

Innovazione istituzionale, culture situate e professionalità degli insegnanti. Un'etnometodologia della contestualizzazione didattica del "Curricolo per competenze"

The relationship between institutional change, situated cultures and teachers' agency. An ethnomethodological approach to the contextualisation of the 'Curriculum for Competences'

PAOLO SORZIO

Lo scopo della ricerca è l'analisi delle condizioni istituzionali che configurano una complessa innovazione educativa come è il "curricolo per competenze" negli Istituti Comprensivi. Saranno presentati i dati emersi da una ricerca etnometodologica multi-sito che evidenzia le tensioni che occorrono nel processo di contestualizzazione di una riforma in realtà concrete. Emergerà una situazione che non può essere ridotta né agli effetti del modello di razionalità tecnica, né a un processo univocamente interpretato dai soggetti. Si tratta di una relazione dinamica e in evoluzione tra mandati e documenti ufficiali, professionalità degli insegnanti e dirigenti e il sapere condiviso all'interno di ciascun Istituto. I risultati dell'etnometodologia mettono in luce alcune condizioni che ostacolano lo sviluppo della professionalità degli insegnanti nel nuovo quadro di riferimento per la didattica.

In this paper, the ethnomethodological perspective is proposed to analyse the complex interplay between institutional changes, the situated cultures of schools and the teachers' professional agency in the process of contextualisation of an educational innovation. The research objectives are the recognition of the professional culture in the teachers' interpretation of the Reform mandate and the impact of institutional constraints in the teachers' intended changes in practice.

Data from a multi-site inquiry are presented, in order to shed light on the tensions emerging in the contextualisation of the Curriculum Reform in the Comprehensive System of Education. The impact of the Reform process onto the specific conditions of different practices is highlighted and its implications on the development of teachers' agency are discussed.

Parole chiave: etnometodologia; contestualizzazione; riforma del curricolo; culture situate; professionalità docente

Key words: ethnomethodology; Curriculum Reform; contextualisation; situated cultures; teachers' agency

1. Il contesto della ricerca

Nel 2007 sono state introdotte le “Indicazioni nazionali per il curricolo” (D.M. 3 Agosto 2007, n. 68), in accordo con la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). Lo scopo della Raccomandazione è l'armonizzazione dei sistemi di istruzione europei, orientandoli verso la formazione dei cittadini, in relazione all'economia della conoscenza, alla costruzione di un sistema sociale fortemente interconnesso e alla cittadinanza attiva.

Si parla di “scuola delle competenze” per definire un radicale cambiamento di prospettiva, che pone al centro dell'attività didattica i processi di crescita della comprensione negli allievi, anziché trattare il loro apprendimento come l'effetto della trasmissione del sapere. La memorizzazione di fatti e la ripetizione corretta di ciò che si è appreso rappresentano soltanto alcuni aspetti del ragionamento e non possono rimanere l'unico tipo di richieste cognitive nella scuola.

Secondo Resnick (1987), un soggetto competente è in grado di adattare dinamicamente il proprio processo di pensiero alla situazione, affrontando l'imprevedibilità e integrando le informazioni incorporate in differenti modalità simboliche. Inoltre, sa confrontare le proprie idee con gli altri, valutare la razionalità delle argomentazioni e riconoscere le assunzioni implicite di un discorso.

Il curricolo dovrebbe essere caratterizzato da una forte integrazione tra diversi ambiti disciplinari, sulla base di alcuni nuclei fondanti, caratterizzati dalla connettività (i saperi appresi generano una rete di connessioni con altri concetti) e dalla trasferibilità (caratterizzata dalla loro applicazione a una varietà di situazioni problematiche). Il sapere appreso a scuola diventa “competenza” quando non è un insieme di conoscenze dichiarative e procedurali, da applicare a compiti ben definiti, ma quando si applica dinamicamente a problemi complessi, ovvero situazioni non standardizzate per le quali non vi sono a disposizione strategie uniformi e meccaniche (Baldacci, 2010; Castoldi, 2011).

Poiché le competenze sono apprendimenti estrinsecabili in situazioni concrete, devono essere verificabili e misurabili, in relazione a definiti *standards* di prestazione; pertanto, la certificazione di competenze appare come essenziale alla loro stessa definizione (D.M. 27 Gennaio 2010, n. 9).

Il processo di elaborazione del curricolo si configura in relazione alle diverse condizioni della pratica scolastica. La ricerca etnometodologica entra nelle culture situate della scuola, per analizzare sia gli eventi connessi alla costruzione del “curricolo per competenze”, sia il modo in cui gli insegnanti riformulano la loro professionalità all'interno di un nuovo quadro di riferimento.

2. Quadro teorico

L'etnometodologia (Cicourel, 1985; Garfinkel, 1967) ha come oggetto i processi di comprensione congiunta, che i soggetti elaborano per affrontare i problemi emergenti nelle loro attività quotidiane; in particolare, il linguaggio ha una funzione performativa, perché è considerato uno degli strumenti culturali più sofisticati per definire un problema, riconoscere le condizioni che lo configurano e identificare le strategie di soluzione.

Dal punto di vista etnometodologico, un processo di innovazione didattica, come il Curricolo per competenze, non è applicato uniformemente e univocamente nei diversi istituti

scolastici. Si tratta piuttosto di un processo di “contestualizzazione”, in cui i soggetti interpretano i documenti ufficiali, riconoscono le condizioni rilevanti della loro pratica, identificano risorse e vincoli, coordinano la loro attività nel processo congiunto di costruzione del curriculum.

La contestualizzazione è un campo di forze configurato da istituzioni, artefatti e discorsi, a differente livello di generalità; pertanto, il processo di innovazione didattica non è definibile soltanto come processo *top-down* di razionalità tecnica, ma si svolge all’interno di un campo di forze, caratterizzato da conflitti, equilibri, compromessi, elaborazioni divergenti.

Per ricostruire il processo di contestualizzazione, l’etnometodologia della scuola (Ball, 2009; Darling-Hammond, 2010; Datnow, Hubbard, Mehan, 2002; Fele, Paoletti, 2003) analizza le relazioni tra discorsi istituzionali, culture situate e prospettiva personale dei soggetti implicati. Si attribuisce grande importanza sia al sistema di assunzioni di sfondo che struttura l’elaborazione congiunta dei significati, sia ai particolari dispositivi che rendono “trattabili” nell’interazione gli elementi implicati nella Riforma, ad esempio i *layout* dei curricula di Istituto.

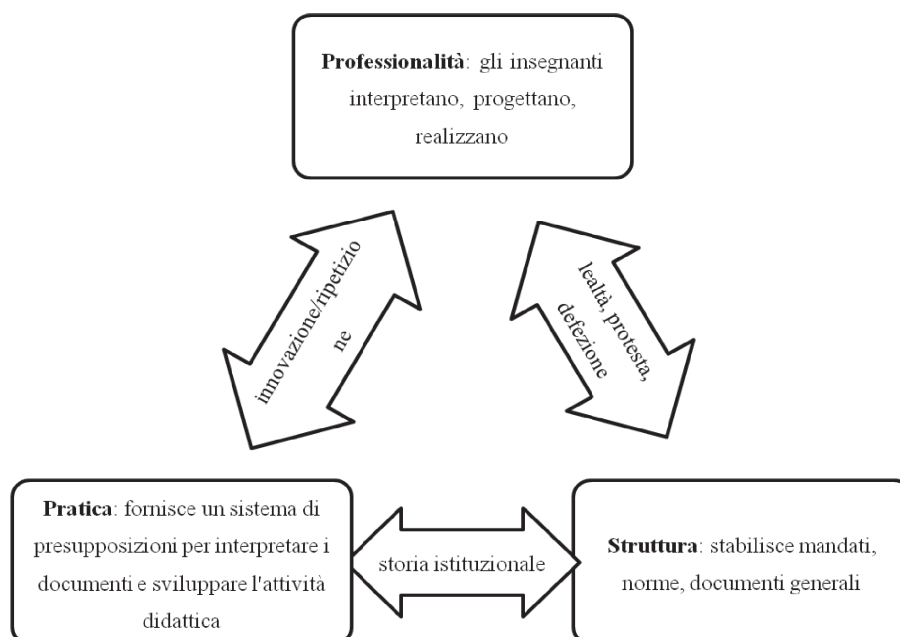
Dal punto di vista analitico, possono essere identificate tre dimensioni fondamentali della contestualizzazione, in relazione dinamica tra loro.

La prima componente è la *struttura* di base che definisce i saperi istituzionali, ovvero gli scopi, i mandati, i ruoli e le procedure di una innovazione. Due sistemi di agenzie configurano la contestualizzazione delle riforme scolastiche: il campo normativo, caratterizzato dai documenti che accompagnano i provvedimenti legislativi (quadri interpretativi, decreti attuativi, conferenze di servizio) e il campo formativo, che coinvolge i soggetti dell’editoria, dell’università e della scuola nella produzione di materiali didattici e percorsi di formazione.

La seconda dimensione che caratterizza la contestualizzazione del “Curriculum per competenze” è la *soggettività dei professionisti*, ovvero l’auto-attribuzione della capacità di introdurre cambiamenti significativi nella pratica. I dirigenti scolastici e gli insegnanti interpretano i documenti ufficiali e li integrano nelle loro attività professionali. Si possono riconoscere tre atteggiamenti rispetto a un processo di innovazione professionale, tendenzialmente alternativi: la lealtà, la protesta e la defezione (Hirschman, 1970).

Un ulteriore aspetto costitutivo riguarda le *culture situate*: gli individui elaborano le implicazioni di un cambiamento istituzionale all’interno di un sistema di pratica, che fornisce loro un quadro di assunzioni di sfondo (Duranti, Goodwin, 1992). Tali schemi di sfondo hanno un carattere culturale, nel senso che un parlante presuppone un significato solo se presuppone contemporaneamente che tale significato sia presupposto anche dagli interlocutori (Grice, 1989). Pertanto, le assunzioni costituiscono la struttura contestuale di base (Mercer, 2000) che supporta l’elaborazione del significato da parte dei partecipanti in un’attività pratica, coordina le loro azioni reciproche, integra le intenzioni e le conseguenze delle azioni a livello collettivo.

Fig. 1. Schema delle dimensioni del processo di contestualizzazione



3. Obiettivi dell'indagine

L'oggetto di analisi di questa ricerca è la relazione tra le condizioni istituzionali e i processi di negoziazione dei significati da parte degli insegnanti nel processo di contestualizzazione delle Indicazioni Nazionali per il curricolo delle competenze.

Più in particolare, ci si domanderà:

- qual è l'impatto della Riforma del curricolo sulle pratiche didattiche quotidiane e sui saperi situati degli insegnanti?
- in che maniera le scuole sostengono l'elaborazione di saperi professionali durante la realizzazione del curricolo per competenze?
- come gli insegnanti affrontano un cambiamento della pratica professionale, in relazione all'innovazione didattica?

4. Metodologia

Un'analisi etnometodologica multi-sito è stata condotta per tre anni, in tre diversi istituti comprensivi, di due regioni differenti. I dati sono stati raccolti tramite l'analisi dei documenti prodotti dalle commissioni di insegnanti nelle scuole, interviste e note etnografiche; inoltre, le discussioni tra insegnanti nei *workshop* di formazione e nelle commissioni sono state trascritte secondo il modello dell'analisi del discorso in interazione, in modo da indagare i processi di costruzione di un sapere condiviso nella situazione reale (Goodwin, 1981). Secondo questa prospettiva, la costruzione congiunta del significato non avviene soltanto per accumulo di contenuti del discorso, ma è mediata dall'organizzazione emergente del parlato.

Pertanto, si utilizzano delle convenzioni di trascrizione che divergono dal modello grammaticale, per rappresentare, tramite segni diacritici, il processo di interazione tra i partecipanti di una comunità professionale¹. Ciascun atto discorsivo ha sia una funzione retrospettiva che una prospettiva: regola il significato di ciò che è stato detto precedentemente e introduce nuovi elementi contestuali per ciò che seguirà. Successivamente, i dati sono stati codificati e confrontati secondo alcune tematiche emergenti; il processo di costante comparazione dei dati raccolti in *setting* differenti permette la generazione di categorie per l'analisi del processo di innovazione didattica (Ragin, 1987).

5. Analisi dei dati

L'etnometodologia ritiene che un'indagine empirica debba mettere a fuoco le condizioni che configurano i processi di cambiamento istituzionale, in particolare i vincoli e le risorse che strutturano l'agire degli insegnanti nella realizzazione degli scopi dell'attività didattica. I dati raccolti sono stati elaborati per ricostruire il sistema di tensioni e di significati che dinamicamente si intrecciano nell'interazione tra le componenti del processo di contestualizzazione.

Di seguito, sono riportati alcuni elementi problematici che emergono nell'interazione tra le dimensioni che configurano la contestualizzazione del "Curricolo per competenze". Gli estratti delle note etnografiche non hanno una funzione aneddotica, ma rappresentano alcuni aspetti significativi, ripresi dall'ampio data-base costituito dalle osservazioni etnografiche².

Culture situate - professionalità

Nella relazione tra culture situate e professionalità emergono alcune tensioni che sono riconducibili alla difficoltà di integrare il curricolo longitudinale all'interno di uno stesso Istituto Comprensivo. Gli insegnanti della scuola primaria ritengono che nella secondaria di 1° grado non si rifletta a sufficienza sul cambiamento della didattica implicato dal Curricolo per competenze:

Giulia: «sono molto chiusi, se si parla di lingua ad esempio, uno che insegna musica dice che non interessa ... noi diamo di più le cose intrecciate, possiamo parlare di matematica, di lingua, ma è una questione di approccio o di modo, non è una questione di specificità».

1 Le convenzioni di trascrizione (Goodwin, 1981):

- = indica assenza di intervallo tra la fine di un enunciato e inizio di quello successivo
- [indica sovrapposizione
- indica parola troncata
- : indica prolungamento dell'ultimo fonema
- . indica intonazione decrescente
- ? indica intonazione crescente
- , indica intonazione decrescente-crescente
- (0.x) indica breve pausa inferiore al secondo
- (n) indica pausa in secondi
- Grassetto indica espressione enfatica
- (testo) indica enunciazione non facilmente comprensibile; miglior congettura
- ((corsivo)) indica descrizione di attività non verbale

2 Tutti i nomi propri degli insegnanti sono pseudonimi, per garantire il diritto alla privacy

Laura: «nei gradi scolastici successivi noi (..) cioè (..) noi facciamo tutto male (..) nei gradi scolastici successivi ti rimproverano sempre che non hai fatto questo non hai fatto quell'altro ti rimproverano che non hai fatto le cose canoniche che le basi non hai dato le basi» (13 aprile 2010 Workshop IC1).

La differenza nei saperi di sfondo tra diversi cicli scolastici emerge anche dall'analisi del discorso in interazione: gli insegnanti dei due cicli provano a parlarsi, ma seguono due modelli didattici spesso distanti, sia nelle concezioni riguardanti l'apprendimento degli allievi, sia nell'organizzazione del sapere:

IC3 plenaria (09/01/2012)

Partecipanti: Mario (docente di Disegno, Secondaria); Carla (docente di Inglese, Primaria); Giovanna (docente, Primaria); Dario (docente di Tecnologie, Secondaria); Marta (docente di Lettere, Secondaria); Paolo (ricercatore).

Min. 53:05

Mario: sulle competenze però, che valutazione è? se non ha alcun signifi[cato su—

Carla: [però se non mi ricordo male rispetto al suo intervento al collegio docenti, lui disse (0.3) allora la valutazione per competenze la stabiliamo noi. grazie a Dio siamo ancora a questo livello=

Mario: =valutare per competenze vuol dire che dovresti avere una lista lunga un chilometro di competenze [nella scuola media

Carla: [lo stabiliamo noi ((rumori di voci in sottofondo))=

Mario: =quando esci dalla scuola media, almeno (0.2) come diceva lui prima è più (0.2) significativo in una scuola media superiore professionale dove hai delle com[petenze

Carla: [è vero su sta roba è vero

Mario: la competenza è relativa valutare la competenza è relativo (0.2) siamo più sulle [abilità

Carla: [esatto

Giovanna: [sì

Mario: sulla conoscenza

Paolo: però possiamo arrivare come dire a delle abilità complesse no? chiamiamole abilità per--=

Mario: =sì però come diceva lui prima ci mette un po' in difficoltà ((voci in sottofondo)) è difficile

Dario: perché gli insegnanti hanno un sacco di bussole io ho la mia bussola lui ha la sua bussola ((inudibile; voci in sottofondo)) tutti han--. ma noi abbiamo bisogno di una bussola cognitiva che ci guidi in una direzione precisa perché altrimenti ((voci in sottofondo))

questo estratto è particolarmente significativo perché è parte di una discussione molto accesa, in cui si confrontano insegnanti della Primaria e della Secondaria di 1° grado. Le persone che intervengono sovrappongono frequentemente le loro voci e suscitano spesso dei commenti di fondo, inudibili alla registrazione, ma che segnalano una forte partecipazione al tema trattato. Mentre gli insegnanti della Primaria si assumono l'impegno di progettare collaborativamente, per gli insegnanti della Secondaria è fondamentale avere una forte organizzazione del sapere, prima di orientare la didattica e la valutazione.

Un processo positivo nella relazione tra soggettività degli insegnanti e culture situate riguarda il modo in cui un lavoro collaborativo ha permesso di modificare alcune assunzioni di sfondo nella pratica didattica quotidiana. In diverse situazioni, le discussioni nei workshops di formazione permettono di cambiare alcune procedure didattiche, verso la costruzione di prove

autentiche, complesse e aperte, che invitano gli allievi alla raccolta, all'elaborazione, alla valutazione della rilevanza delle informazioni. Nel caso presentato, le insegnanti stabilizzano un focus condiviso del discorso ed elaborano un sapere di sfondo. Questo *workshop* si svolge circa alla metà del percorso di formazione del secondo anno. Le insegnanti devono giungere ad elaborare un'attività didattica "autentica" che permetta ai bambini di sviluppare la competenza dei numeri razionali. Le insegnanti, riprendono un tema emerso la volta precedente, ovvero la possibilità di chiedere ai bambini di raccogliere dei dati su un argomento di loro interesse e poi di elaborarli in istogrammi e condurre dei confronti numerici. In quell'occasione erano emersi dei problemi riguardo la notazione frazionaria e le unità di misura.

Sulla base della loro costruzione congiunta di una cultura situata, integrano alcuni elementi della competenza dei bambini (integrazione tra diverse forme di rappresentazione, astrazione) in un nucleo curricolare integrato:

IC1 (12/04/2010)

Partecipanti: Gabriella (docente, Primaria); Maria (docente, Infanzia); Vanessa (docente, Primaria).

Min. 02:36

Gabriella: Comunque anche il (3.0) lavoro con l'istogramma che abbiamo fatto. secondo me è anche una attività che puoi proporre[con i bambini,

Maria: [lo so

Gabriella: visualizzano tanti bambini con tanti bambini *Maria:* vorrei provarci infatti ma proprio con quello che dicevate. dov'è che l'ho visto (0.2) ah no? l'ho visto sul libro di mio figlio i diagrammi gli istogrammi[

Gabriella: [ok

Maria: quelli costruiti proprio con gli ometti con le barch—=

Gabriella: =infatti

Maria: è quello da cui siete partiti per farlo [quello più sin:tetico quelle forme=

Gabriella: [uhuhm =si chiama ideogram- ma quello dove ci sono.

Maria: brava, ideogramma bel nome (0.4) mi è venuto in mente mi sono ricordata il disegno di partenza che aveva la Pina e:: con i bambini potresti fare potremmo fare **questa** cosa e poi trascriverlo in forma [più simbolica poi

Gabriella: [sì poi ma poi ogni simbolo può diventare un mattoncino per fare la colonna dell'istogramma=

Maria: =esatto trasportare poi il lavoro l'altro lavoro che bisogna fare è cominciare a prepararli alla parola scritta (0.3) e quindi alla scrittura quindi all'introduzione del simbolo. allora quello che noi facciamo è eh non so dal gesto al suono, dal suono al segno grafico, [cioè

Gabriella: [uhuhm

Maria: c'è questa cosa è per abituarli all'idea non solo della rappresentazione mentale ma di quella cosa che **sintetizza** quella roba lì con un segno=

F: =sì la frazione=

Maria: =convenzionale.

Gabriella: puoi già sostituire il linguaggio, quindi 8 bambini *M:* L'istogramma quindi sostituisce l'ideogramma[

Gabriella: [ho capito

Maria: quelle forme sempre più sintetiche no? simboliche che ti allontanano dall'oggetto e, però (0.2) rimandano all'oggetto hai capito come? Questo è il processo secondo me, che è interessante[

Vanessa:

[uhm

Maria: che è interessante

Questa breve discussione mostra come le insegnanti rendano rilevante un sapere condiviso per giungere a costituire un focus del discorso condiviso e a incorporare alcuni elementi che possono costruire la competenza dei bambini (integrazione tra diverse forme di rappresentazione, astrazione). Un indizio della condivisione del focus di riflessione è la rapida sequenza (indicata dal segno diacritico di “=”) con cui un’insegnante sviluppa il suo contributo a partire dall’enunciato della collega nel turno precedente.

Nella successiva parte della discussione e nel workshop successivo emergerà anche la natura del compito “autentico”: infatti, i bambini condurranno un’inchiesta sulle abitudini per la colazione presso parenti e amici, uniranno i dati e li elaboreranno in istogrammi e aerogrammi “a torta” (passando quindi da unità di misura in centesimi a unità in trecentosessantesimi) e condurranno alcune interpretazioni sull’alimentazione del mattino.

Struttura istituzionale - culture situate

Nelle varie discussioni tra insegnanti di cicli diversi, emerge ripetutamente la difficoltà di costruire il curricolo verticale integrato e non come giustapposizione di elaborazioni separate. Sarebbe necessaria una struttura unitaria del curricolo in longitudinale, per permettere agli allievi di affrontare i nuclei fondanti del sapere in maniera più articolata e connessa; tuttavia non è facile trovare una procedura condivisa:

Manuela (insegnante Primaria): «mettere insieme gli insegnanti rispetto ad aspetti trasversali, selezione dei programmi ministeriali (selezionare alcuni percorsi), è importante mettere attenzione al bambino che cresce e ai suoi apprendimenti. I dipartimenti sono occasioni di lavoro e perciò devono essere produttivi, bisogna motivare i gruppi dando delle tematiche trasversali».

Ada (dirigente scolastico) «la secondaria lavora meglio per nuclei disciplinari» (25/08/2010: riunione preliminare, contratto formativo IC2).

L’analisi comparativa permette di riconoscere come i *layout* dei curricoli di Istituto divergano da scuola a scuola, essendo le Indicazioni nazionali molto aperte e non prescrittive. Ciascuna cultura situata elabora modi specifici di interpretazione del curricolo per competenze e di organizzazione dell’attività didattica. Laddove alcune insegnanti organizzano il curricolo di Istituto secondo una sequenza che indica, seppure problematicamente, una continuità verticale, in altri casi, il layout indica un semplice accumulo di conoscenze. Tuttavia, non sono esplicitate le attività per favorire la costruzione di competenze più avanzate da parte degli allievi.

In particolare, appare significativa un’analisi del curricolo per le competenze riguardanti i numeri razionali, per il grande ruolo che assume questo tipo di competenza, sia negli apprendimenti successivi, sia nella modellizzazione di molte situazioni problematiche reali (Bowers, Cobb, McClain, 1999). Come si vede in figura 3, i *layout* delle tre scuole differiscono sia nella specificazione delle competenze, sia nelle categorie che sono rese esplicite (nella scuola 3 le modalità di rilevamento sono considerate informazioni rilevanti, anche se non necessariamente connesse alla valutazione di competenze). Tuttavia, non sembra chiaro in cosa le competenze si distinguano dagli obiettivi in ciascuno dei tre casi (nella scuola 3 è ritenuta fondamentale la proprietà della divisibilità). Sembra mancare un’attenzione al concetto di frazione come “rapporto”, che ha importanti implicazioni nell’apprendimento di un’unica struttura numerica che integra i diversi aspetti del concetto di numero razionale.

Fig. 2. Layouts dei curricoli per competenze in relazione al nucleo concettuale dei numeri razionali

Scuola 1		
Competenze	conoscenze	abilità
Si muove con sicurezza nel calcolo scritto e orale	Conoscere le frazioni e la loro utilizzazione come operatore	Saper confrontare e ordinare le frazioni, decimali in particolare, utilizzando la linea dei numeri Saper trasformare una frazione decimale nel relativo numero decimale e viceversa

Scuola 2		
Competenze	conoscenze	abilità
Padroneggiare abilità di calcolo orale e scritto	Individuare il significato e utilizzare correttamente zero, virgola, valore posizionale delle cifre (nei numeri naturali e/o decimali).	Utilizzare correttamente zero, virgola, valore posizionale delle cifre

Scuola 3		
Competenze	OSA Abilità/conoscenze	Modalità di rilevamento
Numerica, simbolica Nodi disciplinari: numero, simbolo, trasformazione Ordinare, confrontare, scomporre e ricomporre numeri interi e decimali Riconoscere e costruire relazioni tra numeri naturali: multipli, divisori, numeri primi, potenze. Conoscere e utilizzare i numeri Operare con i numeri	Esercitazioni guidate a piccoli gruppi alla lavagna, individuali. Attività e scoperte di giochi, combinazioni di ricorrenze

La definizione di competenza riguardo i numeri razionali sembra poco innovativa, rimanendo entro i confini delle conoscenze/abilità delle procedure di calcolo, ordinamento e confronto e di uso di diverse forme di espressione simbolica.

Pur riconoscendo l'importanza dell'autonomia delle scuole nel definire i propri percorsi didattici, tale varietà potrebbe rappresentare un problema sia perché il concetto di "competenza" non ha portato a un radicale ripensamento dell'organizzazione del sapere, sia perché una definizione sufficientemente chiara e condivisa permetterebbe di sviluppare un lavoro di rete efficace per costruire un data-base ricco, articolato e collaborativo, da cui gli insegnanti possono attingere per costruire i loro curricoli per le competenze. In questo caso, la struttura amministrativa di supporto all'autonomia scolastica dovrebbe favorire una cultura condivisa di esperienze.

Professionalità - struttura

La relazione tra professionalità degli insegnanti e struttura istituzionale rappresenta un punto di tensione molto forte, che tende a rendere problematico il passaggio dalla scuola del “programma” alla scuola delle “competenze”.

Dall’analisi dei dati, emerge una costante critica all’uso di tre tipologie di valutazione che seguono scale diverse per lo stesso grado scolastico (in terza media vi sono la valutazione in decimi, la certificazione delle competenze a tre livelli, le prove INVALSI). Nonostante l’enfasi posta sui risultati delle prove PISA come parametro della qualità complessiva del “fare scuola” e come indicatore della necessità di rinnovamento, spesso gli insegnanti delle scuole secondarie sono perplessi dalla mancanza di chiarezza delle Indicazioni nazionali:

Giuseppe: «conosco un collega precario che segue un curriculum per competenze in una scuola per una parte del suo monte-ore settimanale e un diverso curriculum nelle restanti ore in un’altra scuola» (15 novembre 2011, plenaria IC3).

Mauro: «Il mio dirigente ci rassicura che la certificazione delle competenze alla fine della 3° media non ha nulla a che fare della valutazione dell’apprendimento, perché le competenze non sono gli apprendimenti. Ma se il prossimo anno viene un altro dirigente?» (15-11-2011, plenaria IC3).

Marta: «Giustamente il collega diceva, “cosa vado a valutare, se non so quali competenze devo sviluppare nei ragazzini”, lo sappiamo?» (09-01-2012, plenaria, IC3).

Corrette o meno che siano queste affermazioni, sembrano rivelare un disagio reale dei docenti. Va rilevata l’ampia defezione degli insegnanti delle Secondarie alle attività di formazione, per quanto stabilite dal loro Collegio Docenti. Anche laddove gli insegnanti hanno contribuito in maniera propositiva allo sviluppo del Curriculum per competenze, percepiscono una frattura tra la loro professionalità come risorsa dell’innovazione e le richieste istituzionali:

Alice, un’insegnante della Secondaria che ha contribuito all’elaborazione di problemi autentici di area scientifica, chiede nell’ultimo incontro: «Le prove INVALSI di 3° sono parte della votazione finale, fanno media. Come posso lavorare per competenze se poi vengono fuori delle prove che richiedono che io faccia tutto il programma? Se i genitori sanno che non ho svolto parte del programma perché ho fatto prove autentiche possono fare ricorso perché il voto è minore. Dove trovo il tempo?» (02-04-2012 valutazione conclusiva dell’attività di formazione, IC2)

Considerazioni conclusive

La contestualizzazione della Riforma dei curricula è la composizione multidimensionale dei tre campi in cui si svolgono le politiche educative; il risultato non è un sistema uniforme di attività didattiche e di professionalità docente, ma una rete di differenze, organizzata attorno a dei prototipi. L’indagine etnometodologica mette in luce una serie di elementi problematici, che creano tensioni tra le componenti del sistema e limitano la capacità di agire da parte degli insegnanti.

A livello delle culture professionali, gli insegnanti tendono a ritenere che la retorica della riforma non valorizzi i loro saperi, che pertanto rimangono fortemente connessi a pratiche e assunzioni di sfondo tipici della “programmazione per obiettivi”. Se il processo di riforma

valorizzasse i saperi professionali come risorsa effettiva, questi potrebbero diventare oggetto di una riflessione sistematica da parte degli insegnanti e mobilizzati nella progettazione di nuove attività didattiche.

Per quanto riguarda le pratiche istituzionali, la presenza di configurazioni differenti del curriculum implica diverse prospettive riguardo alle competenze. Un aspetto cruciale nel processo di contestualizzazione della riforma è la mancanza di cultura professionale condivisa tra docenti di diverso grado scolastico: la limitata partecipazione degli insegnanti della Secondaria di 1° grado nei corsi di formazione (o nei percorsi di ricerca-azione) rende la progettazione didattica per lo sviluppo delle competenze un processo ancora localizzato e non sistematico.

A livello strutturale i diversi sistemi di valutazione, con criteri e conseguenze altamente differenziati (3 livelli su scala ordinale per la certificazione delle competenze, voti in decimi, impatto delle prove INVALSI, ancora poco chiaro agli insegnanti) produce tensione negli insegnanti. I docenti si sono sentiti pressati da una riforma per la quale mancano materiali elaborati in forma collaborativa. Il problema del “cambiamento di scala”, dalle macro-concezioni alle micro-pratiche non è univoco e semplice e non sembra adeguatamente elaborato a livello istituzionale.

L'analisi etnometodologica mette in luce anche un processo di innovazione didattica e di cambiamento di prospettiva professionale per quegli insegnanti che si sono impegnati con costanza nei lavori collaborativi. Alcune attività didattiche complesse sono state costruite intersoggettivamente nel corso del tempo. Lo sviluppo di un sapere situato permette alle insegnanti di costruire un contesto di assunzioni di sfondo che supportano l'elaborazione di un focus di discorso e l'integrazione di diversi aspetti legati allo sviluppo della competenza nei bambini in un progetto unitario.

Dal punto di vista metodologico, sono riconoscibili due direzioni nell'ulteriore sviluppo della ricerca: la prima è l'analisi di alcune disfunzioni nel processo di interazione, per favorire l'intersoggettività tra docenti di gradi diversi; la seconda riguarda l'astrazione delle categorie discorsive che permettono di analizzare la variazione del sapere situato degli insegnanti e il loro cambiamento di prospettiva professionale, per affrontare le innovazioni curriculari.

Riferimenti normativi

D.M. 3 Agosto 2007, n. 68 - Indicazioni nazionali per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione.

D.M. 27 Gennaio 2010, n. 9 - Modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione.

Recommendation 2006/962/EC - On key competences for lifelong learning, Official Journal L 394 of 30.12.2006.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori Università.
- Ball S.J. (2009). *The education debate. Policy and politics in the twenty-first century*. London: Policy Press.
- Castoldi M. (2011). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci.
- Bowers J.S., Cobb P., McClain K. (1999). The evolution of mathematical practices. A case study. *Cognition and Instruction*, 17(1), 25-64.
- Cicourel A.V. (1985). Text and discourse. *Annual Review of Education*, 14(1), 159-185.
- Darling-Hammond L. (2010). *The flat world and education. How America commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.
- Datnow A., Hubbard L., Mehan H. (2002). *Extending educational reform. From one school to many*. London: RoutedgeFalmer.
- Duranti A., Goodwin C. (Eds.) (1992). *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fele G., Paoletti I. (2003). *L'interazione in classe*. Bologna: Il Mulino.
- Garfinkel H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Goodwin C. (1981). *Conversational organization. Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- Grice H.P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hirschman A.O. (1970). *Exit, voice, and loyalty. Responses to decline in firms, organizations, and states*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mercer N. (2000). *Words and minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- Ragin C. (1987). *The Comparative method. Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Resnick L. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy Press.