


Appunti per l'esame di docimologia

Unità n. 3:

Dalla programmazione alla valutazione e viceversa

**3.2. : Alcuni modelli della programmazione didattica
e la valutazione (continuazione)**



3.2.2 Programmare per concetti

- Epistemologia e psicologia
- Movimento di riforma dei curricoli ed educazione scientifica
- Struttura e concetti
 - Bruner e la struttura (riferita alle discipline, alla didattica, a come viene costruita la conoscenza)
- Cosa s'intende per concetto
- La ricerca italiana (E. Damiano)
- Programmare per concetti e valutazione

Le pagine seguenti sono da considerare solo ed esclusivamente nella loro valenza di appunti, e, perché tali, di supporto alle lezioni in aula. Esse, pertanto, non hanno alcuna dignità di pubblicazione.

Questo fascicolo completa gli appunti dell'unità n. 3, punto n. 3.2., soffermandosi sulle parole chiave degli altri modelli di programmazione e delle strategie di valutazione ad essi coerenti.

Il fascicolo precedente ha riguardato la programmazione per obiettivi sia nella versione che potremmo definire classica, sia nella versione frabboniana.

La numerazione, sia delle diapositive sia delle pagine, riprende quella dei precedenti appunti.

Lo studente abbia chiari i concetti principali dei vari modelli e si soffermi soprattutto sugli aspetti e sulla funzione delle valutazioni, piuttosto che memorizzarne tutti i passaggi. Interessano i quadri concettuali e non minuziosamente i passaggi.

La diapositiva indica i punti su cui ci si soffermerà in maniera essenziale al fine di esaminare più da vicino le modalità di valutazione della programmazione per concetti.

I principali testi di riferimento sono: Joseph D. Novak, D. Bob Gowin, *Learning how to learn*, Cambridge, University Press, 1984 [trad. it *Imparando a imparare*, Torino, SEI, 1989] ed Elio Damiano, *Insegnare con i concetti: un modello didattico fra scienza e insegnamento*, Torino, SEI, 1994¹.

1.

La *didattica per concetti*, come scrive Elio Damiano, è «un modello didattico innovativo» alla cui origine «si pone la riflessione sulle tesi dello “strutturalismo didattico”, in particolare per quegli aspetti che postulano l'attenzione alle discipline di studio e alla loro fondazione epistemologica». Istanze di carattere psicologico ed epistemologico, dunque, ne costituiscono le grandi categorie di riferimento, che qui non è il caso d'indagare.

E' il caso di sottolineare, comunque, che essa nasce e si sviluppa «all'interno del movimento di riforma dei curricoli, iniziato nei paesi industrializzati, in particolare in quelli di cultura anglosassone intorno agli anni '60, che si è espresso in una rivalutazione educativa

¹ Quando non è diversamente specificato gli esempi e le citazioni sono tratti da questo libro di Damiano

dei contenuti disciplinari e, in particolare, in un vero e proprio boom dell'educazione scientifica» (Clotilde Pontecorvo)².

In quegli anni, lo ricorda lo stesso Damiano, era stata avviata una profonda riflessione sui rapporti tra la scienza e l'insegnamento e sulle responsabilità della ricerca scientifica che non riusciva, nei paesi occidentali (negli USA in particolare), a sostenere la competizione tecnologica. Il fatto è che nel 1957, in periodo di guerra fredda, il lancio dello *Sputnik* da parte dell'unione sovietica aveva minato il primato degli USA scatenando una vera e propria caccia ai talenti e una richiesta sempre maggiore di tecnici e d'ingegneri e mettendo sotto accusa il sistema scolastico. La riflessione investì tutti i campi. Basti pensare che negli USA la teorizzazione di una scuola di nuovo tipo, che andasse oltre il modello deweyano, si fondava su ciò che Roberto Mazzetti chiamò la "riscoperta dell'autonomia dell'intelligenza"³, i cui antesignani furono fisici e filosofi, come Frank e Bridgman, a cui si deve una visione della fisica non tanto come frutto di processi di astrazione ma come un sistema di simboli inventati dagli scienziati⁴, il che induce a ricercare come funziona la conoscenza nel campo della scienza e, più in generale, nel mettere in evidenza «una componente essenziale dell'educazione scolastica, *i saperi, visti come disciplina cognitiva del soggetto in apprendimento*» (Damiano), inaugurando in tal modo, un nuovo corso della didattica per superare la pedagogia per obiettivi e per definire «una intersezione» fra i contenuti e il soggetto in formazione, «impegnando l'alunno in compiti cognitivi "analoghi" a quelli propri dello scienziato competente nello stesso sapere» (Damiano)

Nel settembre del 1959 a Woods Hole, presso Capo Cod, nel Massachusetts, si riunirono 35 studiosi per discutere i problemi dell'insegnamento delle varie discipline e, fatto rilevante, per la prima volta si vide la presenza congiunta di psicologici e scienziati e finanche di due storici per allargare il campo d'indagine anche alle materie umanistiche. La conferenza, presieduta da J. Bruner⁵, si concluse con il riconoscimento dell'importanza dei contenuti essenziali e fondamentali delle discipline, la *struttura*, nella formulazione dei programmi, la cui priorità sarebbe dovuta essere quella di formare le abilità generali dell'intelligenza. In altre parole si affermò che i curricoli sarebbero dovuti basarsi sui *concetti* portanti delle discipline, sulle idee basilari perché così facendo si sarebbe potuto: a) anticipare l'apprendimento dei concetti fondamentali in quanto per ogni conoscenza si sarebbe potuto trovare una versione adeguata al livello di conoscenza e di rappresentazione del mondo (attivo, iconico e simbolico); b) fornire strumenti per continuare a imparare; c) facilitare il transfer.

Altri studiosi insistettero sulla struttura delle discipline, tra questi Schwab, che esamina «tre serie di problemi: primo, quante sono, quali sono, e in che rapporti stanno tra loro; secondo quello delle strutture concettuali sostanziali usate da ciascuna disciplina, terzo, il problema della sintassi di ciascuna disciplina: quali sono i suoi canoni di prova e con quale efficacia si possono applicare»⁶

² Cfr Clotilde Pontecorvo (a cura di), *Concetti e conoscenza*, Torino, Loescher, 1983

³ Cfr Roberto Mazzetti, *Dewey e Bruner. Il processo educativo nella società industriale*, Roma, Armando, 1968

⁴ La fisica, dunque, non ha a che fare solo con fenomeni esperienziali, ma anche, e soprattutto con fenomeni e con funzioni mentali, e per questo esige un riesame dei tradizionali processi cognitivi.

⁵ Bruner, già famoso per i suoi studi sulla percezione e sulla formazione dei concetti, curò la pubblicazione dei risultati della conferenza in *The process of education*, Cambridge, Harvard University Press, 1961 tradotto in Italia a cura di A. Armando e pubblicato nel 1968 dalla casa editrice Armando Armando di Roma col titolo *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*

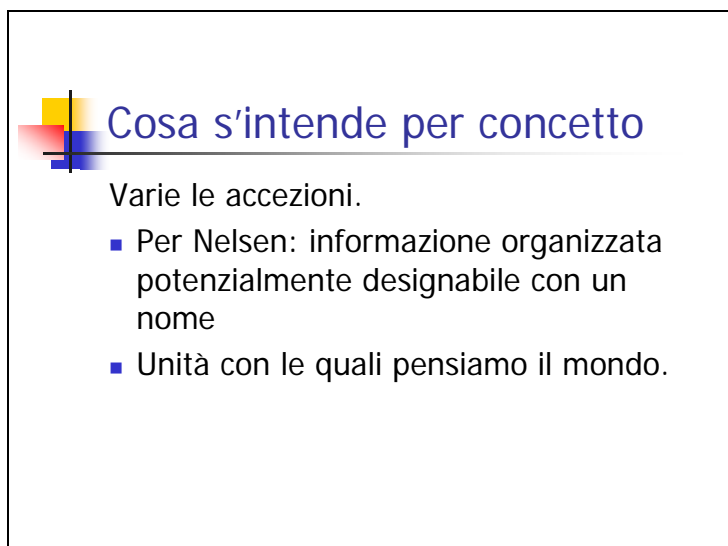
⁶ *La struttura delle discipline*, in Joseph J. Schwab e altri, *The structure of Knowledge and the Curriculum*, Chicago, Rand McNally & Company, 1964 [trad. italiana *La struttura delle conoscenze e il curriculum*, Firenze, La Nuova Italia, 1971], pagina 10

Non è il caso d'insistere oltre su queste considerazioni. Era necessario solo dare alcune brevissime informazioni sul contesto di riferimento della programmazione per concetti, sulla sua cornice, che è comunque molto più ampia in quanto chiama in causa concetti filosofici, psicologici, la linguistica, la teoria dei giochi linguistici; l'antropologia culturale per i suoi risvolti linguistici, sul piano psicologico Piaget, Vigostsky, Bruner, Ausubel (cognitivisti), eccetera eccetera (cfr Damiano, *Il modello curricolare* in E. Damiano (a cura di), *La religione cattolica a scuola*, Brescia, La Scuola, 1989)

2.

Lo studioso italiano che più di altri è punto di riferimento della programmazione per concetti è Elio Damiano. Alla sua opera si deve la sistemazione scientifica di questo modello didattico secondo il quale la conoscenza consiste nella costruzione e nell'organizzazione di concetti, di cui varie sono le definizioni :

Diapositiva 8



Cosa s'intende per concetto

Varie le accezioni.


- Per Nelsen: informazione organizzata potenzialmente designabile con un nome
- Unità con le quali pensiamo il mondo.

Continuando:

- Con Bruner: «Abbiamo trovato più significativo considerare un concetto come una rete di inferenze da segno a significato, mediante le quali si va al di là di un insieme di proprietà criteriali *osservate*, presentate da un oggetto o evento, verso l'appartenenza dell'oggetto o evento ad una classe, quindi verso inferenze addizionali circa altre proprietà *non osservate* dell'oggetto o evento. Vediamo un oggetto rosso, lucente, tondeggiante, ed inferiamo che “se è una mela, è anche commestibile, succosa, soggetta ad imputridire se non è messa al freddo, ecc.”. La definizione operativa di un concetto è la rete di inferenze che entrano o possono entrare in gioco grazie ad un atto di categorizzazione»⁷

⁷ J. Bruner e altri, *A Study of Thinking*, New York – London – Sidney, John Wiley & Sons Inc., 1956 [trad. It. // *pensiero: strategie e categorie*, Roma, Armando Armando Editore, 1969), pag. 357

- Con Damiano:
- Diapositiva 9



Il concetto per E. Damiano

«I concetti sono conoscenza organizzata secondo regole [...] sono le unità con le quali pensiamo il mondo [...] sono il compito di sviluppo per l'uomo»

In situazione tre soggetti intervengono nella conoscenza:

- a) Chi la elabora (bambino, uomo comune, scienziato)
- b) Chi la apprende
- c) Chi la insegna

- « *I concetti sono conoscenza organizzata secondo regole* componenti di quelle architetture rigorose che sono oggi le scienze, e che rappresentano non solo il traguardo di un pensiero maturo, quanto piuttosto un processo avviato fin dalla nascita, finalizzato a ridurre il carico dell'esperienza sensoriale, a selezionare gli aspetti che contano nel mondo circostante, ad orientarsi nella ricerca di casi simili, a ordinare gli eventi in categorie sempre più potenti. In definitiva, la concettualizzazione è l'atto stesso di vivere ed affermarsi nell'ambiente, colto sotto il profilo cognitivo; in quanto tale, è *competenza di tutti a tutte le età*. [...] I concetti sono insieme i *contenuti* e gli *strumenti* dell'attività cognitiva: non basta vedere le cose per comprenderle, *sono i concetti che ci consentono di "vedere"*. I visitatori ignari di una clinica psichiatrica notano soltanto comportamenti strani, avvertono semplicemente che sono "spostati" e imprevedibili; a chi sa cosa sia una nevrosi o una psicosi, uno stato depressivo o l'autismo, i rapporti fra i singoli comportamenti si chiariscono, il trattamento ed il senso dell'organizzazione terapeutica diventano trasparenti. Il visitatore che possiede tali concetti ha "visto" molto di più, ha potuto incrementare la sua conoscenza, è pronto ad affrontare esperienze e difficoltà più avanzate.

I concetti sono le unità con le quali pensiamo nel mondo, ne combiniamo gli elementi e li trasformiamo mentalmente in ordine ai nostri scopi; non sono "arredi" ma utensili per dominare l'esperienza, anticiparla e promuoverla: sono il *compito di sviluppo per l'uomo*.»⁸ E ancora: sono organizzatori cognitivi che «possono essere considerati:

- *prodotti* di un processo di apprendimento specifico, che può essere identificato come tale e attivato nell'interazione scolastica;
- *capacità operative* riferite ad uno specifico campo d'applicazione, quello relativo alle esperienze, ovvero ai "copioni" a partire dai quali si costruisce;

⁸ E. Damiano, *Insegnare con i concetti*, op. cit. pag. 20



La didattica

- Ogni qualvolta insegniamo «stiamo costruendo un concetto»
- Compito della didattica è «abilitare un soggetto in sviluppo a costruire concetti e applicarli»
- La scuola è il luogo privilegiato: si ricostruiscono i concetti accreditati attraverso i mediatori didattici

I concetti sono «compito dell'insegnamento» perché «tutte le volte che a scuola spieghiamo qualcosa, commentiamo un'esperienza ricavandone il significato, mettiamo a punto delle regole per effettuare un esercizio, controlliamo l'applicazione di uno schema ad un esempio diverso, chiediamo di dedurre da una tesi esposta le sue conseguenze e di confrontarle con altre, ebbene noi *stiamo costruendo un concetto*. Non importa quale sia la disciplina che insegniamo o l'argomento che stiamo affrontando: ogni qualvolta cerchiamo di guadagnare un'idea, staccandola dalla molteplicità delle impressioni immediatamente esperienziali, noi stiamo attivando presso l'allievo un processo mentale che lo mette in condizione di "fare presa" sulla realtà. Abilitare un soggetto in sviluppo a costruire concetti e applicarli è compito essenziale dell'attività didattica»¹⁰.

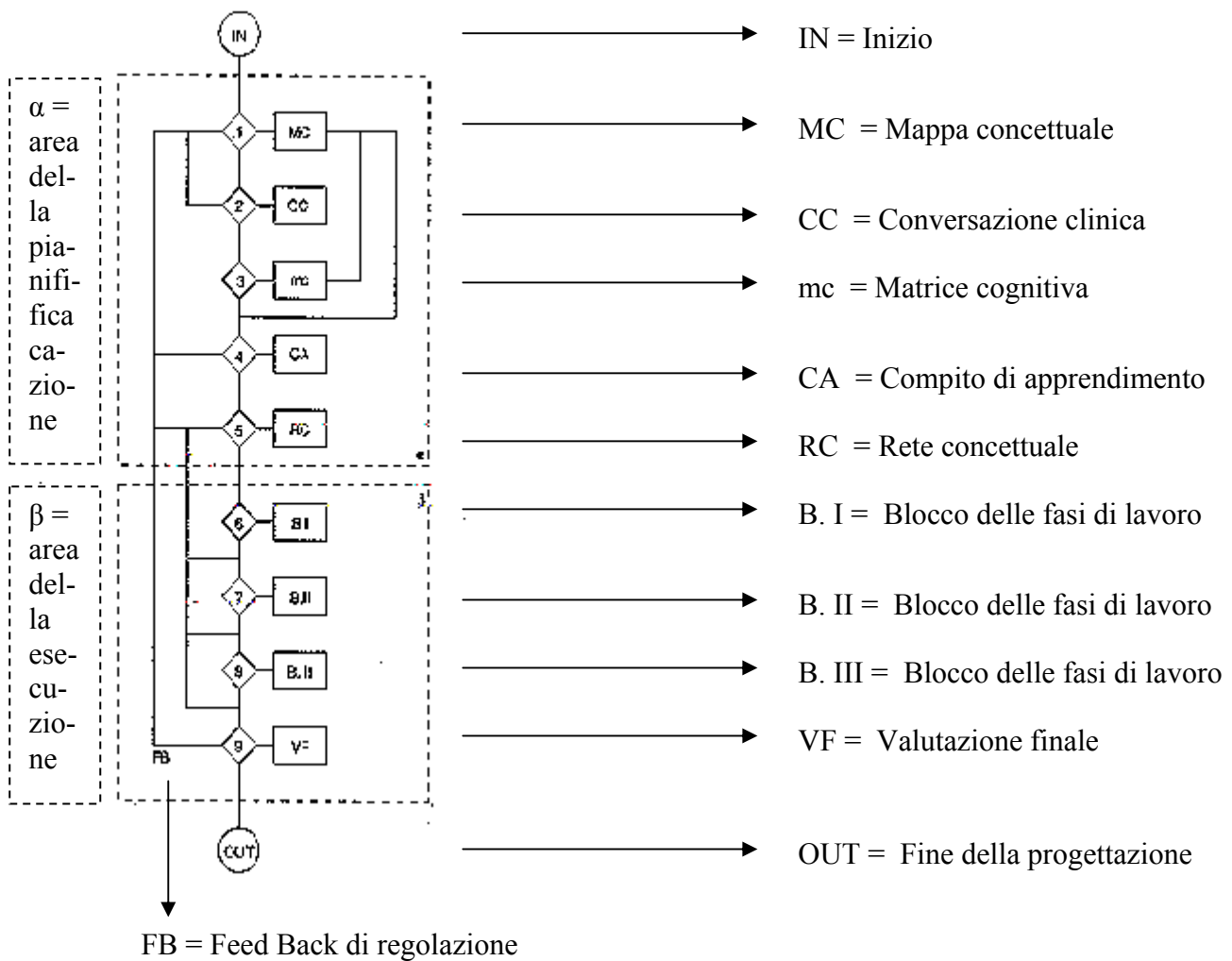
Insegnare, quindi, equivale a fornire le competenze necessarie a costruire concetti e la scuola, in quanto spazio in cui si ristrutturano, ricostruiscono e rappresentano gli oggetti culturali accreditati e in quanto spazio in cui il soggetto è distante dalla realtà¹¹, è il luogo privilegiato dell'attività didattica dove attraverso mediatori iconici, attivi, analogici e simbolici, si rendono gli oggetti culturali disponibili per l'apprendimento.

¹⁰ E. Damiano, *Insegnare con i concetti*, op. cit. pag. 21

¹¹ Dove potrebbe non essere di casa la scientificità in quanto spazio di possibile senso comune, di misconcetti e di pre-concetti

Le tappe della progettazione per concetti

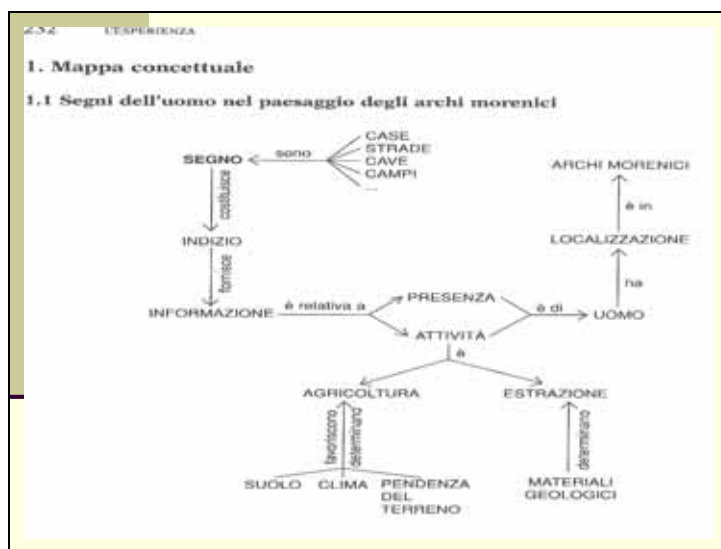
- Area della pianificazione (mappa concettuale, Conversazione clinica, matrice cognitiva, rete concettuale)
- Area dell'esecuzione (progettazione delle unità didattiche: blocchi delle fasi di lavoro, valutazione finale, feedback di regolazione)



Lo schema, tratto dal più volte citato libro di Damiano (pag. 102), ordina le sequenze della progettazione per concetti, in generale, e dell'unità didattica in particolare.

α = area della pianificazione

- *elaborazione della mappa concettuale di base:*
(Mappa e non schema: lo schema è uno strumento di organizzazione e di sintesi, la mappa rappresenta le relazioni (associative o connettive)¹²)
«La mappa concettuale rappresenta l'ordine delle relazioni proprie dell'argomento da affrontare, il concetto/i concetti, i loro attributi, le funzioni che li legano fra di loro» (Damiano) L'insegnante, desunto l'argomento, si documenta e lo organizza spazialmente secondo la sua struttura. La mappa concettuale è organizzata in maniera tale da tener presente le tappe principali dell'argomento¹³.



- *la conversazione clinica:*
E' la ricognizione dei concetti che il bambino possiede, anche spontanei o pre-concetti o mis-concetti (concetti non adeguati). E' frutto di una discussione con gli alunni avviata grazie alla formulazione di domande – stimolo, dopo che è stato pre-

¹² Tra gli strumenti della valutazione troveremo anche la costruzione di mappe concettuali da parte degli alunni. Vari studiosi si sono soffermati su questo aspetto. In particolare J. D. Novak e D.B. Gowin in *Imparando a imparare*, op. cit., parlandone diffusamente, si soffermano anche sulla loro misurabilità, cercando di stabilire dei criteri per l'assegnazione dei punteggi. La costruzione di mappe concettuali quale strumento di valutazione può essere prevista in vari momenti di una sequenza di apprendimento e può assumere la caratteristica di qualunque tipologia di prova (stimolo e risposta aperti: costruire una mappa concettuale su di un qualunque problema; chiusi: si presenta la struttura di una mappa concettuale e si chiede di completarla scegliendo tra varie alternative vincolanti; e via discorrendo). Rappresentando esse il quadro concettuale espresso dall'alunno possono essere utilizzate *durante* il percorso per osservarne le modificazioni strutturali, *prima* e alla *fine*. Le prove semistrutturate si prestano abbastanza ad utilizzare le mappe concettuali: tra queste il riassunto (si veda a tal proposito il testo di Domenici adottato) Ovviamente in questa nota si parla dell'utilizzo delle mappe concettuali in modo diverso da quello indicato nella sequenza dell'unità didattica per concetti.

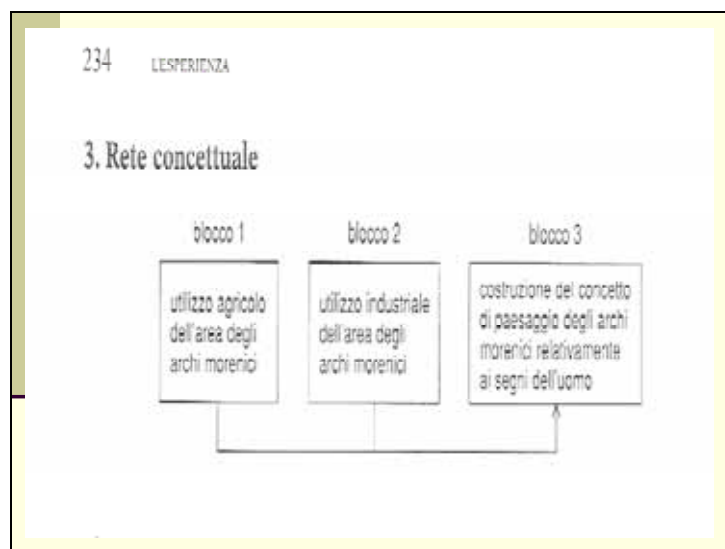
¹³ Gli esempi riportati sono tratti dal testo di Damiano più volte citato e si riferiscono a una unità didattica di geografia realizzata (I segni dell'uomo) in una scuola media. Non si è reputato opportuno riprodurre l'intero percorso dell'unità didattica per ovvi motivi di natura del corso. Si precisa che la rappresentazione grafica della mappa, della rete, della matrice cognitiva può essere anche diversamente articolata.

disposto da parte del docente il piano dell'intervista in relazione alla mappa concettuale ed è finalizzata alla raccolta di dati utili a definire

- *la rete concettuale:*

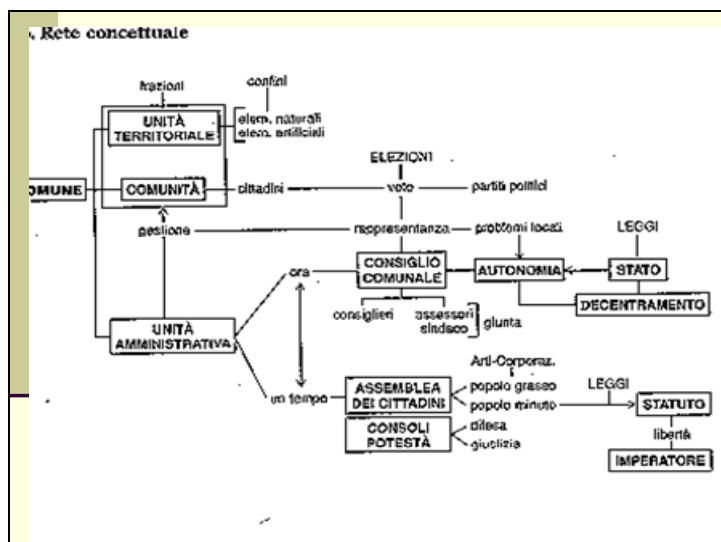
E' l'ordine delle operazioni da compiere, l'itinerario da percorrere. Dipende dalle decisioni prese per far cogliere agli alunni gli elementi del concetto.

Tiene conto dei loro pre-concetti, delle attrezzature didattiche, dei tempi etc Tiene conto dei principi di *essenzialità* e di *significatività dei contenuti*. Damiano: «può essere considerata come l'aspettativa dell'insegnante circa i risultati del lavoro scolastico compiuto in una certa frazione dell'anno come segmento del programma d'insegnamento (ovvero unità didattica): nel gergo della programmazione, potremmo definire questa fase introduttiva come la formulazione degli obiettivi, dal momento che i concetti e le loro relazioni rappresentano il punto d'arrivo desiderato all'inizio e la guida per la scelta dei metodi e dei percorsi d'insegnamento»



14

¹⁴ Un altro esempio di rappresentazione di una rete concettuale (unità didattica di storia: Il comune. Scuola elementare:

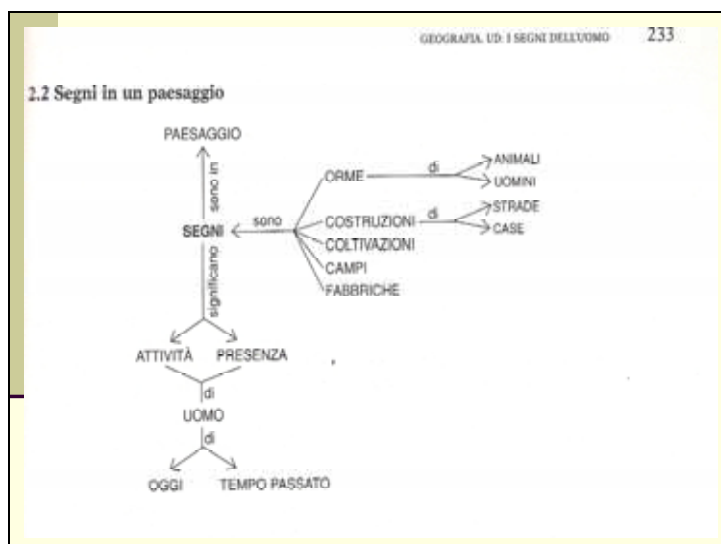
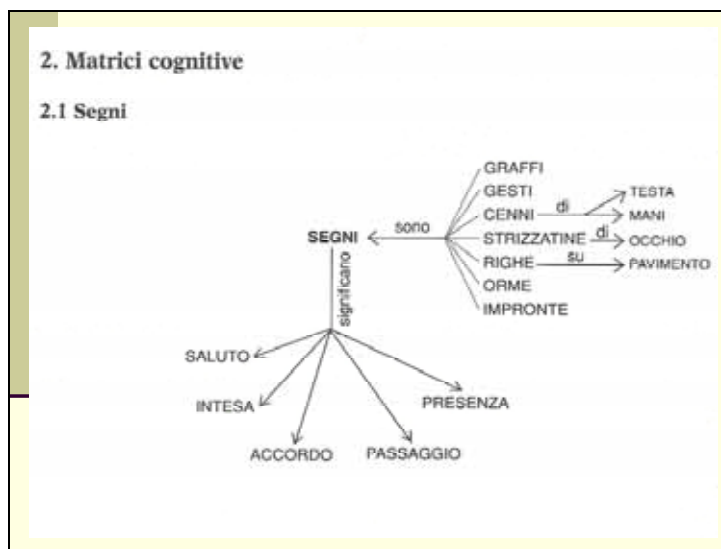


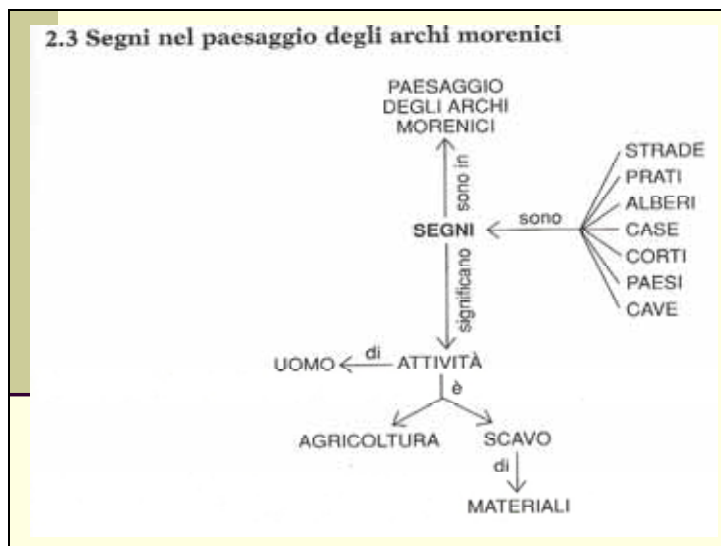
Tiene conto della conversazione clinica, cioè della ricognizione dei concetti che il bambino possiede, anche spontanei o pre-concetti o mis-concetti (concetti non adeguati), che genera la *matrice cognitiva*

- la *matrice cognitiva*:

Conoscenze spontanee disponibili a collegarsi reticolarmente con quelli che l'insegnante progetta di far apprendere, schemi di assimilazione già costruiti per promuovere, tramite l'accomodamento e lo sviluppo, gli schemi che l'insegnante attende. Già l'uso la parola, *matrice*, evoca la forza generativa delle conoscenze e degli schemi disponibili.

Alcuni esempi





β = area della esecuzione

E' la progettazione vera e propria dell'Unità didattica, intesa come «una serie articolata di operazioni intenzionali, selezionati e organizzati in rete concettuale sulla base della matrice cognitiva degli alunni»¹⁵

Damiano suggerisce di organizzare le «operazioni d'insegnamento attraverso alcune tappe di avvicinamento, che convenzionalmente denominiamo *blocchi*» (un primo blocco che esplora l'argomento dal punto di vista del *senso comune*, un secondo che raccoglie *esperienze* (non solo raccolte direttamente ma anche attraverso letture etc) utili a mettere in crisi le credenze del senso comune, un terzo la *definizione sistematica* del concetto e dei suoi correlati, sostenendo la concettualizzazione degli alunni attraverso alcune operazioni che qui non è il caso di riportare).

Ogni blocco può avere una o più fasi di lavoro in cui si stabiliscono

- l'obiettivo (es. Costruzione del concetto di paesaggio degli archi morenici localizzato a sud del lago di Garda relativamente ai segni dell'uomo)
- cosa fa l'insegnante e, prospetticamente, cosa fanno gli alunni.
(Alcuni esempi:

Cosa fa l'insegnante: Vi invito a recuperare le acquisizioni realizzate nelle fasi dell'UD allo scopo di costruire il concetto di utilizzazione del paesaggio degli archi morenici da parte dell'uomo limitatamente alle colture e all'attività estrattive. **Cosa fanno gli alunni:** Intervengono e, di volta in volta forniscono quanto richiesto dall'insegnante.

Si può trattare anche di prove di controllo:

Cosa fa l'insegnante: Vi fornirò ora un ciclostilato contenente una prova di controllo. Vi leggerò le istruzioni e vi esemplificherò alla lavagna le modalità di esecuzione dell'esercizio. **Cosa fanno gli alunni:** Eseguono la prova fornita.

Cosa fa l'insegnante: Dopo aver preso in esame le prove fornite, rileva gli errori, le valuta, le consegna agli alunni proponendo discussione sulle risposte fornite e/o


¹⁵ Cfr Betti, *Introduzione alle unità didattiche*, in E. Damiano, *La religione cattolica a scuola*, op. cit.

da fornire. **Cosa fanno gli alunni:** Discutono e correggono le risposte fornite in modo errato¹⁶).

- gli eventuali raggruppamenti (es. lavoro in classe insegnante/alunni, oppure lavoro individuale degli alunni su materiale già strutturato¹⁷)
- i mezzi (per esempio: materiali strutturati, schede, ...)
- i metodi ((per es. esercizi di consolidamento e di memorizzare di abilità strumentali, di schemi operativi, di relazioni; applicazione a contenuti diversi di schemi operativi, di concetti ...)
- le eventuali varianti e/o note metodologiche (è l'insegnante che ne cura la registrazione)

¹⁶ Ai fini del nostro discorso, che non deve mai perdere di vista la finalità di questa unità (informare gli studenti sulle modalità e sugli strumenti di valutazione in rapporto sia al modello didattico utilizzato, sia a tutte le azioni didattiche compiute sia al principio che deve calarsi nel percorso didattico orientandolo e ri-orientandolo), è importante riflettere su due cose: la funzione che in questo contesto ha la valutazione e gli strumenti che l'insegnante può utilizzare. Dall'esempio proposto appare evidente che la valutazione assume comunque una funzione di carattere formativo, è al servizio del processo che l'insegnante ha avviato e mira all'autovalutazione. Lo strumento che l'insegnante in questo caso ha utilizzato (il ciclostilato) è una prova strutturata del tipo completamente. Ma ne poteva prevedere d'altro tipo. Ciò sta a significare che a seconda dell'attività possono essere previsti e utilizzati vari strumenti. L'importante è che sia chiaro l'utilizzo che di essi si deve fare.

¹⁷ E' evidente il ruolo attivo dell'insegnante, come risulta anche dalla seguente diapositiva:



Il ruolo dell'insegnante per Damiano

- Distribuire le informazioni utili alla concettualizzazione a piccoli passi
- Sostenere la concettualizzazione degli alunni (grazie alla differenziazione progressiva; alla conciliazione integrativa; discriminazione significativa)
- Rappresentare tramite organizzatori (percettivi: immagini, disegni etc; logici: schemi, diagrammi etc; sistematici: tavole, sinossi) e in modo semplificato i concetti che si stanno elaborando
- Favorire il passaggio dall'organizzazione fisico-percettiva a quella logico – simbolica (metodi attivi; iconici, analogici (simulazione e gioco); simbolici. Mediatori didattici in ciascun metodo)
- Criterio: accostamento graduale

Differenziazione progressiva delle informazioni: dall'insieme alle parti, da un nucleo ai suoi componenti


Conciliazione integrativa: raccordare, segnalando nessi e collegamenti, i nuovi schemi concettuali con i precedenti

Discriminazione significativa: evidenziare le differenze e le distinzioni tra vecchi e nuovi schemi

La valutazione

Nella didattica per concetti, s'è già detto, la valutazione assolve a tutte le funzioni che le sono proprie. Un quadro di sintesi può essere così raffigurato:





Le prove

Varie:
 aperte, strutturate, semistrutturate,
 Completamento di diagrammi, di schemi,
 grafi ad albero,

(vedi fasi di lavoro: al momento della
 valutazione: cosa fa l'insegnante? Cosa
 fa l'alunno?)

Non c'è una categoria di prova privilegiata, possono essere utilizzate prove di qualsiasi tipo, come s'è già avuto modo di osservare.

E' fondamentale che la verifica degli apprendimenti sia caratterizzata come fase di un blocco. A integrazione di quanto già detto in occasione delle fasi di lavoro, riportiamo un ulteriore esempio di verifica degli apprendimenti¹⁸, che utilizza quale prova di verifica il completamento di mappe concettuali.

Fase di lavoro.

Obiettivo: verifica degli apprendimenti

<i>Cosa fa l'insegnante</i>	<i>Cosa fa l'alunno</i>
Distribuisce schede per la verifica	Prende visione delle schede
Spiega le consegne per ciascuna scheda	Segue la spiegazione della consegna
Verifica l'avvenuta comprensione	Fa domande di chiarimento
Invita a eseguire la scheda	Esegue individualmente come da consegna
Raccoglie le schede	
Guida una discussione per correggere collettivamente le schede	Interviene
Ridistribuisce le schede e invita ad apportare le correzioni usando una biro di un altro colore	Apporta le correzioni
Controlla la correttezza della correzione	

¹⁸ Parte di una unità didattica di educazione all'immagine (scuola elementare) sul film d'animazione

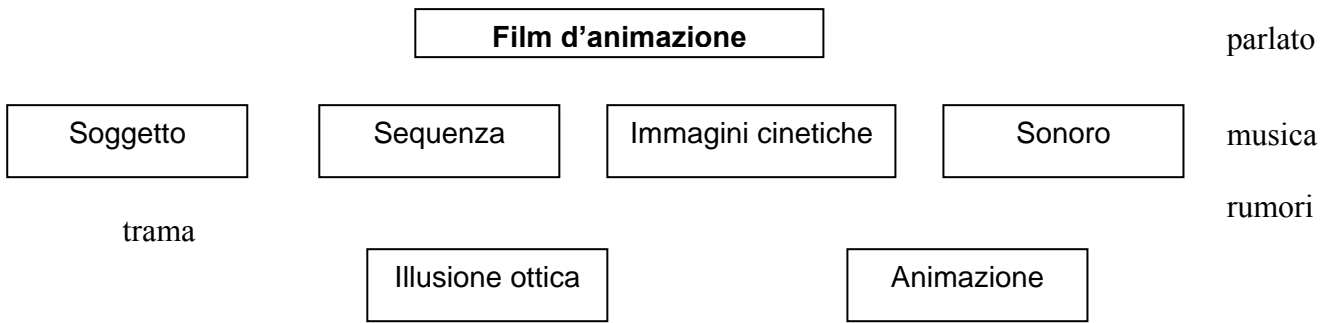
Raggruppamento alunni: Lavoro Individuale

Metodo: Verifica delle conoscenze apprese

Mezzi: Schede opportunamente predisposte

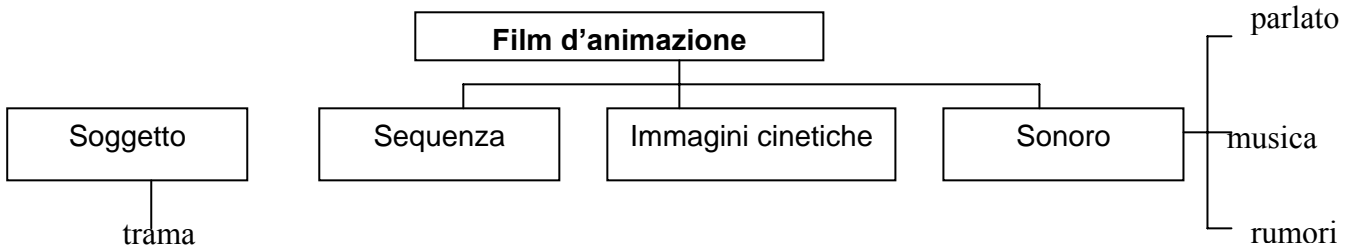
Prova (parzialmente riprodotta):

1. Stabilisci delle relazioni tra i concetti e denominale:



eccetera

2. Denomina le relazioni tra i concetti



eccetera

3. Usando i concetti dello schema precedente, costruisci la definizione verbale di "film d'animazione"

Un ulteriore esempio (di un'altra unità didattica): è una prova semistrutturata.

Un esempio (incompleto)

Completa la seguente mappa collocando, negli spazi .. Espressioni e parole scelte tra quelle sottoelencate:

```
graph LR; Uomo(Uomo) -- a --> A(( )); Uomo -- in --> B(( )); Uomo -- esercita --> C(( )); C -- fa affiorare --> D(( ))
```

Attività estrattiva, acque sotterranee,

Infine, **la valutazione si pone al servizio della ricerca didattica.**

Diapositiva 13

Riflette sul percorso e lo socializza

- Valutazione che rappresenta gli episodi nodali del percorso e dei rapporti alunno – insegnante
- Esplicita le decisioni assunte dall'insegnante
- Pubblicizza l'azione didattica: è al servizio della ricerca didattica.

Fin qui la programmazione e la progettazione per concetti, colta nei suoi elementi essenziali, utili per comprendere la funzione della valutazione in un quadro coerente col processo didattico.

I successivi modelli saranno presentati in maniera molto più succinta per non appesantire lo studio e perché oramai dovrebbe essere evidente il nesso che lega la valutazione al modello didattico.

Diapositiva 14



3.2.3 La programmazione per sfondo integratore

- Nasce in Italia (anni 80) presso l'Università di Bologna, promotori Canevaro - Zanelli
- Nasce in prima battuta per l'integrazione dei portatori d'handicap
- Si utilizza soprattutto nella scuola dell'infanzia

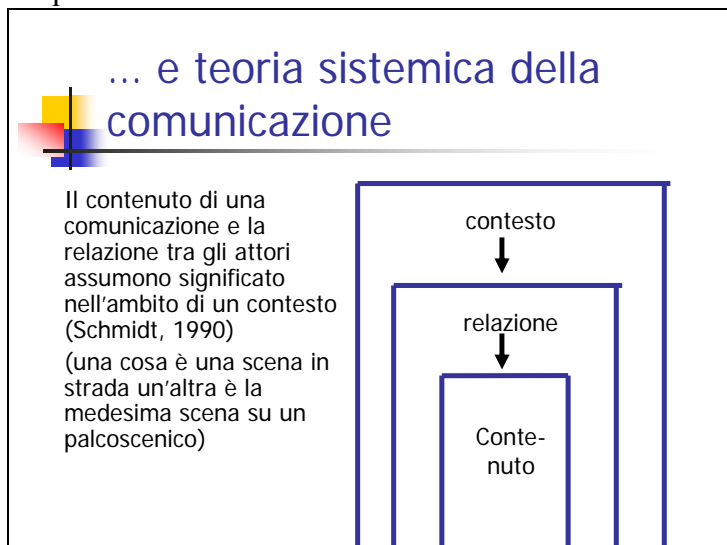
Diapositiva 15



Teorie di riferimento: gestalt

Si fonda

- sulle teorie della Gestalt (noi percepiamo non come aggregazione di elementi singoli ma come una totalità organizzata; ogni elemento viene percepito in relazione con il tutto e qui assume significato; le caratteristiche delle strutture percepite non risultano della somma delle singole parti);



La sequenza delle tre diapositive c'introduce alla programmazione per sfondo integratore, un modello, molto contestualizzato, che nasce dapprima per rispondere alle esigenze dei portatori di handicap e che si rivela poi efficace nella pratica didattica quotidiana soprattutto della scuola dell'infanzia. Gli studiosi di riferimento sono Canevaro e Zanelli (cfr. Canevaro, Lippi, Zanelli, *Una scuola uno "sfondo". "Sfondo integratore", organizzazione didattica e complessità*, Bologna, Nicola Milano, 1988)

La metafora del dipinto rende l'idea dello sfondo: lo sfondo di un dipinto è utilizzato per far risaltare le figure in primo piano. Se varia lo sfondo varia anche la percezione delle figure e il significato a loro attribuito. Il maestro è un po' il pittore: interviene per modificare lo sfondo (l'ambiente scolastico, lo spazio in cui si svolge l'attività educativa) perché «col variare dello sfondo varia pure il senso del comportamento così come variano gli effetti che le medesime realtà producono su di noi [... essendo] lo sfondo la struttura che connette la nostra esperienza del reale, [che] fornisce sempre i termini coi quali facciamo esperienza dei singoli aspetti di realtà» (Zanelli)¹⁹

La didattica per sfondo integratore intende far vivere al bambino l'esperienza scolastica in modo unitario e il compito della programmazione è «strutturare un contesto educativo tale da favorire processi di integrazione, cioè, se si vuole, la percezione di sé come personalità integrata, in relazione costruttiva con la realtà e con gli altri» (Zanelli). La programmazione per sfondi, quindi, pone l'allievo, e non l'oggetto culturale, al centro del percorso. L'allievo è soggetto attivo e motivato all'apprendimento, non apprende solo dal curriculum esplicito ma ancor di più da quello implicito, solo in ambienti con affettività esplicita e molto relazionali consegue un reale apprendimento, porta con sé il suo progetto del crescere e dell'imparare.

Il contesto ha una valenza relazionale, è luogo di relazioni e di narrazioni, ha forte valenza la "dinamica situazionale". La programmazione, quindi, sceglie un "contenitore di significati", che è fisico (uno spazio, un ambiente) o mentale (una storia, una narrazione o altro) anche per rassicurare e consentire di superare gli ostacoli, contribuendo a ridurre le dissonanze cognitive (un evento che provoca difficoltà d'integrazione delle conoscenze è percepito come ostacolo (si pensi all'integrazione delle persone in difficoltà)). Ognuno

¹⁹ Cfr P. Zanelli, *Uno "sfondo" per integrare*, Bologna, cappelli, 1986.

tende a superare o a limitarlo grazie a un'attività orientata allo scopo.)²⁰ Lo sfondo, in altre parole è un quadro di riferimento motivazionale. Potremmo definirlo come lo strumento che organizza il contesto educativo e che è in grado di facilitare l'integrazione dei bambini. E' una storia, un personaggio inventato, una trama narrativa di riferimento a cui i bambini si ricollegano per collegare le loro esperienze vissute e quelle dell'esperienza didattica guidata. E' una struttura collettiva che dà senso alle varie attività, che connette in quanto riferimento concreto delle attività dei bambini.

Alcuni esempi (tratti dalla programmazione della scuola elementare di Iseo. Progetto continuità) rendono meglio l'idea:

Sfondo integratore: «La foresta brillante» con personaggi «Gufo saggio e la sua famiglia»

- Campo si esperimenta il corpo e il movimento: I folletti della foresta incantata camminano in punta di piedi, sono agili (obiettivo: educare all'espansione dell'energia del proprio corpo);
- Educazione tecnologica (scuola primaria) obiettivo: sviluppare le abilità costruttive attraverso l'affinamento della motricità fine): I tre gufetti, figli di Gufo saggio, sono nati e sono nell'armadio. Hanno bisogno di una tana)
- I tre gufetti hanno paura, non conoscono nessuno, ... il bambino riconosce le sue paure, le sue ansie quando si trova in un nuovo ambiente.
- I tre gufetti un giorno grazie a un nastro registrato comunicano con noi, ci fanno domande. Noi registriamo le nostre risposte
- I tre gufetti a primavera c'invitano a visitare la foresta incantata. Noi ci andiamo per trovare l'albero dei tre gufetti. Analizziamo gli alberi, vediamo i colori, raccogliamo le foglie ... A scuola ordinano, classificano il materiale e cambiano ... l'albero dei gufetti
- In inverno l'albero dei gufetti necessariamente dev'essere cambiato e in primavera e
- Un giorno Folletto Blu narra di aver incontrato strani personaggi e ci manda la loro immagini: i numeri. Numeri speciali, animati. I bambini desiderano costruire una strada simile a quella descritta nel messaggio e preparano le sagome degli alberi che ospiteranno i numeri. Troviamo poi un messaggio scritto alla lavagna, ... I folletti ci regalano una filastrocca dei numeri. E' divertente la impariamo a memoria. Proviamo anche noi a scrivere brevi filastrocche con le rime ...»

E si potrebbe proseguire.

C'è da sottolineare che


- «Quando si parla di sfondo integratore si parla, in primo, luogo, di uno sfondo istituzionale (particolare organizzazione contestuale di spazi, tempi, mediazioni, regole di comunicazione) che favorisca l'autonoma organizzazione, da parte del bambino, delle proprie strategie di costruzione del mondo, favorendo l'automotivazione e il vissuto di connessione spaziale e temporale» (Zanelli)
- Lo sfondo, struttura che connette, è in costante evoluzione per cui il docente diviene regista: «Per quanto riguarda l'adulto educatore, possiamo sintetizzare le acquisizioni favorite dallo sfondo integratore con il termine di regia educativa. Operare una regia

²⁰ Oltre alla dissonanza cognitiva si può parlare anche di situazioni di *disturbo* che potrebbero essere causate dalla presenza in classe di bambini portatori di handicap o comunque con problemi di comunicazione. Lo sfondo integra queste situazioni, le contestualizza, rassicura.

educativa significa per l'adulto essere capace di collegare momenti e percorsi diversi sia spazialmente che temporalmente» (Zanelli)

- Lo sfondo favorisce modalità relazionali di tipo cooperativo, superamento dell'egocentrismo, decentramento perché potenzia l'attribuzione di significati agli avvenimenti, che sono vari

Diapositiva 17



Programmare per sfondi

- E' sempre intenzionale: il maestro, da regista, progetta «le configurazioni istituzionali».
- Il progetto educativo non è rigido e prefigurato: gli eventi imprevisti non sono un disturbo anzi fanno evolvere il contesto
- Il maestro predispone e organizza le condizioni ambientali

«Programmazione, nel contesto di questo intervento, viene ad assumere il significato di progettare (da parte dell'adulto) le configurazioni istituzionali che rendono possibile sia l'autonoma organizzazione del bambino, sia la più ampia coevoluzione di cui anche l'adulto è parte» (Zanelli). Ci sono, quindi, intenzionalità e flessibilità. Il progetto didattico non è affatto rigido, anche gli eventi imprevisti fanno evolvere il contesto e creano nuove situazioni nelle quali acquistano significato. Il maestro non ha alcun ruolo direttivo ma predispone e organizza il materiale.

Le fasi della programmazione, sinteticamente, sono le seguenti:

- Analisi della situazione (non per i prerequisiti ma individuare le tracce di organizzazione dello sfondo). Si parla di contesto, cioè di
 - osservazione delle *tracce* depositate dai bambini per individuarne i bisogni, le problematiche, le caratteristiche. Attorno a queste *tracce* si costruiscono gli eventi o le storie dello sfondo
 - analisi del territorio e delle risorse strutturali
- Definizione della mappa degli obiettivi, traguardi non rigidi ma presenti all'insegnante come strumento regolativo, non da perseguire in maniera sequenziale ma da perseguire in maniera fluida, flessibile, reticolare, attraverso nodi problematici
- Definizione e scelta dello sfondo: la struttura che connette le varie attività (realistico, fantastico, avventuroso ...) programmata in coerenza con lo sfondo istituzionale: spazi, tempi, mediatori didattici
- Definizione di nuclei di progetto (non unità didattiche sequenziali ma situazioni complesse, aperte che consentano a ciascun bambino di raggiungere certe abilità)
- Controllo e feed - bak:



3.2.4 Progettare per situazioni

- Si riferisce alla scuola materna
- E' proposta da Fornasa: «la prospettiva del progetto per situazioni pone le sue radici in modo esplicito da una parte nell'epistemologia genetica piagetiana e dall'altra nella teoria dei sistemi complessi» (Fornasa-Barbetti)
- Per lo più gli stessi riferimenti della p. per sfondo integratore

E' W. Fornasa l'ispiratore di questo modello di progettazione, che è riferibile soprattutto alla scuola materna.

Nasce da una critica alla pedagogia per obiettivi, alla quale, comunque viene riconosciuto «un valore storico inestimabile essendo il perno sul quale il nostro impianto educativo è uscito [...] dal modello gentiliano» (Fornasa).

Si caratterizza come figlia del **pensiero debole**, un pensiero che è aperto alla possibilità e al cambiamento e che, proprio perché tale, può interpretare la realtà complessa in prospettiva reticolare (La teoria dei sistemi complessi è uno dei punti di riferimento della progettazione per situazioni), un pensiero che è anti-oggettivista.

Di contro il **pensiero forte**, quello della certezza e dell'oggettività della scienza, ha generato la pedagogia, e dunque la programmazione, per obiettivi, di tipo lineare e sequenziale: determinato l'obiettivo in rapporto alle condizioni di partenza, facendo le azioni giuste, rettificando il percorso se necessario, si raggiunge il traguardo. Se l'obiettivo non è raggiunto qualcosa nel percorso non ha funzionato.

La reticolarità della conoscenza induce a riconoscere l'interrelazione stretta tra le dimensioni cognitiva, relazionale, emotiva e sociale.

Secondo questa prospettiva la conoscenza è soggettiva. Non c'è una verità assoluta e valida per tutti, c'è però lo scambio tra gli individui, c'è una condivisione interindividuale. Non esistono due rappresentazioni identiche della realtà, per cui «la conoscenza è [...] non tanto una rappresentazione (il più possibile fotografica) quanto una costruzione continua di mondi possibili» (Fornasa). Io osservo il mondo e **sono nel** mondo, il che vuol dire che l'osservatore non è esterno al contesto in cui si trova.

Da questi presupposti, che, si ripete, vogliono il soggetto che conosce immerso nella situazione, si comprende che non si possono predeterminare e prefigurare i comportamenti (gli obiettivi) in quanto pur se inseriamo delle perturbazioni nel soggetto che conosce non è detto che quelle perturbazioni possono condurre a ciò che noi abbiamo prefigurato. Il sistema che conosce è imprevedibile, come sono imprevedibili i cambiamenti del sistema esterno. Del resto altrove abbiamo parlato della nostra epoca come un'epoca della incertezza, riferendoci a Morin. E' proprio lui che parla anche dell'incertezza della conoscenza: «la conoscenza non è mai un riflesso del reale, ma sempre traduzione e ricostruzione, cioè comporta rischi d'errore; è [...] la conoscenza dei fatti è sempre debitrice

dell'interpretazione». E ancora, riferendosi all'imprevedibilità dei risultati di un'azione: «le conseguenze ultime dell'azione sono imprevedibili».

Ecco perché in questo modello si parla di progettazione più che di programmazione. Quest'ultima nasce come espressione del controllo mentre la prima come espressione dell'autonomia.

Il prospetto seguente mette a confronto progettazione e programmazione (da Azzali, Cristanini, *Programmare oggi*, Milano, Fabbri editori, 2001 (Il rist))

Programmazione	Progettazione
- espressione del modello lineare o controllo	- espressione del punto di vista reticolare o dell'autonomia
- tende a stabilire a priori i percorsi per raggiungere gli obiettivi	- È aperta al possibile e al futuro senza percorsi precostituiti
-	- Crea perturbazioni che originano nuove organizzazione, senza pretendere di determinarle totalmente
- tende a controllare il sistema dall'esterno	- Costruisce problemi
- Tende a chiudere i problemi	

La progettazione per situazione²¹ si basa su situazioni-stimolo che favoriscono la scoperta guidata, dove l'insegnante propone delle situazioni stimolo e l'allievo cerca di sperimentarle. I cambiamenti non possono essere predeterminati: «il bambino è competente non tanto per effetto di trasmissione di competenze-capacità- abilità dall'esterno, ma in quanto costruttore della propria conoscenza secondo percorsi non precostituiti e comunque in grado di orientarsi nella complessità»

Un'organizzazione reticolare della conoscenza favorisce l'apprendimento.

Le sue fasi sono

- Osservazione: **cercare** (perché comunque l'osservazione è sempre soggettiva e i punti di vista sono sempre parziali) di capire il sapere e il saper fare di ogni bambino

²¹ Dal vocabolario Treccani: «Il complesso delle condizioni e delle circostanze che determinano e caratterizzano, in un dato momento, lo stato, il comportamento, la possibilità di agire di una persona, di una collettività, di un ente, di una sfera di attività»

Nell'ottica di questo modello di progettazione, la situazione

- ha un ampio grado di possibilità risolutiva (ricerca della migliore soluzione)
- favorisce l'interazione socio-cognitiva (confrontare e sostenere il proprio punto di vista sviluppa capacità di decentramento)
- è caratterizzata da una scarsa presenza di consegne rigide e di materiale altamente strutturato
- permette di recuperare l'errore come fattore costruttivo di conoscenza: autocorrezione
- implica l'accettazione del "caos" come mondo del possibile e come elemento con cui convivere

3.2.5 La postprogrammazione

- Si deve a Gabriele Boselli
- Tentativo di superare l'idea stessa di programmazione
- Fondamenti in Husserl, Heidegger, Gadamer, Morin, Bertolini

Testo di riferimento: Gabriele Boselli, *Postprogrammazione*, Scandicci, La Nuova Italia, 1991

E', come dice Boselli, una «presa di congedo dalla programmazione», i cui punti di riferimento sono la fenomenologia di Edmund Husserl, l'esistenzialismo di Heidegger, l'ermeneutica di Gadamer, l'ipercomplesistà di Morin, e i temi della fenomenologia e dell'intenzionalità sviluppati nel libro *L'esistere pedagogico*, su cui qui non è il caso di trattarsi. I primi tre (Husserl-Heidegger-Gadamer) sono accomunati da una prospettiva fenomenologica e, quindi ermeneutica²², sviluppata sul piano pedagogico da Bertolini.

Secondo l'interpretazione di Boselli

- la programmazione è generata dalla cultura tecnica, dal modello «razionalista che domina nella cultura contemporanea, dalla ragione forte che «può essere definita come quella che pretende di essere fondata sulla realtà e alla quale sono attribuiti fatti che agiscono sui soggetti» e che è convinta di «poter costituire il fondamento di qualsiasi realtà».
- La postprogrammazione è invece figlia di una pedagogia del soggetto, i cui punti di riferimento sono:
 - l'uomo, che in quanto essere libero e aperto all'infinito non può avere muoversi verso obiettivi definiti da altri (la postprogrammazione invece di definire obiettivi intende aprire prospettive)
 - la conoscenza, come atto di coscienza, a basso livello di mediazione (mette in discussione la mediazione forte del docente, della struttura etc), più che come trasmissione;
 - l'educazione, come incontro tra persone
 - la scuola, come luogo per la formazione dell'autonomia intellettuale

Sulla base di questi assunti la postprogrammazione non vuole tecnica, non vuole obiettivi, non vuole verifiche ma vuole soggetti, relazioni, discipline come fenomenologie (del lasciar essere, del vedere, dell'indicare), interpretazioni, intersoggettività.

Essa, pertanto:

²²L'ermeneutica originariamente indicava la ricerca sul significato di un testo. Per Gadamer è una modalità d'interpretazione dell'esistenza

- innanzitutto deve poter contare sull'«esistenza di un gruppo docente motivato, di un ambiente sociale disponibile, di un orientamento alla sperimentazione e di figure che siano di potente ausilio alla motivazione» (Boselli, pag. 155)
- abbandona il percorso che ci è più o meno usuale e prefigura le seguenti fasi:
 - Chiedere e *inter-rograsi*. Chiedere «ai testi della classicità e a quelli contemporanei elementi di esperienza e di visione che servano a qualificare la nostra esperienza», *inter-rograrsi* (inter: tra gli insegnanti: cosa vuol dire per ciascuno insegnare?, cosa bisogna fare per aiutare i bambini nella «sviluppo non tanto delle capacità (programmazione) ma delle qualità).
 - *Spendersi-in-pro*, ossia fare un progetto per il coinvolgimento di alunni e colleghi
 - Sui risultati del *chiedere e dell'inter-rograrsi*, individuare le *prospettive di sviluppo*, ossia le direzioni meritevoli di impegno educativo, le aperture da proporre

Nel suo farsi il dialogo tra i soggetti (allievo e insegnanti) è favorito dagli *argomenti*. L'*argomento* è per Boselli «un aspetto del mondo che può essere osservato passando da più vie, una zona che si può vedere secondo prospettive diverse, interdisciplinari». Non è una unità didattica (le quali fanno scomparire, per Boselli, la complessità degli eventi e sono prefigurate da altri secondo una logica tecnicista)

Infine l'*interpretazione delle risultanze*. Richiama una valutazione ermeneutica, che non è la verifica. Per Boselli valutare è «ricostruzione il più possibile esplicita della globalità dell'esperienza del ragazzo [...] da parte della globalità dell'esperienza del soggetto valutante e delle condizioni e condizionamenti dell'osservazione». Boselli tenta di delineare «una teoria della valutazione che salvi dal soggettivismo ingenuo come dall'oggettivismo», suggerendo momenti di comunicazione, di scambio d'informazioni e di interpretazione tra gli insegnanti al fine di non chiudersi nel soggettivismo e parlando anche di un «disegno di possibilità di valutazione – conoscenza» puntualizzandone gli spetti come segue:

- *Confutabilità di ogni verifica* (non prendiamoci tanto sul serio perché prima o poi qualcuno dirà cose diverse)
- *Falsificabilità di ogni falsificazione* (pensiamo che se ho dimostrato che chi ha valutato aveva torto dovrò aspettarmi che qualcun altro a sua volta dimostrerà che anch'io ho avuto torto)
- *E' la valutazione che fa la verifica* (Non è che prima si verifica e poi si valuta. E' vero l'incontrario: prima si collaca la questione nel quadro valoriale di ciascuno e poi si verifica)
- *Deteorizzazione* (in relazione con l'altro dobbiamo abbandonare le nostre terie per cercare il volto dell'altro)
- *Eslicitazione dell'intenzionalità* (ogni valutazione ha un carattere finalistico per cui si tende a valutare l'altro secondo le sue e le nostre attese. Bisogna renderle esplicite)
- *Scambio di significati* (valutante e valutato s'incontrano e possono conoscersi per come pensano e non sulla base di griglie precostituite)
- *Scambio di doni* (i prodottineducativi, le performances, hanno significati solo relativamente alla persona che li produce. Non sono, pertanto, oggetti ma doni che vengono offerti al valutante)
- *Incontro tra persone* («valutare non è prendere le distanze dall'altro ma avvicinarsi all'altro, al suo mondo, alla sua storia. E' arricchirsi dell'esperienza dell'altro»)
- *Incremento di essere* («valutando si impara e si cresce»)

- *Globalità* («la valutazione deve essere volta alla ricostruzione più possibile esplicita della globalità dell'esperienza del ragazzo (non di sue sole prestazioni) da parte della globalità dell'esperienza del soggetto valutante e delle condizioni e condizionamenti dell'osservazione)
- *Apertura al nuovo* (La valutazione ermeneutica è attenta all'imprevisto, ai «risultati inintenzionali delle operazioni intenzionali»)

Due avvertenze

- E' lo stesso Boselli a dire «la postprogrammazione è una costruzione teorica e pratica per ora inattuale. Buona forse per il tempo in cui la progettualità programmatoria – che già ora comincia a premunirsi vestendo anche i panni della flessibilità, rivedibilità, ecc. – avrà attenuato la sua egemonia»
- Essa, insieme alla programmazione per situazioni,
 - pone comunque, e chiarisce, alcune linee del quadro del paradigma dell'interpretazione di cui abbiamo parlato durante il corso (si vedano l'unità 3 punto 3.1, da pagina 36 in poi degli appunti, e varie parti del libro della professoressa Piu, si rifletta sul cosa può significare che il docente deve avere capacità ermeneutiche e sul rischio di soggettività nella valutazione);
 - offre un quadro in cui è possibile collocare, sia pur con moltissimi distinguo, la funzione del portfolio (la storia narrativa, il concetto di personalizzazione etc).

