



PROVINCIA DI BOLOGNA

Assessorato alla Istruzione, Formazione. Lavoro. Politiche per la sicurezza sul lavoro

SERVIZIO SCUOLA E FORMAZIONE

“Contratto per la diffusione dei risultati delle sperimentazioni in tema di innovazione metodologico didattica”, da svolgersi nell’ambito della struttura denominata “Sportello per la Valutazione”

Det. Dir. n. 35/2007 del 27.12.2007 - contratto rep. N. 2 del 07.01.2008
Soggetto gestore Feedback snc



“PROVE DI BIENNIO UNITARIO”

**GLI ESITI DI UNA ESPERIENZA ATTUATIVA DEL NUOVO OBBLIGO DI ISTRUZIONE
REALIZZATA NEL CORSO DEGLI ANNI SCOLASTICI 2006/07 E 2007/08
NELL’AMBITO DI UN PROTOCOLLO D’INTESA TRA PROVINCIA DI BOLOGNA,
ITC R. LUXEMBURG, ITI A. VALERIANI, IP A. RUBBIANI, SM A. VOLTA**

A cura di Mauro Levratti

*Collaboratore dello Sportello per la Valutazione Provincia di Bologna - Feedback snc
e tecnico ricercatore dell’ANSAS – ex IRRE ER*

Dicembre 2008



Fondazione Cassa di Risparmio in Bologna

INDICE

Premessa	PAG. 3
1. L'IDEA PROGETTUALE	PAG. 4
1.1 L'INTENZIONALITÀ ORIGINARIA E LA SPENDIBILITÀ ATTUALE	PAG. 4
1.2 LE FINALITÀ E L'APPROCCIO METODOLOGICO	PAG. 5
1.3 L'ARTICOLAZIONE E LO SVILUPPO TEMPORALE DELLE AZIONI	PAG. 7
2. LA COSTITUZIONE DELLA RETE	PAG. 10
2.1 LE ISTITUZIONI SCOLASTICHE COINVOLTE NELLA DECLINAZIONE DEGLI STANDARD E NELLA PROGETTAZIONE FORMATIVA	PAG. 10
2.2 L'INTERCULTURALITÀ E LA PREVENZIONE DEL DISAGIO	PAG. 13
3. LA DECLINAZIONE DEGLI STANDARD	PAG. 15
3.1 IL SISTEMA DI STANDARD FORMATIVI ASSUNTO A RIFERIMENTO DELLA DECLINAZIONE	PAG. 15
3.2 LA COMPOSIZIONE DEI GRUPPI DI LAVORO	PAG. 16
3.3 OBIETTIVI SPECIFICI E RISULTATI ATTESI	PAG. 18
3.4 LA GESTIONE OPERATIVA DELLE ATTIVITÀ LABORATORIALI	PAG. 19
3.5 I LIVELLI DI PARTECIPAZIONE E DI GRADIMENTO ESPRESSE DAI DOCENTI	PAG. 22
3.6 LE ATTIVITÀ E I PRODOTTI REALIZZATI IN CIASCUN GRUPPO DI LAVORO	PAG. 25
A. L'AREA DEI LINGUAGGI	PAG. 25
B. L'AREA SCIENTIFICA E TECNOLOGICA	PAG. 27
C. L'AREA ANTROPOLOGICA	PAG. 28
3.7 UNA VALUTAZIONE D'INSIEME DEGLI ESITI DELL'ATTIVITÀ	PAG. 30
4. LA PROGETTAZIONE MODULARE	PAG. 32
4.1 GLI ORIENTAMENTI PROPOSTI E I RISULTATI ATTESI	PAG. 32
4.2 LA GESTIONE OPERATIVA E LA COMPOSIZIONE DEI GRUPPI DI LAVORO	PAG. 33
4.3 I LIVELLI DI PARTECIPAZIONE E DI GRADIMENTO ESPRESSE DAI DOCENTI	PAG. 35
4.4 LE ATTIVITÀ E I PRODOTTI REALIZZATI IN CIASCUN GRUPPO DI LAVORO	PAG. 38
A. IL GRUPPO DI PROGETTAZIONE DEL CdC 1 [^] BL DELL'ITC R. LUXEMBURG	PAG. 38
B. IL GRUPPO DI PROGETTAZIONE DEL CdC 1 [^] GRAF. DELL'IP A. RUBBIANI	PAG. 42
C. IL GRUPPO DI PROGETTAZIONE DEL CdC 1 [^] C ED F DELL'ITI A. VALERIANI	PAG. 45
4.5 UNA VALUTAZIONE D'INSIEME DEGLI ESITI DELL'ATTIVITÀ	PAG. 48
5. LE ESPERIENZE IN CLASSE	PAG. 52
5.1 LE ATTIVITÀ REALIZZATE DAGLI STUDENTI DELLA CLASSE 1 [^] BL DELL'ITC R. LUXEMBURG ..	PAG. 52
5.2 IL MONITORAGGIO DELLE PERCEZIONI ESPRESSE DAGLI STUDENTI E DAGLI INSEGNANTI	PAG. 54
A. LE PERCEZIONI ESPRESSE DAGLI STUDENTI	PAG. 54
B. LE PERCEZIONI ESPRESSE DAGLI INSEGNANTI	PAG. 57
C. IL CONFRONTO FRA LE PERCEZIONI ESPRESSE DA STUDENTI ED INSEGNANTI	PAG. 59
6. LE INDICAZIONI DESUMIBILI DA UNA VALUTAZIONE SINTETICA DELL'ESPERIENZA	PAG. 62
A. LE CONDIZIONI DI CONTESTO	PAG. 62
B. LE SOLUZIONI METODOLOGICHE	PAG. 64

Premessa

Genesi, sviluppo ed esiti del progetto *Prove di Biennio Unitario* sono stati documentati attraverso la predisposizione di un omonimo sito, pubblicato nel maggio 2007 presso il portale del Servizio Scuola e Formazione della Provincia di Bologna.

Tale sito è stato pubblicizzato attraverso l'invio per posta elettronica di tre newsletter, rispettivamente il 27 maggio, il 28 settembre 2007 e il 2 aprile 2008; ha reso possibile una ricognizione sistematica e dettagliata sia delle *azioni* progressivamente sviluppate nell'ambito del progetto, sia dei *prodotti* realizzati in esito al suo svolgimento; ha avuto, ad oggi, circa 16.000 contatti.



La prevista riconfigurazione del portale del Servizio Scuola e Formazione e la conseguente chiusura del suddetto sito hanno sollecitato, ed insieme offerto l'opportunità, di una riconsiderazione dell'esperienza svolta.

Le ragioni del presente documento sono quindi duplici.

Da un lato offrire una *rappresentazione sintetica* delle azioni svolte e degli approcci metodologici sperimentati, unitamente ad una *selezione dei materiali* prodotti, consultabili attraverso i link inseriti nel presente testo.

Dall'altro enucleare alcune *avvertenze*, utilizzabili nell'ambito di ulteriori esperienze attuative del biennio.

L'intento non è di formalizzare un modello, bensì di contestualizzare e riconsiderare le ipotesi di lavoro sperimentate, con l'auspicio che ciò possa essere di una qualche utilità al fine di individuare le soluzioni più adeguate alla molteplicità dei contesti in cui è augurabile possa procedere la sperimentazione.

1. L'IDEA PROGETTUALE

Il progetto ha preso forma nel gennaio 2006 per iniziativa del Servizio Scuola della Provincia di Bologna e si è strutturato progressivamente in un documento programmatico¹ licenziato nel novembre 2006 e sostenuto successivamente da un finanziamento della Fondazione Cassa di Risparmio in Bologna.

Le intenzionalità ed esigenze espresse da tale documento sono molteplici:

- valorizzare le esperienze pregresse condotte nel territorio bolognese a sostegno del successo formativo;
- consolidare e sviluppare rapporti di rete fra diversi soggetti formativi presenti nel territorio;
- promuovere l'innovazione didattica, in particolare nell'ambito dell'istruzione tecnica e professionale.

1.1 L'INTENZIONALITÀ ORIGINARIA E LA SPENDIBILITÀ ATTUALE

Conclusa la stagione delle azioni a sostegno dell'innalzamento dell'Obbligo (istituito dalla legge 9/1999 e successivamente abrogato dalla legge 53/2003) e nella prospettiva di una reintroduzione dell'innalzamento dell'obbligo (che avrà luogo con l'approvazione della legge 26.12.2006 n. 296, art. 1, comma 622), il progetto ha di fatto assunto il Nuovo Obbligo di Istruzione come il *luogo* ideale di confluenza e sperimentazione delle innovazioni didattiche sostenute dalla Provincia di Bologna, configurandosi come uno *strumento* di contrasto della dispersione e di promozione del successo formativo.²

I successivi mutamenti di quadro politico, conseguenti alle elezioni politiche dell'aprile 2008, non hanno introdotto, sul piano istituzionale, significativi cambiamenti normativi, per lo meno per quanto concerne i riferimenti metodologici proposti alla sperimentazione del biennio.

La legge 6.8.2008, n. 133 (di conversione del decreto-legge n. 112/2008) ha in effetti modificato le precedenti disposizioni della legge 296/2006, art. 1 comma 622, concernenti l'innalzamento dell'obbligo di istruzione.

¹ Si veda, a cura di Mauro Levratti, Progetto *“Una rete di eccellenza tra soggetti formativi per valorizzare e rafforzare l'istruzione tecnico-professionale e supportare e sostenere il successo di tutti gli allievi”*, novembre 2006.

² Si veda, a cura di Alberto Bertocchi, *Monitoraggio e valutazione formativa. Fase 1 – Indagine preliminare*, marzo 2007.

In particolare l'art. 64, comma 4bis, consente oggi di assolvere l'obbligo di istruzione, oltre che nei percorsi scolastici, anche nei percorsi di istruzione e formazione professionale di cui al Capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, e - fino alla completa messa a regime delle disposizioni contenute nel predetto decreto - anche nei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale di cui all'Accordo del 19.06.2003.

La stessa norma ha altresì confermato la vigenza del D.M. 139 del 22 agosto 2007, così come delle *indicazioni* riguardanti la sperimentazione del biennio, da realizzarsi nel corso degli anni scolastici 2007/08 e 2008/09.

Ne deriva quindi, sul piano anche formale, l'attualità di una riconsiderazione delle esperienze conseguenti ad un progetto che, nel territorio provinciale, rappresenta uno dei primi esempi di traduzione operativa delle citate indicazioni nazionali.

1.2 LE FINALITÀ E L'APPROCCIO METODOLOGICO

Il progetto *Prove di Biennio unitario*, come prima ricordato, si è strutturato nei mesi immediatamente precedenti l'innalzamento a dieci anni dell'obbligo di istruzione, allo scopo di elaborare soluzioni metodologiche ed organizzative funzionali alla sperimentazione di *percorsi curricolari unitari* da realizzarsi nel primo biennio di scuole secondarie superiori dell'area tecnico professionale.

Attraverso la costituzione di una rete fra istituzioni scolastiche, enti di ricerca e documentazione operanti nel territorio provinciale, il progetto si è posto l'obiettivo di sostenere l'autonomia professionale di docenti disponibili ad impegnarsi nella riconfigurazione dei curricoli biennali, introducendo elementi di innovazione metodologico-didattica connessi al raggiungimento delle seguenti finalità:

- prefigurare in termini di competenze i risultati attesi di percorsi formativi differenziati in rapporto agli indirizzi scolastici di riferimento, ma equivalenti dal punto di vista formativo;
- favorire il raccordo fra i percorsi del biennio, i percorsi conclusivi del ciclo secondario di 1^o grado, i percorsi di istruzione e/o formazione professionale successivi al biennio;
- proporre agli studenti esperienze di apprendimento significative e coinvolgenti, in grado di soddisfare esigenze sempre più diffuse ed acute di prevenzione del disagio e di integrazione culturale;

– certificare gli esiti intermedi e conclusivi dei percorsi, favorendo scelte sia di mobilità orizzontale all'interno del biennio, sia di continuità a conclusione del biennio, nel sistema dell'istruzione o in quello della formazione.

Allo scopo di realizzare le finalità sopra indicate, il progetto ha ripreso e cercato di sviluppare approcci e soluzioni metodologiche già sperimentate in molteplici esperienze di integrazione fra scuola e formazione professionale, realizzate nel territorio provinciale ed in quello regionale a partire dai primi anni del 2000.

Tali esperienze - riconducibili alla cosiddetta didattica delle competenze – derivano innanzitutto dai progetti promossi dalla Provincia di Bologna nel corso degli anni scolastici 2000/01, 2001/02, 2002/03 e realizzati da scuole ed enti di formazione in applicazione del Nuovo Obbligo Scolastico (legge 9/1999).

Non potendo avvalersi di un sistema di standard di riferimento, nell'ambito delle suddette esperienze vennero sviluppati soprattutto gli aspetti connessi al carattere laboratoriale della didattica delle competenze, con l'obiettivo di "riconfigurare le *modalità didattiche* attraverso cui sviluppare processi di apprendimento efficaci e coinvolgenti".³

Il secondo termine di riferimento di cui ci si è avvalsi è costituito dalla sperimentazione di un'offerta formativa integrata di istruzione e formazione professionale, avviata a seguito dell'Accordo Stato-Regioni del 19 giugno 2003 e realizzata nel territorio della provincia di Bologna, così come in tutta la regione, nel quadro delle indicazioni fornite dalla legge regionale n. 12/03.

I percorsi integrati fra scuola e formazione professionale, oltre che confermare il carattere laboratoriale e modulare dell'offerta formativa integrata sperimentata negli anni precedenti, poterono avvalersi, ai fini della progettazione didattica, del Sistema di standard formativi minimi introdotto dall'Accordo Stato-Regioni del 15 gennaio 2004; e, ai fini della certificazione, dei modelli di certificazioni introdotti l'Accordo sulla certificazione dei percorsi integrati (28 ottobre 2004).

Sia le singole province, sia la Regione E-R hanno inoltre coinvolto docenti e coordinatori delle scuole e degli enti di formazione professionale in cui sono state attivate le sperimentazioni, in molteplici azioni a sostegno delle attività di progettazione integrata e di certificazione⁴.

³ Si veda, a cura di Mauro Levratti, *Magliette e videoclip: quando l'esperienza diventa apprendimento. Percorsi realizzati in integrazione fra scuola e formazione professionale nelle classi 1^e della secondaria superiore*, Carocci, aprile 2006.

⁴ Si veda in particolare, a cura di Giulia Antonelli, *Il dialogo degli apprendimenti*, consultabile nel sito www.csc-er.it.

Di tali azioni, documentate nel sito www.csc-er.it, si è parimenti tenuto conto nello sviluppo del percorso progettuale di seguito presentato.

1.3 L'ARTICOLAZIONE E LO SVILUPPO TEMPORALE DELLE AZIONI

All'interno del percorso progettuale che si è sviluppato fra il mese di novembre 2006 ed i primi mesi del 2008, sono individuabili quattro fasi, riguardanti rispettivamente:

- la **costituzione di una rete** fra quattro istituzioni scolastiche e due enti di ricerca e documentazione presenti nel territorio provinciale;
- la **declinazione degli standard**,⁵ finalizzata ad *esplicitare le competenze*:
 - √ proponibili in esito al primo anno di un biennio unitario;
 - √ comuni ai diversi indirizzi scolastici di riferimento;
 - √ congruenti con gli esiti del ciclo primario.
- la **progettazione di moduli multidisciplinari**, funzionali allo sviluppo delle competenze prefigurate ed alla loro certificazione;
- la **sperimentazione di tali moduli** in tre gruppi classe, da parte degli stessi docenti coinvolti nelle precedenti attività laboratoriali.

La successiva tabella 1.1 propone una rappresentazione schematica dello sviluppo temporale delle azioni realizzate, esplicitando enti, istituzioni scolastiche e numero di docenti progressivamente coinvolti nelle attività.

Tab. 1.1 – Lo sviluppo temporale dell'insieme delle azioni realizzate, gli enti, le istituzioni scolastiche e i docenti progressivamente coinvolti nelle attività.

PERIODO	AZIONI	SOGGETTI COINVOLTI
Gennaio - Novembre 2006	L'elaborazione del progetto	<ul style="list-style-type: none"> – Funzionari e consulenti del Servizio Scuola della Provincia di Bologna – Docenti e dirigenti scolastici – Rappresentanti della RER, dell'IRRE ER, di enti di formazione, ricerca e documentazione

⁵ Come verrà meglio chiarito nel prossimo paragrafo, gli standard a cui ci si riferisce sono quelli previsti dal [Documento tecnico degli standard formativi](#), di cui all'art. 4 dell'*Accordo quadro in Conferenza Unificata del 19 giugno 2003*.

Novembre - Dicembre 2006	La costituzione della rete	<ul style="list-style-type: none"> - Provincia di Bologna - ITC R. Luxemburg - ITIS A. Valeriani - IP Aldrovandi Rubbiani - S.M. A. Volta - CD/Lei - Istituzione G.F. Minguzzi
-----------------------------------	---------------------------------------	---

	La declinazione degli standard		
10.01.2007	- Presentazione in plenaria della proposta metodologica	29 docenti	<ul style="list-style-type: none"> - ITC R. Luxemburg (6)⁶ - IP A. Rubbiani (6)⁷ - ITI A. Valeriani (11)⁸ - SM A. Volta (6)⁹
24.01.2007	- Attività per aree disciplinari	10 docenti 13 docenti 6 docenti	<ul style="list-style-type: none"> - Area dei linguaggi - Area tecnologica e scientifica - Area antropologica
21.02.2007	- Attività per aree disciplinari	Idem	
14.03.2007	- Attività per aree disciplinari	Idem	
21 e 24.03.2007	- Attività per aree disciplinari	Area dei linguaggi	
18.04.2007	- Presentazione in plenaria degli esiti dell'attività laboratoriale	29 docenti	

17.05.2007			
18.06.2007			
11.09.2007		7 docenti, CdC 1^ BL	ITC R. Luxemburg
28.09.2007			
14.11.2007			
23.04.2007	La progettazione	5 docenti, CdC 1^ Graf.	IP A. Rubbiani
06.06.2007			

⁶ Per l'ITC R. Luxemburg hanno partecipato *Cristina Donà*, docente referente della scuola, *Graziella Giorgi*, *Renata Guerra*, *Maria Masi*, *Luisa Raffaelli*, *Maria Cristina Franzoni*.

⁷ Per l'IP A. Rubbiani hanno partecipato *Sandro Bozzoli*, docente referente della scuola, *Beatrice Collina*, *Christian Facchini*, *Elena Govoni*, *Annarita Scarano*, *Florestana Pirillo*.

⁸ Per l'ITI A. Valeriani *Paola Guazzaloca*, referente della scuola, *Paolo Botti*, *Daniela Faccenda*, *Catia Braccini*, *Matteo Tranbacco*, *Matteo Reggiani*, *Alessandro Polini*, *Maria Esposito*, *Davide Leonardi*, *Maria Cristina Laffi*, *Angela Pritoni*.

⁹ Per la SM A. Volta hanno partecipato *Paola Mancini*, referente della scuola, *Rossella Fantini*, *Gloria Gramantieri*, *Valeria Speciali*, *Chiara Chercher*, *Giuliano Cerè*.

12.09.2007	modulare		
25.09.2007			
17.10.2007			
21.11.2007			
25.05.2007		12 docenti, Cdc 1 [^] C (11 docenti, CdC 1 [^] F)	ITI A. Valeriani
12.06.2007			
14.09.2007			
25.09.2007			
19.10.2007			
19.11.2007			
12.12.2007			

Ottobre '07	Le esperienze in classe	26 studenti Classe 1 [^] BL	ITC R. Luxemburg
Gennaio '08			

2. LA COSTITUZIONE DELLA RETE

2.1 LE ISTITUZIONI SCOLASTICHE COINVOLTE NELLA DECLINAZIONE DEGLI STANDARD E NELLA PROGETTAZIONE FORMATIVA

Nel corso dei mesi di novembre e dicembre 2006 si è proceduto alla elaborazione di un **Protocollo d'intesa** tra la Provincia di Bologna, l'ITC R. Luxemburg, l'ITI Aldini Valeriani, l'IP Aldrovandi Rubbiani e la SM A. Volta.

Sulla base di tale protocollo, la Provincia di Bologna si è assunta il compito di:

- garantire il coordinamento generale del progetto, relazionandosi con la Fondazione Cassa di Risparmio in Bologna, che ha concorso con un proprio contributo al sostegno finanziario del progetto;
- garantire le relazioni istituzionali con la Regione Emilia Romagna e il Ministero della Pubblica Istruzione, al fine di valorizzare il progetto nell'ambito e in rapporto alle misure che avrebbero dovuto essere adottate per l'innalzamento dell'obbligo di istruzione a dieci anni, in applicazione di quanto previsto dall'art. 1 c. 622 della Legge Finanziaria 2007;
- istituire con Determina del Dirigente del Servizio Scuola e Formazione un **Comitato di Pilotaggio** del progetto, con funzioni d'indirizzo e monitoraggio;
- costituire un **Comitato tecnico** a cui affidare funzioni di coordinamento metodologico e organizzativo del progetto, composto da esperti e da rappresentanti del Servizio Scuola e Formazione, dello Sportello per la Valutazione, dell'Istituzione Minguzzi, del CD / Lei e dell'ex IRRE E-R;
- assicurare le risorse necessarie per lo svolgimento del progetto.

Ciascuna delle quattro Istituzioni scolastiche si è impegnata altresì a coinvolgere almeno *sei docenti* nelle attività laboratoriali di declinazione degli standard, da realizzarsi fuori orario di servizio nel corso dei mesi di gennaio - giugno dell'anno scolastico 2006/07.

Ciascuna delle tre scuole secondarie superiori si è impegnata inoltre a favorire la costituzione nell'A.S. 2007/08 di un proprio Consiglio di Classe 1[^] del biennio in cui:

- coinvolgere preferibilmente gli stessi docenti partecipanti alle attività laboratoriali realizzate nell'A.S. 2006/07;
- sperimentare le soluzioni metodologiche e gli strumenti elaborati nel corso di tali attività.

L'accordo sottoscritto ha rappresentato, nel contesto dato, la soluzione relativamente più avanzata che è stato possibile raggiungere, tenendo conto che le attività di declinazione degli standard e, successivamente, di progettazione modulare e sperimentazione nei gruppi classe, rispondono a logiche diverse, ma richiedono al tempo stesso una forte interconnessione.

I *laboratori per la declinazione degli standard* si configurano infatti come la sede in cui i docenti di differenziati indirizzi scolastici del biennio e di una scuola secondaria di 1^o grado, sono chiamati a specificare in modo condiviso le competenze che ritengono possano essere sviluppate:

- attraverso le proprie discipline;
- in rapporto ad un comune sistema di standard di riferimento;
- nell'ambito di percorsi scolastici da realizzarsi in indirizzi differenziati del primo anno del biennio.

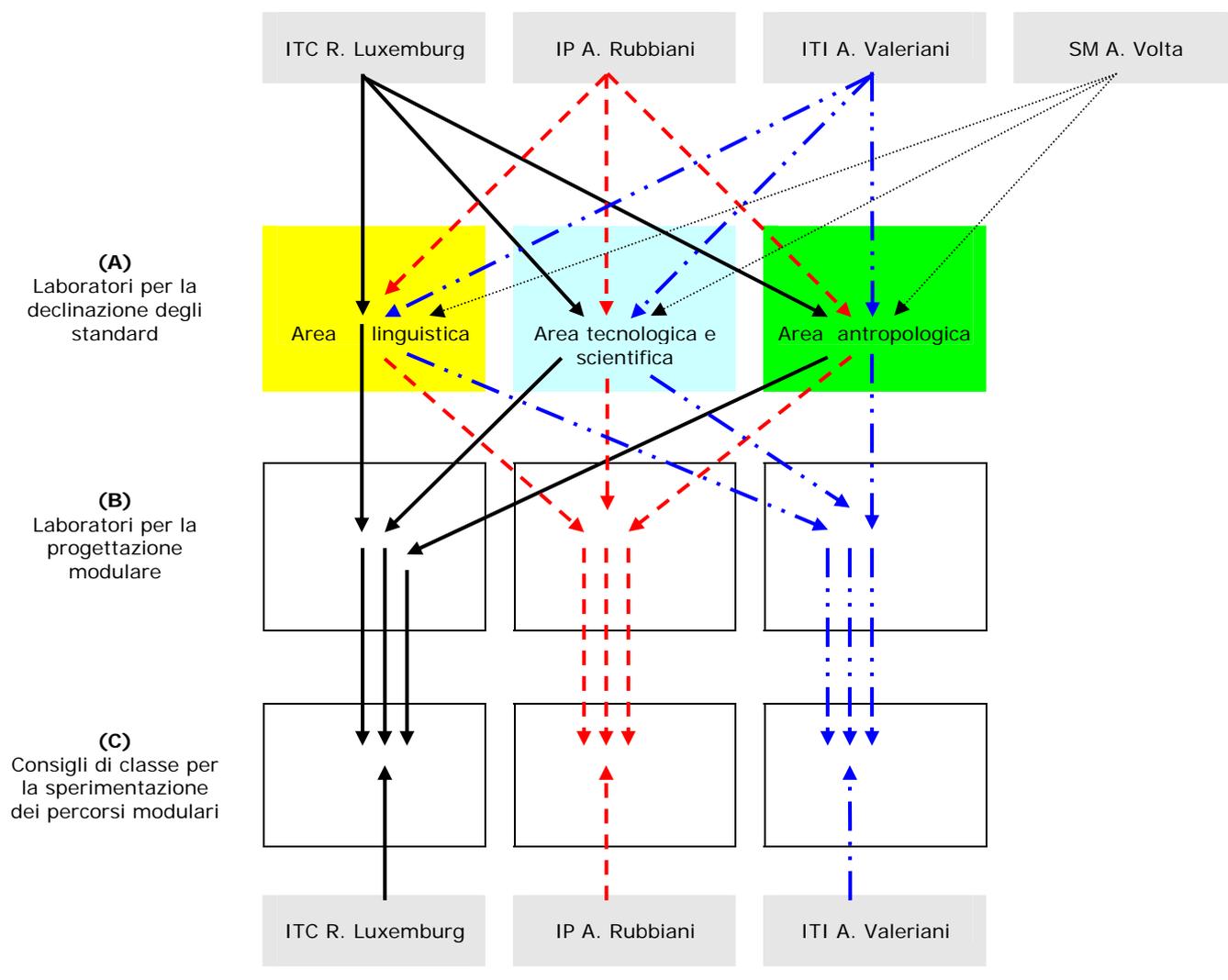
Viceversa i *laboratori per la progettazione modulare* ed i *CdC preposti alla sperimentazione* dei moduli elaborati, costituiscono la sede in cui i docenti che condividono la responsabilità dell'offerta formativa rivolta ad un determinato gruppo classe, sono chiamati ad interrogarsi in ordine alle attività formative proponibili agli studenti al fine di consentir loro di acquisire le abilità e conoscenze prefigurate.

I due momenti – quello della declinazione e, successivamente, quello della progettazione e realizzazione delle esperienze formative – rispondono quindi ad esigenze diverse.

Dal punto di vista della composizione dei gruppi di lavoro, si è tuttavia ritenuto opportuno che i docenti delle tre scuole secondarie superiori coinvolti nella declinazione delle competenze condivise in esito al primo anno del biennio di indirizzi diversi, fossero gli stessi docenti preposti alla progettazione modulare e alla sperimentazione dei percorsi all'interno dei propri indirizzi scolastici di riferimento.

Non essendo stato possibile coinvolgere nelle attività di declinazione e successivamente di progettazione e realizzazione delle esperienze formative – come sarebbe stato preferibile - i docenti di uno *stesso* Consiglio di Classe di ciascuna istituzione scolastica aderente al Protocollo d'intesa, si è optato per la soluzione visualizzata in tabella **2.1**, in cui si evidenziano le modalità di composizione dei gruppi di lavoro adottate al fine di raccordare le diverse fasi del percorso laboratoriale e le successive attività di sperimentazione nei gruppi classe.

Tab. 2.1 – Il modello organizzativo adottato per la costituzione dei: (A) laboratori finalizzati alla declinazione degli standard; (B) laboratori finalizzati alla progettazione modulare; (C) CdC finalizzati alla sperimentazione nei gruppi classi.



(A) - Ciascuna istituzione scolastica coinvolta nel progetto nel corso dell'A.S. 2006/07 contribuisce alla costituzione dei laboratori per la declinazione degli standard attraverso propri docenti appartenenti preferibilmente ad uno stesso CdC, e/o a CdC differenziati, purché rappresentativi di discipline di area comune e d'indirizzo del biennio delle scuole secondarie superiori e delle discipline presenti nell'anno conclusivo della secondaria di primo grado. Ciascun docente confluisce nel laboratorio dell'area corrispondente alla propria disciplina di insegnamento.

I docenti della SM A. Volta concorrono unicamente alla realizzazione delle attività laboratoriali di declinazione degli standard.

(B) – I docenti del biennio di ciascuna scuola secondaria superiore si ricongiungono nel laboratorio di progettazione modulare corrispondente al proprio indirizzo scolastico di riferimento.

(C) – I docenti che hanno operato nei laboratori di progettazione modulare, qualora provenienti da CdC diversi, confluiscono, nel corso del successivo anno scolastico, in uno stesso CdC di classe prima, costituito allo scopo di avviare nei gruppi di classe la sperimentazione dei percorsi modulari progettati.

In tali CdC si ipotizza altresì che possano confluire anche docenti che non hanno partecipato alle precedenti attività laboratoriali, purché disponibili a sperimentare le soluzioni metodologiche precedentemente elaborate.

2.2 L'INTERCULTURALITÀ E LA PREVENZIONE DEL DISAGIO

L'esigenza di fronteggiare:

- forme sempre più acute e diffuse di disagio presenti nel primo biennio della secondaria di 2^o grado;
- l'impatto che l'inserimento dei figli dell'immigrazione determina in misura sempre più rilevante anche nel ciclo secondario;

motiva l'adesione al progetto da parte dell'Istituzione **G.F. Minguzzi** e del **CD/Lei** di Bologna.

Il coinvolgimento dell'Istituzione G.F. Minguzzi si ricollega all'**obiettivo** di includere la progettazione per competenze nella prospettiva della promozione del benessere, agendo contestualmente sui livelli della:

- relazione di apprendimento, per indicarne le caratteristiche essenziali sia in termini di competenze cognitive/relazionali/sociali su cui incentrare la progettazione didattica; sia in rapporto alla metodologia didattica attraverso cui facilitare l'acquisizione di tali competenze;
- dimensione organizzativa dei processi, esplicitando come l'interazione tra ruoli interni ed esterni alla scuola possa influenzare più o meno direttamente la realizzazione del biennio unitario.

La prevista partecipazione di una figura esperta¹⁰ alle attività di declinazione degli standard e di progettazione modulare è stata in particolare finalizzata ad:

- includere nel campo delle riflessioni dei gruppi di lavoro gli elementi più direttamente connessi alla promozione del benessere nella relazione di apprendimento;

¹⁰ Per l'Istituzione G.F. Minguzzi, Valentina Vivoli.

- documentare, in collaborazione con i conduttori delle attività di gruppo, le riflessioni emerse relativamente al tema della promozione del benessere nella relazione di apprendimento.

Per quanto concerne l'**apporto** del CD/Lei, si è ritenuto che l'incrocio fra le attività laboratoriali e l'approccio interculturale potesse realizzarsi favorendo la progressiva osmosi della prospettiva trasversale dell'Intercultura nell'ambito delle azioni previste dal progetto, in particolare attraverso:

- la realizzazione di attività laboratoriali dedicate;
- la predisposizione di materiali selezionati;
- la partecipazione ai laboratori di un rappresentante del CD/Lei¹¹, allo scopo di sollecitare un'attenzione "interculturale" all'interno delle attività di elaborazione e produzione di materiali.

Tracce visibili degli apporti che le figure esperte in tema di prevenzione del disagio e di interculturalità hanno offerto allo svolgimento del progetto, sono rilevabili sia nella elaborazione, condivisa con i docenti, di specifiche soluzioni connesse alla declinazione ed alla progettazione modulare; sia nella predisposizione, attraverso un percorso parallelo a quello realizzato nel progetto, dell'ipertesto *La prospettiva della promozione del benessere e dell'intercultura nella scuola del futuro*, contenente differenziati contributi di carattere più generale e consultabile presso il sito dell'Istituzione **G.F. Minguzzi**.

¹¹ In rappresentanza del CD/Lei ha partecipato all'attività Francesca Fabi.

3. LA DECLINAZIONE DEGLI STANDARD

Il modello di *unitarietà* del biennio che è stato assunto a riferimento nella prospettiva dell'innalzamento dell'obbligo, si ricollega alla elaborazione di una metodologia finalizzata a progettare e realizzare percorsi formativi caratterizzati da una significativa *equivalenza formativa*: differenziati in rapporto ad indirizzi ed aree di sapere, ma convergenti nello sviluppo delle competenze connesse all'esercizio dei diritti di cittadinanza.

Si è ipotizzato che l'assunzione di un *unico sistema di standard* formativi per le competenze di base, in rapporto a percorsi biennali in atto in istituzioni scolastiche di aree ed indirizzi diversi, potesse costituire una *prima* condizione di *unitarietà* – o *equivalenza formativa* – di tali percorsi.

3.1 IL SISTEMA DI STANDARD FORMATIVI ASSUNTO A RIFERIMENTO DELLA DECLINAZIONE

L'attività laboratoriale di declinazione delle competenze (articolate in conoscenze ed abilità) prefigurabili in esito al primo anno di percorsi unitari del biennio, si è sviluppata nei mesi di gennaio/aprile 2007: immediatamente dopo l'introduzione dell'obbligo di istruzione a 10 anni – a seguito dell'approvazione della legge 26 dicembre 2006, n. 296, articolo 1, comma 622 – ma in assenza delle Indicazioni nazionali contenute nel documento tecnico allegato al [Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione](#), approvato con Decreto del 22 agosto 2007.

Non essendo disponibili le *Indicazioni nazionali* relative alle *Competenze di base a conclusione dell'obbligo di istruzione* - connesse agli Assi dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale, di cui il Ministero curerà la diffusione a partire dal settembre 2007 - l'attività laboratoriale ha assunto a riferimento il sistema di standard introdotto dall'Accordo sancito in sede di Conferenza Stato-Regioni il 15 gennaio 2004.

Gli [standard formativi minimi delle competenze di base](#) definiti in tale accordo erano infatti già stati utilizzati da scuole ed enti di formazione nell'ambito della sperimentazione di un'offerta integrata di istruzione e formazione professionale, avviata a seguito dell'Accordo del 19 giugno 2003 e tuttora in atto.

Tali standard – oltre che rappresentare un riferimento consolidato nella progettazione didattica di un numero consistente di istituzioni scolastiche del biennio della secondaria superiore della

regione, soprattutto dell'area tecnica e professionale – sono stati assunti a riferimento per la elaborazione delle *Competenze di base a conclusione dell'obbligo di istruzione* contenute nelle Indicazioni nazionali.

Dal punto di vista metodologico, l'aver quindi utilizzato gli *standard formativi minimi delle competenze di base* nel corso delle attività di declinazione previste dal progetto, risulta essere stata una soluzione non solo conseguente allo scarto fra i tempi di sviluppo del progetto e quelli di diffusione delle Indicazioni nazionali, ma sostanzialmente congruente con il contenuto delle Indicazioni stesse.

3.2 LA COMPOSIZIONE DEI GRUPPI DI LAVORO

Il laboratorio è stato articolato in tre gruppi di lavoro, corrispondenti all'area dei linguaggi, all'area tecnologico-scientifica-matematica, e a quella storico-socio-economica.

L'accorpamento in un unico gruppo di lavoro delle discipline afferenti all'area tecnologica e scientifica, ha trovato conferma nelle successive *Indicazioni nazionali*, che tuttavia hanno introdotto una distinzione fra l'Asse scientifico-tecnologico e l'Asse matematico.

Nella composizione dei gruppi di lavoro previsti dal progetto si è ritenuto opportuno far confluire la competenza matematica nell'area tecnologica e scientifica, sia per ragioni di *vicinanza* disciplinare, sia per ragioni contingenti, connesse allo scarso numero di docenti di matematica coinvolti nelle attività laboratoriali.

La successiva tabella 3.1 evidenzia, in rapporto a ciascun gruppo di lavoro, le discipline coinvolte e le istituzioni scolastiche di riferimento.

Tab. 3.1 – La composizione dei gruppi di lavoro: discipline coinvolte ed istituzioni scolastiche di riferimento.

Area dei linguaggi		
1.	Italiano	ITC R. Luxemburg
2.	Italiano	ITC R. Luxemburg
3.	Francese	ITC R. Luxemburg
4.	Inglese	ITI A. Valeriani
5.	Italiano	ITI A. Valeriani
6.	Italiano	IP A. Rubbiani
7.	Italiano	IP A. Rubbiani
8.	Modellistica	IP A. Rubbiani
9.	Italiano	SM A. Volta
10.	Italiano	SM A. Volta
Area tecnologica, scientifica e matematica		
1.	Informatica	ITC R. Luxemburg
2.	Matematica	ITI A. Valeriani
3.	Scienze	ITI A. Valeriani
4.	Matematica	ITI A. Valeriani
5.	Chimica	ITI A. Valeriani

6.	Fisica	ITI A. Valeriani
7.	Tecnologia	ITI A. Valeriani
8.	Tecnologia	ITI A. Valeriani
9.	Matematica	IP A. Rubbiani
10.	Scienze	IP A. Rubbiani
11.	Matematica	SM A. Volta
12.	Scienze	SM A. Volta
13.	Tecnologia, informatica	SM A. Volta

Area storico – socio – economica

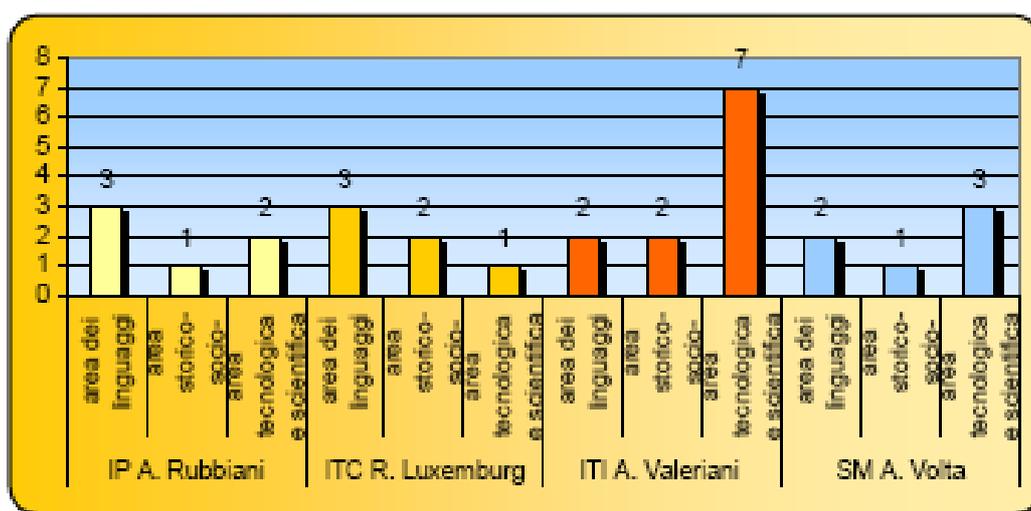
1.	Diritto, economia	ITC R. Luxemburg
2.	Economia aziendale	ITC R. Luxemburg
3.	Diritto, economia	ITI A. Valeriani
4.	Storia	ITI A. Valeriani
5.	Diritto, economia	IP A. Rubbiani
6.	Storia, geografia	SM A. Volta

Ogni istituzione scolastica ha partecipato con almeno un docente alle attività di tutti i laboratori.

Si nota tuttavia una certa eterogeneità nella composizione dei gruppi, sia rispetto alle scuole di appartenenza dei partecipanti, sia rispetto alle discipline di riferimento, come evidenziato nella figura 3.1.

In particolare, l'Istituto Aldini Valeriani ha contribuito alle attività laboratoriali con il maggior numero di docenti (11), e nel gruppo di lavoro dell'area Tecnologico e scientifica si è concentrato il maggior numero di partecipanti (13).

Fig. 3.1 – I partecipanti alle attività laboratoriali per disciplina ed istituto di riferimento.¹²



¹² Si veda a cura di Alberto Bertocchi, *Attività di monitoraggio e valutazione. Report al 30 giugno 2007*.

3.3 OBIETTIVI SPECIFICI E RISULTATI ATTESI

Per le ragioni precedentemente esposte, gli standard formativi minimi relativi alle competenze di base - previsti dall'Accordo sancito in sede di Conferenza Stato-Regioni il 15 gennaio 2004 - sono stati assunti a riferimento *comune* per la progettazione e realizzazione di percorsi *biennali*¹³ in aree ed indirizzi scolastici *differenziati*.

Nella struttura formale adottata dal *Documento tecnico* contenente tali standard, la colonna di sinistra esplicita, per ciascuna area, gli standard minimi di competenza, mentre nella colonna di destra se ne propone una *prima* declinazione.

Tale declinazione ha costituito il punto d'attacco dell'attività laboratoriale, orientata innanzitutto a sviluppare ulteriormente la declinazione contenuta nel *Documento tecnico*.

Poiché gli standard rappresentano un riferimento *invariante* nel corso del biennio, si è ritenuto necessario procedere ad una loro declinazione ed articolazione al fine di evidenziare:

- la possibile *gradualità* con cui sviluppare di anno in anno l'apprendimento delle conoscenze ed abilità connesse a ciascuno standard;
- le *differenze* che caratterizzano i diversi soggetti che apprendono;
- le *peculiarità* dei diversi *contesti* in cui si sviluppano i processi di apprendimento.

Il *primo obiettivo* assegnato alla declinazione di ciascuno standard delle tre aree di riferimento, è consistito quindi nella esplicitazione delle *competenze specifiche*, articolate in *conoscenze* ed *abilità*, che, a seguito del confronto fra docenti rappresentativi di tre diversi indirizzi del biennio della secondaria superiore e di una scuola secondaria inferiore, potessero considerarsi:

- proponibili nel corso ed in esito al *primo anno* di percorsi biennali unitari;
- comuni ai diversi indirizzi scolastici di riferimento;
- congruenti con gli esiti del ciclo primario.

L'ultimo dei tre criteri indicati, spiega il coinvolgimento del gruppo di docenti rappresentativi di una scuola secondaria di 1° grado, a cui è stato richiesto di esplicitare le competenze il cui sviluppo e consolidamento potesse realisticamente collocarsi nel passaggio fra i due cicli e costituire la base per l'avvio dei percorsi biennali.

Il *secondo obiettivo* assegnato alle attività di declinazione riguarda i *processi* e chiama in causa le concrete pratiche didattiche di riferimento dei docenti componenti ciascun gruppo.

¹³ In realtà nell'ambito della sperimentazione dell'offerta integrata di istruzione e formazione professionale avviata a seguito dell'Accordo del 19 giugno 2003, tali percorsi possono avere durata anche triennale, allorché riferiti al conseguimento di una qualifica professionale.

A tali docenti è stato richiesto di esplicitare – attraverso la riconsiderazione delle proprie esperienze di insegnamento - le esigenze e le criticità più ricorrenti, gli orientamenti più condivisi, rilevabili, le possibili modalità di realizzazione dei traguardi formativi previsti da ciascun standard.

I prodotti attesi in esito alle attività laboratoriali sono quindi riconducibili:

- alla elaborazione di un repertorio di competenze specifiche corrispondenti ai criteri indicati;
- ad una prima ricognizione – attraverso la riconsiderazione delle pratiche didattiche di riferimento – delle esigenze e delle criticità connesse alla realizzazione dei traguardi formativi proposti dagli standard.

3.4 LA GESTIONE OPERATIVA DELLE ATTIVITÀ LABORATORIALI

Ciascun gruppo di lavoro è stato animato e coordinato da un *conduttore*¹⁴, avente competenze disciplinari congruenti con l'area di riferimento, e si è avvalso di un *osservatore*¹⁵, a cui sono stati affidati compiti di documentazione sia delle dinamiche relazionali, sia dei contenuti elaborati attraverso il confronto.

I saperi disciplinari di ciascun docente hanno rappresentato il punto d'attacco dell'attività.

In ciascun gruppo si è cercato di chiarire innanzitutto che l'assunzione di un sistema di standard di riferimento per la progettazione didattica, e la declinazione di tali standard al fine di prefigurare le competenze specifiche in esito alle esperienze formative, *"non chiede agli insegnanti di gettare alle ortiche il proprio patrimonio culturale, di ricominciare da zero, ma di riscoprirne e ridefinirne consapevolmente il valore in termini di competenze da sviluppare negli allievi"*¹⁶

L'esigenza di procedere alla declinazione degli standard, salvaguardando la possibilità di un confronto centrato sulle specificità disciplinari connesse a ciascuno standard, ha suggerito in alcuni casi l'opportunità di articolare l'attività in sotto gruppi disciplinari (tabella 3.2), nel corso di uno o più incontri, o di una parte di un incontro.

¹⁴ Il gruppo di docenti afferenti all'area dei linguaggi è stato condotto da Cristina Bonacini e Pasquale Ferrò; quello afferente all'area tecnologica, scientifica e matematica, da Marisa Ferrucci; quello afferente all'area antropologica, da Mario Pinotti.

¹⁵ Hanno contribuito alla documentazione delle attività Francesca Baroni, Anna Cortelli, Francesca Fabi, Roland Jace, Mauro Levratti, Valentina Vivoli.

¹⁶ Si veda, a cura di Giulia Antonelli, *Il dialogo degli apprendimenti*, pag. 33, nel sito www.csc-er.it.

Tab. 3.2 – L’articolazione delle aree in sottogruppi disciplinari.

Aree	Sottogruppi disciplinari
Linguaggi	Italiano
	Lingue straniere
Scientifico e tecnologica	Tecnologia
	Matematica - Fisica
	Scienze
Storico socio economica	Storia
	Diritto ed economia

Di fatto – come si chiarirà meglio nei prossimi paragrafi - si sono avvalsi della possibilità di operare in sottogruppi disciplinari, solo i docenti dell’area dei linguaggi e di quella scientifico, tecnologica e matematica.

In ciascun gruppo si è proceduto inizialmente alla condivisione dei *compiti* – attraverso l’esplicitazione degli obiettivi indicati nel precedente paragrafo – e alla presentazione degli *strumenti* proposti.

A ciascun docente sono state consegnate *due schede*.

La *prima scheda* (esemplificata nella tabella 3.3) riproduce – nella *colonna di sinistra* – gli standard formativi minimi relativi alle competenze di base di ciascuna area e, successivamente, la declinazione proposta nel citato *Documento tecnico*.

La *colonna centrale e di destra* sono state riservate alle specificazione – attraverso il confronto fra i docenti - delle *abilità* e delle *conoscenze* corrispondenti ai criteri di declinazione condivisi.

Tab. 3.3 – La scheda per la declinazione delle competenze connesse a ciascuno standard.

1. AREA DEI LINGUAGGI – Primo anno		
Standard, loro declinazioni e unità di competenza	Competenze specifiche	
	Abilità / capacità	Conoscenze
1.1 Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l’interazione comunicativa		
1.1.1 Comprende le idee principali e secondarie di conversazioni, formali ed informali, individuando il punto di vista e le finalità dell’emittente		
1.1.2		

La *seconda scheda* riproduce le indicazioni elaborate nel corso di una ricerca svolta a livello regionale¹⁷.

¹⁷ Ci riferiamo al già citato documento elaborato a cura di Giulia Antonelli, *Il dialogo degli apprendimenti*, consultabile nel sito www.csc-er.it.

La tabella 3.4 ne propone una esemplificazione.

Nella colonna di sinistra è riprodotto lo stesso standard prima considerato, e la declinazione formulata nel *Documento tecnico*.

Le colonne centrali e di destra contengono le competenze specifiche (articolare in abilità e conoscenze) elaborate dal gruppo di docenti coinvolti nella suddetta ricerca azione regionale.

Tab. 3.4 – La scheda contenente una proposta esemplificativa di declinazione degli standard.

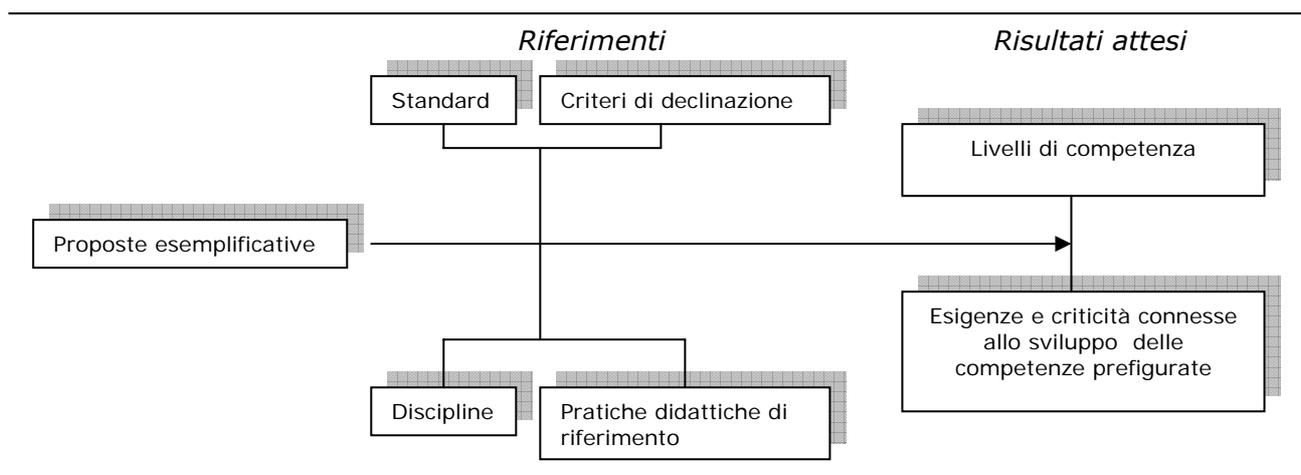
1. AREA DEI LINGUAGGI - Primo anno		
Standard, loro declinazioni e unità di competenza	COMPETENZE SPECIFICHE	
	Abilità/Capacità	Conoscenze
1.1. - Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa.		
1.1.1. Comprende le idee principali e secondarie di conversazioni, formali ed informali, individuando il punto di vista e le finalità dell'emittente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ascoltare con attenzione un messaggio verbale. 2. Comprendere le idee principali del messaggio in un contesto informale capendo le intenzioni esplicite dell'emittente. 3. Comprendere le idee principali del messaggio in un contesto formale capendo le intenzioni esplicite dell'emittente. 4. Riconoscere nei messaggi rapporti di ruolo a seconda del contesto che frequenta e di conseguenza opera su <i>feed back</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le principali strutture morfosintattiche della lingua italiana. • Il lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali. • Espressioni che appartengono al registro formale ed a quello informale della lingua d'uso. • I principali fattori che ostacolano o facilitano la comunicazione. <p>(Tutte queste conoscenze non a livello metalinguistico ma solo nell'uso).</p>

Utilizzando le indicazioni contenute nella scheda di tabella 3.4 come una proposta esemplificativa - da integrare, modificare o confermare - il *compito* assegnato a ciascun gruppo di lavoro è quindi consistito nell'esplicitare, attraverso la scheda raffigurata nella tabella 3.3, le competenze specifiche articolate in *abilità* e *conoscenze*:

- connesse a ciascuno standard;
- corrispondenti ai criteri condivisi per la declinazione;
- sviluppabili a partire dalla disciplina di insegnamento di ciascun docente ed in rapporto alle concrete esperienze didattiche di riferimento.

La successiva tabella 3.5 sintetizza i riferimenti utilizzati per la declinazione ed i corrispondenti risultati attesi.

Tab. 3.5 – La declinazione degli standard: riferimenti e risultati attesi.



3.5 I LIVELLI DI PARTECIPAZIONE E DI GRADIMENTO ESPRESSI DAI DOCENTI

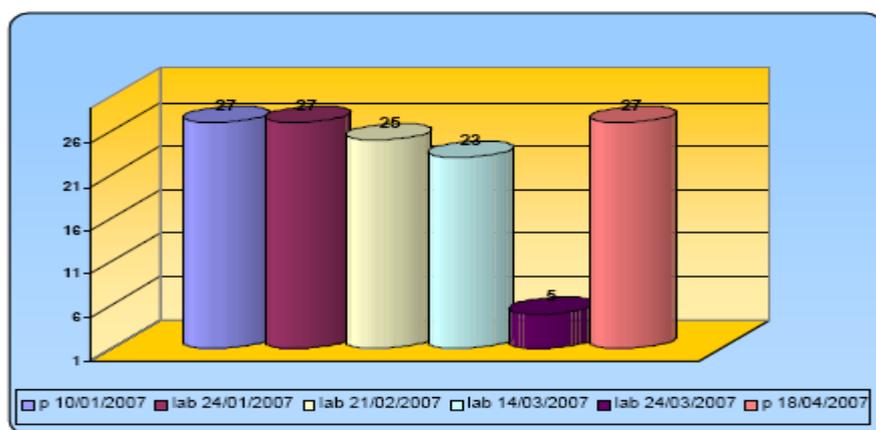
Come già evidenziato nella tabella 1.1 del paragrafo 1.3, le attività laboratoriali si sono sviluppate in sei incontri, di cui due in plenaria e quattro articolati per aree.

Complessivamente l'indice di presenza alle attività laboratoriali è stato pari all'85,9%.

In figura 3.2 si riporta il numero complessivo dei partecipanti a ciascun incontro.

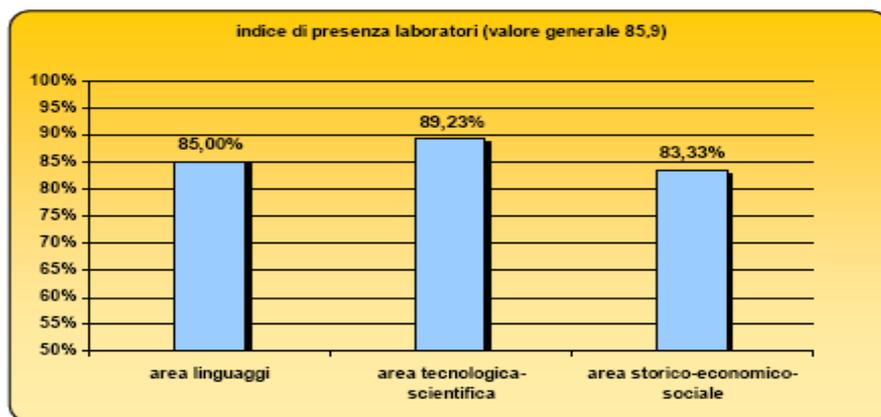
Considerando i dati disaggregati per area (figura 3.3), non si rilevano differenze significative nella frequenza ai laboratori.

Fig. 3.2 – Numero totale dei partecipanti per incontro.¹⁸



¹⁸ La presente figura, così come le successive figg. 3.3, 3.4, 3.5, 3.6 sono state elaborate da Alberto Bertocchi, in *Attività di monitoraggio e valutazione. Report al 30 giugno 2007*, a cui si rinvia per un esame più dettagliato delle azioni di monitoraggio realizzate.

Fig. 3.3 – L'indice di frequenza alle attività laboratoriali per area.



Allo scopo di rilevare il gradimento e le percezioni dei partecipanti in relazione all'efficacia delle attività laboratoriali, è stato distribuito un questionario articolato in quattro ambiti d'indagine:

- la pianificazione delle attività;
- la comprensione delle consegne e l'esecuzione dei compiti;
- il clima;
- i risultati in esito.

Sono stati restituiti complessivamente 21 questionari su 29 distribuiti.

In linea generale si è riscontrato un punteggio medio/alto relativamente ad ogni ambito di indagine.

- Per quanto concerne l'ambito relativo alla *pianificazione delle attività laboratoriali* (figura 3.4), i giudizi relativamente più critici si riferiscono alla durata complessiva dell'attività.
- Le difficoltà connesse all'*esecuzione dei compiti* appaiono relativamente più significative rispetto a quelle connesse alla *comprensione delle consegne* (figura 3.5).

Fig. 3.4 – La pianificazione delle attività.

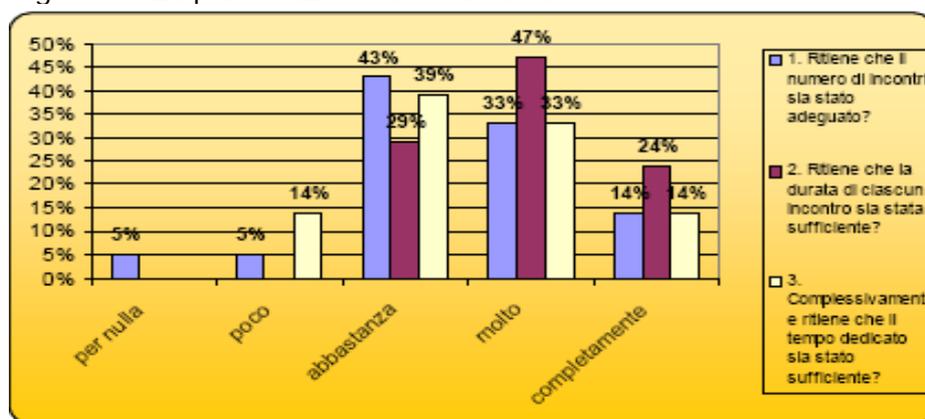
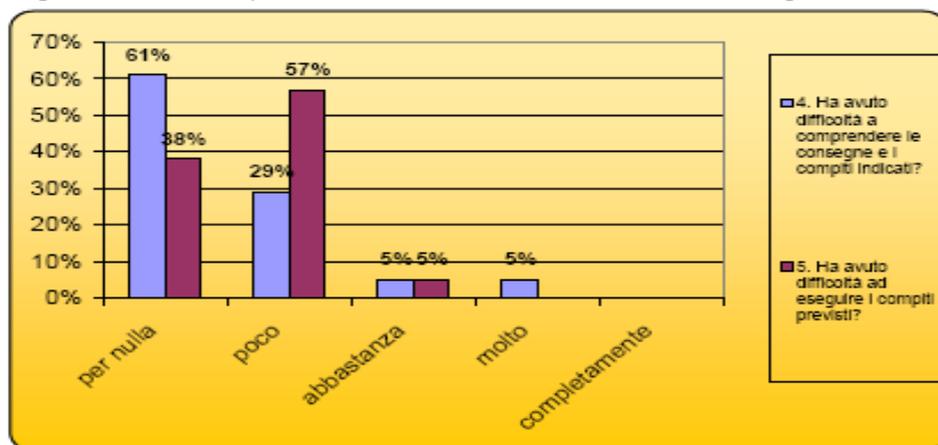


Fig. 3.5 – La comprensione e la realizzazione delle consegne.

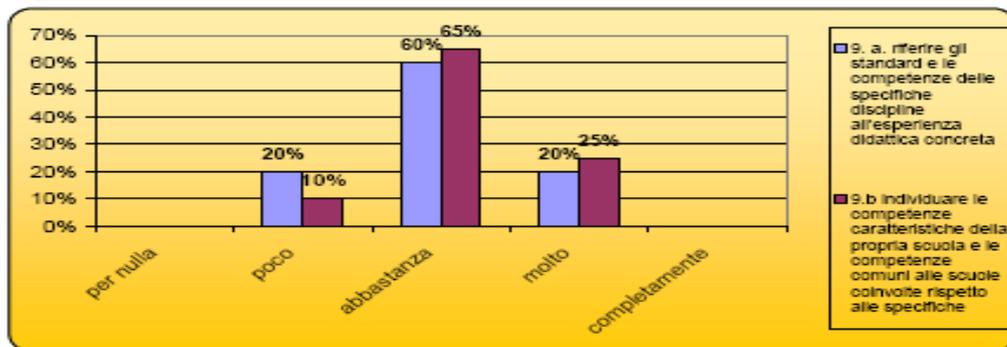


c. In relazione al *clima*, le valutazioni espresse evidenziano in modo convinto la praticabilità di un confronto costruttivo e libero. Relativamente più critici i giudizi espressi in ordine al grado di *motivazione* e di *soddisfazione complessiva*.

d. La *valutazione dei risultati* (figura 3.6) evidenzia giudizi più convincenti in relazione alla percezione di essere riusciti a ricordare competenze ed esperienze didattiche, e ad individuare un nucleo di competenze comuni ai diversi indirizzi scolastici considerati.

Un pò meno convincente, in termini relativi, la percezione di aver appreso qualcosa di nuovo a conclusione dell'esperienza svolta (abbastanza nel 51% dei casi; molto nel 29%).

Fig. 3.6 – La valutazione dei risultati.



3.6 LE ATTIVITÀ E I PRODOTTI REALIZZATI IN CIASCUN GRUPPO DI LAVORO

Nel presente paragrafo si propone un riscontro sintetico delle *attività* e dei *prodotti* realizzati in esito all'attività di declinazione, evidenziando gli elementi che caratterizzano il percorso svolto in ciascuna delle tre aree di declinazione degli standard.

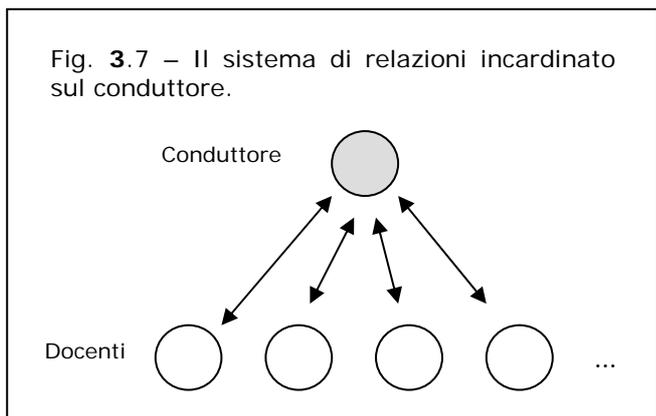
A. L'area dei linguaggi

– Attività

Soprattutto nella fase iniziale, il confronto fra i docenti dell'area della comunicazione si è orientato prevalentemente verso la verifica e la validazione delle proposte di declinazione contenute nei materiali *stimolo*, riservando scarso spazio alla esplicitazione delle esperienze didattiche di riferimento.

Corrispondentemente, in questa prima fase, è prevalso un sistema di relazioni incardinato sul conduttore (figura 3.7) - al tempo stesso sollecitatore e destinatario del confronto - e la produzione si è orientata verso proposte di riformulazione delle abilità e conoscenze specifiche

contenute nei materiali *stimolo*.

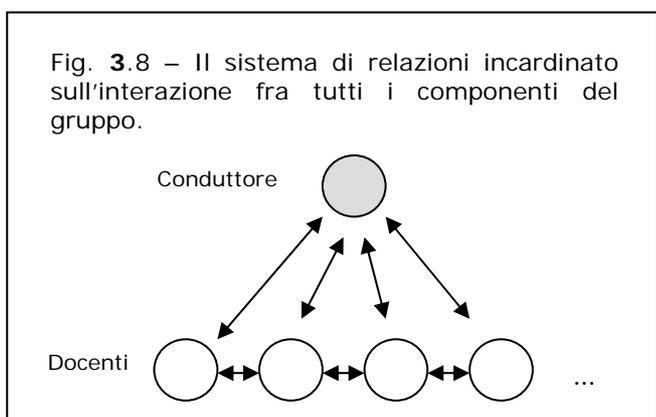


Nel corso degli incontri successivi lo spazio dedicato alla condivisione delle competenze specifiche, pur mantenendo una tendenziale prevalenza, si è progressivamente ridotto, e la *quotidianità* delle prassi didattiche è emersa con evidenza ed in modo significativo negli interventi, prevalentemente nelle forme

di un *brainstorming* fertile, anche se non sempre risolto in formulazioni condivise degli aspetti trattati.

Contestualmente alla esplicitazione di criticità, esigenze, approcci, soluzioni connesse al *vissuto*

didattico, si sono sviluppate forme di interazione fra tutti i componenti del gruppo, al tempo stesso sollecitatori e destinatari del confronto (figura 3.8).



Nel corso di un unico incontro, i docenti di lingue straniere hanno avvertito l'esigenza di un confronto *separato* rispetto agli altri componenti del gruppo.

– Prodotti

Per quanto concerne gli *esiti dell'attività di declinazione*¹⁹, il materiale elaborato evidenzia una sostanziale conferma della declinazione proposta nei materiali *stimolo*. I pur numerosi interventi modificativi rappresentano nella maggior parte dei casi esempi di specificazioni o revisioni formali, e solo in rapporto ad un numero limitato di standard sono riconoscibili proposte integrative e/o di riformulazione sostanziale.

Relativamente alla *riconsiderazione delle pratiche didattiche*, le indicazioni fornite dai docenti²⁰ sono sintetizzabili nelle seguenti tabelle 3.6 e 3.7, che raccolgono rispettivamente le principali criticità rilevate ed alcuni approcci risolutivi.

Tab. 3.6 – Le criticità connesse all'area della comunicazione.

I ragazzi	<ul style="list-style-type: none"> – non riescono a contestualizzare le parole; – hanno difficoltà a concentrarsi nella lettura; – individuano con difficoltà le parole o le espressioni chiave; – riassumono prendendo e incollando frasettine qua e là; – fanno un uso molto limitato dei verbi, e quindi difficilmente sanno indicare dove sono, al limite si accorgono se manca; – posseggono un linguaggio molto povero; – utilizzano prevalentemente un linguaggio gergale; – non scrivono più come noi, utilizzano forme di scrittura (sms, mail) in cui manca una convenzione di correttezza, utilizzano solo il miniscopo o il maiuscolo, non utilizzano il corsivo, non riconoscono i segni grafici; – incontrano difficoltà lessicali nell'utilizzo dei manuali: qual è il libro di testo che tiene conto dei problemi lessicali dei ragazzi? ; – riescono a interpretare senza problemi quello che a loro interessa, ad es. le canzoni, anche in modo profondo, e anche se il testo è poetico e difficile; – rifiutano a priori quello che viene dalla scuola. Alcuni testi della letteratura sono ormai inaffrontabili in alcune tipologie di istituti.
-----------	---

Tab. 3.7 – Tecniche e approcci per fronteggiare le criticità evidenziate.

Tecniche	<ul style="list-style-type: none"> – addestrare all'uso del dizionario; – proporre esercitazioni basate sull'individuazione di ciò che manca affinché una frase abbia senso (parole chiave, verbi, ecc.); – proporre esercitazioni basate sulla ricomposizione di un testo, facendo riordinare le parti "tagliate"; – somministrare schede di lettura veloce: dopo aver letto il testo, i ragazzi sono sollecitati a rispondere ad una domanda in un tempo breve, cercando nel testo le informazioni in modo selettivo.
Approcci	<ul style="list-style-type: none"> – il contenuto dei testi non è indifferente: leggere non è solo una questione tecnica; – occorre puntare sulla varietà delle proposte di lettura; – bisogna proporre testi brevi; – vanno bene i testi di sport, perché favoriscono la possibilità di creare legami (il contenuto di un testo può aver valore in rapporto alla lotta al disagio, alla pro-socializzazione); – se i ragazzi rifiutano il testo letterario, bisogna partire dai loro interessi, facendo capire che possono riuscire a fare le stesse cose anche su altri tipi di testi; – non si tratta di appiattirsi su quello che vogliono gli allievi, ma di stabilire preliminarmente un rapporto di fiducia; – individuare testi stimolo che "aggancino" gli allievi (in francese hanno lavorato sul testo de "La vie en rose" di Edith Piaf che l'anno scorso era la sigla di Amici con la De Filippi; è stata utilizzata la biografia

¹⁹ Si veda il [Resoconto dell'attività di rielaborazione degli standard, 18 aprile 2007](#).

²⁰ Documentate soprattutto nei resoconti degli incontri del [21 febbraio](#) e [14 marzo 2007](#).

di Zidane per parlare dell'Algeria..);

- ricollegare la scelta dei testi letterari ai temi dell'intercultura: si dovrebbero scegliere volumi come "Le mille e una notte". Salgari, anche Camilleri vanno bene...;
 - valorizzare la dimensione storico-sociale di ciò che i ragazzi leggono: collocare un testo letterario nel suo periodo, commentando ciò che viene descritto; raccordarsi con i percorsi di storia;
 - far conoscere aspetti della vita di un autore aiuta molto ad avvicinarsi ad un testo, ne favorisce la comprensione.
-

B. L'area scientifica, tecnologica e matematica

– Attività

Anche in quest'area, soprattutto nella fase di avvio, si sono registrate dinamiche simili a quelle riscontrate nell'area dei linguaggi: confronto prevalentemente centrato sulla riconsiderazione delle competenze specifiche proposte dai materiali stimolo; scarsa interazione fra i componenti del gruppo; forte esigenza di salvaguardare l'autonomia di ciascuna disciplina; difficoltà ad individuare punti di convergenza fra gli indirizzi di riferimento.

Negli incontri successivi la suddivisione in sotto gruppi disciplinari (matematica, fisica, scienze, tecnologie ed informatica) ha favorito il confronto e la possibilità di intervento da parte di tutti i docenti, relativamente sia all'analisi e alla rielaborazione condivisa delle competenze specifiche connesse agli standard, sia alla riconsiderazione delle esperienze didattiche di riferimento.

A conclusione di ogni incontro, o nella fase iniziale dell'incontro successivo, il conduttore ha reso conto in plenaria delle indicazioni emerse nell'ambito dei sottogruppi, favorendo la ricomposizione in un quadro unitario dei contributi emersi.

– Prodotti

Relativamente agli specifici *esiti dell'attività di declinazione*, l'analisi del citato [Resoconto](#) evidenzia nuovamente una sostanziale conferma dell'impianto della declinazione proposto nei materiali *stimolo*.

L'esigenza di salvaguardare la *posizione* disciplinare di ciascun docente, e la sottolineatura degli elementi di differenziazione presenti nei diversi indirizzi scolastici di riferimento, rendono conto del fatto che le elaborazioni effettuate non sempre sono risultate del tutto condivise; che le proposte integrative e/o di riformulazione sostanziale prevalgono sulle specificazioni e/o revisioni formali; che da parte di più docenti è stata al tempo stesso avvertita l'esigenza di *lavorare* sulle interconnessioni fra standard.

Anche per quanto concerne l'esplicitazione delle criticità didattiche e dei possibili approcci da adottare, le indicazioni fornite rispettivamente dalle tabelle **3.8** e **3.9** risultano condizionate dalla eterogeneità delle discipline e degli indirizzi di riferimento, ed hanno prevalentemente il carattere di prodotti intermedi, frutto di una attività ancora scarsamente strutturata, di cui si coglie l'esigenza di ulteriori sviluppi.

Tab. 3.8 – Le criticità connesse all'area scientifica e tecnologica.

I ragazzi	<ul style="list-style-type: none"> – non utilizzano o utilizzano con difficoltà i libri di testo; – dimostrano scarso interesse e motivazione; – non prendono sul serio le attività di laboratorio, non percepiscono Chimica e Laboratorio come un'unica disciplina, non colgono i legami che esistono fra l'attività d'aula e quella di laboratorio; – tendono ad assumere atteggiamenti meccanici: nell'uso del PC riproducono le procedure proposte dagli insegnanti, ma non diventano autonomi nell'utilizzo di tali procedure; sono in grado di ricercare informazioni in rete, ma non di effettuarne una lettura significativa e quindi di comprenderle; – confondono parallele e perpendicolari, non sanno tracciare due rette parallele; – hanno difficoltà ad individuare l'ordine di grandezza di un numero dato; – nella risoluzione dei problemi, incontrano difficoltà innanzitutto nella comprensione del testo, non procedono nella lettura del problema sino alla conclusione della traccia, ma procedono soprattutto per analogia, riferendosi ad esercizi analoghi; – hanno difficoltà ad individuare le relazioni di causa effetto
-----------	---

Tab. 3.9 – Tecniche e approcci per fronteggiare le criticità evidenziate.

- In relazione alle operazioni di calcolo, l'insegnante di fisica accetta che i ragazzi utilizzino la calcolatrice per effettuare le quattro operazioni, anche per i calcoli più semplici; l'insegnante di matematica richiede invece l'utilizzo di procedure mentali;
- In relazione agli approcci formali: secondo alcuni occorre puntare sulla comprensione formale di una definizione matematica: ad esempio $a+a = 2a$. Altri fanno notare il rischio che attraverso un approccio formale i ragazzi possono essere indotti nell'errore di ritenere, ad esempio, che $a+a = a^2$. Viceversa se l'approccio non è immediatamente formale l'apprendimento è facilitato. I ragazzi sono facilmente in grado di stabilire che 1 arancia + 1 arancia = 2 arance, sviluppando abilità sintesi e generalizzazione. Allo stesso modo mentre potrebbe essere problematico per un ragazzo capire che $a \neq a^2$, è di evidenza immediata che 1 metro \neq 1 metro quadro;
- Dovrebbe essere valorizzata e rafforzata l'interconnessione fra il percorso svolto dall'insegnante di matematica e quello svolto dall'insegnante di fisica (o di informatica). I matematici potrebbero dare senso ai concetti che insegnano. I fisici avvalersi di concetti / strumenti matematici nello svolgimento dei contenuti della fisica.
- Occorre dedicare tempo per motivare gli studenti allo studio delle discipline, trovare modalità di "aggancio" alla disciplina;
- Occorre individuare e lavorare contestualmente sulle interconnessioni fra standard;
- Cercare di contestualizzare il più possibile i diversi argomenti. Ad esempio, iniziando il programma di Scienze della terra dall'Astronomia. Poi passando allo studio della Terra, come elemento del Sistema solare. Partire dalle Unità astronomiche, misure grandiose, per poi arrivare alle unità di misura abituali;
- Risultano molto importanti, sia alle medie che alle superiori, con le dovute differenze, le attività di misurazione che si avvalgono di strumenti di misura diversi; l'individuazione degli strumenti più appropriati, a seconda di ciò che si deve misurare; l'evidenziazione delle diverse sensibilità degli strumenti utilizzati e, conseguentemente, la diversa significatività dei dati rilevati.

C. L'area antropologica

– Attività

L'attività ha preso le mosse dalla lettura degli standard e della declinazione proposta nei materiali *stimolo*, e si è sviluppata secondo le seguenti scansioni:

1. individuazione delle criticità più ricorrenti nell'apprendimento;
2. indicazione delle strategie didattiche ritenute più opportune per contrastare queste criticità;
3. esplicitazione dei nessi tra le competenze attivate dalle strategie didattiche individuate e gli standard nazionali;
4. prima proposta di un modulo didattico finalizzato alla realizzazione di alcuni standard nazionali afferenti a più aree disciplinari.

Il gruppo ha operato senza suddividersi in sotto gruppi disciplinari e sviluppando fin dall'inizio una significativa interazione fra tutti i suoi componenti.

– **Prodotti**

I docenti non hanno elaborato alcuna proposta di revisione dei contenuti proposti nei materiali *stimolo*.

Relativamente ai primi tre punti prima segnalati, la sottostante tabella **3.10** sintetizza l'esito dell'attività svolta.²¹

Tab. **3.10** – Il raccordo fra le criticità individuate nell'apprendimento, le strategie proposte, gli standard nazionali di riferimento.

Criticità	Strategie	Standard nazionali
a) Inadeguata rappresentazione diacronica	1a) Sviluppare le categorie di permanenza e di contemporaneità	4.2.1. Identifica gli elementi maggiormente significativi per distinguere e confrontare periodi ed aree diversi e li utilizza per cogliere aspetti di continuità e discontinuità, analogie, differenze e interrelazioni
b) Inadeguata capacità d'astrazione	1b) Collegare i valori alle esperienze vissute; 2b) Confrontare i valori tra diverse culture per coglierne il carattere storicamente relativo 3b) Stabilire norme o far proprie quelle esistenti in riferimento all'esperienza vissuta	4.2.3. Comprende la dimensione storica dei sistemi di organizzazione sociale, mette a confronto modelli diversi tenendo conto del contesto storico/culturale di riferimento 4.2.4. Riconosce il significato e il valore della diversità all'interno di una società basata su un sistema di regole che tutelano i diritti di tutti
c) Inadeguato possesso del lessico disciplinare	1c) Individuare 50 termini, comuni alle discipline antropiche e riproporli, il più possibile semplificati, come base del discorso storico, geografico, giuridico, economico	1.1.4. Possiede proprietà di linguaggio, anche in senso lessicale e morfosintattico, adeguata a situazioni riferibili a fatti di vita quotidiana e professionale
d) Inadeguata capacità comunicativa di carattere descrittivo, argomentativo, ...	1d) Favorire in tutti modi la conversazione, il dialogo, l'ascolto 2d) Sollecitare l'esposizione orale su argomenti circoscritti, attraverso il collegamento tra poche parole chiave	1.1.3. Svolge presentazioni chiare e logicamente strutturate
e) Inadeguata capacità di lettura, comprensione lessicale e delle relazioni logico-causali	1e) Interrogare il testo scritto cercando nel contesto testuale la risposta alle sue enunciazioni 2e) Sollecitare il collegamento tra definizioni e termini e verificare la possibilità del collegamento inverso	1.2. Leggere per comprendere ed interpretare
f) Scarsa motivazione verso la geografia	1f) Leggere il territorio esplorandolo direttamente 2f) Superare la prospettiva eurocentrica	4.1.2. Identifica gli elementi maggiormente significativi per distinguere e confrontare periodi e aree diversi e li utilizza per cogliere aspetti di continuità e discontinuità, analogie, differenze e

²¹ Per un esame più dettagliato delle indicazioni fornite dall'attività, si vedano i Resoconti relativi agli incontri del **24 gennaio 2007** e **21 febbraio 2007**.

		interrelazioni 4.2.3. Comprende la dimensione storica dei sistemi di organizzazione sociale, mette a confronto modelli diversi tenendo conto del contesto storico/culturale di riferimento
g) Generale disaffezione verso l'apprendimento	1g) Rispondere alle domande di attenzione che provengono dagli alunni attraverso l'ascolto	

Relativamente al quarto punto, il modulo didattico abbozzato (la costruzione di un quadro sociale della attuale realtà bolognese) presenta le seguenti caratteristiche:

- sintetizza gli spunti didattici precedentemente descritti;
- realizza un'esplicita trasversalità tra aree disciplinari diverse sulla base di riferimenti evidenti agli standard nazionali;
- sostanzia il discorso sulle competenze mostrando la connessione tra abilità e conoscenze;
- prepara condizioni favorevoli per la redazione di prove volte a certificare gli standard acquisiti effettivamente dagli alunni.

E' stato inoltre sottolineato come la proposta elaborata presenti i requisiti della vicinanza all'esperienza vissuta degli alunni, e offra molte opportunità di raccolta diretta delle informazioni, di esplorazione del territorio, di utilizzazione di tecnologie multimediali, di organizzazione del lavoro in gruppi, di responsabilizzazione di ogni alunno, di individualizzazione delle consegne, ecc.

3.7 UNA VALUTAZIONE D'INSIEME DEGLI ESITI DELL'ATTIVITÀ

Per quanto concerne il primo obiettivo assegnato all'attività di declinazione - vale a dire la prefigurazione delle competenze, articolate in *abilità* e *conoscenze*, da sviluppare in esito al primo anno del biennio - l'esame dei prodotti realizzati in ciascun gruppo suggerisce le seguenti considerazioni:

- l'impianto della declinazione proposta dai materiali *stimolo* risulta sostanzialmente confermato dalle indicazioni fornite sia nell'area antropologica, sia della comunicazione. L'eterogeneità degli indirizzi scolastici, dei corrispondenti quadri orari, ed in parte delle stesse discipline afferenti all'area tecnologica e scientifica, sollecita viceversa un maggior confronto al fine di selezionare in modo più condiviso conoscenze ed abilità proponibili in esito a percorsi unitari;
- l'attività di declinazione sembra assumere rilevanza più che in rapporto alla *ristrutturazione* delle singole competenze specifiche - le proposte contenute nei materiali *stimolo* sono

risultate, come si è visto, in gran parte confermate - in rapporto al fatto che l'analisi degli standard sollecita i docenti a riconsiderare il proprio lavoro nei termini di *abilità sviluppate*, e non solo di *contenuti svolti*;

- l'assumere gli standard a riferimento dell'insegnamento disciplinare, sembra infine rendere più visibili e praticabili le interconnessioni e convergenze disciplinari.

Relativamente al secondo risultato atteso - la messa a fuoco di esigenze e criticità connesse allo sviluppo delle competenze prefigurate - si rileva che le principali criticità evidenziate in ciascun gruppo riguardano la sfera della *comunicazione* e della *motivazione*.

Le difficoltà connesse all'area della comunicazione non si riferiscono solo alle abilità di *lettura* e *scrittura*, ma anche all'*espressione orale*, e si ricollegano a variabili non solo sociali, ma dipendenti dal modo in cui è organizzata l'attività scolastica: "con 30 alunni per classe si fanno molte verifiche/test scritti, ma poca oralità. Interessa più che un ragazzo *sappia*, che *lo sappia dire*. E' una prassi che prima o poi *presenta il conto*: anche i matematici si lamentano del fatto che i ragazzi conoscono le procedure, ma non sanno esprimersi"²².

Per quanto concerne la disaffezione verso l'apprendimento, le sollecitazioni e le proposte avanzate sono molteplici: si riferiscono all'esigenza di rafforzare le interconnessioni fra le discipline e l'unitarietà dell'apprendimento; di contestualizzare gli argomenti; di valorizzare il vissuto dei ragazzi; di sviluppare la valenza affettiva/relazionale dell'apprendimento; di creare le condizioni affinché i ragazzi "stiano il più possibile fuori dalla classe: in contesti extra scolastici, infatti, *leggono meglio e dimostrano più interesse*".

Costruire motivazione e sviluppare adeguate abilità di comprensione dei testi, di elaborazione scritta e di espressione orale, sembrano costituire più che le *precondizioni*, i principali *obiettivi da perseguire contestualmente a qualsiasi insegnamento - apprendimento disciplinare*.

E' opportuno rilevare infine che mentre nell'area della comunicazione ed in quella tecnologica e scientifica il piano della declinazione e quello della riconsiderazione delle pratiche didattiche sono stati ricordati in modo scarsamente strutturato, nell'area antropologica si è dimostrato possibile elaborare progressivamente un esplicito raccordo fra:

- le criticità riscontrate nell'apprendimento;
- l'indicazione di opportune strategie didattiche;
- le competenze connesse a standard attivabili attraverso tali strategie;
- una prima ipotesi di percorso modulare multidisciplinare.

²² Si veda il citato [Resoconto dei contenuti trattati nel gruppo di rielaborazione degli standard dell'area storico socio economica – 24 gennaio 2007](#).

4. LA PROGETTAZIONE MODULARE

L'attività di progettazione modulare si è fondata sull'ipotesi che l'assumere a riferimento della progettazione stessa un sistema di standard abbia una rilevanza specifica: gli standard infatti - non essendo immediatamente riconducibili a discipline, ma ad esperienze che inseriscono l'apprendimento disciplinare nello sviluppo di competenze – favoriscono la progettazione di percorsi *multidisciplinari*, orientati all'impiego unitario di conoscenze, e *significativi*, in cui gli studenti siano collocati nel vivo di esperienze, a contatto anche con la realtà naturale, il vissuto personale e sociale, il mondo del lavoro.

4.1 GLI ORIENTAMENTI PROPOSTI E I RISULTATI ATTESI

Il quadro di competenze specifiche, prefigurato in esito al primo anno del biennio ed elaborato nella prima fase del progetto, è stato assunto come *sfondo* per la progettazione di moduli multidisciplinari, attraverso cui sviluppare e certificare le competenze previste.

Alla seconda fase del progetto è stato quindi assegnato il duplice compito di:

- verificare e sviluppare *criteri* e *modalità* di progettazione multidisciplinare;
- realizzare alcuni *esempi* di moduli multidisciplinari, congruenti con le peculiarità dei diversi indirizzi scolastici di riferimento e concretamente sperimentabili nei gruppi classe nella fase di avvio dei percorsi biennali.

Essendo l'attività orientata alla elaborazione di moduli da realizzare nella fase di avvio del biennio, il punto d'attacco proposto ai docenti di ciascun gruppo è consistito nell'esame delle criticità che si presentano nella fase di accoglienza, e nella elaborazione di percorsi che potessero assolvere una funzione di *cerniera* fra i due cicli, orientativa e di verifica dell'indirizzo scelto.

Sul piano metodologico è stato proposto ai tre gruppi di progettazione di utilizzare un approccio di tipo laboratoriale, ipotizzando che un simile approccio:

- potesse favorire l'ascolto degli studenti e l'interpretazione dei loro interessi;
- sollecitasse il confronto, il coinvolgimento e l'assunzione di responsabilità da parte di più docenti in seno al consiglio di classe;
- consentisse di evidenziare l'utilità delle discipline coinvolte;

- fosse meglio riconducibile ad un sistema di standard, piuttosto che a sequenze lineari di contenuti disciplinari;
- avvicinasse gli studenti al territorio locale, prefigurando il passaggio da dimensioni locali a dimensioni ed orizzonti più ampi e generali.

Al fine di rendere praticabile la riconfigurazione in termini laboratoriali di una parte significativa dell'offerta formativa dei Consigli di classe, i componenti dei gruppi di progettazione sono stati sollecitati ad elaborare *idee* di percorsi formativi:

- connessi a situazioni problematiche, al vissuto degli studenti, ai contesti territoriali e lavorativi di riferimento;
- identificabili in rapporto non a discipline, ma al tipo di esperienze, obiettivi e prodotti da realizzare.

Si è ipotizzato infine che l'elaborazione di tali idee potesse costituire – nella successiva fase di sperimentazione all'interno dei gruppi classe – oggetto di condivisione con gli studenti; e, in sede di progettazione di dettaglio, un criterio attraverso cui:

- selezionare e aggregare differenziati contenuti disciplinari;
- articolare e coordinare, in contesti scolastici e non, diverse tipologie di attività, avvalendosi di competenze e figure adulte anche esterne alla scuola;
- finalizzare i risultati intermedi delle attività alla realizzazione di prodotti unitari, concreti e visibili, che gli studenti potessero presentare e condividere con interlocutori anche extra scolastici.

4.2 LA GESTIONE OPERATIVA E LA COMPOSIZIONE DEI GRUPPI DI LAVORO

Ciascun gruppo di lavoro è stato animato e coordinato da un *conduttore*²³ e si è avvalso di un *osservatore*, a cui sono stati affidati compiti di documentazione sia delle dinamiche relazionali, sia dei contenuti elaborati.

La composizione dei gruppi di lavoro – costituiti sulla base dei criteri già illustrati nel precedente paragrafo 2.1 – è stata fortemente condizionata dalle discontinuità imputabili ai cambiamenti di cattedra che hanno coinvolto diversi docenti nel passaggio dall'anno scolastico 2006/07 all'anno scolastico 2007/08.

²³ Il gruppo di progettazione formato dai docenti dell'ITC R. Luxemburg è stato condotto da Mario Pinotti; quello dei docenti dell'IP A. Rubbiani da Mauro Levratti; quello dei docenti dell'ITI A. Valeriani da Oriano Pirazzini.

Occorre ricordare infatti che la prima parte dell'attività di progettazione modulare ha avuto luogo nella fase conclusiva dell'anno scolastico 2006/07 ed ha visto coinvolti – raggruppati in base al criterio dell'appartenenza allo stesso istituto, anche se operanti in Consigli di classe diversi – gli stessi docenti che avevano precedentemente partecipato alle attività di declinazione.

La seconda parte dell'attività di progettazione modulare si è invece sviluppata nel corso dei primi mesi dell'anno scolastico 2007/08, ed è stata condotta da tre gruppi di docenti appartenenti, in ciascuna istituzione scolastica, allo stesso Consiglio di classe.

Una parte dei docenti impegnati nelle attività di declinazione e di progettazione che hanno avuto luogo il precedente anno è in effetti confluita nei suddetti Consigli di classe; una parte invece si è dispersa – perché collocata in altri consigli di classe o trasferita in altri istituti – ed è quindi stata sostituita da altri docenti disponibili a continuare la sperimentazione intrapresa dai colleghi.

Come evidenziato nella tabella 4.1, solo nel Consiglio di classe 1[^]BL dell'ITC R. Luxemburg sono confluiti i cinque docenti che avevano partecipato alle precedenti attività.

Tab. 4.1 – La composizione dei gruppi di lavoro impegnati nelle attività di progettazione modulare.

		A.S. 2006/07			A.S. 2007/08			
		Aprile	Maggio	Giugno	Settembre	Ottobre	Novembre	Dicembre
ITC R. Luxemburg	N. incontri		1 [^]	2 [^]	3 [^] - 4 [^]		5 [^]	
	Composizione gruppi	5 docenti, più 1 docente referente della scuola			Nel CdC 1 [^] BL confluiscono gli stessi 5 docenti che hanno partecipato alle precedenti attività			
IP A. Rubbiani	N. incontri	1 [^]		2 [^]	3 [^] - 4 [^]	5 [^]	6 [^]	
	Composizione gruppi	5 docenti, più 1 docente referente della scuola			Nel CdC 1 [^] Graf confluiscono 3 dei 5 docenti che hanno partecipato alle precedenti attività. A partire dal 4 [^] incontro aderiscono alla sperimentazione 2 nuovi docenti.			
ITI A. Valeriani	N. incontri		1 [^]	2 [^]	3 [^] - 4 [^]	5 [^]	6 [^]	7 [^]
	Composizione gruppi	10 docenti, più 1 docente referente della scuola			Nel CdC 1 [^] C confluiscono solo 2 dei 10 docenti che hanno partecipato alle precedenti attività. A partire dal 5 [^] incontro aderiscono alla sperimentazione 9 nuovi docenti del CdC 1 [^] C. Avviano inoltre la sperimentazione anche 11 docenti del CdC 1 [^] F.			

Il Consiglio di classe 1[^]Graf. dell'IP A. Rubbiani risulta invece composto da solo tre dei docenti che avevano partecipato alla precedenti attività. A partire dal 4[^] incontro aderiscono all'attività due nuovi docenti dello stesso CdC.

Ancora più marcata la discontinuità che caratterizza il gruppo di progettazione dell'ITI A. Valeriani, dove confluiscono nel CdC 1[^]C solo due dei dieci docenti coinvolti nelle precedenti attività. A partire dal 5[^] incontro aderiscono all'attività altri nove docenti dello stesso CdC. A

seguito di una sollecitazione del dirigente scolastico viene inoltre coinvolto nella sperimentazione un ulteriore gruppo di 11 docenti del CdC 1^AF, che nel precedente anno scolastico aveva avviato autonomamente una propria elaborazione connessa alla didattica delle competenze.

Le discontinuità evidenziate, oltre che condizionare, come si vedrà meglio nei prossimi paragrafi, la produzione di ciascun gruppo, rendono anche conto del diverso numero di incontri in cui si è articolato il percorso di progettazione modulare.

Solo il CdC dell'ITC R. Luxemburg riuscirà infatti a portare a termine l'attività nel termine previsto di cinque incontri. Evidenti esigenze di *riallineamento* fan sì che, nei due CdC dell'IP A. Rubbiani e dell'ITI A. Valeriani, l'attività si protragga rispettivamente di uno e due incontri.

Le successive tabelle 4.2 e 4.3 evidenziano – rispettivamente per *nuove presenze* ed *area disciplinare* - la composizione dei gruppi di docenti dei CdC preposti all'attività di progettazione modulare.

Tab. 4.2 – Il numero di componenti dei gruppi di progettazione, per *scuola di appartenenza* e *nuove presenze*.

Scuola di appartenenza	N. dei componenti ciascun gruppo	N. nuovi partecipanti	
		Valore assoluto	Valore %
ITI A. Valeriani	11	9	82%
IP A. Rubbiani	5	2	40%
ITC R. Luxemburg	5	-	0%
<i>totale</i>	<i>21</i>	<i>11</i>	<i>52%</i>

Tab. 4.3 – Il numero di componenti dei gruppi di progettazione, per *scuola di appartenenza* ed *area disciplinare*.

Scuola di appartenenza	Area linguaggi	Area antropologica	Area scientifico tecnologica
ITI A. Valeriani	2	2	7
IP A. Rubbiani	1	1	3
ITC R. Luxemburg	2	2	1
<i>totale</i>	<i>5</i>	<i>5</i>	<i>11</i>

Di particolare rilievo il numero percentuale (52%) dei *nuovi* docenti coinvolti nell'attività di progettazione modulare a partire dall'A.S. 2007/08, e che, quindi, non hanno condiviso il percorso di elaborazione precedentemente realizzato.

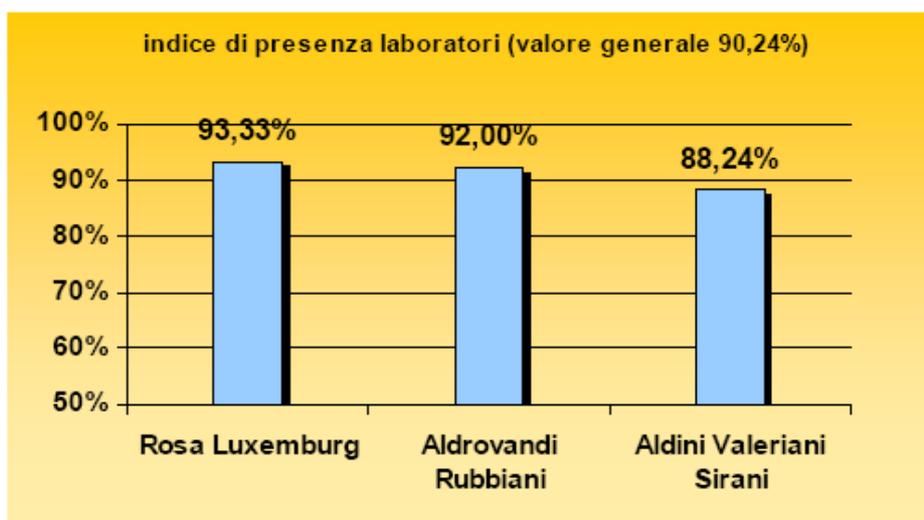
4.3 I LIVELLI DI PARTECIPAZIONE E DI GRADIMENTO ESPRESSI DAI DOCENTI

Come già detto, il percorso di progettazione modulare si è sviluppato attraverso 18 incontri, di cui 5 hanno avuto luogo presso l'ITC R. Luxemburg, 6 presso l'IP A. Rubbiani e 7 presso l'ITI A. Valeriani.

L'indice di frequenza è risultato mediamente pari al 90,24%.

Considerando i dati disaggregati per istituto scolastico (figura 4.1), non si rilevano differenze significative nella frequenza alle attività.

Fig. 4.1 – L'indice di frequenza alle attività di progettazione modulare²⁴



Il monitoraggio delle attività di progettazione modulare è stato condotto attraverso la realizzazione di *interviste* ai docenti referenti di ciascuna scuola e la somministrazione di un *questionario strutturato* ai docenti componenti i gruppi di lavoro.

Le indicazioni fornite dagli intervistati, mettono soprattutto l'accento su:

- la scarsa stabilità e continuità di presenza dei docenti nelle diverse fasi delle attività previste dal progetto;
- la difficoltà di coinvolgere – soprattutto negli istituti R. Luxemburg e A. Rubbiani – l'insieme dei docenti componenti il Consiglio di classe;
- un buon livello di interesse e motivazione da parte dei docenti coinvolti nella progettazione;
- la forte rilevanza attribuita al ruolo dei conduttori;
- significative differenziazioni tra i tre gruppi di lavoro in relazione all'avanzamento progettuale ed ai contenuti elaborati.

Attraverso la rielaborazione dei 16 questionari restituiti dai docenti, si evidenzia che:

²⁴ I dati relativi alla partecipazione così come quelli relativi al gradimento delle attività di progettazione modulare espresse dai docenti, sono stati elaborati da Alberto Bertocchi nel report *Valutazione. Rapporto conclusivo. Febbraio 2008*, a cui si rinvia per una considerazione più dettagliata degli esiti delle attività di monitoraggio del progetto.

- la pianificazione temporale delle attività è risultata nel complesso adeguata (tabella 4.2)

Tab. 4.2 – La pianificazione temporale delle attività.

	1. ... il numero di incontri è stato adeguato?		2. ... la durata di ciascun incontro è stata sufficiente?		3. ... il tempo dedicato è stato sufficiente?	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
per nulla	0		0		0	
Poco	0		1	6,67	2	13,33
Abbastanza	5	33,33	2	13,33	4	26,67
Molto	5	33,33	8	53,33	4	26,67
completamente	5	33,33	4	16,67	5	33,33

- i docenti ritengono di non avere avuto difficoltà a comprendere le consegne, anche se si evidenzia qualche difficoltà nella loro esecuzione (tabella 4.3):

Tab. 4.3 – Le difficoltà connesse alla comprensione ed esecuzione dei compiti.

	4. ... difficoltà a comprendere consegne e i compiti indicati?		5. ... difficoltà ad eseguire i compiti previsti?	
	v.a.	%	v.a.	%
per nulla	8	50,00	8	50,00
Poco	6	37,50	4	25,00
Abbastanza	0	0	2	12,50
Molto	1	6,25	2	12,50
completamente	1	6,25	0	0

- nel corso dell'attività è stato percepito un buon clima (tabella 4.4) e sono state adottate modalità di lavoro complessivamente soddisfacenti (tabella 4.5):

Tab. 4.4 – Il clima percepito.

	6. Durante il laboratorio ritiene che il clima sia stato:							
	di accettazione		di rispetto reciproco		di confronto costruttivo		di collaborazione	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
per nulla	0	0	0	0	0	0	0	0
Poco	1	7,14	0	0	1	7,14	4	28,57
Abbastanza	5	35,71	2	14,29	3	21,43	1	7,14
Molto	4	28,57	2	14,29	6	42,86	4	28,57
completamente	4	28,57	10	71,43	4	28,57	5	35,71

Tab. 4.5 – Le modalità di lavoro.

7. Durante i laboratori si è sentita/o												
	a proprio agio		in grado di collaborare		motivata/o		compresa/o ed ascoltata		libera/o di esporre le proprie idee		complessivamente soddisfatta/o	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
per nulla	0	0	1	6,67	1	6,67	0	0	0		0	
Poco	1	6,67	0	0	0	0	0	0	0		1	6,67
Abbastanza	3	20,00	2	13,33	3	20,00	6	40,00	2	13,33	4	26,67
Molto	2	13,33	9	60,00	8	53,33	6	40,00	3	20,00	7	46,67
Completamente	9	60,00	3	20,00	3	20,00	3	20,00	10	66,67	3	20,00

- il risultato che i docenti considerano maggiormente raggiunto riguarda il carattere multidisciplinare delle proposte elaborate (tabella 4.6):

Tab. 4.6 – La valutazione dei risultati.

8. Complessivamente ritiene che i seguenti obiettivi del laboratorio siano stati raggiunti?						
	riportare sul piano della programmazione didattica il lavoro dei laboratori		produrre un programma didattico interdisciplinare		elaborare un programma rispondente alla metodologia della didattica per competenze	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
per nulla	2	12,50	1	6,25	1	6,25
Poco	2	12,50	1	6,25	2	12,5
Abbastanza	6	37,50	9	56,25	8	50,00
Molto	4	25,00	4	25,00	3	18,75
completamente	2	12,50	1	6,25	2	12,50

4.4 LE ATTIVITÀ E I PRODOTTI REALIZZATI IN CIASCUN GRUPPO DI LAVORO

Nel presente paragrafo si propone un riscontro sintetico delle modalità di lavoro e dei prodotti realizzati in esito all'attività di progettazione modulare, esplicitando gli elementi caratterizzanti il percorso svolto in ciascuno dei tre gruppi.

A. Il gruppo di progettazione del CdC 1[^]BL dell'ITC R. Luxemburg

Come già evidenziato, la composizione del gruppo è risultata stabile durante tutto il percorso di elaborazione.

Oltre al conduttore ed al docente referente della scuola, hanno partecipato all'attività docenti rappresentativi delle seguenti discipline: italiano/storia, francese, diritto/economia, economia aziendale, informatica.

La riconsiderazione delle esperienze pregresse e l'analisi delle caratteristiche del gruppo classe – che ha potuto aver compiutamente luogo a partire dal 3[^] incontro – hanno evidenziato come le difficoltà di apprendimento che caratterizzano la fase di avvio del percorso biennale sono largamente riconducibili ai *problemi relazionali*²⁵ degli alunni.

Proponiamo di seguito, attraverso una riformulazione sintetica, il quadro delle indicazioni emerse attraverso il confronto nel gruppo.

Il disagio sociale di cui sono portatori gli alunni si riflette inevitabilmente sulla relazione.

A fronte di tale disagio, troppo spesso i docenti svolgono una funzione di tutoraggio relazionale senza averne le competenze, oppure troppo spesso si verifica una dicotomia fra le attività dedicate alla relazione, rispetto a quelle dedicate all'insegnamento disciplinare.

Tale dicotomia sembra rappresentare il segno di una disponibilità del docente che non riesce a trasferirsi nella sua pratica di insegnamento.

Trasferire nell'azione didattica la dimensione emotiva che può consentire di migliorare l'apprendimento ed il successo scolastico, implica innanzitutto che i ragazzi sappiano che "cosa devono fare e perché; e quale sarà la strada che affronteranno".

Questa condizione di orientamento - molto curata nelle primissime classi della scuola elementare – va riproposta ad un livello di astrazione adeguato agli studenti del biennio, con il medesimo obiettivo: l'orientamento e la direzione.

La competenza dell'ideare risponde a questa esigenza. Progettare l'attività, selezionare i temi dell'indagine, formulare domande di senso rispetto a quel che si sta facendo, tutto ciò può concorrere a rendere più accettabile il lavoro che si deve fare.

Occorre insistere sul valore della comunità in azione (la classe) che va formandosi. Una comunità che ha bisogno di codici comportamentali e norme funzionali a ciò che si vuole fare; in cui l'etica cessa di essere predica moralistica, astratta invocazione di principi irrealistici, per diventare una esigenza del gruppo per lavorare efficacemente rispetto ad un fine condiviso.

E' in questa prospettiva che potrà svilupparsi la reciproca conoscenza tra gli alunni e l'affiatamento con gli insegnanti, un traguardo che, in quanto tale, non può essere posto come punto di partenza.

Di tali indicazioni il gruppo ha cercato di tener conto nella elaborazione di un percorso multidisciplinare:

- riconducibile ai macro-ambiti dell'*economia* e del *territorio locale*;
- centrato sulla *esplorazione del territorio bolognese* (come già ipotizzato nella precedente fase di declinazione degli standard).

Attraverso tale modulo – denominato *Il territorio tra conoscenza e senso di appartenenza* - i docenti hanno ipotizzato di proporre agli allievi una esperienza formativa articolata sui seguenti quattro livelli:

- l'intreccio fra l'apprendimento di *capacità di lettura* del territorio (a partire da una pluralità di linguaggi e punti di vista disciplinari) e la realizzazione di *concrete esperienze di esplorazione* del territorio stesso;
- l'individuazione di diversi ambiti di lettura del territorio, la *ricerca e la sistematizzazione di dati* relativamente a ciascun ambito, la progressiva correlazione degli ambiti individuati in una logica di sistema;
- la *problematizzazione* di aspetti significativi connessi agli ambiti di realtà esplorati;

²⁵ Si veda, a cura di Mario Pinotti, conduttore del gruppo, il resoconto dell'attività del [17 maggio 2007](#).

- la *contestualizzazione* di elementi significativi del territorio locale, in rapporto al sistema mondo.

Assumendo a riferimento le *attività* prefigurate - di ricerca ed elaborazione di informazioni, così come di concreta esplorazione del territorio: il centro storico e le colline circostanti la città di Bologna, la Ducati - nella successiva tabella 4.7²⁶ sono state riportate:

- nella prima colonna, le *competenze di base*²⁷ – contenute nelle Indicazioni nazionali nel frattempo emanate dal Ministero – che è ipotizzabile siano apprese dai ragazzi attraverso la realizzazione del modulo progettato;
- nella seconda e terza colonna, rispettivamente le *abilità* e le *conoscenze* implicate nello sviluppo di tali competenze, vale a dire il livello di apprendimento delle competenze segnalate.

Ogni abilità indicata nella seconda colonna è stata inoltre contrassegnata da una o più lettere in stampatello. Sulla base della legenda esplicitata nella tabella stessa, tali lettere contraddistinguono la *competenza di cittadinanza* che si ricollega all'acquisizione di ciascuna abilità indicata.

Tab. 4.7 – Le abilità e conoscenze che specificano il livello di apprendimento delle competenze di base connesse alla realizzazione del modulo *Il territorio tra conoscenza e senso di appartenenza*.

Competenze di base	Abilità	Conoscenze
1) Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti	<ul style="list-style-type: none"> – Comprendere il messaggio contenuto in un testo orale [A] – Cogliere le relazioni logiche tra le varie componenti di un testo orale [D] – Esporre in modo chiaro esperienze vissute [C] – Affrontare molteplici situazioni comunicative scambiando informazioni ed idee per esprimere il proprio punto di vista [A-C] 	<ul style="list-style-type: none"> – Molteplicità di riferimenti al tema del modulo – Se stessi e l'immaginario urbano adolescenziale – Relazioni a scuola, in casa, nel tempo libero, durante le uscite – Comunicazioni del lavoro svolto a genitori e ad alunni della scuola
2) Leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo	<ul style="list-style-type: none"> – Padroneggiare le strutture della lingua presenti nei testi [A-D] – Individuare natura, funzione e principali scopi comunicativi di un testo descrittivo [A-C] – Comprendere brevi testi di carattere economico e giuridico [A] – Riconoscere i simboli del linguaggio cartografico e ricavarne le relative informazioni [A] 	<ul style="list-style-type: none"> – Strutture linguistiche – Variabili spazio/temporali; carattere denotativo; carattere connotativo. – Glossario minimo del discorso giuridico ed economico – Mappe dei quartieri e carta di Bologna

²⁶ Si veda, a cura del conduttore del gruppo, il resoconto dell'attività del [28 settembre 2007](#).

²⁷ Tali competenze, indicate corrispondentemente agli Assi culturali previsti dal documento tecnico per la sperimentazione del nuovo obbligo di istruzione, hanno sostituito, nell'attività svolta dal gruppo di lavoro dell'ITC R. Luxemburg, gli standard formativi minimi che, per le motivazioni già esplicitate nel paragrafo 3.1, erano stati utilizzati nella prima fase del progetto dedicata alla declinazione.

3) Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi	<ul style="list-style-type: none"> - Ricercare, selezionare, acquisire informazioni generali e specifiche in funzione della produzione di un testo descrittivo ed espositivo [A-C] - Produrre un testo descrittivo [C] - Prendere appunti e redigere sintesi e relazioni [F-H] - Rielaborare in forma chiara le informazioni [C-D] 	<ul style="list-style-type: none"> - Io interiore; aspetti qualitativi della relazione con adulti e coetanei; l'immaginario urbano; il quartiere; il territorio comunale; l'azienda "Ducati". - Centro storico di Bologna e intero territorio comunale. - Attività produttive fondamentali del territorio bolognese. Organizzazione della Ducati
4) Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendere i punti principali di messaggi semplici e chiari su argomenti di interesse personale [A] - Descrivere in maniera semplice se stessi, la propria famiglia, la realtà in cui si vive [C] - Utilizzare in modo adeguato le strutture grammaticali [C] - Scrivere brevi testi di interesse personale [C] 	<ul style="list-style-type: none"> - Identità personale e spazio vissuto: la casa, la scuola, la città - Fondamentali regole fonetiche; verbi semplici all'indicativo presente, passato e futuro
5) Utilizzare e produrre testi di carattere multimediale	<ul style="list-style-type: none"> - Cercare attraverso un motore di ricerca [A] - Elaborare prodotti multimediali con tecnologia digitale [B-C] 	<ul style="list-style-type: none"> - Carte e mappe dei quartieri e del comune di Bologna - PowerPoint
6) Analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico	<ul style="list-style-type: none"> - Raccogliere, organizzare e rappresentare un insieme di dati [A-B-C] - Rappresentare classi di dati mediante istogrammi e diagrammi a torta [B-C] - Elaborare e gestire semplici calcoli attraverso un foglio elettronico [E] - Elaborare e gestire un foglio elettronico per rappresentare in forma grafica i risultati dei calcoli eseguiti [B-C] 	<ul style="list-style-type: none"> - Indicatori quantitativi e qualitativi relativi agli insediamenti produttivi, alla rete dei servizi, alla distribuzione della popolazione a Bologna
7) Essere consapevole della potenzialità delle tecnologie rispetto al contesto culturale e sociale in cui vengono applicate.	<ul style="list-style-type: none"> - Costatare l'utilizzabilità delle tecnologie ai fini dell'effettuazione di servizi di valenza sociale - Utilizzare le funzioni di base dei software più comuni per produrre testi e comunicazioni multimediali, calcolare e rappresentare dati, disegnare, catalogare informazioni, cercare informazioni e comunicare in rete [A-B-C] 	<ul style="list-style-type: none"> - Funzioni assistenziali del Consiglio di quartiere e del Comune. - Excel - PowerPoint
8) Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali	<ul style="list-style-type: none"> - Identificare gli elementi più significativi per descrivere la struttura della società contemporanea relativamente alla sua dimensione locale [A] - Cogliere la rilevanza dell'innovazione tecnologica nella sua portata diacronica grazie alla funzione delle istituzioni culturali 	<ul style="list-style-type: none"> - La realtà bolognese dal punto di vista economico (produzione) e demografico (distribuzione della popolazione). - Museo della Ducati; Museo del patrimonio industriale
9) Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente	<ul style="list-style-type: none"> - Identificare le principali relazioni tra persona-famiglia [A] - Adottare nella vita quotidiana comportamenti responsabili per la tutela e il rispetto dell'ambiente e delle risorse naturali [G-H] 	<ul style="list-style-type: none"> - Insediamenti abitativi e composizione familiare a Bologna
10) Orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio	<ul style="list-style-type: none"> - Riconoscere i principali settori in cui sono organizzate le attività economiche del proprio territorio [A-D] 	Idem.
La legenda delle competenze di cittadinanza	<ul style="list-style-type: none"> - Acquisire ed interpretare l'informazione (A) - Progettare (B) - Comunicare (C) - Individuare collegamenti e relazioni (D) 	<ul style="list-style-type: none"> - Risolvere problemi (E) - Imparare ad imparare (F) - Collaborare e partecipare (G) - Agire in modo autonomo e responsabile (H)

Un ulteriore passaggio nel percorso di elaborazione del modulo è rappresentato dalla tabella 4.8²⁸, articolata in due colonne, il cui scopo è di indicare il contributo specifico di ogni materia nella realizzazione delle attività previste dal modulo.

Tab. 4.8 - Il contributo specifico di ogni materia alla realizzazione delle attività previste dal modulo.

Materie	Attività
1) Economia aziendale	1a) Definire il concetto di azienda per via induttiva sulla base dei dati ricavati dall'attività 1b) Visitare la Ducati di Bologna 1c) Produrre un testo descrittivo in seguito alla visita
2) Economia e diritto	2a) Presentare brevemente se stessi 2b) Raccogliere informazioni attraverso i siti (cfr. 6b)) e riconoscere le principali funzioni del Consiglio di quartiere e del Comune 2c) Raccogliere ed elaborare informazioni attraverso i siti (cfr. 6b)) per conoscere i principali settori produttivi del quartiere 2d) Visitare il Museo del patrimonio industriale.
3) Educazione fisica	3a) Percorrere a piedi la strada dei colli dal Meloncello a S. Ruffillo per "osservare" Bologna dall'alto 3b) Individuare i principali impianti sportivi cittadini
4) Francese	4a) Presentare se stessi a partire dai dati condivisi dall'attività 4b) Raccogliere i dati di tutta la classe 4c) Presentare la propria famiglia 4d) Descrivere l'ambiente sociale (paese o città)
5) Italiano	5a) Formalizzare il modello del testo descrittivo (coordinate spazio-temporali, denotazione, connotazione) attraverso testi di tale genere 5b) Riconoscere ed esprimere la funzione denotativa attraverso la produzione di testi che descrivano le attività e le conoscenze relative al territorio bolognese 5c) Riconoscere ed esprimere la funzione connotativa come forma di conoscenza e comunicazione del sé 5d) <u>Concorrere alla realizzazione di un prodotto finale per la presentazione del lavoro svolto</u>
6) TIC	6a) Cercare mappe e carte dei quartieri e dell'intero territorio bolognese attraverso un motore di ricerca 6b) Analizzare le fonti cartografiche, riprodurle, isolare parti, comporle e ricomporle tematicamente attraverso la lavagna interattiva 6c) <u>Concorrere alla realizzazione di un prodotto finale (attraverso PowerPoint od altri programmi) per la presentazione del lavoro svolto dalla classe</u>
7) Storia	7a) Scrivere la propria storia personale per approfondire la conoscenza del sé 7b) Ricostruire la mappa dei luoghi culturali della città (spettacolo, teatro, arte, musica) conosciuti dagli alunni

A conclusione dell'attività ogni docente ha specificato²⁹, relativamente alla propria disciplina, le *abilità, conoscenze, metodologie, verifiche, risorse* implicate nella realizzazione del modulo.

B. Il gruppo di progettazione del CdC 1[^]Graf. dell'IP A. Rubbiani

Nel corso dei primi due incontri il gruppo - composto da un docente referente della scuola e da cinque docenti rispettivamente di italiano e storia, matematica, scienze, diritto, modellistica – ha centrato il confronto sulle problematiche connesse alla fase di accoglienza e di inserimento

²⁸ Si veda, a cura del conduttore del gruppo, il citato resoconto dell'attività del **28 settembre 2007**.

²⁹ Si veda, a cura dei docenti del gruppo, il documento *Modulo pluridisciplinare sperimentale "Il territorio tra conoscenza ed appartenenza"*.

degli studenti nel percorso biennale, ipotizzando di riferire la progettazione modulare e la successiva sperimentazione al Consiglio di classe 1[^] dell'indirizzo di moda.

Proponiamo di seguito una sintesi delle criticità rilevate e delle indicazioni emerse.

- I ragazzi appaiono disorientati, manifestano l'esigenza di adattarsi ed ambientarsi alla nuova realtà, alla struttura stessa della scuola.
- Occorre favorire la conoscenza, l'elaborazione, il rispetto delle regole, la definizione di un patto formativo in cui si esplicitano diritti e doveri di tutto il gruppo classe, un quadro di riferimento condiviso per l'esercizio dell'autonomia di ciascuno.
- Occorre curare l'accoglienza degli alunni stranieri.
- Imparare un metodo di studio / imparare a gestire il tempo / saper leggere rappresentano delle vere e proprie emergenze.
- Valorizzare l'indirizzo scelto: modellistica e confezioni, in funzione della conferma, del sostegno della scelta.

Le esigenze ed indicazioni evidenziate hanno costituito la base per la successiva messa a fuoco di tre possibili percorsi multidisciplinari:

- il primo centrato sull'accoglienza e la realizzazione di attività di *esplorazione degli spazi fisici della scuola*;
- il secondo sulle *regole* e l'elaborazione di un *patto formativo*;
- il terzo su una *attività caratterizzante l'indirizzo moda: l'elaborazione di modelli di gonne*, la cui confezione costituirà oggetto dell'attività del secondo quadrimestre.

Il terzo e quarto incontro sono stati dedicati al riallineamento dell'attività, conseguente al fatto che:

- gli insegnanti di italiano e diritto sono stati trasferiti in altro istituto;
- per esigenze interne alla scuola, è stato ipotizzato di realizzare la prevista sperimentazione non nell'indirizzo moda, bensì in quello di grafica; conseguentemente all'insegnante di moda è stata di fatto preclusa la possibilità di continuare l'attività;
- il nuovo gruppo di lavoro costituitosi all'interno del CdC 1[^] Graf. è risultato in ultima analisi composto dai docenti di matematica e scienze, dal docente di italiano che ha partecipato alle precedenti attività in qualità di referente della scuola, e da due nuovi docenti rispettivamente di diritto e di grafica.

Gli orientamenti emersi nella prima fase dell'attività sono stati condivisi dai nuovi componenti del gruppo, ed ulteriormente sviluppati attraverso la elaborazione di un modulo denominato *Esploriamo la scuola*,³⁰ di cui si propone di seguito una rappresentazione parziale e sintetica (tabella 4.9).

³⁰ La versione più estesa del modulo *Esploriamo la scuola*, a cui si rinvia, è stata elaborata dal conduttore del gruppo, sulla base dei contributi offerti da ciascun docente, e di specifiche elaborazioni realizzate dai docenti di **matematica**, **diritto**, **scienze**, **italiano**.

Tab. 4.9 – La matrice di elaborazione del modulo *Esploriamo la scuola*.

1. Gruppo di progettazione

<i>Istituzione scolastica, indirizzo, classe</i>	IP A. Rubbiani - Indirizzo grafica – Classe 1 [^]
<i>Discipline</i>	Italiano, Scienze, Matematica, Grafica, Diritto

2. Idea formativa

I ragazzi provenienti dalle scuole medie, nella fase di avvio del percorso biennale, appaiono disorientati e manifestano l'esigenza di adattarsi ed ambientarsi alla nuova realtà scolastica, alla stessa struttura fisica della scuola, oltre che alle nuove regole che la governano.

Il percorso elaborato si propone quindi di corrispondere ad esigenze di adattamento ed ambientamento e si configura come una esperienza di socializzazione e conoscitiva sia degli spazi, sia delle regole della scuola.

Le attività di *esplorazione* degli spazi specifici della scuola, di analisi e di rielaborazione, offriranno l'opportunità di coinvolgere molteplici ambiti e linguaggi disciplinari:

Attività	Ambiti disciplinari
– condividere il percorso attraverso il confronto nel gruppo classe	– Italiano: espressione orale, verbalizzazioni
– individuare attraverso l'analisi del regolamento di istituto i <i>riferimenti</i> di cui tener conto nel corso nella visita della scuola	– Italiano: comprensione e rielaborazione di contenuti connessi alla consegna – Diritto: lessico e concetti specifici
– acquisire dati nel corso delle visite: orientarsi attraverso la lettura delle planimetrie; effettuare annotazioni; utilizzare macchine fotografiche digitali, telefonini per riprodurre compagni e riferimenti significativi...	– Italiano: elaborazione scritta – Scienze: letture delle mappe – Disegno, grafica, linguaggio multimediale
– elaborare schede descrittive degli spazi visitati, assemblando ed integrando i dati acquisiti attraverso le visite (immagini, regole, funzioni); didascalie in italiano e in L2; simboli grafici rappresentativi degli spazi visitati	– Italiano: elaborazione testi – Lingue straniere – Grafica – Diritto
– effettuare misure sulle mappe ed in corrispondenza di determinati spazi fisici	– Scienze
– comprendere ed utilizzare concetti e formalizzazioni collegati alle attività svolte: legenda, lista, teoria degli insiemi, misure, numero, operazioni, funzioni	– Matematica
– verificare la corrispondenza fra le soluzioni adottate negli spazi della scuola e le norme a salvaguardia della sicurezza	– Diritto
– problematizzare l'utilizzo degli spazi adottato dalla scuola, proporre alternative sulla base della esplicitazione di esigenze, verifiche di fattibilità...	–

3. Denominazione del modulo

Esploriamo la scuola

4. Prodotto/i atteso/i

<ul style="list-style-type: none"> – Presentazione multimediale (testi, foto, video) delle attività di esplorazione della scuola – Mappa ragionata della scuola (esplicitazione grafica dei principali spazi, funzioni, regole) 	Modalità di socializzazione <ul style="list-style-type: none"> – Presentazione del materiale prodotto agli studenti di classe prima ad avvio del successivo anno scolastico – Pubblicazione del materiale prodotto sul sito web della scuola
---	---

5.1 Articolazione del percorso

Disciplina/e	Italiano (possibilmente in compresenza con un altro docente)		
Contesti / Attività	Aula / Presentazione dell'esperienza, confronto, prima messa a fuoco delle finalità, delle modalità di conduzione delle attività e dei prodotti che verranno realizzati, della tempistica.		
Risultato atteso	Condivisione dell'insieme dell'esperienza, delle sue finalità, dei prodotti che ci si propone di realizzare. Elaborazione <i>a più mani</i> , da parte degli studenti, di un verbale degli incontri.		
Conoscenze / abilità	<ul style="list-style-type: none"> – I principali contenuti dell'esperienza formativa prefigurata – Le principali strutture morfo-sintattiche – Il lessico fondamentale 	<ul style="list-style-type: none"> – Ascoltare ed intervenire – Memorizzare senza prendere appunti gli elementi salienti di un messaggio orale – Rielaborare le informazioni ricavate dall'ascolto 	Standard – 1.1.1 – 1.1.2 – 1.3.2

Strumenti di verifica	- Griglia di osservazione - I testi prodotti dagli allievi
N. ore	2 + 1

5.2 Articolazione del percorso ...

5.3 Articolazione del percorso ...

6. Prova di verifica finale

--

7. Pianificazione temporale

Settembre				
Ottobre				
Novembre				
Dicembre				
Gennaio				
Febbraio				
Marzo				
Aprile				
Maggio				

I primi quattro campi in cui è strutturato il modulo evidenziano le *discipline coinvolte* nella elaborazione del percorso; una sintesi dell'*idea formativa* e dell'*articolazione delle attività* previste; la *denominazione del modulo* (riconducibile non alle discipline, ma all'esperienza proposta); il concreto *prodotto* prefigurato in esito alle attività e le *modalità di socializzazione* previste.

Il quinto campo presenta una griglia utilizzabile per la descrizione delle diverse attività in cui si articola il percorso. I contenuti indicati a scopo esemplificativo, si riferiscono alla fase di avvio del percorso e vedono coinvolto uno o più insegnanti in una attività di presentazione e condivisione con il gruppo classe del percorso stesso. In rapporto all'attività descritta sono indicate le *conoscenze ed abilità* che specificano il livello di apprendimento dei corrispondenti standard formativi minimi³¹ e, infine, le modalità di verifica.

C. Il gruppo di progettazione dei Cdc 1^C ed F dell'ITI A. Valeriani

Nel corso dei primi due incontri il gruppo di progettazione dell'A. Valeriani risultava composto dal docente referente della scuola e da dieci docenti, di cui due di tecnologia, due di lingue straniere ed altri sei rispettivamente di italiano, matematica, scienze, chimica, fisica e diritto.

³¹ Nel gruppo di progettazione dell'A. Rubbiani si è ritenuto influente, sul piano metodologico, sostituire gli standard formativi minimi - indicati in tabella con i corrispondenti numeri di riferimento - con le competenze di base previste dalle Indicazioni nazionali per l'innalzamento dell'obbligo, e diffuse nell'ottobre 2007.

Come negli altri due gruppi, inizialmente l'attività è stata orientata all'individuazione delle problematicità connesse alla fase di inserimento nel percorso biennale.

Sintetizziamo di seguito gli orientamenti emersi.

- *I docenti rilevano grosse difficoltà nel coinvolgere gli allievi che arrivano alle superiori e che posseggono livelli di apprendimento e di motivazione molto bassi.*
- *Tutti i docenti concordano sul fatto che fin dal primo giorno di scuola gli allievi devono "sentire" che l'ambiente nel quale si trovano è diverso da come se lo aspettavano, cioè diverso dalle esperienze che normalmente hanno vissuto a scuola.*
- *L'impatto con la nuova scuola deve costituire un "salto" rispetto al passato. Non tanto per le difficoltà da affrontare, quanto per le nuove relazioni con gli adulti-insegnanti che vengono loro proposte (non c'è da imparare ciò che gli insegnanti dicono, ma da esprimere esigenze-domande, da pensare a cosa / come fare, da decidere quale percorso compiere); per i nuovi comportamenti che sono sollecitati ad adottare (responsabilità di scelte, organizzazione di percorsi, domande per le quali trovare risposte...); per il "clima" collaborativo (con i compagni, ma anche con gli insegnanti) nel quale sono coinvolti per realizzare tali attività.*

Essendo disponibili le bozze delle nuove Indicazioni per l'innalzamento dell'obbligo, il secondo incontro è stato dedicato alla riproposizione del tema del **curricolo** in rapporto alla didattica delle competenze, ed alla presentazione dei seguenti strumenti elaborati dal conduttore.

- La **matrice di progettazione del curricolo** del biennio unitario, di cui si riporta nella tabella 4.10 la struttura e i contenuti relativi della prima competenza di base prevista dell'asse dei linguaggi, articolata in abilità e conoscenze, e di cui i docenti, nelle colonne a fianco, sono sollecitati ad effettuare la declinazione in uscita dal primo anno.

Tab. 4.10 - La matrice di progettazione del curricolo relativo al biennio unitario.

Assi culturali	Competenze di base	Abilità/Capacità (In uscita dal biennio)	Conoscenze (In uscita dal biennio)	Abilità/Capacità (In uscita dal primo anno)	Conoscenze (In uscita dal primo anno)
1. Linguaggi	1.1. Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti	<ul style="list-style-type: none"> – Comprendere il messaggio contenuto in un testo orale. – Cogliere le relazioni logiche tra le varie componenti di un testo orale. – Esporre in modo chiaro, logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati. – Riconoscere differenti registri comunicativi di un testo orale. – Affrontare molteplici situazioni comunicative scambiando informazioni, idee per esprimere anche il proprio punto di vista. – Individuare il punto di vista dell'altro in contesti formali ed informali. 	<ul style="list-style-type: none"> – Principali strutture grammaticali della lingua italiana. – Elementi di base delle funzioni della lingua. – Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali ed informali. – Contesto, scopo e destinatario della comunicazione. – Codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale. – Principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo. 		

– La **matrice di programmazione delle attività** (tabella 4.11), attraverso cui il gruppo di progettazione, o ciascun insegnante individualmente, è chiamato ad esplicitare il *titolo* del modulo, l'*idea formativa*, gli *assi culturali* e le *competenze* di base implicate nello svolgimento delle attività indicate.

Tab. 4.11 – La matrice di programmazione delle attività.

Titolo MODULO/UNITA' FORMATIVA:						
Esplicitazione IDEA FORMATIVA:						
Durata del percorso da svolgere (in ore):						
Processi cognitivi da attivare:						
Assi culturali	Competenze di base	Abilità	Conoscenze	Attività da svolgere insieme agli allievi Modalità di valutazione	(prove, griglie di osservazione, criteri, visibilità risultati....)	Materie coinvolte
Linguaggi						
Matematico						
Scientifico - tecnologico						
Storico - sociale						

Durante la pausa estiva tale matrice verrà utilizzata da due docenti al fine di avviare l'elaborazione di due idee formative, relative all'**interpretazione dell'edificio scolastico** e all'**uso delle tecnologie**.

Come già indicato nel precedente paragrafo 4.2, alla ripresa dell'attività il gruppo originario, profondamente modificato nella sua composizione, confluisce nel Cdc 1^C. Inoltre si aggrega alla sperimentazione anche un nuovo gruppo di 11 docenti facenti parte del Cdc 1^F.

Il terzo e quarto incontro sono stati quindi dedicati al riallineamento dell'attività ed all'individuazione di ipotesi di lavoro condivise.

Per quanto concerne la declinazione delle abilità e conoscenze corrispondenti ai quattro assi culturali e relative al **curricolo del primo anno del biennio**, nel corso dei successivi incontri i docenti di entrambi i Cdc hanno operato in modo unitario, elaborando una matrice assunta in modo condiviso a riferimento per la programmazione delle attività da proporre agli allievi nella seconda parte dell'anno scolastico.

Relativamente all'impostazione metodologica da utilizzare nella progettazione di tali attività, sono emersi nel confronto orientamenti differenziati.

Da parte di alcuni docenti si è ritenuto che un approccio multidisciplinare richiedesse il coinvolgimento e la collaborazione di più docenti nella elaborazione di una idea formativa condivisa, e nella programmazione e realizzazione delle conseguenti attività.

La rimanente parte dei docenti ha invece ritenuto possibile un coinvolgimento attivo degli studenti nell'ambito di ogni distinto insegnamento disciplinare, indipendentemente dalla elaborazione di un percorso formativo in cui convergono ed interagiscono più discipline.

Corrispondentemente ai due orientamenti si è operata una articolazione in due gruppi di lavoro, ciascuno dei quali è proceduto autonomamente nella elaborazione di idee formative di cui, nell'arco temporale delle attività previste dal progetto, non è stato possibile documentare lo sviluppo in una proposta modulare compiuta.

4.5 UNA VALUTAZIONE D'INSIEME DEGLI ESITI DELL'ATTIVITÀ

Per quanto concerne l'analisi delle difficoltà che gli studenti incontrano nella fase di avvio dei percorsi biennali, da parte di tutti i gruppi di docenti si segnala l'esigenza prioritaria di affrontare il disagio relazionale di cui gli studenti sono portatori, proponendo e/o individuando insieme a loro attività significative, corrispondenti ad esigenze reali, coinvolgenti sul piano operativo ed orientate verso scopi e prodotti chiaramente enunciati e condivisi.

Le sollecitazioni già emerse nel corso delle attività di declinazione trovano quindi conferma nell'ambito delle attività di progettazione modulare.

Le attività da proporre agli allievi, soprattutto nella fase di accoglienza, dovrebbero far leva sulla *motivazione*, favorire lo sviluppo di abilità *comunicative* e concorrere a realizzare un sistema di relazioni che valorizzi il *protagonismo* degli allievi.

In questa prospettiva le discipline rappresentano una risorsa attraverso cui alimentare lo svolgimento di tali attività; l'apprendimento di conoscenze ed abilità disciplinari costituisce d'altra parte un aspetto rilevante ma non esclusivo delle esperienze formative che si ritiene necessario realizzare.

Per quanto concerne i criteri e le modalità di progettazione, è possibile constatare una sostanziale convergenza nelle soluzioni adottate dagli insegnanti dell'ITC R. Luxemburg, dell'IP A. Rubbiani e di una parte almeno degli insegnanti dell'ITI A. Valeriani.

a. Innanzitutto si evidenzia la rilevanza che assume l'elaborazione di un'**idea formativa** a cui sia ricollegabile un insieme coordinato di attività e discipline. L'elaborazione di tale idea sembra assolvere la funzione di esplicitare la *direzione di marcia* del percorso, conferendo un

senso riconoscibile ed un carattere unitario al complesso di attività attraverso cui necessariamente si articola un'esperienza che si propone di motivare gli studenti, sollecitare il loro protagonismo e favorire opportunità comunicative.

b. Attraverso la progressiva traduzione dell'idea formativa in **attività** da proporre agli allievi, gli insegnanti hanno potuto quindi esplicitare le **abilità** e **conoscenze disciplinari** di cui è prefigurabile l'apprendimento.

Poiché le abilità e conoscenze disciplinari indicate non si riferiscono ad un utilizzo astratto e potenziale delle discipline, ma all'impiego di determinati contenuti disciplinari in contesti ed in rapporto a scopi specifici, tali abilità e conoscenze potranno essere oggetto di successiva certificazione, qualora se ne verifichi l'apprendimento effettivo attraverso opportune modalità di verifica.

c. La specificazione di abilità e conoscenze connesse allo svolgimento di attività, consente infine di esplicitare il livello di apprendimento atteso di determinate **competenze di base**, qualora ci si riferisca alle Indicazioni nazionali, come nel caso del modulo elaborato dai docenti dell'ITC R. Luxemburg; oppure di determinati standard formativi minimi, come nel caso del modulo elaborato dal gruppo di docenti dell'IP A. Rubbiani.

Dal punto di vista del metodo – ed indipendentemente quindi dalla natura dei riferimenti adottati – ciò che conta rilevare è che la struttura del modulo consente di evidenziare il contributo che il modulo stesso potrà dare allo sviluppo dei traguardi previsti a livello nazionale. Nel caso delle Indicazioni nazionali, alla acquisizione di competenze di base connesse agli assi culturali ed alle competenze di cittadinanza.

La schema presentato nella tabella **4.11** visualizza la mappa dei riferimenti di cui i docenti hanno fatto uso nella elaborazione dei moduli.

Riconsiderando l'andamento delle attività svolte nel gruppo dei docenti dell'ITC R. Luxemburg rispetto al gruppo dell'IP A. Rubbiani, si colgono alcune differenziazioni nelle interconnessioni realizzate fra i riferimenti evidenziati.³²

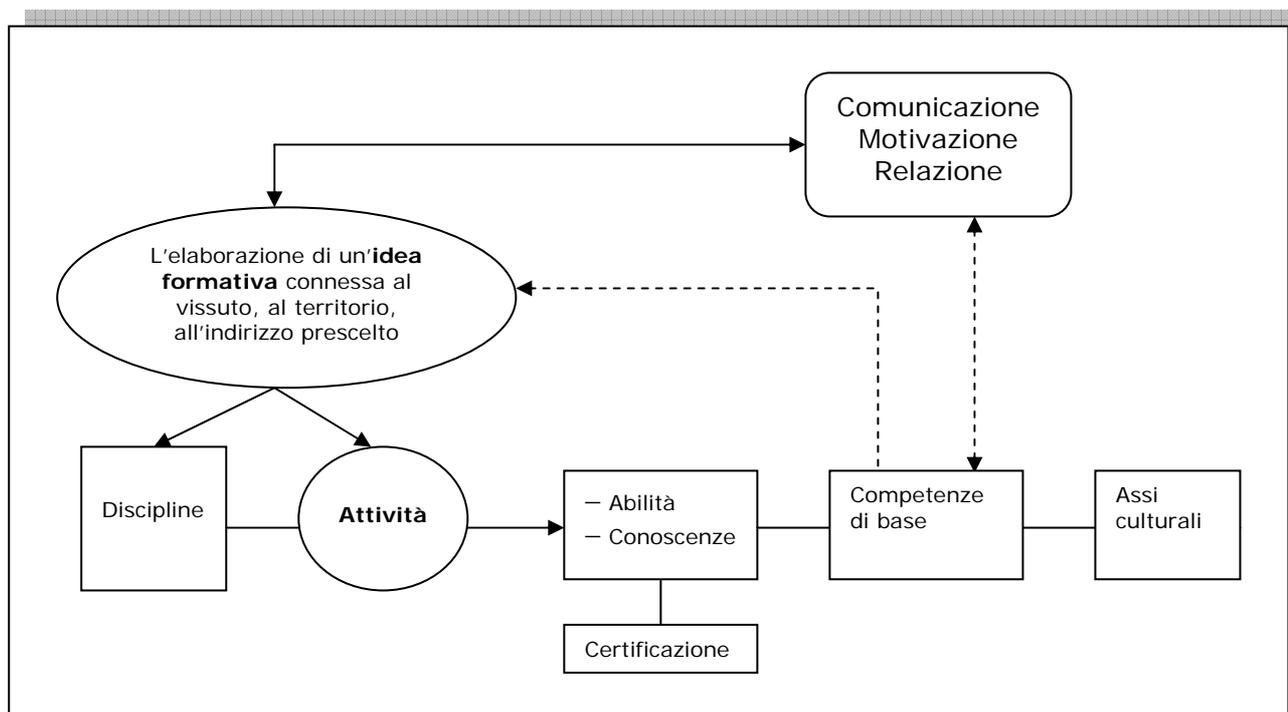
Per il gruppo di docenti del R. Luxemburg l'esplicitazione delle esigenze di apprendimento degli studenti si è precocemente ricollegata alle competenze di base proposte dalle Indicazioni, assumendo la rilevanza di un criterio di selezione delle competenze di base da sviluppare attraverso l'azione didattica.

³² Tali differenziazioni sono riconducibili, oltre che ovviamente alla diversa composizione dei gruppi, anche all'autonomia di cui ciascun conduttore ha potuto disporre nell'orientare e coordinare l'attività.

Successivamente è stata messa a fuoco un'idea formativa, articolata in attività e discipline, congruente con lo sviluppo delle competenze individuate.

In rapporto infine alle attività prefigurate, si è proceduto alla specificazione delle abilità e conoscenze che connotano il livello di apprendimento delle competenze.

Tab. 4.11 – La mappa dei riferimenti utilizzati nel percorso di elaborazione dei moduli.



Nel gruppo dei docenti dell'A. Rubbiani l'esplicitazione dei bisogni formativi si è invece direttamente collegata alla messa a fuoco di una idea di percorso formativo e alla sua articolazione in attività e discipline. Attraverso la specificazione di abilità e conoscenze implicate nello svolgimento delle attività, si è quindi proceduto *ex post* all'individuazione degli standard formativi minimi coinvolti nella progettazione del modulo.

Nel modo di procedere del gruppo dell'ITC R. Luxemburg sembra quindi rilevabile una maggiore *intenzionalità progettuale*. La progettazione del percorso è stata orientata verso lo sviluppo di determinate competenze a partire dalla esplicitazione di determinate esigenze formative. L'elaborazione *ex post* di un'idea formativa è risultata conseguente a tale scelta e funzionale alla sua traduzione operativa.

Resta il fatto che in entrambi i gruppi l'individuazione delle abilità e conoscenze disciplinari di cui proporre l'apprendimento non si ricollega ad una riconsiderazione astratta della disciplina,

bensi alla elaborazione di un'idea formativa che sia in grado di mobilitare una pluralità di insegnamenti disciplinari, nell'ambito di attività e contesti differenziati e al tempo stesso unitariamente coordinati.

Una parte dei docenti del gruppo dell'A. Valeriani ha invece sottolineato l'ininfluenza di una idea formativa attraverso cui articolare in modo unitario molteplici attività ed insegnamenti disciplinari; e quindi l'esigenza ed insieme la possibilità di sviluppare le competenze di base previste dalle Indicazioni attraverso attività che restino circoscritte in un ambito disciplinare.

5. LE ESPERIENZE IN CLASSE

5.1 LE ATTIVITÀ REALIZZATE DAGLI STUDENTI DELLA CLASSE 1[^] BL DELL'ITC R. LUXEMBURG

Nel corso del primo quadrimestre dell'A.S. 2007/08 il modulo *Il territorio tra conoscenza ed appartenenza* è stato concretamente sperimentato nel gruppo classe della sezione 1[^]BL dell'ITC R. Luxemburg.

La sperimentazione è stata condotta dai docenti di italiano, diritto, francese, TIC ed economia aziendale che avevano partecipato alla elaborazione del modulo, e da altri due docenti del Consiglio di classe (di educazione fisica e trattamento testi), coinvolti nella fase di gestione operativa delle attività.

Proponiamo di seguito la sequenza sintetica delle attività svolte.

- In aula è stato introdotto e problematizzato il concetto di territorio.
- La 1[^] uscita nel territorio. Un esperto della associazione "Fuori in classe" è stato coinvolto in attività d'aula propedeutiche alla visita del centro storico di Bologna, fornendo informazioni relative alla storia antica (romana e medioevale) di Bologna. Successivamente i docenti di italiano e trattamento testi hanno accompagnato la classe nella visita del centro storico della città.
- La 2[^] uscita nel territorio. E' stato organizzato un percorso di trekking sui colli bolognesi affinché i ragazzi avessero la possibilità rivedere dall'alto alcuni punti della città già visitati nella precedente uscita. La classe è stata accompagnata dai docenti di educazione fisica e di TIC, coadiuvati da una guida.
- La 3[^] uscita nel territorio è stata predisposta e gestita dai docenti di diritto ed economia aziendale ed ha avuto per oggetto lo stabilimento ed il museo della "Ducati Motor holding Spa".
- Tutte le uscite si sono intrecciate – *ex ante* ed *ex post* - con attività d'aula di preparazione, rielaborazione, sistematizzazione, documentazione e verifica dei contenuti connessi allo svolgimento delle uscite.
- Una ulteriore articolazione del percorso si è concretizzata in una ricerca avente per oggetto l'identità ed i luoghi di residenza dei ragazzi: utilizzando lavagne interattive sono stati visualizzati gli itinerari di spostamento degli studenti fra la provincia e Bologna; sono stati elaborati e somministrati questionari strutturati; sulla base di tracce predefinite sono state rilevate, attraverso ricerche su internet o visite nelle sedi degli enti locali, le caratteristiche demografiche, geografiche e storiche del territorio di residenza di ogni studente, le principali attività produttive e i servizi presenti nel territorio: il comune, il quartiere, il nome e la foto del sindaco (o del presidente del quartiere), ecc. Il tema dell'identità e dei luoghi di residenza di ogni ragazzo è stato riproposto attraverso attività in lingua francese, strutturate sulla base di mappe e tracce predisposte dall'insegnante.
- I contenuti del percorso hanno costituito oggetto di una **presentazione** PowerPoint "*Il territorio tra conoscenza ed appartenenza*" (tabella 5.1) attraverso cui è stata documentata l'articolazione dell'esperienza svolta: **Chi siamo – I nostri sondaggi – I colli bolognesi – La Ducati Motor holding Spa – Bologna e i suoi quartieri – Il concetto di territorio – La città e la sua storia – I luoghi di residenza.**
- Il 17 dicembre 2007, presso la sala polivalente dell'istituto, è stato organizzato un primo momento di restituzione (tabella 5.2) dell'insieme delle attività realizzate. Gli studenti – individualmente e/o in piccoli gruppi - hanno illustrato ad altri gruppi classe ed a una rappresentanza di genitori le varie parti del percorso realizzato, avvalendosi della presentazione PowerPoint a questo scopo predisposta.

Nel corso di un incontro dedicato alla valutazione dell'esperienza, sono emerse da parte dei docenti le seguenti indicazioni.

Tab. 5.1 – La presentazione PowerPoint *Il territorio fra conoscenza ed appartenenza*.



Tab. 5.2 – L'organizzazione di un incontro di restituzione dell'esperienza svolta.




Via Dalla Volta 4 - 40131 Bologna - Tel. 051 3145011/Fax. 051 383806
 Cod. Fiscale 80074130370

E mail - dirigente@luxemburg.bo.it Web - www.luxemburg.bo.it

Prot. N. 7305/C23 Bologna, 12 dicembre 2007

Al Responsabile del Progetto "Prove di biennio unitario" Levrati Mauro (ex IRRE-ER)
 Al Dirigente del servizio Scuola e Formazione della Provincia di Bologna Anna Del Mugnaio
 Alla Fondazione Cassa di Risparmio di Bologna
 Al Comitato di pilotaggio e Comitato tecnico del Progetto "Prove di biennio unitario" CIVILEI del Comune di Bologna
 Istituzione G.F. Minguzzi della Provincia di Bologna
 Alla Fondazione del Monte di Bologna e Ravenna
 Al FOMAL

Oggetto: presentazione percorso sperimentazione pluridisciplinare della classe 1BL - buffet multietnico

Con la presente siamo a invitare le SS.LL. alla presentazione del percorso sperimentale in oggetto avviato nella classe 1BL del nostro Istituto nell'ambito del Progetto "Prove di Biennio unitario" promosso dalla Provincia di Bologna col contributo finanziario della Fondazione Cassa di Risparmio di Bologna.

L'incontro si terrà **lunedì 17 dicembre 2007** alle ore 14 presso la Sala polivalente dell'ITC Luxemburg (Bologna, Via dalla Volta n.4).

Al termine dei lavori, verso le ore 16, verrà offerto ai presenti un buffet allestito dagli studenti dell'ITC Rosa Luxemburg che hanno partecipato al laboratorio di cucina multietnica nell'ambito del Progetto SEI+ a sostegno dell'integrazione degli alunni stranieri, finanziato dalla Fondazione del Monte.

Confidando nella Vs. presenza porgiamo cordiali saluti.

I DOCENTI REFERENTI
 (Prof. Cristina Donà)
 (Prof. Graziella Giorgi)

IL DIRIGENTE SCOLASTICO
 (Prof.ssa Laura Villani)

– Da parte di più docenti si è evidenziato che i contenuti disciplinari proposti nel corso dello svolgimento del modulo, sono stati raccordati e sviluppati anche nell'ambito dei percorsi disciplinari e della programmazione didattica ordinaria. Il modulo non ha quindi costituito un *corpo a sé stante*, bensì ha *innervato* e costituito parte dell'offerta formativa del Consiglio di classe nel corso del primo quadrimestre, in continuità con le attività programmate e realizzate autonomamente da ciascun docente.

– Si è rilevata l'opportunità di avviare il percorso contestualmente all'avvio dell'anno scolastico, coinvolgendo *da subito* gli studenti in attività orientate alla socializzazione e caratterizzate da un significativo valore relazionale. In ogni caso si avvertono le problematiche connesse al disagio relazionale degli studenti. Le attività proposte hanno infatti, in alcuni casi, favorito l'esplicitarsi di tale disagio, creando lo spazio e l'opportunità di interventi da parte dei docenti, la cui realizzazione presuppone tuttavia competenze ritenute non sempre presenti.

– Sono state infine evidenziate le seguenti criticità.

La prima riguarda il rilevante aumento dei carichi di lavoro, connesso alla realizzazione delle attività di progettazione individuale e condivisa.

La seconda si riferisce ai vincoli ed alle rigidità organizzative che ostacolano la realizzazione in classe di attività in compresenza, il confronto fra docenti e lo svolgimento in comune di attività preparatorie.

5.2 IL MONITORAGGIO DELLE PERCEZIONI ESPRESSE DAGLI STUDENTI E DAGLI INSEGNANTI³³

A. Le percezioni espresse dagli studenti

Sui 21 questionari restituiti dagli studenti si è proceduto al calcolo delle medie per le risposte su scala a 5 punti e al calcolo delle percentuali di risposta.

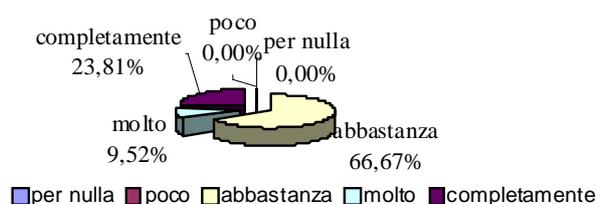
▪ Per quanto concerne la **condivisione del percorso** (figura 5.1), il 23,81% degli studenti si considera

completamente soddisfatto del confronto che ha avuto luogo, il 9,52% e il 66,67% molto o abbastanza soddisfatto.

▪ 17 studenti su 21 indicano in modo corretto la denominazione *Il territorio tra conoscenza ed appartenenza* attribuita al modulo.

▪ Per quanto concerne le **attività di verifica**, il 42,86% degli studenti ritiene che tali attività abbiano inciso molto sullo svolgimento del percorso, il 47,62% abbastanza.

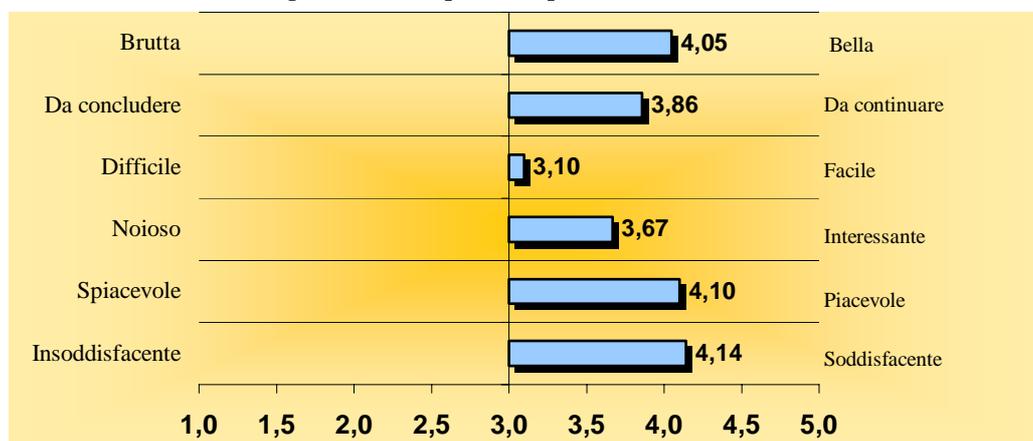
Fig. 5.1 - Durante la presentazione hai potuto confrontarti?
(Media 3,57)



³³ I dati esposti nel seguente paragrafo sono tratti dal citato report [Valutazione. Rapporto conclusivo. Febbraio 2008](#), elaborato a cura di Alberto Bertocchi e a cui si rinvia per un esame più dettagliato.

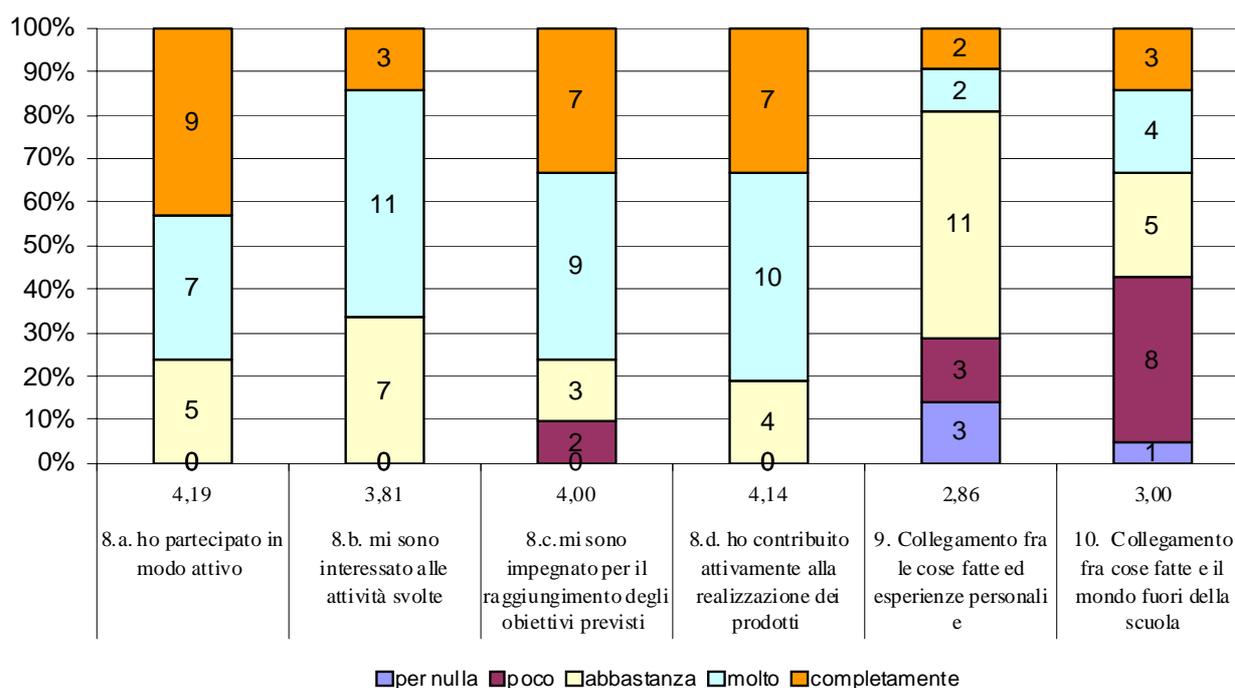
- Anche il **collegamento tra le materie** è percepito su livelli piuttosto elevati: completamente il 25%, molto il 35%, abbastanza il 40%.
- Il **giudizio complessivo** (figura 5.2) sull'attività risulta nel complesso positivo e viene espresso l'auspicio che l'esperienza possa continuare.

Fig. 5.2 - Nel complesso l'esperienza ti è sembrata...



- Per quanto riguarda il **coinvolgimento** e la **motivazione** (figura 5.3) è tendenzialmente alta la percezione di aver contribuito alla realizzazione dei prodotti e dei risultati. Un pò meno percepito il senso di un collegamento con le esperienze personali ed il mondo esterno alla scuola.

Fig. 5.3 – Le percezioni relative al coinvolgimento ed alla motivazione.



- Rispetto al **clima** ed alle **relazioni** gli studenti ritengono di aver avuto rapporti molto buoni e collaborativi con i compagni, anche se ritengono che il clima in classe non ha consentito di lavorare molto bene. I punteggi relativi alle relazioni con gli insegnanti presentano valori più bassi (M=3,48), sebbene esprimano comunque valori complessivamente positivi. Dei 21 studenti che hanno risposto, solo 4 (19,04%) esprimono un giudizio negativo rispetto alla relazione con gli insegnanti, mentre 12 (57,15%) ritengono che vi siano state buone relazioni.
- Per quanto concerne infine l'indicazione degli **obiettivi realizzati** attraverso l'esperienza ed il loro **livello di raggiungimento** (tabella 5.3), le risposte sono state raggruppate in 5 categorie. Di queste, 2 categorie (conoscenza del territorio e tecnologie informatiche) fanno riferimento all'apprendimento di *contenuti didattici specifici*, mentre le altre all'apprendimento di *competenze trasversali* (in particolare ricercare ed esporre informazioni) e al miglioramento delle *relazioni*. Rispetto al raggiungimento degli obiettivi, la qualità delle relazioni con i compagni ha ottenuto la valutazione più alta.

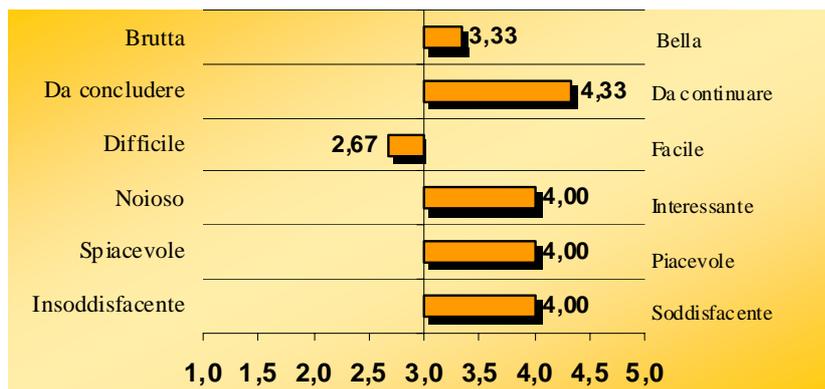
Tab. 5.3 – Le percezioni relative al livello di raggiungimento degli obiettivi.

Conoscenza territorio		Acquisizione metacompetenze		Rapporti con compagni		Tecnologie informatiche		Rapporti con insegnanti	
capire dove abitiamo	3	Elaborare	4	aumentare il rapporto con i compagni	5	usare power point	3	miglior rapporto con gli insegnanti	4
comprendere bene il concetto di territorio	3	Elaborare le informazioni trovate	3	conoscere meglio i compagni		usare ppt	4	migliorare rapporti studenti insegnanti	4
conoscenza territorio in cui viviamo	4	Conoscere	4	conoscersi meglio tra di noi	3	uso di diversi programmi di Microsoft office	4	un buon rapporto alunni insegnanti	
conoscenza territorio in cui viviamo e i suoi dintorni	4	migliorare il nostro apprendimento	3	imparare a conoscersi	5	utilizzare ppt	3	3	4
conoscere a grandi linee storia e territorio di Bologna	4	esporre chiaramente il lavoro in pubblico	4	migliori rapporti con i compagni	5	costruire diapositive su Bologna	5		
conoscere il territorio in cui viviamo	3	ricercare informazioni su internet	3	rapportarsi meglio con i compagni	5	5	3,8		
conoscere meglio il comune in cui viviamo	5	saper esporre gli argomenti	3	rapporti migliori con i miei compagni					
conoscere meglio il nostro territorio	4	Scoprire	4	7	4,6				
conoscere meglio il territorio di Bologna	3	Saper lavorare in gruppo	3						
imparare a conoscere meglio Bologna	4	lavorare in gruppo	3						
approfondire le nostre conoscenze	3	10	3,4						
11	3,6								

B. Le percezioni espresse dagli insegnanti

- Gli insegnanti, pur considerando difficile l'esperienza svolta, esprimono nel complesso un giudizio positivo (figura 5.4)

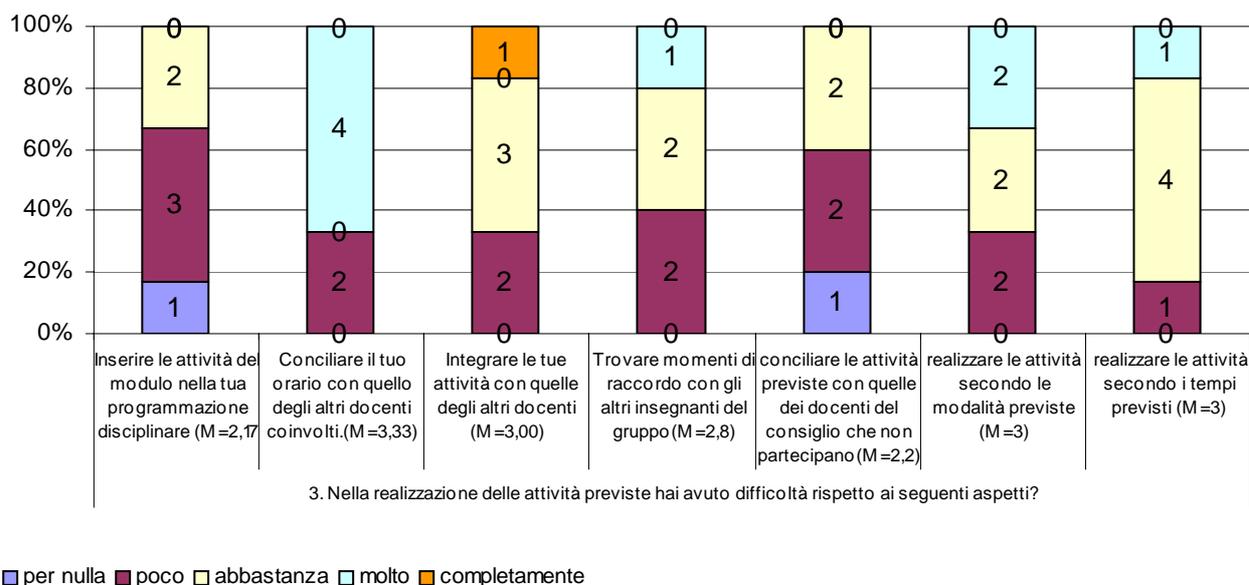
Fig. 5.4 – Nel complesso l'esperienza svolta ti è sembrata...



- Per quanto concerne la *presentazione del progetto*, si evidenzia nei punteggi una maggior focalizzazione sulle discipline e le attività, rispetto agli obiettivi e ai risultati attesi.

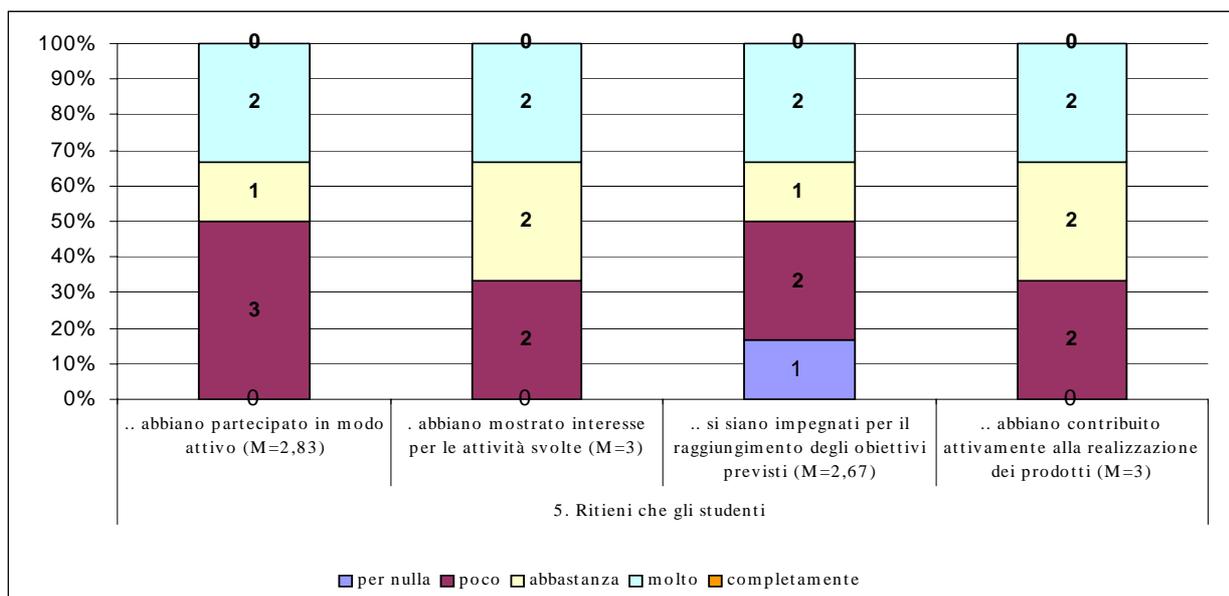
- Relativamente alle *difficoltà* percepite, i punteggi si collocano in generale su livelli medio bassi. Emergono soprattutto difficoltà di tipo organizzativo per quanto concerne il coordinamento degli orari di insegnamento e l'integrazione delle attività fra i colleghi (figura 5.5).

Fig. 5.5 – Le difficoltà percepite nella realizzazione delle attività.



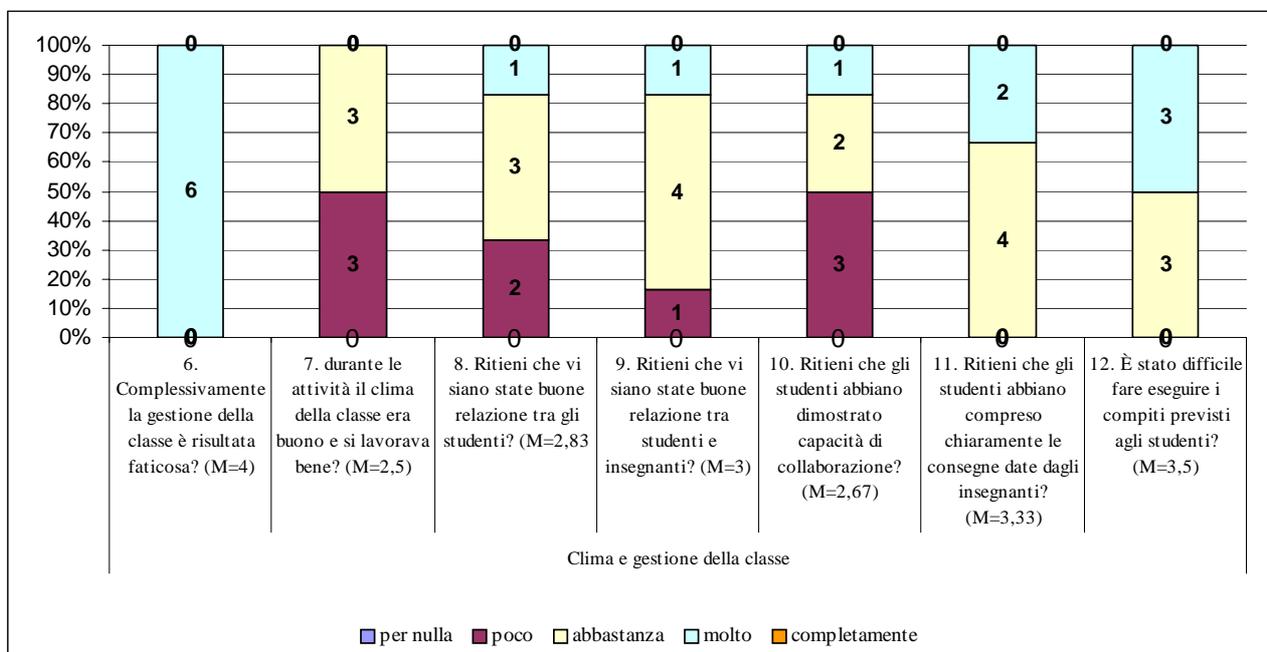
Rispetto al coinvolgimento degli studenti, il giudizio degli insegnanti risulta tendenzialmente basso (figura 5.6).

Fig. 5.6 - Il giudizio relativamente alla partecipazione ed al coinvolgimento degli studenti.



▪ Il *clima* e la *gestione della classe* sono stati giudicati difficili e faticosi e, apparentemente, più sul piano della relazione che su quello dell'esecuzione dei compiti (figura 5.7).

Fig. 5.7 - Le percezioni relative al clima e alla gestione della classe.



▪ La tabella 5.4 e la figura 5.8 evidenziano infine che, secondo i docenti:

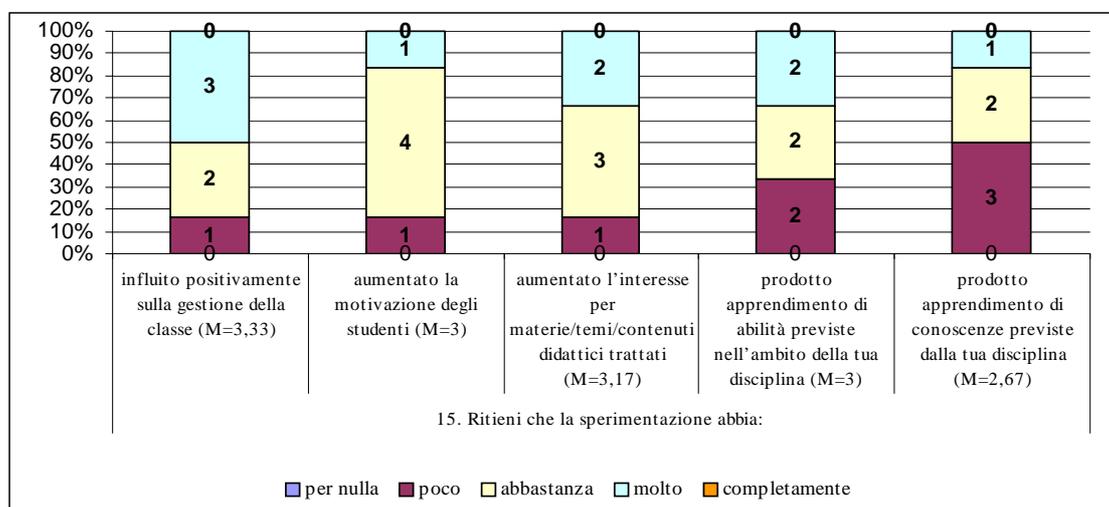
- gli obiettivi maggiormente connessi alla realizzazione del modulo riguardano l'acquisizione di strumenti informatici e del metodo di studio;

– l'esperienza ha inciso sulla motivazione e l'interesse degli studenti, ed influito positivamente sulla gestione della classe, più di quanto abbia consentito di far apprendere abilità e soprattutto conoscenze.

Tab. 5.4 – Gli obiettivi connessi al percorso.

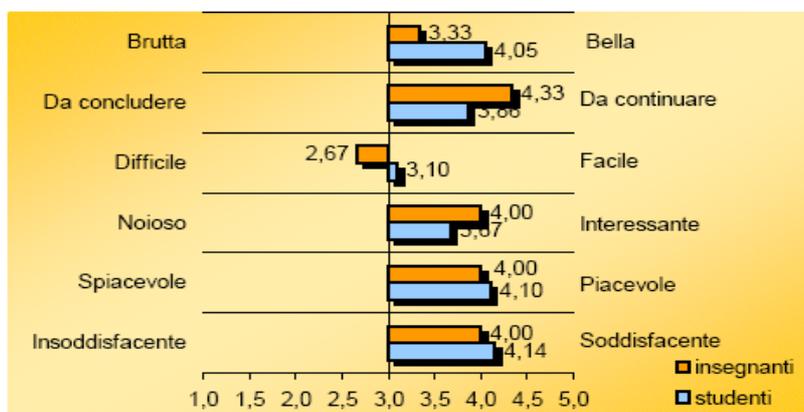
INSEGNANTI - Raggiungimento obiettivi (M = 3,53)		
Tipologia obiettivo	Nr. di volte che è stato indicato	Media percezione raggiungimento obiettivo
Metodo di studio	6	3,5
Miglioramento relazione studenti	4	3,25
Acquisizione competenze trasversali	2	3
Acquisizione strumenti informatici	3	4,33

Fig. 5.8 – Gli esiti percepiti del percorso.



C. Il confronto fra le percezioni espresse da studenti ed insegnanti

Fig. 5.9 – La soddisfazione ed il gradimento.



Relativamente ai livelli di soddisfazione e piacevolezza, si evidenziano giudizi uniformemente positivi (fig. 5.9). Gli studenti considerano la sperimentazione un pò meno interessante degli insegnanti. Gli insegnanti ritengono con più convinzione che l'esperienza debba continuare.

- Per quanto concerne il coinvolgimento degli studenti (figura 5.10), gli studenti si sono percepiti notevolmente più coinvolti ed impegnati nella sperimentazione di quanto non ritengano gli insegnanti.
- Anche i punteggi relativi alle domande sul clima (figura 5.11) presentano delle differenze. In generale il clima della classe è stato giudicato tendenzialmente negativo sia dagli studenti che dagli insegnanti. Mentre però gli studenti ritengono che le relazioni e la collaborazione siano state buone, gli insegnanti esprimono un giudizio più negativo. In particolare si evidenzia una sostanziale differenza nelle due domande riguardanti il rapporto tra studenti, percepito molto più buono dagli studenti che non dagli insegnanti.

Fig. 5.10 – Il coinvolgimento degli studenti.

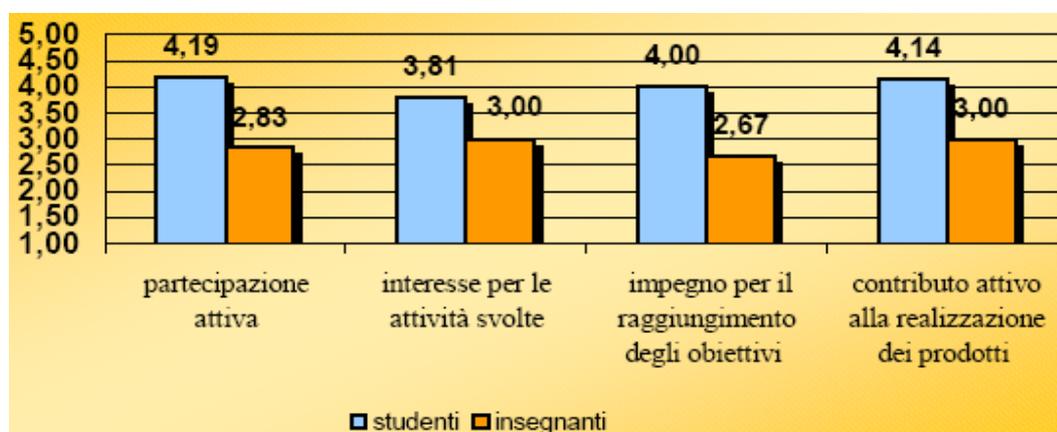
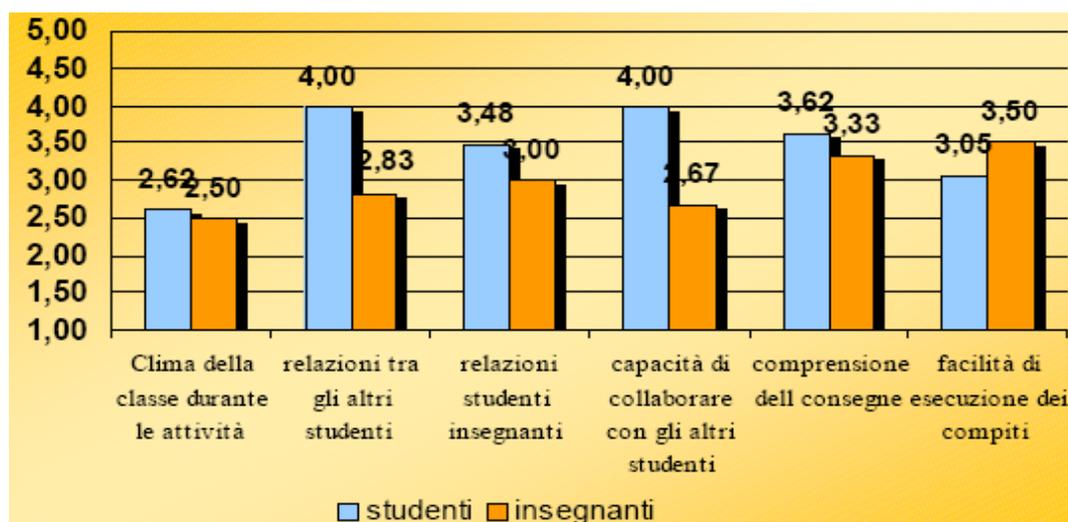


Fig. 5.11 – Clima e relazioni nel gruppo classe.



- Per quanto concerne infine gli obiettivi indicati da studenti e insegnanti ed il livello percepito di raggiungimento degli stessi, possiamo rilevare alcune *corrispondenze* nelle tipologie di

obiettivi indicati, in particolare quelli relativi alla relazione, alle metacompetenze/competenze trasversali e all'uso di strumenti informatici; alcune *differenze* riguardano il raggiungimento degli obiettivi indicati, con percezioni di livelli tendenzialmente più elevati espresse dagli studenti (tabella 5.5.).

Tab. 5.5 – Gli obiettivi connessi all'esperienza ed il loro livello di raggiungimento nelle percezioni di studenti ed insegnanti.

STUDENTI – Raggiungimento obiettivi (M = 3,76)			INSEGNANTI – Raggiungimento obiettivi (M = 3,53)		
Tipologia obiettivo	N. di volte che è stato indicato	Media percezione raggiungimento obiettivo	Tipologia obiettivo	N. di volte che è stato indicato	Media percezione raggiungimento obiettivo
Conoscenza territorio	11	3,64	Metodo di studio	6	3,5
Competenze trasversali	10	3,40	Relazione tra studenti	4	3,25
Relazione tra studenti	7	4,60	Acquisizione competenze trasversali	2	3
Strumenti informatici	5	3,8	Strumenti informatici	3	4,33
Rapporti con insegnanti	3	4			

In sintesi:

- le rilevazioni evidenziano un buon livello di soddisfazione e gradimento da parte sia degli studenti che degli insegnanti, che concordano sull'utilità di continuare questo tipo di esperienze;
- gli studenti considerano l'esperienza utile al miglioramento dei rapporti tra gli studenti e, sia pure in misura minore, con gli insegnanti;
- emerge da parte degli insegnanti la *fatica* connessa alla gestione della classe e alla realizzazione delle attività;
- in generale gli studenti considerano raggiunti gli obiettivi connessi all'esperienza in misura tendenzialmente più elevata degli insegnanti.

6. LE INDICAZIONI DESUMIBILI DA UNA VALUTAZIONE SINTETICA DELL'ESPERIENZA

Riconsiderando i prodotti in esito ad ogni fase del percorso, è possibile constatare che:

- tutti i tre gruppi di lavoro hanno concorso, sulla base dei criteri condivisi, alla declinazione articolata per aree disciplinari delle competenze in esito al primo anno del biennio, ed alla individuazione delle criticità ed esigenze che lo sviluppo di tali competenze pone dal punto di vista didattico;
- solo i docenti dell'ITC R. Luxemburg e dell'IP A. Rubbiani hanno elaborato un modulo multidisciplinare esemplificativo di un percorso orientato allo sviluppo delle competenze prefigurate;
- solo il CdC dell'ITC R. Luxemburg ha compiutamente sperimentato il modulo elaborato nel gruppo classe della sezione 1[^]BL.

I fattori che possono render conto dei diversi livelli di produttività di ciascuna fase del progetto, così come della significatività dei prodotti elaborati e delle attività svolte, rinviano ad una riconsiderazione sia delle *condizioni di contesto*, sia dell'*adeguatezza ed efficacia delle soluzioni metodologiche adottate*.

Nelle note che seguono si cercherà di svolgere tale riconsiderazione enucleando quelle indicazioni che - oltre che utili ai fini di un bilancio delle azioni svolte - possono essere di supporto alla realizzazione di ulteriori esperienze attuative di un innalzamento *unitario* dell'obbligo di istruzione.

A. Le condizioni di contesto

I fattori riconducibili al contesto in cui si sono svolte le azioni previste dal progetto – e di cui è opportuno tener conto anche in ulteriori esperienze attuative dell'obbligo - si ricollegano da un lato alla *stabilità e continuità operativa* dei docenti impegnati nella sperimentazione, dall'altro alla *flessibilità organizzativa* di cui i docenti possono disporre.

- Come evidenziato nelle pagine precedenti, il percorso progettuale si è svolto nel corso della seconda parte dell'A.S. 2006/07 e della prima parte dell'A.S. 2007/08.

I movimenti di cattedra e di sede che hanno coinvolto *più della metà* dei docenti impegnati nella sperimentazione - ed il fatto stesso che vi sia stato, nel passaggio fra un anno scolastico e l'altro, un ricambio di *tutti e tre i dirigenti* delle istituzioni scolastiche coinvolte - hanno sicuramente condizionato negativamente la produttività dei gruppi di lavoro ed il raccordo fra le attività svolte da tali gruppi e la rimanente parte dei docenti impegnati nei consigli di classe del biennio.

La traduzione operativa delle Indicazioni – in una prospettiva metodologica che si richiama alla didattica delle competenze – richiede, soprattutto in una fase di implementazione iniziale, una significativa stabilità dei gruppi di lavoro e continuità di confronto fra i docenti.

La continuità didattica è evidentemente condizione di efficacia anche per una didattica che assuma a riferimento prevalentemente i contenuti, e che si orienti alla trasmissione di conoscenze disciplinari attraverso attività giustapposte.

Tale continuità, tuttavia, sembra essere ancor più essenziale qualora la progettazione assuma a riferimento un sistema di competenze indicato nazionalmente, e richieda quindi da parte dei docenti l'acquisizione di un linguaggio comune, lo sviluppo di un confronto graduale attorno alle abilità e conoscenze che specificano i livelli di competenza attesi in esito alle attività di apprendimento.

– La condivisione dei risultati attesi, la progettazione ed ancora più la realizzazione dei percorsi formativi, sono altresì condizionati dai livelli di flessibilità organizzativa di cui i docenti possono disporre, dalla possibilità di svolgere attività in compresenza, di disporre di spazi e tempi *adeguati e riconosciuti* per incontrarsi e confrontarsi, in rapporto sia alla progettazione di dettaglio, sia alla gestione operativa delle attività.

La rigidità dei quadri orari e la pressoché piena corrispondenza fra monte ore di servizio e monte ore d'aula è funzionale e coerente con una didattica *tradizionale*, non con una didattica che richiede ricorrenti momenti di collaborazione effettiva fra docenti, sia nelle attività preparatorie all'aula, sia in quelle che riguardano la gestione dell'aula e/o dei percorsi nel territorio.

Se da un lato è evidente che l'attuazione delle Indicazioni presuppone una significativa innovazione metodologica e didattica che coinvolge necessariamente l'autonomia professionale dei docenti, è altresì evidente che tale innovazione non può risolversi in una astratta petizione di principio, ma occorre che si configuri come un processo di cui si danno le condizioni di fattibilità organizzativa.

L'esperienza condotta ha consentito di verificare la possibilità, da parte di un gruppo significativo di docenti, di elaborare in modo condiviso una proposta metodologica innovativa, e di tradurla operativamente in concrete esperienze formative.

Al tempo stesso ha evidenziato l'esistenza di vincoli di contesto che costituiscono variabili indipendenti rispetto al progetto e che hanno condizionato sia l'elaborazione, sia l'attuazione di tale proposta.

Dalla riduzione dell'incidenza di tali vincoli dipende in gran parte la possibilità di generalizzare – e verificare ulteriormente – le soluzioni elaborate e sperimentate.

B. Le soluzioni metodologiche

La riconsiderazione delle soluzioni direttamente connesse all'impianto metodologico adottato, evidenzia l'esistenza di una forte *interconnessione* fra i momenti della *declinazione* dei livelli di competenza prefigurati in esito ai percorsi formativi; della *progettazione* di tali percorsi; della *certificazione* dei risultati conseguiti.

La distinzione tra i tre momenti – concettualmente possibile ed operativamente realizzata nel corso delle azioni svolte – risulterebbe tuttavia fuorviante qualora inducesse a considerare ciascun momento separato ed indipendente dagli altri.

L'esperienza condotta ha evidenziato come l'assumere a riferimento della progettazione dei risultati attesi un sistema di competenze di base³⁴, sollecita la riconsiderazione delle attività di insegnamento in termini di sviluppo di abilità, di descrizione delle modalità attraverso cui gli studenti utilizzano le conoscenze disciplinari apprese; e rende possibile individuare - attraverso il confronto sia fra docenti di indirizzi diversi, sia, in una prospettiva di continuità verticale, fra docenti di ordini scolastici diversi³⁵ - punti di condivisione e di convergenza che possono costituire una prima condizione di unitarietà dei percorsi nel biennio. Azioni più sistematiche e progressivamente diffuse, e che si avvalgano di riferimenti più certi per quanto concerne quadri orari e cattedre, possono concretamente far procedere nella prospettiva delineata.

Si è altresì evidenziato come l'assumere a riferimento della declinazione unicamente o prevalentemente la disciplina, l'astratto e potenziale uso dei contenuti disciplinari, possa risultare fuorviante per due ordini di ragioni.

In primo luogo perché la specificazione delle abilità e conoscenze che possono qualificare il livello di apprendimento delle competenze, risulta tanto più *significativa*, quanto più si fonda

³⁴ O di standard formativi minimi, come si è scelto di fare nella prima fase di realizzazione del progetto.

³⁵ Confronto che tutti i docenti che hanno partecipato al percorso, sia quelli delle tre scuole secondarie superiori, sia quelli della scuola secondaria di primo grado, hanno considerato concordemente proficuo e ricco di potenzialità.

sulla esplicitazione delle *attività* che gli studenti sono chiamati a svolgere per apprendere tali abilità e conoscenze.

In secondo luogo perché una declinazione scollegata dalla esplicitazione delle attività tramite le quali abilità e conoscenze possono essere concretamente sviluppate, corre il rischio di trasformarsi in un esercizio ininfluenza rispetto alle pratiche didattiche, di rappresentare un riferimento più utile all'insegnamento che all'apprendimento.

La riconsiderazione dei percorsi di elaborazione documentati evidenzia – in una prospettiva che valorizza le interconnessioni sollecitate - la praticabilità dei seguenti *passaggi*:

dalla rilevazione dei <i>bisogni formativi</i>alla individuazione delle <i>corrispondenti competenze</i> che l'azione didattica è chiamata a sviluppare;
dalla elaborazione di una <i>idea formativa</i> congruente con le competenze che ci si propone di sviluppare...	...alla sua traduzione in un insieme coordinato di <i>attività ed apporti disciplinari</i> ; ...alla <i>specificazione</i> delle <i>abilità e conoscenze</i> che ciascuna disciplina può concorrere a sviluppare e che possono costituire oggetto di <i>verifica e certificazione</i> .

La stessa certificazione, se si vuole evitare che si riduca ad una procedura burocratica, presuppone *a monte* – oltre che la predisposizione di strumenti e modalità di verifica, di modelli e procedure condivise: elementi questi su cui il progetto non è riuscito ad intervenire compiutamente – la progettazione di percorsi in cui risulti *trasparente* la connessione fra le attività che ci si propone di svolgere, e le abilità e conoscenze – connesse a determinate competenze di base e/o di cittadinanza – che costituiranno oggetto di verifica.

L'interconnessione tra i tre momenti può quindi derivare dall'attribuire la necessaria rilevanza e centralità alla progettazione di *attività* formative *orientate* allo sviluppo di determinate competenze; ed in relazione alle quali sia possibile specificare *progressivamente* il livello di apprendimento di abilità e conoscenze certificabili.

Un'ultima considerazione attiene al carattere multidisciplinare o disciplinare che può assumere la progettazione.

La sperimentazione modulare realizzata dal CdC della sezione 1[^]BL dell'ITC R. Luxemburg dimostra che i due approcci non sono necessariamente né contrapposti, né alternativi.

L'impiego unitario e coordinato di più discipline nella progettazione dell'esperienza si è ricollegato, nelle scelte effettuate dai docenti, alla valutazione di una maggiore incisività dell'azione didattica in rapporto all'esigenza di motivare e coinvolgere gli studenti. Risultato che, sulla base del monitoraggio effettuato, risulta essere stato almeno in parte conseguito.

D'altra parte il modulo realizzato ha rappresentato, nel resoconto esplicito di alcuni docenti, un elemento portante dell'offerta formativa del CdC in *raccordo* e *continuità* con le attività programmate e realizzate autonomamente da ciascun docente.

Ciò che assume valore più discriminante non sembra essere quindi il carattere disciplinare o multidisciplinare dei percorsi, quanto il fatto che i percorsi si configurino come esperienze formative, orientate all'utilizzo delle conoscenze disciplinari in contesti d'aula e/o territoriali; e cerchino di realizzare modalità di integrazione curricolare delle risorse d'aula e territoriali, nella stessa logica delle esperienze che si ricollegano alla didattica del patrimonio, oppure ai percorsi di alternanza scuola-lavoro.