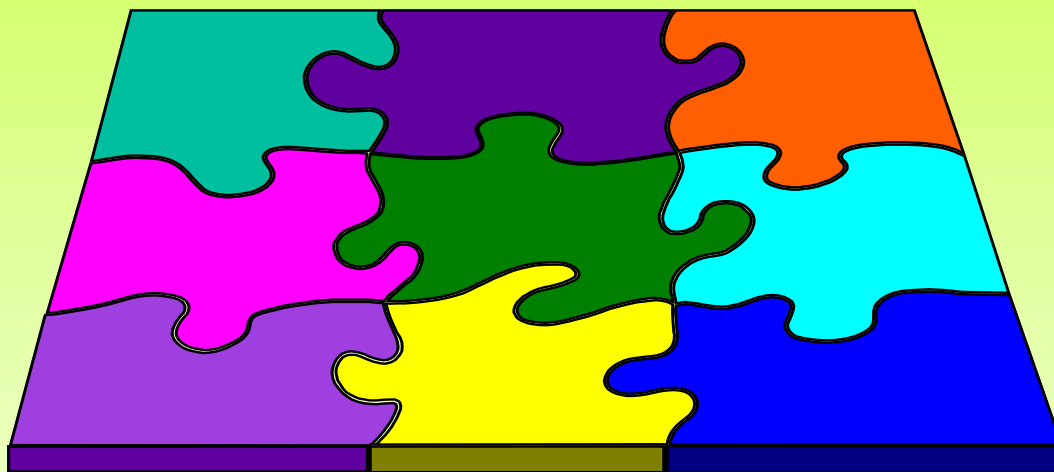


GLI ASPETTI INNOVATIVI DELLE INDICAZIONI: Riflessi didattici



Carlo Petracca
carlo.petracca@tin.it

IL CURRICOLO VERTICALE

L'ORGANIZZAZIONE DEL CURRICOLO

Dalle indicazioni al curriculum

- A- << Le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole. Sono un testo aperto, che la comunità professionale è **chiamata ad assumere e a contestualizzare**, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale>>
- B- << Ogni scuola predispone il curriculum all'interno del Piano dell'offerta formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina >>
- C- <<A partire dal curriculum di istituto, i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, **con attenzione all'integrazione fra le discipline e alla loro possibile aggregazione in aree**, così come indicato dal Regolamento dell'autonomia scolastica, che affida questo compito alle istituzioni scolastiche>>.

CURRICOLO VERTICALE

Traguardi di sviluppo delle competenze che rappresentano:

1. Riferimenti ineludibili per l'azione didattica

- *«Essi rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo.*

2. Criteri per la valutazione delle competenze

- *Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese ...*

3. Sono prescrittivi, le scuole possono scegliere le modalità di sviluppo

- *Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati.*

CURRICOLO VERTICALE

Obiettivi di apprendimento

- 1. Individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi di sviluppo delle competenze**
- 2. Devono essere tenuti presenti dai docenti per la loro progettazione didattica con attenzione alle condizioni di contesto, didattiche e organizzative mirando ad un insegnamento ricco ed efficace.**
- 3. Sono organizzati in nuclei tematici e definiti in relazione a periodi didattici lunghi**

CURRICOLO VERTICALE

PRIMO PRINCIPIO:

CONTINUITÀ COME : differenziazione progressiva e non uniformità o salti

Lo sviluppo dell'individuo è continuo e discontinuo nello stesso tempo

Identità e diversità si intrecciano e permangono nel nostro percorso formativo ad ogni livello (fisico, psichico, cognitivo, spirituale, etc.):

Continuità e discontinuità, inoltre, non si pongono in alternativa nel processo formativo, ma piuttosto in rapporto dialettico ed interattivo.

Le ragioni psicologiche

J. Piaget

Nessuna cultura, sempre secondo Piaget, è mai riuscita ad invertire o sovvertire questa continuità tra il prima ed il dopo nello sviluppo cognitivo: nessun bambino di nessuna cultura ha mai operato prima nello stadio delle operazioni formali o astratte e poi nello stadio delle operazioni concrete

CURRICOLO VERTICALE

PRIMO PRINCIPIO

CONTINUITÀ COME : differenziazione progressiva e non uniformità o salti

Lo sviluppo dell'individuo è continuo o discontinuo nello stesso tempo

L. Vygotskij con la sua teoria della “zona dello sviluppo prossimale”

Lo sviluppo, quindi, richiede “discontinuità”, con lo stadio di “sviluppo effettivo” e si deve scostare in un certo senso da esso: **il vero insegnamento - dice Vygotskij – è quello che precorre lo sviluppo**, che corre davanti allo sviluppo e che, quindi, si pone in discontinuità con lo sviluppo e non in sua stretta aderenza

Psicologia dell'arco di vita

Secondo tale teoria il processo di sviluppo, non prevedibile e creativo, è «discontinuo» non solo, ma si estende a tutto l'arco di vita affermando anzi che, al di là dell'età evolutiva, i cambiamenti e le ristrutturazioni sono più decisivi e sorprendenti

CURRICOLO VERTICALE

SECONDO PRINCIPIO: Superamento della programmazione per obiettivi e del comportamentismo

Evitare:

1. Atomizzazione dell'atto educativo che, invece, ha sempre un carattere globale e olistico
2. Parcellizzazione dell'apprendimento

Andare verso:

1. *Modularità dei contenuti*
2. *Costruire panorami, non sentieri*
<< Educare non significa portare a destinazione, ma viaggiare tra diversi panorami >> (Richard Stanley Peters)
3. *L'apprendimento significativo*
4. *Un modello sistemico*
Se resti confinato alle parti ti sfugge il significato del tutto

CURRICOLO VERTICALE

MODELLO DI PROGETTAZIONE PER OBIETTIVI



A.H. NICHOLLS, *Guida pratica all'elaborazione del curricolo*. Feltrinelli, Bologna, 1991

CURRICOLO VERTICALE

MODELLO DI PROGETTAZIONE PER COMPETENZE



***BISOGNO = DISCREPANZA TRA SITUAZIONE REALE E SITUAZIONE ATTESA
TRA ESSERE E DOVER ESSERE***

CURRICOLO VERTICALE

TERZO PRINCIPIO: TRASVERSALITA' ABOLIZIONE DELLE AREE DISCIPLINARI

1. Ecco la motivazione:

«Nelle Indicazioni le discipline non sono aggregate in aree precostituite per non favorire un'affinità più intensa tra alcune rispetto ad altre, volendo rafforzare così trasversalità e interconnessioni più ampie e assicurare l'unitarietà del loro insegnamento. Sul piano organizzativo e didattico la definizione di aree o di assi funzionali all'ottimale utilizzazione delle risorse è comunque rimessa all'autonoma valutazione di ogni scuola ...

Collegialità

I docenti, in stretta collaborazione, promuovono attività significative nelle quali gli strumenti e i metodi caratteristici delle discipline si confrontano e si intrecciano tra loro, evitando trattazioni di argomenti distanti dall'esperienza e frammentati in nozioni da memorizzare».

CURRICOLO VERTICALE

TERZO PRINCIPIO: TRASVERSALIA'

Aree disciplinari e discipline

<< Le discipline, così come noi le conosciamo, sono state storicamente separate l'una dall'altra da confini convenzionali ...

Oggi, inoltre, le stesse fondamenta delle discipline sono caratterizzate da un'intrinseca complessità e da vaste aree di connessione che rendono improponibili rigide separazioni >>.

Esiste un legame molto forte con il paragrafo della premessa «Per un nuovo umanesimo»

E' una caratteristica fondamentale del curriculum di istituto

E' un impegno prioritario delle scuole e dei docenti

LE RAGIONI DELLA TRASVERSALITA'

- **a) I saperi, frazionati e suddivisi in discipline sono inadeguati ad affrontare realtà e problemi che sono multidimensionali**
<<Di fatto l'iperspecializzazione impedisce di vedere il globale (che frammenta in particelle) così come l'essenziale (che dissolve) >>
- **b)Le discipline consentono un approccio riduzionista ai problemi**
• << Le discipline ci ingiungono di ridurre il complesso al semplice, cioè di separare ciò che è legato, di scomporre e non di comporre >>.
- **c)Le discipline non sono in grado di dare risposte all'entità globali**
• Le entità globali << erano state affettate come salami ed alla fine disintegrate, nella convinzione che derivassero dall'ingenuità prescientifica, ma in realtà perché comportavano al loro interno una complessità insostenibile per il pensiero disgiuntivo>> (E. Morin)
- **Il vero pensiero è quello che interconnette**

TIPOLOGIE DI TRASVERSALITA'



PEDAGOGICA

DIDATTICA

PER OMOLOGIA MATERIALE

PER OMOLOGIA FORMALE

OPERATIVA

INDICAZIONI - CURRICOLO

TERZO PRINCIPIO: TRASVERSALITA'

Quale trasversalità?

1. Trasversalità pedagogica

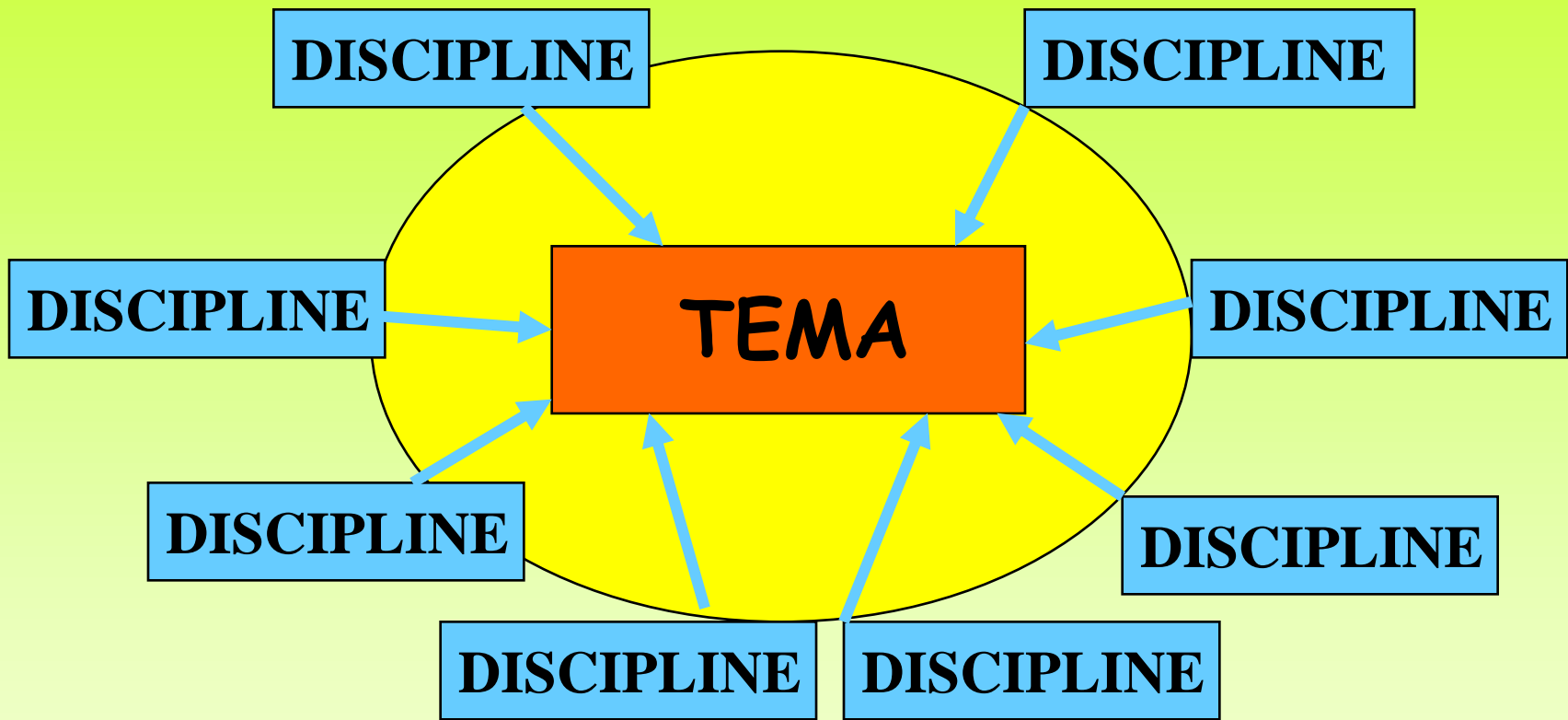
Convergenza di discipline, ciascuna con la propria specificità, su obiettivi formativi comuni, quelli indicati nel Profilo di uscita dello studente

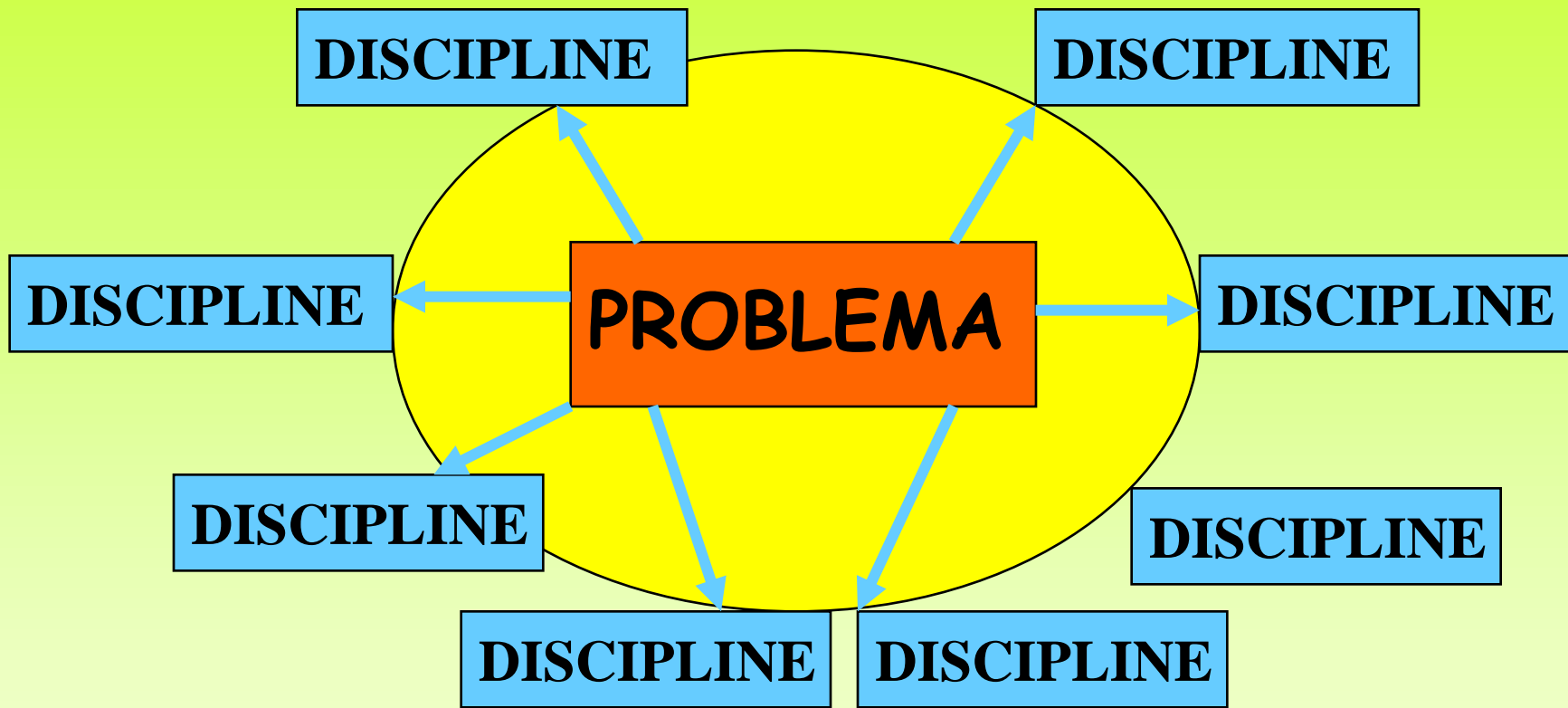
2. Trasversalità didattica

Convergenza di discipline, ciascuna con la propria specificità, su obiettivi didattici comuni

3. Trasversalità per omologia materiale (contenutistica)

- Le scuole nuove, l'attivismo in primo piano.
- Sorge la proposta della «scuola su misura» di Claparède
- Scuola centrata sui bisogni del fanciullo proposta da Decroly.
- «Centri d'interesse» e «Nuclei tematici»





INDICAZIONI - CURRICOLO

PRIMO PRINCIPIO: TRASVERSALITA'

4. Trasversalità per omologia formale

- C. Scurati ritiene che l'interdisciplinarietà a livello didattico può essere meglio assicurata attraverso l'omologia formale che deriva dall'applicazione dei principi dello strutturalismo.
- **L'omologia formale privilegia il momento metodologico e logico rispetto a quello meramente contenutistico.**
- **Spesso la stessa metodologia viene utilizzata da discipline diverse:**
- **la generalizzazione**, ad esempio, è una procedura che appartiene alle scienze, alla matematica, alla storia, ma anche all'italiano in quanto per poter riassumere occorre saper generalizzare, ossia condensare e sussumere più informazioni di dettaglio in una espressione più sintetica.
- **la relazione causa-effetto** la si trova in storia, ma anche in scienze, matematica, ecc.

INDICAZIONI - CURRICOLO

PRIMO PRINCIPIO: TRASVERSALITA'

5. Trasversalità operativa

Esame finale del primo e secondo ciclo parlano di colloqui pluridisciplinare

Per la realizzazione di una qualsiasi delle forme di trasversalità finora indicate abbiamo bisogno di un altro tipo di interdisciplinarietà di cui si parla poco:
quella operativa

Esiste una interdisciplinarietà operativa che la scuola non attua in modo adeguato e che viene a coincidere con
la collegialità.

L'insegnante nella nostra epoca storica non è più una figura solitaria, quasi sacrale, che celebra il proprio rito al riparo delle mura scolastiche, all'interno della propria aula in un rapporto individualistico con i suoi allievi e con il suo sapere.

L. Apostel: ***L'interdisciplinarietà non si impara e non si insegna, si vive!***

AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

- I. In molti passaggi delle nuove Indicazioni si insiste sul concetto di **“ambiente di apprendimento”, di “gestione della classe”, di “cura educativa”, di coinvolgimento degli allievi nella relazione educativa.**
- II. Esistono due paragrafi specifici dedicati a questo aspetto: uno per la scuola dell’infanzia e uno per il primo ciclo
- III. L’ambiente di apprendimento oggi non coincide più, come nella concezione tradizionale, con lo spazio fisico dell’aula (banchi, sedie, cattedra, lavagna, ecc.) in cui c’è un soggetto che trasmette conoscenze ed altri che le immagazzinano.

AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

Dal momento in cui il costruttivismo ci dice che il vero apprendimento è quello che l'alunno si costruisce e non quello che incamera come in una fotocopia (il messaggio dell'insegnante viene fotocopiato dalla mente dell'alunno), non possiamo più fermarci allo spazio fisico (aula), ma prendere in considerazione tutti gli altri fattori che intervengono in un processo di apprendimento

AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

- I FATTORI DELL'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO:

La densità delle relazioni interpersonali:

- *Il costruttivismo sociale di Vygotskij*
- *Le relazioni di aiuto (peer education; lezioni private dei compagni)*
- *La flipped classroom*

La densità delle relazioni affettive:

- *Il clima positivo «voler bene»*
- *L'affetto per il sapere*
- *Le emozioni di riuscita*

AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

- I FATTORI DELL'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO:
- Lo spazio accogliente, caldo, curato:
- *L'alunno che si sente atteso*

- Lo stile educativo improntato all'ascolto, alla cooperazione, alla fiducia:
- *L'ascolto attivo*
- *Il messaggio «io»*

- L'esplosione delle potenzialità individuali:
- *L'originalità dell'io*
- *La valutazione proattiva*

AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

- L'individualizzazione:

- *forme articolate di mediazione e di comunicazione (canale operativo, iconico, simbolico)*
- *L'ambientazione didattica dei saperi deve saper raggiungere diversi tipi di intelligenza*
- *La classe si modula su stimoli intellettivi differenziati*
- *Non è in gioco solo il recupero di una modernità multimediale, ma anche di un ambiente fisico, di un faccia a faccia, di un incontro di corpi che “pensano”*

- La cognizione situata e distribuita:

- *Il curriculum (come l'apprendimento) deve essere “situato” in un «contesto arricchito».*

AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

- **Costruire un ambiente “educativo” di apprendimento** significa operare la connessione tra saperi didattici ed organizzativi. Ma significa anche riscoprire la centralità della motivazione, delle emozioni, del dare un “senso” all’esperienza della scuola (oggi il 38 % dei ragazzi vive male la scuola). Significa riscoprire uno scenario scolastico positivo, di fiducia, di recupero della comunicazione, di sostegno all’impegno, alla fatica.
- **L’autonomia organizzativa e didattica può assumere un significato “nobile” se è finalizzata alla costruzione di un ambiente educativo di apprendimento**, se riscopre la centralità del “fare scuola”, se mette a disposizione dell’aula le necessarie risorse pedagogiche, metodologiche, organizzative.

AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

IL PASSAGGIO DAL CONCETTO DI AULA AL CONCETTO DI AMBIENTE DI APPRENDIMENTO.

- I. **Un ambiente di apprendimento è un
CONTESTO STRUTTURATO
intenzionalmente dal docente che
comprende le attività pensate, gli strumenti
necessari, le relazioni sociali e affettive, che
diventa in poche parole UNO SPAZIO DI
AZIONE DELLA MENTE che può essere
fisico e virtuale.**

AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

IL PASSAGGIO DAL CONCETTO DI AULA AL CONCETTO DI AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

- Possiamo riassumere dicendo che l'ambiente di apprendimento:

1. ha una forte caratterizzazione sociale nel senso che crea comunità di apprendimento in cui i bambini collaborano nella risoluzione di compiti e problemi, si scambiano pareri e punti di vista, imparano a confrontarsi e rispettare le opinioni di altri, a negoziare idee e concetti. In questo senso l'ambiente di apprendimento si ispira alla cognizione situata e distribuita;

-

AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

IL PASSAGGIO DAL CONCETTO DI AULA AL CONCETTO DI AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

2. ha una forte caratterizzazione metacognitiva nel senso che l'alunno mentre costruisce insieme ad altri il proprio apprendimento impara dal confronto a riconoscere i propri limiti e i propri pregi, gli errori che compie e le modalità per evitarli, apprende non solo contenuti, ma anche le modalità e le strategie per svolgere un compito, si abitua a riflettere sul proprio funzionamento mentale e a controllare la propria attività cognitiva;

-

AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

IL PASSAGGIO DAL CONCETTO DI AULA AL CONCETTO DI AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

3. ha una forte caratterizzazione emotiva e affettiva nel senso che esprime il gusto della scoperta della conoscenza, lo stupore e l'ammirazione per il nuovo che viene appreso, l'emozione del prodotto finito, l'orgoglio di una realizzazione riuscita, la fiducia in sé e negli altri.

«*Le emozioni di riuscita*» (P. Boscolo, *La fatica e il piacere di imparare*)

AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

IL PASSAGGIO DAL CONCETTO DI AULA AL CONCETTO DI AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

PRINCIPI METODOLOGICI FORNITI DALLE INDICAZIONI:

- 1. valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni*
- 2. attuare interventi adeguati nei riguardi della diversità*
- 3. favorire l'esplorazione e la scoperta*
- 4. incoraggiare l'apprendimento collaborativo*
- 5. promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere*
- 6. realizzare percorsi in forma di laboratorio*

COMPETENZE

curricolo per competenze

Traguardi di sviluppo delle competenze

- **Essi rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti**, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo.
- Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, **sono prescrittivi**, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio.

PERCHE' LE COMPETENZE?

- **LA LEGISLAZIONE SCOLASTICA LO RICHIEDE**
- **TUTTI I CURRICOLI DEGLI ALTRI PAESI EUROPEI SONO CENTRATI SU COMPETENZE**

<< Nel corso del primo decennio del nuovo millennio sembra delinearsi a livello internazionale un consenso abbastanza diffuso circa una valorizzazione sistematica del concetto di competenza nel contesto dei processi educativi scolastici e formativi >> PELLERÉY

NON SIAMO SOLI!

PERCHE' LE COMPETENZE ?

A – NUOVO BISOGNO FORMATIVO

- **MEMORANDUM EUROPEO SULL'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE, *Bruxelles* (2000)**

– Necessità di modificare i modelli formativi

<< Ciò che conta maggiormente è la capacità di creare e usare conoscenze in maniera efficace e intelligente, su basi in costante evoluzione >>

– La conoscenza non è più sufficiente

PERCHE' LE COMPETENZE ?

A – NUOVO BISOGNO FORMATIVO

- **I LIBRO BIANCO UNESCO:**
- **J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro (1997)***
 - **Dal concetto di abilità a quello di competenza**

Immaterialità del lavoro

<<... la sostituzione delle macchine al lavoro umano ha l'effetto di rendere quest'ultimo sempre più immateriale>>

<< ...la supremazia dell'elemento cognitivo e di quello informativo come fattori nei sistemi di produzione sta rendendo superata l'idea di abilità professionali e mettendo in primo piano quella di competenza personale...>>

Dematerializzazione del lavoro

<< Anziché richiedere un'abilità... oggi si richiede la competenza, cioè un misto, specifico per ciascun individuo, di abilità nel senso stretto del termine, ... di comportamento sociale, di un'attitudine al lavoro di gruppo, e di iniziativa e responsabilità ad affrontare rischi>>

PERCHE' LE COMPETENZE ?

A – NUOVO BISOGNO FORMATIVO

A. SOCIETA' CONOSCITIVA (E. Cresson, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva - 1995*)

- *Obsolescenza della conoscenza*
- *Insufficienza del bagaglio conoscitivo*
- *Crescita del potenziale conoscitivo*
- *Pensiero logico e magico*

B. IDENTITA' STORICA E SOCIALE DELL'INDIVIDUO

- *Forme preoccupanti di esclusione*
- *Senso di appartenenza*

C. EDUCARE AD ESSERE NEL TEMPO

- *Rapporto tra formazione umana e lavoro*

PERCHE' LE COMPETENZE ?

A – NUOVO BISOGNO FORMATIVO

A. STRUMENTALIZZAZIONE DELLA SCUOLA?

- *La competenza serve per il lavoro o per la vita?*
- *Analfabetismo strumentale*
- *Analfabetismo funzionale*
- *Analfabetismo cognitivo*

PERCHE' LE COMPETENZE ?

A – NUOVO BISOGNO FORMATIVO

- *La competenza serve per il lavoro o per la vita?*
- “A che pro andare a scuola se non vi si acquisiscono affatto strumenti per agire nel e sul mondo? ... Sarebbe riduttivo ritenere l’interesse del mondo della scuola per le competenze il semplice segnale della sua dipendenza dal mondo della politica economica.
- Si assiste piuttosto ad un’alleanza tra un movimento proveniente dall’interno e una richiesta proveniente dall’esterno. L’uno e l’altra sono accomunati dallo stesso dubbio circa la capacità del sistema educativo di mettere le nuove generazioni nelle condizioni di affrontare il mondo di oggi e quello di domani >>
- PH. PERRENOUD (*Costruire le competenze a partire dalla scuola*)

PERCHE' LE COMPETENZE ?

A – NUOVO BISOGNO FORMATIVO

Approccio per competenze = democrazia cognitiva

- *<< Gli alunni più dotati di capitale culturale e i meglio sostenuti dalle loro famiglie seguiranno in ogni caso il loro cammino, quale che sia il sistema educativo. Gli alunni “medi” riusciranno a cavarsela, al prezzo di eventuali ripetenze o cambiamenti di percorso. Ma è sul destino degli alunni in reale difficoltà che si può misurare l'efficacia delle riforme. Hanno qualcosa da guadagnare da una definizione dei programmi in termini di competenza?>> PH. PERRENOUD*

CHIARIFICAZIONE CONCETTUALE

ICEBERG



CHIARIFICAZIONE SEMANTICA E CONCETTUALE

A) TRATTI EXTRAPERSONALI

- **Conoscenze**
- **Abilità**

B) TRATTI INTRAPERSONALI

- **Carattere**
- **Immagine di sé**
- **Ruolo sociale**
- **Motivazione**

• C) LINEA DEL MARE

- **Condotte cognitive**
- **Schemi logici**

ICEBERG DELLA COMPETENZA

C) LINEA DEL MARE

- **Condotte cognitive**
- **Schemi logici**

- **PH. PERRENOUD** (*Costruire competenze ...*)

- <<La costruzione di competenze è dunque inseparabile dalla costruzione di **schemi di mobilitazione intenzionale di conoscenze**, in tempo reale, messe al servizio di un'azione efficace. Va da sé che gli schemi di mobilitazione di differenti risorse cognitive in una situazione d'azione complessa **si sviluppano e si stabilizzano mediante la pratica**. ... Gli schemi si costruiscono a seguito di *allenamento* di esperienze rinnovate, ridondanti e strutturanti insieme, allenamento tanto più efficace quanto più viene associato ad un atteggiamento di riflessione >>

CHIARIFICAZIONE CONCETTUALE

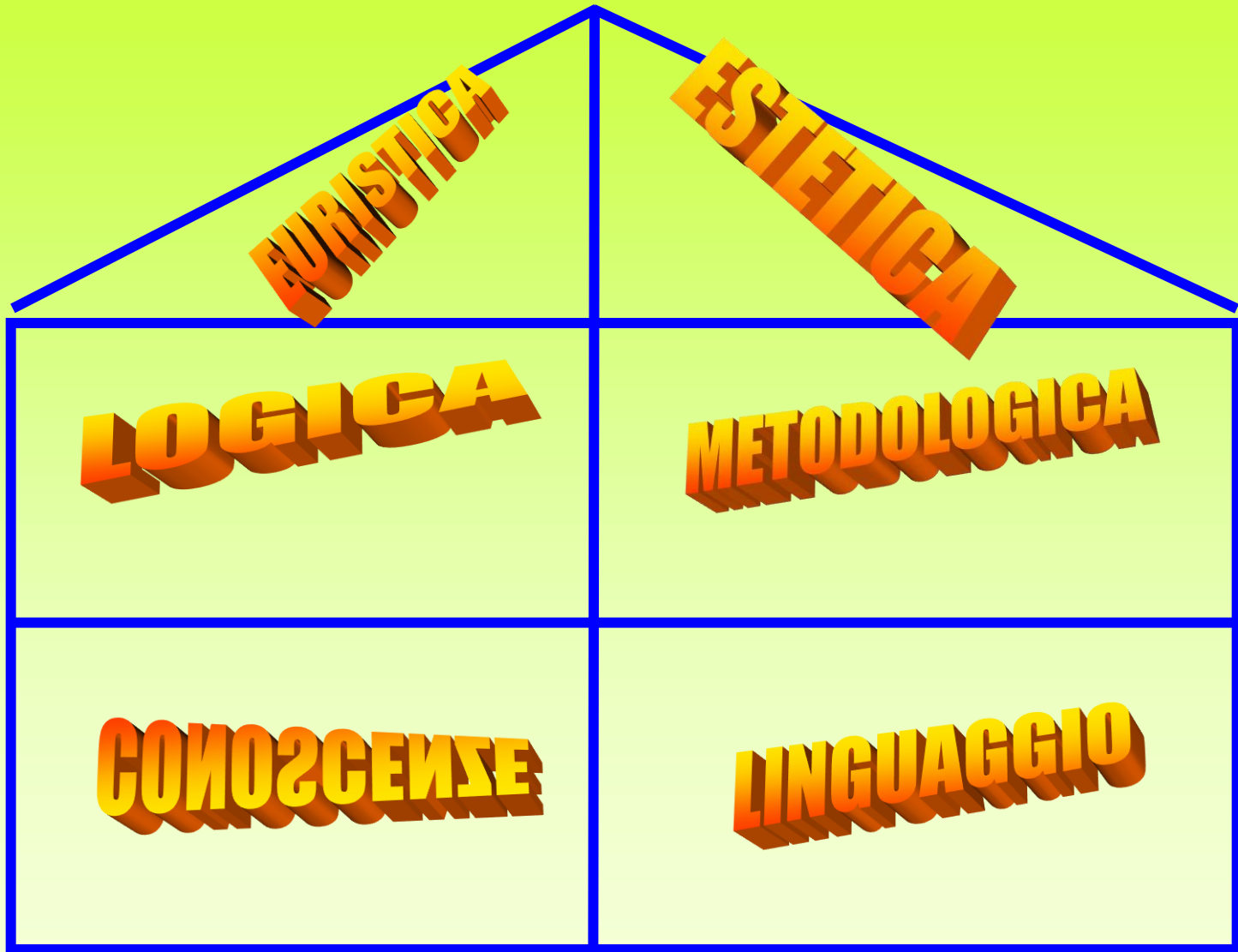
DEFINIZIONE DELL'EQF European Qualification Framework

“Comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia”

COMPETENZE: come promuoverle?

1. Rivisitazione dello statuto epistemologico delle discipline
2. Essenzializzazione dei contenuti
3. Problematizzazione dell'apprendimento
4. Integrazione disciplinare
5. Sviluppo di conoscenze procedurali
6. Didattica laboratoriale
7. Operare per progetti
8. Compiti di realtà
9. Apprendimento come cognizione situata
10. Sviluppo dei processi cognitivi

STATUTO EPISTEMOLOGICO



COMPETENZE: come promuoverle?

ESSENZIALIZZARE

• **Titolo** : << *I contenuti **essenziali** per la formazione di base*>>

• **Premessa- 2.3** : << *Si deve sviluppare una nuova modalità di organizzazione e di stesura dei programmi che preveda l'indicazione dei traguardi irrinunciabili ed **una serie succinta di tematiche portanti**. E' necessario operare un forte alleggerimento dei contenuti disciplinari*>>

• **I contenuti irrinunciabili**

• << *delineare una mappa **delle strutture culturali di base***>>.

DOCUMENTO DEI SAGGI

LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE



ESSENZIALIZZARE

<<L'obiettivo dell'istruzione non è tanto l'ampiezza, quanto la profondità: insegnare o esemplificare dei principi generali che rendano evidente il maggior numero possibile di particolari >>

J. BRUNER

LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE

• *ESSENZIALIZZARE*

<<Come molti altri riformatori della scuola, sono convinto che la scuola cerchi di trattare troppi argomenti e che una comprensione superficiale (o una mancata comprensione) ne sia il risultato inevitabile. E' molto più logico dedicare una considerevole parte del tempo a concetti chiave, idee produttive e questioni essenziali permettendo agli studenti di approfondire meglio queste nozioni ed i significati correlati >>. **H. GARDNER**

NUCLEO FONDANTE

STRUTTURA DEL CONTENUTO

- *<<Ogni argomento ha una sua struttura, coerenza, bellezza. Questa struttura è ciò che conferisce all'argomento la sua fondamentale semplicità.*
- *Ed è apprendendo la natura di esso che riusciamo ad afferrare il significato essenziale dell'argomento stesso>>.*

(J. BRUNER)

NUCLEI FONDANTI

- << *LA CONOSCENZA È CONOSCENZA SOLO IN QUANTO ORGANIZZAZIONE . LE CONOSCENZE SPESSO COSTITUISCONO FRAMMENTI DI SAPERE DISPERSI*>> E. MORIN
- **NON MULTA SED MULTUM**
- **NUSQUAM EST QUI UBIQUE EST(Seneca)**

NUCLEO FONDANTE

UN NUCLEO E' FONDANTE QUANDO:

- *È pedagogicamente fondato*
- *È epistemologicamente fondato*
- *È storicamente fondato*
- *È disciplinare e trasversale*

IL LINGUAGGIO

- *Linguaggio verbale umano ordinario*
Educazione linguistica interdisciplinare
- *Linguaggio specifico della disciplina*
Sottocodici della lingua
- *Linguaggio simbolico*
Potenzialità cognitiva/Difficoltà
- *Dizionario della disciplina*

LO SVILUPPO DELLE CONOSCENZE PROCEDURALI

- *CONOSCENZE SEMANTICHE*
- *CONOSCENZE DICHIARATIVE*
- ***CONOSCENZE PROCEDURALI***

- *<< Non ha senso insegnare e fare apprendere quanto è lungo il diametro della terra, piuttosto **come hanno fatto** a determinarne la lunghezza >> PH MEIRIEU*

- *<< Più che il **cosa** dobbiamo insegnare il **come** della disciplina >> PIATTELLI PALMERINI*

- *<< Insegnare la **storia delle discipline** >> N. Postman*

LO SVILUPPO DELLE CONOSCENZE PROCEDURALI

- *Studiare qualcosa storicamente significa studiarla nel processo di trasformazione.*
- Ricercando il processo di sviluppo di una data cosa, in tutte le sue
- fasi e le sue trasformazioni se ne scopre la natura, l'essenza.

LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE

- ***PROBLEMATIZZARE***
- *DISSONANZE COGNITIVE (Es. Lettura su «Amicizia»)*
- *PARADOSSI*
- *INTERROGATIVI («Il vero insegnamento è una risposta» (Ph. Meirieu)*
- *LA RICERCA DEL CUR*
- *<< Ciò che è importante è la individuazione del problema in quanto la sua risoluzione spesso è una operazione molto semplice che si può ottenere con una semplice formula aritmetica o matematica >> A. EINSTEIN*

LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE:

La linea del mare

- **Processi di apprendimento**
- La conoscenza dei **processi cognitivi** che intervengono nell'attività di apprendimento rappresenta la precondizione per assicurare lo **sviluppo delle competenze**.
- **In questo settore i docenti tendono ad assumere l'atteggiamento constattivo:** ha difficoltà nell'astrazione, è lento nell'analisi, non può dare più di tanto, etc. Alla constatazione segue, di norma, la rassegnazione: la scuola non è fatta per lui.
- **I processi cognitivi che permettono l'apprendimento, invece possono essere potenziati attraverso un intervento intenzionale del docente.** Per fare ciò è necessario prima di tutto conoscere quali sono e soprattutto come funzionano.

PROCESSI COGNITIVI FONDAMENTALI

- 1. Processi percettivi**
- 2. Processi mnestici**
- 3. Processi induttivi o di astrazione**
- 4. Processi deduttivi**
- 5. Processi dialettici**
- 6. Processi creativi**

SVILUPPO DELLE COMPETENZE

- Il fine ultimo non è l'acquisizione totale di specifici contenuti prestrutturati e dati una volta per tutte, bensì l'interiorizzazione di una metodologia di apprendimento che renda progressivamente il soggetto autonomo nei propri percorsi conoscitivi. Scopo della formazione non sarà più quello di proporre al soggetto del sapere codificato, bensì quello di assumersi il compito di far conoscere al soggetto stesso le specifiche conoscenze di cui ha bisogno: **il vero sapere che si promuove è quello che aiuterà ad acquisire altro sapere. (S.Papert, 1994)**

SVILUPPO DELLE COMPETENZE

OPERAREI PROGETTI

<< La **pedagogia del progetto** è favorevole all'acquisizione di competenze complesse, perché dà agli allievi l'abitudine di vedere i procedimenti appresi a scuola come strumenti per raggiungere degli scopi che possono percepire e che stanno loro a cuore. Inoltre, i compiti da eseguire nel quadro di un progetto che sbocca su una situazione extrascolastica sono quasi sempre, dei compiti complessi. Non sono collegati, in modo evidente per l'allievo, a una disciplina scolastica >> B. Rey, 2003

SVILUPPO DELLE COMPETENZE

I LABORATORI

- 1. Laboratorio come luogo per recuperare la proceduralità delle conoscenze**
- 2. Laboratorio come luogo di applicabilità delle conoscenze**
- 3. Laboratorio come luogo di risoluzione di problemi**
- 4. Laboratorio come luogo di ricerca**
- 5. Laboratorio come luogo di socializzazione**
- 6. Laboratorio come luogo di sperimentazione dell'etica**

SVILUPPO DELLE COMPETENZE

I LABORATORI

«Il lavoro in laboratorio e le attività ad esso connesse sono particolarmente importanti perché consentono di attivare processi didattici in cui gli **allievi diventano protagonisti e superano l'atteggiamento di passività e di estraneità che caratterizza spesso il loro atteggiamento di fronte alle lezioni frontali» (Linee guida).**

**Superamento della didattica trasmissiva
Anche nelle discipline umanistiche**

SVILUPPO DELLE COMPETENZE

- (D.H.Jonassen, 1994)
- porre enfasi sulla costruzione della conoscenza e non solo sulla sua riproduzione;
- evitare eccessive semplificazioni nel rappresentare la complessità delle situazioni reali;
- presentare compiti autentici (contestualizzare piuttosto che astrarre);
- offrire ambienti di apprendimento derivati dal mondo reale, basati su casi, piuttosto che sequenze istruttive predeterminate;
- offrire rappresentazioni multiple della realtà;
- favorire la riflessione e il ragionamento;
- permettere costruzioni di conoscenze dipendenti dal contesto e dal contenuto;
- favorire la costruzione cooperativa della conoscenza, attraverso la collaborazione con gli altri.

SVILUPPO DELLE COMPETENZE

- *«Il fine ultimo non è l'acquisizione totale di specifici contenuti prestrutturati e dati una volta per tutte, bensì l'interiorizzazione di una metodologia di apprendimento che renda progressivamente il soggetto autonomo nei propri percorsi conoscitivi. Scopo della formazione non sarà più quello di proporre al soggetto del sapere codificato, bensì quello di assumersi il compito di far conoscere al soggetto stesso le specifiche conoscenze di cui ha bisogno: il vero sapere che si promuove è quello che aiuterà ad acquisire altro sapere».* (S. Papert, 1994)

LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE

- ***NO ALLE TEORIE CLASSICHE DELL'APPRENDIMENTO***

- *Le teorie dell'apprendimento inizialmente hanno sostenuto che il conoscere procede dal particolare all'universale, dal semplice al complesso (associazionismo, connessionismo, comportamentismo, istruzione programmata, tassonomie ...)*
- *<< Non sarebbe possibile avere la padronanza di una abilità complessa senza prima avere la padronanza degli elementi distinti >> (M. Crahay)*

COGNIZIONE

- *Passaggio dalla mente computazionale alla cognizione situata e distribuita*
- *MENTE COMPUTAZIONALE*
- *Questa teoria deriva dallo studio dell'intelligenza artificiale a seguito della diffusione del computer. Si è trovata una analogia tra mente e computer. Il software di un computer è caratterizzato da un **PROGRAMMA** (o da una serie di programmi) il quale non è altro che un insieme di istruzioni date in un certo linguaggio di programmazione. Un programma, quindi, è una **COMPUTAZIONE**, un insieme di istruzioni per svolgere una certa funzione.*
- *La mente è come il software, è un meccanismo che compie computazione, ossia selezione ed elaborazione degli stimoli che riceve dall'ambiente.*

COGNIZIONE

- **MENTE MODULARE**
- *Dalla concezione della mente computazionale, come elaboratore di informazioni a-spaziale e a-temporale, si passa, grazie a Fodor , alla concezione di una mente capace di conoscere il mondo e di agire su di esso attraverso la preesistenza di struttura particolari, dette **MODULI**, che raccolgono e interpretano gli stimoli provenienti dall'ambiente.*
- *La mente attraverso i moduli raccoglie le informazioni, le tratta, le interpreta e agisce sul mondo.*
- *Il mondo diventa una fonte di informazione per la mente e nello stesso tempo lo scenario che influenza la mente e in cui la mente opera.*
- *La mente modulare supera l'isolamento della mente computazionale e funziona con la prospettiva di agire sul mondo*

COGNIZIONE

J. RESTAK (Il cervello modulare)

Approccio per competenze = bisogno cognitivo

- *“Non percepiamo qualche cosa che poi viene pensata o elaborata nel cervello e quindi compresa, ma la percepiamo e la comprendiamo allo stesso tempo.*
- *Questo concetto spazza via tutte le metafore tradizionali – direttori generali, homunculi, centri superiori, aree cerebrali specializzate che comunicano informazioni in tandem, eccetera – a favore di un processo in cui moduli separati interagiscono senza una stazione di controllo centrale”.*

COGNIZIONE

F. FODOR (La mente modulare)

Approccio per competenze = bisogno cognitivo

<< Nella nostra relazione con l'esterno, quando si tratta di analizzare e di definire degli input, agiscono delle facoltà verticali e specializzate, basate su strutture neurologiche precostruite e chiuse in se stesse, i moduli a cui competono specifici domini >>

COGNIZIONE

- **RAPPORTO TRA MENTE E MEDIA**

D. de KERCKOVE

<< Il cervello umano è un ecosistema in costante dialogo con la tecnologia e la cultura. Le tecnologie basate sul linguaggio ... possono incorniciare il cervello sia fisiologicamente, sul piano dell'organizzazione neuronale, che psicologicamente, sul piano dell'organizzazione cognitiva >>

- *Concezione del tempo: oralità e scrittura*
- *Concezione dello spazio: cannocchiale e microscopio*
- *Retta gradualmente ascendente*
- *Le tecnologie della comunicazione spingono ad un apprendimento trasversale e non lineare (Vedere ipertesto)*

COGNIZIONE

- ***IL COSTRUTTIVISMO***
- Il costruttivismo viene a costituire un nuovo quadro teorico di riferimento pedagogico che vede il soggetto che apprende quale reale protagonista di un processo di costruzione della propria conoscenza.
- In Piaget troviamo un “**costruttivismo interazionista**”, che considera l’interazione del soggetto con i dati provenienti dall’ambiente esterno, non meglio definito.
- In Vygotskij assume una rilevanza determinante l’interazione sociale, consentendoci di definire il suo pensiero “**costruttivismo sociale**”.
- Bruner, sottolineando il ruolo della cultura, contribuisce a dare un’ulteriore connotazione, il “**costruttivismo socio-culturale**”.

COGNIZIONE

- ***IL CULTURALISMO***

Mente e cultura nei processi di apprendimento

- La mente è modellata dalla cultura di appartenenza

<< E' la cultura che plasma la mente >> J. BRUNER

- L'approccio culturalista di Bruner si concentra sul modo in cui gli individui costruiscono realtà e significati, cioè attraverso le proprietà della mente e i sistemi simbolici che la mente utilizza, primo fra tutti il linguaggio.
- « La cultura dunque, pur essendo essa stessa una creazione dell'uomo, al tempo stesso plasma e rende possibile l'attività di una mente tipicamente umana. Da questo punto di vista l'apprendimento e il pensiero sono sempre *situati* in un contesto culturale e dipendono sempre dall'utilizzazione di risorse culturali» (La cultura dell'educazione, p. 17)

COGNIZIONE

- **CULTURALISMO**
- *Il vero apprendimento è quello ecologizzante : «nel senso che esso situa ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e, beninteso, naturale» (E. Morin)*
- *Compiti di realtà*

COGNIZIONE

- **COGNIZIONE SITUATA E DISTRIBUITA**

Il termine cognizione situata è venuto ad indicare un'ampia raccolta di teorie e di prospettive che propongono un punto di vista contestualizzato (e, perciò, particolare) e sociale della natura del pensare e dell'apprendere...

La competenza in un individuo dipende non solo da ciò che sa, ma anche da come la sua conoscenza si inserisce in quella degli altri con i quali si trova a operare.

*«Inoltre l'attività è anche condivisa con strumenti e anche con materiali fisici quotidiani con i quali le persone lavorano. C'è così una distribuzione del lavoro cognitivo non solo tra le persone, ma anche tra le persone e gli strumenti»
(Resnick, 1996, p. 342-343)*

COGNIZIONE

- **SI ALL'APPRENDIMENTO COME COGNIZIONE SITUATA**
- *l'apprendimento efficace non è quello che si basa sulla segmentazione del contenuto, ma quello che avviene in contesti complessi e situati ossia in situazioni il più possibile vicine al mondo reale*
- *La nostra tradizione didattica ha considerato sempre la pratica come luogo di validazione e applicazione della teoria, mentre per la cognizione situata la pratica è il luogo di produzione della conoscenza*

COGNIZIONE

- **COGNIZIONE SITUATA**

- *Il vero apprendimento non procede solo dal semplice al complesso, ma anche dal globale al semplice:*
- *L'apprendimento della lettura*
- *La comprensione di un testo scritto*
- *La linguistica testuale*
- *I processi bottom-up e top-down*
- *Gli studi sulla percezione*

COGNIZIONE

- **L'apprendistato cognitivo (*cognitive apprenticeship*)** è una metodologia didattica sviluppata dai ricercatori americani Allan Collins, John Seely Brown e Susan Newman, sostenitori della teoria pedagogica del costruttivismo sociale.
- Si tratta di una proposta di organizzazione delle attività didattiche che riprende i principi dell'apprendistato tradizionale, della cosiddetta "bottega artigiana" di un tempo, della didattica basata sulle competenze, della **«concettualizzazione della pratica»** e si concretizza in un approccio che riserva maggiore attenzione agli aspetti metacognitivi e ai diversi contesti di applicazione del processo di apprendimento.

COGNIZIONE

- **L'apprendistato cognitivo (*cognitive apprenticeship*)**
- Lo sviluppo delle funzioni cognitive più complesse in un individuo emergono, secondo l'apprendistato cognitivo, con la collaborazione di individui "esperti", che fungono per il soggetto come modelli: l'esperto esibisce la propria prestazione, guida, orienta e conduce l'apprendista verso nuove competenze.
- **Un esempio di apprendistato cognitivo sono le *comunità di pratica***, contesti di apprendimento basati sulla condivisione, collaborazione e aiuto reciproco in cui si genera conoscenza. In esse l'apprendente matura quella particolare energia psichica che sostiene il processo di apprendimento, la motivazione, soprattutto se le situazioni di problem solving a lui prospettate sono reali.

APPROCCIO PER COMPETENZE

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

- AA.VV., *La scuola dell'obbligo tra conoscenze e competenze*, Treelle, Genova, 2010
- A.M. AIELLO, *La competenza*, Il Mulino, Bologna, 2002
- G. BERTAGNA, *Valutare tutti, valutare ciascuno*, Editrice La Scuola, Brescia, 2004
- F. CAMBI, *Saperi e competenze*, Laterza, Bari, 2004
- M. CASTOLDI, *Valutare le competenze, Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2009
- M. COMOGLIO, *La "valutazione autentica"*, in <<Orientamenti pedagogici>>, n.1, 2002
- L.GUASTI, *Didattica per competenze*, Erickson. Trento, 2012
- ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche*, F. Angeli, Milano, 2004,
- D. MACCARIO, *Insegnare per competenze*, SEI, Torino, 2006
- D. MACCARIO, *A scuola di competenze*, SEI, Torino, 2012
- P. MEIRIEU, *Imparare ... ma come?*, Cappelli Editore, Bologna, 1990
- A. MONASTA, *Organizzazione del sapere, discipline e competenze*, Carocci, Roma, 2002
- PH. PERRENOUD, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2000
- M. PELLEREY, *Le competenze individuali e il Portfolio*, ETAS, Milano, 2004
- M. PELLEREY, *Competenze*, Tecnodid, Napoli, 2010
- C. PETRACCA, *Progettare per competenze*. Elmedi, Milano, 2003
- C. PETRACCA, *Progettare per competenze* in <<Dirigenti scuola>>, n. 7, 2004
- C. PETRACCA, *Guida alla nuova scuola*, Elmedi, Milano, 2004
- C. PETRACCA, *Guida al portfolio*, Elmedi, Milano, 2005
- C. PETRACCA, *Voto in decimi* in G. CERINI, M. SPINOSI, *Voci della scuola*, Vol. X, Tecnodid, Napoli, 2011
- C. PETRACCA, *L'approccio per competenze nella scuola*, A.Baldini,U. La Rosa, *Certificare le competenze*, Tecnodid, Napoli, 2011
- C. PETRACCA, *Cultura, scuola, persona e idea di cittadinanza* in S. Loiero – M. Spinosi, *Fare scuola con le indicazioni*, Tecnodid, Napoli, 2012
- C. PETRACCA, *Cultura e prospettive della valutazione*, in P.Ellerani – M.R.Zanchin, *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*, Erickson, Trento, 2013
- C. PETRACCA, *Didattica per competenze e Piani di Studio Provinciali*, in <<Ricercazione>> Erikson, giugno, 2013
- C. PETRACCA, *Valutazione e certificazione delle competenze*, in <<La Scuola e L'uomo>>, n. 5-6, 2013
- C. PETRACCA, *Ripensare la scuola con le Indicazioni*, in <<CNOS-SCUOLA>>, newsletter n. 6, 2013
- C. PETRACCA, *Didattica per competenze*, in << Scuola Italiana Moderna>>, Editrice La Scuola, n. 1, 2013
- B. REY, *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano, 2003
- M. SPINOSI, *Valutazione e portfolio*, Tecnodid Editrice, Napoli, 2005
- M. SPINOSI (a cura), *Sviluppo di competenze per una scuola di qualità*, Tecnodid, Napoli 2010
- C. TORRIGIANI, I. VAN DER VLIET , *Formazione integrata e competenze*, Carocci, Roma, 2002