
SCHEMA DI LAVORO

Per l'identificazione delle priorità curricolari (nuclei generativi delle discipline)

In principio è bene dichiarare lo sfondo pedagogico generale in cui ci si muove, anche indicando eventuali fonti (o recuperando citazioni dai documenti). Per riprendere il filo delle riflessioni esposte durante il corso si può vedere il volume: A. Porcarelli, *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*, Diogene Multimedia, Bologna 2016.

Le Indicazioni nazionali per il primo ciclo presentano una visione dinamica delle discipline e rinviano all'autonomia delle scuole la loro eventuale aggregazione in aree o assi funzionali:

Le discipline, così come noi le conosciamo, sono state storicamente separate l'una dall'altra da confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l'unitarietà tipica dei processi di apprendimento. Ogni persona, a scuola come nella vita, impara infatti attingendo liberamente dalla sua esperienza, dalle conoscenze o dalle discipline, elaborandole con un'attività continua e autonoma. Oggi, inoltre, le stesse fondamenta delle discipline sono caratterizzate da un'intrinseca complessità e da vaste aree di connessione che rendono improponibili rigide separazioni. 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 (p. 12).

Premesso che i Traguardi per lo sviluppo delle competenze sono contenuti nelle Indicazioni nazionali e che l'indicazione specifica delle conoscenze e abilità rientra nella progettazione dei singoli percorsi didattici a livello di gruppi classe, elettivi o di livello, qui si precisano le scelte epistemologiche effettuate dai Dipartimenti disciplinari ed i nuclei generativi (fondanti) delle discipline stesse.

I *nuclei fondanti* sono stati efficacemente definiti come “quei concetti fondamentali che ricorrono in vari punti di sviluppo di una disciplina e hanno (perciò) valore strutturante e generativo di conoscenze. I nuclei fondanti sono concetti, nodi epistemologici e metodologici che strutturano una disciplina... i contenuti ne sono l'oggetto, le conoscenze sono il frutto di tutto il processo di costruzione del sapere” (Assemblea del Forum delle Associazioni professionali degli insegnanti, 25 febbraio 2000). Essi possono rappresentare le “pietre miliari” di un approccio alle discipline¹ concepite – nell'accezione bruneriana – come itinerari a spirale, in cui il punto di partenza dell'esperienza conoscitiva siano i mondi vitali degli allievi e le esperienze culturali pregresse, che possono essere ripensati, rappresentati e concettualizzati grazie agli strumenti culturali delle discipline. Tali percorsi hanno la funzione di condurre gli

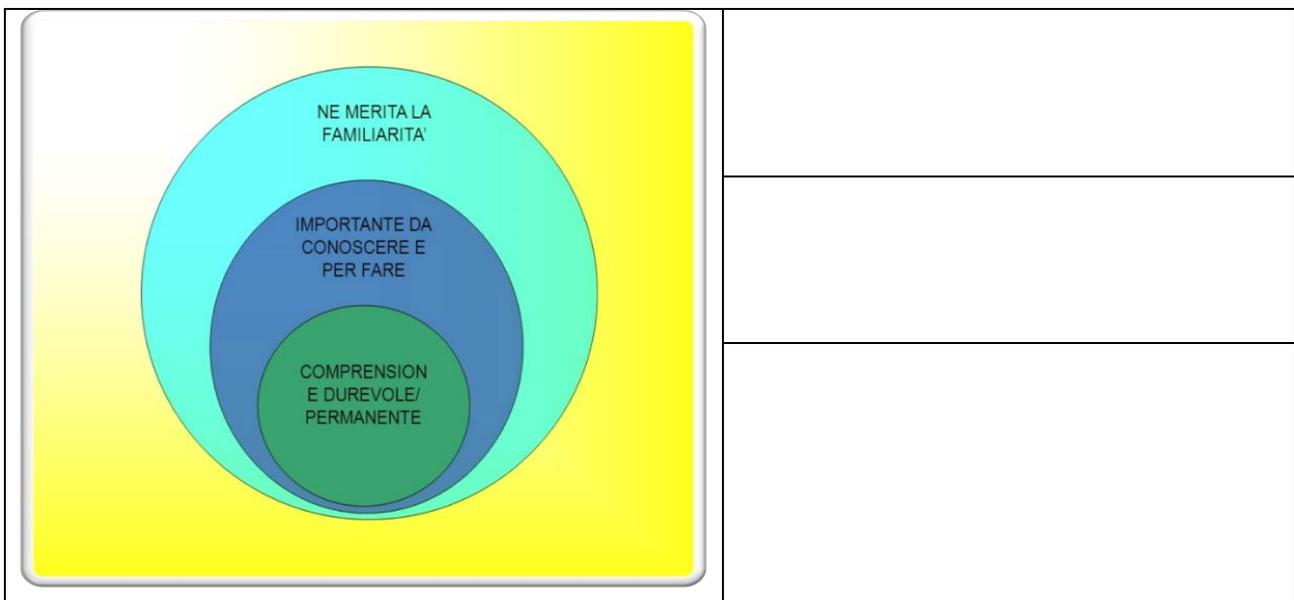
¹ È utile rimarcare, in questa sede, la distinzione tra *scienze* e *discipline*. Per **scienza** intendiamo *un insieme ordinato e coordinato di leggi e di teorie, atto ad interpretare e conoscere un aspetto della realtà umana e naturale, particolari fenomeni e avvenimenti, rilevarne l'origine e seguirne lo sviluppo*, mentre per **disciplina** intendiamo *una scienza (o parte di essa, o un insieme di scienze) in quanto oggetto di insegnamento sistematico, con valore “formativo” per la mente professionale e la costruzione dell'identità culturale di una persona*.

studenti a vivere le discipline come spazi culturali da abitare per soddisfare il loro bisogno di conoscenza e la loro capacità di agire in modo competente.

L'idea non è quella di "rifondare" gli statuti disciplinari, ma quella di valorizzare in termini "induttivi" le consapevolezze emerse dal lavoro concreto fatto con gli allievi, per "saggiare" il valore formativo delle discipline nel loro interagire concreto con i mondi vitali degli allievi. Alcune domande-guida:

- Quali sono i nuclei generativi dei singoli ambiti disciplinari in questo ordine e grado di scuola? Ci sono comprensioni significative e profonde che i docenti ritengono irrinunciabili?
- Ci sono alcuni snodi tematici interdisciplinari che la nostra comunità scolastica ritiene particolarmente significativi?

Un ulteriore elemento interessante è dato dalla possibilità di individuare le priorità curriculari, sulla base della feconda distinzione proposta da Wiggins e McTyghe che propongono una gerarchia di priorità a tre livelli (indicati nella figura sotto riportata):



Il primo passo è dunque quello di **identificare le Comprensioni durevoli/permanenti**. Così illustrano gli autori questo passaggio strategico della progettazione:

L'anello più piccolo rappresenta lo spazio delle scelte ancora più raffinate (a grana fine) – scegliere le comprensioni "durate" che ancorano e fissano l'unità o il corso. Con i termini "duratura, durevole, resistente" (enduring) ci riferiamo alle grandi idee, alle conoscenze importanti in cui vogliamo che gli studenti "entrino" e penetrino, e che vogliamo che conservino dopo aver dimenticato molti dei dettagli (G. Wiggins e J. McTighe, Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa, tr. it., LAS, Roma 2004, p. 33).

Gli stessi autori (ivi, pp. 34-35) presentano alcuni "filtri" che consentono di identificare comprensioni durevoli:

Filtro 1: Fino a che punto l'idea, il tema o il processo rappresentano una "grande idea" dotata di valore durevole al di là della scuola? Si può descrivere una grande idea anche come ide-perno. Il perno mantiene l'ingranaggio in una ruota al suo posto sull'asse; conseguentemente un'idea perno è qualcosa di essenziale per la comprensione profonda.

Filtro 2: Fino a che punto l'idea, il tema o il processo appartengono al nucleo centrale della disciplina di studio? Coinvolgendo gli studenti nel "fare" la materia scolastica, offriamo loro la possibilità di intuire come si generano le conoscenze, si analizzano e si usano.

Filtro 3: Fino a che punto l'idea, il tema o il processo richiedono di essere chiariti? Si pensi alle idee astratte contenute nell'unità o nel corso – quei concetti e principi che non sono ovvi e che potrebbero essere controproducenti.

Filtro 4: Fino a che punto l'idea, il tema o il processo costituiscono un potenziale per coinvolgere gli studenti? Certe idee sono intrinsecamente interessanti per gli studenti di varie età e le conoscenze contenute nei libri di testo che, inizialmente, sembrano aride o inerti possono essere rivitalizzate da indagini, da simulazioni, da dibattiti o da altri tipi di esperienze intrinsecamente coinvolgenti.

Il secondo passaggio è quello di **identificare conoscenze e consapevolezze importanti**, tanto per il conoscere come per il fare, che si colleghino cioè alla struttura di base della disciplina e la cui padronanza (o meno) "faccia la differenza" tra chi ha tratto profitto da un percorso formativo e chi non ne ha tratto profitto.

Alla fine, si possono aggiungere, volendo anche in ordine di priorità, **ulteriori conoscenze e abilità con cui sarebbe bene che gli allievi "familiarizzassero"**, anche accettando diversi possibili livelli di profondità a livello di comprensione.

A questo punto si può riorganizzare il piano di lavoro disciplinare evidenziando le priorità curriculari di cui sopra (indico di seguito un'ipotesi grafica, ma ciascuno sceglierà quella che troverà più funzionale). Non è detto che per ogni argomento siano "rappresentate" tutte e tre le categorie di conoscenze e consapevolezze.

	Comprensioni durevoli e permanenti	Importanti da conoscere e per fare	Ne merita la familiarità
Annotazioni importanti:			