



PROVINCIA AUTONOMA
DI TRENTO

PIANI DI STUDIO PROVINCIALI
PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE

Linee guida
per l'elaborazione
dei Piani di studio
delle istituzioni
scolastiche

I | Orientamenti per lo sviluppo dei Piani di studio delle istituzioni scolastiche

La lettura dei Piani di Studio Provinciali, che già illustrano in modo analitico e argomentato le scelte effettuate, può far nascere domande soprattutto sulle implicazioni pratiche e operative degli orientamenti adottati. Nelle pagine seguenti, pertanto, riprendiamo le innovazioni più significative su cui si concentrano alcune delle domande più frequenti e proponiamo spunti di riflessione e alcune indicazioni per lo sviluppo dei curricula di scuola.

I.1. Le Aree di apprendimento

Perché si definiscono “Aree di apprendimento” quelle che tutti di solito chiamano e continueranno a chiamare “materie” o “discipline” scolastiche?

Come già ben illustrano i Piani di Studio Provinciali nel paragrafo intitolato *Gli strumenti culturali*, la scelta di utilizzare il termine “Aree di apprendimento” non è un semplice cambiamento d’etichetta, ma rappresenta la messa in evidenza di quanto già in moltissimi casi sta avvenendo nelle scuole trentine e l’aderenza alla prospettiva specifica adottata e proposta dai Piani di Studio Provinciali.

Proviamo a chiarire questo aspetto. “Materia” fa riferimento all’oggetto di studio e alla quantità di conoscenze consolidate in un certo campo del sapere, illustrate in un manuale, e richiama il concetto di insegnamento come “trasferimento” di conoscenze agli alunni. Un’impostazione ben giustificata quando si tratta di settori specifici e/o lontani dalla vita quotidiana delle persone e comunque tuttora fondamentale, ma che può sconfinare nel “nozionismo” e nella frammentarietà.

“Disciplina”, termine più tecnico che si presta all’ambiguità con il più diffuso riferimento al “comportamento sociale”, segnala - invece - l’attenzione alla *particolare metodologia di pensiero, applicata ad una determinata categoria di fenomeni*, e viene a caratterizzare il modo di procedere, gli strumenti, gli artefatti e la “forma mentis” propri dei diversi saperi.

L’apprendimento di questi elementi forma e disciplina - appunto - il pensare/fare degli alunni e la scuola si configura come un contesto privilegiato di esercizio/uso guidato di conoscenze procedurali.

Si tratta di un’impostazione ben presente e sviluppata nelle didattiche attive, partecipative, esplorative, progettuali, laboratoriali, ma che, qualora resa esclusiva, può comportare lunghi tempi di attività e parziale definizione/verificabilità dei risultati.

A fronte di queste polarità delle indicazioni teoriche e delle pratiche didattiche, nelle scuole trentine non solo si sono sviluppate modalità bilanciate e integrate, ma si sono anche progressivamente strutturati e diffusi criteri che i Piani di Studio Pro-

vinciali richiamano definendo le “Aree di apprendimento” così strutturate: italiano; lingue comunitarie; matematica, scienze e tecnologia; storia con educazione alla cittadinanza, geografia; musica, arte e immagine, scienze motorie e sportive; religione cattolica (per chi se ne avvale).

L'uso del termine “area” intende *richiamare contemporaneamente sia la specificità sia le connessioni, le interazioni delle diverse materie/discipline* dal punto di vista dei saperi, nonché dei docenti e degli alunni. Le discipline sono strumenti insostituibili per conoscere e interpretare il mondo nella sua materialità e immaterialità. Esse ci consentono di cogliere aspetti particolari della realtà che ci circonda e sono frutto di approfondimenti secolari dell'uomo di fronte a un conoscere globale, sincretico e indifferenziato. D'altra parte però le conoscenze, frazionate e suddivise in discipline, non sempre sono adeguate a farci comprendere realtà e problemi che nel nostro vivere sono multidimensionali. Le discipline da sole talvolta non sono in grado di dare risposte alle “entità globali” sulle quali hanno sempre poggiato le grandi interrogazioni umane: l'universo, la natura, la società, la vita, il corpo, la mente. Da ciò scaturisce l'importanza della integrazione tra le discipline raccolte appunto in aree e tra le aree stesse.

Il termine “apprendimento” richiama quel che fanno le persone lungo tutto il corso della vita e soprattutto nell'età più velocemente evolutiva. Oggi viene anche condivisa l'idea che l'apprendimento non avviene solo dal semplice al complesso, ma anche dal globale al semplice. L'apprendimento efficace, pertanto, è quello che parte da una situazione aperta che presenti un livello di complessità adeguata al discente per proseguire con un'alternanza di attività specifiche e attività complesse. Il raggruppamento delle materie/discipline in Aree di apprendimento facilita questo passaggio e comporta anche interconnessioni nell'insegnamento. Ciò di conseguenza richiede la collaborazione continua tra i docenti, un forte clima di collegialità e di responsabilità che doni a sua volta all'azione formativa e didattica un respiro unitario e coeso.

L'approccio per competenze, inoltre, sottolinea la *centratura sullo sviluppo del “sapere, saper fare e saper essere”, sempre più autonomo e consapevole, del soggetto in apprendimento*, la funzione servente e strumentale delle materie/discipline e dell'insegnamento alla formazione e allo sviluppo delle persone-alunni, l'integrazione tra conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali e atteggiamenti nei processi di sviluppo e di apprendimento scolastici e non scolastici. Il bisogno delle nuove generazioni di conoscere e comprendere se stessi e il mondo in cui vivono, di acquisire competenze utili per il lavoro e per la vita, si soddisfa prima di tutto con il pieno dominio delle singole materie/discipline, ma anche con il contemporaneo possesso delle loro molteplici interconnessioni.

Definire, pertanto, le materie/discipline “Aree di apprendimento” significa sottolineare la funzione che hanno i saperi e l'insegnamento: sono strumenti, ambienti e contesti per/della formazione delle persone. Non gli unici, ma i più direttamente intenzionali. Non fine a sé stessi e alla propria (auto)riproduzione, ma funzionali alla promozione e allo sviluppo delle persone.

1.2. L'approccio per competenze

Perché i Piani di Studio Provinciali sono centrati sulle competenze? Si tratta di una moda didattica oppure l'innovazione proposta ha radici più profonde?

L'approccio per competenze è presente oramai nei curricula di tutti i paesi europei e si può ben affermare che oggi, a livello internazionale, è abbastanza diffuso un consenso per una valorizzazione del concetto di competenza nel contesto dei processi educativi scolastici e formativi in generale.

Tale approccio affonda le sue radici nella individuazione di nuovi bisogni formativi, cognitivi e didattici che i nostri alunni e la società della conoscenza esprimono. Bisogni che non possono essere ignorati da chi ha responsabilità educative per non correre il rischio di fornire una formazione dimezzata.

Se consideriamo il bisogno come una “anticipazione di future necessità” non si può non riconoscere che i giovani nel futuro andranno incontro all'obsolescenza delle conoscenze e saranno costretti a rinnovare continuamente il loro “bagaglio conoscitivo” che risulterà sempre più inadeguato e superato. Per fare ciò dovranno disporre di un adeguato “potenziale conoscitivo”, che consiste nell'insieme di procedure, di schemi mentali, di condotte e di processi cognitivi per ricercare, selezionare e organizzare le conoscenze di cui avranno bisogno per affrontare situazioni di studio o di lavoro e per risolvere problemi. Questo è il nuovo bisogno formativo dei giovani.

Per acquisire competenze occorre, inoltre, saper trasferire le conoscenze e le abilità già acquisite in contesti nuovi e situazioni problematiche complesse. Per fare ciò bisogna mettere in atto condotte mentali e processi cognitivi specifici: effettuare percorsi conoscitivi che vadano non solo dal particolare al generale, ma anche dal globale al semplice, esercitare non solo il pensiero logico, ma anche quello divergente e creativo, abituarsi alla costruzione sociale e non solo individuale dell'apprendimento. L'approccio per competenze facilita l'attivazione di tali processi cognitivi.

La definizione della competenza con riferimento a un compito complesso e il più possibile reale evita la parcellizzazione dell'apprendimento, la decomposizione dei saperi e la loro perdita di senso agli occhi degli alunni. Spesso i ragazzi acquisiscono conoscenze, ma non attribuiscono ad esse significato perché sono troppo frammentate. L'approccio per competenze richiede, quindi, anche la interconnessione, la globalità, la reticolarità e la complessità dei saperi, tutti elementi che configurano il nuovo bisogno didattico e che trovano rispondenza nelle Aree di apprendimento.

L'approccio per competenze richiama un “fare” fisico e mentale ben messo in evidenza dai Piani di Studio Provinciali: “L'aspetto dell'operatività e della progettualità riveste un ruolo importante: uno studente competente è in grado di svolgere attività operative per risolvere problemi in situazioni reali e per produrre oggetti e azioni. A partire da contesti guidati tale competenza si deve manifestare progressivamente anche in situazioni di autonomia. Sul piano più strettamente operativo-strumentale lo studente è in grado di eseguire compiti e azioni, inizialmente sulla base di istruzioni, per acquisire in un secondo tempo anche la capacità di modificare, personalizzare, inventare soluzioni innovative, trasferire le abilità in nuovi e diversi contesti”.

1. Orientamenti per lo sviluppo dei Piani di studio delle istituzioni scolastiche

1.2.1. Le finalità formative dell'approccio per competenze

Alcuni, in effetti, ritengono che l'approccio per competenze sia una richiesta che provenga in modo esplicito dal mondo economico e in particolare dal mercato del lavoro. In questo modo si verificherebbe un asservimento della scuola alle esigenze del sistema produttivo e uno snaturamento della funzione della scuola finalizzata da sempre alla formazione della persona. Il dubbio è legittimo, ma non si può ignorare che ci sono competenze che servono per il lavoro e competenze che servono per la vita. La formazione della persona risulta completa non solo attraverso il possesso di un patrimonio culturale che possa arricchire la propria interiorità, ma anche attraverso il possesso di competenze spendibili nelle relazioni interpersonali e nell'attivazione di comportamenti corretti nella vita sociale e civile.

La scuola può assicurare la formazione della persona quando aiuta il giovane ad acquisire competenze per agire nel e sul mondo. Tale concetto del resto è ribadito nel Profilo globale dello studente al termine del primo ciclo, incluso nei Piani di Studio Provinciali, in cui si afferma: "Al termine del Primo ciclo di istruzione gli studenti devono padroneggiare le competenze funzionali di base per poter esercitare una competenza attiva nella società della conoscenza e per proseguire nell'apprendimento permanente".

Può anche sembrare, in questo modo, che la dimensione della vita sociale sia predominante rispetto alla vita individuale. L'individuo può apparire una entità residua rispetto alle aspettative sociali verso cui orientare l'azione della scuola e cadere nel funzionalismo.

La sfida che sempre la scuola affronta consiste, tuttavia, nel conciliare l'esigenza di prefigurare azioni-mete apprenditive sufficientemente delimitate e standardizzate con una apertura che consenta di recepire tratti di originalità nella espressione delle risposte di apprendimento, margini di possibile interpretazione personale dei problemi e delle relative soluzioni. È in gioco, forse, una delle questioni più critiche legate all'introduzione nell'insegnamento dell'approccio per competenze: la composizione di una duplice opposta tensione: definire, da un lato, standard o livelli di competenza attesi per assicurare (certificare) la qualità degli esiti formativi e, dall'altro lato, nel valorizzare l'originalità dell'approccio personale ai problemi che una prestazione "competente" comporta. Ma è una tensione presente in qualsiasi tipo di formazione intenzionale e diretta. La risposta può venire ad esempio:

- a. dalla considerazione che la scuola non esaurisce, ma contribuisce in modo specifico all'educazione complessiva della persona;
- b. dalla definizione di competenza data dall'*European Qualification Framework* che riportiamo come elemento comune di riferimento: "la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità ed autonomia". Classificare la competenza proprio in base al criterio dell'autonomia e della responsabilità significa che maggiore è l'autonomia, maggiore è la competenza. In definitiva, si lavora con un profilo di riferimento, una mappa, per promuovere l'originalità della persona e la sua l'autonomia, che

L'approccio per competenze non comporta il rischio del funzionalismo?

Di strumentalizzare l'azione della scuola al modellamento su un profilo anziché orientarla allo sviluppo dell'autonomia e della libertà di ciascuno?

Le competenze assorbono ed esauriscono la "mission" della scuola?

l'approccio per competenza non viene a comprimere anzi a promuovere. Tale processo, inoltre, si avvia, ma non si esaurisce nella scuola.

1.2.2. La progettazione per competenze

A questo punto è da chiedersi: come si progetta per competenze? Anziché lunghi elenchi di obiettivi, contenuti e metodi d'insegnamento riportati in documenti che finiscono in fondo ai cassetti avremo numerose tabelle di competenze, conoscenze e abilità destinate anch'esse a finire nei cassetti?

È utile intanto richiamare il rapporto molto stretto esistente tra progettazione, azione didattica e valutazione: l'insegnamento, in quanto azione intenzionale, se non vuole rischiare la deriva presuppone una progettazione cui deve essere coerente; la valutazione, a sua volta, per essere valida e credibile deve risultare aderente all'azione didattica svolta in quanto ogni docente può valutare solo ciò che con ogni sforzo ha cercato di sviluppare e promuovere negli alunni. Nel momento in cui si dovranno accertare e certificare le competenze, necessariamente si dovrà fare riferimento a quanto prima progettato e poi svolto in classe. Ecco perché i documenti di progettazione non possono rimanere nei cassetti. Sulle modalità di progettazione i punti di riferimento sono le competenze stabilite dai Piani di Studio Provinciali per ogni Area di apprendimento e le conoscenze e le abilità indicate dalle presenti Linee guida.

Di conseguenza, i Piani di Studio delle istituzioni scolastiche possono essere concepiti ed elaborati come documenti che non siano fine a sé stessi, se si pone attenzione prioritaria ad alcune domande guida da tenere presenti nel processo elaborativo, d'implementazione e valutazione/miglioramento continuo dell'azione formativa e didattica. In letteratura, ad esempio, compaiono le seguenti domande guida per la progettazione per competenze:

1. Quali classi di situazioni deve saper affrontare un soggetto in formazione per definirsi competente?
2. Quali azioni (in senso fisico e/o mentale) un soggetto competente realizza abitualmente per trattare con successo una classe di situazioni?
3. Su quali saperi poggia lo sviluppo delle competenze identificate rispetto agli ambiti di esperienza considerati o famiglie di situazioni ipotizzate?
4. Quali esperienze/situazioni, costruite a partire dal Profilo dello studente, possono essere proposte per promuovere l'acquisizione di competenza?

Il profilo globale dello studente al termine del primo ciclo proposto dai Piani di Studio Provinciali fornisce la cornice per rispondere alla prima domanda nei singoli contesti, con scelte di priorità variabili dall'uno all'altro. Tale documento, infatti, al punto 2, riporta quali sono le situazioni che lo studente, attraverso l'utilizzo di conoscenze e di abilità, deve poter padroneggiare. Situazioni che non possono mancare nella determinazione dell'offerta formativa delle scuole e che orientano la progettazione per competenze.

L'identificazione di conoscenze e abilità implicate dalle competenze, riportate per ogni disciplina nelle presenti Linee guida, risponde alla seconda domanda. In ciascuna di esse, infatti, sono impliciti i processi operativi (il fare) e le operazioni mentali (il pensare) richiesti per una loro acquisizione sicura e stabile.

Le Aree di apprendimento e le loro articolazioni nei bienni e nei contesti ed organizzazioni locali, rispondono alla terza domanda in quanto forniscono anche le interconnessioni delle conoscenze, necessarie spesso per affrontare situazioni complesse.

1. Orientamenti per lo sviluppo dei Piani di studio delle istituzioni scolastiche

Le “buone pratiche” forniscono repertori utili per rispondere alla quarta domanda, che mette in gioco la professionalità e la creatività delle scuole e degli insegnanti, sollecitati dal continuo mutare delle aspettative e dei bisogni delle generazioni che di anno in anno si susseguono nelle aule.

1.2.3. L'azione didattica per competenze

Insegnare per competenze, come già accennato, significa costruire e proporre esperienze e situazioni apprenditive problematiche, complesse e contestuali, che gli alunni devono saper affrontare e risolvere. In che modo la scuola può/deve fare ciò?

Il modello didattico che, per semplificare, si è soliti definire “tradizionale”, propone esperienze/situazioni “scolastiche”, atte a promuovere l’acquisizione di conoscenze, abilità ed atteggiamenti tipicamente “scolastici”, funzionali a questo contesto, anche se possono risultare poi fondamentali per l’apprendimento (soprattutto in contesti e con modalità formali e strutturate) nel corso della vita. Leggere, scrivere e far di conto (obiettivi della didattica tradizionale), ne sono l’esempio centrale in quanto la loro acquisizione nel contesto scolastico risulta poi fondamentale anche nella vita.

Quali sono le innovazioni didattiche che l'approccio per competenze comporta? Si può continuare ad insegnare come sempre?

Accanto alle competenze derivanti dall’acquisizione delle materie scolastiche, sempre più presente è la costruzione di esperienze/situazioni utili per l’acquisizione di competenze procedurali, proprie delle discipline di studio, attraverso una didattica problematizzante, contestuale, operativa (e non trasmissiva) centrata, ad esempio, su attività laboratoriali e progettuali.

È evidente che tali innovazioni didattiche siano più facilmente realizzabili nelle scuole secondarie e professionali in cui simulazioni, alternanza scuola-lavoro, stage e tirocini sono esperienze/situazioni atte a promuovere competenze nell’affrontare in modo sempre più autonomo classi di situazioni autentiche e professionalizzanti. Anche nel primo ciclo però, e persino nella scuola dell’infanzia, possono essere tranquillamente reperite e realizzate esperienze e attività apprenditive che abbiano simili caratteristiche e che richiedano agli allievi una operatività fisica e mentale.

Le stesse prove PISA e INVALSI, negli ultimi anni, evidenziano una struttura basata sulla proposta di contesti e situazioni come punto di partenza per la messa in moto di azioni fisiche e mentali per la soluzione di problemi (cognitivi) che i saperi e le Aree di apprendimento contribuiscono a sviluppare. Una modalità spesso adottata nelle buone pratiche e nei manuali d’insegnamento che non siano nozionistici o esecutivi.

Per “situazione di apprendimento”, finalizzata alla promozione di competenza, si intende l’insieme di elementi di ordine fisico-materiale, organizzativo, psico-sociale - di “ambiente di apprendimento” - in cui il soggetto è messo in condizione di scegliere cosa e come agire per superare sfide complesse a partire dalle risorse personali (conoscenze, capacità, atteggiamenti, abilità...) che può mettere in campo. L’insegnamento viene ad avere il compito di prefigurare e gestire “contesti” ritenuti adatti a far vivere esperienze autentiche e a risolvere problemi complessi simili a quelli della vita reale.

Situazioni che promuovono l’apprendimento per competenze sono, ad esempio, quelle nuove per il soggetto (nelle quali, però possa immedesimarsi) che:

- presentano una sfida, un motivo per essere risolte, un “perché”;
- richiedono per la loro risoluzione l’uso di documenti autentici e implicano una integrazione di apprendimenti posseduti dagli allievi, non una semplice giustapposizione;
- comportano un “agire” (fisico e/o mentale) a partire da quanto appreso (“fare con ciò che si sa”);
- risultano tendenzialmente aperte, tali da lasciare spazio alla discussione, in cui siano introdotti dati parassiti e in cui i saperi e i saper fare da mobilitare non siano conosciuti in partenza, ma debbano essere individuati dall’allievo;
- possono essere affrontate dagli allievi in relativa autonomia.

Ovviamente non tutte queste caratteristiche possono essere contemporaneamente presenti in ogni situazione didattica, anche perché - è noto e opportuno ricordarlo - la scuola non è la vita, ma nell’approccio per competenze sono particolarmente rilevanti e da implementare con la gradualità e la specificità dei bienni in cui si articola il primo ciclo d’istruzione. Si forniscono comunque di seguito alcune indicazioni specifiche che possano orientare i docenti nel fare scuola per competenze.

- *Conoscenze e abilità stabili e significative.* La progettazione per competenze non può prescindere in alcun modo dalla padronanza di conoscenze e di abilità che rappresentano il presupposto per la risoluzione di situazioni problematiche reali o di studio. Le conoscenze anzi devono essere consolidate, avere stabilità nel tempo ed essere comprese in profondità. Il fine dell’insegnamento, infatti, è proprio la comprensione: spesso i ragazzi apprendono, ma non comprendono! Ne consegue, quindi, che le nuove conoscenze sono acquisite in maniera significativa solo quando si legano a quelle pregresse attraverso un ancoraggio esperienziale, psicologico e cognitivo. Questo principio rappresenta anche una risposta ad una delle critiche più frequenti provenienti sia dagli esperti teorici che dai docenti secondo cui le competenze hanno la pretesa di sostituire le conoscenze. Niente di più falso. La didattica per competenze non si pone in alternativa alla didattica per conoscenze ma si basa indissolubilmente su di essa e la integra considerando le conoscenze irrinunciabili per la costruzione del sapere.
- *La ricerca dei nuclei fondanti.* L’approccio per competenze richiede un maggiore spazio temporale da dedicare all’insegnamento. Spazio, invece, che viene contratto con la riduzione delle ore assegnate alle discipline. Come uscire da questa contraddizione? Una risposta da perseguire attraverso l’azione didattica è senza dubbio quella dell’essenzializzazione dei contenuti di apprendimento attraverso la individuazione dei nuclei fondanti. Si deve sviluppare una nuova modalità di organizzazione e di stesura dei Piani di Studio delle istituzioni scolastiche in modo da prevedere i contenuti irrinunciabili su cui concentrare l’azione didattica. L’obiettivo dell’istruzione non è tanto l’ampiezza, quanto la profondità: insegnare contenuti essenziali ed esemplificare dei principi generali che aiutino a comprendere il maggior numero possibile di particolari. Quando nell’insegnamento si persegue l’obiettivo dell’esaustività e si cerca di trattare troppi

argomenti si corre il rischio di ottenere una comprensione superficiale o una mancata comprensione. È molto più logico dedicare una considerevole parte del tempo a concetti chiave, idee produttive e questioni essenziali, permettendo agli studenti di approfondire meglio queste nozioni e i significati correlati.

- *Spazio adeguato alle conoscenze procedurali.* Occorre insistere di più sulle conoscenze procedurali e non solo su quelle dichiarative. Si tratta di far vivere e di far apprendere agli alunni il “come” della disciplina e non solo il “che cosa”. Non ha senso insegnare e fare apprendere quanto è lungo il diametro della terra, piuttosto ragionare su come hanno fatto a determinarne la lunghezza. Ogni disciplina, oltre ai contenuti e al linguaggio utilizzato per conquistare e poi esplicitare le proprie conoscenze, possiede la dimensione metodologica, ossia l’insieme delle procedure e dei metodi utilizzati nel tempo dagli esperti per conquistare le conoscenze. L’insieme di tali procedure e metodi rappresenta il “come” della disciplina, mentre l’insieme dei contenuti rappresenta il “che cosa”. Spostare l’insegnamento sul “come” della disciplina, inoltre, desta maggiore motivazione negli alunni e contribuisce a far acquisire loro quel “potenziale cognitivo” da cui dipende la capacità del soggetto di saper affrontare e risolvere problemi e situazioni complesse ossia la sua competenza.
- *Procedere per problemi.* È importante anche problematizzare l’insegnamento e l’apprendimento in modo che la proposta dell’insegnante sia una risposta a un problema o a una domanda esplicita o implicita dell’alunno. Il vero insegnamento è una risposta. Problematizzare l’insegnamento significa fare ricorso a dissonanze cognitive, a paradossi, a interrogativi, e trasformare l’apprendimento in un problema da risolvere. Il conoscere, fin dall’origine, è consistito nel ricercare le risposte agli interrogativi che l’uomo si è posto e si pone, ai “perché” delle cose, degli eventi, delle idee. Il bambino apprende ponendo e ponendosi una serie di “perché”. La spiegazione dell’insegnante, in una didattica problematizzante, non è subordinata a un programma da svolgere, ma all’emergenza di un problema, di un interrogativo, di un “perché” ed è finalizzata a sostenere gli alunni nella costruzione personale delle risposte. La spiegazione in sé non è attraente senza una necessità che la giustifichi, senza un bisogno, una curiosità da soddisfare.
- *Sviluppo di processi cognitivi.* Occorre anche insistere sullo sviluppo intenzionale dei processi cognitivi che intervengono nell’attività di apprendimento. In modo particolare, possono essere presi in considerazione i seguenti processi su cui costruire delle attività didattiche che permettano il loro sviluppo: processi percettivi; processi mnestici; processi induttivi o di astrazione; processi deduttivi; processi dialettici; processi creativi. In questo modo si sviluppa il potenziale conoscitivo e non solo il bagaglio conoscitivo.
- *Operare per progetti.* La pedagogia del progetto contribuisce all’acquisizione di competenze complesse perché abitua gli allievi a vedere i procedimenti ap-

presi a scuola come strumenti per raggiungere degli scopi reali, che possono percepire e comprendere e che spesso stanno loro a cuore. La realizzazione di un progetto, inoltre, che sbocca su una situazione extrascolastica, risulta quasi sempre un compito complesso, non collegato, in modo evidente per l'allievo, a una disciplina scolastica, in quanto richiede l'apporto di più saperi e discipline. Nella scuola del primo ciclo operare per progetti rappresenta ormai una tradizione consolidata che annovera anche delle esperienze significative e pratiche eccellenti: produzione di uno spettacolo teatrale, pubblicazione di un giornalino scolastico, realizzazione di una esplorazione o visita guidata sul territorio, redazione di una guida turistica per illustrare un luogo artistico o paesaggistico del territorio, realizzazione di un video come risposta a un problema sociale e umanitario (progetto di educazione alla salute, alla legalità, all'ambiente, di gestione rifiuti, ecc.). Tale tradizione didattica, talvolta concepita a latere dell'attività specifica di insegnamento, nella progettazione per competenza va integrata saldamente nell'attività didattica ordinaria e tenuta in debito conto anche per la verifica e valutazione delle competenze.

- *La didattica laboratoriale.* La didattica laboratoriale rappresenta una occasione unica per superare l'insegnamento meramente trasmissivo in quanto consente una attività più operativa e più motivante. Il laboratorio è il luogo privilegiato per realizzare una situazione di apprendimento su compiti complessi e reali che richiedano conoscenze e abilità specifiche in una dimensione operativa e progettuale che coinvolga gli alunni. Nel laboratorio si realizzano, più che nell'aula scolastica, le condizioni per permettere a ciascuno di far esplodere le proprie attitudini e i propri interessi, di accrescere quindi la motivazione ad apprendere e di avere maggiore possibilità di successo scolastico. Il laboratorio, infatti, privilegia il canale operativo (il fare) e iconico (il vedere) che sono più motivanti rispetto al canale simbolico (la parola). Nel laboratorio si genera un circolo virtuoso tra operatività e personalizzazione tramite la molla della motivazione. Il mancato successo nell'apprendimento spesso è frutto di assenza di motivazione, ossia di un mancato coinvolgimento interiore degli allievi che, invece, deriva di norma da una aderenza non solo alle loro attitudini, ma anche ai loro interessi. Nei laboratori, inoltre, è possibile l'aggregazione degli allievi per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, accomunati da interessi, potenzialità e attività condivise. In questo modo possono essere formati gruppi di alunni della stessa classe, di classi parallele o verticali secondo il livello raggiunto negli apprendimenti o per realizzare un preciso compito/progetto o per svolgere attività opzionali che possano assecondare attitudini e interessi particolari. L'attività di laboratorio, in conclusione, può rappresentare una strategia e una occasione per far uscire la scuola e la didattica dall'astrattezza e dal verbalismo, per motivare maggiormente gli alunni ad apprendere e per personalizzare meglio gli insegnamenti. Una scuola dei laboratori, infine, è una scuola che fa ricerca, impegnata quindi a qualificare e a innovare costantemente i propri percorsi di insegnamento/apprendimento.

1. Orientamenti per lo sviluppo dei Piani di studio delle istituzioni scolastiche

1.2.4. La valutazione e certificazione delle competenze

È noto che valutare significa riconoscere, far emergere e attribuire il valore a cose, azioni e persone. Lo sviluppo di competenze è un processo articolato nelle dimensioni che lo compongono e per i tempi lunghi che comporta. Nell'approccio per competenze, pertanto, anche la valutazione scolastica si compone di più elementi in interazione.

Quali conseguenze pratiche comporta il valutare per competenze nel primo ciclo?

Cominciamo con il dire che l'operazione della certificazione delle competenze non può avvenire al di fuori di principi didattici e docimologici di riferimento. Dal punto di vista docimologico partiamo da un punto fermo: le prove strutturate e standardizzate (a scelta obbligata, a scelta multipla, di corrispondenza, di completamento), che possono essere utilizzate per la valutazione degli apprendimenti, in termini di conoscenze ed abilità, non sono affatto adatte per la valutazione delle competenze. Le tradizionali prove semistrutturate o non strutturate, sempre utilizzate per la valutazione degli apprendimenti, possono verificare il possesso di competenze a condizione che abbiano la caratteristica della complessità, della novità, e richiedano l'applicazione e il trasferimento di conoscenze e abilità acquisite dallo studente. A questa modalità di accertamento si ispirano anche parte delle prove PISA e INVALSI che, però, hanno funzione di valutazione di sistema e rappresentano quindi un riferimento utile, ma non possono essere assunte come unico modello ed esaurire la valutazione delle competenze, come del resto la stessa valutazione degli apprendimenti.

È ampiamente condivisa la considerazione che una valutazione professionalmente adeguata e significativa per i soggetti della relazione didattica si sviluppi con riferimento a un polo oggettivo, a uno intersoggettivo e a uno soggettivo. Tali riferimenti risultano validi per la valutazione delle competenze.

Le principali modalità di valutazione per il polo oggettivo sono rappresentate dai cosiddetti compiti autentici o di realtà, che richiedono allo studente, come già detto, di saper risolvere una situazione problematica, complessa e nuova, il più possibile vicina al mondo concreto, utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive da un contesto ad un altro. È necessario che lo studente dia prova, nello svolgere tali compiti, nel realizzare prodotti e nel risolvere problemi, di essere capace di uscire dai tradizionali canoni della ripetizione dei contenuti e della "restituzione dell'appreso". Non sempre la restituzione dell'appreso, infatti, è testimonianza di una comprensione profonda e interiorizzata di conoscenze e abilità e di una loro fruizione in contesti, abbastanza o in parte, diversi da quelli scolastici abituali.

I compiti autentici mettono in evidenza il prodotto finale, ma non forniscono informazioni sul processo messo in atto dallo studente per arrivare al prodotto. Nella quotidianità dell'attività didattica - in particolare nella scuola primaria - di grande rilevanza sono invece le modalità del polo intersoggettivo: osservare e documentare, da parte di tutti i docenti, processi di apprendimento nella prospettiva della valutazione formativa e formatrice. L'osservazione del processo si ispira al paradigma dell'informazione nel senso che si raccolgono elementi informativi sulla cui base il docente e l'alunno possono regolare l'azione di insegnamento/apprendimento, modificarla nei tempi, nei ritmi, nei contenuti e nelle procedure per renderla più efficace, per

migliorarla. Il paradigma dell'informazione, che in campo valutativo si esprime sotto il nome di verifica, ha lo scopo di sostenere l'acquisizione degli apprendimenti e delle competenze e non solo di accertarne il possesso. È quindi importante, per la valutazione delle competenze, mettere in atto da parte dei docenti una serie di osservazioni sistematiche sulle modalità cognitive, motivazionali, relazionali attraverso cui lo studente svolge il compito. Affinché il processo osservativo abbia il carattere dell'intersoggettività è necessario che sia definito aprioristicamente un protocollo di osservazione, di ampia condivisione collegiale, che riporti gli elementi da osservare ossia gli indicatori di competenza.

Per il polo soggettivo, infine, è opportuno promuovere negli alunni strategie autovalutative, via via più approfondite e raffinate con il crescere dell'età, finalizzate a sviluppare la loro autonomia e responsabilità, che sono, come già detto, componenti essenziali della competenza. Il polo soggettivo nella valutazione delle competenze si realizza attraverso strategie narrative che sollecitano lo studente a raccontare e descrivere le modalità utilizzate per svolgere il compito, la successione delle operazioni compiute, le difficoltà incontrate, le soluzioni reperite, l'interesse o disinteresse personale per il compito e i loro perché, gli errori eventualmente compiuti e le modalità per evitarli nel futuro. Si tratta di costruire una piccola "autobiografia cognitiva" che assume anche un grande valore metacognitivo in quanto permette allo studente di acquisire la consapevolezza del proprio processo di apprendimento, condizione prima per poterlo migliorare. Dalla narrazione dello studente il docente ricava ulteriori informazioni da mettere in relazione con quelle raccolte attraverso le osservazioni sistematiche e quelle derivanti dall'analisi del prodotto finale in modo da poter pervenire a un giudizio che abbia il più possibile il carattere dell'affidabilità e della validità.

Questi tre poli/strumenti della valutazione nell'approccio per competenze si ritrovano, in misura diversa, nelle varie attività connesse alle diverse funzioni che la valutazione svolge nel primo ciclo. Essa ha anzitutto e principalmente una funzione formativa e di progettazione-regolazione del percorso formativo. Si basa su osservazione e raccolta di documentazione di processi e rilevazioni di risultati in itinere degli studenti nelle Aree di apprendimento. Questo livello della valutazione ha valore di comunicazione interna tra i soggetti delle relazioni didattiche (alunni, insegnanti e genitori); fa parte integrante della quotidiana azione didattica ed è costitutiva del processo d'insegnamento/apprendimento. La valutazione degli apprendimenti riveste anche una funzione amministrativa e certificativa e permette il passaggio da una annualità alla successiva, tenuto conto delle potenzialità del periodo didattico biennale che consente una progettazione più vicina ai bisogni dei singoli studenti e offre, se necessario, un tempo maggiore per il recupero. Criteri e modalità di valutazione sono deliberati dalle istituzioni scolastiche nell'ambito della loro autonomia, in sintonia con i principi stabiliti dalla normativa provinciale.

La certificazione delle competenze che si attua al termine del primo ciclo ha funzione formativa e orientativa e si attua sulla base di strumenti e modalità che la Provincia adotta in raccordo con le disposizioni nazionali.

I. Orientamenti per lo sviluppo dei Piani di studio delle istituzioni scolastiche

Le rilevazioni degli apprendimenti nell'ambito di programmi di ricerca, che hanno funzione di valutazione di sistema e ai quali le scuole trentine partecipano (es.: IEA, OCSE, INVALSI, ecc.), possono mettere a disposizione criteri, strumenti standardizzati e dati utili anche ai fini della valutazione formativa, della documentazione amministrativa e della certificazione delle competenze ma hanno diverse finalità, tutte essenziali, da non confondere o sovrapporre, anche nella comunicazione tra i soggetti della relazione didattica e con l'esterno.

In sintesi, la valutazione delle competenze, come degli apprendimenti, non si limita/riduce all'assegnazione intuitiva di livelli e giudizi; per essere adeguata si basa su strumenti/elementi molteplici; è anzitutto funzionale alla raccolta di informazioni (oggettive, intersoggettive e soggettive) per prendere decisioni su come procedere nel processo di apprendimento e di formazione; usa linguaggi adeguati e pertinenti nei vari contesti e momenti della relazione didattica e per le diverse funzioni - formativa, certificativa, di sistema - che svolge.

I.3. L'organizzazione in bienni

Il primo ciclo d'istruzione della scuola trentina si caratterizza per l'attività integrata tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado - con tradizioni, organizzazione e formazione diverse - nell'ambito degli istituti comprensivi; si confronta con la generalizzata frequenza della scuola dell'infanzia e dell'obbligo d'istruzione nei canali liceale, tecnico e professionale; accoglie e "tratta" persone-alunni con bisogni e potenzialità educative e culturali molto diversi.

Le "Aree di apprendimento" e l'approccio per competenze assumono, quindi, configurazioni didattico-organizzative diversificate ed evolutive nei bienni in cui si articola il primo ciclo d'istruzione, ognuno dei quali ha una propria specificità ed è al contempo "ponte" tra quanto precede e segue, tra scuola ed altri contesti formativi, in rapporto allo sviluppo e alla trasformazione dei soggetti in apprendimento. I Piani di Studio delle istituzioni scolastiche hanno proprio la funzione di "messa a punto" contestualizzata delle configurazioni didattico-organizzative in modo che risultino pertinenti alle diverse situazioni, anche in rapporto ai bisogni, alle risorse e alle competenze disponibili. A titolo esemplificativo sottolineiamo alcuni ben noti tratti specifici di ciascun biennio che influenzano le "Aree di apprendimento", come spunto di riflessione/proposta per lo sviluppo dei curricoli di scuola.

Quali conseguenze pratiche hanno le "Aree di apprendimento" e l'approccio per competenze nell'organizzazione didattica del primo ciclo d'istruzione? E nei bienni in cui si articola?

Il *primo biennio* si caratterizza come momento dell'alfabetizzazione funzionale, in tutti i saperi, cioè passaggio da un'impostazione didattica - prevalentemente indiretta - per campi di esperienza ad una per Aree di apprendimento con attività progressivamente sempre più strutturate e dirette. L'unitarietà e l'integrazione dell'azione didattica dei docenti sono i principali requisiti da garantire. In pratica, questo significa - ad esempio - la condivisione da parte di tutti i docenti dei compiti di alfabetizzazione funzionale, in particolare per quanto riguarda l'italiano; l'inopportunità dell'adozione di quadri orari

eccessivamente frammentati e di modalità di valutazione distinte per singole discipline; la sobrietà del corredo di strumenti scolastici personali; l'allestimento di aule come ambienti di apprendimento che possano facilitare vari tipi d'attività, ecc.

Il *secondo biennio* si caratterizza come momento di consolidamento, sviluppo e ampliamento dell'alfabetizzazione, in tutti i saperi, con la previsione di attività prevalentemente strutturate, dirette, e via via sempre più autonome e cooperative. L'articolazione dell'azione didattica per aree integrate di apprendimento è qui funzionale allo sviluppo di progetti di "produzione" di primi artefatti culturali: rappresentazioni teatrali, ricostruzioni di quadri storico-sociali, documentazione di esplorazioni e analisi ambientali e di cultura locale, organizzazione di eventi, produzioni multimediali, ecc. Questo comporta, ad esempio: la progettazione equilibrata e bilanciata di attività integrate da parte dei docenti di diverse aree disciplinari; l'organizzazione del tempo e degli ambienti scolastici per aree integrate di apprendimento e non per singole discipline; l'articolazione del corredo di strumenti scolastici personali e l'esercizio autonomo della programmazione del loro uso; l'allestimento di aule come ambienti di apprendimento in cui siano presenti e utilizzati di frequente strumenti e artefatti culturali per "saperi" diversificati e specifici.

Nel *terzo biennio* si realizza l'incontro con le discipline attraverso la mediazione di "specialisti" di ciascun sapere, tipica dell'istruzione secondaria. Si tratta di una transizione che comporta sia l'opportunità di un "accompagnamento" sia l'esigenza (oltre che la prassi) di una "sfida/opportunità" per gli alunni di confrontarsi con nuovi contesti e modalità formative. A questo scopo possono essere utili, come noto e praticato: momenti di scambio e collaborazione (di docenti e alunni) nell'articolazione dell'attività didattica ordinaria; insegnamenti e progetti sviluppati con la collaborazione di docenti di scuola secondaria di primo grado e di scuola primaria, come ad esempio per attività musicali, artistiche, motorie; momenti/riti di "controllo" (es. prove finali) e di cambiamento di ambiente organizzativo e didattico. Questo comporta l'organizzazione del tempo, degli ambienti, del corredo di strumenti scolastici personali, della valutazione, con modalità differenziate e lo sviluppo dell'autonomia degli alunni in attività di medio termine.

Nel *quarto biennio* il confronto con le specifiche materie/discipline, le loro strutture epistemologiche, i relativi strumenti ed artefatti, diventa definitivo e svolge una rilevante funzione di accompagnamento, sollecitazione, orientamento alla messa a fuoco di interessi, attitudini e impegni personali per la scelta del canale/indirizzo del successivo biennio dell'obbligo d'istruzione. Grande importanza possono assumere, in tal senso, le possibilità offerte dalla flessibilità degli orari, determinata dalle scuole, per consentire opzionalità e arricchimenti scelti dagli alunni in specifiche aree disciplinari o per tipi d'attività, come opportunità per l'orientamento. Le opzionalità e le diversificazioni di curriculum formativo individuale nel quarto biennio si possono opportunamente accompagnare a forme di documentazione e autovalutazione che, accanto alle rilevazioni oggettive degli apprendimenti, supportino le scelte d'istruzione e formazione successiva ed integrino/qualifichino nel curriculum di scuola il momento formale dell'esame di stato.

1. Orientamenti per lo sviluppo dei Piani di studio delle istituzioni scolastiche

In sintesi, *unitarietà, integrazione, specificità, opzionalità* sono alcuni dei *caratteri qualificanti* le Aree di apprendimento e l'approccio per competenze, *rispettivamente, nei quattro bienni* in cui si articola il primo ciclo d'istruzione, che i Piani di Studio delle istituzioni scolastiche declineranno e svilupperanno nei curricoli di scuola.

1.3.1. La continuità del processo formativo

L'articolazione del primo ciclo in bienni, già prevista dalla Legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5 (legge provinciale sulla scuola), vuole essenzialmente soddisfare il principio educativo e didattico della continuità. Tale principio trova fondamento nella riconosciuta esigenza di assicurare all'alunno un percorso formativo organico e graduale che non conosca frammentazioni, segmentazioni e sbalzi troppo accentuati. La scuola ha il compito di garantire all'alunno uno sviluppo articolato e armonico pur nei cambiamenti derivanti dell'età evolutiva e dall'organizzazione curricolare e didattica dei diversi segmenti scolastici. L'organicità e la differenziazione graduale del percorso formativo proposto all'alunno hanno anche lo scopo di evitare le difficoltà che spesso si riscontrano nel passaggio tra i diversi ordini di scuola e che sono causa di disagio scolastico, di insuccesso negli apprendimenti, di intralcio nella costruzione della propria identità e nella maturazione generale della persona.

Quali sono le ragioni dell'articolazione in bienni? E cosa comporta per l'attività didattica?

La previsione del terzo biennio, costituito dal quinto anno della scuola primaria e dal primo anno della scuola secondaria di primo grado, rappresenta una peculiarità del sistema scolastico trentino e ha proprio lo scopo di assicurare il passaggio non traumatico tra due ordini di scuola che tradizionalmente si sono presentati ai ragazzi con differenze troppo accentuate. Secondo questi principi è necessario realizzare forme di raccordo sia con la scuola dell'infanzia sia con il successivo biennio dell'obbligo di istruzione nella consapevolezza che continuità non vuole significare uniformità e assenza di differenziazioni, che comunque l'alunno deve abituarsi ad affrontare nel suo percorso di formazione.

L'attività didattica, sulla base di tali principi, assume un maggiore respiro temporale sia nella progettazione che nella valutazione. Gli obiettivi di apprendimento previsti nelle singole materie/discipline possono essere pensati e definiti tenendo presente l'intero biennio in modo da assicurare non solo la propedeuticità dei contenuti e la loro reticolarità verticale, ma anche la possibilità di un loro consolidamento in un arco temporale più ampio. In questo modo anche la valutazione sia degli apprendimenti sia delle competenze non assume carattere definitivo al termine di ciascun anno, ma si spalma nell'intero biennio assumendo con forza, nei casi di difficoltà, il carattere di sostegno all'apprendimento con funzione orientativa e proattiva. Nell'arco del biennio all'alunno verranno fornite tutte le informazioni necessarie per modificare e correggere modalità e strategie poco efficaci di apprendimento (funzione orientativa) e tutti gli stimoli per far crescere in lui la motivazione ad apprendere (funzione proattiva): apprezzamento dei progressi anche se piccoli, testimonianze di fiducia in sé, espressioni di attese positive, ecc.

La continuità, in sintesi, dal punto di vista didattico comporta: il coordinamento in senso verticale dei Piani di Studio elaborati dalle istituzioni scolastiche, in modo

da prevedere un graduale passaggio dai campi di esperienza alle Aree di apprendimento e alle specifiche materie/discipline; la conoscenza reciproca e la progressiva armonizzazione delle pratiche didattiche, delle concezioni e delle strategie di insegnamento, degli stessi stili educativi; momenti di collaborazione incrociata tra gli insegnanti che operano nei diversi bienni; conoscenza del percorso formativo continuo dell'alunno; la ricerca anche di una continuità orizzontale che si esprima nella presa in carico e valorizzazione delle risorse culturali presenti nel territorio e negli apporti che possono fornire le famiglie, gli enti e le istituzioni territoriali.

1.4. La ricaduta nella didattica delle innovazioni proposte

Cosa fare affinché l'adozione dei Piani di Studio Provinciali e quelli delle istituzioni scolastiche (curricoli di scuola) non rimangano semplici documenti formali, ma promuovano le buone pratiche di insegnamento, la cooperazione tra docenti, l'apprendimento per competenze?

Le innovazioni introdotte nel sistema scolastico, per essere realizzate, hanno sempre bisogno della condivisione e del supporto dei docenti i quali rappresentano la chiave di volta di qualsiasi rinnovamento e miglioramento. La condivisione si ottiene prima di tutto attraverso un'ampia azione di informazione/discussione delle novità introdotte: spesso la carenza di informazioni o interpretazioni troppo personali sono da ostacolo all'assunzione collegiale di una operatività didattica innovativa. L'informazione e la discussione delle novità introdotte non possono derivare solo da piani provinciali di formazione dei docenti, ma anche da momenti di confronto, che devono essere curati e intensificati, all'interno degli organi collegiali della scuola, o di gruppi ristretti di docenti.

Alla comprensione/condivisione il più possibile omogenea delle innovazioni non può non seguire una loro traduzione e sperimentazione nella pratica didattica attraverso la creazione e l'attivazione di modalità efficaci, messe in evidenza anche dalla letteratura.

- *Comunità di pratiche.* Oramai è ampiamente riconosciuta la grande utilità delle comunità di pratiche nella formazione degli insegnanti in sostituzione dei tradizionali corsi. L'apprendimento efficace si ottiene, anche per gli adulti, quando si costruiscono occasioni di formazione a partire dalle necessità delle persone e della professione e si investe nella costruzione di reti di lavoro collettivo finalizzate allo scambio delle professionalità. Secondo tale orientamento le scuole devono agevolare i momenti in cui gli insegnanti si incontrano per riflettere sul proprio operato e per migliorarlo trasformandosi in vere comunità di apprendimento: mettendo in comune le conoscenze si acquisisce un sapere molto più vasto. In questo modo la scuola può trasformarsi in un centro di sviluppo professionale permanente in cui i docenti possono imparare dai colleghi oltre che dagli esperti.
- *Ricerca-azione.* È altrettanto condivisa la necessità di ricorrere alla ricerca-azione con scopi riflessivi nello sviluppo professionale dei docenti. Questa pratica presuppone l'analisi e la discussione tra pari delle innovazioni proposte, una loro traduzione in esercitazioni e attività didattiche, una loro realiz-

zazione in classe e un continuo monitoraggio della loro efficacia. La ricerca-azione in effetti può essere definita come lo studio di una situazione sociale con lo scopo di migliorare la qualità dell'azione al suo interno. Non si tratta di una ricerca applicata in cui la teoria, costruita in modo decontestualizzato, viene pedissequamente sperimentata nella pratica, bensì di una ricerca che si perfeziona e si migliora mentre si pratica.

- *Reti di lavoro collaborativo.* Sia la ricerca-azione sia le comunità di pratiche o di apprendimento trovano un'efficace applicazione se sostenute dalle "reti di scuole" in cui lo scambio delle pratiche professionali assume un respiro più ampio e meno circoscritto all'interno di una comunità, che con il tempo può cadere in forme di autoreferenzialità e autoconservazione. La l.p. 5/2006 (art. 19), del resto, fa esplicito riferimento all'importanza di costituire reti tra le istituzioni scolastiche "per la migliore utilizzazione delle risorse, il raggiungimento delle proprie finalità istituzionali e il contenimento dei costi. L'accordo di rete può avere a oggetto attività didattiche, tecnico-amministrative e gestionali e può anche prevedere, ferma restando l'autonomia dei singoli bilanci, l'attivazione di centri di servizio comuni, l'acquisto di beni e servizi, l'utilizzazione e la mobilità temporanea di personale, anche docente".
- *Dipartimenti di area.* Le condizioni materiali, organizzative e relazionali, oltre che le consapevolezze e le intenzionalità dichiarate, sono, come già detto, fattori essenziali della qualità delle pratiche didattiche. L'adozione dei Piani di Studio Provinciali e lo sviluppo dei curricoli di scuola comportano, come già detto, un'elevata attenzione alle Aree di apprendimento, in particolare da parte dei docenti, alla progettazione e valutazione per competenze e alle condizioni d'esercizio delle pratiche didattiche. L'attivazione di dipartimenti d'area d'apprendimento, composti da docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado, per la progettazione, l'individuazione di situazioni/esperienze significative e non ripetitive, la messa a fuoco di criteri e modalità di documentazione e valutazione in modo condiviso, come già sperimentato in molti istituti comprensivi, può essere utile soprattutto per promuovere l'unitarietà, la continuità e la gradualità dei curricoli di scuola. Contemporaneamente, è opportuno che i dipartimenti di area curino anche l'organizzazione didattica quotidiana di spazi, tempi, strumenti e raggruppamenti, in modo che essa non risulti uniforme nell'arco del primo ciclo d'istruzione e che la diversificazione, per quanto graduale, sia immediatamente percepibile da alunni, genitori e insegnanti anche allo scopo di motivare ed esplicitare lo sviluppo formativo e di apprendimento.

L'attivazione di gruppi di docenti per biennio, comprendenti anche quelli assegnati per i bisogni educativi speciali, che seguano l'implementazione dei curricoli di scuola nell'arco dell'anno-biennio scolastico e curino le condizioni materiali, organizzative e relazionali delle pratiche didattiche per Aree di apprendimento, può essere utile soprattutto per promuovere la diversificazione evolutiva degli ambienti, degli strumenti, degli orari, dei raggruppamenti nell'arco del primo ciclo d'istruzione.

ne. Cruciale a questo riguardo risulta in modo particolare la diversificazione dell'organizzazione dei tempi di attività. Ad esempio, l'unitarietà che caratterizza il primo biennio si concretizza anche con orari di attività, strumentazione, valutazione non frammentati per singole discipline, che è invece tipica e opportuna nell'ambito della scuola secondaria, a cominciare da quella di primo grado. Analoghe considerazioni si possono fare anche con riferimento alla strutturazione degli ambienti di apprendimento e delle relazioni didattiche.

1.5. Educazione alla cittadinanza

In che modo l'Educazione alla cittadinanza, come prevista dai Piani di Studio Provinciali, si inserisce all'interno degli orientamenti europei e nazionali? Quali sono gli obiettivi e le competenze chiave di cittadinanza trasversali alle Aree di apprendimento?

La decisione n. 1904/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 12 dicembre 2006 ha istituito il programma “Europa per i cittadini”, che ha come scopo primario la promozione della cittadinanza europea attiva, lo sviluppo del senso di appartenenza a una società fondata sui principi di libertà, di democrazia, di tolleranza e di comprensione reciproca nel rispetto e valorizzazione delle diversità etniche, culturali, religiose e linguistiche.

La Legge 30 ottobre 2008 n. 169 ha previsto che nelle scuole italiane, a decorrere dall'inizio dell'anno scolastico 2008/2009, siano attivate azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione nel primo e nel secondo ciclo di istruzione delle conoscenze e delle competenze relative a “Cittadinanza e Costituzione”, nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse. Iniziative analoghe sono avviate nella scuola dell'infanzia.

Nel Regolamento del 17 giugno 2010 con cui sono stati adottati i Piani di Studio Provinciali delle scuole trentine si legge: “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”.

La scelta dei Piani di Studio Provinciali si colloca, dunque, in linea con gli orientamenti europei in merito alla Educazione alla cittadinanza e si pone in continuità con la legislazione nazionale, pur differenziandosi da questa ultima per la diversa denominazione assunta. Nel definire, infatti, le Aree di apprendimento, i Piani di Studio Provinciali inseriscono l'educazione alla cittadinanza all'interno di una area specifica denominata “Storia con Educazione alla cittadinanza, Geografia” quasi a voler indicare che l'educazione alla cittadinanza, collocata all'interno della storia, non venga a perdere il carattere della specificità disciplinare. Nello stesso tempo però

i Piani di Studio Provinciali precisano che l'educazione alla cittadinanza "è intenzionalmente promossa dall'istituzione scolastica con il contributo di tutte le discipline e le attività scolastiche, in particolare di quelle dell'Area di apprendimento storia con educazione alla cittadinanza."

Sulla base di tali orientamenti è importante preliminarmente chiarire che l'educazione alla cittadinanza nelle scuole trentine assume uno specifico carattere disciplinare in quanto integrata nell'insegnamento di storia e un carattere trasversale in quanto chiama in causa l'apporto di tutte le discipline. Affinché le due dimensioni non vengano trascurate attraverso reciproche deleghe, esplicite o implicite, è importante che le scuole curino una adeguata programmazione con la ripartizione/integrazione delle attività didattiche tra tutte le discipline coinvolte.

Tale attività di programmazione e, di conseguenza, la stessa attività didattica risulteranno il più possibile integrate se faranno riferimento a principi e obiettivi comuni e condivisi. Esplicitiamo di seguito quelli ritenuti fondamentali, estrapolati anche dai Piani di Studio Provinciali, cui le istituzioni scolastiche, nell'ambito della loro autonomia, potranno fare riferimento per realizzare in modo adeguato ed efficace l'educazione alla cittadinanza.

- *Il rispetto dell'altro.* L'uomo prima di essere un individuo è una *physis* sociale. Nasce con la caratteristica della socialità che si trasforma in socializzazione, universalmente considerata una delle dimensioni portanti della personalità. La nostra esistenza essenzialmente è una co-esistenza in quanto si realizza in una fitta rete di relazioni con l'altro. Il bambino è centrato su di sé (egoismo, egocentrismo), ma vive anche il contatto con l'altro che deve imparare piano piano ad ammettere nel suo mondo materiale, psicologico e relazionale. Il pre-adolescente nel passaggio dalla socializzazione primaria, che si realizza all'interno del nucleo parentale, alla socializzazione secondaria, subisce il fascino o il timore del gruppo dei pari con il rischio di assunzione acritica di condotte comuni oppure di isolamento e persino di emarginazione e in alcuni casi di sopraffazione. Lo sviluppo del rispetto dell'altro rappresenta il presupposto non solo della promozione del senso di solidarietà e di tolleranza, ma anche di abbandono delle condotte aggressive e violente sugli altri, che si manifestano in età adolescenziale. In merito a questo aspetto i Piani di Studio Provinciali precisano che "l'educazione all'incontro, al dialogo, alla collaborazione, alla solidarietà, alla riflessività critica nei confronti di se stessi e della comunità di appartenenza rappresenta un itinerario da frequentare con sempre maggiore consapevolezza e intensità".
- *L'equilibrio tra identità ed alterità.* Il rispetto dell'altro non può, tuttavia, portare all'oblio dell'io: occorre equilibrio tra identità e alterità. Proprio durante gli anni del primo ciclo si definisce e si articola l'identità di ciascun alunno nell'assumere la consapevolezza del proprio corpo, della propria personalità, del proprio stare con gli altri. La costruzione della propria identità avviene attraverso due processi: di distinzione dall'altro e di integrazione con l'altro. Si tratta quindi di aiutare l'alunno (bambino o adolescente) a saper riconoscere

i tratti distintivi e peculiari della propria personalità (distinzione) e a saper riconoscere i tratti che lo accomunano all'altro (integrazione). Ed è proprio nel contesto scolastico che lo studente, come si legge nei Piani di Studio Provinciali “avverte e accoglie la presenza dell'altro, e si percepisce come alterità per l'altro, dal momento che la conquista dell'identità è sempre conquista della propria diversità, nella ricchezza e nello scambio interpersonale”.

- *Rispetto della diversità.* Il concetto di alterità reca con sé il rispetto dell'altro soprattutto se diverso e ci introduce nel campo dell'interculturalità e del pluralismo. La pratica interculturale è sicuramente difficile e complessa perché implica e presuppone il dialogo, il confronto, la possibilità di costruire sintesi culturali diverse da quelle di partenza. Oggi tutti i sistemi scolastici europei, come anche la realtà italiana e trentina, si trovano a dover gestire una popolazione non nativa, portatrice di culture diverse. La risposta delle scuole si è orientata verso l'attivazione di una sana dialettica tra identità e alterità: questa è la “pedagogia del confronto” che promuove il superamento di stereotipi e pregiudizi, la conoscenza reciproca, l'autocritica. Tale risposta è fondamentale, ma non esaustiva. A questo primo approccio la scuola deve tentare di aggiungere la “pedagogia del consenso”, ossia l'invito a ricercare una tavola di valori comuni su cui costruire il vivere insieme. Questo cammino non si può compiere senza mediazioni culturali di vario tipo che chiamano in causa tutte le discipline. La pratica interculturale, nell'odierna società multietnica, è finalizzata a costruire una società della tolleranza attiva e della convivenza pacifica. Essa è la vera attuazione del pluralismo ed è pratica di democrazia in quanto ad essa complementare o meglio sostanziale. Nei Piani di Studio Provinciali si legge: “Nel suo itinerario formativo ed esistenziale lo studente impara a conoscere e a interagire con altre culture e acquisisce strumenti adatti a comprenderle e metterle in relazione con la propria, sviluppando un'identità consapevole e aperta. La presenza di studenti con origini culturali diverse va considerata come un'opportunità per tutti. Non basta riconoscere e conservare diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia: si tratta, invece, di sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della propria e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere. Non basta convivere nella società, ma questa società bisogna crearla continuamente insieme”.
- *Il rispetto delle regole del vivere comune.* La progressiva maturazione dei principi sopraelencati e la conseguente assunzione di comportamenti ad essi congruenti devono avvenire prima di tutto all'interno della comunità scolastica. L'educazione alla cittadinanza si realizza essenzialmente nel micro per poi essere trasferita nel macrosociale. Bisogna concepire, perciò, la stessa organizzazione della vita scolastica come luogo di pratico esercizio di diritti e doveri che si realizza nel rispetto delle regole della comunità scolastica. La scuola deve far percepire la regola come necessità ineludibile per il funzionamento e per la sopravvivenza della comunità. In questo consiste l'educazione alla legalità. Nella scuola del passato il rispetto delle regole della comunità

I. Orientamenti per lo sviluppo dei Piani di studio delle istituzioni scolastiche

scolastica veniva assunto con il termine “disciplina” o “condotta”. Il fine era l’ordine esterno, ma in campo pedagogico il fine è soprattutto quello di ottenere un “ordine interno” ossia il perfezionamento del soggetto e quindi la “disciplina interiore”. Affinché gli alunni possano acquisire il senso della regola per vivere e convivere è importante mettere in atto alcuni accorgimenti metodologici: la regola non può essere imposta e pretesa dall’esterno, ma il suo significato deve essere spiegato agli alunni; occorre anche far capire loro le conseguenze negative dell’assenza di una regola; prima di rimproverare o di punire è necessario non consentire e saper dire di no; prima della punizione adottare la valutazione proattiva ossia riconoscere e apprezzare i comportamenti corretti in modo che l’alunno sia portato alla loro reiterazione; il rispetto delle regole da parte dei bambini esige la testimonianza di legalità da parte del personale tutto della scuola e degli adulti in generale. I Piani di Studio Provinciali rimarcano tale principio/obiettivo nel modo seguente: “Gli studenti inoltre devono interiorizzare il significato delle regole e rispettarle e, consapevoli delle conseguenze e delle ricadute sociali dei comportamenti individuali, sentirsi responsabili a partire dagli impegni della vita scolastica sino ai più ampi compiti sociali. Essi maturano in tal modo una visione di sé come persone che apportano il proprio contributo alla comunità e alla società in cui vivono”.