



Il percorso formativo nelle sue scelte di metodo: l'approccio alla progettazione ed alla valutazione dei PCTO

di

Marco Ruffino

Esperto in sistemi e processi di apprendimento
m.ruffino@learningvision.it

Edoardo Soverini

Dirigente Scolastico I.I.S. "Belluzzi-Fioravanti" - Bologna
edoardo.soverini@istruzione.it

Parole chiave:

Progettazione del curriculum, valutazione, varietà cognitiva, competenze trasversali, competenze tecnico-professionali, materiali.

Keywords:

Curriculum design, coherent assessment, cognitive variety, soft & cognitive skills, vocational skills, tools.

1. Il senso e l'articolazione del percorso formativo

Nella propria genesi e nelle risorse prodotte, il percorso formativo *"Progettare PCTO e valutarne gli esiti"*, in attuazione delle Linee Guida 2019, è espressione ed esito di un processo sperimentale aperto, basato sulla progressiva co-costruzione - fra *team* di risorse esperte e partecipanti - di una modalità condivisa di lavoro, oggetto di applicazione reale e conseguente verifica di efficacia e sostenibilità dei propri assunti metodologici. Nella propria articolazione su due annualità scolastiche, il percorso rappresenta dunque **una vera e propria "storia di apprendimento collettivo"**, maturata all'interno di (ed attorno a) una comunità di pratica di insegnanti, esito essa stessa di quanto realizzato. Ricorrendo ad una metafora biologica, non è azzardato parlare di un sistema con caratteristiche autopoietiche, in grado di ridefinire se stesso, sostenersi e -

attraverso la sua diffusione sul territorio mediante pratiche laboratoriali - riprodursi. Questa scelta, venuta a miglior maturazione *in process*, discende da una specifica lettura del contesto e dei suoi bisogni.

Alcuni caratteri emergenti del contesto

Il punto chiave da cui il percorso muove è l'effettiva modificazione di approccio dei PCTO rispetto al precedente modello dell'Alternanza scuola-lavoro. Leggiamo dalle Linee Guida¹, con interpolazione del testo (in corsivo l'originale):

"I PCTO si configurano come percorsi curriculari integrati da realizzare in contesti operativi anche differenti, connotati da una forte integrazione ed equivalenza formativa". L'integrazione è riferita ai rapporti fra "dimensione curriculare, dimensione esperienziale, dimensione orientativa", rivolta a "un percorso unitario che miri allo sviluppo di competenze sia trasversali che tecnico-professionali, utili allo studente negli studi e nelle scelte di vita, spendibili nel mondo del lavoro e dell'eventuale formazione superiore".

Se da un lato si può ritrovare, nella storia di questo istituto pedagogico-metodologico, una continuità di base, dall'altro vanno evidenziate le due transizioni che in essa si consumano, la prima da "pratiche di stage" ad Alternanza scuola-lavoro, la seconda appunto da questa ai PCTO. Vista lungo l'asse del tempo, la distanza fra punto di inizio e punto di termine (fra "stage" e PCTO) non può essere più consistente, sui due piani delle finalità e dei mezzi di apprendimento. Un approccio innovativo trova in genere, nei suoi esordi, difficoltà ad essere colto ed adottato nelle sue proprie differenze. È probabile che le novità vengano "ricondotte al noto", ed interpretate più come adattamento di glossario che effettiva discontinuità. Il cambiamento ha sempre a che fare con le connaturali criticità di costo cognitivo degli attori cui si rivolge e con le relative diffidenze; le parole "nuove" non garantiscono in sé la trasmissione dei concetti nuovi.

Inoltre, per sua natura, il PCTO si appoggia ad un costrutto complesso di grande rilevanza - le competenze, appunto - molto praticato anche dalla formazione degli insegnanti e da una pluralità di sperimentazioni, ma al contempo spesso (con l'eccezione, in divenire, degli Istituti professionali post riforma) ancora disancorato dalla consolidata metrica delle discipline scolastiche. Le differenze fra "insegnare per materie", "insegnare le materie per competenze" ed "insegnare le competenze (trasversali)" sono cospicue, ad interessare non solo le pratiche dei

¹ D.M. 774 del 4 settembre 2019: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/linee-guida-dei-percorsi-per-le-competenze-trasversali-e-per-l-orientamento>.

singoli docenti, ma (soprattutto) le mutue inte(g)razioni fra discipline, che rimandano direttamente al funzionamento di due luoghi-chiave: il Collegio (e i suoi Dipartimenti) e i Consigli di classe. Progettare e realizzare PCTO è molto legato al grado di maturazione del costrutto "competenze" (trasversali e non) nella didattica "ordinaria". Uno stato sicuramente variabile fra Licei, Istituti Tecnici ed Istituti Professionali, come fra singole discipline.

La transizione da Alternanza a PCTO non si presenta dunque semplice e lineare, richiedendo, a fianco di metodi, strumenti ed occasioni formative, attenzione, motivazione e quadro di senso condiviso. Tale passaggio si è trovato ad avvenire in un contesto ampiamente segnato, nella sua estensione temporale, dalla pandemia. Ove sarebbe occorsa una spinta forte per la compresa adozione dei nuovi riferimenti, le avverse condizioni hanno spesso consigliato e giustificato "ripiegamenti tattici", esponendo inoltre i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento alle difficoltà della didattica a distanza nella loro fase nascente e maggiormente critica.

Il percorso formativo di cui qui si tratta, progettato per la sua prima annualità antecedentemente alla pandemia, si è trovato a subirne gli effetti non solo nella sua realizzazione (diventando esso stesso un esempio, peraltro positivo, di DaD), ma negli immaginabili rischi di apparire "altro e superfluo" rispetto ai percepiti ed alle dinamiche correnti. Ciò ha peraltro favorito la riflessione comune sulle criticità di processo della transizione da Alternanza a PCTO, sopra richiamate, e un approccio analitico approfondito.

Insegnanti impegnati nel percorso e *team* di progetto hanno attivato specifici momenti di analisi e riflessione sul problema, rivolti ad evidenziare i fattori di resistenza e le criticità, in termini di necessità metodologiche, quanto di problematicità del quadro di senso condiviso. Un esito non ovvio è relativo allo stesso investimento in formazione degli insegnanti. Con apparente paradosso, è infatti possibile che la trasmissione di metodi e strumenti didattici "*competence-oriented*" possa avere l'effetto contro-intuitivo di accrescere la distanza fra il "centro" della popolazione insegnante (moderatamente conservativa nei propri valori, e dunque poco incline ad adottare i nuovi riferimenti) e la parte (la "coda destra" di una ipotetica distribuzione normale) nettamente orientata al nuovo. Spostare ampia parte del corpo docente verso un'adesione attiva alla progettazione e valutazione dei PCTO è sicuramente premiante rispetto al solo, ulteriore rafforzamento della "avanguardia", che accresce i rischi di un "effetto delega" (la consegna dei progetti in carico a un ridotto insieme di specialisti-tutor). La parzialmente irrisolta criticità della formazione dei docenti in servizio rende sì complessa tale sfida, ma non meno conveniente.

La maturazione dell'approccio: dalla trasmissione di metodi e strumenti alla riduzione dei costi cognitivi

Il percorso formativo è stato da subito disegnato sulla usuale logica del "trasferimento a cascata" di metodo e strumenti, attraverso lo sviluppo di un *team* di insegnanti esperti a cui affidare la successiva gestione di laboratori territoriali, rivolti ad un più consistente insieme di loro colleghi. Tale schema, declinato con attenzione ad evitare i rischi propri di un approccio eccessivamente "top-down", offre tipicamente alcuni vantaggi:

- attribuendo un ruolo attivo agli insegnanti del gruppo pilota, migliora l'efficacia della trasmissione dei contenuti, non limitata alla semplice dimensione delle conoscenze, ma da subito integrata da quella delle effettive capacità d'uso, in una logica formativa dunque esplicitamente "per competenze";
- il rovesciamento del ruolo, da "partecipanti" a "docenti-tutor", consente una forte e cosciente metabolizzazione dei contenuti, completando la progressione "sapere → saper fare → saper trasmettere come fare e perché";
- nei laboratori territoriali, la scelta di applicare metodo e strumenti come risorsa di rilettura delle esperienze di Alternanza/PCTO già maturate dai partecipanti favorisce le relazioni orizzontali fra insegnanti-tutor ed insegnanti-partecipanti, nella logica del *peer review*;
- la valutazione collegiale a valle dei laboratori territoriali consente a tutti gli attori implicati di rafforzare l'apprendimento autoriflessivo, attraverso riletture dell'esperienza importanti anche per la revisione del nucleo di metodi e strumenti originariamente trasmessi;
- complessivamente, il processo favorisce la nascita ed il consolidamento di pratiche autonome "fuori progetto" e delle relative comunità di attori, destinate auspicabilmente a permanere ed evolvere in autonomia, una volta il progetto terminato.

Gli esiti della prima annualità, del tutto positivi in termini di ricezione di quanto proposto e di attivazione di dinamiche dotate di propria autonomia e permanenza territoriale, hanno al contempo posto in luce con più chiarezza le problematiche già introdotte nel precedente paragrafo, ovvero la cospicua distanza in essere fra "chi ha scelto di essere parte del cambiamento" (fra cui ovviamente gli insegnanti partecipanti al percorso formativo) e chi "resta su posizioni di delega o scarso coinvolgimento". Il che, come detto, non è tanto e solo un problema quantitativo o di errata distribuzione di carichi di lavoro, ma un generatore di criticità didattiche nei rapporti fra discipline e competenze.

Nel passaggio dalla prima alla seconda annualità, alla conferma dello schema "laboratoriale" si affianca dunque una importante evoluzione di obiettivi ed approccio, messa a punto congiuntamente dal *team* di progetto e dagli insegnanti-tutor formati nella prima annualità.

Come si mostra sinteticamente in Tavola 1:

- l'obiettivo si sposta dalla trasmissione di un modello-quadro, già capitalizzata dall'insieme ampio dei partecipanti, se pur con limiti negli aspetti valutativi, allo sviluppo del tema "competenze trasversali", risultate meno leggibili di quelle a contenuto tecnico-professionale;
- il *focus* diviene la riduzione dei costi cognitivi legati alla discontinuità dei PCTO rispetto alla Alternanza scuola-lavoro, attraverso un approccio che - evitando volutamente la prevalenza di concetti teorici - proponga la "naturale scoperta" della presenza delle competenze trasversali nelle usuali situazioni di studio e di vita. Il messaggio è non vedere tali competenze come "altro" che si aggiunge - in modo astrattamente prescrittivo - alla "ordinarietà", ma riconoscerle *in essa stessa*, quali risorse il cui possesso condiziona gli stessi esiti di apprendimento degli studenti. La proposta formativa intende dunque trasmettere categorie dello sguardo che facilitino il riconoscimento e la rappresentazione delle competenze, procedendo dall'osservazione del reale;
- affinché tale passaggio avvenga, è necessario che presenza e fabbisogni di sviluppo delle competenze trasversali divengano visibili non solo agli insegnanti, ad esempio nelle dinamiche di classe, ma agli stessi studenti, così come ad essi - *mutatis mutandis* - sono visibili i contenuti delle varie discipline di studio;
- infine, la necessità di non limitarsi alla trasmissione di metodi e strumenti, ma promuovere l'evoluzione del quadro di senso, porta all'evoluzione del ruolo dei formatori, riletto dal percorso della seconda annualità come "agenti di cambiamento".

Tavola 1 - Caratteristiche delle due annualità di percorso formativo-fase regionale

Caratteristiche	Prima annualità	Seconda annualità
Obiettivo	Trasmissione di un modello generale di progettazione e valutazione dei PCTO	Acquisizione operativa, da parte di insegnanti e studenti, del riferimento delle competenze trasversali

<i>Focus</i>	Approccio sistemico "di quadro" <ul style="list-style-type: none"> • In progettazione: relazioni fra compiti di realtà, competenze (tecniche e trasversali) e discipline • In valutazione: relazioni fra osservazione degli <i>output</i>, esame della qualità della rappresentazione dell'esperienza da parte dello studente, misurazione degli <i>outcome</i> per competenze e discipline 	Approccio focalizzato, rivolto alla riduzione dei costi cognitivi: <ul style="list-style-type: none"> • riconoscimento della presenza delle competenze trasversali, dettagliate per capacità, nelle ordinarie situazioni di vita e studio • In progettazione e valutazione: indicazioni pratiche su modi di apprendimento e rappresentazione delle capacità costitutive delle competenze trasversali, in situazione di PCTO
Ruolo <i>target</i> dei partecipanti	Tutor - Formatori	Tutor - Formatori agenti di cambiamento

2. Le scelte di metodo adottate nella formazione con riferimento alla progettazione e la valutazione dei PCTO

La progressione del percorso fra le due annualità, avvenuta sulla base della continuità di fondo fra i due *focus* ed i relativi contenuti, ha portato ad esiti che hanno confermato e consolidato l'impianto complessivo. Guardando all'intera esperienza, si riassumono in sintesi le principali scelte di metodo relative a progettazione e valutazione dei PCTO, rimandando per approfondimenti agli specifici capitoli e all'ampio *corpus* di materiali di supporto.

Progettazione e valutazione

La progettazione dei PCTO è condizione centrale per la valutazione dei relativi esiti di apprendimento. Si è spesso osservata, non solo in questo specifico caso, la maggiore propensione di molti insegnanti a chiedere supporti al processo della valutazione in quanto tale, momento letto nella propria esperienza come particolarmente critico. Ciò è certo legittimo, ma resta nondimeno fondamentale insistere sulla impossibilità di impostare e perseguire qualsivoglia approccio valutativo in assenza della chiara definizione a monte dei risultati di apprendimento attesi e delle caratteristiche minime del relativo progetto. Alla percepita priorità del "valutare" vanno invece anteposti il "progettare per valutare" e il "progettare la valutazione".

Progettazione e varietà cognitiva

Intendiamo, ai nostri fini, per varietà cognitiva la pluralità degli stimoli, delle situazioni, delle conoscenze, delle informazioni con cui una persona viene a contatto interagendo con un contesto attraverso le proprie esperienze. La varietà cognitiva è una risorsa chiave di sviluppo personale, favorendo l'attivazione dei processi mediante i quali le informazioni sull'ambiente sono acquisite ed elaborate a livello di conoscenze, in funzione del proprio comportamento (percezione, immaginazione, simbolizzazione, formazione di concetti, soluzione di problemi, ecc.). In assenza di una sufficiente varietà i processi di pensiero trovano severi limiti al proprio sviluppo, ben visibili come scarsa capacità di comprensione del "nuovo", rigidità di fronte alle esigenze di evoluzione, adattamento difficoltoso e prevalentemente passivo. La ridotta o la subìta varietà impattano negativamente sullo sviluppo delle competenze meta-cognitive e trasversali. Nei propri processi educativi, la scuola si confronta continuamente con il problema di generare un'adeguata varietà cognitiva, tale da porre gli studenti in un contesto stimolante ed al contempo coerente con le loro risorse di apprendimento. Ciò interessa tanto la didattica "di aula" quanto, a maggior ragione, i PCTO. Gli obiettivi educativi a cui essi concorrono (orientamento, sviluppo delle competenze) richiedono intrinsecamente una varietà maggiore di quella propria dell'ordinario contesto scolastico. Al contempo, vi sono rischi da eccesso di varietà, ove lo studente si trovi esposto a luoghi e situazioni che non è in grado di ricondurre, in tempi coerenti con l'esperienza, ad uno schema cognitivo già posseduto, con conseguenti problemi di ricezione, interpretazione, comportamento ed apprendimento. La varietà cognitiva va dunque intesa come una fondamentale variabile di progettazione.

Progettazione: la relazione fra compiti di realtà e competenze

In via teorica, la corretta sequenza di progettazione assumerebbe la forma "Obiettivi di apprendimento → Competenze → Compiti di realtà", questi ultimi essendo i mezzi scelti sulla base del fine educativo. In tal modo si giungerebbe ai contenuti di progetto sulla base delle intenzionalità formative, declinate attraverso il riferimento delle competenze (trasversali e tecnico-professionali). Nella pratica si osserva la prevalenza di processi progettuali che partono dal "fare" (ovvero dalle possibilità date dai contesti che accolgono gli studenti), per "risalire" (spesso con innegabile fatica) alle competenze ad essi associabili. Anche dal punto di vista cognitivo, costa meno pensare in termini concreti (i compiti di realtà) che astratti (le competenze, costrutti comunque "artificiali"). Anche la relazione con le imprese non può pragmaticamente che avvenire sul piano del "fare". Il linguaggio delle competenze, già complesso per la scuola, assume significati molto diversi in

contesto produttivo, portando a maggiori problemi di comprensione. La sequenza di lavoro adottata è dunque: “*Obiettivi di apprendimento* → *Compiti di realtà* ← → *Competenze*”, la doppia freccia esprime la circolarità dell’approccio, a garanzia di un più coerente esito. A supporto della definizione dei compiti di realtà è stato proposto il ricorso ad uno strumento pubblico (Atlante del Lavoro²), anche in ragione della funzione che, normativamente, sarà chiamato a svolgere per la referenziazione dei titoli di studio, a supporto del Quadro Nazionale delle Qualificazioni³.

Progettazione: la doppia natura dei compiti di realtà

I compiti di realtà sono “ciò che si chiede allo studente di fare”, nel contesto del PCTO, a ciò che questi applichi quanto già appreso a scuola e lo integri, attraverso il confronto attivo e partecipato con la realtà. In esito a tale azione si attendono due risultati: *i*) la produzione di quanto previsto dai compiti (gli *output*); *ii*) l’apprendimento di competenze tecniche e trasversali (gli *outcome*). La natura di risorsa dei compiti di realtà rispetto alle competenze obiettivo porta a distinguerne due tipologie. Da un lato si pongono i compiti espressione di attività concrete del contesto realizzativo di progetto (non necessariamente di impresa), caratterizzati dall’aver in esito *output* “produttivi”, valutabili nelle loro caratteristiche di completezza e qualità dal tutor esterno oltreché da insegnanti “di disciplina correlata”. Ad essi fanno prevalentemente riferimento le competenze di natura tecnico-professionale, ampiamente intese. Dall’altro è necessario esistano e siano oggetto di progettazione compiti funzionali al raggiungimento di obiettivi di apprendimento più ampi, tipicamente relativi alle competenze trasversali ed all’orientamento, e più in generale allo sviluppo della maturità personale degli studenti. La scuola non è un’impresa: non interessa solo quanto lo studente “sia stato bravo” nell’esecuzione dei compiti produttivi ad esso affidati; interessa ancor più che tale esecuzione o interpretazione sia accompagnata dalla maturazione del modo di pensare, agire, osservare, praticare l’auto-riflessione, il confronto e, infine, “trarre lezione” dall’esperienza svolta. Sono compiti di “realtà scolastica” a tutti gli effetti, che hanno funzione e significato didattico e valutativo. Funzione della progettazione non è solo articolare propriamente le due tipologie, ma integrarle in un unico contesto di progetto.

² Atlante del Lavoro: <https://atlantelavoro.inapp.org/>.

³ Decreto MLPS 8 gennaio 2018: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/01/25/18A00411/sg>.

Progettazione: competenze e discipline

Le competenze sono costrutti intenzionali, da definire in ragione delle caratteristiche dei compiti di realtà, dei contesti in cui gli stessi saranno svolti e dell'indirizzo scolastico in cui il PCTO si colloca. Parte di tali costrutti è già data in termini generali e normativi: si tratta delle quattro competenze trasversali di cui alle Linee Guida, ognuna di esse accompagnata da un insieme evocativo e non esaustivo di capacità, nonché delle competenze elencate, per ogni indirizzo, nel relativo *Europass Supplement*⁴. Da essi è necessario partire, per giungere ad una loro rappresentazione che sia di volta in volta coerente con le caratteristiche reali dei percorsi. Parte delle competenze obiettivo - tipicamente quella a maggior natura tecnico-professionale - richiedono invece un esercizio di redazione, che porti ad un minimo di dettaglio di due loro aspetti costitutivi: le conoscenze e le abilità. In entrambi i casi, la declinazione delle competenze obiettivo dei PCTO è il passaggio chiave per definire le loro relazioni con le discipline scolastiche, in modo da poter valutare la mobilitazione delle stesse e dei relativi docenti o co-docenti nella realizzazione dei compiti di realtà e sviluppo.

Valutazione: una pluralità integrata

L'ampiezza del campo valutativo dei PCTO rende evidente la necessità di un approccio multidimensionale e multiattore, in ragione della pluralità degli esiti attesi (possesso di competenze, possesso ed uso dei contenuti disciplinari, comportamenti), rivolto ad integrare differenti livelli di osservazione, ognuno portatore di una dimensione rilevante, ma non esaustiva. Paradossalmente, può essere proprio tale ampia superficie a rendere l'esercizio difficile. Un punto fondamentale, già richiamato, è la distinzione fra *output* e *outcome*. I primi non sono in sé l'esito dell'apprendimento (mentre lo sono i secondi), ma la manifestazione di una azione, più o meno "competente". Gli *output* partecipano alla formazione di un giudizio sulla cognizione e la capacità dello studente, senza però sostituirsi al giudizio in sé. L'osservazione degli *output* prodotti è importante, in quanto dà indicazioni sull'esito raggiunto dal processo, ma sconta limiti troppo severi (un solo compito, una sola situazione, uno scarso tempo, ecc.) per consentire un'inferenza forte e definitiva (del tipo "siccome la performance è stata buona/cattiva, allora lo studente ha/non ha maturato gli apprendimenti attesi"). Un altro aspetto da integrare nella valutazione è rappresentato dai comportamenti manifestati dallo studente in PCTO. Essi sono espressione della capacità di comprensione delle caratteristiche relazionali e di ruolo e, conseguentemente, di adozione di congrue modalità di azione. Gli *outcome* possono essere articolati in

⁴ *Europass Supplement*: https://www.istruzione.it/esame_di_stato/europass/SupplementoEuropass.htm.

tre diversi costrutti: le competenze "tecniche"; le competenze trasversali (e i loro annessi comportamentali) ed i saperi disciplinari (se non già esauriti nelle competenze tecniche, secondo la natura della disciplina), oggetto di voto di profitto. A tale pluralità di tipi di esito corrispondono sorgenti informative e modalità valutative diverse, dalla autovalutazione dello studente alle rappresentazioni della propria esperienza, fino alla conduzione di interrogazioni strutturate per ambito disciplinare.

Centratura dei progetti sugli studenti

Le Linee Guida pongono significativa attenzione alla centralità dello studente nella progettazione e nella valutazione dei PCTO. Due passaggi rilevanti sono *"Le attività previste dal percorso, in aula e nelle eventuali strutture esterne o ospitanti, devono essere condivise non solo con i docenti della scuola (e dai responsabili degli eventuali enti ospitanti), ma anche con lo studente, che assume così una consapevolezza e una responsabilità diretta nei confronti del proprio apprendimento"* e *"La progettazione del percorso implica a priori l'individuazione delle competenze da sviluppare e il bilancio preventivo di quelle padroneggiate dallo studente in esito ad una analisi preliminare. Da tale confronto è possibile elaborare un progetto educativo, nel quale l'attività didattica, integrata o meno con l'esperienza presso strutture ospitanti, secondo gradi di complessità crescente, deve condurre alla realizzazione di un compito reale che vede la partecipazione attiva dello studente"*. Se la piena attuazione di tale orientamento appare possibile in un orizzonte temporale esteso, nell'ambito di una più generale evoluzione della didattica, è oggi possibile e necessario creare da subito condizioni facilitanti il processo. Il contributo del percorso formativo regionale, in particolare nella sua seconda annualità, è stato di sviluppare uno strumento informativo ed (auto) valutativo, in materia di competenze trasversali, rivolto tanto agli insegnanti quanto direttamente agli studenti. Un "ponte di comunicazione", rivolto a rendere chiare - in senso percettivo ed operativo - caratteristiche e presenza, nei contesti ordinari di vita e studio, delle capacità che declinano le quattro competenze trasversali assunte a riferimento dalle Linee Guida.

3. La natura curriculare dei PCTO: la sfida dell'integrazione dei percorsi con il contesto operativo

L'introduzione della Alternanza scuola-lavoro quale componente curriculare, nell'a.s. 2015/2016 ha generato un forte impatto sulle scuole, che lo hanno assorbito e assimilato con modi ed esiti assai differenziati. Il passaggio ai PCTO dall'anno 2019 è stato vissuto talora come occasione per far sfumare

un'opportunità troppo onerosa e complessa da attuare, mentre nei contesti e nei sistemi in cui avrebbe potuto felicemente innescare un passaggio di ampliamento e maturazione in percorsi di pregevole senso, i tempi naturali necessari a questa evoluzione sono stati precocemente sospesi dall'avvento della pandemia, con conseguente rallentamento del processo.

Ai fini del recepimento e della piena realizzazione di un inserimento curriculare di percorsi *di senso*, la criticità che sovente ha accomunato le due fasi sopra descritte è consistita nella scarsa condivisione del percorso all'interno del Consiglio di classe, sede naturale dello sviluppo della programmazione della didattica agita verso i discenti. Tale criticità ha trovato necessaria corrispondenza nella conseguente delega quasi totale del processo di progettazione, co-progettazione, sviluppo e valutazione alle nuove figure dedicate (tutor o referenti), rapidamente introdotte e formate all'interno delle Istituzioni scolastiche. In altre parole, così come nell'impetuosa introduzione dell'ASL, anche nel passaggio ai PCTO molti contesti, anche caratterizzati da qualificate progettazioni didattiche e proficui rapporti con le strutture esterne, sono rimasti carenti a livello di condivisione reale e integrale della valenza e del contenuto metodologico dei percorsi. Non è neppure infrequente che, talvolta, i percorsi in parola vengano esplicitamente vissuti come intrusioni di fatto indebite nella programmazione disciplinare. Ciò si deve alla necessità di una mobilitazione significativa di risorse cognitive e organizzative, per giungere a una progettazione interdisciplinare e realmente per competenze, viepiù se nel campo, spesso inesplorato, di quelle trasversali.

Spostando l'analisi a livello di Collegio, dunque di pianificazione istituzionale dell'offerta formativa, la situazione può presentare analoghi limiti. Tuttavia, se la pianificazione e il livello collegiale, plenario o dipartimentale, possono trovare comunque sintesi efficaci e autoconsistenti, le possibili debolezze dell'implementazione curriculare effettiva emergono inevitabilmente sulla "prima linea" della progettazione e dell'attuazione del percorso, ossia nel luogo dove dovrebbe inverarsi il prodotto dell'interazione professionale dell'intero Consiglio di classe.

La figura del tutor interno resta *naturaliter* il perno dell'attuazione organizzativa e il riferimento per la predisposizione dei materiali progettuali e delle evidenze valutative, è però assolutamente da superarsi il *modus operandi*, molto diffuso dai tempi dell'Alternanza scuola-lavoro, secondo cui questi assume anche l'onere completo della gestione del percorso per il discente, onere delegato *in toto* al medesimo dal Consiglio di classe fino alla conclusione dell'*iter* valutativo (più o meno attentamente formalizzato), quasi a circoscrivere e isolare il PCTO quale

“corpo estraneo” alla programmazione consiliare e, in ultima analisi, alla programmazione disciplinare dei singoli docenti o co-docenti.

Le Linee Guida dei *“Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento”* pongono significativa attenzione al tema dell’integrazione, declinandolo in diverse e complementari accezioni. Riprendiamo in particolare due paragrafi.

“La scuola, quale attore fondamentale della comunità educante, deve sviluppare [...] un’azione didattica integrata, mirata a favorire e potenziare le connessioni tra gli apprendimenti in contesti formali, informali e non formali, valorizzando l’aspetto emotivo e relazionale come parte sostanziale del processo di formazione, nel quale apprendere, partecipare, comunicare, socializzare, condividere, sperimentare e scoprire costituiscono elementi essenziali del processo educativo, garantendo lo sviluppo delle competenze chiave per l’apprendimento permanente”.

Questo passaggio mette assieme i concetti di varietà cognitiva (qui come richiamo all’*“aspetto emotivo e relazionale”* ed alla pluralità degli *“elementi essenziali del processo educativo”*), e di integrazione fra le diverse tipologie di apprendimento (formale/non formale), entrambi rivolti allo *“sviluppo delle competenze chiave per l’apprendimento permanente”*⁵, a cui sono riferite le quattro competenze trasversali (Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; Competenza in materia di cittadinanza; Competenza imprenditoriale; Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali) obiettivo dei PCTO.

*“I PCTO si configurano come percorsi curriculari **integrati** da realizzare in contesti operativi anche differenti, connotati da una forte **integrazione** ed equivalenza formativa”. L’integrazione è qui riferita ai rapporti fra *“dimensione curriculare, dimensione esperienziale, dimensione orientativa”*, che devono portare a *“un percorso unitario che miri allo sviluppo di competenze sia trasversali che tecnico-professionali, utili allo studente negli studi e nelle scelte di vita, spendibili nel mondo del lavoro e dell’eventuale formazione superiore”.**

Nei PCTO, l’integrazione attraversa e definisce i rapporti fra ciò che accade in contesto scolastico e nel contesto *“altro”* (i *“contesti operativi differenti”*), per

⁵ Raccomandazione del Consiglio dell’Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente. Link [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

giungere ad una sintesi unitaria fra insegnamenti e apprendimenti, finalizzata al riferimento delle competenze.

Rovesciare lo stato di fatto consolidato, verso il nuovo paradigma di un'azione veramente integrata, è dunque la sfida più determinante, che appare, come ogni innovazione, caratterizzata da un soverchio onere. Proprio per questo, si ritiene qui che spostare il *focus* dell'attenzione, a livello di Consiglio di classe, sulle competenze trasversali, possa portare finalmente all'individuazione di un terreno comune di confronto, accessibile con un onere contenuto, in grado di mobilitare il contributo di tutti i componenti e, nel contempo, di rendere esse stesse un incentivo a migliorare il confronto, il coordinamento, la condivisione delle programmazioni, valorizzando così consistentemente la portata del messaggio educativo.

In questo senso, il *corpus* di schede messo a disposizione con questa pubblicazione, a seguito del percorso formativo biennale già descritto, intende porsi come ragionato strumento agevolativo, a supporto della progettazione dei percorsi, a partire dall'identificazione delle capacità di riferimento delle competenze trasversali, come individuate dalle Linee Guida. Dall'analisi di tali capacità, stimolata nel singolo studente, che sarebbe guidato a essa da un *set minimo* di capacità individuate dai docenti del Consiglio di classe, si ritiene possano discendere più facilmente la reale condivisione della progettazione, l'accompagnamento consapevole del percorso (partecipato da tutti i docenti della classe o dai più e non già delegato al solo tutor interno), la valutazione fondata e significativa dei suoi esiti.

Parimenti, la presa in carico consapevole e chiara, anche da parte del discente, delle capacità individuate come obiettivo, sarebbe di indubbio supporto al processo di autovalutazione formativa e di valutazione del percorso da parte del discente stesso, così come lo è per i docenti ai fini della valutazione.

Spostare l'attenzione sulle competenze trasversali, integrate, con dignità pari agli altri componenti, nel percorso curriculare, è processo di portata sicuramente innovativa, che tuttavia può disvelare inaspettate opportunità di facilitazione nel confronto, nella condivisione, nella co-progettazione interna e con il soggetto ospitante.

In merito al soggetto ospitante di riferimento, come si osserva dal testo delle Linee Guida, va peraltro notato che la realizzazione di un PCTO non implica necessariamente la presenza di un soggetto d'impresa (o un ente o comunque un soggetto a natura organizzata). Se certamente la configurazione "scuola-impresa"

costituisce riferimento primario, è possibile progettare esperienze anche all'interno del contesto scolastico (si pensi ad esempio a "Impresa Formativa Simulata" o a "Service Learning"), a condizione di generare situazioni e processi di apprendimento differenti da quelli "ordinari" e, al contempo, ad essi logicamente integrati. Anche questo elemento è da considerarsi, in modo innovativo e tipico, come portatore di un incentivo alla più piena integrazione curriculare e portatore di un'evidente "elasticità" delle forme previste per lo sviluppo dei percorsi, a condizione che mantengano la caratteristica intrinseca dell'apprendimento situato. In questo senso, anche la *vexata quaestio* relativa ai contesti vissuti come non strettamente "pertinenti" all'indirizzo di studio (ferma restando la necessità di rimanere nell'ambito di percorsi di qualità accertata) appare superata e assorbita dallo spostamento del *focus* sulle competenze trasversali e sulle correlate capacità di analisi matura e critica, applicabili a ogni contesto e in grado di valorizzare al massimo ogni realtà applicativa in quanto tale, anche non necessariamente nell'ambito più strettamente professionalizzante.

In ultimo, corre l'obbligo di dedicare alcune considerazioni alla lettera conclusiva dell'acronimo, quella "O" dedicata all'Orientamento. Dalle Linee Guida un passaggio fondamentale ci indica come le scuole debbano progettare "percorsi personalizzati", finalizzati "allo sviluppo di specifiche competenze trasversali, individuate quali traguardi formativi, in modo da contribuire ad orientare i giovani nelle scelte successive al conseguimento del diploma quinquennale, anche sviluppando capacità di autovalutazione delle proprie attitudini e aspettative. In tale prospettiva è importante che **l'esperienza del percorso si fondi su un sistema organico di orientamento** che, a partire dalle caratteristiche degli studenti, li accompagni gradualmente al pieno sviluppo delle proprie potenzialità". Il concetto appare fondamentale, giacché il fine dei percorsi di apprendimento situato, specificamente progettati sulla base di competenze trasversali e correlate capacità chiaramente identificate, non è quello di produrre orientamenti di tipo "manipolativo-trasmissivo", bensì quello di favorire la formazione di *competenze orientative* effettive e capaci di configurare autonomia in capo al discente. L'acquisizione delle competenze trasversali non va, infatti, intesa come un suggerimento emulativo verso modelli predefiniti (impresa, imprenditorialità, modello aziendale) né tantomeno confusa con l'oggetto di un insegnamento a se stante, bensì intesa come asse portante di una didattica curriculare che sia anche *orientativa*, tesa dunque a far sviluppare al discente autonome capacità di leggere e interpretare contesti e situazioni reali, sviluppando una propria proiezione, personale e professionale, all'interno di essi.

In questo senso è da intendersi l'invito delle Linee Guida a integrare nei PCTO, in tutti gli indirizzi di studi, esperienze di arricchimento quali visite aziendali,

incontri e attività con esperti esterni, approfondimenti normativi e approccio alle tematiche di tipo organizzativo e sociale.

Appare in sintesi evidente come, ai fini di realizzare la vera *equivalenza formativa* di tali percorsi, sia imprescindibile non solo una loro progettazione cooperativa tra struttura ospitante e scuola, ma anche, all'interno della scuola stessa, una progettazione condivisa, partecipata, arricchita dal contributo di tutti i docenti chiamati all'attuazione della programmazione curricolare e preceduta da un intenso e strutturato coinvolgimento del discente.

4. Le risorse prodotte dal percorso formativo

Il percorso, nell'arco delle sue due annualità, ha sviluppato e testato in campo una pluralità di risorse formative e di supporto al processo integrato di progettazione e valutazione dei PCTO, oggetto di revisione e messa a sintesi, in modo da essere meglio fruite, anche in autonomia.

Il *kit* maturato da questo processo, reperibile alla pagina USR E-R <https://www.istruzioneer.gov.it/formazione-pcto-materiali/>, si articola in quattro componenti:

- i materiali di supporto all'apprendimento di metodi e strumenti, resi in forma di **otto schede tematiche, in formato di presentazioni**, accompagnate da un testo-guida di lettura ed uso, nel quale sono proposti parte dei contenuti veicolati in via orale nei percorsi di formazione insegnanti. Ovviamente, non si tratta di materiali pienamente autoconsistenti (non sono in sé un "*self learning object*"), potendo essere meglio fruiti nell'ambito di un già avviato percorso esperienziale di progettazione e valutazione di PCTO;
- **quattro progetti-tipo di PCTO**, redatti in applicazione del set di cui al punto precedente, pensati come esempio-guida per accompagnarne l'uso in autonomia. La scelta è stata di partire da una unica situazione di contesto (la possibilità per gli studenti di partecipare con ruoli attivi ad una fiera internazionale), declinandola in termini di compiti, *output*, competenze e modalità realizzative con riferimento a quattro tipologie di percorsi di istruzione (due tecnici e due liceali). Ciò in modo da evidenziare la possibilità di interpretare i concetti di "competenza tecnica" e, soprattutto, competenza trasversale, in coerenza con le ampie differenze di ambito applicativo, senza il venir meno della necessaria valenza curricolare dei PCTO;
- **una raccolta di progetti (50) di PCTO** esito dei lavori nei laboratori territoriali della prima annualità della formazione, individuati sulla base di criteri di significatività e copertura tipologica e conformati ad un identico *standard* di presentazione, in modo da poter essere esaminati anche comparativamente;

- **un set di schede di supporto all'informazione e all'attivazione cognitiva degli studenti verso il costrutto delle competenze trasversali**, sviluppate a livello delle singole capacità ad esse associate dalle Linee Guida (per un totale di 33 casi, corrispondenti alle capacità individuate dal documento ministeriale). Di esse si tratterà più estesamente nel prossimo paragrafo.

Un primo uso consigliabile del *kit* di risorse è il supporto alla rilettura delle esperienze di ASL/PCTO già maturate da insegnanti e scuole. In questa prospettiva, le tracce di metodo e strumenti proposte possono essere impiegate per esaminare in modo auto-riflessivo (in ragione della probabile diversa ottica che le caratterizza) le pratiche in essere, non tanto per "riconderle ad una norma" (non è certo ambizione e sostanza dei materiali rappresentare un qualsivoglia "standard" di riferimento), quanto per alimentare una forma "asincrona" di *peer review* a disposizione delle realtà scolastiche. In piena continuità con l'approccio del percorso biennale di formazione insegnanti, tutto ciò ne costituisce la "parte fisica" del lascito, essendo quella umana, fatta delle storie e delle relazioni sviluppate, il patrimonio intangibile delle comunità di pratica venute a costituirsi.

5. Le schede di supporto all'informazione ed alla valutazione delle competenze trasversali

Come si è già avuto modo di osservare, il costrutto delle competenze trasversali non si presenta oggi diffusamente chiaro né in termini di loro natura e funzione, né - correlativamente - riguardo alla loro posizione nei processi educativi, in particolare nelle pratiche didattiche. Se da un lato ciò può ascrivere alla notata debolezza del più ampio riferimento delle "competenze" (al di là della loro specificazione tipologica), dall'altro pone una più immediata esigenza di azione, in ragione della palese centralità ad esse attribuita nei PCTO. Più che un approccio "dal generale al particolare" (ovvero "*partiamo dal rendere comune la metrica di rappresentazione del sapere «competenza», per poi procedere verso lo specifico trasversale*"), è apparso opportuno - sulla base dei lavori "di comunità del progetto" - privilegiare il riferimento cardine dei Progetti, in modo da dare una concreta risposta alle esigenze progettuali e valutative riscontrate.

La scelta di metodo è stata quella di leggere le competenze trasversali come parte *ordinaria* dei funzionamenti del luogo principe della didattica scolastica, ovvero il contesto "classe + laboratorio". Se da un lato le competenze trasversali non sono ascrivibili *in toto*, né in esclusiva, ad alcuna disciplina, dall'altro gli effetti della loro dotazione in capo agli studenti sono immediatamente visibili ai due livelli di *i*) risultato individuale di apprendimento e *ii*) dinamiche del gruppo classe. Le carenze di capacità afferenti a tali competenze pesano infatti, con più o meno

intensità, sul rendimento dell'alunno, della classe e sul clima sociale del contesto di apprendimento collettivo, così come – in senso più prospettico – sul raggiungimento dell'ambita "maturità", qui nel senso pieno del concetto. Ciò significa che non siamo in presenza di un costrutto "altro" e aggiuntivo rispetto all'"ordinarietà" del processo educativo in contesto "standard", bensì di un utile riferimento per leggerne in modo preciso ed "interventivo" successi e criticità e orientare l'azione didattica in modo costante, efficace e coordinato.

Per rendere operativa questa considerazione di realtà, è apparso utile sviluppare una rappresentazione analitica delle 33 capacità costitutive delle competenze trasversali, rivolta a renderle riconoscibili, agibili e valutabili con chiarezza, sia per gli insegnanti, sia per gli studenti stessi. Non si tratta di risorse rivolte solo ai PCTO, ma già comprensive di diversi contesti e situazioni d'uso. A tale fine, ogni scheda (Tavola 2) è redatta nella logica dell'esempio di seguito riportato, secondo una progressione "dal contesto generale di vita" al contesto scolastico, fino allo specifico del Percorso per le Competenze Trasversali e l'Orientamento.

Tavola 2 - Struttura delle schede-tipo di presentazione delle capacità corrispondenti alle 4 competenze trasversali come da Linee Guida

Gli aspetti chiave	Capacità "..."
Pensando alla vita , potremmo definirla come:	<p>La sezione è rivolta a fornire una sintetica definizione operativa della capacità, accompagnata da uno o più esempi relativi a situazioni extrascolastiche individuali/di gruppo ove:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la capacità è una risorsa chiave per agire e manifestare identità; - la mancanza di capacità concorre a generare un problema di azione o di rappresentazione personale.
A scuola , questa capacità ti aiuta a:	<p>Sulla base della definizione operativa, la sezione propone uno o più esempi relativi all'importanza della capacità per:</p> <ul style="list-style-type: none"> - raggiungere un risultato scolastico (al di là del PCTO); - assumere corretti ed efficaci comportamenti sociali verso gli insegnanti ed i compagni; - affrontare una situazione scolastica critica.
A scuola , non disporre in modo adeguato di questa capacità ti espone a:	<p>La sezione propone uno o più esempi relativi ai problemi che l'insufficiente possesso della capacità possono dare in termini di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - situazioni scolastiche non affrontate in modo adeguato; - comportamenti sociali in contesto scolastico non adeguati.

Gli aspetti chiave	Capacità “...”
Nel PCTO , questa capacità può servirti a:	Passando dalla generalità dell'esperienza scolastica allo specifico del PCTO, la sezione propone uno o più esempi relativi all'importanza della capacità per: <ul style="list-style-type: none"> - eseguire compiti non conosciuti, da apprendere; - eseguire in contesto lavorativo compiti appresi in contesto scolastico; - assumere comportamenti attesi dal soggetto ospitante.
Per sviluppare questa capacità, a scuola e nel PCTO , può esserti utile:	Questa sezione propone elementi di riflessione sullo sviluppo della capacità, in termini di: <ul style="list-style-type: none"> - “procedura” ed esempi di azioni e comportamenti da intraprendere; - esempi a supporto della attivazione di processi di riconoscimento del contesto e di rielaborazione dell'esperienza; - esempio a supporto della lettura autoriflessiva dell'esperienza.
Per autovalutare il possesso di questa capacità, guardando alla vita , alla scuola ed al PCTO , può essere utile:	La sezione propone elementi di riflessione sulla autovalutazione della capacità, con riferimento a contesti di vita, scuola e PCTO.
Per rappresentare l'esercizio di questa capacità in PCTO può esserti utile:	In questa sezione sono proposti elementi di riflessione sulle modalità di rappresentazione dell'esperienza PCTO a fini di esposizione riflessiva di quanto svolto, a supporto della valutazione delle competenze trasversali da parte degli insegnanti.
E infine... se questa capacità ti ha interessato, puoi guardare anche ...	In ragione della natura complessa delle competenze trasversali, la sezione conclusiva propone il rimando ad altre capacità, simili o complementari, supportando il pensiero relazionale e l'esplorazione autonoma e incentivando l'ampliarsi della riflessione sulle CT.

Come si osserva (rimandando alle 33 schede sviluppate, anche per gli aspetti di *policy* redazionale seguita), la scelta è stata di proporre:

- in apertura, una pluralità di situazioni-tipo facilmente riconoscibili, di natura sia positiva (“*possedere la capacità aiuta a...*”), sia negativa (“*non disporre in modo adeguato della capacità espone a ...*”);
- a seguire, indicazioni essenziali sui comportamenti da tenere per sviluppare la capacità in oggetto e per (auto)valutarne il possesso;
- a chiudere, in ragione della natura sistemica dell'approccio seguito, il riferimento ad altre schede di capacità, correlate per processi cognitivi di

acquisizione e/o rilevanza nell'ottenimento di positivi esiti di apprendimento e comportamento.

Le schede - reperibili tra i materiali della formazione alla pagina USR E-R <https://www.istruzioneer.gov.it/formazione-pcto-materiali/> - sono rivolte a diversi usi: dall'analisi dei fabbisogni di sviluppo delle competenze trasversali al supporto alla progettazione dei PCTO, fino all'informazione e all'attivazione cognitiva degli studenti, nonché come risorsa di (auto)valutazione. Esse vanno viste non come esaustivo catalogo del possibile, né meno che mai come indicazione a valenza "para-normativa", ma come tracce di lavoro, funzionali alla produzione da parte di insegnanti e studenti di ulteriori esempi, attraverso rilettura critica dei relativi vissuti o attraverso stimolazione delle proprie analisi, riflessioni, inferenze, così come funzionali a una condivisione e a una partecipazione reali all'interno di tutti i soggetti in gioco e ai vari livelli. Il che, peraltro, richiede e rimanda esso stesso all'esercizio delle competenze trasversali alla base di autoconsapevolezza e capacità di rappresentazione.