PROGETTARE I PERCORSI DIDATTICI:

DALLA TEORIA ALLA PRATICA"

LA COSTRUZIONE DEGLI ITINERARI DIDATTICI

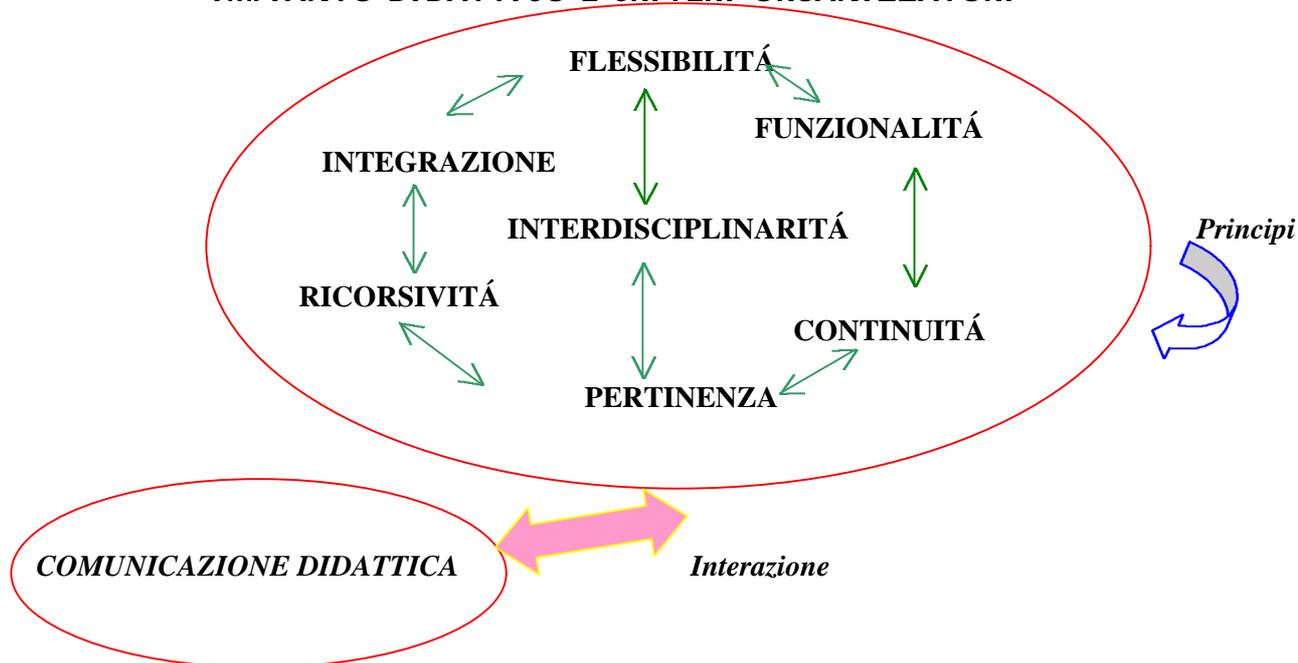
Gli itinerari didattici che qui di seguito sono presentati, rispondono ad esigenze formative ed a necessità logiche che non sempre possono essere tradotte in modo lineare ed esauriente. Perciò, anche nell'elaborazione di questa proposta operativa si temono i rischi del riduzionismo, del tecnicismo o del praticismo.

Accettare ed applicare il modello, non considerando il dato o i dati teorici che ne costituiscono il presupposto, non sembra possa essere riferibile alla dimensione didattica ed educativa, al cui contesto va riportata l'intera operazione. Pur considerando il bisogno di fornire indicazioni essenzialmente pratiche ai gruppi docenti e pur privilegiando la dimensione operativa, tipica della progettualità didattica, non è possibile procedere negli itinerari senza approfondirne i significati di fondo e senza preoccuparsi di cogliere, di volta in volta, nessi, radici, riferimenti prospettici.

Nella costruzione degli itinerari si è inteso, perciò, fare riferimento ad alcuni fondamentali criteri, che si pongono, nello stesso tempo, come principi organizzatori ed orientatori di percorso e come situazioni critico-problematiche intorno alle quali si aprono possibilità di confronto, di negoziazione e di ricerca.

I criteri seguiti nell'elaborazione dei quadri successivi possono essere così rappresentati:

IMPIANTO DIDATTICO E CRITERI ORGANIZZATORI



Lasciato semplicemente così , questo quadro non ci darebbe molto aiuto nel tentativo d'interpretazione dei significati e nella rilevazione della logica ad esso sottesa e potrebbe spingerci verso un formalismo fine a se stesso, che porterebbe ad una disconnessione tra la teoria e la pratica o ad un esercizio interpretativo senza termine.

Altre sarebbero le possibili e produttive applicazioni se riuscissimo a cogliere il significato unitario dell'intera struttura, ricavandolo da quello delle sue singole parti e della loro relazionalità. In tal modo, risulterebbero anche più chiare le modalità e le convenienze della sua utilizzazione.

PRESUPPOSTI ED INTERPRETAZIONI

Proviamo con alcune piste d'interpretazione:

PRIMA PISTA: INTECONNESSIONE TRA GLI ELEMENTI

La **comunicazione didattica**, intesa come rapporto formativo interattivo tra più poli (*soggetto di apprendimento - mediatori - oggetto culturale - contesti - modelli etici e culturali*) e come modello comprensivo di diverse qualità o attribuzioni (*cognitività - linguaggi - emotività - socialità*), si realizza in un "ambiente educativo", in cui si consolidano gli apprendimenti di base e si creano le condizioni perché questi possano evolversi in apprendimenti sempre più funzionali rispetto al raggiungimento, da parte del soggetto, degli obiettivi generali della sua formazione (*produttività sociale - sviluppo delle potenzialità personali*).

Si resta, pertanto, vincolati ad un particolare percorso procedurale, lungo il quale si trovano non soltanto delle frecce di direzione o dei paletti segnamargini, ma un'articolata, precisa e ricca segnaletica pedagogico - didattica, che offre indicazioni, specificazioni e prescrizioni, indispensabili per poter procedere con una certa sicurezza, senza troppi rischi di uscire fuori tracciato.

I principali segnalatori che vorremmo fossero considerati lungo tutto l'itinerario, potrebbero così essere sintetizzati:

1. Non si può impostare un rapporto educativo rigido, sostenuto soltanto dalle ragioni e dalle esigenze dei docenti.
2. La flessibilità della comunicazione didattica vuole soprattutto richiamare la necessità di saper riferire la proposta formativa a due dimensioni:
 - # quella psicologica, relativa al soggetto che apprende;
 - # # quella del contesto socioculturale, da cui ogni proposta d'apprendimento guidato si origina ed in cui dovrà far ricadere i suoi effetti.
3. Ogni scelta va connessa sia alla finalità della funzione sottesa, sia all'economicità dell'operazione, secondo una logica che consenta di relazionare tra loro i "*costi*" ed i "*benefici*" in termini didattici.

4. L'itinerario procedurale va realizzato senza salti od interruzioni, in maniera da poter sempre assicurare organicità e continuità, rilanciando i successi all'interno della stessa pista nella quale si sta procedendo, in coerenza con le finalità e considerando, di volta in volta, in positivo gli errori per poterli correggere.
5. In tal modo, anziché procedere sulla base di una sola ipotesi o di un modello univoco di riferimento, diventa più utile impostare **percorsi plurimi** e seguire indicazioni al di là delle "mode"; ciò, però, sempre a condizione che gli uni e le altre siano significativi e che tra loro sia assicurata un'adeguata integrazione.
6. Poiché il significato ultimo dell'interazione tra l'insegnamento e l'apprendimento potrebbe essere individuato nella costruzione progressiva ed interattiva, da parte del soggetto, della comprensione del "mondo", in senso ampio ed onnicomprensivo, dire che la relazionalità tra le diverse attività didattiche e l'interconnessione tra le varie discipline di studio o campi di esperienza vanno garantite nella prospettiva dell'unità del sapere e dell'unicità della persona che lo elabora ed interiorizza, significa soprattutto riconoscere che l'apprendimento non può essere una prerogativa di uno specifico settore disciplinare, (*ambito, area, disciplina; campo...*) e che non vi sono discipline più accreditate rispetto ad altre, per far realizzare la comprensione del mondo e la formazione della persona.
7. È per questo che non ci può essere uno sviluppo lineare nell'organizzazione e nell'utilizzazione delle discipline di studio, il che implica il superamento delle logiche della gerarchizzazione (*discipline principali e secondarie, discipline curricolari e integrative, discipline di studio e progetti educativi o "speciali"*) e della successione riduzionistica, che presumono così di rispettare il principio metodologico-didattico di procedere negli apprendimenti dal "semplice al complesso". Alla linearità intesa come semplificazione, va sostituito il principio logico della ricorsività, che consente di poter attivare lungo i percorsi didattici le operazioni del "ritorno" e delle rivisitazioni a livelli di espansione di volta in volta sempre più ampia, in maniera da poter creare maggiori e migliori interconnessioni ed intrecci tra le conoscenze, sì da organizzare "reti" cognitive a maglie sempre più fitte.

Con questi segnalatori risulta forse meno semplicistica la lettura del campo sopra riportato e più evidente appare la configurazione dell'itinerario che in questa sede si vuole articolare. Ulteriori chiarificazioni potrebbero provenire da un'analisi, seppure sintetica, degli elementi specifici sopra individuati.

SECONDA PISTA: RADIOGRAFIA DELLE VARIABILI IN GIOCO

Il senso che si è voluto dare alle variabili incidenti sulla comunicazione didattica può essere, in breve, per ciascuna di esse così specificato:

FLESSIBILITÀ

Per poter adeguatamente "interfacciare" gli itinerari che si vanno ad elaborare con le progettazioni didattiche, è necessario articularli, sul piano logico e metodologico, in maniera non rigida o chiusa, con possibilità di applicazioni in situazioni e contesti diversi. Un itinerario flessibile è quello che segna le strade maestre, che indica i percorsi senza obbligarne qualcuno in particolare e che è arricchito da numerose piste di recupero e da scorciatoie. La flessibilità è possibile quando la si applica ad un campo sistemico, strutturato, in maniera che ci siano:

- possibilità di accesso da qualsiasi punto del campo;
- molti varchi ed attraversamenti;
- interfacce e connessioni plurime;
- diverse uscite.

FUNZIONALITÀ

Le proposte didattiche, ponendosi come strategie ed applicazioni possibili, ineriscono alla dimensione della strumentalità e non a quella delle finalità; per questo sono sottoposte a verifica di congruenza, di rispondenza e di efficacia, ma anche di costante relazionalità con le scienze cui fanno riferimento.

INTEGRAZIONE

Volutamente non si fa riferimento ad un modello didattico univoco, espressione, cioè, di una particolare teoria, ma a modelli che integrano e coordinano legittime e provate istanze sia di natura psicodidattica, che socioculturale, selezionati in rapporto alla loro significatività e pertinenza, per evitare di scadere nel sincretismo riduttivo o nell'ecllettismo policromico, ma vago.

Applicando in concreto il principio di integrazione entro quest'ottica, si crea il vincolo di dover selezionare e sistemare i vari riferimenti "forti", espressioni delle varie teorie ed indirizzi didattici, nel loro giusto posto e nelle loro "naturali" relazioni.

I nuclei organizzatori, piuttosto che tematici, da coordinare ed integrare in quest'operazione, vengono così individuati:



1. CONCETTI; 2. PROBLEMI; 3. SFONDO - CONTESTO; 4. OBIETTIVI .

Esaminiamoli brevemente.

1. CONCETTI

Sono da considerare in riferimento a diversi significati (*polisemia*), quali:

- ❑ patrimonio conoscitivo del soggetto (*sapere - saper fare - saper essere*);
- ❑ processo di concettualizzazione (*intelligenze - strategie cognitive - problem posing - problem solving*);
- ❑ rappresentazione delle conoscenze da parte del soggetto (*attiva - iconica - simbolica - analogica - integrata*);
- ❑ conoscenza organizzata, sistemata, formalizzata nelle discipline di studio (*sapere sistematico*);
- ❑ patrimonio culturale simbolico del contesto umano e sociale di riferimento (*forme simboliche - usi - costumi - valori - comportamenti*).

Il riferimento ai concetti nel loro duplice significato di processo e di patrimonio, diventa ineludibile per qualsiasi seria teoria dell'istruzione e per ogni tipo di costruzione metodologico-didattica.

2. PROBLEMI

L'attività di problematizzazione, nella sua duplice accezione del problem-posing, come abilità nel rilevare od impostare problemi, e del problem-solving, come capacità di progettare e realizzare attività che conducano alle soluzioni dei problemi impostati, non può essere ignorata nel processo di acquisizione e di elaborazione delle conoscenze. Per questo essa va connessa direttamente alla funzione di concettualizzazione e a tutte le strategie di ricerca e di trattamento dell'informazione, che tengano conto sia del soggetto che opera, sia dell'oggetto culturale di riferimento.

La dimensione che viene richiamata dall'utilizzazione dei "problemi" in campo didattico è, allora, quella della ricerca, che, se condotta secondo i canoni della "rigorosità" e della metodologia scientifica, adeguata alle possibilità psico-evolutive, mette in attività il soggetto che la pratica (*alunno - docente*), facendogli realizzare l'interiorizzazione e la "metabolizzazione" delle conoscenze e dei saperi che con essa ha realizzato ("*apprendimento significativo per scoperta*").

Questa impostazione comporta la presa di coscienza di insegnanti ed alunni sui seguenti fatti:

- ❖ partendo dai problemi, piuttosto che dalle conoscenze, e sapendoli elaborare connettendoli all'OSSERVAZIONE, all'IPOTESI ed alla VERIFICA, è più facile acquisire uno stile "**euristico**" e sistematico, cioè da ricercatore scientifico;
- ❖ lavorando con i problemi si attiva più facilmente la **motivazione "intrinseca"**, che non riguarda soltanto gli alunni, ma anche gli insegnanti e che, perciò, si pone come solida ragione di incontro e di scambio tra gli uni e gli altri;
- ❖ le discipline di studio o i campi di esperienza diventano, in questa logica, **strumenti e modelli di "navigazione"**, tra di loro collegati ed integrati, piuttosto che "materie" d'insegnamento o campi obbligati per lo svolgimento dei percorsi educativi.

3. SFONDO - CONTESTO

Lo sfondo "integratore" richiama la necessità di dover ancorare gli itinerari didattici ai contesti, che garantiscono la significatività agli apprendimenti e che sono da considerare in riferimento alle:

- * componenti psicologiche, sociali e culturali;
- * esigenze formative risultanti dall'interconnessione tra l'insegnamento e l'apprendimento;
- * coordinate spaziali, temporali e relazionali.

Ciò implica il riconoscimento di almeno quattro condizioni, fondamentali per l'insegnamento, che la progettazione per sfondo integratore adeguatamente enfatizza ed utilizza:



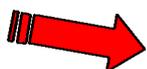
l'operatività del cosiddetto **curricolo implicito**, in cui rientrano quelle variabili della progettazione didattica che, di solito, consideriamo come ad essa sottese, presupposte, "nascoste" o non esplicitate, quali le motivazioni del soggetto, i suoi bisogni, la sua emotività ed affettività, le sue predisposizioni, le sue aspirazioni, nonché l'approvazione dei suoi comportamenti o la tolleranza per le sue idee da parte del gruppo sociale di appartenenza;



l'integrazione tra il curricolo implicito e quello esplicito (*obiettivi, concetti, problemi, attività didattica, monitoraggio, verifica...*), ovvero tra le variabili socioaffettive e quelle cognitive, in maniera da proporre al soggetto in formazione una progettazione dei percorsi di apprendimento impostata in maniera unitaria ed organica e non parziale e frammentaria;



la necessità di predisporre e di organizzare prioritariamente **l'ambiente di apprendimento**, come un campo strutturato di diverse forze "agenti" ed "interattive", non circoscritto al solo ambito scolastico;



l'esigenza di assicurare alle progettazioni didattiche non soltanto l'intenzionalità educativa, ma anche lo **spessore culturale**.

4. OBIETTIVI

Gli obiettivi vengono qui assunti come indicatori ed orientatori di percorso, piuttosto che come liste ed elenchi di competenze e di prestazioni, rappresentati in maniera più o meno gerarchizzata.

L'elemento più significativo dell'obiettivo, vale a dire il rispetto delle regole che assicurano ...

- il senso della direzionalità,
- la progressione razionale e controllata,
- il monitoraggio del processo e la retroazione funzionale (*feed back*),

... può essere utilmente considerato più a livello di organizzazione delle specifiche unità didattiche, che nella strutturazione dell'impianto progettuale generale.

INTEGRAZIONE DEI NUCLEI

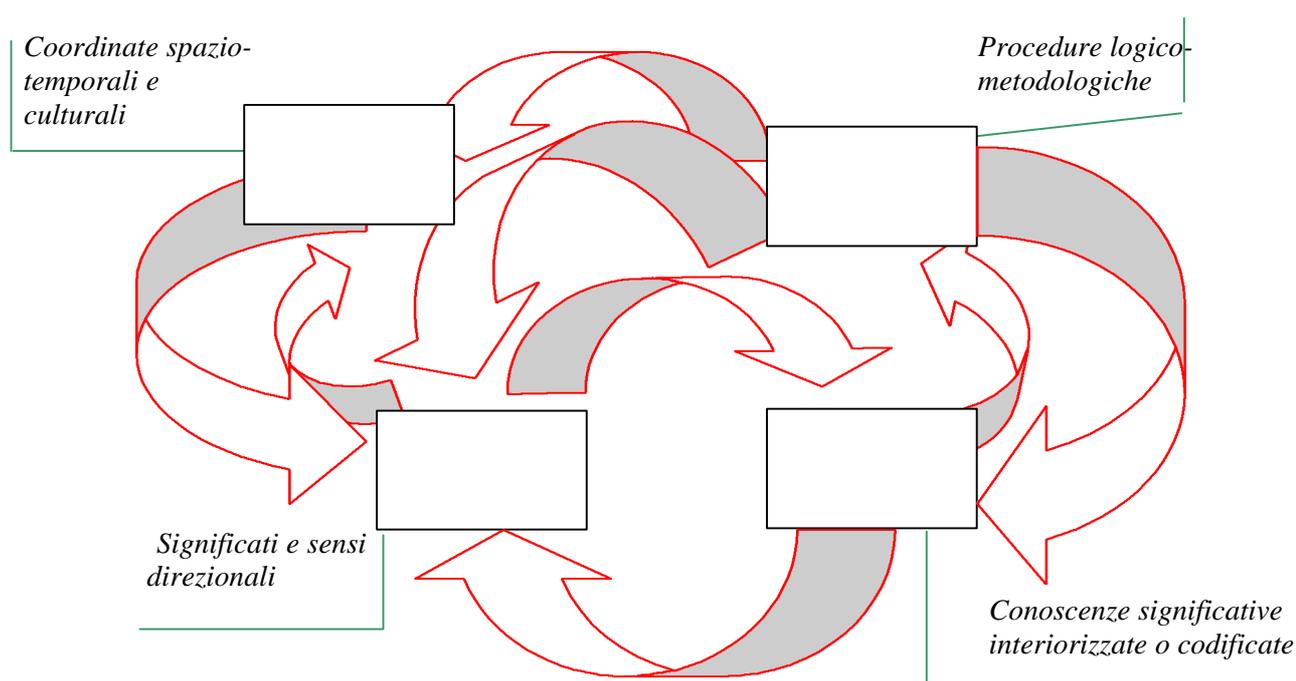
Da queste brevi specificazioni, tutte essenziali, si può evincere che:

1. un modello didattico che venisse elaborato sulla base di una sola delle dimensioni esaminate, trascurando o minimizzando le altre, finirebbe con l'essere di fatto riduttivo e parziale;

2. nell'organizzazione e nella realizzazione della didattica, queste ed altre dimensioni sono di fatto sempre presenti ed operanti e, perciò, possono funzionalmente configurarsi in maniera integrata.

La riorganizzazione "integrata" dei nuclei in esame porta all'elaborazione della seguente mappa:

NUCLEI ORGANIZZATORI INTEGRATI



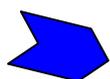
I nuclei si pongono come centri di transito (*arrivo-partenza*), e come fondamentali nodi di interscambio. Se provassimo ad eliminarne soltanto uno, ci accorgeremmo subito di impostare un curriculum o una progettazione monchi di qualche indispensabile arto o connessione. Tutti i nuclei evidenziati servono per garantire una progettazione didattica completa, organica e funzionale: in questo va ricercata la ragione della costruzione di un modello integrato.

Seppure con molte perplessità e con qualche riserva, si utilizza il concetto di interdisciplinarietà senza altra specificazione (*pluri/multi/trans/circumdisciplinarietà...*), visto che ormai questa forma lessicale appare la più diffusa.

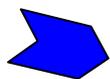
L'esigenza dell'interconnessione tra i vari saperi viene posta come un elemento primario da considerare e valutare in riferimento a tre "ancoraggi":

- * la struttura della mente e del suo modo di funzionare;
- * la ricomposizione unitaria del sapere finalizzata sulla comprensione del mondo;
- * il modello ipertestuale utilizzato nella multimedialità.

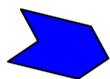
Considerando questi parametri, gli itinerari ed i percorsi vengono costruiti tenendo conto:



delle **DISCIPLINE "POLO"**, che per il loro "statuto" epistemico-concettuale o per la singolarità della loro metodologia appaiono più capaci rispetto ad altre di facilitare le connessioni (*sinapsi*) e le aperture verso le altre discipline o i diversi campi del sapere;



delle **AREE ED AMBITI DISCIPLINARI**, costruiti su reti concettuali e su contesti problematici, piuttosto che su contenuti ed argomenti, seppure aperti e generali;



dei **CAMPI INTEGRATI DEL SAPERE**, definiti soprattutto dagli ex progetti educativi e dalle attività aggiuntive, correttive o integrative rispetto alla "quota nazionale" del curriculum obbligatorio, cui sono organicamente connesse (*salute, ambiente, educazione stradale e alla sicurezza, lettura, lingue comunitarie, continuità, dispersione, nuove tecnologie, Alice, Socrates, SeT, laboratorio musicale, sportascuola...*).

RICORSIVITÀ

È il principio che consente di "ritornare" su di una disciplina o campo disciplinare con un livello diverso di stratificazione, dovuto:

1. ad un maggiore approfondimento;
2. ad una maturazione cognitiva più evoluta;
3. all'affinamento delle competenze;
4. ad una rete interconnessionale con altre discipline più fitta.

La ricorsività implica una logica nuova che:

- non escluda i contrari, ma li coinvolga;
- non si chiuda nella linearità della causa - effetto, ma risalga anche dall'effetto alla causa;
- non consideri il tutto come un elemento che comprenda le singole parti e sia superiore ad esse, ma come sistema di parti integrate;
- sappia intravedere già nella parte la configurazione del tutto;
- proceda secondo un modello a spirale, piuttosto che lineare o circolare;
- dia ragione dell'integrazione degli apprendimenti nei quadri cognitivi, secondo una dinamica costruttivista di ristrutturazione e destrutturazione degli schemi, escludente modelli statici o sommativi.

Il senso della continuità che qui viene richiamata è soprattutto legato al concetto di organicità. La preoccupazione non è soltanto quella di assicurare uno sviluppo ordinato delle attività nel tempo, ma è soprattutto quella di costruire unitariamente significati, ragioni e condizioni, che possano orientare verso:

- la qualità dell'insegnamento;
- la significatività degli apprendimenti;
- la progressione logica e psicologica;
- la ristrutturazione dei quadri cognitivi;
- la trasformazione dei saperi nel sapere.



I livelli che vengono introdotti nello sviluppo degli itinerari rispondono a questa logica. Essi, più che rappresentare tappe standardizzate di sviluppo, coincidenti con le classi, vogliono indicare campi integrati in cui sono operanti le variabili di tipo psicologico, didattico e culturale e vorrebbero rispondere alle esigenze della continuità "qualitativa", nel senso che sopra si è dette.

Secondo tale impostazione, l'applicazione dei livelli non viene vincolata ad un tipo specifico di scuola, né a classi dello stesso ordine, né a cicli, come questi vengono di norma considerati. Sarà il gruppo docente ad organizzare nelle progettazioni didattiche la gestione dei livelli ed il loro sviluppo a lungo termine, nello spirito della continuità educativa di tipo verticale - curricolare.

PERTINENZA

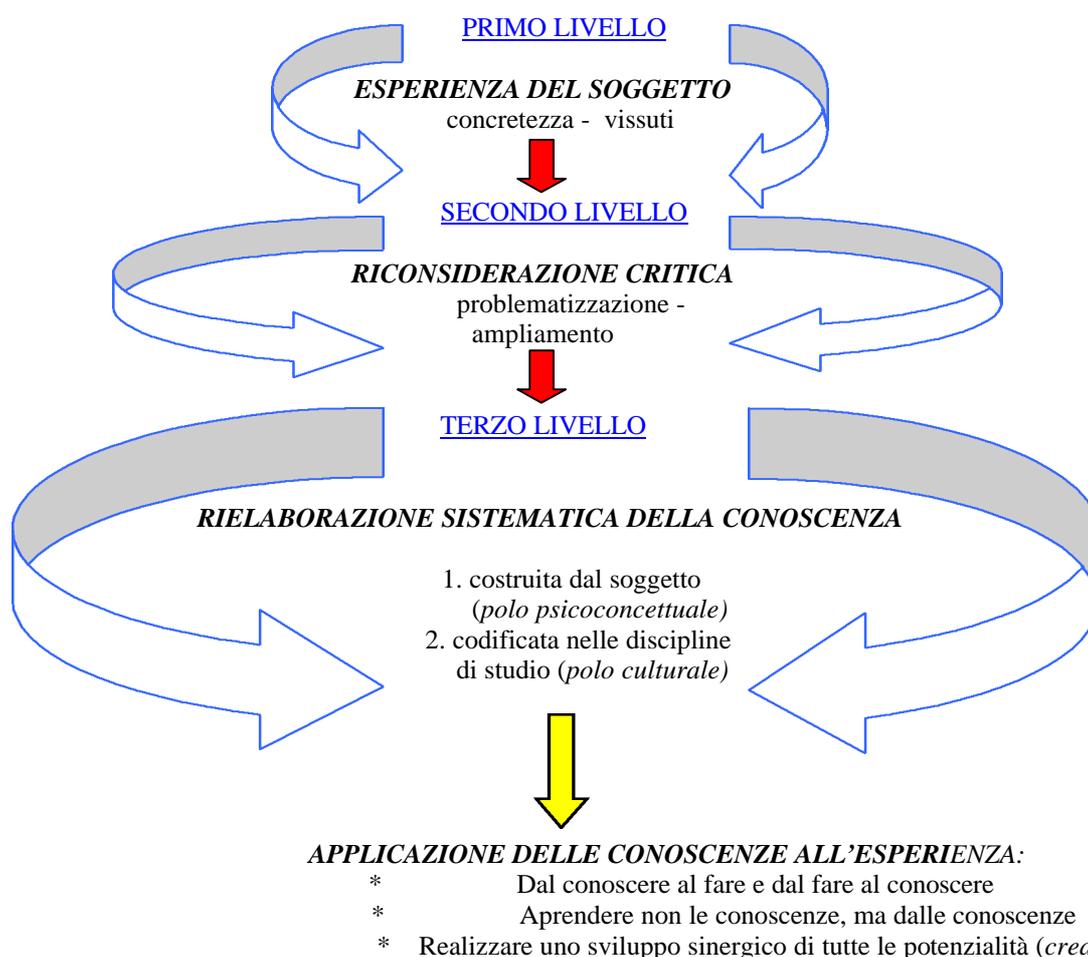
Il vincolo della pertinenza riassume tutto il senso dell'impostazione metodologico-didattica in quanto coordina l'azione degli insegnanti e quella degli allievi e consente di impostare una metodologia ispirata dal principio dell'individualizzazione dell'insegnamento e della personalizzazione delle proposte di apprendimento, in riferimento alla situazione di ciascun allievo e non soltanto per quelli in difficoltà.

Il principio della pertinenza richiama una duplice attenzione verso:

- 1) l'aderenza ai bisogni ed ai processi di chi apprende;
- 2) la rispondenza dell'azione didattica al contesto socioculturale.

Anche qui è diretto il riferimento al problema dell'impostazione dei livelli e della loro utilizzazione. Secondo questa prospettiva, è possibile attribuire ai livelli una forte connotazione qualitativa, arricchendoli di attributi e caratteristiche psicologiche ed epistemologiche, che vanno ad aggiungersi agli altri principi sopra richiamati, in particolare a quelli della ricorsività e della continuità.

STRUTTURAZIONE DEI LIVELLI



ANALISI DELLE MATRICI

Per la costruzione degli itinerari didattici, viene elaborato un modello con quattro matrici fondamentali, cui rapportare le logiche, le metodologie o i contenuti, oggetto della progettazione.

Le matrici di riferimento sono:

1. ITINERARIO FORMATIVO-CULTURALE;
2. PROBLEMI DI RIFERIMENTO;
3. CAMPO PROCESSUALE;
4. ARTICOLAZIONE DEL PERCORSO.

Il modello viene così impostato:

1	2	3	4	5
N°	ITINERARIO FORMATIVO - CULTURALE	PROBLEMI DI RIFERIMENTO	CAMPO PROCESSUALE	ARTICOLAZIONE DEL PERCORSO
→	→	→	→	<input type="checkbox"/> Discipline polo <input type="checkbox"/> Connessioni <input type="checkbox"/> Livelli di sviluppo <input type="checkbox"/> Successione

Analizziamone sinteticamente le singole parti.

1. NUMERAZIONE

La prima colonna serve per numerare le singole unità progettuali. La numerazione è importante per richiamare il quadro, ma non vincola nella progressione secondo un ordine rigido, nel senso che non necessariamente alla scheda 1 dovrà succedere la 2. Ciò che qui serve adoperare è un simbolo che faccia identificare il modello e, per tale esigenza, non si escludono forme alternative o integrative, quali una sigla, un ideogramma o un codice alfanumerico.

2. ITINERARIO FORMATIVO - CULTURALE

Con questa matrice si vogliono fissare, ad un tempo, sia i "**significati**" che i "**contenuti**" di una unità procedurale; qui, l'itinerario viene soltanto "nominato" o definito nel suo nucleo concettuale, ma non sviluppato, dal momento che le direzioni e le condizioni del suo svolgersi hanno bisogno di considerare e di ricondurre in unità tutti i parametri individuati e, quindi, le indicazioni contenute anche nelle altre finche della tabella.

Il richiamo ai concetti necessita di due precisazioni:

- L'itinerario formativo - culturale viene configurato come una dimensione concettuale ampia (*concetti - chiave; concetti organizzatori*), ma chiara nella sua formulazione, in maniera che si possano immediatamente cogliere significati, connessioni, implicazioni, problematizzazioni.

- Il riferire l'itinerario alla dimensione concettuale, più che ad attività esemplari o a tematiche specifiche è una ben precisa scelta logico-metodologica: i concetti, a seconda del loro livello di generalizzazione, consentono di operare transfert e interconnessioni senza forzature e queste caratteristiche, come si è detto, rappresentano una costante essenziale dell'impianto didattico che si propone.

3. PROBLEMI DI RIFERIMENTO

I concetti "nominati" nella precedente colonna possono trovare riscontro nei sistemi di conoscenza già in possesso del soggetto che apprende (*concetti spontanei - conoscenze di senso comune*). L'insegnante, per poter bene avviare gli allievi sui percorsi che portano verso la conoscenza sistematica (*concetti scientifici*), deve considerare tutti quegli adeguati presupposti che riguardano sia una prima organizzazione dell'area logico-concettuale, sia gli aspetti metacognitivi e le implicazioni motivazionali. La rilevazione dei punti problematici nell'impianto di ogni disciplina o campo di esperienza e la problematizzazione del sapere che gli allievi già possiedono, costituiscono alcuni di tali presupposti e, sicuramente, quelli tra i più significativi.

Il riferimento che nella tabella si fa ai problemi ed il loro collegamento ai quadri concettuali vogliono anche esprimere la necessità di uscire dai *cliché* procedurali di tipo formale o legati ai soli aspetti contenutistici, di superare le approssimazioni e le distorsioni della conoscenza e di cogliere l'essenzialità dei processi che si attivano.

L'impostazione di questa colonna è anche un tentativo per:

- ❖ far riflettere sulla necessità di dover mettere in discussione le conoscenze acquisite e di dubitare delle certezze raggiunte nel campo del sapere;
- ❖ far smontare ed analizzare le parti, per riconnetterle ed espanderle;
- ❖ far penetrare nella profondità delle cose da conoscere, dove sia possibile ricercare significati, giudizi e connessioni.

4. CAMPO PROCESSUALE

Rappresenta la parte in cui si definiscono la struttura logica dell'unità di lavoro e la delineazione del suo "campo" operativo. L'una e l'altra vengono riferite alle seguenti variabili:

- sviluppo del problema, dell'argomento di studio o della ricerca; e dinamiche psicologiche del soggetto che apprende;
- dispiegamento dell'insegnamento;
- contesto culturale, entro cui si ricompongono le tematiche di studio ed i processi psicologici (*interazione tra insegnamento e apprendimento*).

Come può evincersi dalle indicazioni precedenti, l'idea che si applica nel modello è quella di un "campo" aperto, relazionato ed in movimento, quasi una specie di sintesi proveniente dalla convergenza di due costruzioni concettuali:

- a) 1' ambiente psicologico, soprattutto come esso è stato definito dalla "teoria dinamica della personalità" (*regioni, barriere, tensioni, locomozione...*);

b) 1' area disciplinare, intesa come "zona" di elaborazione dei linguaggi e dei significati culturali, in cui si rende possibile l'organizzazione delle attività di studio e di ricerca (*disciplina - discipline - progetti ...*).

Si tratta di un'interconnessione esplicativa di processi integrati, più che di quadri fissi. Per tale motivo si è voluto aggiungere al termine "campo" l'attributo "processuale".

5. ARTICOLAZIONE DEL PERCORSO

É questa la parte della tabella in cui l'itinerario si completa in riferimento alle variabili:

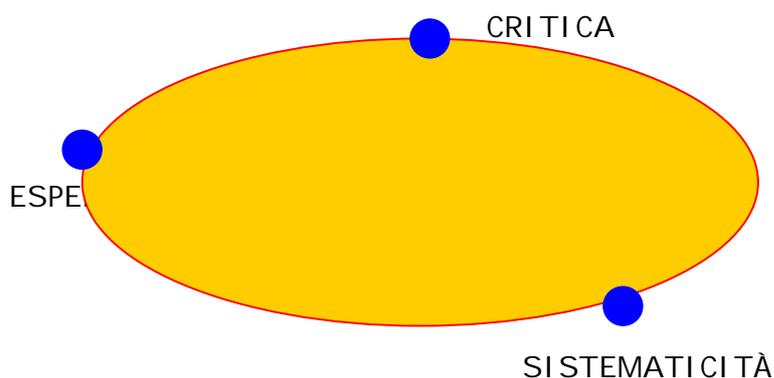
- # discipline polo;
- # connessioni;
- # livelli di sviluppo;
- # successione.

Nel merito vanno tenute presenti le seguenti precisazioni:

1. La funzione che si assegna alle discipline polo è soprattutto di tipo organizzativo e di aggregazione funzionale, il che vuol dire che esse, in quella particolare dimensione di apprendimento programmato in cui sono inserite, riescono meglio di altre a creare collegamenti ed aperture, a far raggiungere sintesi organiche o ad interessare e coinvolgere con più forza il soggetto. L'etichetta non è, allora, né definitiva, né garante di una qualche superiorità epistemologica o formativa.

2. Le connessioni che si vanno ad attivare non hanno come riferimento soltanto le discipline formali o curricolari, ma riguardano anche i progetti educativi ed, estensivamente, si riferiscono a tutta l'impostazione dell'attività didattica.

3. La sequenza ricorsiva dei livelli di sviluppo, costituita da:



sarà sempre presente in ogni itinerario, ma si coniugherà anche con l'esigenza di sviluppo temporale e di concatenazione di tutti gli itinerari in uno o più anni scolastici.

Secondo questo criterio, la progressione prevede un'accentuazione maggiore, di volta in volta, di uno dei tre livelli rispetto agli altri due, in maniera che:

- # tutti e tre siano sempre presenti e considerati;
- # ciascuno dei tre venga più sviluppato in un particolare momento.

La configurazione della sequenza generale, in cui si combinano le accentuazioni (riportate in grassetto) e le connessioni (rappresentate dalle frecce) può essere la seguente:

PRIMO LIVELLO :



SECONDO LIVELLO :



TERZO LIVELLO :



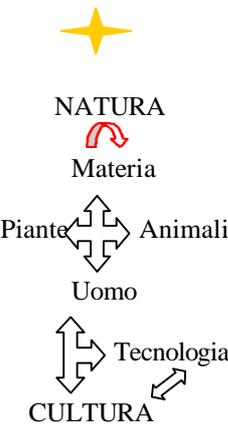
4. L'applicazione dei tre livelli è flessibile. Si preferisce connetterli, più che alle classi tradizionali, ai gruppi omogenei di alunni rientranti nelle fasce di età comprese nell'arco della scuola di base.

5. La parte definita come successione vuole riferirsi all'organizzazione metodologica dei momenti operativi, anche in riferimento ai contesti che nell'impianto sono richiamati. Traendo spunto dall'ecologia, la delimitazione dei campi specifici di un contesto, interagenti con il tutto, viene indicata come "nicchia socioecosistemica". Con questa immagine analogica si vuole intendere soprattutto che:

- è possibile delimitare dei microcampi attivi;
- questi sono relazionati nel loro interno e sono collegati con il contesto più ampio;
- si riferiscono alla dimensione sociale e alle relazioni intersoggettive;
- si organizzano in un sistema che si autoregola;
- raggiungono tra di loro un livello di equilibrio che consente a ciascun elemento del sistema di operare in sintonia con gli altri.

DELINEAZIONE DEGLI ITINERARI DIDATTICI

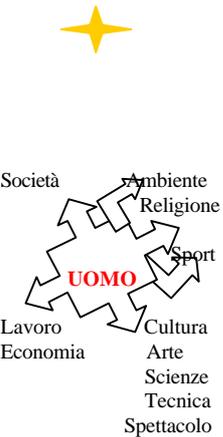
➤ L'UOMO E IL SUO MONDO

N°	ITINERARIO FORMATIVO - CULTURALE	PROBLEMI DI RIFERIMENTO	CAMPO PROCESSUALE	ARTICOLAZIONE DEL PERCORSO
1	<p>L'UOMO E IL SUO MONDO</p> 	<p><i>Chi / che cosa vivono nel mondo?</i></p> <p><i>Cosa distingue l'uomo dagli esseri del mondo?</i></p> <p><i>Cosa vuol dire: "Comprendere il mondo?"</i></p> <p><i>Con quali strumenti è possibile la comprensione del mondo?</i></p>	<p>1. La realtà naturale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • i viventi (piante, animali) • i non viventi (solidi, liquidi fluidi, aeriformi) <p>2. La realtà umana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gli esseri umani • la vita • l'organizzazione sociale <p>3. La realtà tecnologica</p> <p>4. La costruzione dei simboli e delle forme</p>	<p><i>Discipline polo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Scienze della natura • Scienze umane e sociali <p><i>Connessioni:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tutte le discipline di studio - Progetti educativi <p><i>Livelli di sviluppo:</i></p> <p><i>1° Esperienza :</i></p> <p>Rilevazioni di:</p> <ul style="list-style-type: none"> # oggetti # fenomeni # situazioni # vissuti <p><i>2° Riconsiderazione critica:</i></p> <p>Dare significato a concetti quali:</p> <ul style="list-style-type: none"> * interconnessione * interdipendenza * salvaguardia * controllo <p><i>3° Rielaborazione sistematica della conoscenza :</i></p> <ol style="list-style-type: none"> a) Impostazione ecosistemica; b) Convivenza; c) Solidarietà <p><i>Successione:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Procedura: osservazione – ipotesi – ricerca/azione 2. Nicchie socioecosistemiche: famiglia – gruppi sociali – scuola – gruppi ludici e sportivi – team di lavoro...

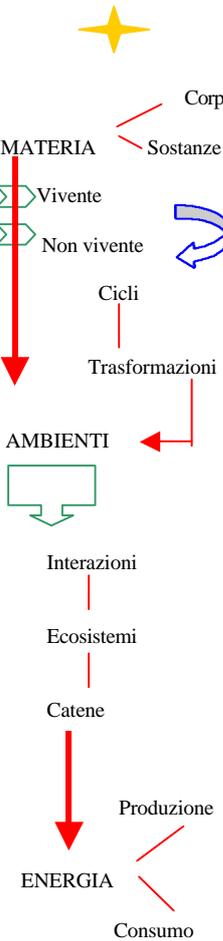
➤ LA COMUNICAZIONE

N°	ITINERARIO FORMATIVO - CULTURALE	PROBLEMI DI RIFERIMENTO	CAMPO PROCESSUALE	ARTICOLAZIONE DEL PERCORSO
2	<p style="text-align: center;">LA COMUNICAZIONE</p> <p style="text-align: center;"></p> <p>COMUNICARE</p> <p>↳ <i>per:</i></p> <p style="text-align: center;"></p> <p>rappresentare</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>esprimere/esprimersi</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>narrare</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>rapportarsi agli altri</p> <p>↳ <i>con:</i></p> <p style="text-align: center;"></p> <p>il corpo</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>le immagini</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>i simboli</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><i>mediante</i></p> <p style="text-align: center;"></p> <p>strumenti nuovi e vecchi</p>	<p><i>Comunicazione: - A chi?</i> - Da chi? - Perché? - Come?</p> <p><i>Come procedere dall'ipercomunicazione alla comunicazione intenzionale, regolata, finalizzata</i></p>	<p>1. Comunicazione non verbale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corpo, movimento, gesto, mimica • Immagini • Suoni – musica • Danza • Artigianato <p>2. Comunicazione verbale:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Rappresentare ◦ Esprimere ◦ Narrare ◦ Interpretare <p>3. Comunicazione multimediale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connessioni tra immagini / suoni / parole - Comunicazioni a distanza - Realtà virtuale <p>4. Comunicazione didattica:</p> <ul style="list-style-type: none"> # Discipline di studio # Modelli comportamentali <p>5. Gli strumenti del comunicare</p>	<p><i>Discipline polo:</i> Tutte le discipline</p> <p><i>Connessioni:</i> Tutte le forme dell'attività didattica e dell'esperienza extrascolastica</p> <p><i>Livelli di sviluppo:</i></p> <p><i>1° Esperienza :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rappresentazione della realtà esterna e dei vissuti psicologici • Esplorazione dello spazio vitale <ul style="list-style-type: none"> – della persona – delle persone <p><i>2° Riconsiderazione critica</i></p> <p>Significati della comunicazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Capire – Esprimere – Creare – Aprirsi – Accogliere <p><i>3° Rielaborazione sistematica della conoscenza :</i></p> <p>Mappe concettuali e reti disciplinari;</p> <p>Matrici cognitive.</p> <p><i>Successione:</i></p> <p>“Conoscere per comprendere, comprendere per saper essere”</p>

➤ I RAPPORTI E LE RELAZIONI

N°	ITINERARIO FORMATIVO - CULTURALE	PROBLEMI DI RIFERIMENTO	CAMPO PROCESSUALE	ARTICOLAZIONE DEL PERCORSO
3	<p>I RAPPORTI E LE RELAZIONI</p> 	<p><i>Come cogliere la relazione a livello: intersoggettivo naturale oggettuale?</i></p> <p><i>Come utilizzare le relazioni ed i rapporti ai fini della conoscenza e della formazione?</i></p>	<p>1. Uomo/altri uomini: Evoluzione Storia Arte Politica Diritto Comunicazione Sport Tempo libero Cinema Spettacolo Scuola</p> <p>2. Uomo/ambiente: Insediamenti Lavoro – Economia Emigrazione Energia</p> <p>3. Uomo/ tecnologia: Invenzioni Multimedialità La conquista dello Spazio</p>	<p><i>Discipline polo:</i> Tutte le discipline</p> <p><i>Connessioni:</i> Tutte le forme dell'attività didattica e dell'esperienza extrascolastica</p> <p><i>Livelli di sviluppo:</i> 1° <i>Esperienza :</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La cultura e il nostro modo di essere, di fare, di comportarci 2. Le discipline di studio ci aiutano a comprendere il mondo 3. Le esperienze con le altre persone <p>2° <i>Riconsiderazione critica</i></p> <p>-“Io, gli altri, la natura, le cose”;</p> <p>- Il lavoro a scuola per :</p> <p>* L'alfabetizzazione culturale</p> <p>*La formazione delle persone</p> <p>3° <i>Rielaborazione sistematica della conoscenza :</i></p> <p># I linguaggi della cultura</p> <p># Saper utilizzare relazioni e strumenti</p> <p><i>Successione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ° Ambiente esterno ° Scuola ° Discipline di studio ° Mondo

➤ **LA MATERIA, GLI AMBIENTI, L'ENERGIA**

N°	ITINERARIO FORMATIVO - CULTURALE	PROBLEMI DI RIFERIMENTO	CAMPO PROCESSUALE	ARTICOLAZIONE DEL PERCORSO
4	<p>LA MATERIA, GLI AMBIENTI, L'ENERGIA</p>  <p>The diagram illustrates the interconnectedness of Matter, Environments, and Energy. At the top, 'MATERIA' is connected to 'Corpi' and 'Sostanze'. Below it, 'AMBIENTI' are connected to 'Cicli' and 'Trasformazioni'. At the bottom, 'ENERGIA' is connected to 'Produzione' and 'Consumo'. A central vertical axis shows 'Vivente' and 'Non vivente' leading to 'Ecosistemi' and 'Catene'. A red arrow points downwards from Matter to Energy, while a blue arrow points upwards from Environments to Matter. Interactions are shown between Environments and Energy.</p>	<p><i>Che cos'è la "materia" e come si relaziona all' uomo?</i></p> <p><i>Di che cosa è costituita la materia?</i></p> <p><i>Anche l'uomo è materia?</i></p> <p><i>Cosa sono gli ambienti?</i></p> <p><i>C'è possibilità di connettere tra di loro gli ambienti naturali e quelli artificiali?</i></p> <p><i>Chi produce e chi consuma energia?</i></p> <p><i>Ci sarà un futuro ricco di energia "pulita"?</i></p> <p><i>È possibile conservare gli ecosistemi naturali?</i></p>	<p>1. La materia vivente e non vivente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Corpi e sostanze ◦ Proprietà e funzioni ◦ Stati: - solido –liquido – gassoso ◦ Cicli: - dell'acqua - del carbonio – dell' azoto... ◦ Trasformazioni fisiche e chimiche ◦ Cambiamenti di stato ◦ Evoluzione dei viventi <p>2. Gli ambienti in cui sono compresi la materia, i corpi, le sostanze:</p> <ul style="list-style-type: none"> ^ Ambienti naturali ed artificiali ^ Macro-ambienti: terra luna, sole... ^ Fenomeni atmosferici ^ Cicli stagionali <p>3. Le interazioni ecosistemiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Concetti di: <ul style="list-style-type: none"> * Ecosistema * Popolazione * Biocenosi * Biotopo > Cicli ambientali: <ul style="list-style-type: none"> piante – luce – acqua – terreno > La fotosintesi > Produttori – consumatori > Catene alimentari <p>3. Il problema energetico</p> <ul style="list-style-type: none"> *Forme di energia: <ul style="list-style-type: none"> meccanica –termica – elettrica – chimica – luminosa – magnetica – nucleare – eolica – endogena * Fonti energetiche: <ul style="list-style-type: none"> – carbone – petrolio – metano – vento – atomo – biomasse – fumarole – solfatore – soffiatori – geysers... * Energia e ambiente * I problemi del: <ul style="list-style-type: none"> – risparmio energetico – riciclaggio – conservazione – produzione di energia "pulita" 	<p><i>Discipline polo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Scienze <p><i>Connessioni:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Geografia - Economia - Progetto salute - Progetto ambiente <p><i>Livelli di sviluppo:</i></p> <p><u>1° Esperienza :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Esperienze con i corpi: proprietà fisiche e chimiche 2. Osservazioni di fenomeni e di relazioni 3. Esplorazioni di ambienti 4. Laboratorio: piccoli esperimenti con i corpi e le sostanze <p><u>2° Riconsiderazione critica:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cambiamenti, trasformazioni, evoluzioni 2. Relazioni intersistemiche 3. L'uomo e la natura 4. L'uomo e le risorse energetiche <p><u>3° Rielaborazione sistematica della conoscenza :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conoscenza dei principi scientifici su: - materia – corpi – sostanze ambienti – energia 2. Spiegazione dei principali fenomeni fisico-chimici relativi alla materia 3. Rapporto uomo-natura 4. Laboratorio scientifico <p><i>Successione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➡ Uso dei materiali : approccio manipolativo / osservativo – smontaggio / rimontaggio ➡ Attività di ricerca: coinvolgimento – problemi – ipotesi – verifica – interazione verbale – confronto ➡ Rappresentazione: concetti – simboli – codici – interpretazioni – modelli

STORIELLA FINALE

L'amèba¹

« L'amèba ... un giorno si recò dal saggio della foresta per un consiglio su come diventare una farfalla...
... Ricevette una lunga dissertazione sul perché, sulle cause ed origini di questo suo desiderio.
Soltanto sulla via del ritorno, riflettendo sul consiglio del saggio si accorse che non gli era stato detto **come** e **cosa** dovesse fare per diventare farfalla».

Invia una e-mail all'Autore con le tue osservazioni critiche, le tue proposte o le tue esperienze: per poter diventare "farfalla" non sono utili le "veline", quanto la ricerca ed il confronto.

[Indirizzo:](#)

binisa@tiscalinet.it

¹ La storiella è tratta da A. FIORENZA - G. NARDONE, "L'intervento strategico nei contesti educativi" Giuffrè, pag. 48, ove alla nota 10 si precisa : « L'amèba è, come si sa, un protozoo che vive nelle acque e nei terreni umidi con il corpo privo di scheletro e frequenti mutazioni di struttura. Amèba è una parola greca che significa cambiamento».