

Didattica per competenze nei Licei. Una ricerca collaborativa Scuola-Università

Loredana Perla • Università degli Studi di Bari Aldo Moro, loredana.perla@uniba.it
Viviana Vinci • Università degli Studi di Bari Aldo Moro, viviana.vinci@uniba.it

Competence-based teaching in Licei (High Schools). A School-University collaborative research

What kind of Licei (High Schools) can be conceived from the analysis of their educational planning? What kind of transformations are taking place in the Licei system following the incorporation of didactics within the framework of “competence”? Is it possible to develop a competence-based curricular planning model for Italian Licei starting from the results of a research&training project? A research, “I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Guida alla Progettazione nel biennio” (New Licei put to the competence test; A guide to de planning of the first two-year period) (Perla, 2014), provides a possible solution. This paper shows the results of a collaborative research that involved 21 Licei in Apulia, 21 school heads and 110 teachers in different subjects aimed at the development of a competence-based educational model for the first two-year period of Licei.

Keywords: competence-based teaching, collaborative research, high schools, training, professional development

Quale Liceo è possibile pensare a partire dall’analisi delle pratiche di progettazione didattica che vi hanno luogo? Quali trasformazioni sono oggi in corso nel sistema dei Licei a seguito dell’assunzione nella didattica del costrutto della “competenza”? È possibile, a partire dalle risultanze di una ricerca-formazione, giungere a formalizzare un modello di progettazione curricolare per competenze ad uso dei Licei italiani? La ricerca “I nuovi Licei alla prova delle competenze. Guida alla Progettazione nel biennio” (Perla, 2014) offre qualche risposta in tal senso. Il contributo presenta i risultati di una ricerca collaborativa che ha coinvolto 21 Licei pugliesi, 21 Dirigenti e 110 insegnanti di varie discipline nella progettazione di un modello didattico per competenze per il primo biennio liceale.

Parole chiave: didattica per competenze, ricerca collaborativa, Licei, formazione, sviluppo professionale



ricerche

Benché il lavoro sia frutto del lavoro congiunto delle due autrici, Loredana Perla ha scritto i paragrafi 1, 2 e 5, Viviana Vinci i paragrafi 3 e 4.

Didattica per competenze nei Licei. Una ricerca collaborativa Scuola-Università

1. Progettare per competenze nel curricolo liceale

La standardizzazione dei sistemi scolastici europei nei traguardi di apprendimenti in uscita degli studenti ha portato, com'è noto, al tentativo di "conformare" i curricula della Scuola italiana all'istanza di sviluppo, definita nelle Raccomandazioni del Parlamento Europeo del Consiglio del 23 agosto 2008, di competenze chiave per l'apprendimento permanente. La Scuola, con la didattica delle competenze, si pone oggi il problema di far apprendere agli allievi saperi trasferibili e un atteggiamento che implichi profondamente le meta-abilità cognitive del *transfert*, l'auto-regolazione, l'imparare ad imparare. Si tratta di abilità metacognitive preziose che facilitano l'apprendimento degli studenti e che richiedono un puntuale "lavoro" insegnativo di progettazione e mediazione: ciò che Tardif e Meirieu chiamano *dé-sétayage* o "esercizio del *transfert*" (Tardif, Meirieu, 1996), ossia la ricerca di tutte le possibili connessioni delle conoscenze e degli apprendimenti disciplinari con le pratiche sociali. Il curricolo per competenze non mette fra parentesi le conoscenze disciplinari, ma non le ritiene più sufficienti per il buon "funzionamento" cognitivo degli allievi, i quali maturano un gran numero di apprendimenti informali nei contesti di "vita reale".

Se pensiamo ad una curricolazione scolastica capace di finalizzare le conoscenze apprese anche in termini di competenze spendibili nel mondo delle professioni, la sfida più grande appare il *Curricolo liceale*, tradizionalmente articolato per conoscenze e abilità (indicate peraltro dai Programmi ministeriali, fonti alle quali le Scuole hanno attinto per organizzare il curricolo in direzione perlopiù *monodisciplinare*). Letti dalla prospettiva tradizionale degli studi liceali, "Liceo" e "competenza" paiono lemmi semanticamente e storicamente distanti: per un verso il Liceo costituisce un istituto di antichissima tradizione che offre una formazione non specialistica, facente leva soprattutto sulla razionalità teoretica (dal verbo greco *theoréo*, osservo, vedo), interrogando la realtà con una logica che oggi diremmo epistemica e scientifica; di contro la competenza ha un significato tutto "moderno", che fa leva su una razionalità soprattutto pratica e su una logica tecnica che, pur non annullando quella teorica, ha le sue "radici" nell'esperienza, in un agire allenato sull'esempio, nella *mobilisation* (Le Boterf, 1994, p. 20), ovvero un'attivazione autonoma di risorse personali in forme adattate alle circostanze.

Come connettere, dunque, il mandato formativo tradizionale e universale dei Licei con le istanze pratiche di una formazione attenta agli specialismi, ai saperi d'esperienza, all'apprendistato, all'alternanza scuola-lavoro, in una parola: all'apprendere per *competenze* e non più solo per *conoscenze*?

Quali saperi far apprendere (e come insegnarli) per rispondere alle istanze di una "società conoscitiva" (Cresson, Flinn, 1996) le cui mutazioni incrementano giorno per giorno le possibilità di ciascuno di accedere al sapere e di imparare?

Tali domande hanno dato il via alla ricerca "I Nuovi Licei alla prova delle competenze" (Perla, 2014), finalizzata a delineare un possibile *modello* di accompagnamento didattico per supportare i docenti liceali a "ragionare" sul mondo della



competenza, sulle rifrazioni didattiche e sulle innovazioni metodologiche che la didattica delle competenze inevitabilmente introduce nelle pratiche d'aula quotidiane della scuola secondaria superiore. Soprattutto, si tratta di ragionare sul modo di intendere e strutturare il *curricolo* (Dewey, 1902; Bobbit, 1918; 1924; Tyler, 1949; Pinar, 2003), riguardato nella sua doppia valenza teorico-pratica, come percorso formativo *intenzionalmente* pensato e realizzato da un certo grado scolastico, comprendente l'intero arco di esperienze, consapevoli e inconsapevoli, che si verificano nell'ambiente educativo della scuola (Scurati, 1990) – quindi il complesso dei contenuti, degli strumenti, delle risorse, degli ambienti allestiti dagli insegnanti al fine di far conseguire agli allievi gli obiettivi formativi prescritti dai Programmi ministeriali e declinati nel POF e nella programmazione – ma, anche, come dispositivo evolutivo chiave per *progettare la formazione scolastica*, flessibile e permeabile alle trasformazioni indotte nei saperi dai processi socio-culturali di un mondo sempre più globalizzato. Sino ad oggi, la progettazione della formazione attraverso il dispositivo del curricolo scolastico è stata solitamente pensata seguendo la “logica” degli obiettivi e la “drammaturgia” di due fasi operative, macroprogettazione e microprogettazione, svolte perlopiù in sequenza e nell'ambito delle autonomie delle Scuole.

L'ipotesi dalla quale siamo partiti (che ha costituito anche l'unità di analisi della ricerca e il punto di partenza del lavoro) è che il luogo primo in cui sarebbe opportuno che gli insegnanti cominciassero ad accostare il tema della didattica delle competenze è proprio quello della *progettazione curricolare*. Le motivazioni che sottendono tale ipotesi sono fondamentalmente due. La prima attiene alle proprietà euristiche del *curricolo*, assunto come dispositivo *strutturante* l'agire didattico, quindi come strumento “per pensare e organizzare la formazione scolastica” (Baldacci, 2006, p. 68), che induce i docenti a ragionare sulle componenti costitutive del discorso didattico, a cominciare dal rapporto fra *saperi* da insegnare e *mediatori* di insegnamento: un rapporto che è necessario ripensare in una progettazione curricolare liceale in funzione di una didattica delle competenze, a partire dalla costruzione di situazioni-problema che mettano gli studenti in condizione di mobilitare e finalizzare le proprie conoscenze. La seconda ragione attiene alla volontà di scardinare un pregiudizio diffuso nella cultura di Scuola, ossia che esista un'insuperabile dicotomia fra Licei, intesi come “scuole della conoscenza”, e Istituti tecnici e professionali, come “scuole della competenza”. La progettazione curricolare liceale – sulla base della Riforma dei Licei che pone in relazione le competenze in uscita dall'obbligo con gli assi culturali – rappresenta proprio il “luogo” in cui coniugare la funzione fortemente identitaria della cultura liceale tradizionale con le innovazioni delle professioni, del mercato del lavoro, del Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche. La progettazione curricolare costituisce un “organizzatore” didattico che struttura la pratica insegnante e che, se analizzato, consente di comprendere, appunto, come la pratica insegnante venga organizzata.

Di seguito due macro-obiettivi da cui è discesa l'articolazione del progetto di ricerca-formazione:

- passare da una didattica fondata soltanto su contenuti e strutture disciplinari ad una didattica volta a favorire negli studenti lo sviluppo di competenze, comprendendo come ogni disciplina “*concorra ad integrare un percorso di acquisizione di conoscenze e competenze molteplici, la cui consistenza e coerenza è garantita proprio dalla salvaguardia degli statuti epistemici dei singoli domini disciplinari*”, pur garantendo i risultati di apprendimento comuni all'istruzione liceale, divisi nelle cinque aree (metodologica; logico-argomentativa; linguistica e comunicativa; storico-umanistica; scientifica, matematica e tecnologica)



contenute nel Profilo educativo, culturale e professionale dei Licei, Allegato A al D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89;

- accompagnare i docenti nell'acquisizione degli strumenti idonei a saper progettare e valutare per competenze, valorizzando, per un verso, la funzione dei *dipartimenti* per il sostegno alla progettazione formativa e alla didattica (soprattutto dipartimenti *interdisciplinari* per il dialogo e il confronto nell'ottica di una didattica per competenze che superi il disciplinarismo e la settorialità), per altro verso, valorizzando la pratica del confronto e della dialettica con l'Università, in grado di agevolare la costituzione di *comitati scientifici* per l'organizzazione e l'utilizzazione degli spazi di autonomia e flessibilità, per favorire la riflessione sulle pratiche didattiche, oltreché la produzione, documentazione, validazione e disseminazione di pratiche e materiali didattici.

2. L'impianto della ricerca a statuto collaborativo



Il progetto, concepito in sinergia con l'Ufficio Scolastico Regionale della Puglia, nella persona della dott.ssa Lucrezia Stellacci, ha potuto giovare di competenze plurime e di uno statuto che ha messo al lavoro, in posture diverse ma con responsabilità condivise, un gruppo comprendente ricercatori, dirigenti e docenti. Si tratta di DidaSco (Didattiche Scolastiche), un gruppo di ricerca – costituito da docenti universitari di varie discipline, ricercatori, dirigenti e insegnanti – nato nel 2010, presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, con l'obiettivo di elaborare risposte di tipo progettuale a richieste di formazione-ricerca emergenti dal territorio pugliese. Il percorso con i 21 Licei ha avuto il suo abbrivio nella consapevolezza comune che la qualità della formazione offerta dalla Scuola non possa mai prescindere dalla variabile – ad essa strettamente correlata – di una didattica professionale rivolta allo sviluppo permanente del docente, secondo statuti diversi da quelli che hanno regolato la modellistica di settore sino ad oggi (Perla, 2011). Lo statuto della ricerca-formazione è stato di tipo collaborativo, maturato nell'ambito degli studi franco-canadesi sulla formazione degli insegnanti alla metà degli anni '90, ponendo tre soggettività in dialogo: *didatta generale*, *didatta disciplinare*, *insegnante*, implicate pariteticamente, sia pure con posture diverse, di fronte al medesimo oggetto di studio (Perla, 2010, 2011, 2012). L'intento è quello di trasformare la realtà didattica mentre si fa ricerca con gli insegnanti, ma anche quello di *formare* gli stessi insegnanti mentre si fa ricerca. La cornice più ampia in cui si iscrive tale *framework* è quello della didattica professionale (Vinatier, Altet, 2008; Calderhead 1992; Pastré, 2002; Pastré 2008; Ria, Leblanc, Serres, Durand, 2006; Perla, 2012), adottando un protocollo fenomenologico *self-study* (Loughran, Hamilton, Laboskey, Russell, 2004; Hamilton et al., 1998; Perla 2010) che ha fatto leva su dispositivi dell'analisi di pratica (Altet, 2003; Vinatier, Altet, 2008; Perla, 2005, 2010; Maubant, Martineau, 2011). La cornice teorica della *didattica professionale* comprende modelli di ricerca-formazione sempre più orientati al riconoscimento del cosiddetto “sapere del pratico” (Perla, 2010, 2011), che muovono da ricerche incentrate sul peso delle conoscenze pre-riflessive e dei saperi incorporati nelle pratiche degli insegnanti, dal “pensiero degli insegnanti” (il *Teacher's Thought*) e da tutti quegli elementi che ne sottendono la soggettività e che comprendono credenze, teorie implicite, intenzioni, desideri, sentimenti, memorie: elementi che, pur non essendo esplicitati dal docente, hanno un peso decisivo nell'orientarne relazioni, prese di decisione, declinazione delle regole e gestione della vita di classe quotidiana. La formazione, in tale *frame*, deve partire dalla valoriz-

zazione del “sapere del pratico” e connettersi alle problematiche delle pratiche educative, utilizzando metodologie atte a rendere esplicito e condivisibile il sapere del pratico e basandosi sul dialogo riflessivo e partecipativo fra insegnanti e ricerca.

Trattandosi di un itinerario di ricerca-formazione finalizzato allo sviluppo professionale del gruppo dei docenti coinvolti, il protocollo è stato ancorato alla finalità di perfezionamento di una razionalità strumentale volta al miglioramento della professionalità degli insegnanti (Aubusson, Schuck, 2008; Maubant, Martineau, 2011; Astolfi, 2008; Lenoir, Vanhulle, 2006; Hasni, Lenoir, Lebeaume, 2006). Nel nostro caso specifico l'expertise coltivata attraverso il percorso di ricerca-formazione è stata il *saper progettare per competenze*, con una focalizzazione precisa sulle dimensioni *agite* della progettazione curricolare: scelta dei saperi da far apprendere, costruzione di metodi, ambienti e dispositivi didattici necessari affinché i saperi siano fruibili e appresi, definizione dei raccordi fra discipline, selezione delle modalità di valutazione degli apprendimenti conseguiti.

Moduli	Contenuti	Mediatori
I Modulo Analisi assunzioni esplicite e implicite del costruito di competenza	Confronto fra le assunzioni esplicite e implicite sul costruito di competenza emergente dal gruppo dei docenti (in questo percorso, “formandi”) e le definizioni normative e scientifiche	Focus-group, scritture-azioni, questionario
II Modulo La co-costruzione del glossario della didattica per competenze	<ul style="list-style-type: none"> a) L'alfabeto della didattica per competenze b) Il contesto normativo e i documenti della Riforma dei Licei c) Il cambiamento del “lavoro didattico” nell'apprendimento per competenze d) La riflessione sul proprio “fare scuola”: come insegno? quali mediatori uso? Cosa ritengo indispensabile che gli allievi sappiano? e) Come cambia la “consegna” nella didattica per competenze: imparare “ad assegnare i compiti” in funzione dello sviluppo delle competenze 	Pista-glossario lavoro di gruppo in presenza; forum sul come cambia il modo di assegnare una consegna nella didattica per competenza; analisi dei documenti dei Nuovi Licei (DPR 15 marzo 2010 n. 89; Legge 96 del 26 dicembre 2006 n. 296 sull'obbligo di istruzione, art. 1 commi 622, 624, 632; Decreto Ministeriale 27 Gennaio 2010 n. 9 - modello di certificazione; Le Indicazioni nazionali per i licei (biennio e triennio); Decreto ministeriale n. 139 del 22 agosto 2007 (Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione che prevede quattro assi culturali: l'Asse dei Linguaggi, l'Asse Matematico, l'Asse Scientifico-Tecnologico, l'Asse Storico-Sociale); le competenze chiave di cittadinanza; il profilo dello studente liceale
III Modulo Analisi di casi di progettazione a partire dalle pratiche	<ul style="list-style-type: none"> a) I profili di uscita al termine del primo biennio (articolati per assi culturali e competenze di cittadinanza). b) La mappa delle competenze articolata per assi culturali e competenze di cittadinanza 	Studio di caso su pratiche didattiche per competenze realizzate dalle Scuole; lezioni eventuali su didattica laboratoriale; su didattica per progetti; su didattica per problemi; su didattica dell'apprendistato cognitivo in contesti reali; alternanza scuola-lavoro
IV Modulo Progettare, valutare e documentare il curricolo nel primo biennio	<ul style="list-style-type: none"> a) Le condizioni per progettare un curricolo per competenze nel primo biennio: vincoli e potenzialità; vincoli e potenzialità del territorio di appartenenza dell'Istituto; b) L'ideazione dell'offerta formativa; c) I cambiamenti nei processi di apprendimento degli allievi; d) Il ruolo-leader del dirigente nel promuovere la didattica per competenze; e) Il ruolo intellettuale del docente; f) Il ruolo strategico dei dipartimenti e dei comitati scientifici; g) Il ruolo strategico delle connessioni col territorio e delle reti di scuole; h) Gli ambienti didattici peculiari per lo sviluppo delle competenze; i) La tecnologia a supporto del lavoro didattico per competenze; j) La produzione dell'Unità didattica per competenza k) Come si certifica una competenza secondo gli “assi culturali”; l) L'impianto valutativo orientato ad apprezzare il livello di sviluppo delle competenze: passaggio da un approccio valutativo analitico a un approccio valutativo olistico; m) La formatività della valutazione n) Come costruire una comunità di “pratici in ricerca” con web 2.0, con condivisione e confronto dei materiali prodotti in rete. 	<p>Simulazione su una singola competenza. Scheda di descrizione di una competenza; programmazione relativa a una disciplina con discipline concorrenti; progettazione di UdA disciplinari, multidisciplinari, interdisciplinari.</p> <p>Dispositivi: format di progettazione; valutazione riflessiva; valutazione dello studente circa gli eventuali cambiamenti derivanti dalle modifiche introdotte.</p>



	o) Come documentare le pratiche realizzate in aula al fine di inferirne tratti comuni utili alla formalizzazione di un <i>modello didattico per competenze</i> spendibile nei Licei.	
V Modulo "Discutere" la progettazione e la valutazione per competenze	<i>Silvano Tagliagambe</i> : "L'ambiente didattico come luogo della progettazione per competenze e della convergenza fra cultura scientifica e cultura umanistica" <i>Giuliana Sandrone Boscarino</i> : "Insegnare per sviluppare competenze: dal significato alla valutazione e alla certificazione della competenza" <i>Ernesto Galli della Loggia</i> : "Insegnare la storia" <i>Gino Roncaglia</i> : "Libro, didattica, competenze e mondo digitale"	Seminari tematici

Tab. 1: Articolazione del percorso formativo: moduli, contenuti, mediatori

Come si evince dalla tabella esemplificativa dell'articolazione del percorso, la sperimentazione ha previsto:

- una prima fase della ricerca (modulo I) dedicata all'esplicitazione del punto di vista dei docenti coinvolti in ordine ai significati attribuiti al costrutto della competenza nelle pratiche didattiche ordinarie dell'insegnamento liceale: in questa fase, come si approfondirà successivamente, sono stati utilizzati diversi strumenti, ossia focus-group, questionari, scritture-azioni (cfr. par. 3), finalizzati ad accogliere la "voce docente" e a far emergere il "pensiero del pratico" (Perla, 2010);
 - una seconda fase (moduli II/V) dedicata alla co-costruzione di un dispositivo di accompagnamento alla progettazione per competenze nel primo biennio liceale. Questa fase, come si approfondirà nel paragrafo 4, ha visto i docenti partecipanti alla sperimentazione impegnati nell'analisi dei docenti della Riforma liceale, nello studio di un Glossario sulla didattica per competenze, nella partecipazione a seminari tematici di approfondimento, nella analisi critica e nell'utilizzo del Format progettuale proposto: questa fase ha avuto come esito la formalizzazione di 120 Unità di Competenza.
- Vediamo specificamente la prima fase del progetto di ricerca-formazione.



3. L'analisi delle pratiche ordinarie di progettazione liceale nella ricerca-formazione: focus group, questionari, scritture-AZIONI

Il percorso di ricerca-formazione è stato avviato nell'anno scolastico 2011-2012 e ha coinvolto, assieme al gruppo di ricerca DidaSco, 21 Licei pugliesi, 21 Dirigenti e 110 docenti di varie discipline. Nella convinzione che la progettazione costituisca per l'insegnante – insieme all'azione e alla valutazione – una delle dimensioni fondative dell'*evento didattico* (Cerri, 2012), si è scelto di focalizzare, come specifica unità di analisi, la *pratica della progettazione curricolare*. La scelta si lega anche alla constatazione dei molteplici significati attribuiti al concetto di *curricolo organizzato per competenze*, da cui discendono differenti pratiche di "fare scuola" e nuove didattiche (Scurati, 2008). Una scelta non semplice, se si pensa alle condizioni e "criticità" contestuali che la sottendono: la mancanza di una definizione univoca e accreditata in ambito pedagogico-didattico del sintagma "competenza scolastica"; la mancanza di un "tempo scuola" adeguato per la realizzazione di un curricolo per competenze, che richiede invece una rimodulazione radicale dell'organizzazione di tempi e spazi del "fare Scuola" (Damiano, 2013 Perrenoud, 2010); la mancanza, soprattutto nei Licei (ma non solo), di una cultura del "patto di apprendimento con gli studenti", indispensabile in tutti i "competence based approach" (Perrenoud, 1996).

A partire dall'analisi del lavoro di un gruppo di docenti liceali intorno alle azioni implicate dalla pratica della progettazione, si è inteso esplorare anzitutto i significati connessi al costrutto di competenza e poi di analizzare il lavoro sommerso ed esplicito implicato dalla declinazione di tale costrutto nella pratica della progettazione, tentando di coglierlo attraverso l'utilizzo di vari strumenti.

Il primo consiste in un *questionario "esplorativo" sulla didattica per competenze*, composto di quattro sezioni: 1) una *anagrafica*, contenente variabili descrittive della popolazione di riferimento; 2) una dedicata alla *definizione* del concetto di competenza a partire dal profilo dello studente in uscita, dai tratti che la caratterizzano e dalle criticità maggiori riscontrate dagli insegnanti rispetto all'introduzione della "cultura didattica della competenza" nei Licei; 3) una sulla *progettazione*, finalizzata a comprendere se gli insegnanti progettano e valutano per competenze e, se lo fanno, attraverso quali strumenti e secondo quali convinzioni; 4) una sezione, infine, focalizzata sulle *strategie didattiche* e sui metodi ritenuti più efficaci nella promozione della competenza.

I dati sono stati analizzati per mezzo del software SPSS e hanno mostrato importanti risultanze circa le rappresentazioni dei docenti sulla didattica per competenze nei Licei. I questionari validi analizzati sono 93. Il gruppo di rispondenti al questionario è composto da 93 insegnanti aventi una età media di 48,97 anni (con una distribuzione maggiore nella fascia di età fra i 40-50 con il 46,7% e in quella fra 51-62 anni con il 44,6%, contro l'8,6% di insegnanti "giovani" con età compresa fra i 30-38 anni), di sesso prevalentemente femminile (80,6%), con una anzianità media di insegnamento di 21,22 anni (la percentuale maggiore, pari al 68,1% dei rispondenti, ha da 16 a 29 anni di insegnamento, a fronte del 18,7% di insegnanti aventi fino a 15 anni e il 13,2% di insegnanti aventi da 30 a 40 anni di esperienza lavorativa). Le discipline insegnate afferiscono prevalentemente l'asse dei linguaggi (*Lettere* con il 34,8%, *Inglese* con il 12%, seguite da percentuali minori delle lingue *Francese* e *Spagnolo*, del *Latino* e del *Greco*), a cui seguono l'asse matematico (*Matematica* e *Fisica* con il 18,5%), l'asse storico-sociale (*Filosofia e storia* 9,8%, *Religione cattolica* con il 5,4%, *Psicologia* ed *Educazione fisica* in percentuali minori) e, infine, l'asse scientifico-tecnologico (*Scienze* con il 13%). I rispondenti sono ben distribuiti territorialmente nei quattro raggruppamenti della sperimentazione (i cosiddetti "Poli"): il 26,9% proviene da scuole del gruppo BARI 1, il 26,9% proviene da scuole del gruppo BARI 2, il 23,7% proviene dal gruppo BAT – comprendenti le provincie di Barletta-Andria-Trani – il 22,6% proviene dal gruppo TARANTO.

Fra le varie domande analizzate, una, in particolare, appare di grande interesse perché volta a comprendere come gli insegnanti progettano per competenze, da dove "partono", quale logica seguono (a partire dai contenuti, dai documenti ministeriali, dalle abilità, ecc.).



Per progettare per competenze occorre:	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Dev.
1. Pensare a un tema intorno al quale aggregare i contenuti	90	1	10	6,41	2,435
2. Individuare le abilità (skills)	91	4	10	8,36	1,442
3. Leggere attentamente il documento ministeriale sull'obbligo d'istruzione	89	1	10	7,10	2,454
4. Far "toccare" le discipline ai loro confini	75	1	10	6,47	2,158
5. "Cominciare dalla fine": si parte dall'approdo	87	1	10	5,92	2,484
6. Uscire dall'autoreferenzialità del lavoro individuale	92	1	10	8,47	1,824
7. Pensare a situazioni-problema che mettano lo studente in condizione di sfidarsi di fronte alla complessità	91	5	10	8,91	1,208
8. Aiutare lo studente a comprendere il senso del suo apprendere	92	2	10	9,16	1,179
9. Partire dalle competenze di cittadinanza, incrociarle con gli assi culturali, per arrivare alla definizione di competenze disciplinari	92	1	10	7,61	2,219
10. Partire dalle competenze disciplinari, incrociarle con gli assi culturali, per arrivare alle competenze di cittadinanza	90	1	10	7,54	2,632

Tab. 2: "Logiche" della progettazione per competenze



Dall'analisi dei dati si evince come il passaggio alla progettazione per competenze passi, secondo gli insegnanti rispondenti, attraverso *l'aiutare lo studente a comprendere il senso del suo apprendere* (item 8.8, Mean 9,16), il *pensare a situazioni-problema che mettano lo studente in condizione di sfidarsi di fronte alla complessità* (item 8.7, Mean 8,91), *l'uscire dall'autoreferenzialità del lavoro individuale* (item 8.6, Mean 8,47). Interessante notare come non ci sia sostanziale differenza fra gli item di risposta 8.9 e 8.10, che invece definiscono due logiche di progettazione diverse: la prima che parte dalle competenze di cittadinanza, incrociate con gli assi culturali, per arrivare a definire le competenze disciplinari (Mean 7, 61), la seconda che parte dalle competenze disciplinari, incrociate con gli assi culturali, per arrivare a definire le competenze di cittadinanza (Mean 7,54). Significativo il giudizio medio più basso, il *"cominciare dalla fine": partire dall'approdo* (item 8.5, Mean 5,92) che, invece, rappresenta una logica progettuale molto importante nella didattica per competenze.

Anche la domanda successiva, incentrata sui fattori che hanno contribuito nel delineare il modello di insegnamento liceale dei rispondenti è di un certo interesse (soprattutto se pensiamo in termini di formazione e sviluppo professionale), in quanto mostra come fattori prevalenti *l'attenzione per lo studente e i suoi bisogni* (item 12.3, Mean 9,26, Std. Dev. 0,8), *la ricerca di metodi per rendere più efficace il mio insegnamento* (item 12.6, Mean 9,04, Std. Dev. 0,9), *lo studio personale* (item 12.4, Mean 8,96) e *l'attenzione al sapere che insegno* (item 12.9, Mean 8,8), mentre sottolinea un giudizio medio nettamente più basso per quanto attiene *i modelli di insegnamento dei miei maestri* (item 12.5, Mean 6,25).

Quanto i seguenti fattori hanno contribuito alla delineaazione del tuo modello di insegnamento liceale?	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Dev.
1. L'autoriflessività	87	2	10	8,24	1,804
2. L'aggiornamento e lo scambio fra colleghi	91	1	10	8,23	1,506
3. L'attenzione per lo studente e i suoi bisogni	92	7	10	9,26	,888
4. Lo studio personale	91	4	10	8,96	1,173
5. I modelli di insegnamento dei miei maestri	92	1	10	6,25	2,740
6. La ricerca di metodi per rendere più efficace il mio insegnamento	92	7	10	9,04	,960
7. La riflessione sul "dopo di noi" degli studi liceali	86	1	10	7,29	2,158
8. L'attenzione all'orientamento degli studenti	91	4	10	8,05	1,409
9. L'attenzione al sapere che insegno	91	5	10	8,80	1,301

Tab. 3: Fattori influenzanti il modello di insegnamento liceale

Il secondo strumento di analisi utilizzato è stato un *focus group* incentrato sulle *credenze* che sottendono la didattica per competenze (destinato anche ai dirigenti coinvolti nella sperimentazione): l'utilizzo di questo strumento – che, com'è noto, permette una focalizzazione di gruppo su un tema o scaletta strutturata di argomenti – ci ha permesso di approfondire la definizione di competenza a partire dall'esperienza d'aula, la progettazione per competenze e in particolare il ruolo delle discipline e delle strategie didattiche più efficaci nella promozione della competenza. Le discussioni emerse durante i focus group sono state tutte registrate, trascritte fedelmente – assieme alle note prodotte dall'osservatore sulle dinamiche interpersonali e le interazioni gruppali – e analizzate da un gruppo di tre membri dell'equipe di ricerca DidaSco attraverso due fasi:

- una prima fase esplorativa di analisi linguistica computazionale attraverso il software NVivo, in cui sono stati utilizzate le funzioni esplorative della *Queries* (in particolare la *Word Frequency*), utili per avere un quadro generale e d'insieme dei concetti-chiave ricorrenti: oltre a “competenza” e “competenze” (utilizzati indistintamente nella forma singolare e plurale), prevalgono alcuni lemmi come *essere, ragazzi, conoscenze, scuola, progettazione, difficoltà, abilità, conoscenza, discipline, didattica, contenuti, problema*; questa prima fase esplorativa ha permesso di constatare anche il minor “peso”, in termini di frequenza/occorrenza, di termini come “valutazione” (30) rispetto a “progettazione” (68 occorrenze + 34 per “progettare”), così come la predominanza di concetti come “conoscenze” (80 occorrenze al plurale, 50 al singolare) e “contenuti” (50) rispetto a lemmi come “esperienza” (31) o “pratica” (30);
- una seconda fase dell'analisi dei dati è stata condotta secondo procedure di analisi qualitativa dei dati di matrice fenomenologica (Mortari, 2010; Perla, 2011; 2012).



La codifica dei dati (*open coding*) è avvenuta attraverso due momenti: una prima *concettualizzazione* dei dati, cioè una suddivisione del corpus fedelmente trascritto in “unità di testo”, stringhe testuali più o meno brevi o concetti che consentano di nominare fedelmente ed *etichettare* i fenomeni indagati; una successiva *categorizzazione* dei dati, cioè l'individuazione di categorie aventi un grado di astrazione e generalizzazione superiore alle unità di testo/concetti, che hanno permesso di raggruppare e confrontare le varie etichette concettuali precedentemente individuate.

Si riportano alcune tabelle esemplificative dell'analisi dei focus.

Categorie	DEFINIZIONE	UNITÀ DI TESTO
Risoluzione di problemi	Competenza (C.) come strategia di risoluzione di problemi	17. è saper risolvere il problema (...) puoi saperlo tutto il programma ma se non hai acquisito la competenza della risoluzione, della lettura, dell'interpretazione...
Creatività	C. come capacità creativa di utilizzare le conoscenze	13. una capacità creativa, la possibilità di muoversi con flessibilità, creatività e fantasia in quella stessa direzione;

Tab. 4: Esempio di analisi testuale qualitativa sul concetto di “competenza”

CATEGORIE	DEFINIZIONE
Comprensione	Competenza come capacità di comprensione e interpretazione
Comunicazione	C. come saper comunicare, interagire, comprendere
Consapevolezza	C. come consapevolezza dell'alunno in situazioni difficili
Conoscenza	C. come prodotto dei contenuti, delle conoscenze
Creatività	C. come capacità creativa di utilizzare le conoscenze
Insieme di abilità	C. come insieme complesso di abilità
Interdisciplinarietà	C. derivante da un ragionamento e lavoro interdisciplinare
Qualità umana	C. come qualità umana che sottende l'azione
Risoluzione dei problemi	C. come strategia di risoluzione di problemi

Tab. 5: Esempi di categorie descrittive del concetto di “competenza” emergenti dall'analisi

L'analisi qualitativa dei dati testuali trascritti dalle sessioni dei focus group, che ha portato alla estrapolazione di categorie descrittive dei concetti di “competenza”, di “disciplina”, di “progettazione per competenze” e di “strategie didattiche per promuovere la competenza”, ha mostrato un quadro denso di rappresentazioni complesse emergenti dal processo di analisi. Per quanto concerne i significati del concetto di competenza, ad esempio, emergono alcune risultanze interessanti: un'ottica *funzionalista-utilitarista* che considera la competenza come sapere utile e conoscenza “applicata” nei contesti della vita quotidiana; un'ottica della competenza centrata maggiormente sulla persona, intesa cioè come qualità umana, unica e personale, come capacità di affrontare la vita e di mobilitare e mixare risorse personali e conoscenze; un'ottica che considera la competenza come somma di conoscenze e abilità; un'ottica, ancora, che ritiene la competenza sinonimo di consapevolezza e riflessione. Fra tutte, la rappresentazione prevalente in termini di occorrenza sembra essere la visione della competenza intesa come “sapere pratico” che permette di risolvere problemi, di saper trasferire conoscenze da un contesto ad un altro, utilizzando in maniera creativa le risorse a disposizione. Dall'analisi qualitativa dei dati si evince anche lo stretto legame fra le innumerevoli categorie di significato della progettazione per competenze e altre dimensioni quali la comunicazione, la creatività, l'utilizzo sapiente di strumenti culturali diversi, la flessibilità e l'adattamento, la centralità dello studente, la necessità di lavorare in “rete” (a livello dipartimentale, fra docenti e discipline diverse, fra scuola e territorio). Il concetto meno “categorizzato” nell'analisi qualitativa dei dati trascritti dalle sessioni dei focus group appare il ruolo delle *discipline* nella progettazione per competenze: dalle poche categorie emergenti – ad esempio “specificità”, “diversificazione”, “linguaggio” – emergono significati che evidenziano la specificità disciplinare e la settorialità di contenuti e linguaggi, poco funzionali al raggiungimento di competenze trasversali e interdisciplinari.

Il terzo strumento di analisi, utilizzato per la prima volta dal gruppo DidaSco, è costituito dalle *scritture-AZIONI (micro-scritture riflessive) sulla pratica didattica ordinaria*, sulla progettazione e sulla valutazione per competenze. La scrittura-azione (particolare tipologia di scrittura professionale sperimentata per la prima volta in questa ricerca) consiste in una micronarrazione riflessiva e analitica, attraverso un dispositivo in forma di racconto, delle azioni d'aula inerenti i modi di progettare, valutare e gestire la mediazione didattica. Il loro fine è stato quello di far emergere una riflessione da parte dei docenti sul proprio “fare scuola” e sulle seguenti domande: come insegno? Quali mediatori uso? Che cosa ritengo indispensabile che gli allievi sappiano? Tali scritture-AZIONI sono state suddivise secondo gli assi disciplinari di appartenenza dei docenti (*linguistico, matematico, scientifico,*



storico-sociale) e sottoposte ad analisi secondo le procedura previste dalla *Grounded Theory* (Strauss, Corbin, 1990; Cipriani, 2008; Tarozzi, 2008), basata su un processo di carattere prevalentemente induttivo in cui viene privilegiato il rapporto svincolato il più possibile da teorie a priori con i dati empirici, che vengono raccolti e codificati durante il lavoro di ricerca, al fine di produrre una teoria a *base-dati*, secondo il “principio di fedeltà al fenomeno” (Mortari, 2007; Perla, 2009, 2010).

L'analisi è stata condotta, in maniera triangolata, da tre persone (oltre alle autrici del presente contributo, anche dalla dott.ssa N. Schiavone), al fine di verificare l'attendibilità dalle interpretazioni individuali via via emergenti.

La codifica, definita su tre unità di analisi (*metodo di insegnamento, modo di progettare e modo di valutare*), si è snodata attraverso una serie ordinata di fasi che qui sintetizziamo brevemente, riportandone alcuni estratti esemplificativi in forma tabellare.

1) *Open coding*: lo scopo di questa prima immersione consiste nello scoprire, nominare e categorizzare il fenomeno, quindi applicare etichette concettuali ai significati emergenti dall'analisi e creare delle categorie di senso per codificare il fenomeno (*labelling phenomena*) nel processo di generazione della teoria.



UNITÀ DI TESTO	CODIFICA APERTA O ETICETTAMENTO
Nell'ottica di una didattica laboratoriale, o anche del cosiddetto cooperative learning, mi piace sollecitare la partecipazione e gli interventi dei ragazzi anche sulla base delle loro esperienze, cercando di fornire agganci con la realtà nel tentativo di far loro rendere conto che la letteratura non è solo pagina scritta da qualcuno che magari è morto tanto tempo fa	Didattica laboratoriale Cooperative learning Fornire agganci con la realtà Contestualizzare l'insegnamento

Tab. 6: Estratto unità di analisi “metodo di insegnamento”

2) *Axial coding*: consiste nel riorganizzare i dati allo scopo di giungere a connessioni tra le categorie (e tra categorie ed eventuali sotto categorie) elaborate. Tale codifica è condotta attraverso una serie complessa di procedure e comparazioni che avviene mediante un paradigma di codifica (*coding paradigm*).

CONCETTI	CATEGORIE
Approccio cooperativo Didattica laboratoriale Giochi di ruolo e debriefing Cineforum Ascolto di video, filmati	Metodologie attive

Tab. 7: Estratto dal riepilogo “Open Coding” e base per l’“Axial Coding” – unità di analisi “metodo di insegnamento”

3) *Selective coding*: selezione di una categoria centrale (*Core category*) attorno alla quale devono essere integrate sistematicamente tutte le altre. A questo punto l'integrazione degli elementi codificati fino a quel momento può procedere all'interno di una *story* che è una rappresentazione narrativa a proposito del fenomeno centrale di studio. Abbiamo infine accompagnato la lettura dei corpus testuali con la scrittura di *memos*, cioè brevi annotazioni riflessive che servono ad integrare l'operazione di etichettamento.

UNITA' DI TESTO	CODIFICA APERTA E ETICHETTAMENTO	CODIFICA ASSIALE	CODIFICA SELETTIVA
L'insegnamento del biennio è in gran parte scandito dall'uso dei libri di testo che, opportunamente utilizzati, consentono di procedere, da una parte ad un sicuro consolidamento ed ampliamento delle conoscenze morfo-grammaticali e sintattiche, dall'altra assicurano un progressivo ampliamento del vocabolario che, in forma di spirale, viene ripreso ed arricchito	Centralità del libro di testo Dal testo si parte e al testo si ritorna Centralità del testo e dell'interpretazione basata sull'analisi	Supporti didattici principali	Supporti didattici
(...) preparo la lezione consultando più testi, e intendo questo termine in una accezione piuttosto ampia, che comprende immagini (quadri, fotografie...), a volte musiche, frasi piuttosto lapidarie, ma secondo me "onnicomprendenti" o testi di canzoni, mappe concettuali, linee del tempo. Fornisco in fotocopia il materiale non a disposizione sul libro di testo.	Uso di supporti documentativi oltre il libro di testo Mappe concettuali Uso di tabelle tematiche e sinottiche Schemi di sintesi	Supporti didattici integrati	

Tab. 8: Esempio di passaggio dall'“Open Coding” alla “Selective Coding”



Dall'analisi delle scritture sono emerse diverse risultanze, interessanti soprattutto nella comparazione fra docenti di diverso asse culturale: è il caso, ad esempio, delle categorie “metodo e strategie” di insegnamento, che vede l'uso prevalente di metodologie *attive e cooperative* (didattica laboratoriale, circle time, gruppi di lavoro ecc.) fra docenti di asse linguistico e di asse storico-sociale, a differenza dei docenti di asse scientifico e matematico, che sembrano privilegiare le metodologie *interattive* e l'ausilio di ambienti didattici multimediali. Trasversalmente a tutti gli assi emerge la prevalenza di una logica progettuale *per obiettivi*, che prende avvio dall'analisi dei bisogni della classe, procede alla definizione di finalità e obiettivi da conseguire coerentemente con le linee indicate dal POF e, soprattutto, definite nei Dipartimenti, per scegliere conseguentemente azioni e strumenti per il raggiungimento di tali obiettivi.

Nello spazio riflessivo costituito dalla prima fase di analisi del percorso di ricerca-formazione, abbiamo chiesto ai docenti lo sforzo non lieve di rivisitazione delle logiche programmatiche da sempre utilizzate. La logica della competenza induce, infatti, ad organizzare i saperi da insegnare secondo una criteriologia non più radicata nella sola struttura epistemologica delle discipline, bensì negli esiti attesi: nei cosiddetti “traguardi di competenze”. È un rovesciamento cognitivo dei modi tradizionali di progettare l'insegnamento-apprendimento: lo si pensa a partire dall'arrivo, piuttosto che dalla sorgente dei saperi. È un rovesciamento che pone i docenti dinanzi al problema del passaggio dal curriculum formale al “curriculum progettato” (Maccario, 2012, p. 147): l'indagine ha dimostrato numerose criticità al riguardo, probabilmente a causa degli interrogativi emergenti dalla quotidianità delle prassi scolastiche liceali circa la plausibilità della competenza nei percorsi generalisti della formazione scolastica. Gli insegnanti hanno dichiarato di avere esperienza di didattica per competenze, del pensare a “compiti in situazione” in cui verificare le competenze degli studenti, la loro autonomia e responsabilità, ma si tratta spesso di esperienze sporadiche, nate dalla volontà del singolo insegnante e “staccate” dalla progettazione curricolare, a volte artatamente preparate per rispondere a situazioni di emergenza (calo di interesse o stanchezza), per “alternare” la didattica tradizionale con giochi, escamotage e metodiche laboratoriali, più divertenti, appassionanti. Al carattere sporadico e stra-ordinario della didattica per competenze nella quotidiana vita d'aula si accompagnano le avvertite *criticità* della

scuola (e le difficoltà di modificarla), della strutturazione dei contesti scolastici (tempi, spazi, organizzazione, difficoltà di interazione fra colleghi) e dell'applicazione della normativa ministeriale (soprattutto il rapporto fra contenuti-programmi-tempi). Tutti elementi che non solo non agevolano la didattica per competenze ma, addirittura, le sono d'ostacolo, in un momento cruciale di cambiamento in cui gli insegnanti devono, nonostante le difficoltà, modificare la progettazione didattica *a partire* dalla promozione e verifica della competenza degli studenti. Fra le criticità emerse con chiarezza, ad esempio: la difficoltà di coniugare la progettazione per competenze a livello temporale rispetto alla definizione delle progettazioni disciplinari (già definite all'avvio dell'anno scolastico); vincoli orari e rigidità curricolare che hanno reso più complesso l'incontro interdisciplinare; la scarsa disponibilità da parte di docenti – già impegnati in percorsi curricolari ed extracurricolari – nel approfondire un notevole impegno in termini di tempi e risorse professionali per mettere a punto e/o utilizzare format di progettazione altamente strutturati; la difficoltà di pervenire, nei tempi assai ristretti della collegialità scolastica, ad un piano di lavoro condiviso sull'attività progettuale per competenze; la difficoltà di coniugare progettazioni per competenze con i programmi, con i manuali in adozione, con gli ambienti di apprendimento in uso e a disposizione nelle scuole.

Grazie agli esiti ottenuti dall'analisi di *focus-group*, questionari e scritture-AZIONI, inoltre, è apparso evidente nel gruppo docente lo scollamento esistente fra il “sapere dichiarato” sulla progettazione per competenze e il “sapere agito” inerente a tale pratica. Se per un verso i docenti hanno attestato un buon livello di conoscenza della nozione “competenza”, per altro verso, la rapida ricognizione delle pratiche di progettazione ordinariamente svolte dagli stessi ha evidenziato, come si è visto, l'ancoraggio a modelli tradizionali di programmazione disciplinare per obiettivi e/o moduli. Si è dunque reso necessario avviare col gruppo un discernimento delle ragioni di questo gap, e ciò ha fatto da preludio al lavoro successivo, quello di *scaffolding* da parte del gruppo DidaSco, che ha predisposto un “format di progettazione” utile a delineare, agli occhi dei docenti, la sequenza di decisioni necessarie per “costruire” una progettazione per competenze. Lo strumento è stato offerto al gruppo dei docenti a mo' di “fac-simile di guida alla progettazione” e presentato nei suoi passaggi documentali. Analizziamolo specificatamente.



4. Il dispositivo per progettare il curricolo nel primo biennio liceale

Il dispositivo di accompagnamento alla progettazione per competenze nel primo biennio liceale è costituito da “schede tutoriali”, corrispondenti ad altrettante fasi operative di redazione della progettazione. Le schede sono state usate in sequenza, nel senso che l'una è propedeutica alla realizzazione della successiva.

Scheda a) – Mappa di descrizione dei risultati di apprendimento comuni in uscita dal Liceo, distinta per indirizzo liceale. La compilazione è a cura del Collegio dei Docenti, dopodiché viene condivisa a livello dipartimentale e interdipartimentale;

Scheda b) – Mappa di intersezione discipline-assi. La compilazione è a cura dei singoli Dipartimenti mentre la condivisione avviene a livello interdipartimentale. Questa mappa visualizza con immediatezza le discipline prevalenti nella promozione di una determinata competenza e le discipline che invece semplicemente vi “concorrono”;

Scheda c) – Matrice degli assi culturali e delle competenze di cittadinanza. È una sintesi operativa del documento sul Nuovo Obbligo d’Istruzione (Decreto n. 139/2007). L’utilità di questa matrice sta nel costituire un riferimento condiviso da tutti i dipartimenti. La sua compilazione avviene prima a livello interdipartimentale, la condivisione è all’interno dei singoli Dipartimenti laddove funge appunto da griglia referenziale complessiva.

Scheda d) Matrice d’intersezione Aree/Assi. Questa matrice è costruita ad “imbuto”. Si parte dalle Competenze chiave di cittadinanza (indicate nella Raccomandazione del Parlamento Europeo del Consiglio del 18 dicembre 2006). A queste si fanno seguire i Risultati di Apprendimento comuni a tutti i percorsi liceali che gli studenti devono acquisire alla fine del quinquennio e che costituiscono le competenze in uscita al termine del percorso liceale. Si prosegue con l’indicazione delle Competenze di Asse, delle abilità e delle conoscenze per il primo biennio, così come indicate nel documento sul Nuovo Obbligo. La compilazione di questa matrice avviene all’interno dei Dipartimenti disciplinari.

Scheda e) – Matrice Unità di competenza (UdiCo). Si tratta del tassello chiave della progettazione. Che cos’è esattamente una UdiCO? È una *proposta metodologica*, cioè un’idea che racchiude una serie di indicazioni su come organizzare e gestire l’attività di apprendimento/insegnamento per competenze; è uno *strumento documentale* e la testimonianza di un *evento o processo didattico* caratterizzato dall’intenzionalità docente a voler “garantire la trasformazione delle capacità di ciascuno in reali e documentate competenze”. Rispetto all’Unità didattica che costituiva l’unità “molecolare” della progettazione, l’UdiCO (Unità di competenza) è l’unità “molare” nel senso che porta a sintesi – attraverso l’identificazione e realizzazione del compito unitario di apprendimento – il lavoro di contaminazione/incontro multidisciplinare agevolato dalla realizzazione o delle precedenti matrici. Le Unità di competenze sono progettate dal singolo docente (e allora si parlerà di UdiCo a disciplina prevalente) oppure da un team di docenti di varie discipline (e allora si parlerà di UdiCo co-disciplinari). L’insieme di tutte le Unità di competenza – disciplinari e interdisciplinari – costituisce la *Progettazione per competenze di classe* (organizzata a cascata, dal Collegio ai Dipartimenti alla Classe).

AREA SCIENTIFICA, MATEMATICA E TECNOLOGICA (parametro comune a tutti i Licei)	I biennio	II BIENNIO	V ANNO
Comprendere il linguaggio formale specifico della matematica, saper utilizzare le procedure tipiche del pensiero matematico, conoscere i contenuti fondamentali delle teorie che sono alla base della descrizione matematica della realtà	Conosce gli elementi essenziali della statistica; Conosce i principali strumenti di indagine scientifica	Padroneggia gli elementi essenziali della statistica; Sa svolgere semplici indagini di carattere scientifico utilizzando strumenti adeguati	Padroneggia gli elementi essenziali della statistica; Sa svolgere e interpretare indagini di carattere scientifico utilizzando strumenti adeguati

Tab. 9: Estratto della Mappa di descrizione dei risultati di apprendimento comuni in uscita dal Liceo

Discipline/ Competenze	ASSE						ASSE				ASSE			ASSE		
	LINGUISTICO						MATEMATICO				SCIENTIFICO- TECNOLOGICO			STORICO- SOCIALE		
	L1	L2	L3	L4	L5	L6	M1	M2	M3	M4	S1	S2	S3	G1	G2	G3
RELIGIONE																
ITALIANO																
LINGUA STRANIERA																
STORIA/GEO																
MATEMATICA																
SCIENZE																
MUSICA																
ARTE e IMMAGINE																
ED. FISICA																
TECNOLOGIA																

Tab. 10: Estratto della Mappa di intersezione discipline-assi

COMPETENZE DI CITTADINANZA	COMPETENZE DI ASSE	ABILITA'/ CAPACITA'	CONOSCENZE	DISCIPLINE PREVALENTI	DISCIPLINE CONCORRENTI

Tab. 11: Estratto della Mappa degli assi culturali e delle competenze di cittadinanza

COMPETENZE DI CITTADINANZA	COMPETENZE AL TERMINE DEL QUINQUENNIO NELL'AREA	COMPETENZE AL TERMINE DEL BIENNIO ASSE	ABILITA'	CONOSCENZE	DISCIPLINE PREVALENTI	DISCIPLINE CONCORRENTI

Tab. 12: Matrice di intersezione Aree/Assi

Istituto liceale di appartenenza:	
Provincia di appartenenza:	
Anno Scolastico	
Disciplina	
Periodo	
Classe	
UDICO (Titolo/Monte ore)	
Competenze chiave di cittadinanza	
Competenza/e	
Abilità	
Conoscenze	
Attività	
Discipline concorrenti	
Metodologia	
Strumenti	
Controllo degli apprendimenti	
Tempi	
Verifiche per l'accertamento delle abilità e conoscenze	
Compito unitario in situazione per l'accertamento delle competenze	

Tab. 13: Scheda UdiCO

Dopo che i docenti del Consiglio di Classe avranno individuato l'insieme delle UdiCo disciplinari, multidisciplinari e generaliste (finalizzate cioè allo sviluppo di competenze trasversali, Rey, 2003) da sviluppare nel primo biennio suddividendole fra primo e secondo anno, occorre un ultimo *step* che inerisce alle funzioni di sistema da attribuire a un docente del Liceo: quelle di monitorare l'applicazione della progettazione supportando i docenti dei vari Consigli di classe anche in quel delicato processo che è la certificazione e valutazione delle compe-

tenze. Il dispositivo di accompagnamento alla progettazione – ideato dal gruppo DidaSco, équipe “mista” composta, come si è detto, da ricercatori ed esperti di didattica, esperti di didattiche disciplinari, Dirigenti scolastici e docenti di scuola – è stato proposto ai docenti coinvolti nella sperimentazione durante alcuni incontri laboratoriali coordinati da membri di DidaSco; tali incontri hanno visto la suddivisione dei docenti per gruppi, sulla base dell’asse culturale dominante. La proposta del Format è stata discussa e analizzata dal gruppo di lavoro con i docenti, i quali hanno potuto “mettere alla prova” tale strumento nel processo di produzione e analisi di Unità di Competenza disciplinari e interdisciplinari: il risultato è stato la progettazione di ben 120 Unità di Competenza – redatte individualmente e collegialmente – utilizzando il format DidaSCO come guida e *scaffolding* utile alla progettazione. I docenti hanno potuto fruire anche di un tutoraggio online all’interno della piattaforma e-learning “La Riforma dei licei” dedicata al progetto, “luogo” virtuale di condivisione dei documenti della sperimentazione (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006; le Indicazioni Nazionali per i Licei; il “Profilo educativo culturale e professionale dello studente”, allegato A al Regolamento dei Licei, D.P.R. 89 del 15 marzo 2014) e delle stesse Unità di Competenza; all’interno della piattaforma è stato condiviso anche un *Glossario didattico ad uso dei Nuovi Licei*, strumento di lavoro a cura del Gruppo DidaSco comprendente alcuni lemmi centrali nella curricolare liceale. La progettazione – da parte degli insegnanti – di unità di competenze, attraverso le schede di accompagnamento alla scrittura progettuale precedentemente descritta, ha portato anche ad un perfezionamento del Format di progettazione DidaSCO inizialmente proposto: per esempio l’iniziale scansione dei 5 anni è stata meglio articolata in termini di competenze, abilità e conoscenze per il primo e il secondo biennio piuttosto che per l’ultimo anno; alcuni docenti hanno aggiunto le finalità formative generali dell’Unità di Competenza; in molti hanno provato un’iniziale difficoltà a formalizzare il compito unitario in situazione per l’accertamento delle competenze acquisite (una difficoltà non casuale, superata proprio grazie al lungo percorso di accompagnamento formativo, che sicuramente ha rappresentato il punto di svolta nel cambiamento dalla progettazione per obiettivi alla progettazione per competenze). Un caso esemplare di personalizzazione del Format DidaSCO è dato dalla produzione dell’e-book ipermediale *Moby Dick Prezi* (a cura di Luigi Masiello, docente partecipante alla sperimentazione), nato inizialmente come Unità di Competenza e confluito successivamente in uno strumento ipermediale che, sempre secondo la logica progettuale proposta nel Format, comprendesse anche collegamenti a file testuali, audio, video e immagini sul tema. Il progetto di ricerca-formazione ha permesso, dunque, il raggiungimento di un importante risultato: la co-ideazione fra il gruppo di ricerca *DidaSCO – Didattiche Scolastiche* e il gruppo di docenti partecipanti alla sperimentazione di un possibile format di progettazione per competenze con unità di competenza interdisciplinari che rendessero in modo esplicito le intersezioni tra discipline apparentemente distanti e che comprendesse, all’interno di percorsi creativi, strumenti e compiti adeguati alla valutazione della competenza dello studente in situazione. Tutto il lavoro svolto ha rimarcato l’importanza di creare spazi e tempi di condivisione e collegiali necessari per un lavoro progettuale collaborativo, creativo, capace di superare alcune fra le criticità insite nella progettazione curricolare liceale precedentemente descritte.

5. Conclusioni

Ripensare la progettazione curricolare liceale in funzione di una didattica delle competenze induce a riscoprire la necessaria complementarità fra *saperi da insegnare* e *mediatori di insegnamento* (Martini, 2011; Damiano, 2013), oltre che fra *unità dei saperi* e *unità della persona che apprende*. Il lavoro di ricerca collaborativa svolto ha aiutato i docenti coinvolti a comprendere che la competenza realizza un apprendimento di ordine più complesso e che questo apprendimento richiede forme di insegnamento/ mediazione didattica/ valutazione plurime. Il “salto di qualità” di un’organizzazione curricolare per competenze, rispetto al tradizionale curriculum organizzato per obiettivi di conoscenze e abilità, è nella capacità della Scuola di costruire situazioni-problema (*compiti unitari di apprendimento*) che mettano in condizione lo studente di mobilitare e finalizzare le sue conoscenze. Competenza e conoscenza non sono, dunque, poli antitetici: se le discipline restano la sorgente prima della conoscenza, nel passaggio al curriculum per competenze occorrerà propiziare l’incontro e la “traduzione operativa” in esperienze concrete, senza rinnegare assolutamente la tradizione didattica dell’insegnamento liceale e senza nemmeno ridurre alle sole competenze (alla loro misurazione/ valutazione, alla loro logica necessariamente “laboristica”) l’intero processo formativo liceale. L’agire progettuale per competenze tutto è meno che un adempimento burocratico. È un sistema complesso di azioni e relazioni (potremmo definirlo un sistema di *management della progettualità curricolare*), mai riducibile alla sola redazione documentale: esso implica, invece, l’assunzione da parte dei docenti di uno stile di lavoro orientato al confronto a tutti i livelli collegiali, oltre che una riflessività da rendere nel tempo *habitus* professionale. Anche per questo vi si sottolinea che il primo passo da compiere nell’apprendere a progettare per competenze è la chiara evidenziazione delle responsabilità degli attori e dei “luoghi” della progettazione. Saper progettare per competenze è un’*expertise* collegata a spazi, tempi, atti: senza una formazione ad hoc in tal senso nessun docente potrà mai tradurlo in una vera e propria *padronanza*. Lavorare sulla progettazione per competenze può configurare uno spazio intellettuale e formativo permanente fra Scuole e Università che abbia per oggetto l’esperienza agita in aula: si tratta di uno spazio attualmente mancante nei Licei, che andrebbe fortemente *voluto, costruito e presidiato* a sostegno dello sviluppo professionale dei docenti.

Il lavoro con le Scuole pugliesi è *in progress*: il progetto *La riforma dei Licei* è stato il primo *step*, focalizzato sulla co-costruzione di un modello di progettazione curricolare per competenze nel primo biennio, di una sperimentazione non ancora conclusa. È in corso di avvio il prosieguo della sperimentazione, incentrato sulla *valutazione delle competenze* nei Licei.

Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia* (tr. it.). Brescia: La Scuola.
- Astolfi, J.P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris: ESF.
- Aubusson, P., Schuck, S. (2008). *Teacher Learning and Development. The Mirror Maze*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bobbitt, J.F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.



- Bobbitt, J.F. (1924). *How to Make a Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Calderhead, J. (1992). Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants. *Recherche et formation*, 11, 51-64.
- Cerri, R. (2012). *Progettazione, azione, valutazione e documentazione. Unitarietà e articolazione dell'agire didattico* (pp. 135-149). In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Cipriani, R. (2008). *L'Analisi Qualitativa. Teorie, metodi, applicazioni*. Roma: Armando.
- Cresson, E., Flinn, P. (1996). *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva. Libro bianco su istruzione e formazione* (tr. it.). Bruxelles: Commissione Europea.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago-London: The University of Chicago Press.
- Hamilton, M.L., with Pinnegar, S., Russell, T., Loughran J., LaBoskey, V. (1998) (Eds.). *Reconceptualizing Teaching practice: Self-study in Teacher Education*. London: Falmer.
- Hasni, A., Lenoir, Y., Lebeaume, J. (2006). (Eds.). *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essais sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation.
- Lenoir, Y., Vanhulle, S. (2006). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives de recherche*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Loughran, J.J., Hamilton, M.L., LaBoskey, V.K., Russell, T.L. (Eds.) (2004). *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Maccario, D. (2006). *Insegnare per competenze*. Torino: SEI.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEI.
- Martini, B. (2011). *Pedagogia dei saperi. Problemi, luoghi e pratiche per l'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Maubant, P., Martineau, S. (2011). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. In Y. Lenoir, P. Pastré (Eds.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse: Octarès.
- Perla, L. (2005). *L'intervista per dire la pratica*. In C. Laneve, *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca* (80-100). Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2009). Prova sul campo. *Scuola Italiana Moderna*, 13, 25-27.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2012). *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L. (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla, L. (2014). (Ed.). *I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Per una progettazione nel biennio*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (2010). *Costruire competenze a partire dalla scuola* (tr. it.), Roma: Anicia.
- Pinar, F.W. (2003). (Ed.). *International Handbook of Curriculum Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (29/01/2008).

- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali* (it. transl.). Milano: FrancoAngeli.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., Durand, M. (2006). Recherche et formation en “analyse de pratiques”: un exemple d’articulation. *Recherche et formation*, 51, 43-56.
- Scurati, C. (1990). *Realtà e forme dell’insegnamento. Contributi per una teoria della didattica*. Brescia: La Scuola.
- Scurati, C. (2008). *Nuove didattiche. Linee di ricerca e proposte formative*. Brescia: La Scuola.
- Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Tardif, J., Meirieu, Ph (1996). Stratégie pour favoriser les transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos’è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Vinatier, I., Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Pur.



