

Programmare per mappe concettuali

Un'esperienza della scuola materna di Valtournenche-Breuil

Paola Avenatti, Collaboratore didattico
 Ilaria Barmasse, Simona Baiardi,
 Silvana Panzolato, Cristina Visentin
 Insegnanti

Il processo di innovazione apportato dal corso di aggiornamento tenutosi nel mese di settembre ha fatto sì che alcune insegnanti del circolo di Verrès abbiano intrapreso una nuova strada per impostare la programmazione del loro lavoro.

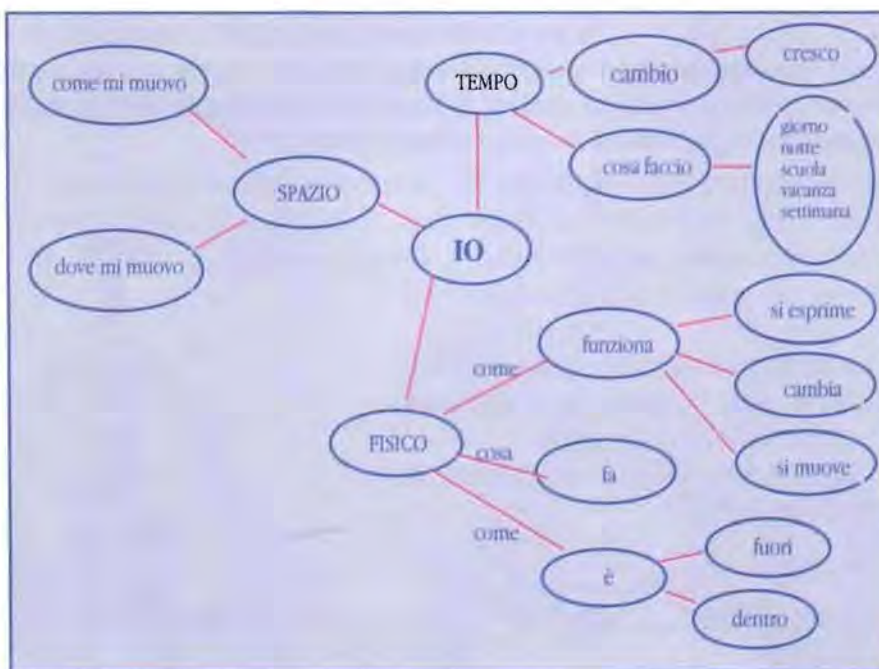
Le insegnanti della Scuola Materna del plesso di Valtournenche-Breuil, dopo un'attenta riflessione all'interno del "gruppo di lavoro", hanno stabilito di cambiare il modello di programmazione per obiettivi, al fine di sperimentare la programmazione per mappe concettuali.

In accordo con tutto il gruppo hanno deciso di scegliere *l'identità personale* come concetto attorno al quale strutturare la mappa relativa al "sapere esperto" delle insegnanti, qui a seguito riportata.



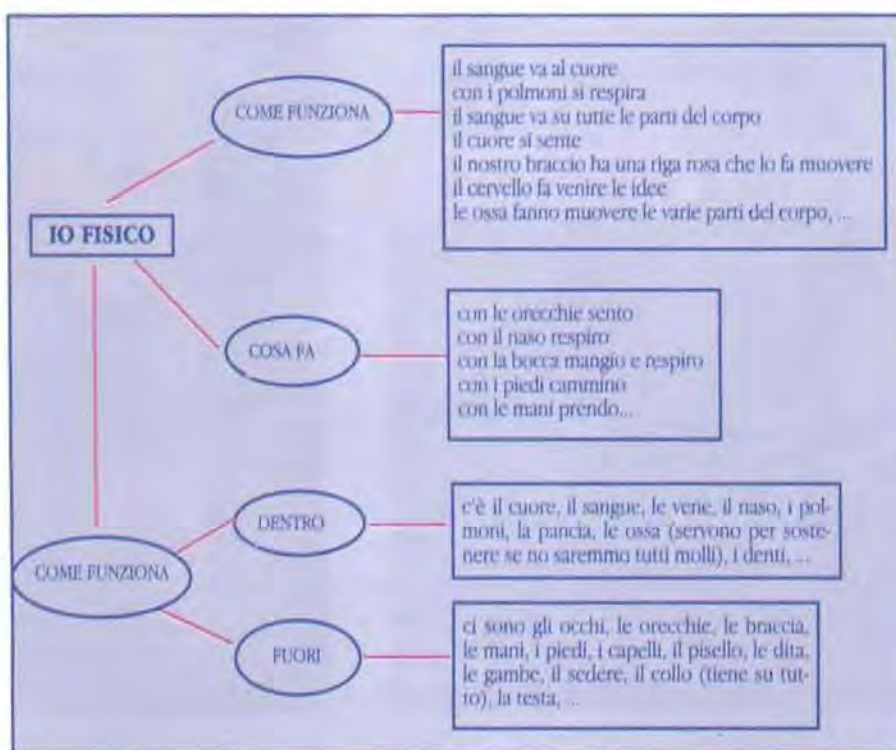
Poiché la suddetta mappa è risultata vasta e complessa nelle sue caratterizzazioni, le insegnanti hanno iniziato a pren-

dere in esame il blocco sottostante.



In seguito, attraverso la conversazione clinica, le insegnanti hanno potuto rilevare il "sapere spontaneo" dei bambini e redarre la matrice cognitiva della classe. Quest'ultima è stata oggetto di riflessione e confronto tra i docenti che han-

no riscontrato come la maggior parte dei bambini non avesse consapevolezza dell'*io fisico*, dei suoi cambiamenti nel tempo, oppure di come fosse in possesso di nozioni frammentarie, non correlate tra loro.



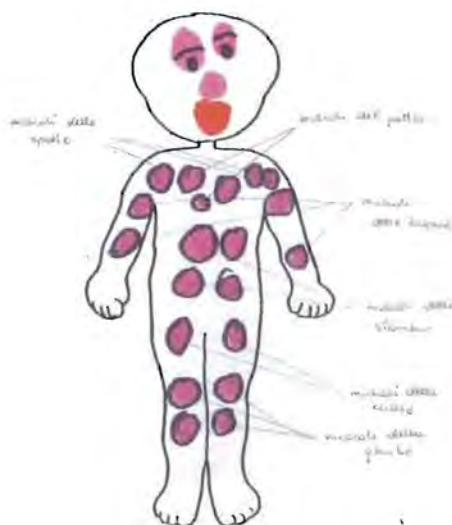
Alla luce di questa matrice cognitiva, le insegnanti hanno elaborato una rete concettuale riguardante il blocco dell'*io fisico*, successivamente dell'*io nello spazio* e dell'*io nel tempo*, predisponendo altre domande-stimolo per verifica-

re le conoscenze dei bambini concernenti questi ambiti e, conseguentemente, gli obiettivi da raggiungere. L'esperienza qui riportata riguarda la parte dell'*io fisico* relativa all'apparato scheletrico.

Primo momento di esplicitazione delle ipotesi

- Domande stimolo dell'insegnante: **secondo voi a che cosa servono le ossa?**
- Risposte dei bambini: "... per alzarci in piedi, la spina dorsale serve per tenerci su se no saremmo su di una sedia a rotelle; per muovere la testa a destra e a sinistra; ci sono le ossa in testa per proteggere il cervello; le ossa del mento servono per masticare; per tenerci su se no saremmo piatti..."

Dopo questa conversazione, di cui sono state riportate soltanto le affermazioni più significative, le insegnanti hanno appurato che nei bambini non è presente l'idea di un apparato scheletrico complesso e unitario: i loro disegni infatti sono caratterizzati da ossa sparpagliate nel corpo. (1)



(1)

In seguito i bambini hanno raccontato spontaneamente esperienze personali di fratture, slogature, proponendo di portare a scuola gessi e radiografie. Questi spunti sono stati sostenuti dalle insegnanti che hanno stimolato i bambini a reperire informazioni in più ambiti, al fine di favorire la costruzione di nuove conoscenze attraverso varie esperienze quali: utilizzo di sagome per disegnarvi le ossa osservate e sentite sul proprio corpo.



(2)



(3)

Le radiografie, ad esempio, congiuntamente con lo specchio, sono risultate un valido strumento di conoscenza e verifica per il confronto con i disegni precedentemente citati (foto 1 e 2).

Secondo momento di esplicitazione delle ipotesi

- Domande stimolo dell'insegnante: **"di che cosa sono fatte le ossa?"**
- Risposte dei bambini: "... ferro; di acciaio; forse, sono di legno, di legno e di gesso; forse io posso chiedere al mio papà che è medico; io domani porto un osso così lo vediamo..."

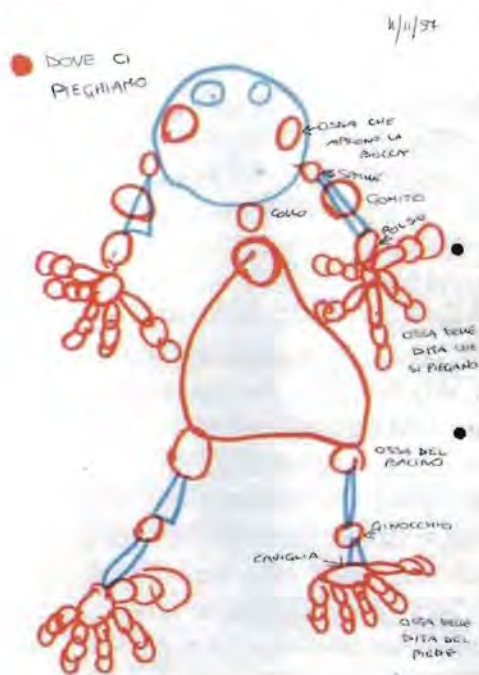
Come era stato fatto precedentemente, l'insegnante sceglie tra gli stimoli dati dai bambini quello che ritiene sia migliore per rimuovere conoscenze distorte o per colmare lacune.

In questo caso viene sostenuto il reperimento di ossa da osservare direttamente; grazie alla collaborazione con i genitori vengono portate a scuola delle ossa, che i bambini decidono di rompere per osservarle all'interno. (4)



Osservazioni: "...ma è bucato dentro; c'è una cosa schifosa dentro; sì! è il midollo; è facile romperle, però non sono di ferro, neanche di legno o di gesso, ...e il midollo cos'è maestra, tu lo sai?..."

L'insegnante, interpellata, ritiene opportuno rispondere alle domande, fornendo informazioni specifiche che in parte risultano essere la verifica alle ipotesi della classe. Successivamente l'interesse dei bambini verterà sul "come funzionano le ossa" e sul "dove ci pieghiamo". (5)

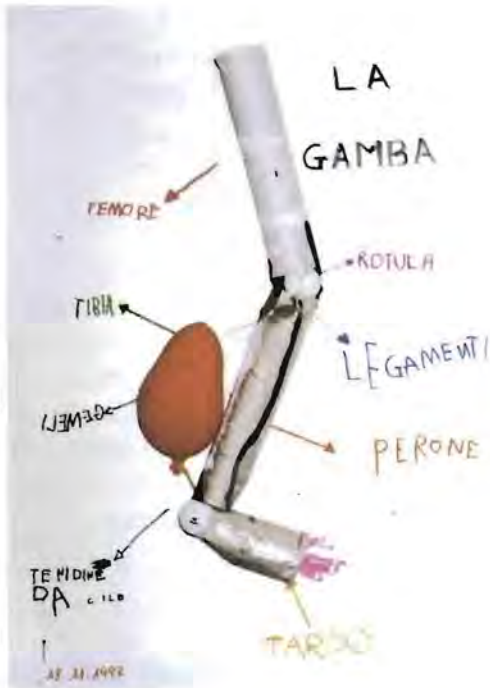


(5)

Il percorso di ricerca procederà con la consultazione di libri, videocassette e posters per risolvere dubbi e approfondire le conoscenze, con la costruzione di un arto inferiore ed uno superiore ed un'uscita avente come meta lo studio medico di un genitore, disponibile a rispondere alle numerose domande dei bambini e a far osservare lo scheletro dell'ambulatorio. (6)



(6)



(7)

I blocchi successivi della mappa concettuale, muscoli e il sangue, sono anch'essi stati realizzati seguendo lo stesso percorso didattico delle ossa, esplicitando le ipotesi dei bambini e verificandole rispettivamente con l'osservazione di un muscolo in macelleria e con l'osservazione di una goccia di sangue al microscopio, portato a scuole da un bambino.

Lo stile di insegnamento adottato ha sicuramente determinato un cambiamento nello stile di apprendimento dei bambini, che non ricevendo soluzioni dirette a problemi e quesiti, hanno avuto tempi e spazi per ricercare.

La strategia ottimale delle insegnanti è stata la predisposizione di situazioni coinvolgenti che hanno stimolato i bambini a scoprire da sé, a provare diverse soluzioni per trovare risposte. Questa modalità di procedere ha motivato notevolmente i bambini che si sono sentiti parte del percorso didattico, in quanto i loro tentativi di ricerca sono stati

valorizzati dall'adulto. È indiscutibile che il clima relazionale della classe sia stato determinante per favorire l'accettazione del punto di vista altrui e dare spazio al confronto delle diverse opinioni vissute come risorsa principale per il procedere della conoscenza.

Grazie a questo stile di insegnamento, le conoscenze e le competenze acquisite sono risultate parte di un processo intenzionale nel quale ogni bambino si è potuto riconoscere.

Richiamandoci alla teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner, possiamo affermare che

questa modalità di procedere sia anche il tentativo di rispettare ed integrare i diversi approcci alla conoscenza, determinati da schemi cognitivi unici per ciascun individuo.

Auspichiamo che questa esperienza contribuisca alla diffusione dell'idea di scuola non più basata sul paradigma della stabilità e dell'uniformità delle procedure, ma sulla flessibilità e adattabilità del processo formativo attraverso la valorizzazione delle diversità come risorsa per moltiplicare le potenzialità di ciascun soggetto.