

Studi e Documenti - Rivista on line dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

Comitato Tecnico Scientifico:

Bruno E. Di Palma - Vice Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

Paolo Davoli - Coordinatore funzioni tecnico-ispettive

Daniele Zani - Dirigente Ufficio II Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

Chiara Brescianini - Dirigente Ufficio III Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

Giovanni Desco - Dirigente Ufficio IV Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

Comitato di redazione:

Chiara Brescianini - Direttore di redazione - Dirigente Ufficio III - USR ER

Sergio Silvestrini - Direttore responsabile

Giuliana Zanarini - Editing - Ufficio III - USR ER

Roberta Musolesi - Segreteria di redazione - Ufficio III - USR ER

Francesco Valentini - Webmaster - CTS Bologna

Franco Frolloni - Webmaster - USR-ER

Indice

Abstract	4
Premessa <i>Bruno E. Di Palma</i>	7
Dalla "Alternanza scuola-lavoro" ai "Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento": involuzione o evoluzione? <i>Giovanni Desco</i>	9
La doppia articolazione regionale-provinciale dell'iniziativa formativa: la formazione a "cascata" <i>Stefania Giovanetti</i>	14
I Laboratori Territoriali realizzati negli ambiti dell'Emilia-Romagna aa.ss. 2020/2021 e 2021/2022 <i>A cura dei Referenti per i PCTO degli Uffici di Ambito Territoriale dell'Emilia-Romagna</i>	20
Il percorso formativo nelle sue scelte di metodo: l'approccio alla progettazione ed alla valutazione dei PCTO <i>Marco Ruffino e Edoardo Soverini</i>	38
Elenco docenti tutor	57
Elenco dei materiali disponibili e Guida all'uso	58

Progettare PCTO e valutarne gli esiti: per un percorso comune in attuazione delle Linee Guida del 2019. Il racconto dell'iniziativa formativa regionale - provinciale aa.ss. 2020/2021 e 2021/2022

Abstract

Parole chiave

Linee Guida PCTO 2019, formazione in servizio, materiali.

In questo numero di "Studi e Documenti" è descritta l'iniziativa formativa regionale-provinciale realizzata nel biennio 2020/2021 e 2021/2022 per supportare le scuole secondarie di II grado dell'Emilia-Romagna nel cambio di paradigma dovuto al passaggio dalla "Alternanza scuola-lavoro" ai "Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento", alla luce delle Linee Guida adottate con Decreto Ministeriale n. 774 del 4 settembre 2019.

Dopo l'inquadramento generale dell'iniziativa formativa segue la descrizione della sua articolazione "a cascata" (regionale-provinciale), che include brevi sintesi curate dai referenti degli Uffici di Ambito Territoriale dell'Emilia-Romagna,

su punti di forza e criticità riscontrati, alla luce dei Laboratori Territoriali realizzati nelle rispettive province.

A seguire viene delineato il percorso formativo biennale con particolare riferimento all'approccio alla progettazione e valutazione dei PCTO, percorso che ha rappresentato una esperienza "di apprendimento collettivo", maturata all'interno di (ed attorno a) una comunità di pratica di insegnanti. La prima annualità (a.s. 2020/2021) ha approfondito un possibile modello di progettazione e valutazione dei PCTO, basato sull'Atlante del Lavoro, mentre la seconda annualità (a.s. 2021/2022) si è focalizzata sulla progettazione e valutazione in riferimento alle competenze trasversali, proponendone anche possibili modalità di presentazione agli studenti, a partire dalle capacità correlate a ciascuna competenza trasversale.

È infine presentato l'elenco di tutti i materiali (risorse formative e di supporto al processo integrato di progettazione e valutazione dei PCTO) sviluppati nelle due annualità della formazione, opportunamente riformulati in modo da essere fruiti

anche in autonomia e resi disponibili sul sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna¹.

¹ *Link: <https://www.istruzioneer.gov.it/formazione-pcto-materiali/>.*

Abstract

English Version

Designing and Evaluating PCTOs: in search of a shared pathway implementing the 2019 Guidelines". A description of the Regional-Provincial Training Program during the biennial 2020-2022

Keywords

2019 PCTO Guidelines, Training for teachers, tools for teachers.

This issue of "Studi e Documenti" features an overview of the Regional/Provincial Training Program carried out during the biennial 2020-2022 (2020/2021 and 2021/2022 school years), in support of the Emilia-Romagna Region Upper Secondary School Community during the paradigm shift triggered by the transition from a "Work-based learning" model to PCTOs

("Pathways for cognitive and soft skills and orientation"), implementing the Guidelines provided in the Ministerial Decree no. 774 dated 4th September 2019.

A general background of the training framework is followed by a description of its territorial (regional-provincial) "cascading" model - including short reports on its strengths and weaknesses, and based on the outcomes attained by the Local Labs in the various provinces.

The PCTO design and evaluation methods outline the biennial training pathway involving a cooperative learning experience in (and around) a teachers' community of practice. A proposal for a PCTO design and assessment method, based on the Italian public portal on careers (Atlante del Lavoro), was studied during the first year (2020/2021). During the second year (2021/2022), the focus shifted to transversal competences, including an analysis of potential patterns of presentation to students, according to the abilities of each cognitive and soft skill.

Finally, a list of the tools (learning and supporting resources for an integrated PCTO design and evaluation process) developed during the biennial and made user-friendly and accessible, now available on the Emilia-Romagna Regional Education Office (USR E-R) website².

² Ibid.

Premessa

di

Bruno E. Di Palma

Vice Direttore Generale - Ufficio Scolastico
Regionale per l'Emilia-Romagna
bruno.dipalma@istruzione.it

Parole chiave:

Formazione in servizio, raccordi scuola-
lavoro, orientamento.

Keywords:

Training for teachers, school- work fittings,
orientation.

In materia di raccordi scuola-lavoro, le innovazioni normative che si sono succedute nel nostro ordinamento negli ultimi venti anni potrebbero indurre ad un certo distacco disincanto. Eppure, sono numerose le esperienze realizzate in scuole della nostra regione che documentano l'efficacia di questa metodologia didattica nel raggiungimento dei risultati di apprendimento previsti dal curriculum, oltre che nell'acquisizione di ulteriori competenze trasversali. Esperienze realizzate spesso volte nell'ambito di Protocolli d'intesa stipulati con svariati soggetti e istituzioni dall'Amministrazione centrale o direttamente da questo Ufficio Scolastico Regionale.

Le nostre scuole, infatti, hanno il vantaggio di operare in un contesto territoriale caratterizzato non soltanto da un elevato tasso di capitale umano, ma anche da un diffuso "capitale sociale", che si traduce in elevato numero di soggetti, pubblici e privati, disponibili a co-progettare Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO).

Del resto, la potenzialità formativa delle esperienze operative in contesti lavorativi, per compiti reali, è documentata anche da percorsi formativi numericamente più "di nicchia", quelli progettati per gli studenti-apprendisti, che negli ultimi anni hanno conseguito il diploma di istruzione secondaria di II grado, e di cui recentemente sono stati pubblicati i dati³.

Dato il contesto territoriale sopra richiamato, questo Ufficio ha ritenuto importante cogliere l'emanazione delle Linee Guida riferite ai PCTO (D.M. n.774 del 4 settembre 2019) per suggerire a tutte le scuole secondarie di secondo grado (Licei, Istituti Tecnici, Istituti Professionali) modalità per arricchire e ulteriormente qualificare la propria offerta formativa, avvalendosi dei soggetti presenti nel territorio quali veri e propri "partner educativi". È stato quindi progettato un percorso formativo durato due anni scolastici (2020/2021 e 2021/2022), articolato

³ Fact Sheet n. 10 a.s. 2021/22, in: <https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2022/02/Fact-Sheet-APPRENDISTATO.pdf>.

in fasi regionali e provinciali, di cui il presente volume intende raccogliere i principali esiti, in termini di strumenti operativi per progettare PCTO significativi, ovvero pertinenti con l'offerta formativa di riferimento, ponendo così anche le premesse per valorizzarne le ricadute formative sugli apprendimenti curricolari, in sede di valutazione.

Gli articoli che seguono descrivono il progetto formativo nei suoi svariati aspetti, organizzativi e di contenuto, fino alla presentazione degli strumenti realizzati, ora messi a disposizione dell'intera comunità professionale attraverso la pubblicazione in rete. Questo Ufficio continuerà a supportare le scuole nel compito loro affidato, quello di "far fiorire" i nostri ragazzi, in tutte le loro potenzialità: un compito sempre nuovo, difficile, e però anche entusiasmante.

Dalla "Alternanza scuola-lavoro" ai "Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento": involuzione o evoluzione?

di

Giovanni Desco

Dirigente Ufficio IV- Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
giovanni.desco@istruzione.it

Parole chiave:

Alternanza scuola-lavoro, Linee Guida PCTO, competenze trasversali, orientamento, formazione "a cascata", equivalenza formativa.

Keywords:

Work-based learning programme, PCTO guidelines, soft skills, orientation, "cascade" learning, formative equivalence.

La metodologia didattica dell'Alternanza scuola-lavoro è stata introdotta nell'ordinamento scolastico dalla Legge 28 marzo 2003, n. 53 e successivamente disciplinata dal successivo Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77⁴, con la finalità di *"assicurare ai giovani [tra i 15 e i 18 anni], oltre alle conoscenze di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro"* (art. 1 D.Lgs. 77/2005), durante lo svolgimento degli studi e sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica frequentata.

Successivamente, i Regolamenti di riordino del Secondo ciclo del 2010 (DD.PP.RR. 15 marzo 2010 nn. 87, 88, 89⁵), hanno richiamato i percorsi in Alternanza come metodo sistematico da introdurre nella didattica curricolare e declinare nei diversi

indirizzi di studio, con particolare riferimento all'istruzione professionale e tecnica.

La Legge 13 luglio 2015, n.107⁶ è intervenuta anch'essa su tale metodologia, estendendone anzitutto la finalità, definita come segue: *"incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti"* (art. 1, comma 33). Tale ampliamento di finalità, con particolare riferimento allo sviluppo delle capacità di orientamento, di valenza generale e trasversale a tutti gli indirizzi di studio, ha indotto il medesimo legislatore ad identificare un monte-ore

⁴ Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n 77: https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/dlgs77_05.shtml.

⁵ D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/06/15/010G0109/sg>; D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/09/22/10A11375/sg>; D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/06/15/010G0111/sg>.

⁶ Legge 13 luglio 2015, n.107: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.

minimo dell'orario curricolare dell'ultimo triennio (400 ore per gli istituti tecnici e professionali e 200 ore per i licei) da destinare alle attività di Alternanza scuola-lavoro e da inserire nei Piani Triennali dell'Offerta Formativa. L'introduzione di tale obbligo è accompagnata dalla previsione di una serie di azioni finalizzate a sostenerne la realizzazione: dallo stanziamento di risorse finanziarie all'istituzione di un apposito Registro nazionale contenente i soggetti pubblici e privati disponibili ad ospitare gli studenti, dalle attività di formazione sulla sicurezza per gli studenti coinvolti all'adozione della "Carta dei diritti e dei doveri degli studenti in Alternanza"⁷, dall'ampliamento delle tipologie di soggetti potenziali *partner* all'allargamento delle modalità di realizzazione.

Se l'Alternanza introdotta negli anni 2003-2005 era un'opportunità, basata sulla potenziale "**valenza formativa**" delle esperienze realizzate secondo tale modalità, l'obbligo generalizzato introdotto nel 2015 all'interno dei percorsi curricolari (e per un numero di ore significativo) ha posto alle scuole una nuova sfida, culturale prima ancora che organizzativa, quella della "**equi-valenza formativa**" dell'Alternanza rispetto alle modalità didattiche tradizionali.

Dopo il primo triennio di attuazione dell'Alternanza scuola-lavoro secondo le previsioni della Legge 107/2015, il quadro normativo è mutato ulteriormente: con la Legge di Bilancio per il 2019 (Legge 30 dicembre 2018, n.145)⁸, il legislatore è intervenuto su entrambe le fonti normative precedenti: è intervenuto sul D. Lgs. 77/2005 per modificare la denominazione dei percorsi in "Alternanza scuola-lavoro" in quella di "Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento", ed è intervenuto sulla Legge 107/2015 per ridurre la quantificazione del monte orario minimo obbligatorio (portandolo a 210 ore per gli istituti professionali, 150 ore per gli istituti tecnici e 90 ore per i licei), a partire dall'anno scolastico 2018/2019.

Da più parti quest'ultimo intervento normativo è stato interpretato come una (parziale) "retromarcia" rispetto all'impostazione precedente, interpretazione suffragata da parte del dibattito pubblico e dalla oggettiva riduzione quantitativa del monte ore minimo rispetto alla previsione del 2015. Tuttavia, una lettura distaccata della norma consente di notare che le modifiche apportate non hanno modificato due aspetti fondamentali: la natura curricolare delle attività (per certi versi pure ampliata rispetto alle finalità originarie) e l'obbligatorietà delle stesse. Quanto sopra trova conferma dalla lettura delle successive Linee Guida per i

⁷ Carta dei diritti e dei Doveri di cui al D.l. 3 novembre 2017, n. 195 (GU del 21 dicembre 2017 serie generale n. 29): <http://archivi.istruzione.it/emr/istruzione.it/wp-content/uploads/2018/02/Carta-dei-diritti-e-dei-doveri.pdf>.

⁸ Legge 30 dicembre 2018 n. 145: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2018/12/31/302/so/62/sg/pdf>.

percorsi PCTO, previste dalla predetta Legge 145/2018 e adottate con Decreto Ministeriale n. 774 del 4 settembre 2019⁹.

La normativa attualmente in vigore, infatti, lungi dall'abolire l'obbligatorietà dei percorsi, né il loro essere condizione per l'ammissione agli esami di Stato, così come stabilito dal Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62¹⁰, conferma il radicamento dei percorsi nella progettazione didattica e la loro piena coerenza con il Piano Triennale dell'offerta formativa dell'istituzione scolastica, ampliando il loro "raggio d'azione" non solo alle competenze caratterizzanti l'indirizzo di studio, ma anche alle competenze trasversali.

L'acquisizione delle competenze trasversali infatti è facilitata dai percorsi PCTO, percorsi che permettono allo studente di arricchire il proprio patrimonio personale con conoscenze, abilità e atteggiamenti con riferimento anche alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018¹¹), che consentono allo studente di accrescere la consapevolezza di sé rispetto alla propria crescita personale, alle proprie vocazioni, in funzione del contesto di riferimento e della definizione del proprio progetto personale e sociale.

Le Linee Guida propongono, infatti, una rilettura della metodologia dell'*alternanza formativa*, declinandola in particolare sulle competenze trasversali, sulla loro valenza orientativa e auto-orientativa, anche con l'obiettivo di promuovere una didattica aperta all'innovazione metodologica e agevolare uno scambio "osmotico" fra sistema educativo, nello specifico di scuola secondaria di II grado, e società, mondo del lavoro, sempre in più rapida evoluzione.

Vale la pena riportare alcuni brevi stralci dalle Linee Guida:

"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" (p.13).

"I PCTO possono, infatti, mettere in grado lo studente di acquisire o potenziare, in stretto raccordo con i risultati di apprendimento, le competenze tipiche dell'indirizzo di studi prescelto e le competenze trasversali, per un consapevole orientamento al mondo del lavoro e/o alla prosecuzione degli studi nella

⁹ 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>.

¹⁰ Decreto Legislativo 13 aprile 2017 n.62: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg>.

¹¹ Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018: [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)).

formazione superiore, anche non accademica. Tutte le attività condotte in PCTO, siano esse condotte in contesti organizzativi e professionali, in aula, in laboratorio, o in forme simulate, devono essere finalizzate principalmente a questo scopo. [...], I PCTO non sono, comunque, esperienze isolate collocate in un particolare momento del curriculum, ma sono progettati in una prospettiva pluriennale, coerente con quanto previsto nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'istituzione scolastica" (p.15).

"I PCTO si configurano come percorsi curricolari integrati da realizzare in contesti operativi anche differenti, connotati da una forte integrazione ed equivalenza formativa [...]. Fermo restando il vincolo del monte ore minimo di 90 ore nel triennio finale per i licei, 150 per gli istituti tecnici e 210 per gli istituti professionali, l'istituzione scolastica nella sua autonomia può realizzare i PCTO anche per un periodo superiore" (p. 17).

Alla luce di quanto sopra, non stupisce se poi le Linee Guida più oltre dettano indicazioni puntuali sia sulla progettazione che sulla valutazione di tali percorsi:

"Nella definizione della programmazione disciplinare, ciascun docente individua le competenze da promuovere negli studenti attraverso i PCTO coerenti con il proprio insegnamento e con le scelte del Consiglio di classe" (p. 19).

"Sulla base delle suddette attività di osservazione e dell'accertamento delle competenze raggiunte dagli studenti, quindi, il Consiglio di classe procede alla valutazione degli esiti delle attività dei PCTO e della loro ricaduta sugli apprendimenti disciplinari e sulla valutazione del comportamento. Le proposte di voto dei docenti del Consiglio di classe tengono esplicitamente conto dei suddetti esiti, secondo i criteri deliberati dal Collegio dei docenti ed esplicitati nel PTOF dell'istituzione scolastica" (p. 25).

I pochi brani sopra riportati illustrano meglio di ogni altra considerazione quanto sia improprio considerare il passaggio dalla "Alternanza" ai "PCTO" come una "retromarcia", tutt'altro! L'assunto della piena "equi-valenza formativa" di questa metodologia didattica con quelle più tradizionali viene definitivamente adottato e declinato nelle indicazioni ministeriali di riferimento. Non pare azzardato individuare in questo cambio di paradigma una valorizzazione della professionalità docente, chiamata a personalizzare sempre più le progettazioni delle attività didattiche, avvalendosi di una pluralità di metodi e di risorse educative.

Il nuovo impianto concettuale, tuttavia, avrebbe richiesto un processo di "assimilazione" da parte delle scuole, supportato anche da apposite misure di accompagnamento, processo fortemente ostacolato (per ricorrere ad un eufemismo) dall'irruzione della pandemia da COVID-19, cui ha fatto seguito l'adozione di molteplici misure emergenziali con significative ricadute sulle attività didattiche, assorbendo la quasi totalità delle energie di cui dispongono le comunità scolastiche.

Dalla consapevolezza che gli elementi più innovativi e caratterizzanti le Linee Guida per i PCTO in tema di progettazione e di valutazione, rischiavano di non essere assimilati (o addirittura nemmeno conosciuti!) ha avuto origine l'iniziativa formativa regionale "Progettare PCTO e valutarne gli esiti: per un percorso comune in attuazione delle Linee Guida del 2019", oggetto di questo monografico di "Studi e Documenti". In tema di processi di innovazione didattico-metodologica, le azioni di accompagnamento richiedono un costante e duraturo lavoro di "messa in pratica", con la consapevolezza che l'orizzonte temporale per poter apprezzarne la ricaduta nell'agire delle scuole è indubbiamente di medio-lungo periodo. Detta in termini "idrici", abbiamo optato come Ufficio per un intervento "a cascata" anziché "a pioggia", ben sapendo che entrambe le opzioni presentano vantaggi e svantaggi. Con questo monografico si è inteso rendere disponibili a tutti i dirigenti scolastici ed i docenti interessati alcuni strumenti di lavoro ed una serie di esempi concreti utilizzati nell'ambito della formazione svolta del biennio 2020/2021 (prima annualità) e 2021/2022 (seconda annualità).

La doppia articolazione regionale-provinciale dell'iniziativa formativa: la formazione a "cascata"

di

Stefania Giovanetti

Dirigente Scolastica Scuola Polo PNFD
I.I.S. "P. Levi" di Vignola (MO)
stefania.giovanetti@libero.it

Parole chiave:

Formazione regionale, formazione provinciale, scuole polo formazione, docenti tutor.

Keywords:

Regional training, provincial training, training schools for teachers, tutoring.

Le Linee Guida del 2019 sottolineano l'importanza strategica dell'intero sistema scolastico *"anche in funzione della necessaria formazione iniziale e continua, da garantire al personale docente sui temi dell'orientamento permanente, attraverso la previsione di figure di sistema con compiti organizzativi e di coordinamento"*¹². Sulla base di quanto sopra riportato, e nella convinzione che la formazione in servizio dei docenti sia la principale modalità per innovare in profondità il sistema scolastico, l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna, nell'ambito delle iniziative formative coordinate in relazione alle otto priorità strategiche nazionali, ha voluto sviluppare un percorso comune di progettazione e valutazione di PCTO in attuazione delle Linee Guida 2019. Il progetto formativo ha inteso contribuire a valorizzare e consolidare il patrimonio di progettualità e di esperienze maturate dalle scuole, a supportare la transizione delle diverse

esperienze al nuovo riferimento normativo dei PCTO, ad accrescere la sostenibilità dei progetti PCTO, prevedendone la realizzazione anche in modalità *blended*, non soltanto in considerazione all'emergenza pandemica che ha tristemente caratterizzato il biennio di realizzazione dell'iniziativa formativa, ma anche come modalità ordinaria, e a costituire, infine, una comunità di pratica regionale per la progettazione e la realizzazione di PCTO.

La formazione, progettata da un'*équipe* formativa, è stata realizzata negli anni scolastici 2020/21-2021/22 ed è stata articolata, in ciascuna delle due annualità, in una fase regionale, rivolta alla formazione di docenti tutor, e in una successiva fase di ambito territoriale, a carattere laboratoriale, che si è avvalsa in veste di tutor dei docenti formati nella fase regionale.

¹² Linee Guida (ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145), p.7.

1. La prima annualità (a.s. 2020/2021) - Fase regionale

Nell'a.s. 2020/2021 la fase regionale ha preso avvio con l'individuazione di 29 docenti tutor da parte della Scuola-Polo PNFD I.I.S. "P. Levi" (MO) con Decreto n. 380 del 24 marzo 2020, in esito alla procedura di cui all'avviso pubblico prot. n.2877 del 21 febbraio 2020. Costituivano requisiti generali di ammissione alla selezione, oltre al ruolo e al servizio prestato per almeno cinque anni nella scuola secondaria di II grado, l'aver ricoperto posizioni di sistema nell'ambito della gestione dei PCTO (già "Alternanza Scuola-Lavoro" - ASL) e l'aver frequentato corsi di formazione specifica sui PCTO organizzati da scuole o altri Enti riconosciuti. I docenti selezionati hanno fruito di un modulo formativo che ha inteso fornire strumenti per portare a sistema l'evoluzione del focus pedagogico dato dal passaggio da ASL a PCTO, nelle sue conseguenze metodologiche e operative, con particolare riferimento al ruolo dello studente, rafforzando, nel contempo, nei corsisti le necessarie capacità di conduzione delle successive iniziative formative di ambito territoriale, in termini di efficace trasferimento di approccio, metodo e strumenti. In ragione delle caratteristiche dei destinatari del modulo e della limitata durata temporale del percorso formativo, si è ritenuta risorsa di valore l'acquisizione *ex ante* di informazioni sulle esperienze ASL/PCTO già maturate dai partecipanti, quale *input* di progettazione contestuale, attraverso la somministrazione di una *survey* preparatoria. Sono stati, altresì, individuati quali formatori dei docenti tutor il Prof. Marco Ruffino, esperto in sistemi e processi di apprendimento e la Prof.ssa Annamaria Pretto, docente in quiescenza esperta di PCTO, componenti della succitata *équipe* formativa.

Il modulo formativo è stato erogato nei mesi settembre-novembre 2020 ed è stato strutturato in sei ore, articolate in tre unità logiche di due ore ciascuna e svolte in modalità sincrona a distanza, visto il perdurare dell'emergenza pandemica. Nel corso degli incontri sono stati approfonditi gli elementi di continuità e di alterità nel passaggio da ASL a PCTO e le fondamentali fasi di progettazione e di valutazione. Nell'intervallo tra le varie unità i docenti hanno svolto lavori di approfondimento individuale, in modalità asincrona, che sono stati oggetto di revisione individualizzata e di restituzione collettiva aggregata ad inizio dell'incontro successivo.

2. La prima annualità (a.s. 2020/2021) - Fase provinciale

La fase provinciale dell'iniziativa formativa ha previsto l'organizzazione di Laboratori Territoriali in ognuna delle province dell'Emilia Romagna, la cui regia è stata curata dalle rispettive sedi degli Uffici di Ambito Territoriale, in collaborazione con una Scuola-Polo PNFD del proprio ambito. Le scuole secondarie di II grado sono state invitate a individuare un proprio docente, preferibilmente tra le figure di sistema nella gestione dei PCTO (Funzione

strumentale PCTO, Referente PCTO di istituto, ecc.) per la partecipazione ai suddetti laboratori. Sono pervenute all'Ufficio Scolastico Regionale adesioni da parte di 125 istituti secondari di II grado della regione, in base alle quali sono stati organizzati a livello territoriale 10 Laboratori, come di seguito sintetizzato:

- 2 Laboratori per l'ambito di Bologna
- 1 Laboratorio per l'ambito di Ferrara
- 1 Laboratorio per l'ambito di Forlì-Cesena
- 2 Laboratori per l'ambito di Modena
- 1 Laboratorio per l'ambito di Parma e Piacenza
- 1 Laboratorio per l'ambito di Reggio Emilia
- 1 Laboratorio per l'ambito di Ravenna
- 1 Laboratorio per l'ambito di Rimini

I Laboratori, che si sono svolti a distanza, sono stati articolati in un incontro introduttivo di novanta minuti, rivolto contestualmente a tutti i docenti, tenuto dagli esperti che hanno curato la formazione dei docenti tutor nella fase regionale, e da tre incontri a carattere laboratoriale, della durata di tre ore ciascuno, condotti da coppie di docenti tutor, con il supporto e il coordinamento dei referenti PCTO degli Uffici di Ambito Territoriale. L'iniziativa ha previsto, inoltre, tra un incontro e l'altro, attività individuali di consolidamento su indicazione dei docenti tutor, per un totale di quattro ore e trenta minuti. L'intero percorso formativo ha avuto, dunque, una durata complessiva di quindici ore. Dei docenti iscritti ai Laboratori, 167 hanno completato il percorso formativo.

Tabella 1 - Numero docenti che hanno completato la formazione nell'a.s. 2020/2021 divisi per Laboratorio Territoriale

LABORATORIO	DOCENTI CHE HANNO COMPLETATO LA FORMAZIONE
<i>BOLOGNA 1</i>	21
<i>BOLOGNA 2</i>	19
<i>MODENA 1</i>	13
<i>MODENA 2</i>	16
<i>PARMA E PIACENZA</i>	22
<i>REGGIO EMILIA</i>	15
<i>FERRARA</i>	17
<i>FORLÌ-CESENA</i>	16
<i>RIMINI</i>	17

RAVENNA	11
TOTALI	167

3. La seconda annualità (a.s. 2021/2022) - Fase regionale

La seconda annualità dell'iniziativa formativa ha ricalcato la medesima struttura della prima annualità sopra descritta. In continuità con il percorso svolto nell'a.s. 2020/2021, il nuovo segmento formativo, rivolto agli stessi docenti tutor protagonisti della prima annualità, ha inteso approfondire modalità e possibili strumenti a supporto della progettazione e valutazione dei PCTO con riferimento alle competenze trasversali, e consolidare, attraverso la formazione e la condivisione, una comunità di pratica regionale sui PCTO. L'iniziativa, sempre curata da un' *équipe* formativa nominata dall'Ufficio Scolastico Regionale, ha avuto una durata complessiva di venticinque ore, quindici delle quali in modalità sincrona e dieci in modalità asincrona, ed è stata strutturata in due distinte sessioni: la prima, che si è svolta nel periodo aprile-maggio 2021, articolata in sei ore in modalità sincrona e due in modalità asincrona, ha coinvolto i docenti tutor in un'attività di co-progettazione del successivo segmento formativo laboratoriale, attraverso l'esplicitazione condivisa dei bisogni e delle modalità di azione; la seconda sessione, della quale i docenti hanno fruito nei mesi settembre-novembre 2021, articolata in nove ore in modalità sincrona e otto ore in modalità asincrona, è stata finalizzata allo sviluppo sperimentale, guidato e condiviso di metodi e strumenti di progettazione e valutazione, con *focus* specifico sulle competenze trasversali quali traguardo formativo dei PCTO¹³.

Entrambe le sessioni sono state seguite dagli esperti individuati - Prof. Marco Ruffino e Dirigente scolastico dell'I.I.S. "Belluzzi-Fioravanti" Prof. Edoardo Soverini - componenti dell'*équipe* formativa che ne ha accompagnato la realizzazione.

4. La seconda annualità (a.s. 2021/2022) - Fase provinciale

Anche nella seconda annualità l'iniziativa formativa ha previsto l'organizzazione di Laboratori Territoriali in tutte le province dell'Emilia Romagna. Pertanto le scuole secondarie di II grado della regione sono state invitate a individuare uno o più docenti interessati, con prioritario riferimento a coloro che avevano frequentato la prima annualità. Sulla base delle iscrizioni pervenute, sono stati organizzati nove Laboratori Territoriali, come di seguito sintetizzato:

- 2 Laboratori per l'ambito di Bologna
- 1 Laboratorio per l'ambito di Ferrara

¹³ Linee Guida (ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145), p.9.

- 1 Laboratorio per l'ambito di Forlì-Cesena
- 1 Laboratorio per l'ambito di Modena
- 1 Laboratorio per l'ambito di Parma
- 1 Laboratorio per l'ambito di Piacenza
- 1 Laboratorio per l'ambito di Reggio Emilia
- 1 Laboratorio per l'ambito di Ravenna e Rimini

Per la conduzione dei Laboratori, affidata ai docenti tutor con il supporto dei referenti territoriali PCTO, si è cercato di mantenere invariate le coppie di tutor che avevano seguito i Laboratori nella prima annualità e, laddove possibile, l'abbinamento al medesimo ambito territoriale. I Laboratori Territoriali, della durata complessiva di quindici ore, sono stati articolati in un incontro introduttivo "in plenaria", al quale hanno partecipato tutti i docenti iscritti all'iniziativa formativa, tenuto dagli esperti che avevano curato la formazione regionale dei docenti tutor, e tre incontri, in modalità a distanza della durata di tre ore ciascuno, integrati da ore di approfondimento individuale in modalità asincrona fra un incontro e l'altro. Dei docenti iscritti ai Laboratori, 137 hanno completato il percorso formativo. Sono 58 i docenti dell'Emilia Romagna che hanno frequentato e concluso l'intero percorso nelle due annualità "provinciali".

Tabella 2 - Numero docenti che hanno completato la formazione nell'a.s. 2021/2022 divisi per Laboratorio Territoriale

LABORATORIO	DOCENTI CHE HANNO COMPLETATO LA FORMAZIONE
BOLOGNA 1	14
BOLOGNA 2	16
MODENA	13
PARMA	14
PIACENZA	16
REGGIO EMILIA	19
FERRARA	12
FORLÌ-CESENA	16
RAVENNA E RIMINI	17
TOTALI	137

Pertanto si può ritenere che la presenza sul territorio emiliano-romagnolo di una ventina di docenti formati e con esperienza di conduzione di laboratori e di oltre

250 docenti che hanno svolto un percorso di ricerca e di riflessione sugli aspetti metodologici e operativi del passaggio da ASL a PCTO possa costituire una significativa risorsa per l'efficacia dei PCTO nelle scuole della regione.

I Laboratori Territoriali realizzati negli ambiti dell'Emilia-Romagna aa.ss. 2020/2021 e 2021/2022

A cura dei Referenti per i PCTO degli Uffici di Ambito Territoriale dell'Emilia-Romagna:

Carla Conti e Chiara Scardoni

Ufficio di Ambito Territoriale di Bologna

Maria Mancino

Ufficio di Ambito Territoriale di Ferrara

Massimo Perazzoni

Ufficio di Ambito Territoriale di Forlì-Cesena

Maurizio Macciantelli

Ufficio di Ambito Territoriale di Modena

Lucia Poi

Ufficio di Ambito Territoriale di Parma

Silvia Mallozzi

Ufficio di Ambito Territoriale di Piacenza

Anna Lombardo

Ufficio di Ambito Territoriale di Ravenna

Donato Vairo

Ufficio di Ambito Territoriale di Reggio Emilia

Maria Silvia Galanti

Ufficio di Ambito Territoriale di Rimini

In questo contributo sono raccolte brevi sintesi curate dai referenti provinciali per i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO), riferite ai laboratori territoriali svolti nella prima (novembre-dicembre 2020) e seconda (novembre-dicembre 2021) annualità nell'ambito dell'iniziativa formativa regionale-provinciale.

Le riflessioni dei referenti provinciali mettono in luce i punti di forza e di criticità che hanno contraddistinto la formazione laboratoriale di ambito territoriale, evidenziando l'opportunità di proseguire con azioni di supporto alle scuole nel passaggio di paradigma dall'Alternanza scuola-lavoro ai Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento, come delineato dalle Linee Guida del 2019.

Laboratori Territoriali - PROVINCIA BOLOGNA¹⁴

Punti di forza e di criticità

Il percorso di formazione "Progettare PCTO e valutarne gli esiti: per un percorso comune in attuazione delle Linee Guida del 2019" rivolto per il biennio 2020/2021-2021/2022 alle istituzioni scolastiche del territorio bolognese è stato realizzato attraverso la collaborazione tra l'Ufficio di Ambito Territoriale di Bologna e la scuola polo per la formazione "Scarabelli Ghini" di Imola (BO) e ha richiesto per ciascuna annualità l'attivazione di due laboratori, a cui hanno preso parte complessivamente i referenti di 29 istituzioni scolastiche.

¹⁴ A cura di Carla Conti e Chiara Scardoni – Referenti PCTO dell'Ufficio di Ambito Territoriale di Bologna rispettivamente nell'a.s. 2020/2021 e 2021/2022.

Parole chiave:

Laboratori territoriali, scuole polo formazione, punti di forza e punti di criticità, considerazioni e prospettive.

Keywords:

Community labs, training schools for teachers, strengths and weaknesses, considerations and perspectives.

L'adesione all'iniziativa ha rivelato con chiarezza il bisogno formativo dettato dal cambio di paradigma introdotto dalla Linee Guida per i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento del 2019 e dalla necessità di strutturare tali percorsi secondo modalità nuove rispetto agli anni precedenti. Tale bisogno ha trovato riscontro già a partire dalla struttura organizzativa del progetto che, dopo la fase di formazione che ha coinvolto i docenti-tutor, ha fornito, attraverso un primo incontro generale di carattere regionale, i quadri di riferimento all'interno dei quali si sarebbe svolta la formazione territoriale. La struttura dinamica

degli incontri laboratoriali, articolati in momenti di presentazione in plenaria e di lavoro in sottogruppi, ha poi indiscutibilmente costituito uno dei punti di forza dell'intera esperienza, offrendo uno spazio privilegiato di confronto e condivisione di esperienze e buone pratiche, ma anche di dubbi e criticità. Uno spazio all'interno del quale il valore aggiunto dell'interazione tra docenti provenienti da contesti scolastici diversi ha fornito stimoli e spunti di riflessione per co-costruire un approccio efficace ai PCTO.

Dai momenti laboratoriali è emerso distintamente come, anche a partire dal lavoro svolto in asincrono, sia scaturito un confronto partecipato che ha aperto a nuove prospettive e considerazioni e che non si è tuttavia limitato alla sola durata del corso, ma ha dato origine ad una rete informale di pratica e di condivisione che intende continuare a collaborare e a confrontarsi nel tempo.

Relativamente alle attività laboratoriali, il ruolo di mediatori svolto dai docenti tutor si è rivelato un ruolo chiave. Il riscontro emerso in fase di valutazione ha infatti premiato la qualità della conduzione di tutti i relatori, in termini sia di chiarezza espositiva, sia di padronanza dei contenuti presentati. Nell'ambito dell'attività laboratoriale, i tutor hanno saputo inoltre stabilire una continuità tra la prima e la seconda annualità del progetto, creando un raccordo tra il lavoro svolto sull'aspetto della progettazione e il *focus* sulle competenze trasversali a partire dalla loro presenza nella didattica "ordinaria". Questo ha consentito anche ai partecipanti che non avevano preso parte alla formazione del 2020 di avere un quadro di riferimento più ampio e completo. All'efficacia nella gestione dell'aula ha senza dubbio contribuito anche la qualità dei materiali utilizzati per la presentazione degli argomenti affrontati; materiali che hanno scandito, coordinato e armonizzato con chiarezza le diverse fasi di lavoro in aula e in asincrono.

Il percorso ha avuto, in particolare, il merito di cogliere e affrontare, tra gli altri, un aspetto di criticità condiviso da molti. È stata infatti chiaramente espressa la

consapevolezza che i PCTO tendono spesso ad essere percepiti come esperienze avulse dalla pratica didattica quotidiana e non come esperienze la cui progettazione, realizzazione e valutazione devono essere coerenti con il profilo educativo e culturale dello studente e con la progettazione didattica delle discipline. Questo aspetto rende spesso il lavoro dei referenti all'interno dei Consigli di classe un compito complesso. Se la progettazione deve partire da una "analisi dei bisogni" volta ad individuare le competenze trasversali su cui agire, tale passaggio non può infatti prescindere dal coinvolgimento attivo e sinergico dei Consigli di classe, che al momento non risulta sempre immediato. L'introduzione relativamente recente dei PCTO ha rappresentato un cambiamento di approccio che richiede ancora tempo, ma la proposta formativa della seconda annualità del progetto ha saputo fornire preziosi strumenti di analisi e di azione per riflettere approfonditamente su tale problematica e produrre un cambio di prospettiva.

Il coinvolgimento e l'interesse registrati relativamente alle tematiche proposte hanno senza dubbio contraddistinto l'intero percorso. Tuttavia, in considerazione delle numerose difficoltà organizzative non sempre prevedibili causate dall'emergenza sanitaria in corso, si sono resi necessari dei compromessi nei tempi di svolgimento delle attività, che la ricchezza dei temi affrontati avrebbe idealmente richiesto essere più distesi. Da alcune segnalazioni è emerso che una cadenza meno ravvicinata degli incontri avrebbe consentito ai partecipanti di dedicare maggiore tempo allo svolgimento delle attività in asincrono, con una ricaduta positiva sulla condivisione in aula, ma anche, più in generale, sulla metabolizzazione e il consolidamento dei temi trattati nell'arco di entrambe le annualità.

Per le ragioni sopra riportate, l'aspetto di maggiore criticità evidenziato dai partecipanti ha tuttavia riguardato l'effettiva possibilità di disseminazione e applicazione del bagaglio di conoscenze e competenze acquisite attraverso la formazione all'interno del proprio contesto scolastico.

Considerazioni e prospettive

L'iniziativa ha indubbiamente riscosso un alto livello di soddisfazione, fornendo idee, spunti e stimoli su cui si ritiene che sia utile portare avanti un dialogo che vada oltre i confini dei singoli istituti scolastici. In tal senso, è stata sottolineata l'utilità che potrebbe avere la presenza di una comunità di pratica strutturata che funga da punto di riferimento relativamente ad aspetti normativi e operativi e che condivida materiali e modelli finalizzati, per esempio, non solo alla progettazione dei PCTO, ma anche alla loro valutazione, aspetto più volte identificato come fonte di notevole complessità. Tale iniziativa potrebbe inoltre beneficiare di incontri di coordinamento e monitoraggio, da tenersi con cadenza annuale o semestrale, che coinvolgano anche i Dirigenti scolastici. Tali azioni consentirebbero, nel rispetto

della flessibilità che la natura stessa dei percorsi impone, di usufruire di un'organicità di pratiche e procedure che, in continuità con il percorso formativo svolto, andrebbe a vantaggio di quel cambiamento di prospettiva menzionato in precedenza, favorendo l'integrazione più efficace dei PCTO con la didattica curricolare e una partecipazione più strutturale alla loro realizzazione.

Laboratori Territoriali - PROVINCIA FERRARA¹⁵

Punti di forza e di criticità

L'iniziativa formativa "Progettare PCTO e valutarne gli esiti: per un percorso comune in attuazione delle Linee Guida del 2019", nelle due annualità ha visto coinvolti docenti della quasi totalità delle istituzioni scolastiche del territorio ferrarese.

I percorsi sono stati realizzati attraverso la collaborazione tra l'Ufficio di Ambito Territoriale di Ferrara e la scuola-polo per la formazione I.I.S. "G.B. Aleotti" di Ferrara.

L'attività laboratoriale accompagnata e supportata, per entrambe le annualità, dalle docenti tutor Elisa Lanzoni e Maria Mancino, ha garantito un collegamento ed un approfondimento dei contenuti erogati, permettendo ai partecipanti di consolidare il metodo e di rendere più efficaci il trasferimento e la condivisione dell'approccio e degli strumenti all'interno degli istituti di appartenenza. Nella gestione dei laboratori territoriali si è cercato di realizzare un raccordo tra la prima e la seconda annualità dell'iniziativa formativa, con lo scopo di fornire, anche ai docenti che non avevano partecipato alla formazione nell'a.s. 2020/2021, un quadro di riferimento completo.

L'adesione al percorso formativo ha evidenziato, fin da subito, l'esigenza di ricercare una nuova modalità di formazione e di progettazione determinata anche dall'introduzione delle Linee Guida, le quali hanno evidenziato un cambio di passo legato allo sviluppo delle competenze trasversali, alla cultura dell'orientamento ed alla necessità di definire metodologie e strumenti in grado di sostenere lo studente nelle proprie scelte consapevoli e responsabili. La formula laboratoriale ha indubbiamente favorito la partecipazione e contribuito all'esito positivo dell'intervento formativo.

Il punto di forza maggiormente rappresentativo dell'esperienza è stata l'asimmetria delle esperienze, delle conoscenze e degli interessi dei corsisti che ha creato un contesto motivazionale orientato alla comprensione del significato del percorso e alle ricadute attese, alimentando il continuo confronto tra i partecipanti

¹⁵ A cura di Maria Mancino - Referente PCTO dell'Ufficio di Ambito Territoriale di Ferrara.

e tra gli stessi e le docenti tutor, che ha portato alla luce i diversi punti di vista e le diverse necessità.

I contenuti, gli obiettivi ed i materiali messi a disposizione dall'*équipe* formativa hanno, poi, rappresentato il fulcro intorno al quale si è sviluppato un gruppo coeso che, sebbene a distanza, si è subito unito ed ha condiviso la progettazione e la produzione dei lavori, concretizzando in più occasioni significative sinergie tra i diversi istituti scolastici. Il "motore" del corso è stato il desiderio di apprendere, di confrontarsi e di mettersi in gioco, in una situazione che vedeva livelli di applicazione delle Linee Guida diversificati negli istituti di provenienza.

La partecipazione e l'interesse sono stati molto attivi, anche grazie agli strumenti forniti nella prima annualità e ai risultati conseguiti grazie all'applicazione degli stessi; gli spunti che ne sono derivati e le discussioni suscitate dagli argomenti trattati hanno reso ancor più interessante e fruttuoso il lavoro svolto dalle docenti tutor.

Il lavoro in modalità asincrona, reso efficace dal *focus* sulla progettazione e sulle competenze trasversali e il confronto successivo sui risultati, è stato accolto con entusiasmo da parte dei corsisti che lo hanno eseguito con puntualità e professionalità, nonostante gli impegni istituzionali e le difficoltà legate all'emergenza pandemica.

Nell'ambito di tale iniziativa, sono state progettate e condivise esperienze e definiti obiettivi di apprendimento, salvaguardando e valorizzando le esperienze maturate. Il riferimento attraverso il quale si è sviluppata la progettazione è la sequenza "compiti reali → competenze → valutazione", dove i compiti reali sono stati concepiti in termini di competenze trasversali, curriculari e professionali.

Particolare attenzione è stata rivolta alla personalizzazione dei PCTO ed alla valutazione degli stessi così da:

- favorire l'auto-orientamento dello studente attraverso il suo coinvolgimento attivo, dalla fase di progettazione alla fase di valutazione;
- favorire la valutazione auto-riflessiva dello studente attraverso la valutazione sia del processo che del risultato.

È utile sottolineare come nei due anni di formazione si sia costituita una salda "comunità PCTO" che, non limitandosi alla durata temporale del corso, ha dato vita spontaneamente ad una rete continuativa di collaborazione e di condivisione. Al riguardo, si evidenzia che un gruppo di docenti ha condiviso con gli Organi Collegiali delle istituzioni scolastiche di appartenenza i modelli proposti, facendoli propri e adottandoli per la progettazione a livello d'istituto ed in alcuni casi disseminandoli anche al di fuori del proprio istituto, partecipando ad eventi/ iniziative di formazione organizzate da altri Enti.

Le uniche criticità rilevate riguardano esclusivamente la tempistica e la modalità di erogazione:

- troppo ristretto l'arco temporale destinato al corso e di conseguenza alla rielaborazione/interiorizzazione dei contenuti;
- il momento particolare dell'anno scolastico, condizionato dagli impegni scolastici individuali e collegiali, dalla programmazione e dalla gestione delle attività didattiche e dall'evolversi dell'emergenza pandemica ha richiesto una costante riorganizzazione ed ha impedito ad alcuni corsisti di completare il percorso formativo;
- la modalità a distanza, se da una parte ha facilitato la fruibilità del corso in un momento di difficile mobilità e interazione all'interno di un gruppo, dall'altra ha reso meno agevole la conduzione dei laboratori. La possibilità di seguire in presenza la creazione e la progettazione di un PCTO formulando proposte, fornendo indicazioni, modalità e strumenti, avrebbe reso la formazione più coinvolgente grazie all'interazione e alle collaborazioni tra i partecipanti, al confronto tra le diverse esperienze e alla condivisione delle difficoltà.

Considerazioni e prospettive

L'iniziativa formativa, nella sua strutturazione, nei suoi contenuti e per le sue finalità, è stata accolta favorevolmente ed ha avuto un riscontro e una ricaduta decisamente positivi.

A conferma dell'attenzione, dell'interesse e delle necessità di approfondimento su tale tematica, vi è stata l'elevata partecipazione di docenti (circa 130) all'iniziativa formativa "*PCTO: Sinergia tra Scuola, Università e Impresa*", organizzata per l'intera giornata del 21 gennaio 2022 dall'*Ufficio Orientamento, Welcome e Incoming* dell'Università degli Studi di Ferrara in collaborazione con l'*Ufficio di Ambito Territoriale*, che ha posto l'accento sull'importanza della progettazione, della condivisione e della collaborazione con il territorio e dove uno spazio è stato dedicato agli studenti, rendendoli così protagonisti di quanto realizzato insieme ai loro insegnanti.

In termini di proposte e di eventuali ulteriori iniziative che sarebbe possibile intraprendere, si individuano due possibili direttrici:

- La prima consiste nel non disperdere il lavoro svolto in questi anni in termini di progettazione e sinergie con la comunità e il territorio. La comunità provinciale, come gruppo di prossimità, assume infatti una rilevanza sia nel rispondere alle necessità di formazione sia nel porre le basi di una continua cooperazione tra gli istituti scolastici del territorio. La comunità professionale regionale rappresenta un significativo punto di riferimento in ambito territoriale attraverso il quale realizzare momenti di confronto, aggiornamento e supporto reciproco.

- La seconda è volta al superamento delle criticità precedentemente evidenziate: la tempistica, infatti, ha un ruolo chiave nella gestione dei laboratori. Pur avendo raggiunto risultati più che soddisfacenti, calendarizzare la formazione in un diverso periodo dell'anno, con tempi più distesi e svolgerla in presenza, consentirebbe di aumentarne l'efficacia, favorendo l'assimilazione e la rielaborazione dei contenuti formativi da parte dei corsisti e le successive eventuali azioni di disseminazione all'interno dei rispettivi istituti. Risulta, pertanto, auspicabile pensare a momenti di discussione più distesi e favorire il confronto tra istituzioni scolastiche per coglierne i diversi punti di vista ed aprire ad una condivisione di intenti.

Sarebbe, inoltre, opportuno che la formazione fosse il più possibile compatibile con i tempi di avvio delle attività scolastiche, così da poter fornire ai docenti un supporto efficace nel momento in cui gli stessi ne hanno maggiormente bisogno. Si sottolinea, infatti, che non tutti i corsisti hanno lo stesso *background* formativo in materia di PCTO e che differenti sono le modalità organizzative ed attuative dei percorsi in parola a seconda delle istituzioni scolastiche e contesti territoriali di rispettiva appartenenza.

Tra le esigenze manifestate dai partecipanti vi è sicuramente quella di approfondire il tema della valutazione e di definire maggiormente il raccordo tra l'attività dei referenti e quella degli altri colleghi all'interno dei singoli Consigli di Classe.

Da ultimo, permangono i dubbi, manifestati e condivisi dalla maggior parte dei partecipanti di entrambe le annualità dell'iniziativa formativa, sulle modalità più opportune di coinvolgimento di un più ampio numero di colleghi nella sperimentazione degli strumenti e delle metodologie apprese. In tal senso, risulterebbe fondamentale il ruolo ed il coinvolgimento della figura del Dirigente scolastico in grado di diffondere tali iniziative in modo capillare e condiviso a livello collegiale.

Laboratori Territoriali - PROVINCE FORLÌ-CESENA e RIMINI¹⁶

L'Ufficio VII, comprendente gli Ambiti di Forlì-Cesena e di Rimini, ha realizzato i laboratori sul territorio in modalità *on line* con i seguenti docenti tutor: Barbara Abbondanza, Barbara Binaghi, Pamela Sanchini e Stefano Scarpellini.

I laboratori hanno fornito la possibilità di divulgare i contenuti appresi durante la formazione regionale, declinando i contenuti e quindi il materiale fornito a supporto in base alle peculiarità del proprio territorio.

¹⁶ A cura di Massimo Perazzoni - Referente PCTO dell'Ufficio di Ambito di Forlì-Cesena e Maria Silvia Galanti - Referente PCTO dell'Ufficio di Ambito di Rimini.

La prima edizione dell'esperienza ha consentito di consolidare l'aspetto normativo dei PCTO e di effettuare un confronto critico sulle modalità applicative della normativa stessa. Si è proposta a riferimento una struttura minima di PCTO "tipo" (relativo al PTOF) organizzata in obiettivi di apprendimento, competenze, compiti di realtà tipo, discipline coinvolte, ecc.

Tra questi ambiti, ampio spazio è stato dedicato all'analisi delle competenze declinate in Conoscenze, Abilità, Responsabilità ed Autonomia, Livello EQF, previste dai profili in uscita degli studenti e alla comparazione di queste con quelle previste dai profili professionali delle figure di riferimento (desunte dall'Atlante del Lavoro e dal repertorio delle qualifiche). Nel rispetto delle differenze derivanti dalle diverse tipologie di scuole è stato quindi condiviso un *format* di riferimento per la progettazione, la realizzazione e la valutazione delle attività svolte. Questo ha reso possibile l'instaurarsi di una logica comune di approccio e di visione dei PCTO. Per la provincia di Forlì-Cesena su 18 istituti secondari di II grado, 14 hanno aderito all'attività formativa proposta. Nella provincia di Rimini invece hanno preso parte all'iniziativa 7 istituti su 13.

La seconda edizione è stata incentrata sulle competenze trasversali e sulla loro declinazione in termini di capacità, così come indicato dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea (22 maggio 2018) sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

L'attenzione è stata focalizzata sulla centralità dei Consigli di classe, dei Dipartimenti disciplinari nell'attività di progettazione dei percorsi. Nell'ambito della programmazione disciplinare, ciascun docente individua le competenze da implementare attraverso i PCTO, così da poter ricondurre gli esiti delle attività al proprio insegnamento anche ai fini della valutazione globale che tenga conto degli obiettivi formativi raggiunti dagli studenti.

È stato proposto e utilizzato un *format* comune che, così come accaduto nella edizione precedente, ha favorito il lavoro di individuazione delle capacità da privilegiare e i contesti didattici in cui osservarle e implementarle, mantenendo come riferimento la tipicità delle singole scuole, la loro storicità e le esperienze già maturate in ciascuna realtà.

In questa seconda edizione gli Istituti coinvolti per la provincia di Forlì-Cesena sono stati 9 su 18 mentre per Rimini, 2 su 13 Istituti, i cui docenti hanno partecipato al laboratorio organizzato dall'UAT di Ravenna.

Punti di forza e di criticità

Il punto di forza dei laboratori è stato quello di contribuire a chiarire gli obiettivi e le finalità dei PCTO, fornire strumenti comuni di progettazione e di valutazione e individuare in modo chiaro "Come, Quando, Dove e Chi" deve implementare questa metodologia didattica che rappresenta per le scuole una "autentica sfida".

La criticità riscontrata consiste nel fatto che una formazione laboratoriale di questo tipo non dovrebbe esaurirsi in qualche incontro ma dovrebbe assumere la logica della continuità e del "confronto sistematico" così da poter fornire *input* e riferimenti continui sullo stato di avanzamento dei percorsi stessi nelle singole scuole.

Considerazioni e prospettive

Appare fondamentale proseguire l'esperienza con un tavolo permanente di condivisione e disseminazione di materiali e buone pratiche. Si suggerisce che i corsisti referenti si facciano carico, ognuno nel proprio istituto, di chiarire gli obiettivi e le finalità dei PCTO, di favorire la connessione fra progetti PCTO e la didattica delle discipline, di lavorare con i Dipartimenti disciplinari ed i Consigli di classe per accompagnare lo sviluppo dei progetti e la valutazione dei risultati nell'ambito disciplinare utilizzando gli schemi progettuali condivisi.

Anche la valutazione, tema avvertito come cruciale dai docenti, deve essere ricondotta nell'ambito della valutazione delle singole discipline in relazione alla programmazione individuale di ogni docente.

Va infine considerato che l'aspetto valutativo è sì importante, ma è ancora più importante proporre attività che abbiano una ricaduta formativa e orientativa sugli studenti e che questo "valore aggiunto" possa trovare riscontro in modo chiaro e dettagliato nel *Curriculum dello Studente*.

Laboratori territoriali - PROVINCIA MODENA¹⁷

L'iniziativa formativa regionale-provinciale "Progettare PCTO e valutarne gli esiti: per un percorso comune in attuazione delle Linee Guida del 2019" ha avuto attuazione nella fase provinciale di Modena, vedendo come Scuola Polo PNFD l'I.I.S. "P. Levi" di Vignola (MO), secondo le modalità di seguito riportate.

Nella prima annualità (novembre - dicembre 2020) sono stati realizzati due laboratori territoriali in modalità a distanza (MO1 e MO2) per un totale di 29 docenti partecipanti in rappresentanza di 17 Istituti secondari di II grado statali.

I laboratori suindicati sono stati condotti dalle coppie di docenti tutor Leonardi Umberto e Valvo Diana Concetta (MO1) e Pigliacampo Olga Ynes e Poi Lucia (MO2).

Nei laboratori è stata preliminarmente fornita una chiave di lettura unitaria dei PCTO. È stato poi tracciato un filo conduttore coerente tra le Linee Guida del 2019 e le Competenze, le Conoscenze e le Abilità previste dagli Ordinamenti del 2010, il Supplemento Europass, le Competenze declinate nella tabella di equivalenza

¹⁷ A cura di Maurizio Macciantelli - Referente PCTO dell'Ufficio di Ambito di Modena.

degli EQF, le 8 Competenze chiave europee del 2018. A partire da tutti questi elementi si sono definiti i Compiti di Realtà da svolgere, riferiti all'Atlante del Lavoro, fondamentale strumento a disposizione di chi si occupa di formazione e lavoro.

È stato proposto e discusso con i corsisti un modello di progetto PCTO in modo che fosse poi semplice dedurre cosa e come valutare al termine del percorso.

La seconda annualità (novembre - dicembre 2021) ha avuto come *focus* l'approfondimento del tema "lavorare sulle competenze trasversali".

È stato attivato un laboratorio territoriale a distanza, condotto dai docenti tutor Leonardi Umberto e Valvo Diana Concetta, che ha visto la partecipazione di 15 docenti, di cui 13 hanno completato il percorso formativo, in rappresentanza di 10 Istituti secondari di II grado statali.

Il percorso si è spostato verso la sperimentazione, per cercare di risolvere alcuni nodi più complessi legati al coinvolgimento dei docenti del Consiglio di classe, alla definizione ed alla valutazione delle Competenze Trasversali. È stata presentata una Tassonomia delle Capacità legate alle Competenze Trasversali. Si è poi costruita progressivamente una tabella di esplicitazione di alcune capacità, considerate più rilevanti dai corsisti. Si sono discusse le modalità di valutazione delle capacità che compongono le Competenze Trasversali.

Al termine di ogni annualità sono stati sottoposti ai corsisti i relativi questionari di monitoraggio.

La ricaduta di questo Progetto non si è limitata solo ai laboratori organizzati direttamente dall'Ufficio Scolastico Regionale, ma ha avuto ulteriori disseminazioni in diversi corsi successivi svolti dai tutor formati presso le scuole polo e nei laboratori per i docenti in anno di formazione e prova.

Punti di forza e di criticità

La prima annualità è stata accolta da tutti i corsisti in modo molto positivo e considerata illuminante. In particolare, è stata apprezzata la coerenza dell'intero percorso, sia con i documenti ministeriali che nei singoli passaggi tra le comunità di pratiche.

Sono stati molto apprezzati la concretezza, la chiarezza e lo sforzo di semplificazione rispetto alle Linee Guida, ritenute in alcuni passaggi un po' confuse e non del tutto lineari.

Molto apprezzato anche lo strumento dell'Atlante del Lavoro che fornisce una descrizione completa e coerente dei Compiti di Realtà e delle competenze tecniche richieste.

La seconda annualità ha consentito un dibattito più ampio e libero sulla didattica per competenze e sui differenti approcci sperimentati dai docenti: in larga parte sempre stimolante anche se meno operativo.

Nonostante il percorso della seconda annualità si sia presentato meno coerente e lineare rispetto a quello della prima, il lavoro sia rimasto in parte incompiuto e avrebbe richiesto ulteriori approfondimenti per essere assimilato, semplificato e attuato in pratica, ha contribuito a fornire le basi per l'identificazione e la definizione delle Competenze Trasversali.

Considerazioni e prospettive

Affinché le idee e le pratiche sviluppate nei laboratori si possano sviluppare, è necessario che si mantenga stabile l'attuale assetto normativo, in modo da consolidare gli strumenti e le procedure.

Altro elemento fondamentale è che l'elaborazione dei PCTO secondo il modello proposto venga inserita dai Dirigenti all'interno della programmazione dei Consigli di classe, in modo che i percorsi entrino a far parte del lavoro comune degli insegnanti e non vengano considerati come una attività aggiuntiva e opzionale.

I PCTO potranno svilupparsi e trovare piena attuazione nella pratica degli istituti solo se si riuscirà a semplificarne molto la struttura progettuale e valutativa. Pochi insegnanti sono disposti ad affrontare una struttura così complessa.

Il nodo per il pieno compimento del processo risulta sempre la valutazione: oltre ad avere a disposizione modalità valutative e griglie adatte, servirà definire in modo condiviso e univoco come fare ricadere la valutazione nei tre ambiti: sulle discipline, sul comportamento, sulla certificazione finale delle competenze. I documenti ministeriali concedono ampio spazio alla progettazione di scuola.

La modalità di valutazione prevalentemente in uso (voti sommativi corrispondenti ad un andamento medio dello studente) non risulta spesso coerente con una valutazione per competenze: occorrerebbe richiedere il raggiungimento di tutti i crediti formativi previsti, insieme al livello raggiunto in ciascuno di essi.

Nella prospettiva del miglioramento dei PCTO, in coerenza con lo spirito delle Linee Guida ministeriali, l'Ufficio Scolastico Territoriale di Modena ha promosso un altro specifico progetto di valenza provinciale che accompagna le scuole nel valutare i punti di forza e di criticità dei percorsi PCTO alla luce di un *set standard* di qualità, inteso a promuovere una forte interazione tra docenti, studenti e strutture esterne, al fine di supportare e rafforzare il processo di orientamento dei giovani.

Per approfondire l'iniziativa progettuale dell'UAT di Modena si rimanda al *link*: <https://mo.istruzioneer.gov.it/pagine-tematiche/progetti-di-ricerca/>.

Laboratori Territoriali - PROVINCE PARMA e PIACENZA¹⁸

Nelle province di Parma e Piacenza la formazione provinciale biennale sulla progettazione e valutazione dei PCTO ha visto modalità organizzative differenti:

- nella prima annualità, di comune accordo le referenti UAT hanno individuato una sola scuola polo per la realizzazione di un unico percorso formativo per entrambe le province gestito dal Liceo "Gioia" di Piacenza
- nella seconda annualità, a seguito di un aumento del numero di corsisti, sono stati organizzati due laboratori formativi, uno per provincia, e la gestione è stata in capo a due scuole polo provinciali, rispettivamente Liceo "Gioia" in continuità su Piacenza e I.T.E. "Melloni" su Parma.

In particolare, la tematica affrontata è stata sviluppata alla luce delle Linee Guida per i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (D.M. 774 del 4 settembre 2019), dei livelli EQF ed il PECUP (Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, allegato A). Si possono distinguere due momenti formativi complementari: da un lato un approfondimento sulla valenza delle competenze trasversali e orientative come parte del più generale processo di didattica per competenze, dall'altro una fase strettamente laboratoriale ed esperienziale volta ad una maggiore integrazione dei percorsi nei curricoli d'istituto.

Dopo la formazione in plenaria a carattere regionale, sono stati realizzati i laboratori territoriali con modalità sia sincrone che asincrone su piattaforme *on line*.

Le attività sincrone sono state caratterizzate dalla condivisione di materiali presentati dai docenti tutor: l'utilizzo e l'implementazione degli strumenti proposti sono stati integrati, nell'ambito del laboratorio di Parma con *focus* sulle competenze trasversali (seconda annualità), con uno strumento proposto dal tutor territoriale. I docenti tutor, inoltre, hanno guidato con indicazioni operative il lavoro dei gruppi, sia nella fase sincrona che asincrona. La successiva revisione e restituzione dei lavori ha stimolato una riflessione condivisa e ha sollecitato momenti di *debate* e di *brainstorming* fra i docenti, partendo dalle esperienze di PCTO dei singoli istituti.

Punti di forza e criticità

Si evidenziano a seguire i punti di forza e di criticità riscontrati in relazione alla formazione laboratoriale.

¹⁸ A cura di Lucia Poi - Referente PCTO dell'Ufficio di Ambito di Parma e Silvia Mallozzi - Referente PCTO dell'Ufficio di Ambito di Piacenza.

Punti di forza

- Valorizzazione del patrimonio progettuale degli istituti attraverso una riprogettazione, utilizzando gli strumenti forniti quali l'Atlante del lavoro ed il *format* progettuale;
- Riflessione sulla reale differenza fra l'ex ASL e gli attuali percorsi di PCTO rivisti in chiave di sistema;
- Individuazione di uno strumento di valutazione delle competenze trasversali rimodulato a partire dalle capacità osservabili concretamente sia nei PCTO sia nelle attività didattiche disciplinari;
- Partecipazione attiva e stimolante attraverso dibattiti e condivisione sia di problematiche che di esperienze positive;
- Valorizzazione dei PCTO come attività di connessione fra i profili in uscita degli studenti e le *soft skill* richieste nel mondo del lavoro e nella vita;
- Apprezzamento dello strumento proposto sul laboratorio di Parma come raccordo fra capacità e competenze trasversali ai fini osservativi e valutativi.

Punti di criticità

- A fronte di uno strumento progettuale completo e definito è mancato lo strumento valutativo completo;
- In entrambe le province l'attività di disseminazione nelle istituzioni scolastiche di appartenenza dei corsisti si è svolta solo in un istituto e non ci sono state repliche della formazione;
- Auspicabile un maggior coinvolgimento dei Dirigenti scolastici al fine di sensibilizzare il maggior numero di docenti dei diversi istituti.

Considerazioni e prospettive

Il percorso formativo biennale, pur coinvolgendo un buon numero di istituti e docenti, non ha visto in entrambe le province la realizzazione di repliche, importanti ai fini di una adozione più estesa del modello progettuale.

I docenti, candidati dagli istituti scolastici e partecipanti alla formazione, hanno particolarmente apprezzato il *format* progettuale e l'uso dell'Atlante del lavoro proposto nella prima annualità, come strumento utile per l'implementazione dei PCTO e l'osservazione dei comportamenti ai fini della valutazione finale. È stato recepito con entusiasmo l'approccio alle competenze trasversali attraverso l'esercizio di riconoscimento nella didattica ordinaria delle capacità che le compongono, favorendo un utilizzo concreto delle Linee Guida anche in ambito valutativo.

In relazione alle mancate repliche e alla valorizzazione del patrimonio progettuale di istituto, si potrebbe proporre alle scuole del territorio l'adozione del *format* progettuale almeno su un percorso di PCTO. Le scuole aderenti, dovrebbero costruire o ricostruire il progetto PCTO individuato, con gli strumenti condivisi nella prima annualità per la parte di progettazione. Per la parte inerente la valutazione, puntando sul modello proposto di lettura delle competenze trasversali, si integrerebbero le modalità valutative in uso presso gli istituti con le riflessioni e gli strumenti condivisi per la costruzione di rubriche relativamente alle competenze riferite ai livelli EQF (prima annualità) e le competenze trasversali (seconda annualità).

Il tema della valutazione rimane, tuttavia, una esigenza ancora da esplorare perché nella pratica didattica continua a rappresentare una delle maggiori criticità in quanto presuppone un lavoro importante di condivisione dei Consigli di classe.

È auspicabile, per entrambe le province, prevedere delle repliche dei laboratori formativi al fine di coinvolgere un numero maggiore di docenti per agevolare discussioni significative nei Consigli di classe per la progettazione e valutazione dei percorsi di PCTO.

Laboratori Territoriali - PROVINCIA RAVENNA¹⁹

Nella provincia di Ravenna la realizzazione dell'attività formativa dedicata ad un percorso comune di progettazione e valutazione dei PCTO, in attuazione delle Linee Guida del 2019 e rivolta ai docenti referenti per i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) delle scuole, è stata organizzata, con il supporto dell'USR E-R, in stretta collaborazione tra l'Ufficio di Ambito Territoriale e la scuola polo per la formazione "Polo Tecnico Professionale di Lugo", che ha agito per entrambi gli ambiti territoriali della provincia.

Il percorso formativo si è svolto, per le due annualità di attuazione, tra i mesi di novembre e dicembre del 2020 e del 2021 e ha visto la partecipazione complessiva di 12 scuole statali della provincia, alle quali al secondo anno si sono aggiunte 2 scuole del territorio riminese.

Nell'intervento formativo che ha previsto 30 ore di formazione nei due anni, sono state affrontate le tematiche relative alla progettazione e alla valutazione delle attività di PCTO. Nel primo anno il *focus* della formazione è stato incentrato ad avviare, supportare e favorire la transizione delle diverse esperienze delle scuole al nuovo riferimento delineato nelle Linee Guida, mentre nella seconda annualità si è spostato sulla definizione e inserimento delle competenze trasversali

¹⁹ A cura di Anna Lombardo - Referente PCTO dell'Ufficio di Ambito di Ravenna.

all'interno della didattica "ordinaria" delle discipline con la finalità di fornire ai docenti partecipanti strumenti per promuovere una didattica attiva che miri allo sviluppo di competenze sia trasversali che tecnico-professionali.

L'ottica di conduzione e sviluppo dell'attività formativa, che si è svolta interamente *on line*, è stata quella della valorizzazione delle iniziative di PCTO già avviate dalle singole istituzioni scolastiche e delle pregresse esperienze dei docenti con l'intento di rendere i corsisti protagonisti attivi del proprio percorso formativo.

Nello specifico per i laboratori del territorio ravennate sono state create due classi virtuali, dove i corsisti si sono confrontati su esperienze e pratiche operative e, con il supporto e la guida di due docenti tutor formate a livello regionale, partendo appunto dai progetti delle loro scuole, si sono cimentati nella redazione di percorsi PCTO più aderenti alle indicazioni delle Linee Guida.

Punti di forza e di criticità

Molti sono stati i punti di forza emersi da questo intervento formativo, a cominciare dalla possibilità di partecipare ad un percorso che ha avuto nella sua applicazione temi di approfondimento precisi e un taglio prettamente laboratoriale, organizzato per *step* successivi. Particolarmente apprezzata dai corsisti è stata anche la proposta di sperimentare strumenti operativi fruibili nell'immediato, in particolare sono state gradite le sollecitazioni all'utilizzo per la progettazione dei PCTO dell'Atlante del Lavoro, l'*Europass Supplement* e la tabella EQF, il riferimento continuo alle Linee Guida 2019 e gli esempi per la costruzione di tabelle per la valutazione dei percorsi.

Altro punto di forza dell'impianto formativo dei laboratori ravennati sono stati i numerosi momenti di confronto nei quali i corsisti, partendo ognuno dalla realtà e storico vissuti, hanno condiviso le proprie riflessioni in un'ottica di continuo miglioramento, cominciando a delineare quella "comunità di pratica" in materia di PCTO che il progetto formativo intendeva costruire.

Sempre dal continuo e proficuo confronto, sono emerse dai corsisti anche note di criticità come il ritenere, pur riconoscendone la valenza e l'organicità, il *format* progettuale proposto troppo articolato per essere utilizzato a scuola per ogni progettazione di PCTO, soprattutto in riferimento alla "solitudine" in cui i referenti si trovano spesso a lavorare.

Nel complesso il percorso formativo è stato apprezzato dai docenti partecipanti sia nella struttura organizzativa sia per la tipologia e qualità degli strumenti per la progettazione e valutazione messi a disposizione.

Considerazioni e prospettive

Come prospettiva di proseguimento di un percorso che si è prefissato di formare una comunità professionale "volano di cambiamento" all'interno delle scuole, soprattutto in relazione ad un maggior coinvolgimento degli insegnanti più resistenti a considerare i PCTO come *percorsi curriculari integrati da realizzare in contesti operativi anche differenti* finalizzati allo sviluppo di competenze trasversali e disciplinari, sarebbe interessante secondo i docenti la costituzione di un gruppo di lavoro permanente al fine di condividere modalità operative e/o eventuali dubbi e criticità che si possono presentare.

Inoltre, tra le esigenze manifestate dai docenti in queste due annualità di formazione, vi è sicuramente quella di approfondire il tema della valutazione dei PCTO, tema che, come è emerso dal confronto tra gli stessi docenti, è stato affrontato in modalità differenti da scuola a scuola.

Laboratori Territoriali - PROVINCIA REGGIO EMILIA²⁰

Le due annualità del laboratorio territoriale sulla progettazione e valutazione dei PCTO realizzate nella provincia di Reggio Emilia hanno riscontrato una buona partecipazione quantitativa e qualitativa di docenti referenti di diverse scuole. È stata raggiunta una buona copertura del *target* destinatario dell'azione formativa sia in termini geografici (Reggio Emilia, Scandiano, Correggio, Castelnovo ne' Monti, Guastalla le città sedi delle scuole dei docenti partecipanti) sia in termini di ordinamento scolastico (tecnici, licei e professionali), aspetto questo tutt'altro che secondario e che dimostra l'interesse suscitato dalla tematica dei PCTO. Le due annualità sono state condotte dai seguenti docenti tutor: Barbara Cattani, docente di ambito territoriale, per entrambe le annualità, unitamente a Giuseppina Di Sabato nella prima annualità ed a Pamela Sanchini nella seconda annualità, provenienti rispettivamente dall'ambito di Bologna e di Rimini.

²⁰ A cura di Donato Vairo - Referente PCTO dell'Ufficio di ambito di Reggio Emilia.

Punti di forza e criticità

Un grande limite, soprattutto nella seconda annualità, è stato la realizzazione della formazione in modalità a distanza, cosa sulla quale non è necessario soffermarsi perché se ne conoscono bene i limiti.

I punti di forza di questa azione formativa sono diversi e aprono a riflessioni e prospettive di ampio raggio sulle quali vale la pena insistere per portare a compimento un processo che stenta a decollare: l'applicazione di una metodologia didattica (perché i PCTO non sono altro che questo) che utilizza le competenze come fulcro centrale della propria azione.

Nel primo anno è stato presentato un modello di progettazione che i corsisti hanno saputo rielaborare dal punto di vista metodologico, riuscendo a riflettere sull'effettiva presenza delle competenze all'interno dei propri percorsi didattici "tradizionali". In pratica lo stimolo del primo corso ha consentito di affinare la progettazione senza doversi necessariamente inventare qualcosa di nuovo: ci si è resi conto che la progettazione per competenze era di fatto tangibile nel fare scolastico quotidiano. La sfida che ciò comporta è la costruzione in ciascuna scuola di un "contenitore" che consenta di realizzare una progettazione chiara, definita (ma non definitiva) e quindi facilmente riconoscibile, sia dagli allievi che dai docenti del Consiglio di classe. I corsisti, guidati dalle docenti tutor, hanno prodotto buoni materiali e soprattutto hanno avviato, durante il corso e all'interno delle singole scuole, un dibattito in merito alle proprie progettazioni, cercando di tenere a margine del discorso la sempre presente questione relativa al peso burocratico di determinate prassi. Dai lavori individuali e di gruppo sono emersi progetti interessanti e soprattutto è parsa chiara la consapevolezza di poter progettare per competenze senza troppe difficoltà.

Un punto di criticità relativo alla prima annualità del percorso è legato al modello di progettazione, che è parso complesso soprattutto per quelle scuole che hanno un percorso fatto di tante piccole attività. Ciò però non rappresenta in alcun modo un limite, il modello infatti è adattabile al contesto, ciò che importa è che funzioni dal punto di vista metodologico, e su questo tutti sono stati concordi sull'utilità del ragionamento che i materiali predisposti per la formazione laboratoriale ci ha indotto a fare.

Nella seconda annualità la valutazione è stata al centro di una più ampia trattazione, in continuità con la prima parte del percorso. A questa si è aggiunta la disamina delle Linee Guida e delle Competenze trasversali. Lo sviluppo di questa parte è stato, come si poteva prevedere, più faticoso, ma non per questo meno interessante. I corsisti erano in gran parte presenti anche al primo laboratorio, ciò ha reso più semplice riprendere alcuni passaggi per poter giungere ad una sintesi. Il dibattito è stato molto più acceso rispetto alla prima annualità: parlando di valutazione dei PCTO, infatti, si riesce solo con difficoltà a convergere su un mero

discorso legato alla metodologia didattica. “I numeri sono numeri”, e questo ha rappresentato per molti corsisti un mancato raggiungimento dell’obiettivo iniziale, ossia dare una risposta alla domanda: come valutiamo i PCTO?

Questo non vuol dire che l’intervento sia stato vano, anzi anche in questa occasione il lavoro dell’*équipe* regionale e delle docenti tutor è stato utile a mettere in luce riflessioni importanti.

La prima riguarda la semplificazione e il riconoscimento delle Competenze trasversali declinate nelle tabelle delle Linee Guida. Evidenziando anche diverse incongruenze dello strumento regolatorio, i corsisti hanno avuto modo di confrontarsi su un tema che non era affatto semplice né scontato: le Competenze trasversali sono talvolta poco considerate all’interno della progettazione del Curricolo dei PCTO, nel senso che poche volte si pensa ad esse come invece propone la sintesi oggetto del laboratorio della seconda annualità. Le *rubric* di valutazione proposte e rielaborate dalle tutor hanno trovato l’interesse dei partecipanti che anche questa volta si sono messi in gioco con lo svolgimento dei compiti assegnati loro.

Più complesso invece il punto in cui si è provato ad aprire un ragionamento sulla valutazione. Pur essendo apparse chiare al gruppo le differenze tra valutazione osservativa, rappresentazione dell’esperienza e autovalutazione presentate nel materiale formativo predisposto per il laboratorio del corrente anno scolastico 2021/2022, è parso più difficile legare queste ad un’espressione di voto che è ciò che “preoccupa” di più i Consigli di classe. Su questo non vi sono soluzioni nell’immediato, il sistema scolastico non appare ancora pronto al passaggio. Questo però non deve rappresentare un problema, perché comunque chi se ne occupa e chi pratica tale metodologia didattica ne sa riconoscere il valore intrinseco.

La parte fondamentale di questi due momenti di formazione è stata sicuramente la crescita intellettuale della comunità educante del territorio che si confronta ormai di continuo sulle tematiche legate ai PCTO e alla didattica in generale.

Considerazioni e prospettive

In prospettiva, sarebbe utile che la comunità educante nata da questi interventi formativi continuasse a mantenere i contatti e a confrontarsi, in particolare sulla metodologia e sulla progettazione, magari attraverso conferenze o semplici tavoli di confronto, cercando di disseminare il più possibile nelle scuole quanto di positivo emerge a livello regionale e lasciando un attimo in disparte l’annosa questione della valutazione che finisce sempre col portare il discorso su un binario meramente burocratico.

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 Guida²¹, con interpolazione del testo (in corsivo l'originale):

²¹ 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>.

"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 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
Focus	<p>Approccio sistemico "di quadro"</p> <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 	<p>Approccio focalizzato, rivolto alla riduzione dei costi cognitivi:</p> <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 subita 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 Lavoro²²), anche in ragione della funzione che, normativamente, sarà chiamato a svolgere per la referenziazione dei titoli di studio, a supporto del Quadro Nazionale delle Qualificazioni²³.

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

²² Atlante del Lavoro: <https://atlantelavoro.inapp.org/>.

²³ Decreto MLPS 8 gennaio 2018: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/01/25/18A00411/sg>.

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 oltretutto 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.

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*²⁴. 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.

²⁴ *Europass Supplement*: https://www.istruzione.it/esame_di_stato/europass/SupplementoEuropass.htm.

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 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"²⁵, 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 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

²⁵ 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)).

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 curricolare, 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 curricolare 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 curriculare 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 curriculare 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 "ricondurle 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:	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: <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:	Sulla base della definizione operativa, la sezione propone uno o più esempi relativi all'importanza della capacità per: <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:	La sezione propone uno o più esempi relativi ai problemi che l'insufficiente possesso della capacità possono dare in termini di: <ul style="list-style-type: none"> - situazioni scolastiche non affrontate in modo adeguato; - comportamenti sociali in contesto scolastico non adeguati.
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.

Gli aspetti chiave	Capacità "..."
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.

Elenco docenti tutor

DOCENTI TUTOR COINVOLTI		
COGNOME	NOME	Istituzione Scolastica di titolarità a.s. 2020/2021
Abbondanza	Barbara	FOPC04000V - L. CLASSICO MORGAGNI
Alboni	Maria	BOPC02000A - LICEO L. GALVANI
Belletti	Davide	BOIS02200Q - I.I.S. BARTOLOMEO SCAPPI
Binaghi	Barbara	RNTN01000Q - I.T.T. M. POLO
Cattani	Barbara	REIS01600Q - I.I.S. BLAISE PASCAL
Cicenia	Antonietta	BOTD06000Q - I.T.C. ROSA LUXEMBURG
Di Sabato	Giuseppina	BOIS00700N - I.I.S. ARCHIMEDE
Lanzoni	Elisa	FEIS01400G - IST.ISTRUZIONE SUPERIORE F.LLI TADDIA
Leonardi	Umberto	MOIS00200C - I.I.S. PRIMO LEVI
Mancino	Maria	FETD08000Q - I.T.C. E PER P.A. CLE V. BACHELET
Marvelli	Maria Grazia	FEIS01400G - IST.ISTRUZIONE SUPERIORE F.LLI TADDIA
Massimi	Alberto	PRIS00700V - I.I.S. BERENINI
Pallavicini	Francesca	PCIS001003 - I.I.S. ALESSANDRO VOLTA
Parise	Amelia	RNTF010004 - I.T.T.S. O. BELLUZZI - L. DA VINCI
Pesci	Luciana	FOTD010002 - I.T.E. MATTEUCCI
Pigliacampo	Olga Ynes	PCIS006006 - I.S. GUGLIELMO MARCONI
Poi	Lucia	PRTD02000E - I.T.E. MELLONI
Sanchini	Pamela	RNTF010004 - I.T.T.S. O. BELLUZZI - L. DA VINCI
Scarpellini	Stefano	FOPC030008 - L. CLASSICO MONTI
Valvo	Diana Concetta	FEPC01000E - LICEO CEVOLANI

Elenco dei materiali disponibili e Guida all'uso

Sul sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, alla pagina <https://www.istruzioneer.gov.it/formazione-pcto-materiali/> sono disponibili alcuni strumenti di lavoro ed una serie di esempi concreti utilizzati nell'ambito della formazione in parola di seguito riepilogati.

Guida all'uso dei materiali

Agevola la consultazione delle schede tematiche e degli strumenti proposti. A corredo delle schede, alcuni esempi e strumenti proposti (4 Progetti-tipo, 50 progetti dei Laboratori della prima annualità, 33 Schede di capacità relative alle quattro competenze trasversali).

Materiali

Schede tematiche in formato presentazione (n.8) a supporto dei docenti nell'apprendimento di metodi e strumenti oggetto della formazione (prima e seconda annualità) come dettagliato a seguire:

- Unità 1 "Passare da A/SL a PCTO: concetti, continuità e differenze"
- Unità 2 "Progettazione e Valutazione: un inquadramento cognitivo"
- Unità 3 "Approfondimento propedeutico: rappresentare lavoro e apprendimenti con riferimento all'Atlante del Lavoro"
- Unità 4 "Il Modello generale di progettazione"
- Unità 5 "Progettazione: definire i compiti di realtà"
- Unità 6 "Progettazione: definire competenze e caratteristiche realizzative"
- Unità 7 "Valutazione degli apprendimenti: un processo continuo e multi-attore"
- Unità 8 "Le competenze trasversali presentate agli studenti"

Progetti-tipo di PCTO (n.4), sviluppati con riferimento ad un unico contesto di svolgimento, redatti in applicazione del set di schede tematiche e pensati come esempio-guida, con riferimento a differenti indirizzi di studio come di seguito specificato:

- Liceo Classico
- Liceo Linguistico
- Tecnico Economico indirizzo turistico
- Tecnico Tecnologico indirizzo elettronica ed elettrotecnica

Progetti (n. 50) esito dei lavori nei laboratori territoriali della **prima annualità**, individuati sulla base di criteri di significatività e copertura tipologica, conformati ad un identico *standard* di presentazione.

Per una più agevole consultazione, i progetti risultano suddivisi per tipologia di istruzione (Liceo - Professionale - Tecnico).

Un set di schede (n. 33) di supporto alla informazione ed alla attivazione cognitiva degli studenti verso il costrutto delle competenze trasversali indicate dalle Linee Guida, sviluppate a livello di singola capacità e utilizzate nella **seconda annualità**.

Le schede, da intendersi come tracce di lavoro, sono rivolte a diversi usi: dall'analisi dei fabbisogni di sviluppo delle competenze trasversali a supporto della progettazione dei PCTO, all'informazione ed all'attivazione cognitiva degli studenti, nonché come risorsa di (auto) valutazione.