



Linee guida per il secondo ciclo di istruzione

PRESENTAZIONE DEL PRESIDENTE/ASSESSORE:

Linee guida per l'elaborazione dei piani di studio di istituto

Le presenti Linee guida per l'elaborazione dei piani di istituto costituiscono il contributo conclusivo di un percorso iniziato in occasione della definizione del Regolamento stralcio per i Piani di studio del secondo ciclo della scuola trentina.

Il documento trova ragione nella necessità di completare un percorso normativo e di indirizzo, all'interno di una cornice culturale, pedagogica e metodologico-didattica, fornendo alle istituzioni scolastiche uno strumento di orientamento per la realizzazione dei Piani di istituto.

L'iniziativa riveste una doppia valenza: in primo luogo tiene conto della necessità di adeguare il sistema formativo provinciale del secondo ciclo all'evoluzione e ai cambiamenti intervenuti sul piano legislativo e culturale, economico sociale ai vari livelli internazionale, nazionale e provinciale.

In secondo luogo, ma non meno significativa, si pone come contributo alla riflessione dei singoli e della comunità educativa sulle trasformazioni e sulle nuove prospettive della scuola nel campo dell'apprendimento e nella direzione di un più stretto rapporto con la dimensione sociale del contesto territoriale.

Inoltre, il documento può rappresentare la sollecitazione ad un'azione mirata e consapevole, all'interno della progettualità delle scuole, nel rendere gli studenti protagonisti del processo formativo e nel definire percorsi adeguati alle esigenze espresse dal mondo contemporaneo, alle quali anche il sistema trentino deve dare adeguate risposte.

La specificità dell'autonomia del Trentino favorisce una sua collocazione nella realtà europea e internazionale, dalla quale può derivare un allargamento delle prospettive di crescita e di sviluppo, oltre ad un arricchimento culturale della comunità locale, come anche della componente scolastica.

Il confronto con l'elaborazione culturale e normativa europea, portato avanti negli ultimi anni, apre scenari nuovi e innovativi e un più consapevole orientamento verso il futuro.

Il presente documento cerca di recepire e valorizzare le sollecitazioni più significative di questa dimensione internazionale e, nel contempo, vuole porre le basi di una riflessione e delineare una proposta, da tradurre in termini operativi in campo metodologico e didattico, centrata su un'impostazione dell'insegnamento/apprendimento per competenze.

Le Linee guida per l'elaborazione dei piani di studio di istituto si propongono, pur nella salvaguardia dell'impianto di base del sistema scolastico trentino, di rendere attuale e di arricchire i percorsi degli studenti sul piano dell'innovazione e delle proposte curriculari dal punto di vista della metodologia e della didattica



In tal senso vanno colte le caratteristiche di unitarietà del curricolo, la dimensione formativa dell'orientamento e la continuità, soprattutto negli snodi più critici del sistema, e alcune specificità del curricolo, quali le competenze di cittadinanza, la valorizzazione delle lingue straniere, la metodologia dell'alternanza scuola-lavoro e aspetti di specialità trentina come storia locale e istituzioni autonomistiche.

La scelta del curricolo per competenze per tutto il secondo ciclo riflette la consapevolezza di come la competenza sia elemento decisivo per la padronanza di abilità e conoscenze ed esito fondamentale del loro processo di apprendimento.

Infatti, la competenza attiva risorse interne, configura responsabilità e autonomie e consente di delineare un profilo della persona che tratta i saperi con flessibilità, ricavandone visioni unitarie. Per questo gli studenti diventano protagonisti e costruttori attivi del proprio sapere e in grado di interpretare consapevolmente la realtà.

La didattica di conseguenza, può prendere un nuovo slancio grazie all'efficacia collettiva dell'azione dei docenti, mantenendo l'impianto disciplinare integrato dal dispositivo della competenza, che può rendere significativi saperi già organizzati.

La didattica per competenze può imprimere un nuovo sviluppo anche all'ambito valutativo, con il riconoscimento del necessario coinvolgimento dello studente nella valutazione, nell'ottica della padronanza e dell'autonomia del suo processo di apprendimento.

L'impostazione del documento può essere letta come stimolo a interrogarsi sul futuro della scuola e della società, per definire nuovi traguardi in linea con la ricerca di quella qualità dei processi e degli esiti che hanno contraddistinto negli anni l'impianto del sistema formativo trentino.

Prospettive significative in tal senso possono essere costituite dalla realizzazione concreta di curricoli verticali, derivanti da percorsi condivisi fra primo e secondo ciclo, e raccordo operativo con l'Università e il mondo del lavoro.

La definizione di livelli essenziali delle prestazioni può costituire un ulteriore obiettivo per garantire omogeneità e qualità dei percorsi degli studenti nei vari gradi scolastici.

Le presenti Linee guida non rivestono carattere di prescrittività, ma rappresentano uno strumento messo a disposizione delle scuole e di ognuno per affrontare e accompagnare le sfide di un mondo in continua trasformazione.



Linee guida per il secondo ciclo di istruzione

Nel quadro dei grandi cambiamenti in atto nei sistemi educativi, sia in ambito nazionale che internazionale, anche il Trentino è impegnato in uno sforzo di rinnovamento e adeguamento del suo sistema scolastico e formativo. Elementi caratterizzanti e comuni ai processi di riforma maturati negli ultimi anni riguardano la centralità dello studente, l'attenzione allo sviluppo integrale della persona, l'innalzamento dei livelli di qualità della formazione attraverso l'impianto per competenze e l'innovazione in campo tecnologico-digitale a supporto dell'apprendimento. Una rinnovata attenzione viene riservata alle competenze di cittadinanza, alla conoscenza della dimensione storica e culturale nell'ambito della Provincia Autonoma di Trento, all'orientamento formativo e ai rapporti con l'Università e il mondo del lavoro, alla valorizzazione delle lingue straniere e agli aspetti della specialità trentina.

1. Identità nazionale del secondo ciclo di istruzione

E' opportuno ricordare innanzitutto che, a differenza di quanto avvenuto in altri paesi, la scuola superiore italiana è rimasta sostanzialmente ancorata all'impianto gentiliano per quasi un secolo. Preso atto della difficoltà di varare una riforma complessiva, a partire dagli anni '70, viene attribuita alle scuole la possibilità di sperimentare modelli innovativi, al fine di adeguare i curricoli a una domanda di istruzione in rapida evoluzione. Il processo, solo parzialmente guidato dal Ministero, porta ad una moltiplicazione e frammentazione dell'offerta formativa e ad un'ipertrofia dei curricoli. L'inversione di questo processo ha inizio con la legge delega n. 53/2003 con la quale vengono fissati i principi e i criteri direttivi per una riforma complessiva del sistema. In particolare per il secondo ciclo, si stabilisce la strutturazione del sistema, articolandolo fra il gruppo degli indirizzi liceali e quello dell'istruzione tecnica e professionale, individuando finalità generali volte *“alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, a sviluppare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale”* (art. 2, comma 1, lett. g). Il Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, emanato in attuazione della legge delega, detta le norme generali sul secondo ciclo di istruzione, di competenza statale, e i livelli essenziali delle prestazioni che i percorsi di istruzione e formazione professionale, di competenza regionale, sono tenuti a rispettare perché sull'intero territorio nazionale siano garantiti a tutti i cittadini i medesimi diritti civili e sociali.

Un provvedimento di particolare rilievo per la strutturazione attuale del secondo ciclo è legato al DM 139/2007, con il quale sono state dettate le norme in materia di adempimento del nuovo obbligo di istruzione, innalzato a 16 anni con la legge 27 dicembre 2006, n. 296. Il DM 139 riferisce ai quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) i saperi e le competenze, articolati in conoscenze e abilità, cui fare riferimento per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione.



Un altro importante riferimento normativo è costituito dal DM n. 9 del 27 gennaio 2010 con il quale, in attesa delle norme di armonizzazione di tutte le certificazioni scolastiche (DPR n. 122/2009), è stato adottato il modello per la certificazione dei saperi e delle competenze acquisiti dagli studenti al termine dell'obbligo di istruzione.

Altri riferimenti imprescindibili per delineare compiutamente l'identità del secondo ciclo sono i diversi Profili educativi, culturali e professionali dello studente (PECUP), previsti a conclusione di tutti i percorsi del secondo ciclo (Allegato A al D. lgs. 17 ottobre 2005, n. 226), che rappresentano i riferimenti unitari di tutto il sistema. Il Profilo focalizza l'attenzione dell'azione educativa su tre finalità generali:

1. la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani indicando, come compito specifico del secondo ciclo, quello di *“trasformare la molteplicità dei saperi in un sapere unitario, dotato di senso, ricco di motivazioni e di fini”*, in sostanza un percorso che porti a un sapere significativo strutturato in quadri di conoscenze in cui collocare i futuri apprendimenti;
2. lo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio, che si concretizza, in particolare, nell'acquisizione di un efficace metodo di studio, di capacità progettuali e di *problem solving*, di spirito euristico, quali abilità operative da promuovere;
3. l'esercizio della responsabilità personale e sociale, che si propone di favorire la maturazione della capacità di decidere e agire consapevolmente in rapporto a sé e al proprio mondo, nell'ottica dell'autonomia e della responsabilità del divenire adulto.

Il profilo stabilisce tre ambiti fondamentali – identità, strumenti culturali e convivenza civile – articolati in conoscenze e abilità che, insieme alle capacità relazionali, rappresentano *“la condizione per maturare le competenze che arricchiscono la personalità dello studente e lo rendono autonomo costruttore di se stesso in tutti i campi dell'esperienza umana, sociale e professionale”*.

Questi principi generali sono ripresi e sviluppati, in relazione all'identità di ciascun percorso, dal PECUP dei licei, degli istituti tecnici, degli istituti professionali e della formazione professionale.

Il PECUP del sistema dei licei fa riferimento all'idea comune di licealità, che si sostanzia nella finalità generale di fornire agli studenti *“gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché [lo studente] si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi, ed acquisisca conoscenze, abilità e competenze coerenti con le capacità e le scelte personali e adeguate al proseguimento degli studi di ordine superiore, all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro”* (Regolamento dei licei, articolo 2, comma 2). Il sistema dei licei comprende sei percorsi, alcuni dei quali si articolano in ulteriori opzioni. I profili di indirizzo definiscono gli elementi caratterizzanti dei curricula come risultati di apprendimento attesi al termine di ciascun percorso.



Gli istituti tecnici, riordinati e rafforzati dalla riforma, assumono un'identità più chiara fondata sull'asse scientifico-tecnologico-economico, che ne esalta il ruolo di *scuole dell'innovazione permanente*.

Il PECUP dei nuovi istituti tecnici, comune a tutto il sistema dell'istruzione tecnica, ne richiama l'identità (articolo 2, comma 1 del Regolamento per il riordino degli istituti tecnici) che si *“ caratterizza per una solida base culturale di carattere scientifico e tecnologico in linea con le indicazioni dell'Unione europea, costruita attraverso lo studio, l'approfondimento e l'acquisizione di linguaggi e metodologie di carattere generale e specifico ed è espressa da un numero limitato di ampi indirizzi, correlati a settori fondamentali per lo sviluppo economico e produttivo del Paese, con l'obiettivo di fare acquisire agli studenti, in relazione all'esercizio di professioni tecniche, i saperi e le competenze necessari per un rapido inserimento nel mondo del lavoro, per l'accesso all'università e all'istruzione e formazione tecnica superiore”*.

Il sistema dell'istruzione tecnica comprende 11 percorsi di cui 2 per il settore economico e 9 per quello tecnologico. Il profilo di ciascun percorso tecnico esplicita i risultati di apprendimento attesi in termini di competenze a conclusione del percorso quinquennale.

Analogamente il Regolamento dell'istruzione professionale ne delinea l'identità come caratterizzata da *“ una solida base di istruzione generale e tecnico-professionale, che consente agli studenti di sviluppare, in una dimensione operativa, i saperi e le competenze necessari per rispondere alle esigenze formative del settore di riferimento, considerato nella sua dimensione sistemica”*.

Il profilo di ciascun percorso professionale esplicita i risultati di apprendimento attesi in termini di competenze a conclusione del percorso quinquennale.

Tutti i percorsi quinquennali del secondo ciclo si concludono con un esame di Stato e sono strutturati in tre periodi, secondo il cosiddetto modello del 2+2+1. Il primo biennio, caratterizzato da una maggiore presenza delle discipline generali rispetto a quelle di indirizzo, in continuità con le finalità del DM 139 / 2007 persegue l'obiettivo di garantire il raggiungimento di una soglia equivalente di conoscenze, abilità e competenze al termine dell'obbligo di istruzione. Il secondo biennio, caratterizzato da una presenza più marcata delle discipline di indirizzo, è finalizzato all'approfondimento e allo sviluppo delle conoscenze e delle abilità e alla maturazione delle competenze caratterizzanti il profilo dei singoli percorsi. Il quinto anno è finalizzato alla piena realizzazione del PECUP e delle attività di orientamento, da realizzarsi anche attraverso esperienze di alternanza, in funzione delle scelte future di studio o lavoro.

Il DPR n. 88/2010 e il DPR n. 89/2010 regolamenti recanti norme per la revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico rispettivamente degli istituti tecnici e dei licei, costituiscono il riferimento cardine dei piani di studio dei vari indirizzi, nei quadri orari, nei risultati di apprendimento comuni e distinti per indirizzo, negli obiettivi specifici di apprendimento, attraverso le cosiddette Indicazioni Nazionali.

In particolare le Indicazioni Nazionali sottolineano la rilevanza di alcuni criteri costitutivi, innanzitutto l'esplicitazione dei nuclei fondanti e dei contenuti imprescindibili che, pur nell'autonomia dei docenti e delle scuole, stimola la progettazione di percorsi innovativi e di



qualità, rinunciando a “cataloghi onnicomprensivi ed enciclopedici dei programmi tradizionali” (allegato A, nota introduttiva alle Indicazioni Nazionali).

Viene poi rimarcata l’unitarietà della conoscenza, in modo da evitare la meccanicità nel processo di apprendimento, la separazione fra nozione e abilità e rivendicata l’unitarietà della conoscenza, attraverso il dialogo fra le diverse discipline, per la costruzione di un profilo coerente e unitario dei processi culturali.

Obiettivo comune è l’acquisizione di una competenza linguistica nell’uso della lingua italiana, comune a tutte le discipline, che porti alla “padronanza dei lessici specifici”, alla “comprensione di testi a livello crescente di complessità”, e alla “capacità di esprimersi ed argomentare in forma corretta e in modo efficace”.

In relazione all’identità del secondo ciclo, in particolare a quella del quinto anno, il decreto legislativo n. 62 del 13 aprile 2017 detta norme in materia di esami di stato con disposizioni abrogative di precedenti decreti e introduzione di nuove regolamentazioni in relazione alle novità previste dalla legge 13 luglio 2015 n° 107, coerenti con l’ordinamento, compresa la certificazione delle competenze.

Anche il decreto del 13 aprile 2017 n. 61, applicativo della legge n.107/2015, prevede la revisione dei percorsi dell’istruzione professionale e il loro raccordo con quelli della formazione professionale, rispettando comunque l’impianto generale definito per il sistema di istruzione dal Regolamento stralcio sui piani di studio e garantendo alcuni elementi di innovatività consolidatesi nel tempo.

Per il sistema dell’Istruzione e Formazione Professionale, di competenza provinciale, i riferimenti comuni a livello nazionale sono costituiti dai livelli essenziali delle prestazioni, volti a garantire il riconoscimento nazionale dei titoli.

Tutte le norme a carattere nazionale, fin qui richiamate, costituiscono il quadro di riferimento obbligatorio per tutte le istituzioni scolastiche e formative, comprese quelle del Trentino.

In ambito nazionale le Indicazioni Nazionali per i licei, le Linee guida per gli istituti tecnici e le Linee guida per gli istituti professionali rappresentano un riferimento fondamentale per l’elaborazione delle Linee guida provinciali, in quanto propongono autorevoli orientamenti a sostegno dell’autonomia delle istituzioni scolastiche, ai fini della definizione dell’offerta formativa e del curriculum ed esplicitano i risultati di apprendimento attesi in termini di competenze, abilità e conoscenze.

2. Identità e caratteri del secondo ciclo di istruzione nella Provincia Autonoma di Trento

La Provincia, dalla fine degli anni ’80, in attuazione delle sue prerogative autonomistiche, è impegnata a sviluppare un modello scolastico in grado di corrispondere alle specificità e ai bisogni formativi espressi dalle diverse realtà locali. La Legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5 con la quale è



stato delineato in modo organico e unitario il sistema educativo trentino e, in particolare, sono stati previsti i Piani di studio provinciali come strumento per valorizzare la qualità e le specificità del sistema, rappresenta la cornice normativa di riferimento.

In questa prospettiva i Piani di studio provinciali, fermo restando il costante collegamento con l'ordinamento nazionale a salvaguardia dell'unitarietà del sistema e in funzione del valore legale dei titoli di studio, accentuano alcuni aspetti specifici del sistema educativo trentino, dando attuazione ai principi contenuti nella legge provinciale.

Il DPP 5 agosto 2011 n.11-69/Leg Regolamento stralcio per la definizione dei piani di studio provinciali relativi ai percorsi del secondo ciclo, in attuazione degli articoli 55 e 62 della legge provinciale 5/2006, definisce i piani di studio provinciali del secondo ciclo relativi ai percorsi di istruzione e formazione professionale.

I percorsi del secondo ciclo, delineati nel Regolamento, si strutturano in due periodi biennali e in un ulteriore periodo annuale per i percorsi di durata quinquennale; si prevede inoltre l'assolvimento dell'obbligo di istruzione nel primo biennio, caratterizzato in modo unitario per la preminente finalità orientativa e formativa.

L'impianto curricolare del secondo ciclo, a partire dal primo biennio che riveste caratteri di equivalenza formativa, porta a compimento i curricoli verticali sviluppati nel primo ciclo di istruzione.

Nei percorsi dei vari indirizzi degli istituti secondari di secondo grado viene assicurato lo sviluppo in particolare dell'insegnamento delle lingue straniere europee, tedesco e inglese, e delle tematiche specifiche del territorio provinciale quali lo studio della storia locale e delle istituzioni autonomistiche, della cultura della montagna e dei suoi valori, nonché delle pratiche sportive ad essa legate.

Tali tematiche trovano rafforzamento nelle integrazioni alla legge provinciale n. 5/2006 definite con la legge provinciale n. 10/2016.

3. La struttura del sistema educativo trentino

Il secondo ciclo in provincia di Trento si struttura su "tre gambe" e comprende sia i percorsi quinquennali dell'istruzione liceale e dell'istruzione tecnica e professionale sia i percorsi dell'istruzione e formazione professionale della durata di tre o quattro anni.

In Provincia di Trento sono attivati molti degli indirizzi di studio proposti a livello nazionale: tutti gli indirizzi liceali, a parte alcune sotto-articolazioni del liceo artistico e tutti gli indirizzi tecnici con le articolazioni più rappresentative delle macro-aree. Gli indirizzi degli istituti professionali sono ridotti a unico settore come da regolamento stralcio n.11/69 Leg del 5 agosto 2011.



A partire dal 2017 e negli anni successivi sono stati attivati alcuni percorsi di liceo quadriennale sperimentale in base alle direttive ministeriali in materia e che potrebbero trovare successivi significativi sviluppi nell'offerta formativa del secondo ciclo.

Si sono inoltre definiti, con specifico Protocollo di intesa fra la Provincia Autonoma di Trento e il MIUR i corsi, denominati CAPES, che danno possibilità di sostenere l'esame di stato e di conseguire il diploma, a seguito di appositi corsi annuali, agli studenti che hanno completato il percorso quadriennale nella formazione professionale.

3.1 Unitarietà orizzontale: caratterizzazione del primo biennio

I piani di studio provinciali perseguono l'obiettivo di una maggiore integrazione tra i diversi percorsi del secondo ciclo, in particolare nel primo biennio in cui si assolve l'obbligo di istruzione.

Questo segmento del secondo ciclo, che rappresenta uno snodo fondamentale per il successo formativo, merita un'attenzione specifica perché, per un verso è chiamato a portare a compimento i curricula del primo ciclo e ad assicurare a tutti gli studenti le competenze di cittadinanza, per l'altro in esso si concentra ancora gran parte della dispersione scolastica. Infatti, come puntualmente documentato dai Rapporti del Comitato provinciale di valutazione del sistema educativo e dalla ricerca e dal Rapporto sulla Situazione Economica e Sociale del Trentino del 2014 e dai dati presenti nel data warehouse, il tasso di bocciatura si attesta su una media del 15,8 % nel primo anno e resta ancora in doppia cifra (10 %) nel secondo anno. Meno di 2 decimi degli iscritti per la prima volta alla scuola secondaria superiore nell'anno 2007-08 non hanno conseguito conseguito entro l'anno 2012-13 una qualifica professionale o un diploma professionale o un diploma quinquennale. Inoltre circa 1/6 (14,9%) ha cambiato indirizzo nel corso dei propri studi. I dati aggiornati reperibili dal data warehouse/cruscotto all'anno scolastico 2016-17 riportano un tasso di bocciatura al primo anno (solo per le scuole provinciali) del 15,3%, mentre non si hanno riscontri precisi sui dati di bocciatura riferiti al secondo anno: considerando la regolarità di superamento del biennio per coorte della secondaria di secondo grado è del 76,8%. Invece l'indicatore " Regolarità conseguimento titolo di studio per coorti (secondaria di secondo grado)" riferito all'a.s. 2016/17, quindi per la coorte che ha iniziato nel nel 2012-13, la percentuale è del 62,9% considerando quindi solo il diploma, non la qualifica; questo significa che poco meno del 40% degli immatricolati del 2012-13 nelle scuole superiori provinciali sono poi arrivati al diploma entro il tempo previsto.

Rispetto a queste criticità e a quanto previsto dai regolamenti nazionali, i Piani di studio provinciali propongono una lettura del primo biennio del secondo ciclo orientata a una più marcata caratterizzazione in senso orientativo e formativo, a una più efficace continuità con i percorsi del primo ciclo di istruzione, a una maggiore unitarietà nell'ottica dell'equivalenza formativa da garantire nell'ambito dell'obbligo d'istruzione. In questa prospettiva vanno interpretate alcune scelte dei *quadri orari* (con la previsione, nel primo biennio, di una significativa quota oraria dedicata all'area delle discipline comuni a tutti i percorsi del secondo ciclo), delle *Linee guida* (che per il primo biennio propongono quadri di competenze omogenei per le discipline dell'area comune) e del *Regolamento sulla valutazione periodica e annuale degli apprendimenti e della capacità relazionale degli studenti nonché sui passaggi tra percorsi del secondo ciclo* (che



consente e accompagna i passaggi tra percorsi diversi del secondo ciclo, anche in corso d'anno, con l'obiettivo di favorire il ri-orientamento e il successo formativo).

Il Regolamento stralcio per la definizione dei piani di studio provinciali del 2011 precisa che ogni disciplina concorre alla formazione armonica e integrale della persona e promuove lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente che favoriscono lo studente nell'elaborare il proprio progetto di vita, di studio e di lavoro.

3.2 Unitarietà verticale: il curriculum 6-16 anni

Alla luce dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione, l'intero percorso 6-16 anni va considerato unitariamente e vanno ridefinite le caratteristiche e la natura dei diversi segmenti. Il primo ciclo di istruzione, che pur conserva la sua terminalità e ha una ben definita identità (delineata nel *Regolamento per i Piani di studio provinciali del primo ciclo* ed esplicitata nel profilo globale dello studente e nel quadro di competenze relativo alle discipline e alle aree di apprendimento) ha riletto le sue finalità tenendo conto del primo biennio del secondo ciclo.

Quest'ultimo vede profondamente modificata la propria natura ed è chiamato a re-interpretare la propria *mission*, anche alla luce della sua funzione di raccordo tra il primo ciclo di istruzione e i successivi biennio e monoennio superiore. Un curriculum verticale deve, quindi, armonizzare e integrare non solo il quadro delle competenze terminali del primo ciclo di istruzione con quelle previste dagli assi culturali del primo biennio del secondo ciclo, ma anche prevedere gli opportuni elementi di continuità/discontinuità in relazione ad altri aspetti cruciali del curriculum quali, ad esempio, le metodologie didattiche, gli strumenti di verifica e i criteri di valutazione.

L'auspicabile percorso di elaborazione dei curricula verticali potrebbe trovare rispondenza in una programmazione gestita da incontri dipartimentali comuni fra docenti del primo ciclo e docenti del primo biennio del secondo ciclo, riprendendo, a livello territoriale, la positiva esperienza attuata per l'elaborazione delle Linee guida provinciali per il primo ciclo e prevedendo un accompagnamento nell'applicazione e implementazione del curriculum della scuola secondaria di secondo grado.

3.3 La scelta del curriculum per competenze per tutto il secondo ciclo

In ambito internazionale una tendenza consolidata nella definizione degli obiettivi dei sistemi educativi è quella di puntare a curricula impostati per competenze.

La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 22 maggio 2018, collegandosi alle competenze chiave individuate nel 2006, rileva come le competenze attualmente richieste siano cambiate, considerando più incisivo il ruolo delle tecnologie in tutti gli ambiti del lavoro e della vita quotidiana e le caratteristiche di imprenditorialità e di cittadinanza che si rendono necessarie per assicurare capacità di adattamento ai cambiamenti.



I piani di studio provinciali, in continuità con la scelta operata per il primo ciclo e al fine di dare omogeneità e coerenza interna al sistema, propongono un curriculum declinato per competenze in tutto il secondo ciclo.

Quindi in tutti i percorsi l'acquisizione di saperi e abilità non deve limitarsi alla costituzione di un insieme frammentato di conoscenze, ma sviluppare un patrimonio personale di competenze per leggere e interpretare la realtà nelle sue diverse dimensioni e per affrontare positivamente compiti ed esperienze sia nella realtà scolastica sia in quella esterna.

3.4 I quadri orari dell'istruzione

I quadri orari provinciali rispetto a quelli nazionali presentano tre elementi di specificità.

1. Nel primo biennio l'area riservata alle discipline comuni ai percorsi del secondo ciclo di istruzione ha una chiara visibilità per rimarcare il valore assegnato all'area generale e alle competenze di cittadinanza.
2. Il potenziamento dell'insegnamento delle lingue comunitarie: in tutti gli indirizzi è previsto l'insegnamento di due lingue comunitarie (Inglese e Tedesco), pur garantendo la possibile attivazione da parte delle singole istituzioni scolastiche, previa autorizzazione provinciale, di insegnamenti di altre lingue comunitarie e /o extracomunitarie.
3. Area di autonomia: in tutti i quadri orari sono previste alcune unità di insegnamento (generalmente 2) lasciate alla libera determinazione delle istituzioni scolastiche al fine di favorire una maggiore personalizzazione e caratterizzazione dei singoli percorsi. Si tratta di una scelta innovativa che, se per un verso valorizza la capacità progettuale delle istituzioni scolastiche, per un altro le responsabilizza rispetto alle scelte curriculari. Questo spazio ha una finalità diversa ma complementare nello sviluppo del curriculum: nel primo biennio, considerata la sua caratterizzazione e le sue finalità, esso va utilizzato per potenziare le discipline dell'area comune; nel secondo biennio e nell'anno conclusivo può essere utilizzato per potenziare le discipline curriculari, per introdurre nuove discipline caratterizzanti il profilo dell'indirizzo di studio e, in particolare nell'ultimo anno da considerarsi come "anno ponte", per la realizzazione di attività di orientamento alla prosecuzione degli studi o di transizione verso il mondo del lavoro.
4. Nel corso del secondo biennio e nel monoennio conclusivo vanno strutturate le attività di alternanza scuola lavoro che si qualificano come metodologia di apprendimento in funzione orientativa e finalizzate alla piena valorizzazione di interessi e stili di apprendimento.

Va precisato che all'Area di autonomia prevista dall'allegato B si aggiungono gli spazi di flessibilità previsti dall'allegato C, che rappresentano ulteriori opportunità di articolazione e caratterizzazione dei percorsi a disposizione delle istituzioni scolastiche trentine.



3.5 L'Istruzione e la Formazione Professionale provinciale

Un elemento di specificità del sistema scolastico e formativo trentino è costituito dalla presenza, consolidata e diffusa, dell'istruzione e formazione professionale che accoglie circa il 27% degli studenti iscritti al primo anno e che, con la propria identità e collocazione, assume rilievo strategico per la competitività, l'innovazione, la crescita e la qualità del sistema economico-produttivo territoriale.

Il PECUP del sistema di istruzione e formazione professionale trentino (che si trova nell'Allegato D, del Regolamento stralcio per la definizione dei piani di studio provinciali) ne delinea l'identità nei seguenti termini:

- il percorso triennale “dentro un quadro più generale di arricchimento e innalzamento della cultura di base” favorisce lo “sviluppo di abilità cognitive e pratiche che consentono agli studenti di svolgere compiti e attività in una dimensione operativa” con risultati dell'apprendimento in grado di consentire l'inserimento “nel mondo del lavoro con una formazione adeguata per l'utilizzo delle tecnologie, l'applicazione di tecniche e metodologie di base entro un quadro di presidio professionale”;
- il quarto anno di diploma professionale, “persegue finalità generali, non solo di carattere professionale, ma anche educative e culturali, favorendo il rafforzamento del processo di maturazione della persona attraverso una maggiore capacità di comprensione della realtà”.

I percorsi di istruzione e formazione professionale si strutturano, di norma, in un biennio iniziale, un terzo anno per il conseguimento della qualifica professionale di operatore e un quarto anno per il conseguimento del diploma professionale. Per particolari figure professionali alcuni percorsi sono organizzati in quadrienni e suddivisi in un primo biennio e in un secondo biennio, e quindi terminano dopo il triennio. Gli indirizzi dei percorsi di istruzione e formazione professionale fanno riferimento a tre settori: agricoltura e ambiente, industria e artigianato, e servizi. Il PECUP esplicita gli obiettivi del processo formativo dei tre settori, definisce, oltre le finalità generali e risultati dell'apprendimento comuni, i risultati per ogni specifico settore.

Tutti i percorsi trovano organico ed univoco riferimento nel Repertorio provinciale delle figure professionali, collocate a differenti livelli, per quanto concerne gli standard in esito ai percorsi triennali/quadriennali e del quarto anno e nei Piani di studio per quanto concerne gli standard formativi minimi delle competenze di base e tecnico-professionali. In riferimento alle figure di differente livello, lo sviluppo delle dimensioni culturale e professionale è assicurato da aree di apprendimento definite in coerenza agli standard formativi minimi delle competenze tecnico-professionali e delle competenze di base nazionali previsti dall'Accordo Stato Regioni del 27 luglio 2011 (recepito con DM 11.11.2011).

Più in generale, l'organizzazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale, la quantificazione oraria e le aree di apprendimento obbligatorie, sono definiti e aggiornati, dalla Giunta provinciale, con riferimento alle figure professionali contenute nel Repertorio provinciale, nel rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni previsti dal capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005 n. 226, di quanto previsto dall'articolo 64, comma 1, della legge provinciale sulla



scuola e dagli articoli 7, 8 del Regolamento stralcio per la definizione dei piani di studio provinciali, nonché secondo i criteri previsti dall'articolo 9, comma 1, lettera b) del medesimo Regolamento.

Il Repertorio provinciale delle figure di riferimento per i percorsi di istruzione e formazione professionale è stato istituito con la deliberazione della Giunta provinciale n. 1681 del 3 agosto 2012 ed è stato aggiornato nel 2014, nel 2016 e nel 2017 con l'introduzione di nuove figure e con la revisione di alcune figure già presenti nel repertorio iniziale¹.

I nuovi piani di studio provinciali dell'IeFP sono stati adottati con

- la deliberazione della Giunta Provinciale n. 1682 del 3 agosto 2012 per quanto riguarda i percorsi triennali e quadriennali;
- con la deliberazione della Giunta Provinciale n. 2171 del 15 ottobre 2012 per quanto riguarda i percorsi di quarto anno successivi al conseguimento della qualifica professionale.

I Piani di studio provinciali sono stati aggiornati in corrispondenza allo sviluppo e all'implementazione delle figure nel repertorio provinciale.

Alle istituzioni formative sono state fornite apposite Linee guida, che costituiscono un riferimento indicativo per la declinazione dei risultati di apprendimento definiti nei piani di studio provinciali e costituiscono un supporto utile, non prescrittivo, per l'elaborazione dei Piani di studio di Istituto e per la programmazione didattica del docente.

4. Dai piani di studio provinciali ai piani di studio di istituto

Accanto al Regolamento provinciale sui piani di studio si presentano queste Linee guida, articolate per periodi e per indirizzi di studio, che non costituiscono "il programma" e non sono da assumere in maniera prescrittiva e acritica, ma rivestono carattere indicativo e orientativo.

Nel quadro della normativa relativa all'autonomia delle singole istituzioni scolastiche l'elaborazione dei Piani di studio di Istituto, cioè del curriculum, è competenza e responsabilità delle singole scuole. Le Linee guida provinciali costituiscono un riferimento imprescindibile per l'elaborazione dei Piani di studio di istituto e per la progettazione didattica dei docenti nella loro dimensione individuale e collegiale (Dipartimenti, Consigli di classe, Gruppi di programmazione interdipartimentale).

Le Linee guida generali forniscono, per ciascun indirizzo di studio e per ciascuna disciplina, un quadro delle competenze, abilità e conoscenze coerenti con il profilo in uscita dei singoli percorsi e propongono alcune indicazioni metodologiche adeguate allo sviluppo di una didattica per competenze. Da questo punto di vista rappresentano un riferimento comune per l'unitarietà del sistema scolastico e formativo e una garanzia rispetto ai risultati di apprendimento da assicurare al



termine di ciascun percorso di studio in funzione dell'esame di Stato e si propongono come supporto alla lettura epistemologica e metodologica delle discipline da parte dei docenti. Il ruolo delle scuole e dei docenti si esplica, in particolare nella loro contestualizzazione rispetto ai bisogni formativi specifici delle singole realtà e dei vari indirizzi, nella progettazione concreta dei percorsi didattici, nel loro arricchimento, nella scelta delle strategie e delle metodologie più appropriate volte al successo formativo di tutti gli studenti.

5. La funzione orientativa nella secondaria di secondo grado

5.1 La continuità del processo educativo

I piani di studio della scuola trentina, coerentemente organizzati sulla continuità didattica, si pongono l'obiettivo di garantire il diritto dello studente ad un percorso formativo organico che miri ad un pieno sviluppo della sua persona.

Per realizzare questo obiettivo è necessario che la scuola sappia mettere in atto un efficace progetto formativo capace di accompagnare lo studente con continuità nell'acquisizione graduale dei risultati di apprendimento attesi in termini di conoscenze, abilità e competenze e sappia, nello stesso tempo, prevenire le difficoltà che lo studente può incontrare nel passaggio dal primo al secondo ciclo, momento che costituisce ancora oggi una delle principali cause di dispersione scolastica, soprattutto nel primo biennio della secondaria superiore.

La continuità del processo educativo significa considerare il percorso educativo secondo una logica di sviluppo coerente, che valorizzi quello che lo studente sa e sa fare e riconosca, nel contempo, la specificità degli interventi e del profilo educativo culturale e professionale in uscita al termine di ogni ciclo scolastico.

Per questo è opportuno che il passaggio dalla secondaria di primo grado alla secondaria di secondo grado sia accompagnato da un'efficace azione di orientamento informativo e formativo, basato sulla continuità verticale del curriculum e sull'integrazione tra i sistemi e i servizi presenti sul territorio.

Sono tali aspetti che vanno presi in considerazione per mettere in atto un'efficace strategia di orientamento, capace di incidere in termini di qualità sul processo formativo.

5.2 La dimensione formativa dell'orientamento e la sua progettazione educativa

Perché l'azione orientativa assuma un ruolo efficace nell'azione educativa è necessario che gli insegnanti considerino l'orientamento come parte integrante dei curricoli, a partire dal primo



ciclo di istruzione in termini non solo informativi, ma soprattutto formativi e ciò sia oggetto di una specifica progettazione da parte della scuola.

Pertanto, diventa essenziale sviluppare una cultura dell'orientamento incentrata sulla dimensione formativa e operativa che accolga lo studente fin dall'ingresso nella secondaria, sia capace di accompagnarlo lungo l'intero percorso di studi e sia quindi in grado di motivarlo all'apprendimento. E' comunque essenziale sviluppare le conoscenze di base, rafforzare le attitudini e le vocazioni, rendendo lo studente consapevole di sé, capace di assumere decisioni autonome e responsabili, protagonista del proprio processo di formazione.

Una progettazione didattica incentrata sulla funzione orientativa richiede che i docenti mettano in campo competenze disciplinari e professionali di tipo metacognitivo, metodologico-relazionale, di progettazione e di monitoraggio dei processi formativi.

Va impostata una didattica basata sull'ascolto, incentrata sulla relazione educativa con lo studente, capace di coinvolgerlo nella dimensione affettiva ed emotiva.

È necessario orientare l'azione in più direzioni: in verticale, in particolare nel passaggio dalla scuola media alla secondaria e nell'uscita della secondaria verso l'università e il mondo del lavoro; e in orizzontale, verso la rete dei servizi presenti sul territorio.

L'orientamento deve caratterizzarsi sempre più secondo modalità formative, quindi è necessario che le scuole, nel passaggio fra primo e secondo ciclo, operino in una logica di sistema, puntando a sviluppare reti territoriali tra istituzioni di primo e secondo grado, enti locali, associazioni ed agenzie sociali e imprenditoriali.

La logica di sistema è altrettanto utile nella fase di passaggio al termine del secondo ciclo verso l'università e il mondo del lavoro.

Le reti si possono rivelare strumenti efficaci per mettere in atto progetti di raccordo con le scuole e con il territorio, sviluppare contatti con le famiglie, favorire i passaggi tra i diversi percorsi di studio, attivare percorsi di sostegno alla scelta, progetti di orientamento alle professioni, basati su esperienze di stage e di alternanza scuola-lavoro.

6. La caratterizzazione del secondo ciclo di istruzione

6.1 Il raccordo con il primo ciclo

Il primo biennio del secondo ciclo di istruzione e formazione professionale, in quanto completamento dell'obbligo d'istruzione, costituisce un importante segmento di raccordo tra il primo ciclo di istruzione e il secondo biennio e il monoennio conclusivo del secondo ciclo di completamento degli studi. Questa delicata funzione di snodo, che sino a qualche anno fa era svolta dalla scuola media, ridefinisce in parte la natura del primo biennio, accentuandone gli aspetti di



continuità, di orientamento, e di dimensione formativa, attenta anche all'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza.

Una conoscenza approfondita del carattere e della sostanza del primo ciclo di istruzione - così come è delineato nel Regolamento per i Piani di studio provinciali del primo ciclo, ed esplicitato nel *Profilo globale dello studente* e nel *quadro di competenze* relativo alle discipline e alle aree di apprendimento - è quindi condizione imprescindibile per valorizzare il percorso scolastico pregresso e per raccordare ad esso le finalità e gli obiettivi di apprendimento del primo biennio superiore.

Finalità generale del primo ciclo di istruzione è “lo sviluppo armonico e integrale della persona”, intendendo con ciò l'attenzione a tutte le sue dimensioni “fisiche, mentali, spirituali, morali e sociali”. Tale intenzionalità viene esplicitata nel *Profilo dello studente*, strutturato su quattro assi, ai quali la scuola - attraverso le situazioni di apprendimento, le esperienze e i progetti - dovrebbe ispirare la propria missione formativa.

Dentro la cornice di riferimento costituita dal “profilo dello studente” l'approccio per competenze, declinate per singole discipline in abilità e conoscenze, mira a promuovere pratiche di insegnamento, che superino il tradizionale modello trasmissivo e rendano gli studenti protagonisti e costruttori attivi del proprio sapere. Le Linee guida mettono a disposizione suggerimenti metodologici, pratiche didattiche, anche di tipo laboratoriale, a supporto dell'innovazione didattica e danno concrete indicazioni per l'elaborazione dei Piani di studio di istituto e per la programmazione dell'azione pedagogico-didattica.

L'approccio ai saperi nel primo ciclo di istruzione avviene in modo graduale, a partire dal primo biennio in cui, all'interno di aree di apprendimento, si pongono le prime basi dell'alfabetizzazione funzionale. E' poi nelle classi successive e in particolare nella scuola secondaria di primo grado che la didattica si differenzia, proponendo le conoscenze, le abilità e i linguaggi delle specifiche discipline.

Le competenze delineate al termine del primo ciclo per singole discipline rappresentano quindi per la scuola secondaria di secondo grado il punto di partenza su cui innestare il successivo percorso, in un'ottica di verticalità del curriculum.

In relazione all'orientamento, il primo ciclo di istruzione è impostato sull'attenzione alla persona nella sua totalità, allo scopo di potenziare lo sviluppo del sé, far emergere talenti e attitudini, promuovere capacità di autovalutazione e di auto-orientamento. Attraverso un insegnamento delle discipline fondato su un approccio partecipato e interattivo, lo studente impara a riflettere su di sé, sulle proprie modalità di apprendimento, sui propri interessi e sulle proprie capacità. Attraverso la varietà dei progetti e dei percorsi formativi, che le scuole del primo ciclo abitualmente propongono, si sviluppano anche quelle competenze trasversali e di cittadinanza, componenti importanti nella costruzione di un “progetto di vita”.

Così concepita, la scuola del primo ciclo mira a superare un modello riduttivo di orientamento che si limita a dare informazioni allo studente, nell'ultimo anno di scuola secondaria di primo grado e a ridosso delle iscrizioni, sulla tipologia delle scuole superiori, per considerarlo invece una dimensione costitutiva del proprio percorso scolastico.



6.2 Il primo biennio

Nella progettazione di azioni orientative una particolare attenzione va posta sui raccordi del sistema, in particolare sullo snodo che va dai 14 ai 16 anni, che coincide con il passaggio dalla secondaria di primo grado alla secondaria di secondo grado: gli insegnanti del primo biennio della secondaria dovrebbero mettere in atto strumenti per conoscere i risultati di apprendimento che lo studente ha conseguito prima del suo ingresso nel secondo ciclo, allo scopo di intervenire con eventuali azioni di integrazione e potenziamento.

La scelta orientativa dell'indirizzo può essere ripensata all'interno del primo biennio, in quanto il Regolamento della valutazione consente transizioni da un indirizzo all'altro nel caso in cui si verifichi la non adeguatezza della scelta operata alla fine della scuola secondaria di primo grado.

Il primo biennio nella sua unitarietà è concepito anche per assecondare gli eventuali riorientamenti e permettere una scelta consapevole fra gli indirizzi del triennio, laddove previsti. Affinché diventi effettivamente orientativo e ri-orientativo è necessario che i consigli di classe e i dipartimenti attivino, a partire dal primo anno, una progettazione didattica incentrata sulla cooperazione fra i diversi assi culturali e le discipline di area comune e quelle di indirizzo, puntando su un curriculum orientato alle competenze.

In particolare, per quanto riguarda l'azione nei primi due anni della secondaria, a titolo esemplificativo, le attività improntate sulla funzione orientativa possono essere tese:

- a favorire l'autoconoscenza;
- a rafforzare la propria autostima;
- al recupero e al riallineamento delle conoscenze di base;
- a sviluppare competenze riferite agli assi culturali;
- alla rimotivazione;
- a valorizzare e verificare le possibili scelte di indirizzo.

6.3 Secondo biennio e quinto anno

Una particolare importanza riveste la funzione orientativa che deve essere sviluppata nel secondo biennio, in continuità con il primo e in coerenza con i risultati di apprendimento indicati nel profilo educativo, culturale e professionale previsto nel PECUP.

Nel secondo biennio è fondamentale continuare nell'azione di orientamento formativo, inteso come il diritto dello studente di avere un percorso di studi in grado di motivarlo e di rafforzare le capacità e le attitudini personali, coerenti con l'indirizzo di studi scelto.

Nella progettazione delle azioni di orientamento è necessario che la scuola agisca basandosi su una logica sistemica capace, da un lato, di fornire agli studenti e alle famiglie strumenti



informativi e culturali - soprattutto nel quinto anno e riferiti alle scelte post secondarie e universitarie - dall'altro di agire sullo studente, portandolo a rielaborare le conoscenze e le abilità acquisite attraverso le discipline, integrandole con le esperienze, in modo da condurlo a misurarsi con le richieste del mondo del lavoro e con gli interessi e le aspirazioni professionali.

La scuola deve mettere in atto un orientamento capace di sviluppare nello studente le sue potenzialità culturali e professionali, che valorizzi la dimensione orientativa delle discipline e che favorisca l'interazione della scuola con il territorio, il mondo del lavoro e l'università.

Nel quinto anno è particolarmente importante che lo studente abbia acquisito competenze decisionali e una progettazione autonoma, in funzione delle scelte che dovrà compiere verso il mondo delle professioni e/o verso l'università.

7. Le competenze digitali

Le tecnologie digitali agevolano enormemente l'accesso ad ogni genere di informazioni e saperi, con gradi diversi di credibilità e formalizzazione e attivano strumenti di costruzione anche collettiva di saperi e generano contesti virtuali in cui simulare una molteplicità di esperienze. Il loro utilizzo annulla, di fatto, i tempi di ricerca ed elaborazione delle informazioni, il bisogno di memorizzarle, la materialità dei supporti su cui fissarle. Alla smaterializzazione fa da contraltare un nuovo realismo, causato dall'interattività e cioè dalla possibilità di agire effettivamente all'interno dello spazio virtuale. In questo spazio si esalta la possibilità di simulare una molteplicità di esperienze, quindi di apprendere attraverso l'esperienza da un lato, la finzione dall'altro: modi antichi mai abbandonati che ora trovano un potentissimo e duttile luogo / mezzo di sviluppo.

Le possibilità che offrono i media digitali e la discussione sui loro effetti, mettendo continuamente a fuoco temi di fondo sollevano questioni cruciali riguardo alla natura e alle fonti di elaborazione e diffusione delle informazioni, alla loro verificabilità e autorevolezza riguardo ai saperi trasmessi, alla conseguenze indotte dall'utilizzo degli strumenti di comunicazione, rappresentazione, simulazione della realtà sull'apprendimento, sulla costruzione dell'identità personale e sociale degli studenti.

In particolare risultano evidenti le enormi potenzialità insite nella frequentazione degli ambienti digitali, ma anche la problematicità dell'uso degli strumenti digitali che, per quanto ben padroneggiati dalle nuove generazioni, non sono accompagnati nel loro utilizzo da piene consapevolezza in merito ai rischi su di sé e sugli altri di un uso distorto o poco accorto.

E' fondamentale quindi conoscere le caratteristiche degli strumenti, dei device e capire come sono gestiti dai singoli individui e dai gruppi sociali.

La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 2018 ritiene che "le persone dovrebbero comprendere in che modo le tecnologie digitali possono essere di aiuto alla comunicazione, alla creatività e all'innovazione, pur nella consapevolezza di quanto ne consegue in termini di opportunità, limiti, effetti e rischi. Dovrebbero comprendere i principi generali, i meccanismi e la logica che sottendono alle tecnologie digitali in evoluzione, oltre a conoscere il



funzionamento e l'utilizzo di base di diversi dispositivi, software e reti. Le persone dovrebbero assumere un approccio critico nei confronti della validità, dell'affidabilità e dell'impatto delle informazioni e dei dati resi disponibili con strumenti digitali ed essere consapevoli dei principi etici e legali chiamati in causa con l'utilizzo delle tecnologie digitali.”

Il documento europeo sottolinea anche come l'utilizzo delle tecnologie digitali sia di aiuto ad una piena espressione di cittadinanza attiva e rappresenti elemento importante per l'inclusione sociale e la realizzazione personale di ognuno.

L'interazione inoltre con tecnologie e contenuti digitali presuppone un orientamento riflessivo e critico, aperto al futuro, ma necessita anche di un approccio etico e responsabile nell'utilizzo di tali strumenti.

L'approccio ai media e l'impiego delle tecnologie digitali si prestano a sviluppare condizioni operative e proposte di compiti di realtà (vedi capitolo 12.3). In un compito di realtà infatti le tecnologie digitali possono essere utilizzate in vari modi, tutti peraltro già sperimentati dalla scuola: per effettuare ricerche in relazione a prodotti da realizzare o temi da dibattere, per analizzare e costruire testi e ipertesti, per attivare piattaforme di dialogo, per simulare esperienze, per inventare applicazioni, per stampare prodotti. E si può realizzare un prodotto interamente digitale come compito di realtà, occasione per costruire/usare strumenti di progettazione, monitoraggio e valutazione /autovalutazione, ma anche per riflettere su vari temi, avvalendosi dei contributi scientifici sulla materia.

La *bottega virtuale*, mentre consente di apprendere dall'esperienza, grazie all'infinità di informazioni, linguaggi, strumenti che mette a disposizione e a partire da adeguate analisi delle esperienze realizzate, può produrre un sapere anche teorico di tipo nuovo, un pensiero astratto con una sua specificità dovuta al procedere per costruzione di reti, associazioni, intuizioni. Nella realtà digitale può essere più agevole la ricomposizione dei saperi in visioni unitarie, così come gli approcci trasversali e pluridisciplinari, o il confronto tra saperi formali e informali. Nel triennio della SSSG e in funzione dello sviluppo di *imparare ad imparare*, si può perciò immaginare un compito di realtà che consista nella elaborazione di un *rapporto digitale* sui diversi modi di apprendere, costruire e comunicare il sapere, quando sia frutto di divulgazione scientifica, di esperienze laboratoriali operative, di utilizzo della multimedialità.

Le TIC hanno acquisito sempre maggior rilevanza nelle metodologie di insegnamento e hanno trovato spazi regolazione normativa e di impulso sul versante dell'innovazione tecnologica e dell'applicazione nelle istituzioni scolastiche.

Il recente Piano Nazionale Digitale, che costituisce un documento di indirizzo per l'attività delle scuole nel loro percorso di innovazione e di digitalizzazione, ha preso avvio dalla legge di riforma 107 del 2015 e con la sua valenza pluriennale di propone di prevedere sviluppo di strumenti, competenze e formazione per le scuole di ogni ordine e grado.

Gli strumenti sono intesi nei termini delle possibilità di accesso, degli spazi, degli ambienti per l'apprendimento e dell'identità digitale.

Le competenze e i contenuti sono relativi a framework comuni per le competenze digitali degli studenti e standard base di interoperabilità degli ambienti on line per la didattica.



Il piano riporta un notevole investimento anche nel settore della formazione e dell'accompagnamento con la previsione della presenza nelle varie istituzioni scolastiche della figura dell'animatore digitale e della formazione in servizio per l'innovazione didattica e organizzativa, a partire dai docenti neo assunti.

La legge provinciale n. 5 del 2006 dà importanza allo sviluppo delle competenze digitali e all'implementazione delle tecnologie didattiche nelle scuole, nonché ad una sistematica formazione del personale scolastico che possa garantire efficacia nel processo di innovazione didattica e di accompagnamento alla crescita della cultura digitale. L'articolo n. 109 bis della legge sulla scuola prevede la definizione di un preciso Piano provinciale per la scuola digitale è stato approvato nel 2017.

Il Piano provinciale per la scuola digitale (PPSD) è un Documento di Indirizzo finalizzato al consolidamento e al rilancio di una strategia complessiva di innovazione del sistema educativo d'istruzione e formazione del Trentino. Tale PPSD promuove un approccio più sistematico alla digitalizzazione, anche in considerazione degli ingenti investimenti fatti negli ultimi anni in questo settore.

Il Piano, partendo dai diversi punti di forza del sistema formativo trentino, intende affiancare le scuole nella famigliarizzazione con i linguaggi digitali e nella modifica degli ambienti di apprendimento, finalizzati a creare un network che migliori le competenze digitali, favorendo l'amministrazione, la trasparenza e la condivisione dei dati, la dematerializzazione degli atti e lo scambio di informazioni tra dirigenti, docenti e studenti e tra istituzioni scolastiche e formative provinciale. Si prevede un'azione formativa che coinvolga docenti, personale amministrativo, tecnico e ausiliario e un intervento strutturale per educare gli studenti a un uso consapevole e responsabile delle ICT.

Vengono previste anche esperienze di alternanza scuola lavoro presso enti ad alta digitalizzazione e percorsi formativi che incentivino l'imprenditorialità digitale.

8. Le competenze di cittadinanza

Il concetto di cittadinanza è andato evolvendo nel corso del tempo, in relazione allo sviluppo del contesto socioeconomico e storico culturale e, in quanto tale, va considerato e affrontato in ambito educativo.

Con il termine cittadinanza, nella prassi storica, viene indicata l'appartenenza di un individuo ad uno Stato in qualità di cittadino, benché esso rappresenti anche il rapporto con le dimensioni sociale, culturale, politica, giuridica ed economica del contesto di vita.

L'evoluzione dei processi di assetto internazionale, con la sempre maggior incidenza di istituzioni sovranazionali, sta modificando il concetto stesso di cittadinanza nella linea di un suo ampliamento, svincolandolo dalla sua determinazione esclusivamente statale.



La complessità dell'essere cittadino del mondo rimanda ad un insieme di diritti che si qualificano come rispetto della persona, relativamente ai diritti fondamentali e non solo a uno status giuridico, acquisito per diritto di appartenenza ad una comunità.

Le dinamiche della globalizzazione rendono sempre più fluida l'identificazione della cittadinanza, rendendo significativo il senso di una cittadinanza multipla o plurima, che deriva dalla contemporanea appartenenza ad ambiti che si estendono dal locale al nazionale, al sovranazionale europeo e al mondiale.

L'Unione Europea ha stimolato la promozione del dialogo interculturale attraverso numerose iniziative volte a contrastare fenomeni razzistici e l'intolleranza e a sostenere strategie di sviluppo che valorizzino la diversità considerata come un vantaggio e un'opportunità.

In particolare il Programma "Città interculturali" sottolinea le potenzialità della diversità nello sviluppo socioculturale ed economico delle città e dei territori più ampi, a condizione che venga garantita l'integrazione a livello istituzionale, nel tessuto sociale ed economico e nel sistema formativo.

Questo intreccio fra locale, nazionale e globale implica interdipendenza politica, economica, sociale e culturale nella maturazione di una cittadinanza identitaria, che è espressione di consapevolezza, interiorizzazione di atteggiamenti e sintesi di valori vissuti.

L'educazione alla cittadinanza non costituisce solo una prerogativa del sistema scolastico, ma assume le caratteristiche della dimensione formativa, che riguarda l'intero arco della vita di ogni persona e che coinvolge, in un'ottica di corresponsabilità educativa, altri soggetti. Quindi, nel processo di crescita del cittadino sono coinvolti i docenti, ma si devono considerare anche i contributi ineludibili delle famiglie e della società allargata, attraverso il ruolo e l'azione delle istituzioni locali, delle altre agenzie educative, degli Enti e delle Associazioni culturali rappresentative di una realtà territoriale.

La consapevolezza della complessità e della polivalenza della tematica comporta che, nel sistema formativo, non si individui una specifica disciplina con la definizione di un programma determinato al pari di altre materie curriculari.

Si possono infatti strutturare approfondimenti delle problematiche connesse alla cittadinanza con il concorso di più aree disciplinari, stimolando il confronto sul piano demografico, socioeconomico, geopolitico, filosofico-teologico, giuridico e storico-culturale.

Dinamiche multidisciplinari o interdisciplinari consentono di attivare il dialogo, promuovere la ricerca e costruire ricchezza di pensiero per affrontare con responsabilità e consapevolezza le fasi della vita di ogni persona, anche nella sua dimensione di cittadino.

Lo sviluppo concettuale fondamentale dell'educazione alla cittadinanza globale si può configurare innanzitutto in termini cognitivi, come acquisizione di conoscenze e come analisi e sviluppo di un pensiero critico, che tenga conto delle interdipendenze relazionali definite a vari livelli.

Altra dimensione importante è quella socioemotiva, che determina il senso di appartenenza ad una comunità con cui condividere valori e responsabilità.



Si deve considerare inoltre la dimensione comportamentale, intesa come l'agire in modo efficace e responsabile nei confronti del proprio contesto e il sapersi porre in una prospettiva ampia e articolata.

La trasversalità e la complessità dell'educazione alla cittadinanza implicano la corresponsabilità educativa sia dei docenti sia dei soggetti che a vario titolo operano nella comunità scolastica, nel perseguire le finalità formative, compresa la dimensione valoriale, quella identitaria, l'educazione alle regole e alla responsabilità.

Le scuole autonome, nel declinare i contenuti e i metodi dell'educazione alla cittadinanza, possono fare proprie proposte e sollecitazioni che provengono da altre realtà esterne al mondo scolastico, oltre all'apporto interno delle varie prospettive disciplinari. Per attuare pienamente questo obiettivo devono essere garantiti la coerenza fra profilo educativo, culturale e professionale, l'impostazione metodologico-didattica e i saperi disciplinari di riferimento dello specifico curriculum.

Gli strumenti di cui dispongono gli istituti consentono di calibrare le attività volte all'educazione alla cittadinanza all'interno dell'intera proposta formativa della singola scuola, superando la frammentarietà delle attività didattiche e la mera risposta a bisogni emergenziali. Il Progetto di Istituto esplicita nella sua organicità l'articolazione della specifica progettazione formativa determinando contenuti e scansioni temporali.

I vari soggetti e organismi che operano all'interno della scuola, a partire dal singolo docente e dal Consiglio di classe, al Collegio docenti, al Consiglio di Istituto e alla Consulta degli studenti e a quella dei genitori, contribuiscono alla concreta definizione e realizzazione dell'educazione alla cittadinanza nelle sue dimensioni di specificità, di integrazione e di trasversalità.

Partendo da alcune discipline, che più di altre per la specificità dei loro contenuti si prestano, quali le materie umanistiche, si possono sviluppare le tematiche attinenti alla cittadinanza e consentire di promuovere quei contenuti valoriali che portano a conseguire gli obiettivi formativi previsti.

La dimensione della cittadinanza consente agli studenti di sperimentare, attraverso percorsi di integrazione multi o interdisciplinari, la dimensione reticolare del sapere e le positive connessioni che si creano fra campi specifici dei saperi stessi.

Tutte le discipline inoltre concorrono trasversalmente a definire un curriculum implicito, costituito dalle competenze di base che stanno a fondamento di ogni percorso di studio, che viene maturando e si consolida nelle diverse esperienze di approccio, in coerenza fra i contenuti proposti e le regole esplicite ed implicite del contesto che li propone.

L'educazione alla cittadinanza ha la finalità di accompagnare lo studente, come individuo e come appartenente a gruppi, comunità e istituzioni, nell'affrontare con responsabilità e consapevolezza la convivenza e la partecipazione alla realtà sociale di riferimento.

Lo studente è orientato ad attribuire un senso autentico alle proprie scelte e alle proprie azioni, integrando le esperienze che viene maturando a livello territoriale e locale, nazionale e sovranazionale.



La mediazione culturale e didattica della scuola favorisce e orienta un costruttivo dialogo fra mondi socioculturali vicini e lontani, caratterizzando i percorsi nella loro specificità e favorendo lo stabilirsi di una relazione diretta e di collegamento fra i vari ambiti. Questi in passato potevano essere consequenziali o irrelati, mentre, per i rapidi e incisivi cambiamenti sociali del mondo contemporaneo, risultano ora simultanei e interdipendenti.

Lo studente deve poter costruire e fare propri una serie di significati autonomi che afferiscono, essenzialmente, alla sfera etico-politico-sociale del suo sviluppo personale.

Vanno favoriti percorsi improntati alla sperimentazione di relazioni a livello sovranazionale, di incontri per approfondire la ricchezza delle diversità e la presenza di un nucleo di valori comuni.

1. Tali itinerari formativi possono consentire la maturazione di competenze strategiche per l'esercizio della cittadinanza: comprendere e affrontare, in una relazione dialettica, le situazioni come membri aperti di una società globale e, al tempo stesso, come persone radicate in uno specifico territorio con i propri valori e la propria storia
2. individuare con responsabilità i propri bisogni e le proprie aspettative, correlandoli al riconoscimento dei diritti della persona
3. cooperare con gli altri in modo costruttivo ed efficace, assumendo responsabilmente ruoli e compiti nella società
4. capire, accettare, apprezzare le differenze culturali
5. pensare in modo critico, creativo, assumendo un punto di vista sistemico
6. adottare comportamenti sensibili per il rispetto e la sostenibilità ambientale
7. manifestare attenzione ai diritti umani di ogni persona, gruppo, comunità
8. progettare, gestire in modo significativo il proprio tempo a scuola e negli altri contesti di vita.

La consapevolezza del processo evolutivo, in particolare della realtà europea, che coinvolge a vari livelli i cittadini, richiedendo una partecipazione attiva, indispensabile per affrontare le sfide che la realizzazione di questo processo comporta, implica che l'Europa, nelle sue varie dimensioni istituzionali, non vada presentata come un'evidenza, ma come un progetto ancora da realizzare compiutamente.

Il coniugare le caratteristiche della società della conoscenza con i valori di equità, solidarietà e uguaglianza di opportunità per ogni cittadino e sostenibilità dell'impatto ambientale va inserito nello sviluppo di percorsi formativi in una prospettiva di educazione mondiale che la globalizzazione rende imprescindibile.

I contenuti esplicitati nei documenti internazionali e la conoscenza dei ruoli degli Organismi che operano a livello mondiale, le problematiche delle relazioni interculturali, dell'economia e della qualità della vita per tutti rappresentano presupposti importanti per una lettura attenta del mondo contemporaneo da parte dei giovani.

Il riferimento culturale e pedagogico va quindi rinforzato dalle fonti storico-normative e nel medesimo tempo va aperto alla comprensione del cambiamento, garantendo il rispetto di alcuni valori umani e sociali comuni irrinunciabili.



8.1 Documenti di riferimento per l'educazione alla cittadinanza

La **Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa** del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, richiamando gli obiettivi del “ Programma di lavoro istruzione e formazione 2010”, sottolinea l'esigenza di "contribuire allo sviluppo di un'istruzione e formazione di qualità orientate al futuro e specificamente concepite in funzione delle esigenze della società europea" e stimola gli stati membri a realizzare percorsi che garantiscano competenze chiave per tutti nell'ambito delle strategie di apprendimento permanente, consentendo ai giovani di affrontare adeguatamente la vita adulta.

Con riferimento al fenomeno della globalizzazione, che impone all'Unione Europea sempre nuove sfide, si evidenzia come ciascun cittadino debba possedere un registro di competenze chiave che gli diano gli strumenti per adattarsi in modo flessibile ad un mondo interdipendente e in continuo cambiamento.

Le competenze sociali e civiche richiamano i concetti di partecipazione attiva, efficace e costruttiva alla vita sociale e lavorativa, con un riferimento ai codici di comportamento e alle dimensioni multiculturali e socioeconomiche dell'Unione Europea e delle realtà dei singoli paesi membri, nonché alla capacità di interagire positivamente nella sfera pubblica.

La Comunità Europea sollecita un riferimento a documenti significativi quali la Carta sull'educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani, sottolinea la caratterizzazione dell'educazione alla interdipendenza globale e alla solidarietà attraverso la Raccomandazione del Consiglio dei Ministri del 2011.

Un richiamo più recente dello stesso Consiglio (**European Consensus on Development** del 2017) promuove la cittadinanza globale attraverso la sensibilizzazione su obiettivi di sviluppo sostenibile a carattere nazionale e internazionale.

La già citata Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente richiama le competenze da sviluppare in materia di cittadinanza come capacità di agire responsabilmente partecipando pienamente alla vita civile e sociale, e comprendendone le strutture e i concetti di base.

“Per la competenza in materia di cittadinanza è indispensabile la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società..... Ciò presuppone la capacità di pensiero critico e abilità integrate di risoluzione dei problemi, nonché la capacità di sviluppare argomenti e di partecipare al processo decisionale a tutti i livelli, da quello locale e nazionale al livello europeo e internazionale....la capacità di accedere ai mezzi di comunicazione sia tradizionali sia nuovi, di interpretarli criticamente e di interagire con essi, nonché di comprendere il ruolo e le funzioni dei media nelle società democratiche”.

Altri organismi internazionali hanno affrontato le tematiche attinenti all'educazione alla cittadinanza mondiale, in particolare l'**UNESCO**, che cita la cittadinanza mondiale fra le sue priorità in materia di educazione, articolando in apposite Linee guida gli ambiti di intervento



declinati in apprendimenti chiave e finalità formative e fornendo linee orientative agli stati membri affinché gli allievi di ogni età e paese possano diventare cittadini del mondo informati, dotati di spirito critico, socialmente coinvolti ed impegnati.

L'educazione alla cittadinanza globale secondo l'UNESCO, può assumere una valenza determinante anche nel promuovere l'uguaglianza dei generi, in quanto facilita l'acquisizione di competenze, valori e aspettative che favoriscono un riconoscimento paritario fra uomini e donne.

Il Rapporto mondiale n. 2 dell'UNESCO "Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale" del 2009 tratta la tematica della diversità culturale come nozione varia e mutevole nel tempo attuale sia con un'accezione positiva, per la ricchezza che garantisce ogni cultura e la intrinseca possibilità di favorire il dialogo, sia con una sottolineatura negativa per i possibili conflitti che originano dal rimarcare le differenze e portano allo smarrimento del senso della comune umanità. Il Rapporto individua la vera sfida attuale nel proporre una visione coerente della diversità culturale, che può diventare vantaggiosa per l'azione della comunità internazionale.

I concetti e le indicazioni relativi alla globalizzazione e ai suoi effetti vengono ripresi dal documento approvato dalla **Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome**, con l'intento di predisporre strumenti e condizioni di sviluppo educativo che facilitino una interpretazione della realtà e un intervento consapevole in un mondo per il quale è importante rafforzare la responsabilità sociale ed economica di ciascuno.

L'educazione intesa come leva per il cambiamento, deve fare proprio il concetto di cittadinanza globale nella didattica quotidiana, affrontando diversi temi relativi alla cittadinanza "quali la pace, la democrazia, la tutela dei diritti umani, l'ambiente, le diversità, la giustizia economica e sociale".

I punti chiave evidenziati nel documento fanno riferimento alla necessità di porre l'attenzione delle politiche nazionali e internazionali sull'educazione alla cittadinanza globale, di intervenire in maniera strutturale e coordinata con un approccio pluralista, multilivello e coerente con le politiche locali.

A livello nazionale altri atti di indirizzo e documenti rivestono interesse per la tematica della sostenibilità e della cittadinanza globale, che devono tradursi in proposte di integrazione dei curricula scolastici con specifiche competenze (Documento di programmazione e indirizzo triennale per il periodo 2016-18 del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione internazionale, **MAECI**).

Il **MIUR** ha sottoscritto altresì un Carta di intenti in direzione di un coordinamento con il Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare (**MATTM**) a partire dal 2009, per orientare l'attività educativa alla responsabilità e consapevolezza sui temi della sostenibilità nel sistema dell'Istruzione.

La strategia approvata dal Consiglio dei Ministri nel 2017, in linea con quanto richiesto dal **MATTM**, prevede di assicurare in ambito educativo percorsi interdisciplinari e partecipativi, orientare sensibilizzare su attitudini e stili di vita volti allo sviluppo sostenibile, prevedendo nel contempo un investimento sulla formazione dei docenti, sull'integrazione dei programmi e garantendo il rispetto dei principi di sostenibilità e inclusione sociale in ogni realtà scolastica.



Le **Indicazioni nazionali** del 2010 relative al riordino degli Istituti tecnici (D.P.R. 15 marzo 2010 n° 88) e dei Licei (D.P.R. 15 marzo 2010 n° 89), nell' Allegato A Profilo educativo, culturale e professionale dello studente, identificano alcune competenze di carattere sociale. Per gli istituti tecnici queste sono relative alla partecipazione attiva alla vita civile e culturale a livello locale, nazionale e comunitario e coinvolgono tutti gli ambiti disciplinari, sviluppandosi in particolare in quelli di interesse storico sociale e giuridico economico.

L'acquisizione delle competenze di Cittadinanza investe globalmente il percorso scolastico nei licei, prendendo in considerazione gli ambiti della storia, della filosofia e del diritto economia; viene sottolineato come la vita stessa nell'ambiente scolastico rappresenti "un campo privilegiato per esercitare diritti e doveri di cittadinanza" e come l'autonomia scolastica rivesta le caratteristiche idonee ad individuare le strategie più consone al raggiungimento degli obiettivi prefissati.

La **Legge Provinciale n° 5/2006** all'art. 2 "Finalità e principi generali" comma 1 lett . f) , come integrato dalla legge provinciale n° 10/2016, disciplina le misure dirette a "educare ai principi della vita e della pace, della solidarietà e della cooperazione anche a livello internazionale, rafforzando nei giovani la dimensione globale della loro cittadinanza". Lo stesso articolo alla lettera m) sottolinea l'importanza di riconoscere e valorizzare la differenza di genere attraverso la realizzazione di interventi volti al sostegno delle pari opportunità fra uomo e donna.

Il **Regolamento stralcio per la definizione dei Piani di studio provinciali relativi ai percorsi del secondo ciclo e per la disciplina della formazione in apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione**, (emanato con DPP del 5 agosto 2011, n.11-69/Leg), definisce le finalità dei percorsi di istruzione e formazione facendo esplicito riferimento a quanto contenuto nella Legge provinciale sulla scuola n.5/2006. Si tratta, per quanto attiene all'Educazione alla cittadinanza, dei seguenti aspetti (Art.2, comma 1):

c) qualificare l'insegnamento al fine di migliorare l'apprendimento per perseguire lo sviluppo umano, culturale, sociale e professionale degli studenti, in un'ottica d'integrazione e di relazione con gli altri e con il territorio, favorendo il pluralismo culturale e garantendo la libertà d'insegnamento;

d) promuovere la consapevolezza della specialità trentina, la conoscenza degli usi, dei costumi e delle tradizioni trentine nonché la conoscenza della storia locale e delle istituzioni autonomistiche;

e) istruire e formare giovani capaci di concorrere allo sviluppo sociale ed economico del territorio, nel rispetto dell'ambiente e delle esigenze di una crescita sostenibile, sviluppandone le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locale,

nazionale ed europea;

f) educare ai principi della vita, della legalità e della cittadinanza responsabile, della pace, della solidarietà e della cooperazione anche internazionale, rafforzando nei giovani la dimensione globale della loro cittadinanza;

f bis) favorire la conoscenza della storia e dell'Europa;



Le *Linee Guida per l'elaborazione dei Piani di studio di Istituto* presentano le discipline del curriculum e non prevedono una specifica materia "Educazione alla cittadinanza", in coerenza con quanto definito dalle Indicazioni Nazionali.

Nella disciplina "Diritto e Economia", prevista nei percorsi quinquennali di alcuni indirizzi liceali e degli Istituti tecnici e professionali, i riferimenti a quanto previsto, in materia di "Competenze sociali e civiche", si ispirano alla normativa europea e vengono articolati con riferimento alle competenze sociali e civiche che includono "competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario." Tali competenze consentono una partecipazione attiva e democratica delle persone alla vita civile, dotandole di strumenti di partecipazione basati sulla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitiche della società. Dal punto di vista degli elementi costitutivi essenziali (conoscenze e abilità) delle competenze sociali e civiche, dal quadro europeo emerge che è decisiva, per un'efficace partecipazione sociale e interpersonale, la comprensione dei codici di comportamento accettati in diversi contesti sociali, quali ad esempio il mondo del lavoro e che "è altresì importante conoscere i concetti di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni del lavoro, la parità e la non discriminazione tra i sessi, la società e la cultura". Emerge inoltre una base comune di conoscenze, abilità e atteggiamenti legati a tali competenze, in particolare si sottolinea come:

1. i "concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili, anche nella forma in cui essi sono formulati nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea e nelle dichiarazioni internazionali e nella forma in cui sono applicati da diverse istituzioni a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale", siano conoscenze basilari del cittadino europeo;
2. il "comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri" rappresenti un'abilità chiave costitutiva delle competenze sociali;
3. gli atteggiamenti fondati "sulla collaborazione, assertività e integrità" nonché di "interesse per lo sviluppo socioeconomico, la comunicazione interculturale, la diversità dei valori e il rispetto degli altri", costituiscano un fondamento delle relazioni sociali.

Anche i Piani di Studio provinciali del 1° ciclo prevedono l'Educazione alla cittadinanza e si pongono in continuità con la legislazione nazionale, pur differenziandosi da quest'ultima per la diversa denominazione assunta all'interno della disciplina, sottolineandone la peculiarità.

Nel Regolamento provinciale del 17 giugno 2010 con cui sono stati adottati i Piani di Studio Provinciali del 1° ciclo si precisa infatti che: "La finalità dello sviluppo armonico e integrale della persona si inserisce nella tradizione delle radici culturali dell'Europa, si fonda sui principi della Costituzione della Repubblica italiana e dello Statuto speciale del Trentino - Alto Adige/Südtirol, riprende i principi sanciti dalle principali dichiarazioni internazionali e impegna la corresponsabilità educativa delle famiglie, delle comunità, delle istituzioni e delle formazioni sociali intermedie in un



lavoro comune nel quale il sistema educativo di istruzione e formazione svolge un ruolo significativo".

I Piani di Studio Provinciali del 2° ciclo precisano che l'educazione alla cittadinanza deve essere promossa intenzionalmente dalle Istituzioni scolastiche attraverso il contributo di tutte le discipline e le attività scolastiche.

Ambito privilegiato dell'educazione alla cittadinanza è quello storico-sociale, ma, al fine di evitare esplicite o implicite deleghe deresponsabilizzanti, è importante che le scuole curino una adeguata programmazione di attività didattiche tra varie discipline per le diverse prospettive e la valenza trasversale delle tematiche di riferimento.

Le attività di programmazione e le stesse attività didattiche risulteranno il più possibile integrate se faranno riferimento a principi e obiettivi comuni e condivisi.

8.2 Attività e iniziative correlate e di supporto

Tra le iniziative promosse dal Sistema scolastico provinciale e dalle scuole trentine, che possono essere riferite all'ambito "educazione alla cittadinanza" e/o alla dimensione locale, nazionale e internazionale, si possono indicare:

1. **partecipazione al Progetto Trentino Trilingue** - progetto che risponde alle indicazioni del **Consiglio d'Europa** e della **Unione Europea**, individuando le competenze linguistiche nella lingua madre e in due lingue comunitarie quali competenze di cittadinanza irrinunciabili. L'attrezzarsi per affrontare la crescente complessità sociale, culturale ed economica risulta essere una delle priorità del progetto trilingue, prevedendo anche attività come soggiorni all'estero, partenariati con enti e istituzioni internazionali e scambi in chiave europea;
2. **Percorsi di "educazione cooperativa"** - promossi e coordinati dall'Ufficio Educazione Cooperativa della "Federazione trentina della cooperazione" - che si concretizzano nella creazione presso le scuole di "Associazioni Cooperative Scolastiche" (ACS) con tutte le caratteristiche organizzative e gestionali di una vera e propria cooperativa. L'educazione cooperativa si connota, rispetto all'esperienza didattica tradizionale, per il costante rapporto fra il sapere e il saper fare, costituendo un momento rilevante nella crescita dello studente e riconoscibile anche come esperienza di alternanza scuola lavoro;
3. **Progetti per favorire partecipazione e protagonismo dei giovani** - Tra questi le Consulte degli studenti, le già citate cooperative scolastiche, la partecipazione ai Piani giovani di zona;
4. **Progetti legati all'educazione di genere** – attivazione di percorsi di educazione di genere cui le singole istituzioni scolastiche possono aderire per incidere sul cambiamento culturale necessario per favorire il contrasto agli stereotipi e porre le premesse al fine di realizzare pienamente il principio di pari opportunità fra donne e uomini. La promozione di una cultura non discriminatoria infatti è il presupposto per accompagnare la crescita delle consapevolezza e orientare i comportamenti dei giovani;



5. **Progetti legati al Piano provinciale della legalità** - appoggiandosi al Tavolo della legalità si propongono alle istituzioni scolastiche e formative attività di approfondimento riguardanti le tematiche che sviluppano conoscenze e competenze sulla legalità economico-fiscale, quali i temi della corruzione, della corretta relazione fra beni pubblici e privati, della tutela degli interessi diffusi; altre attività sono attinenti ai temi della violenza in genere, dei diritti dell'infanzia e del cittadino, dell'educazione ad un uso consapevole delle nuove tecnologie e al rischio che comporta un utilizzo scorretto o inconsapevole delle stesse, dellegalità e degli strumenti dell'ordinamento giuridico, della convivenza civile, delle regole democratiche del vivere comune e dei diritti fondamentali della persona a tutela dell'infanzia e dell'adolescenza.

9. La valorizzazione delle lingue straniere europee

L'Unione europea include, tra le competenze di cittadinanza da promuovere, l'apprendimento di almeno due lingue comunitarie.

Nella recente Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 2018 precisa che "tale competenza definisce la capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare..... Le competenze linguistiche comprendono una dimensione storica e competenze interculturali. Tale competenza si basa sulla capacità di mediare tra diverse lingue e mezzi di comunicazione..... Essa può comprendere il mantenimento e l'ulteriore sviluppo delle competenze relative alla lingua madre, nonché l'acquisizione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese".

Gli ordinamenti nazionali prevedono, di norma, per i percorsi del secondo ciclo, l'insegnamento di una sola lingua straniera, che per la maggior parte delle scuole si traduce nella scelta dell'Inglese. Il Trentino, dal punto di vista linguistico, rappresenta una realtà molto particolare per la presenza di minoranze linguistiche e per il fatto di essere un territorio caratterizzato da peculiarità storiche, geografiche e culturali che ne fanno da secoli una terra-ponte tra il mondo mediterraneo e quello mitteleuropeo. In considerazione di questa specificità e in coerenza con l'obiettivo dell'internazionalizzazione della scuola trentina, i Piani di studio provinciali prevedono, nel primo biennio, l'insegnamento di due lingue straniere (Inglese e Tedesco) in tutti percorsi del secondo ciclo, in continuità verticale con il primo ciclo.

La Giunta provinciale, a partire dal 2014, ha definito una serie di provvedimenti che perseguono l'obiettivo di avviare e sviluppare specifiche azioni e interventi che coinvolgono sia il sistema di istruzione e formazione sia gli ambiti della cultura, del turismo, dell'informazione. Con la deliberazione n. 2055 del novembre 2014, in particolare, è stato ratificato il Protocollo d'intesa per lo sviluppo delle lingue sottoscritto dal Presidente della Provincia Autonoma di Trento e dal Ministro dell'Istruzione. Con la medesima deliberazione la Giunta Provinciale ha approvato contestualmente il documento stralcio che definisce gli obiettivi intermedi e finali assegnati al



sistema di istruzione e formazione provinciale nonché le modalità, gli strumenti di applicazione e i tempi di realizzazione.

Il Piano Trentino Trilingue pone come soggetto primario per veicolare e fondare la politica provinciale di diffusione delle conoscenze linguistiche e di sviluppo di una cultura improntata al plurilinguismo, attraverso un complesso di interventi che garantiscano l'esposizione alle lingue straniere già a partire dalla prima infanzia, con una prospettiva di curriculum verticale plurilingue.

Si prevede il conseguimento di una padronanza nelle lingue straniere in linea con gli standard europei, fissando innanzitutto i livelli minimi di apprendimento e idonea esposizione all'insegnamento linguistico sia in inglese che in tedesco nell'offerta formativa delle scuole di ogni ordine e grado.

E' stato inoltre attivato un piano di investimento in azioni formative per accrescere la competenza linguistica e metodologica dei docenti, al fine di dare concreta ed efficace attuazione al Piano. I tempi di realizzazione prevedono una progressività legata anche all'acquisizione delle competenze necessarie da parte dei docenti, attraverso azioni di qualificazione sia linguistica che metodologica del personale in servizio e di reclutamento di nuovo personale con altrettanto adeguati livelli di conoscenza.

Una delle modalità con riferimento a processi didattici innovativi promossa nelle scuole, che trova applicazione in un sistema di progressione verticale a partire dalla scuola dell'infanzia e, a scalare dall'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, è rappresentata dalla metodologia CLIL (Content and language integrated learning).

La legge provinciale 5/2006 definisce, all'art. 56Bis, il quadro ordinamentale per lo sviluppo del sistema educativo trilingue, prevedendo l'insegnamento in modalità CLIL in modo strutturale e graduale, individuando, per la scuola secondaria di secondo grado compresa l'istruzione e la formazione professionale, un percorso di "almeno il 50% dell'orario annuale di una disciplina non linguistica, e comunque fino a un massimo di sessanta ore, anche attraverso moduli di più discipline non linguistiche", sulla base della programmazione della scuola e alle disponibilità delle risorse professionali necessarie.

Indicazioni operative e metodologiche sono ricavabili dal piano anche come orientamento ad una revisione dell'intero sistema di insegnamento delle lingue straniere, prevedendo la generalizzazione della metodologia CLIL.

Se ne deduce inoltre l'opportunità di aumentare le ore di insegnamento ed esposizione alle lingue straniere, attraverso l'introduzione e il rafforzamento di esperienze di immersione linguistica all'estero nella prospettiva di una compiuta transizione verso un profilo europeo del sistema scolastico provinciale.

Si evidenzia la possibilità di attivare modalità di apprendimento interattivo e di autoformazione con l'intento di costituire comunità di pratica permanenti, utilizzando anche piattaforme digitali a supporto dell'attività didattica mirata alla valorizzazione del plurilinguismo, da intendersi come elemento fondante della cittadinanza europea. Infatti, una competenza linguistica elevata costituisce la precondizione per l'interazione in un contesto globale.



Altro aspetto di collegamento risulta essere la realizzazione di una società della conoscenza che integri l'apprendimento in contesto scolastico con i processi di acquisizione di competenze in ambito socio-culturale diverso dal proprio.

E' rimessa all'autonomia delle singole istituzioni scolastiche la declinazione di un piano di intervento di istituto che tenga in considerazione il quadro normativo provinciale e il proprio assetto organizzativo, nonché le caratteristiche del percorso di studi.

In particolare, le scelte didattiche sono di pertinenza dei docenti singolarmente e in team, mentre il piano di attuazione di istituto e le decisioni relative alle discipline su cui modellare gli interventi in CLIL e di sviluppo degli apprendimenti linguistici compete agli organi collegiali.

Recenti deliberazioni della Giunta Provinciale definiscono una maggiore gradualità e flessibilità nei tempi di attuazione del Piano per consentire alle scuole di adattare l'elaborazione e l'applicazione dei propri modelli progettuali di intervento in relazione allo specifico curriculum di studi e all'organizzazione dell'istituto.

10. L'alternanza scuola lavoro

Gli obiettivi di Lisbona 2010 ed Europa 2020 pongono l'orientamento lungo tutto il corso della vita come diritto di ogni persona da esercitarsi nelle forme e nelle modalità più aderenti ai bisogni e ai contesti in cui si esprimono. L'orientamento non rappresenta solo lo strumento di supporto alla transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma, in quanto valore permanente nella vita di ognuno, garantisce alle persone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione.

Nella strategia di Europa 2020 una delle priorità è rappresentata dalla diffusione di forme di apprendimento basate sul lavoro, con la finalità della crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva. La problematica dell'occupazione pone all'attenzione la necessità di conseguire abilità e competenze alte e risulta di fondamentale importanza che i sistemi di istruzione dei Paesi europei innalzino i propri standard qualitativi per rispondere alle nuove esigenze, per permettere ai giovani di inserirsi agevolmente e con successo nel mondo del lavoro. Un apposito programma denominato Istruzione e Formazione 2020 ha delineato gli obiettivi europei inerenti a tali tematiche.

Fra questi rivestono particolare importanza quelli relativi all'innalzamento delle abilità in lettura, matematica e scienze che costituiscono prerequisiti imprescindibili per un solido apprendimento di base e la riduzione al di sotto del 10 % della percentuale di abbandoni dello studio e della formazione.

Assume, in riferimento a questi principi, fondamentale rilevanza accrescere le abilità trasversali, fra cui emergono le abilità digitali e i valori della cittadinanza attiva e dell'autoimprenditorialità da veicolare fra i giovani per sviluppare la propensione e l'inserimento nel mondo del lavoro e nella conoscenza della società attuale in continua evoluzione. Innalzare le abilità trasversali e diminuire la distanza fra mondo del lavoro e quello dell'istruzione e della formazione è diventato un obiettivo importante che richiede forti e mirati investimenti nel campo dell'istruzione e della formazione professionale. In tal senso, viene assunto nel 2012 dalla



Commissione Europea che lo esplicita nel documento “Ripensare l’istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici” [com/2012/0669final].

Per agevolare il passaggio dallo studio al lavoro viene sollecitata la promozione dell’apprendimento basato sul lavoro e realizzato attraverso tirocini e forme di apprendistato qualificati, nonché modelli di apprendimento duale. Lo sviluppo di partenariati fra istituzioni pubbliche e private può garantire l’adeguatezza di curricula e competenze, mentre la mobilità all’interno dei paesi della compagine europea, attraverso il programma Erasmus + del 2014, consente una maggiore integrazione dei sistemi formativi ed esperienze nel mondo del lavoro a livello continentale.

La Raccomandazione del Consiglio d’Europa riguardo al programma nazionale italiano di riforma 2014 sottolinea come la qualità dell’insegnamento e l’assicurazione di un efficace passaggio dalla scuola al lavoro, sia obiettivo di miglioramento da perseguire, in particolare nel ciclo di istruzione secondaria superiore e terziaria.

Il Consiglio dell’Unione Europea esprimendosi attraverso la nuova Raccomandazione del 2018 afferma che “la competenza imprenditoriale presuppone la consapevolezza che esistono opportunità e contesti diversi nei quali è possibile trasformare le idee in azioni nell’ambito di attività personali, sociali e professionali e la comprensione di come tali opportunità si presentano. Le persone dovrebbero conoscere e capire gli approcci di programmazione e gestione dei progetti, in relazione sia ai processi sia alle risorse.”

L’alternanza scuola lavoro è volta ad assicurare ai giovani l’acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro oltre le conoscenze di base.

In Italia è stata anticipata fin dagli anni ‘70 e istituzionalizzata nel sistema di istruzione con la Legge n. 53 del 2003, che, all’art. 4, prevede la possibilità di realizzare i corsi del secondo ciclo anche con l’alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità della scuola e sulla base di convenzioni con imprese, associazioni, Camere di Commercio, Enti pubblici e privati.

Il Decreto Legislativo n. 77 del 2005 sviluppa il concetto di alternanza previsto dalla legge n. 53/2003 e ne illustra le modalità attuative, fissando delle direttive per gli istituti tecnici e professionali, nei quali l’alternanza è considerata parte integrante dei percorsi in sostituzione, per gli istituti professionali, dell’area professionalizzante. Per gli altri istituti rappresenta invece un’opportunità da promuovere con diverse modalità, in relazione all’autonomia delle istituzioni scolastiche.

In Provincia di Trento la legge provinciale sulla scuola n. 5/2006 disciplina, con l’art. 65, l’alternanza scuola lavoro rinviando a successive deliberazioni le modalità per la promozione e la valorizzazione dell’apprendimento in alternanza con relazione ai bisogni individuali dei soggetti in formazione al fine di favorire l’acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro.

Uno degli obiettivi della XIII^a Legislatura provinciale è “Rafforzare il ruolo delle scuole nell’attività di placement e nell’orientamento in uscita dal secondo ciclo, così da accompagnare sia le transizioni scuola-lavoro, sia le transizioni scuola-università”. In tal senso la Provincia di Trento intende fornire ai ragazzi le competenze trasversali e comportamentali basilari per lo sviluppo del processo formativo, promuovendo esperienze di alternanza rivolte a tutti gli studenti dei trienni



liceali, tecnici e professionali. Vengono considerate significative forme di maggiore flessibilità nell'organizzazione della didattica per consentire di attivare esperienze di alternanza in azienda come parte strutturale del curriculum di studi e attivare, in linea con l'obiettivo del trilinguismo, esperienze che favoriscano occasioni di alternanza in realtà lavorative estere.

Con la legge n. 107/2015 si riconosce l'alternanza come metodologia didattica che si innesta nel curriculum scolastico e diventa componente strutturale della formazione, introducendo il vincolo di un monte ore obbligatorio per tutti i corsi di studio a partire dalla classe terza della scuola secondaria di secondo grado e prevedendo adeguamenti della normativa in materia di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti e degli esami di Stato.

Innovazioni rilevanti, oltre all'obbligatorietà estesa a tutti gli studenti del triennio, sono costituite dall'allargamento della gamma dei settori e delle organizzazioni partner, dalla pluralità di soggetti pubblici e privati da coinvolgere e dalle modalità di realizzazione, comprendenti l'impresa simulata e la possibilità di svolgere le attività di alternanza anche nei periodi di sospensione delle lezioni e in contesti esteri.

Ma, soprattutto, l'alternanza viene considerata come una metodologia didattica che si innesta nel curriculum scolastico e che costituisce componente strutturale della formazione, esperienza da registrare nel nuovo curriculum dello studente. In tal modo, le competenze acquisite in alternanza concorrono a definire il profilo dello studente insieme a tutte le esperienze, anche extrascolastiche, di arricchimento del percorso. Non ultima la formazione specifica preventiva legata alla sicurezza in ambiente di lavoro.

Il MIUR ha emanato una conseguente Guida operativa per la scuola nella quale vengono delineate le modalità attuative in ordine al raccordo fra scuola, territorio e mondo del lavoro, alla progettazione didattica e all'organizzazione dei percorsi, nonché alla valutazione e certificazione delle competenze in alternanza scuola-lavoro, anche in previsione della valorizzazione dei percorsi di alternanza in sede di esame di Stato.

La legge provinciale n. 10/2016, integrativa della legge provinciale sulla scuola n. 5/2006, recepisce le caratteristiche organizzative e di monte ore obbligatorio dell'alternanza, estendendo la possibilità di riconoscimento all'interno dei percorsi di alternanza scuola-lavoro anche delle ore di lavoro retribuito e di volontariato svolte dallo studente secondo i principi posti da deliberazione provinciale. Si prevede inoltre che le istituzioni scolastiche attivino percorsi di alternanza scuola-lavoro garantendo un monte ore minimo del 50% di attività all'esterno dell'istituto, evitando che le attività di alternanza trovino unica modalità di espressione all'interno delle realtà scolastiche e rafforzando quindi il principio di proficuo rapporto con il territorio, vissuto come esperienza diretta e continuativa da parte degli studenti. Infine si precisa che l'attività in alternanza scuola-lavoro per l'apprendimento in una situazione lavorativa non costituisce rapporto individuale di lavoro.

Le deliberazioni della Giunta Provinciale che hanno preceduto e accompagnato le modifiche della legge provinciale n. 5/2006 definiscono le modalità attuative del quadro istituzionale relativo all'alternanza scuola-lavoro e chiariscono ulteriormente finalità e significato delle esperienze all'interno del curriculum e nei rapporti con il territorio.

La deliberazione provinciale n. 211 del 26 febbraio 2016, successivamente integrata dalla n. 61 del 2017, individua uno schema tipo di convenzione per la realizzazione del tirocinio curricolare



messo a disposizione delle scuole e di enti e aziende ospitanti e rimarca la strutturalità e l'obbligatorietà delle esperienze, che assumono valore formativo equivalente alle attività svolte a scuola. In particolare, la deliberazione n. 61/2017 esplicita la caratteristica saliente dell'alternanza come metodologia didattica per l'attuazione di modalità di apprendimento flessibili ed equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo che colleghino sistematicamente formazione in aula ed esperienza pratica. Arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi in vista della loro spendibilità nel mercato del lavoro rappresenta un valore aggiunto dell'alternanza così come favorire il processo di orientamento dei giovani per valorizzarne stili di apprendimento individuale e vocazioni personali.

Nel 2017 inoltre è stata emanata la deliberazione n. 1750 che tratta l'alternanza sotto il profilo della valutazione, specificando che essa è da considerare una strategia didattica e una metodologia attraverso la quale gli studenti possono apprendere e acquisire competenze, in coerenza con i curricoli dei vari percorsi di studio e che prevede l'accostamento e la complementarietà fra ambienti di apprendimento. La complessità della valutazione degli apprendimenti in alternanza rimanda a contributi multifattoriali volti a favorire un apprendimento autentico, che richiede di converso una valutazione autentica, basata in primo luogo sull'osservazione dello studente in un contesto di realtà.

L'impianto normativo prefigura una rilevanza dell'alternanza scuola lavoro nella struttura curricolare e nella caratterizzazione dell'approccio didattico-valutativo. L'alternanza, in quanto metodologia didattica, interessa trasversalmente una pluralità di discipline e non può essere considerata come materia a sé stante, che si aggiunge alle ore di insegnamento in classe. Non è solo stage, non è solo tirocinio, ma è un percorso unitario articolato in esperienze che si realizzano sia all'interno delle istituzioni scolastiche sia in contesti esterni di tipo lavorativo, pertanto va intesa nella sua globalità.

Conseguentemente è l'intero consiglio di classe che deve farsi carico della programmazione e progettazione del percorso dei singoli studenti, dell'individuazione dei collegamenti fra le discipline, nel quadro di una progettazione più ampia che coinvolge l'intera istituzione scolastica.

La scuola svolge un ruolo attivo nella progettazione dei percorsi formativi, in quanto titolare e responsabile dei percorsi stessi, accordandosi con le aziende, gli enti, le associazioni per assicurare il supporto formativo allo studente e programmare l'intero percorso in aula e in esterno, condiviso non solo dai docenti e dai responsabili dell'impresa, ma dagli stessi studenti protagonisti dell'esperienza.

Attraverso l'alternanza scuola-lavoro si concretizza il concetto di pluralità e di complementarietà dei diversi approcci dell'apprendimento, integrando i saperi curricolari con il momento esperienziale.

In tal modo, si favorisce l'orientamento dei giovani e la loro motivazione e si crea un legame stretto con i diversi stili di apprendimento. L'alternanza risulta essere un insieme di attività utili allo studente come soggetto che apprende, che si orienta e che acquisisce nella scuola gli strumenti per un proficuo inserimento nel mondo del lavoro.



Lo stage in particolare non è valido di per sé, ma in quanto la scuola ne fa un momento significativo del suo percorso, aiutando lo studente a leggere il contesto, interpretare l'esperienza e trarne utili conclusioni per la propria crescita personale.

La progettazione e la realizzazione dei percorsi di alternanza richiedono un sistematico raccordo fra la scuola e il contesto locale, valutando prioritariamente gli aspetti relativi ai diversi bisogni educativi degli studenti, cui devono corrispondere adeguati percorsi di apprendimento, nei termini della flessibilità, della personalizzazione e dell'orientamento. L'attenzione va rivolta alle esigenze formative e curricolari della scuola previste dal progetto di istituto e ai fabbisogni professionali delle aziende, alle opportunità culturali e alle vocazioni del territorio.

L'alternanza si articola in periodi di formazione in aula e periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro, in una gamma di attività che va oltre il singolo tirocinio o stage. La scuola può organizzare attività di preparazione allo stage, visite aziendali, testimonianze di soggetti d'impresa, progetti su commessa esterna, partecipazione a gare, elaborazione di project work, simulazione di impresa.

E' fondamentale prevedere momenti specifici, in un'ottica di elaborazione delle esperienze maturate, che comportino la riflessione guidata e la restituzione ai docenti e alla classe di un prodotto, ad esito dell'esperienza condotta all'esterno della scuola.

Le esperienze di alternanza possono essere svolte, seguendo quanto previsto dal percorso formativo personalizzato, anche durante i periodi di sospensione delle attività didattiche e all'estero con modalità di riconoscimento definite dall'Amministrazione. Ciò in considerazione del fatto che le esperienze di studio all'estero contribuiscono a sviluppare competenze di tipo trasversale nel senso dell'orientamento in contesti diversi dal proprio e nella capacità di leggere e interpretare codici e valori di altre culture (deliberazione della Giunta Provinciale n. 209 del 16 febbraio 2018).

Risulta centrale la valutazione degli apprendimenti nel senso di sviluppare l'autovalutazione dello studente, che lo aiuta ad assumere uno spirito critico e una maggiore consapevolezza delle esperienze vissute. Attraverso la pratica dell'autovalutazione e il coinvolgimento attivo dello studente si procede ad una valutazione per competenze sia disciplinari che trasversali, riconsiderando il processo nelle varie azioni intraprese nel percorso e i nessi disciplinari evidenziati.

La centralità della valutazione, intesa come diritto dello studente a veder riconosciuti in termine di abilità, conoscenze e competenze, anche trasversali, i risultati di apprendimento conseguiti e altresì come diritto ad esprimere una valutazione sull'efficacia e sulla coerenza del percorso di alternanza scuola-lavoro effettuato rispetto al proprio indirizzo di studio e con finalità orientative nel percorso e alla fine dello stesso, è chiaramente espresso nella Carta dei diritti e dei doveri degli studenti emanata dalla Giunta Provinciale nel 2018.



11. Aspetti di specialità trentina

La legge provinciale sul sistema educativo del Trentino prevede, in più punti, il richiamo ad aspetti di specialità locale in un'ottica che va al di là del necessario raccordo tra scuola e territorio per richiamare l'attenzione sul fatto che alcune tematiche e finalità educative devono trovare uno spazio adeguato nella progettazione educativa delle scuole trentine.

In particolare, la legge provinciale sulla scuola prevede, all'articolo 55, che i Piani di studio provinciali assicurino lo studio della storia locale e delle istituzioni autonomistiche, lo studio della cultura della montagna e dei suoi valori, la pratica di sport vicini alla montagna e l'effettuazione di periodi formativi a diretto contatto con la montagna.

Nei Piani di studio provinciali queste prescrizioni normative non sono state intese come ulteriori "discipline" da aggiungere al curriculum, ma come aree tematiche da sviluppare nell'ambito del curriculum di alcune discipline già previste dai piani di studio e/o in ambito interdisciplinare e quindi affidate alla responsabilità di più docenti.

11.1 Storia locale e delle istituzioni autonomistiche

La Legge provinciale sulla scuola n. 5/2006 all'art. 2 c 1 lett. d) come integrata dalla legge n. 10/2016 fa esplicito riferimento alla promozione della consapevolezza della specialità trentina, compresi gli usi, i costumi e le tradizioni trentine e la conoscenza della storia locale e delle istituzioni autonomistiche. L'art. 55 c.2 evidenzia come i **Piani di studio provinciali del primo e secondo ciclo** debbano declinare contenuti e metodologie relative allo studio della storia locale e delle istituzioni autonomistiche. Per il **secondo ciclo di istruzione**, nell'*Allegato A del Regolamento stralcio per la definizione dei piani di studio provinciali* (b.u. n. 39/2011) *Integrazioni al profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo per garantire le specificità della Provincia autonoma di Trento* vengono esplicitati, tra gli altri, gli obiettivi di apprendimento prescrittivi in materia di "studio della storia locale e delle istituzioni autonomistiche". Nelle *Linee guida per l'elaborazione dei Piani di studio delle Istituzioni scolastiche*, oltre a una sezione "aspetti di specificità trentina" nella parte introduttiva, sono previste per la disciplina "Storia" specifiche competenze, abilità e conoscenze di storia locale in raccordo con la storia generale. Analogamente al primo ciclo, sono illustrate metodologie, contenuti e risorse del territorio per lo studio della storia del territorio. Anche la disciplina Geografia, nel primo biennio dei Licei, prevede delle sezioni dedicate alla "geografia locale" e proposte di laboratori centrati sulla "lettura del territorio".

Il termine "locale" va considerato, nell'insegnamento della storia, con riferimento ad un territorio di dimensioni ridotte rispetto al territorio più ampio che interessa la storia nazionale e internazionale, ma non deve essere inteso con connotazioni riduttive.



La storia del territorio in cui si vive rappresenta una dimensione della storia in generale e assume, riconoscendo innanzitutto il valore conoscitivo della storia locale, una specifica rilevanza formativa e trova legittimazione nella storiografia.,

Considerando i rapporti tra l'insegnamento della storia locale e quello della storia generale, vanno superati i giudizi di valore che impongono una graduatoria di supremazia della storia generale sulla storia locale, relegata ad un ruolo accessorio. Va apprezzato invece e riconosciuto il contributo fondamentale della storia locale alla formazione della cultura storica degli studenti.

E' importante individuare un approccio equilibrato tra le due dimensioni della conoscenza storica, assumendo il principio che affrontare la storia locale non significa rinunciare alla dimensione storica generale.

La consapevolezza dell'integrazione delle due dimensioni, generale e locale, con l'assunto di fondo che quella locale costituisce parte integrante della visione generale dei processi storici, porta al riconoscimento del valore conoscitivo della storia locale e della sua funzione formativa nella maturazione di un senso di identità, rendendo più significativo e motivante per gli studenti lo studio della storia.

La storia locale rappresenta un campo privilegiato per applicare metodologie e assumere modelli interpretativi utili nella costruzione della conoscenza del passato e al di là di una specifica contestualizzazione.

Attraverso l'insegnamento della storia locale si può far comprendere il significato di fenomeni di più ampia portata verificatisi in ambienti circoscritti e al contempo si può far cogliere l'interdipendenza di fenomeni locali e generali.

Lo studio della storia locale, inoltre, favorisce la formazione di modelli cognitivi basilari nella comprensione delle conoscenze storiche, a fondamento del concetto di storia quale precipua attività conoscitiva, consentendo una visione che si articola in storie plurime e un sostegno alla costruzione di una composita memoria sociale .

11.2 Obiettivi formativi e storia locale

L'insegnamento della storia locale valorizza il perseguimento di obiettivi che possono costituire la base per percorsi curricolari verticali, stimolando la consapevolezza che la conoscenza delle differenziazioni locali rende maggiormente comprensibile la storia generale e permette di comprendere più efficacemente le caratteristiche del proprio e di altri territori di vita. Nell'insegnamento non basta introdurre temi di storia locale per ottenere gli effetti formativi desiderati e non è sufficiente introdurre come contenuti aggiuntivi i temi relativi alla storia locale.

I modelli interpretativi e la mediazione didattica laboratoriale forniscono elementi di garanzia sul piano della motivazione e dell'interesse partecipativo, nella prospettiva di un apprendimento fra storia generale e storia locale.



Il raccordo fra storia locale e generale, attraverso l'approccio locale, permette di rafforzare un modello delle rappresentazioni più generali, innestandole su conoscenze e contenuti descrivibili in modo concreto.

L'assunzione del punto di vista locale può quindi rinnovare la storia generale e può darle più significato.

Occorre focalizzare l'attenzione su singoli fatti storici, evitando di procedere con un impianto meramente cronologico – narrativo, tenendo presente che la storia locale promuove lo sviluppo del senso storico, legando la conoscenza dei processi alle loro tracce sul contesto territoriale.

L'insegnamento della storia locale richiede un investimento sul versante della **ricerca storico- didattica**, utilizzando sia le fonti urbanistiche, archivistiche e museali disponibili sul territorio sia le opere storiografiche di storia locale, considerando che si attribuisce senso formativo anche a testi che nella storia generale rivestono scarso valore storiografico.

Lo sviluppo della storia locale si può caratterizzare come la costruzione di singole conoscenze "monografiche" e la trattazione di singole tematiche, attraverso esperienze di ricerca limitate nel tempo che offrano l'opportunità di studi di caso ad integrazione delle tematiche di storia generale.

Dal punto di vista metodologico, la storia locale dovrebbe svolgersi in stretta connessione con la topografia dei luoghi, prestandosi a garantire valide connessioni fra le tematiche affrontate e le uscite territoriali che possono aiutare gli studenti nello sperimentare direttamente la ricchezza di fonti e riferimenti concreti che il territorio offre.

La ricerca storico-didattica può essere arricchita e integrata con il ricorso all'uso di testi di storia locale, frutto di analisi e ricostruzioni, svolte da ricercatori operanti in loco, qualitativamente apprezzabili.

L'impostazione modulare della programmazione permette l'integrazione dei temi da affrontare su scala locale con le tematizzazioni più generali, in modo che le tematiche di storia locale non vengano concepite come semplici aggiunte o ridondanze, ma come feconde articolazioni della programmazione annuale e verticale.

11.3 Storia locale e ruolo delle istituzioni locali

Il sistema scolastico, attraverso la didattica della storia locale, consente di rendere fruttuosi e valorizzare gli investimenti culturali sulla storia locale messi in campo dalle istituzioni. Infatti il binomio studio della storia locale e valorizzazione territoriale della stessa attiva un circuito virtuoso che promuove valori e atteggiamenti consapevoli nei giovani riguardo all'importanza del patrimonio storico culturale radicato nel territorio.

Va incentivata ulteriormente in tal senso l'interazione fra ricerca e didattica mediante il mantenimento in continuità di servizi a supporto della didattica presso gli enti territoriali deputati alla salvaguardia di questo patrimonio.



11.4 Istituzioni autonomistiche

Il concetto di autonomia ha caratteristiche plurisemantiche, in quanto rimanda alla capacità di autoregolazione e autodeterminazione, da considerare sotto un profilo individuale, collettivo, istituzionale.

L'autonomia, nella sua connotazione di radicamento storico, privilegia la salvaguardia della tradizione locale e di continuità con la storia passata. Per le sue caratteristiche strutturali di autodeterminazione e modo di essere che viene riconosciuto e non deriva da concessione esterne, rende possibile vivere il presente con una prospettiva di realizzazioni future basate sulla capitalizzazione di quanto prodotto e su un processo di sviluppo che la comunità si dà.

Il quadro istituzionale che deriva dalla prerogativa autonomistica si può configurare come sinonimo di innovazione per la possibilità di darsi propri indirizzi programmatici, adottando politiche di settore tradizionali e nuove con caratteristiche di innovazione.

Fondamento dell'autonomia è la cultura collettiva del territorio che si qualifica come fattore determinante nella differenziazione fra territori, anche vicini. La cultura collettiva, per la profondità delle sue radici, condiziona i comportamenti e orienta le politiche e può essere rappresentata come la sintesi complessa dei modi di sentire, praticare i valori condivisi in una dimensione di compartecipazione e corresponsabilità.

E' importante quindi riuscire ad identificare gli elementi della cultura collettiva che caratterizzano un determinato territorio anche nella logica di sviluppo del territorio stesso.

L'esercizio della autonomia speciale in Trentino si fonda su un percorso storico plurisecolare che ha trovato, nel periodo postbellico, un inquadramento costituzionale progressivamente consolidato nel tempo.

Le particolarità dell'autonomia speciale della Provincia Autonoma di Trento trovano giustificazione storica e cornice attuativa in un assetto normativo istituzionale che ha garantito e garantisce condizioni ottimali di salvaguardia dell'identità collettiva e sviluppo del capitale sociale.

Quest'ultimo rappresenta il patrimonio di esperienze e valori comuni che favorisce il mantenimento e l'approfondimento della cultura collettiva della comunità trentina, che trova proprio nell'autonomia uno strumento adeguato per esprimersi.

L'autonomia provinciale può esplicare la propria azione in una pluralità di ambiti che riguardano la conoscenza, la politica economica, sociale, culturale e di sviluppo del territorio, rispetto ai quali deve maturare una piena consapevolezza, anche per attuare efficaci interventi in campo educativo.

La scuola riveste un ruolo fondamentale nel porre le condizioni per una crescita della cultura collettiva, correlata al proprio territorio in una dimensione temporale che coinvolge e impegna più generazioni.

Si deve generare consapevolezza riguardo a cosa sia importante capire della realtà del territorio trentino, valorizzandone gli aspetti peculiari e promuovendo la conoscenza delle istituzioni e del loro ruolo.



Anche per la parte istituzionale l'obiettivo non è la mera descrizione della struttura giuridica dell'autonomia, ma la messa a disposizione degli studenti di strumenti di lettura della realtà politico-istituzionale in cui vivono. In questo senso il percorso formativo sull'autonomia potrà fornire conoscenze tecniche a cavallo tra la formazione del senso civico, inteso in termini compiuti e quindi inclusivi degli assetti particolari della realtà locale, e la formazione sulla Costituzione, nei suoi fondamenti e nella sua architettura giuridica. È essenziale infatti collocare l'autonomia nell'ordinamento costituzionale, per non renderla oggetto di studio separato e sottolinearne il ruolo fondativo e centrale nella struttura della Repubblica. Il binomio Costituzione-autonomia fornisce agli studenti i mezzi per comprendere la collocazione della comunità cui appartengono nel contesto più ampio, così come la storia locale dialoga con la storia nazionale e globale.

Importante è la capacità di evidenziare come la natura dell'autonomia si esprima nell'autogoverno democratico di una specifica comunità. La partecipazione dei cittadini all'autonomia va quindi proposta come chiave di lettura di un percorso che unisca formazione civica e storia locale.

In quest'ottica, le conoscenze istituzionali dovrebbero sottolineare la vitalità dell'autonomia, composta di un'infrastruttura istituzionale e di una cultura collettiva, che insieme consentano di adeguare l'azione di autogoverno alle esigenze di sviluppo locale. Più nello specifico, l'assetto dell'autonomia speciale trentina dovrebbe essere trattato partendo dall'individuazione degli organi e delle funzioni dell'autonomia regionale, evidenziando come, fino ai primi anni '70, la Regione abbia ricoperto un ruolo centrale, individuando poi le ragioni e le modalità attraverso le quali il livello provinciale di governo sia diventato il principale protagonista delle decisioni pubbliche autonome. L'esame degli organi e delle funzioni dell'autonomia provinciale si potrà articolare nell'analisi del potere legislativo e di quello esecutivo ed essere accompagnato da un esame di taglio "civico", che ricomprenda anche il significato dell'autonomia finanziaria speciale, in termini di auto-responsabilità ed opportunità di sviluppo.

Il momento partecipativo è necessario venga evidenziato in tutti i passaggi, spiegando le evoluzioni del sistema elettorale dalle origini fino alle modifiche alla forma di governo introdotte dalla legge costituzionale n. 2/2001, che prevede l'elezione diretta del presidente della Provincia, collocando il quadro istituzionale in dialogo con le esigenze di tutela delle minoranze linguistiche storiche esistenti in Provincia di Trento e descrivendo l'articolazione a più livelli dell'autonomia. Potrà essere sviluppata un'analisi del sistema elettorale comunale e del significato istituzionale delle Comunità di Valle, nonché degli ulteriori istituti di democrazia, anche diretta.

Infine, l'esame istituzionale dell'autonomia consente di sottolineare criticamente le potenzialità in termini dinamici, come capacità di adattarsi al mutare della realtà più ampia in cui la comunità si colloca e ai cambiamenti e alle variazioni dell'assetto costituzionale dell'ordinamento nazionale ed europeo. In questo contesto il dialogo con gli studenti può concentrarsi sulle modalità di rapporto tra autonomia e Stato, citando l'approccio negoziale, come da normativa di attuazione, ai rapporti tra livelli di governo, il ruolo dell'autonomia nella solidarietà nazionale ed europea e il ruolo della Corte costituzionale nel risolvere eventuali contenziosi. L'autonomia deve quindi essere problematizzata, per fornire agli studenti spunti di riflessione e strumenti di comprensione della realtà che non la pongano in una posizione di antagonismo con le dinamiche storiche e politiche



più ampie, ma che, al contrario, sottolineino come proprio la realtà della storia e quella dell'ordinamento più ampio siano il frutto del contributo anche dell'autonomia.

Può maturare così il senso di appartenenza alla comunità e l'attitudine riflessiva che caratterizza la crescita dei giovani e di conseguenza dell'intera collettività.

In questo processo, la scuola può fornire un apporto significativo e coerente con le dimensioni dell'apprendimento e dei saperi.

E' necessario individuare chiavi di lettura e di interpretazione della cultura del territorio, che è materia istituzionale, e focalizzare l'attenzione su alcune tematiche, focus di approfondimento.

Nel programmare moduli specifici di approfondimento e nell'individuare legami fra le discipline vanno tracciate le coordinate di tipo storico ed economico-sociale che inquadrano la realtà territoriale trentina per raccordare memoria e dimensione propositiva, incubatrice di sviluppo futuro.

Si può procedere per favorire l'acquisizione nel singolo del valore del territorio che identifica una comunità in senso longitudinale, riprendendo le testimonianze e attingendo alle fonti di conoscenza nelle varie discipline, per mettere in evidenza le radici e i fattori storici, economici, ambientali e sociali che lo caratterizzano.

La continuità con il primo ciclo di studi consente uno sviluppo unitario del curriculum e, di conseguenza, evitare ripetizioni e ridondanze.

12. Il curriculum per competenze

In continuità con la scelta operata per il primo ciclo di istruzione, si propone un curriculum declinato per competenze in tutto il secondo ciclo, in forma aggiornata tenendo delle innovazioni maturate negli ultimi anni.

I documenti fondamentali di riferimento per i Piani sono la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 18 dicembre 2006 e la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 23 aprile 2008, nelle quali si sono recepite e tradotte in indicazione legislativa, tesi sulle competenze già presenti nella vasta letteratura di settore prodotta dagli anni ottanta del Novecento fino alla metà del primo decennio del 2000, e altre ne sono derivate grazie alle interpretazioni che di esse hanno dato, dopo l'emanazione, legislatori e studiosi. Le Raccomandazioni costituiscono dunque uno spartiacque, una pietra miliare nel dibattito sulle competenze, e, per quanto risalgono a più di dieci anni fa, mantengono intatto il loro valore.

Nel merito, le Raccomandazioni hanno offerto una descrizione non equivoca delle dimensioni in cui si articola il dispositivo della competenza, e ne hanno esplicitato il possibile e utile trasferimento in ambito scolastico (didattico e valutativo); inoltre, indicando i principali settori di sviluppo nelle 8 competenze chiave, hanno posto in modo accessibile alla scuola il problema della relazione tra i tradizionali organizzatori di sapere scolastico (le discipline, le materie) e le



trasversalità che li caratterizzano, i “territori di confine” nei quali si incrociano, le visioni più ampie o unitarie cui si possono ricondurre i saperi specifici da essi proposti. Infine, proprio l’impostazione data al tema *competenze* rivela le ragioni per le quali è ritenuto funzionale al rinnovamento dei sistemi scolastici europei.

La competenza è infatti un dispositivo complesso, che fa sintesi di numerose istanze e interpreta i bisogni educativi fondamentali del tempo presente, indicando le finalità cui indirizzare le azioni di insegnamento apprendimento. Per la sua struttura (come descritta in particolare nella Raccomandazione 2008) e per la declinazione degli ambiti di sviluppo nelle 8 competenze chiave, risponde a istanze di tipo politico istituzionale e socioculturale, oltre che pedagogico. Pensata come elemento trasversale a tutti i sistemi scolastici degli stati membri dell’UE, indica gli apprendimenti che dovrebbero divenire comuni a tutti i cittadini d’Europa, e per questo è funzionale alla costruzione della cittadinanza europea: se tutti gli studenti d’Europa, qualsiasi sia l’impostazione dei loro curricula, apprendono conoscenze e abilità, ma anche competenze, se tutti sviluppano competenze in alcuni ambiti (le 8 competenze chiave appunto), sarà più agevole il passaggio da un Paese all’altro, il trasferimento dei propri saperi in contesti nuovi, il confronto e il dialogo con le persone di culture diverse e l’inserimento nel mondo del lavoro del mercato internazionale. Ma non solo. Se divenire competenti significa imparare a gestire situazioni complesse e inattese, ciò rappresenta una delle condizioni che permettono di muoversi più agevolmente in un mondo caratterizzato da costante evoluzione tecnologica e globalizzazione; ancora, poiché l’esercizio di qualsiasi competenza richiede di coniugare la specializzazione con l’integrazione dei saperi, e la gestione consapevole del proprio processo di apprendimento, è dal dispositivo della competenza che si possono trarre criteri sia per la conferma che per la modifica o l’introduzione di innovazioni nell’impostazione dei curricula.

Secondo le Raccomandazioni, al termine della scuola dell’obbligo, gli studenti dovrebbero aver appreso “*Competenze*”, le quali “*indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche, in situazioni di studio e di lavoro e nello sviluppo professionale e personale;*” ... e ... “*sono descritte in termini di responsabilità ed autonomia.*”

La definizione di competenza è preceduta da quelle inerenti abilità e conoscenze, altrettanto precise e non a caso, nell’impaginazione, anteposte, in quanto costitutive della competenza stessa: “*Conoscenze indicano il risultato dell’assimilazione di informazioni attraverso l’apprendimento. Sono l’insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative ad un settore di studio e/o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.*”

Abilità indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare Know-how per portare a termine compiti o risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l’abilità manuale e l’uso di metodi, materiali, strumenti).

La lettura analitica e, al contempo, integrata, di queste definizioni esige una riflessione circolare che, mentre descrive puntualmente gli elementi essenziali di ciascuno dei concetti espressi, li coniuga con i processi con cui si apprendono e con la loro trasposizione nelle situazioni di utilizzo. Si assume che esistano varie tipologie di conoscenza (fatti, principi, teorie e pratiche), tra le quali non si stabiliscono gerarchie (sono semplicemente elencate), ma che si vogliono collegate a settori di studio e di lavoro, ai quali evidentemente si attribuisce un funzione dirimente nella



costruzione di un sapere caratterizzato da specificità, organizzazione, funzionalità. L'asserzione finale – le conoscenze sono teoriche e pratiche – rafforza l'idea che conoscere significhi tanto apprendere “la teoria e in teoria”, quanto “la pratica e in pratica”, ancora una volta senza gerarchia alcuna. La definizione configura un risultato finale – l'assimilazione delle informazioni attraverso l'apprendimento – ma pone implicitamente domande su quando e come si apprendono conoscenze così descritte: quali contesti, metodi, strumenti, permettono l'assimilazione delle varie tipologie di conoscenze, quando un'informazione che con tutta evidenza si può acquisire in una molteplicità di situazioni diventa una vera conoscenza teorica e/o pratica?

Quanto alle abilità, interessante è innanzitutto il collegamento alle conoscenze - alle varie tipologie di conoscenze! - considerate la base per lo sviluppo delle abilità stesse, insieme al know how; in secondo luogo, ma non meno importanti, due altri elementi: che la manifestazione dell'abilità consista nel portare a termine compiti e risolvere problemi; che le abilità siano di diversa tipologia, cognitiva e pratica, e si articolino in operazioni del pensiero e dell'azione, presentate ancora una volta senza classificazioni gerarchiche. Come a dire che le abilità si esprimono in prodotti, ma si conseguono assimilando conoscenze e, insieme, imparando a compiere le operazioni tipiche del *pensiero logico, intuitivo e creativo*, a impiegare la *manualità*, a utilizzare *metodi, materiali, strumenti*. Anche in questo caso ne derivano domande circa le modalità e i contesti che possono agevolare l'apprendimento di abilità, e che cosa significhi, per la persona/per lo studente, avere la piena padronanza delle abilità profuse nella realizzazione del prodotto.

Domande che rimangono aperte e suscettibili di varie risposte sul piano pratico, ma trovano una risposta teorica se considerate attraverso i rimandi dall'una all'altra delle definizioni, soprattutto alla definizione di competenza.

Parafrasandola, possiamo asserire che le competenze comportano la capacità di analizzare le situazioni di studio, lavoro, vita quotidiana, di comprenderne le articolazioni problematiche, e utilizzare le proprie conoscenze, abilità e capacità personali per muoversi agevolmente in tali situazioni. Implicitamente, si assume anche che la persona sia consapevole delle proprie conoscenze abilità e capacità, sia in grado di selezionare quelle più utili nelle varie circostanze, e, contestualmente, riconosca anche quello che non sa o non sa fare, cioè sappia auto valutare e valutare. In altri termini, ciò significa che la consapevolezza è uno degli elementi decisivi per il conseguimento della padronanza di abilità e conoscenze, in quanto costituisce una delle tappe fondamentali del processo di apprendimento delle stesse e ne consente un riutilizzo non viziato da casualità o automatismo incontrollato. A chiudere la definizione di competenza troviamo i concetti di responsabilità e autonomia, quali dimensioni imprescindibili nella descrizione delle competenze; autonomia nelle scelte e capacità di rispondere in merito alle decisioni prese sono dunque tratti di cui tener conto sia nelle fasi di sviluppo delle competenze sia nel momento della valutazione.

Quanto all'accertamento delle competenze così intese, è l'espressione *comprovata capacità* che ne chiarisce i contorni: se la capacità deve essere comprovata, si assume che nessuno possa dirsi competente se non dopo averne dato prova, a se stesso e ad altri, se non dopo che altri l'abbiano dichiarato tale, a dire che l'autopercezione può coincidere con la realtà quando performance, prodotti, risultati siano osservabili e valutabili a partire da standard, strumenti e criteri non meramente soggettivi, ma condivisi a vari livelli dell'organizzazione sociale.



In altre parti dei documenti europei la descrizione di competenza è completata dall'indicazione di atteggiamenti, che riguardano prevalentemente disponibilità stabili positive o negative verso attività, contenuti, ambienti, persone e che comprendono aspetti valoriali, cognitivi, affettivi e volitivi. L'estensione a questi aspetti del concetto di competenza ha aperto interessanti direzioni di sviluppo dell'innovazione educativa, che hanno caratterizzato in particolare l'ultimo decennio di ricerca internazionale. Tali direzioni evidenziano la rilevanza, per il successo scolastico e nella vita, di competenze di carattere cognitivo e relazionale (*“literacy skills”*, *“life skills”* e *“learning skills”*), ma anche di tipo personale, affettivo ed emotivo – come la tenacia, la motivazione, il senso di autoefficacia, la coscienziosità o la stabilità emotiva (*“character skills”*). La loro importanza è legata soprattutto all'ampliamento della visione dello studente che apprende, per coglierne con più precisione le caratteristiche e le potenzialità di crescita. Gli elementi intercettati da queste competenze forniscono indicazioni stimolanti e promettenti per un rinnovamento delle pratiche scolastiche, in quanto sono già significative le evidenze empiriche della loro efficacia nel promuovere lo sviluppo personale e la qualità degli apprendimenti, a medio e lungo termine.

Quanto agli ambiti e alle modalità di sviluppo della competenza, la Raccomandazione 2008 si limita a indicare i settori ritenuti fondamentali per la formazione degli studenti europei, quelli cioè dai quali non si può prescindere, quale che sia l'organizzazione dei curricula nazionali o regionali. Si tratta, come detto, delle 8 competenze chiave per l'apprendimento permanente, presentate sinteticamente nella Raccomandazione, ma descritte con molta precisione nei documenti che ne sono seguiti. Le 8 competenze sono assai diverse per tipologia: alcune, come la comunicazione nella lingua materna e nelle lingue comunitarie, la competenza matematico-scientifica, digitale e di espressione artistico culturale, afferiscono in particolare all'acquisizione di saperi organizzati da scienze, arti, linguaggi; altre, come imparare ad imparare e spirito di iniziativa /imprenditorialità, soprattutto al processo di apprendimento e a saperi metodologici, o, come nel caso delle competenze relazionali e civiche, ai comportamenti. Tutte le 8 competenze sono però accomunate da alcune caratteristiche: non costituiscono di per sé veri e propri organizzatori di sapere, né coincidono con una sola scienza (o una sola disciplina scolastica), benché in qualche caso vi facciano particolare riferimento; sono, piuttosto, luoghi funzionali al riconoscimento delle trasversalità e all'integrazione di saperi specifici; offrono, con le loro declinazioni in abilità, atteggiamenti, conoscenze, la rappresentazione sia dei contenuti di cui si sostanziano sia delle situazioni in cui si manifestano. Il loro sviluppo richiede esplicitamente che si apprendano competenze specifiche e competenze complesse, competenze di apprendimento e competenze di utilizzo dei saperi.

La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 ha modificato le otto competenze chiave, compiendo un'operazione di integrazione e qualificazione di alcune competenze e dando rilevanza con nuove denominazioni ad alcune dimensioni delle competenze considerate imprescindibili per una piena cittadinanza europea.

In tal senso con la nuova accezione di “competenza multilinguistica” si va oltre la semplice capacità di comunicare in lingua straniera; l'imparare ad imparare acquista maggior spessore se considerato come “competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare”. Allo stesso modo, le competenze sociali e civiche assumono una valenza più comprensiva referendosi alla competenza nel più ampio concetto di “competenza in materia di cittadinanza”. Egualmente lo



spirito di iniziativa è declinato nella nuova denominazione di “competenza imprenditoriale”, che rimanda ad un radicamento relazionale e socioeconomico. Anche la competenza in ambito matematico, scientifico e tecnologico viene arricchita dall’integrazione con l’espressione della “competenze in scienze, tecnologie e ingegneria”, volendo in questo modo riconoscere la rilevanza e la pluralità degli apporti di carattere scientifico-tecnologico con l’aggiunta dell’ambito di ingegneria che implica un’attenzione alla capacità progettuale e alla sua conseguente operatività.

Secondo la citata Raccomandazione del 2018 “è diventato più importante che mai investire nelle competenze di base. L’istruzione di alta qualità, corredata di attività extracurricolari e di un approccio ad ampio spettro allo sviluppo delle competenze, migliora il conseguimento delle competenze di base..... Lo sviluppo delle competenze chiave, la loro convalida e l’erogazione di istruzione, formazione e apprendimento orientati alle competenze dovrebbero essere promossi dalla definizione di buone pratiche per sostenere il personale didattico nella sua attività e migliorarne il livello, per aggiornare i metodi e gli strumenti di valutazione e convalida e per introdurre forme nuove e innovative di insegnamento e apprendimento”.

Nell’attuale contesto culturale, sociale e professionale infatti occorre capire, valutare, decidere, agire con consapevolezza, valutare i risultati dei propri interventi, migliorare le proprie prestazioni, ma anche sapersi rapportare con gli altri, con le istituzioni, collaborare, partecipare alla vita sociale e comunitaria. Tutte queste competenze tuttavia non sono sempre direttamente osservabili, rilevabili. Si può cogliere una competenza attraverso i comportamenti e le azioni, ma occorre che essa non sia espressione occasionale e risulti stabilmente posseduta.

Nello sviluppo di una competenza lo studente riesce ad attivare e coordinare le proprie risorse interne (saperi, conoscenze, abilità, atteggiamenti) per affrontare i compiti da svolgere, i problemi da risolvere, le situazioni da affrontare a livelli più o meno complessi.

Le istanze di cui fa sintesi il dispositivo della competenza, le dimensioni di cui si compone, gli ambiti di cui si auspica lo sviluppo consentono di delineare un profilo preciso della persona /dello studente, competente: competente è chi, posto di fronte a problemi in contesti di studio, lavoro, vita, sa analizzarli e, consapevole delle proprie conoscenze, abilità e capacità, e delle loro diverse tipologie, è in grado di individuare autonomamente quelle più adeguate per risolverli (o provare a risolverli), di valutare i risultati che consegue e rispondere delle proprie scelte. E’ una persona che, quali che siano i percorsi di apprendimento compiuti (esperienziali o di studio, formali o non formali), sa trattare i saperi con flessibilità, confrontandoli e riconducendoli a visioni unitarie, sfruttandone le specificità ma anche le trasversalità.

Numerose sono le implicazioni sul piano epistemologico prima, applicativo poi, che ne conseguono, in relazione alla didattica e alla valutazione.

12.1 La didattica

La trasposizione nella didattica del dispositivo della competenza ha aperto un dibattito sempre molto vivo. Innanzitutto si discute se il dispositivo della competenza possa essere utilizzato come organizzatore di sapere, o costituisca invece uno strumento per rendere significativi saperi



strutturati da altri organizzatori. I sostenitori della prima tesi ritengono che, se lo scopo ultimo è formare persone che sappiano mobilitare tutte le loro risorse per gestire diverse situazioni, si possano impostare percorsi di apprendimento strutturati per problemi o casi, descrivere le competenze da sviluppare, articularle nei saperi di cui necessitano, e apprendere tali saperi per poterli utilizzare. Con questo approccio, l'accesso ai saperi specifici delle discipline sarebbe caratterizzato da funzionalità (accedo a quelle parti di sapere che servono in una situazione predeterminata) ed episodicità (accedo solo se e quando serve); le tappe del percorso sarebbero scandite dal susseguirsi, cronologico o logico, dei problemi e dei casi proposti.

I sostenitori della seconda tesi ritengono invece che i sistemi formativi debbano basarsi su organizzatori di sapere consolidati – segnatamente le discipline - e riferibili direttamente a scienze, lingue e arti, con i loro contenuti, metodi, linguaggi. In questo caso a determinare lo sviluppo logico e cronologico dei percorsi sarebbe la consequenzialità interna alle discipline, con lo snodarsi lineare degli argomenti, delle esercitazioni, delle verifiche degli apprendimenti.

Nel configurare i Piani di studio nazionali del settore istruzione, si è optato per la seconda tesi e si è scelto di mantenere in tutto il percorso scolastico il tradizionale impianto per discipline, integrandovi il dispositivo della competenza attraverso la definizione di competenze disciplinari da un lato e, dall'altro, l'assunzione delle competenze chiave come ambiti di esercizio della trasversalità e della pluridisciplinarietà. La scelta provinciale va nella medesima direzione di integrazione delle competenze con l'impianto disciplinare, delle 8 competenze chiave e ribadisce il valore delle discipline come cardini della formazione scolastica. Questo proprio in virtù del loro diretto ancoraggio a organizzatori di saperi autorevoli, costruiti con metodi scientifici ed espressi con linguaggi inequivocabili. Ribadisce anche il valore del sapere specifico, accanto a quello del sapere unitario e complesso, per il quale implicitamente ipotizza una costruzione basata su riferimenti altrettanto autorevoli.

Secondo questa impostazione, alla scuola non si propone di abbandonare le discipline, bensì di progettare curricula disciplinari lineari nei quali si evidenzino, oltre ai valori specifici, anche le carenze di ciascuna disciplina e la conseguente necessità di accedere ad altre, nonché di inserire organicamente in tali curricula attività che presuppongano la costruzione e/o il trasferimento di saperi disciplinari e trasversali per risolvere problemi autentici. Ciò comporta un rinnovamento delle metodologie e dell'organizzazione scolastica che non riduca la qualità dei saperi disciplinari, ma anzi la esalti nel confronto tra discipline come nella trasposizione in ambiti complessi.

Comporta, anche, che si agisca sui processi di apprendimento per sviluppare la capacità di gestirli e di condurli efficacemente in tutte le fasi di cui si compongono: dal momento in cui si acquisiscono conoscenze, a quelli in cui si utilizzano per risolvere problemi e si trasferiscono in contesti diversi. Ne consegue che tutte le operazioni di cui si compone il processo debbono essere rese osservabili, migliorabili e valutabili, dal primo approccio alle informazioni, all'analisi della loro fondatezza, dalla selezione di quelle da trattenere - anche nel confronto con quelle già possedute -, alla classificazione e rielaborazione, dal consolidamento al riutilizzo. Ne consegue, anche, che lo studente deve, sia pure per gradi, divenire consapevole del processo stesso, per poterlo gestire, indirizzare, correggere in modo sempre più autonomo. Una condizione, quest'ultima, funzionale tanto ad un percorso di studi regolare e formalizzato, quanto all'acquisizione di saperi informali o non formali e all'apprendere per tutta la vita.



Agire sul processo di apprendimento tuttavia non è semplice, perché richiede alla scuola di realizzare azioni didattiche esplicite e intenzionali che trasformino le operazioni cognitive in compiti circoscritti, riconoscibili e valutabili sia dagli insegnanti che dagli stessi studenti.

In sintesi, l'impostazione scelta si colloca nel solco della tradizione – mantenere l'impianto per discipline -, ma chiede di attuare innovazioni organizzative e metodologiche, o di rivisitare esperienze già compiute per finalizzare gli apprendimenti allo sviluppo di competenze.

L'una e l'altra di queste opzioni sono state esplorate negli anni dalle scuole, che hanno progettato percorsi e unità di apprendimento, partecipato a ricerche e sperimentazioni.

Dal loro lavoro, oltre che dai risultati della ricerca di settore, si possono dedurre alcune considerazioni.

Sul piano dell'organizzazione scolastica, rimane molto difficile coniugare la rigidità del tempo scuola, scandito in discipline, con la flessibilità richiesta per realizzare progetti pluridisciplinari o trasversali alle discipline; del pari, il rendere espliciti e osservabili i processi di apprendimento comporta l'impiego di un tempo più disteso di quello oggi consentito. Benché in ogni caso si perseguano entrambe le azioni, si constata quotidianamente come la didattica per competenze renda necessario rivedere l'impostazione dei curricoli.

Quanto alle metodologie, tutte quelle già note, sia attive che passive, producono risultati positivi, ma le une e le altre manifestano debolezze su cui è opportuno intervenire.

Le metodologie attive, che si fondano sul principio dell'apprendimento attraverso il fare, permettono di sperimentare situazioni o attività che stimolano la riflessione del singolo, del gruppo e del singolo sul gruppo; propongono attività che, non essendo depositarie di un sapere in sé concluso, rilanciano verso nuove attività ed esperienze future; sono funzionali all'apprendimento permanente e si realizzano attraverso molteplici approcci; se di gruppo, si basano sull'interazione tra i membri attraverso uno scambio continuo di input e feedback. Non solo. Durante le attività lo studente dimostra di apprendere su se stesso con maggiore consapevolezza, poiché assume un ruolo attivo per sé e per le altre persone coinvolte; è indotto a riflettere su "come si costruisce il sapere", sulle fonti e sui fattori di attendibilità; impara a distinguere le tipologie di conoscenze acquisite (dichiarative, procedurali, rappresentative / concettuali), a sperimentare i diversi modi e linguaggi con cui si comunica il sapere, a riconoscere vari stili e contributi alla costruzione del sapere. Quanto all'insegnante, questi può osservare con maggior precisione lo sviluppo del processo di apprendimento, perché esso si esprime attraverso atti concreti oltre che attraverso operazioni mentali.

Le metodologie attive manifestano tuttavia alcuni punti di debolezza: la difficoltà nella formalizzazione dei saperi derivati dall'esperienza, il rischio dell'autoreferenzialità dei saperi costruiti attraverso l'esperienza, il difficile riconoscimento degli apporti individuali al lavoro comune, la scarsa disponibilità di strumenti rodati per l'osservazione e valutazione degli apprendimenti, i problemi organizzativi e di gestione del tempo nella rigidità della scuola di oggi. A queste debolezze intrinseche si può porre rimedio se si curano in particolare i momenti iniziali e finali del lavoro.



Se la descrizione iniziale del prodotto da realizzare è precisa, la gestione del percorso e la valutazione del risultato saranno più agevoli, ma poiché le metodologie attive sono, nel bene e nel male, luoghi aperti all'imprevedibile e al casuale, è la riflessione a posteriori che deve essere particolarmente attenta e finalizzata ad interrogare le esperienze compiute per ricavarne un sapere teorico e pratico formalizzato, memorizzabile e trasferibile. Sempre alla fine del percorso si ritiene utile attivare operazioni funzionali al contenimento dell'autoreferenzialità, quali sono il confronto tra il sapere costruito attraverso il lavoro svolto con quello prodotto attraverso la ricerca e lo studio da scienziati ed esperti, o il confronto tra i diversi modi con cui può essere formalizzato e documentato un sapere.

Come le attive, anche le metodologie passive presentano punti di forza e di debolezza. I punti di forza sono costituiti dall'autorevolezza dei saperi e dall'attendibilità delle fonti, dall'organizzazione dei contenuti e dall'utilizzo di linguaggi appropriati, dai tempi certi nella proposta didattica e l'adattabilità a vari contesti organizzativi, da strumenti di verifica e valutazione collaudati, dal controllo dei processi di memorizzazione e ripetizione dei saperi stessi. Tra gli elementi di debolezza si segnalano la difficoltà per gli insegnanti di far cogliere agli studenti il modo con cui si costruisce il sapere come di osservare le operazioni cognitive che gli studenti compiono e la loro efficacia; ancora, l'univocità dell'approccio al sapere, basato sull'ascoltare – leggere, memorizzare, riprodurre e lo scarso coinvolgimento dello studente nel processo di apprendimento sembrano ridurre di molto la possibilità che egli divenga consapevole di come si svolge tale processo e che apprenda da pari età con stili di apprendimento diversi dal suo. Tuttavia le metodologie passive possono assumere caratteri di attività se le “lezioni” si inseriscono in un “racconto” di come il docente, l'esperto, lo scienziato ha costruito il sapere che si propone o sono guidate da una struttura superordinata che permette di anticipare i contenuti e i criteri di individuazione e selezione delle informazioni. I processi di comprensione divengono osservabili se sono sorretti da strumenti e tecniche che facilitano l'ascolto e la lettura e sono vincolati a compiti precisi e circoscritti; le operazioni cognitive più agevolmente divengono consapevoli e volontarie se accompagnate da comunicazione a specchio, per intervista cognitiva, per parafrasi, per sintesi, e se i docenti esplicitano le strategie comunicative utilizzate.

Ciò che risulta incontestabile è che l'approccio per competenze mira a promuovere pratiche di insegnamento, che superino il tradizionale modello trasmissivo e rendano gli studenti protagonisti e costruttori attivi del proprio sapere. Per questa ragione le metodologie attive appaiono più adeguate allo sviluppo di competenze, ma poiché non esiste la metodologia valida per tutte le situazioni, gli stili di apprendimento, i saperi da proporre, le posizioni fideistiche nei confronti di questa o quella difficilmente reggono alla prova della traduzione in prassi; piuttosto, detto che ciascuna metodologia deve essere conosciuta sia per le teorie dell'apprendimento su cui è basata, sia per le attività che suggerisce e i ruoli che assegna rispettivamente ai docenti e agli studenti, i docenti ne deducono che sia loro compito non solo sceglierla, ma adattarla e applicarla in tutto o in parte per renderla funzionale allo sviluppo delle competenze previste.

Nella progettazione delle attività, alcuni elementi non eludibili sembrano tuttavia emergere con chiarezza. Si dovrà innanzitutto considerare che il processo di apprendimento non può limitarsi alla costituzione di un insieme isolato di conoscenze, ma produrre un patrimonio personale spendibile per leggere e interpretare la realtà nelle sue diverse dimensioni e per affrontare



positivamente compiti e attività che lo studente si trova ad sperimentare nella scuola e nelle proprie esperienze di vita. Di conseguenza, si dovranno individuare con precisione i saperi fondamentali da promuovere, e far sì che le conoscenze siano acquisite in maniera significativa, cioè comprese, organizzate e ricordate, e corredate delle adeguate abilità.

Un progetto formativo coerente con la prospettiva delle competenze dovrà dunque basarsi su un bilancio iniziale delle conoscenze, delle abilità già acquisite ed evidenziate da parte dello studente, mentre le pratiche formative, oltre a implementarle, dovranno prevedere l'uso di metodi che coinvolgano l'attività degli studenti nell'affrontare problemi di natura applicativa (alla propria vita, alle altre discipline, alla vita sociale e lavorativa), introducano i nuclei fondanti delle conoscenze e prevedano uno stimolante ambiente di lavoro.

12.2 La valutazione e la certificazione delle competenze

La valutazione delle competenze richiede che si considerino in particolare quattro aspetti: i soggetti che valutano, gli oggetti della valutazione, gli strumenti di verifica e la modalità di descrizione dei dati rilevati. In ambito scolastico i soggetti che valutano sono sempre molteplici: i docenti, gli eventuali enti esterni che partecipano ai progetti, gli studenti (e le loro famiglie), l'istituto nel suo complesso. Per i docenti la valutazione è azione scontata, della quale assumono da sempre la responsabilità quasi esclusiva e per la quale configurano e dismettono, riprendono e inventano innumerevoli strumenti. Portano a sintesi valutativa teorizzazioni pedagogiche, amministrative e docimologiche. Rientrano nella prima tipologia le valutazioni per diagnosticare, misurare prestazioni, osservare stili cognitivi, dinamiche emotive e relazionali, le valutazioni per regolare la didattica, per programmare in funzione formativa, per certificare al termine di un percorso; nella seconda tipologia, le considerazioni afferenti al valore legale dei titoli di studio, per le quali la valutazione si esprime attraverso documenti ufficiali nei quali si indica quanto i risultati di uno studente rispondono / non rispondono agli standard attesi o ai profili descritti; rientrano nella terza tipologia i riferimenti a teorie scientifiche, che descrivono i vari momenti e i rischi del valutare.

A questo impegno, operativo e di ricerca, degli insegnanti, non corrisponde analogo impegno degli altri soggetti che valutano i risultati scolastici, non le conoscenze specifiche, non la responsabilizzazione rispetto alle implicazioni sociali di una valutazione opaca o non corrispondente al merito, non le esperienze cui fare riferimento. Tra i soggetti, quelli più direttamente chiamati in causa sono ovviamente gli studenti, sempre protagonisti della valutazione, ma che, con l'integrazione del dispositivo della competenza nel curriculum, lo sono da due punti di vista: come soggetti che realizzano performance valutate da altri, e come soggetti che debbono autovalutarsi e valutare. Intrinseca al processo stesso è infatti la promozione di un'adeguata capacità di autovalutazione del livello di competenza raggiunto, in primo luogo perché sostiene lo sviluppo di competenze autoregolative del proprio apprendimento, in secondo luogo perché la constatazione dei progressi ottenuti è una delle maggiori forze motivanti all'apprendimento.

Inoltre, il dispositivo della competenza rende espliciti due elementi: che valutare è inevitabile, e che tutti i soggetti che valutano possono/debbono imparare a farlo, ovvero a



considerare la valutazione come una delle operazioni del processo di apprendimento e ad assumere la responsabilità dell'attribuire valore ai risultati. Poiché la facoltà di valutare non è innata, l'imparare a valutare dovrebbe divenire parte integrante del curriculum esplicito praticato a scuola, allo scopo di dotare gli studenti degli atteggiamenti e degli strumenti atti a promuoverla. Questa prospettiva consente di ipotizzare che si arrivi a superare la rigida dicotomia tra valutatore e valutato, e che, anzi, si comprenda che la più efficace delle valutazioni è quella che non cede alla tentazione del solo sguardo interno, con il conseguente rischio dell'autarchia, né a quella del solo sguardo esterno, con l'altrettanto conseguente rischio della dipendenza. Ciò cui si dovrebbe tendere è una prassi valutativa in cui si consideri necessario e funzionale il confronto esplicito tra la valutazione esterna e quella interna e si costruisca un contesto di lavoro in cui progressivamente si attui la co-valutazione di processi e prodotti.

Nella pratica, ciò comporta che i soggetti implicati accettino di osservare gli stessi oggetti e adottino gli stessi criteri per attribuire valore, pur partendo da punti di vista diversi e, in qualche caso, anche utilizzando strumenti diversi.

Quanto agli oggetti da valutare, è, ancora una volta, la definizione di competenza che permette di individuarli e, al contempo, di riconoscere i tratti cui attribuire valore.

In sintesi, potremmo considerarli coincidenti con le dimensioni della competenza: le conoscenze, le abilità, la consapevolezza, l'autonomia, la capacità di motivare le scelte, la padronanza del processo di apprendimento, la capacità di riutilizzare i saperi in contesti nuovi e di integrare le specificità in quadri unitari.

Se si adotta un approccio analitico, per ciascuno di questi oggetti possiamo delineare una declinazione più precisa e perciò più trasferibile nella prassi.

Le conoscenze, sia per costituire una buona base di saperi, sia per poter essere valorizzate nello sviluppo di una competenza, devono manifestare tre caratteristiche fondamentali: significatività, stabilità e fruibilità. Occorre che gli elementi conoscitivi siano effettivamente compresi a un adeguato livello di profondità, tenuto conto dell'età e del percorso formativo seguito. Forme d'acquisizione solamente ripetitive, non sufficientemente padroneggiate non sono facilmente collegabili a situazioni diverse da quelle nelle quali sono state acquisite. La costituzione di una base conoscitiva stabile e ben organizzata, che permetta un facile accesso ai concetti e ai quadri concettuali richiesti, deve fornire principi organizzatori adeguati. Un concetto, o un quadro concettuale, deve infine poter essere utilizzato per interpretare situazioni e compiti diversi da quelli nei quali è stato costruito.

Analoghe caratteristiche dovrebbero presentare le abilità acquisite, che devono essere utilizzabili in collegamento con le conoscenze: di fronte a un problema o a un compito lo studente dovrà essere in grado di attivare le abilità che sono richieste e farlo in maniera adeguata e consapevole. Tra le abilità rivestono particolare importanza quelle correlate alla capacità di controllare e gestire autonomamente il processo di apprendimento.

Rilevanti nel processo di apprendimento sono anche le componenti di natura affettiva e motivazionale, che dovrebbero trovare adeguata considerazione nel conseguimento delle competenze via via richieste.



Nel promuovere vere competenze è cruciale anche la scelta degli strumenti e delle modalità di valutazione sia delle competenze iniziali, già validamente e stabilmente possedute, sia del costituirsi progressivo di quelle oggetto di apprendimento. Non è possibile decidere se uno studente possieda o meno una competenza sulla base di una sola prestazione, ma si deve poter disporre di un insieme di sue manifestazioni o prestazioni particolari. Queste assumono il ruolo di base informativa e documentaria utile a ipotizzarne l'esistenza e il livello raggiunto, perché una competenza non è direttamente rilevabile, ma inferibile a partire dalle sue manifestazioni. Di qui l'importanza di costruire un repertorio di strumenti e metodologie di valutazione, che tengano conto di una pluralità di fonti informative e di strumenti rilevativi.

È inoltre opportuno ricordare che in un processo valutativo la raccolta di elementi informativi, di dati relativi alle manifestazioni di competenza, si differenzia, al fine di elaborare un giudizio comprensivo, dalla loro lettura e interpretazione. Ambedue gli aspetti del processo valutativo esigono particolare attenzione. La raccolta di informazioni deve avere caratteristiche di pertinenza (con riferimento a ciò che si deve valutare) e affidabilità (con riguardo alla fiducia nell'adeguatezza della raccolta stessa). La loro lettura, interpretazione e valutazione, esigono che preventivamente siano stati definiti i criteri in base ai quali si opera, indicando il focus cui si attribuisce valore e seguire effettivamente e validamente in tale apprezzamento i criteri determinati.

L'elaborazione di un giudizio che tenga conto dell'insieme delle manifestazioni di competenza, anche da un punto di vista evolutivo, non può basarsi su calcoli di tipo statistico, alla ricerca di medie: assume invece il carattere di un accertamento di presenza e di livello, che deve essere sostenuto da elementi di prova (le informazioni raccolte). Si tratta di un giudizio che deve risultare il più possibile degno di fiducia, sia per la metodologia valutativa adottata, sia per le qualità personali e professionali dei valutatori.

Per quanto riguarda, in generale, le fonti informative sulla base delle quali esprimere un giudizio di competenza, queste possono essere classificate secondo tre grandi ambiti specifici: quello relativo ai risultati ottenuti nello svolgimento di un compito o nella realizzazione di un prodotto; quello relativo a come lo studente ha raggiunto tali risultati; quello relativo alla percezione e alla consapevolezza che lo studente ha del suo lavoro, espresso tramite il linguaggio quotidiano, disciplinare, professionale.

Il primo ambito riguarda i compiti che devono essere svolti dallo studente e/o i prodotti che questi deve realizzare. Essi devono esigere la messa in moto non solo delle conoscenze e delle abilità possedute, ma anche una loro valorizzazione in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli ormai già resi familiari dalla pratica didattica, individuando le esigenze di adattamento e di flessibilità che la situazione proposta implica, previa definizione esplicita dei criteri di valutazione dei risultati ottenuti.

Il secondo ambito implica un'osservazione sistematica del comportamento dello studente mentre svolge il compito. Ciò comporta una previa definizione delle categorie osservative, cioè di quegli aspetti specifici che caratterizzano una prestazione e sui quali concentrare l'attenzione per poter decidere se una certa competenza sia stata raggiunta o meno. Anche in questo caso non è possibile risalire dall'osservazione di un'unica prestazione alla constatazione di un'acquisizione effettiva di una competenza sufficientemente complessa.



Il terzo ambito, di carattere autovalutativo, richiede allo studente una narrazione di sé, intesa sia come descrizione delle modalità e delle ragioni per le quali ha svolto il compito assegnato sia come valutazione del risultato ottenuto, sapendo raccontare, giustificandole, le scelte operative fatte. Una corretta esposizione dei saperi incontrati ed organizzati entro un quadro prevalentemente disciplinare, in un contesto di apprendimento per scoperta ed utilizzo, consentono di qualificare l'esperienza conoscitiva anche nella dimensione concettuale e regolativa sottesa all'aspetto operativo. E' necessaria altresì una corretta descrizione della successione delle operazioni compiute per portare a termine il compito assegnato, evidenziando eventuali errori e i possibili miglioramenti e indicando la qualità non solo del prodotto, risultato dell'intervento, ma anche del processo intrapreso.

La raccolta sistematica delle informazioni, la loro lettura e interpretazione permettono di inferire se lo studente abbia raggiunto o meno un certo livello di competenza in un ambito di attività specifico, e nel contempo la padronanza dei saperi acquisiti in modo attivo, così da consentire allo studente il processo di astrazione. In questo modo, i docenti possono disporre di evidenze utili ai fini della valutazione finale da effettuare, secondo quanto previsto dalla normativa vigente, compresa quella relativa alla certificazione delle competenze per l'adempimento dell'obbligo di istruzione.

Anche nell'ambito della valutazione, come in quello della didattica, le scuole hanno approntato e sperimentato numerosi strumenti, sia per gli studenti sia per gli insegnanti.

Per gli studenti si sono configurati, ad esempio, diari esperienziali (che cosa ho fatto oggi) e cognitivi (che cosa ho appreso, che cosa ho confermato, che cosa so dire con linguaggi specifici, che cosa ho scoperto di errato nelle mie precedenti convinzioni), autobiografie cognitive (come si è svolto il processo, che cosa mi ha rivelato di me/della mia realtà/della realtà esterna questa esperienza e che cosa ha suggerito per me, quali domande ha aperto...), portfoli cartacei o digitali, griglie per supportare le analisi sia iniziale, sia in itinere e finale, per ricostruire e valutare le tipologie di saperi mobilitati (saperi disciplinari, metodologici, sovra disciplinari, personali; saperi autentici, provati e con caratteri di originalità anche dopo il confronto con la letteratura del settore), griglie auto valutative individuali e di gruppo.

Per i docenti si sono elaborate griglie osservative dei processi di lavoro e di apprendimento (in particolare della capacità di costruire nuovi saperi e di trasferire, in contesti nuovi e diversi, saperi già acquisiti), diari personali o a più mani, registrazioni delle performance, griglie osservative dei risultati in itinere e finali (risultati in termini di prodotti, materiali, performance, comunicazioni; saperi relativi alle discipline, all'integrazione di saperi nelle competenze chiave, alle procedure e ai metodi), griglie osservative di autonomia, tenuta, responsabilità, consapevolezza, partecipazione e gestione dei gruppi, materiali per il confronto tra le proprie valutazioni, quelle degli studenti e quelle degli esterni.

In molte scuole si sono costruite prove intermedie e finali che intercettano tutte o parti delle dimensioni della competenza e si sono adottati modelli che, generalmente, hanno tenuto conto degli elementi essenziali, quali la scelta e la definizione di una situazione/problema all'interno della quale l'allievo debba dimostrare il proprio livello di padronanza della competenza, la descrizione precisa e completa del compito e delle modalità di svolgimento, in modo che lo studente possa svolgerlo in autonomia, la presenza di elementi retroattivi (ciò che lo studente ha già appreso) e



proattivi (l'utilizzo, in situazioni nuove e diverse, di ciò che lo studente ha appreso), la chiusura con esercizi che chiedano di ricostruire il processo di esecuzione della prova e di riflettere sui risultati.

Tutti elementi che possono rientrare in prove sia disciplinari che pluridisciplinari; rimane tuttavia il fatto che le prove a carattere pluridisciplinare offrono maggiori possibilità di testare le operazioni cognitive dell'integrare saperi, linguaggi, metodi afferenti ad ambiti diversi e del ricomporli in visioni unitarie attraverso rielaborazioni personali e ri-concettualizzazioni di sintesi.

Per la valutazione delle prove si sono approntate griglie descrittive dei processi e dei risultati, nelle quali siano posti coerentemente in sequenza: le dimensioni delle competenze (disciplinari o chiave) che si valutano in quella specifica prova; gli esercizi /le richieste/i prodotti che si sono scelti per evidenziare le competenze; gli indicatori /i dati effettivamente osservabili; i livelli di competenza identificabili mettendo in relazione i tre elementi precedenti.

Tutti questi strumenti sono funzionali alla raccolta sistematica delle informazioni, la cui lettura e interpretazione permettono di inferire se lo studente abbia raggiunto o meno un certo livello di competenza in un ambito di attività specifico e, nel contempo, quale padronanza abbia dei saperi acquisiti in modo attivo. In questo modo, i docenti possono disporre di evidenze utili ai fini della valutazione finale da effettuare, secondo quanto previsto dalla normativa vigente, compresa quella relativa alla certificazione delle competenze per l'adempimento dell'obbligo di istruzione.

Infine, la modalità di comunicazione di risultati più coerente con l'impostazione per competenze sembra essere la descrizione che se ne fa nella certificazione. Per certificazione delle competenze si intende in ambito europeo la conferma, da parte di un ente accreditato, che i risultati dell'apprendimento, competenze articolate in conoscenze ed abilità, di un soggetto sono stati accertati in base a criteri prestabiliti e sono conformi ai requisiti di un quadro di riferimento, standard, per una loro convalida. Tale convalida è seguita da una certificazione, che rappresenta il documento ufficiale rilasciato dall'ente certificante e che riporta i risultati conseguiti in esito ad un accertamento rispetto al quadro di riferimento precostituito.

In ambito scolastico, la certificazione, che attribuisce livelli espressi attraverso descrizioni di prestazione si affianca ad altre modalità di comunicazione, espresse attraverso voti, punteggi e giudizi di merito, all'interno di un sistema complesso che non ha ancora trovato la necessaria coerenza. Anche le esigenze di personalizzazione dei percorsi e la contestuale assenza di standard espliciti predefiniti (tranne il caso delle competenze nelle lingue comunitarie) rendono difficile una descrizione "oggettiva" e confrontabile. A fare da guida, in questo momento storico, può essere tuttavia la considerazione del principio fondamentale del certificare, e cioè del dare prova, con evidenze, delle fonti del giudizio e dei criteri adottati per attribuirlo, cui si può accompagnare il mantenere nel giusto equilibrio la descrizione delle competenze personali con l'esigenza di rapportarle a standard condivisi, a livello provinciale o almeno di istituto, e comunque riferibili ai traguardi previsti dai Regolamenti per il secondo ciclo di istruzione.

Infine, occorre ricordare che la certificazione delle competenze è legata a diritti individuali, in quanto le competenze considerate nelle certificazioni sono risultati di apprendimento comunque conseguiti, sia formali che non formali e che è competenza del singolo studente (o della sua famiglia) richiedere tali certificati e della scuola garantire a ciascuno la possibilità di ottenerli. E tutto ciò differenzia notevolmente la natura della certificazione da quella della pagella.



12.3 L'esempio del compito di realtà

Realizzare “compiti di realtà” rientra nel novero delle metodologie attive, cui si è accennato sopra. Come tale, fa riferimento alle teorie costruttiviste, in base alle quali le conoscenze, sia dichiarative che procedurali, e le abilità, sia operative che cognitive, si possono apprendere attraverso la ricerca e l'esperienza, individuale o di gruppo, e la progressiva formalizzazione dei saperi da esse derivati. Tra tutte le metodologie attive, appare come la più completa e la più adeguata ad esprimere i valori insiti nel dispositivo della competenza. Non esattamente nuova, o per lo meno non in tutte le sue dimensioni, per la scuola italiana, ha trovato nel concetto di competenza un elemento di chiarificazione e valorizzazione delle sue potenzialità e delle finalità che persegue.

L'espressione con cui è nominata – compito di realtà – è di per sé significativa. Se è un compito, presuppone che comporti la realizzazione di un'attività in forma di esercitazione o di verifica dell'apprendimento; se è di realtà, che tale compito, in qualche modo, abbia a che fare con la realtà.

Ne consegue che consista in una *un'unità di apprendimento* o in una *prova di valutazione*, o, ancora in *una unità di apprendimento conclusa da una prova di valutazione*, che si fonda sul rapporto tra i saperi appresi a scuola e la realtà.

Riguardo al primo fattore del rapporto non c'è possibilità di equivoco. I saperi appresi a scuola sono l'insieme delle conoscenze e abilità che costituiscono il curriculum proposto dalla scuola, sia nelle forme esplicite e formalizzate, sia nelle forme implicite.

Il secondo fattore – di realtà -, è invece oggetto di costante discussione, né potrebbe non esserlo, data la natura stessa della scuola, con i suoi compiti formativi, i suoi obiettivi, il suo essere in qualche modo appartata rispetto alla vita, al di fuori di essa. A meno che non si ritenga che i saperi proposti a scuola, insieme alle esperienze di vita sociale e istituzionale che vi si fanno per ben 13 anni (o 16, 19, 21 se includiamo l'infanzia, l'università ...) “per loro natura” siano avulsi dalla realtà, non siano trasferibili nelle situazioni di vita fuori dalla scuola, è infatti opportuno interrogarsi sul significato che il concetto può assumere in relazione alla scuola.

Naturalmente non è questa la sede per evocare anche solo superficialmente le molteplici accezioni che l'hanno contraddistinto negli ambiti scientifico, artistico, filosofico nel corso dei secoli, e che oggi si arricchiscono di accenti nuovi in relazione alla *realtà virtuale* così pervasivamente presente nella *vita reale* grazie allo sviluppo delle tecnologie digitali. E tuttavia, quando si parla di compito di realtà, non si può, altrettanto superficialmente, intendere per realtà solo alcune delle sue manifestazioni (ad esempio il mondo dell'economia, del lavoro, dei servizi ...) o solo “il mondo fuori dalla scuola”, né dare per scontato che l'interpretazione del concetto sia univoca. Fermo restando dunque che mai si potrebbe chiudere con poche battute una questione (che cos'è la realtà) aperta da quando esiste l'uomo, in ambito scolastico si può assumere come guida per la riflessione il bisogno da cui discende la proposta di compiti di realtà, ovvero la necessità di far comprendere/sperimentare agli studenti che il sapere scolastico nelle sue varie forme contribuisce in maniera decisiva a strutturare e interpretare la loro realtà.



E l'aggettivo "loro" non è da intendersi in senso riduttivo - solo la loro realtà -, bensì in senso estensivo, e cioè tutto ciò che per loro è realtà. Nel concreto, *loro realtà* è la vita all'interno e all'esterno della scuola con i processi e risultati dell'apprendimento, le relazioni d'amicizia e d'amore, gli strumenti e le modalità di comunicazione, le regole e i ruoli, i modelli e i riti, i progetti per il futuro, la gestione del tempo libero, il lavoro, l'associazionismo e il volontariato, l'impegno politico e la pratica religiosa, la vita interiore e il sistema dei valori.

Se si assume questa ottica per proporre un compito di realtà, se cioè si tiene al centro la realtà dello studente, non si può escludere, ad esempio, che persino la ricerca sulle dimensioni del concetto di realtà possa diventare oggetto di compito, in forma integrata o disciplinare, in ambito filosofico (che cos'è la realtà?), artistico (che ruolo ha la finzione nella rappresentazione del reale?), tecnologico (quanto è reale il virtuale?), linguistico (è il nome che diamo alle cose che le fa esistere in quanto tali?), scientifico (quanto è reale ciò che percepiamo con i sensi?), pedagogico (la scuola deve dare strumenti per comprendere e vivere nel mondo o, anche, per immaginarlo diverso?).

Sul compito di realtà inteso in questa accezione ampia e collegata al mondo reale dello studente da tempo si integrano le esperienze della scuola, gli interventi dei legislatori, i contributi della scienza.

Non da oggi a scuola si propongono collaborazioni con aziende per la realizzazione di progetti, partecipazioni a bandi e concorsi, attività concordate con enti e istituzioni, per rendere significativi gli apprendimenti scolastici e far sperimentare nel concreto quale profondo legame vi sia tra scuola e realtà esterna.

Anche le leggi di riforma della scuola hanno ripetutamente sollecitato la ricerca di un collegamento più stretto e fecondo tra saperi scolastici, tra scuola e realtà. Si possono citare, tra tutte, il Progetto Brocca del 1990, la Riforma dell'esame di stato del 1997 e gli atti che ne sono seguiti (in particolare quelli relativi ai crediti non scolastici), il riordino dei cicli del 2005 e i regolamenti emanati nel 2010, la legge sull'obbligo scolastico, e infine, ma non ultima per importanza, la legge sull'alternanza scuola lavoro. In tutti questi documenti, pur da diversi punti di vista, si auspica o si richiede una didattica che intenzionalmente e sistematicamente renda espliciti per lo studente i collegamenti tra i saperi scolastici e la sua realtà.

Contestualmente, la ricerca scientifica ha prodotto conoscenze e teorie che hanno sollecitato e sostenuto la realizzazione di compiti di realtà. Si pensi, ad esempio, ai contributi delle neuroscienze, delle scienze cognitive e dell'educazione che hanno studiato gli stili cognitivi, le motivazioni, i processi, l'intreccio tra saperi informali e formali, gli strumenti, i linguaggi e i contesti, reindirizzando l'interesse della scuola dagli oggetti ai soggetti dell'apprendimento, e al significato del sapere per chi apprende, la sua identità, la sua vita. Assai feconde sono state anche le teorizzazioni dei formatori che si sono occupati di aggiornamento in ambiti professionali o nel settore della formazione professionale, e hanno sperimentato approcci ai saperi a partire da compiti, prodotti e progetti da realizzare. Da ultimo, si considerino gli studi sul modo di apprendere dei nativi digitali, cioè su un apprendimento esperienziale (antico) che si attua nella realtà virtuale (nuova).



Su questa lunga storia di ricerca si innesta l'introduzione del dispositivo della competenza, che chiarisce ulteriormente alcune fondamentali funzioni del compito di realtà, e insieme ne mostra la flessibilità e l'adattabilità ad una molteplicità di situazioni.

Innanzitutto, il compito di realtà può fungere da organizzatore di sapere, in quanto l'articolazione del prodotto finale, qualsiasi esso sia, può guidare l'individuazione dei saperi necessari alla sua realizzazione e, per derivazione, le discipline o le esperienze, in cui acquisirli; oppure, al contrario, può rappresentare il contesto in cui trasferire saperi già appresi, scegliendoli consapevolmente e autonomamente tra quelli più utili a risolvere il problema posto dal compito. Nel primo caso si sperimenta concretamente cosa significhi partire da una situazione di complessità e scandirla nelle sue parti, per accedere ai saperi specifici che, approcciandola da diversi punti di vista, la semplificano e ne rendono risolvibili le problematiche. Nel secondo caso, si sperimenta da un lato che solo quando si compie l'operazione del trasferimento dei saperi in contesti diversi da quello di apprendimento si comprende il pieno significato degli stessi, dall'altro che ciascun sapere specifico deve essere integrato con altri per analizzare e gestire situazioni complesse.

In secondo luogo, nel compito di realtà, la funzione della valutazione e dell'autovalutazione, così connaturate con il dispositivo della competenza, apparirà più chiara: saranno entrambe percepite come operazioni ineludibili e necessarie, in quanto il compito si definisce anche attraverso la rispondenza a caratteristiche dichiarate già al momento della progettazione.

Per realizzare un compito di realtà si debbono dunque attuare operazioni quali mobilitare conoscenze e abilità specifiche - selezionandole tra quelle apprese o costruendole -, ricondurre i saperi specifici a cornici unitarie e integrarli in ambiti complessi, percorrere consapevolmente tutte le tappe del processo di apprendimento, assumere la responsabilità delle scelte in relazione ai risultati attesi, valutare e accettare di essere valutati. Tutte le dimensioni della competenza vi sono ricomprese.

Ma non solo. Nel compito di realtà emerge con chiarezza che la competenza non può essere ridotta a semplice manifestazione di abilità in qualche settore, non almeno in ambito scolastico. Nel compito di realtà, infatti, riflettere sul senso che il sapere/i saperi scolastici rivestono per sé, per interpretare e vivere il proprio mondo reale, trova un luogo deputato, una prova che esplicitamente lo richiede, rendendone riconoscibili e concretamente sperimentabili le relative operazioni. Dal punto di vista metodologico, proporre compiti di realtà significa ritenere che il ricondurre al "proprio mondo reale" il sapere scolastico non possa essere lasciato al caso, o alla libera scelta di ciascuno studente, ma debba invece essere oggetto di didattica esplicita, per tutti gli studenti. Né, per quanto sopra asserito, si tratta di inserire nei curricula novità assolute, quanto di rileggere attività già presenti e valorizzarne tutti gli aspetti, anche alla luce del dispositivo della competenza.

Per concludere, non si può non ricordare che il compito di realtà ha avuto ad ha varie interpretazioni, più o meno rigide o flessibili. Tra tutte, quella che sembra sintetizzare in modo chiaro ed esaustivo sia i valori pedagogico-didattici che il compito può esprimere, sia la sua effettiva e generalizzata adozione nella prassi scolastica, è contenuta nelle Linee guida della Circolare MIUR n. 3 /13 febbraio 2015, dedicata alla certificazione delle competenze. Nell'indicare gli strumenti funzionali al rilevamento di informazioni sul grado di padronanza delle competenze, la circolare segnala il compito di realtà come uno dei più adeguati e così lo descrive: *Una situazione*



problematica, complessa e nuova, quanto più possibile vicina al mondo reale, da risolvere utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica. Pur non escludendo prove che chiamino in causa una sola disciplina, privilegiare prove per la cui risoluzione l'alunno debba richiamare in forma integrata, componendoli autonomamente, più apprendimenti acquisiti. La risoluzione della situazione-problema (compito di realtà) viene a costituire il prodotto finale degli alunni su cui si basa la valutazione dell'insegnante.

Secondo questo dettato, il compito di realtà, qui presentato nella forma *prova di valutazione* è dunque tale quando:

1. Muove dalla descrizione di una situazione problematica, complessa e nuova, collegata alla realtà
2. Chiede di compiere l'operazione cognitiva del trasferire conoscenze e abilità già acquisite in contesti non noti
3. Mobilita, preferibilmente, saperi che integrano gli apporti di più discipline
4. Permette di valutare oggetti osservabili in quanto soluzioni a problemi.

In sintesi, è tale quando ha il carattere dell'autenticità, cioè della costruzione o dell'utilizzo di saperi che rispondano a domande e propongano soluzioni per problemi veri, o comportino la realizzazione di prodotti (manuali, operativi, di pensiero, di organizzazione) funzionali ad analizzare, comprendere, agire in rapporto con la realtà dello studente.

E' una descrizione condivisibile, sia per le asserzioni, sia per la presenza di espressioni quali *quanto più possibile, moderatamente diversi, pur non escludendo ... privilegiare*, che riportano la realizzazione del compito nell'alveo della fattibilità, e affidano alla scuola, ai docenti, la scelta delle contestualizzazioni più adeguate. Infine, l'avverbio *autonomamente*, indica la caratteristica fondamentale che connota il compito di realtà e insieme la vera sfida che si propone alla scuola: che gli studenti, durante il percorso di studi, divengano consapevoli dei propri apprendimenti e autonomi nell'utilizzarli ogni qualvolta sia utile o necessario, dentro e fuori la scuola.

Da questo punto di vista, per quanto in tutti i gradi di scuola sia possibile proporre compiti di realtà, il momento più adeguato per interpretarli con pienezza e verità, cioè chiedendo/concedendo agli studenti di svolgerli in piena autonomia, può essere senz'altro quello del secondo ciclo di istruzione.



INDICE

Presentazione del Presidente / Assessore all'istruzione	pag. 01
per il secondo ciclo di istruzione (o Linee guida per lo sviluppo dei piani di studio delle istituzioni scolastiche del secondo ciclo)	pag. 02
1. Identità nazionale del secondo ciclo di istruzione	pag. 03
2. Identità e caratteri del secondo ciclo di istruzione nella Provincia Autonoma di Trento	pag. 06
3. Struttura del sistema educativo trentino	pag. 07
3.1 Unitarietà orizzontale: caratterizzazione del primo biennio	pag. 08
3.2 Unitarietà verticale: il curriculum sei – sedici anni	pag. 09
3.3 La scelta del curriculum per competenze per tutto il secondo ciclo	pag. 09
3.4 I quadri orari dell'istruzione	pag. 10
3.5 L'Istruzione e la Formazione Professionale provinciale	pag. 11
4. Dai piani di studio provinciali ai piani di studio di istituto	pag. 12
5. La funzione orientativa nella secondaria di secondo grado	pag. 13
5.1 La continuità del processo educativo	pag. 13
5.2 La dimensione formativa dell'orientamento e la sua progettazione educativa	pag. 13
6. La caratterizzazione del secondo ciclo di istruzione	pag. 14
6.1 Il raccordo con il primo ciclo	pag. 14
6.2 Il primo biennio	pag. 16
6.3 Secondo biennio e quinto anno	pag. 16



7. Le competenze digitali	pag. 17
8. Le competenze di cittadinanza	pag. 19
8.1 Documenti di riferimento per l'educazione alla cittadinanza	pag. 23
8.2 Attività e iniziative correlate e di supporto	pag. 27
9. La valorizzazione delle lingue straniere europee	pag. 28
10. L'alternanza scuola-lavoro	pag. 30
11. Aspetti di specialità trentina	pag. 35
11.1 Storia locale e delle istituzioni autonomistiche	pag. 35
11.2 Obiettivi formativi e storia locale	pag. 36
11.3 Storia locale e ruolo delle istituzioni locali	pag. 37
11.4 Istituzioni autonomistiche	pag. 38
12. Il curriculum per competenze	pag. 40
12.1 La didattica	pag. 44
12.2 La valutazione e la certificazione delle competenze	pag. 48
12.3 L'esempio del compito di realtà	pag. 53