

I saperi e la persona

Indagine
sui modelli di curriculum
nelle scuole trentine

Franco Azzali e Beatrice de Gerloni

© Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione ottobre 2006

Stampa: Centro Duplicazioni della Provincia Autonoma di Trento

I saperi e la persona
Indagine sui modelli di curriculum nelle scuole trentine
Franco Azzali e Beatrice de Gerloni

p. 125; cm 24
ISBN 88-7702-167-5

In copertina elaborazione grafica
da opere di Wassilij Kandinskij

INDICE

| | | |
|---|---------------------------|----|
| Introduzione | E. Passante | 5 |
| PRIMA PARTE: | | |
| L'INDAGINE SUL MODELLO DI CURRICOLO TRENINO | F. Azzali | |
| Obiettivi, oggetto e metodo di lavoro | | 13 |
| 1. Obiettivi | | 13 |
| 2. Organizzazione della ricerca | | 16 |
| 3. Metodologia della ricerca | | 17 |
| 3.1. Impostazione epistemologica | | 17 |
| 3.2. Fasi della ricerca | | 19 |
| Modelli e strumenti | | 23 |
| 1. Il modello di curricolo per l'analisi dei documenti | | 23 |
| 1.1. Il concetto di curricolo | | 23 |
| 1.2. Principali modelli di curricolo | | 24 |
| 1.3. Il "metamodello" usato nella ricerca | | 26 |
| 2. Strumenti. La griglia analitica per le interviste | | 31 |
| 3. Strumenti. La Tavola dei progetti e delle attività opzionali e integrative | | 38 |
| Il modello "innovazione" | | 40 |
| 1. I fattori | | 40 |
| 2. Le variabili | | 40 |
| Bibliografia | | 42 |
| SECONDA PARTE: | | |
| IL MODELLO DI CURRICOLO TRENINO | F. Azzali e B. de Gerloni | |
| Premessa | | 49 |
| Le finalità. Tendenze generali nelle scuole della Provincia di Trento | | 50 |
| 1. Finalità e dimensioni del sé | | 50 |
| 2. Finalità e analisi di situazione | | 54 |
| 3. Tendenze secondo le aree e le tipologie di scuola | | 56 |
| 3.1. Città | | 57 |
| 3.2. Periferia | | 60 |
| 3.3. Valle | | 63 |

| | |
|---|-----|
| 4. Le finalità del curricolo e l'analisi di situazione: alcune considerazioni | 67 |
| 5. I bisogni dell'utenza | 69 |
| 6. Scelte strategiche | 71 |
| Le strutture formative | 74 |
| 1. Tipologia e forma delle attività formative | 74 |
| 2. Dimensioni e contenuti delle attività formative | 77 |
| 2.1. Dimensione del "sapere" | 77 |
| 2.2. Dimensione delle "esperienze di vita" | 84 |
| 2.3. Dimensione della operatività/progettualità | 87 |
| 2.4. I Progetti | 91 |
| 2.5. Tabelle di sintesi | 93 |
| 3. Le strutture del curricolo: alcune considerazioni | 95 |
| L'organizzazione delle attività formative | 99 |
| 1. Struttura delle attività formative | 99 |
| 1.1. Tempo scuola obbligatorio | 99 |
| 1.2. Tempo scuola facoltativo | 100 |
| a. Istituti comprensivi | 100 |
| b. Istituti superiori | 102 |
| 1.3. Alcune differenze territoriali | 102 |
| 2. Organizzazione del lavoro | 103 |
| 2.1. Spazi | 103 |
| 2.2. Tempi | 103 |
| 2.3. Gruppi | 104 |
| 2.4. Risorse interne | 105 |
| 2.5. Risorse esterne | 105 |
| a. Istituti comprensivi | 105 |
| b. Istituti superiori | 106 |
| 3. Certificazione e valutazione | 106 |
| 4. Organizzazione del curricolo e innovazione: alcune considerazioni | 107 |
| I Modelli | 111 |
| 1. Curricolo dell'integrazione culturale e sociale | 111 |
| 2. Curricolo della formazione personale orientata alla comunità | 114 |
| 3. Curricolo della formazione personale orientata alla società | 117 |
| 4. Curricolo della formazione personale di tipo "professionale" | 119 |
| Conclusioni | 122 |

Introduzione

Sappiamo che una carta geografica con la quale si volesse dar conto di tutti gli elementi della realtà dovrebbe essere grande come la realtà stessa. Ma servirebbe a poco. Ogni tentativo di comprimere il reale entro griglie di lettura o schemi interpretativi sconta la mancata restituzione di molti aspetti e soprattutto della molteplicità delle forme, delle articolazioni, delle dinamicità, del sovrapporsi e dell'intrecciarsi dei dati.

Per uscire dalla metafora, la ricerca che viene presentata con questo volume si è posta l'ambizioso compito di evidenziare le caratteristiche e le linee di tendenza presenti nel "curricolo di scuola", quale emerge dalla progettazione degli istituti scolastici trentini, e di costruire dei modelli che raccolgano, attorno ad alcuni sistemi di coerenze curriculari, gruppi omogenei di scuole.

La ricerca è iniziata nel 2004 e si inseriva in un ampio progetto pluriennale commissionato dalla Giunta provinciale mediante una delibera del giugno 2003 che assegnava indirizzi all'IPRASE, per sollecitare un impegno a sostenere un *modello di istruzione trentino*, nello spazio aperto dal protocollo d'intesa MIUR-PAT.

Questi sono anni in cui la scuola vive numerosi processi di cambiamento, legati da un lato all'autonomia scolastica, dall'altro al processo di riforma del sistema scolastico italiano che, per il primo ciclo, ha contemplato misure e dispositivi che sono attivi.

Le ripercussioni sul curricolo di queste dinamiche di innovazione sono evidenti e molteplici. Il processo legato all'autonomia delle istituzioni scolastiche impone un nuovo rapporto con l'utenza e con il territorio. Il dimensionamento di tutte le istituzioni scolastiche – pienamente attuato in provincia di Trento – ha richiesto alle scuole, soprattutto nelle figure dei dirigenti e dei docenti, di fare i conti con i problemi di una ridefinizione dell'identità progettuale e organizzativa, con la necessaria condivisione di obiettivi formativi, la rilettura dei curricoli, con nuove offerte e diverse modalità per apprendere.

L'attuazione della *riforma Moratti*, contrassegnata da un andamento a singhiozzo e da procedure non propriamente rassicuranti, ha raggiunto un corpo docente già provato da un precedente processo di riforma (Berlinguer-De Mauro) poi naufragato, e ha posto le scuole di fronte a uno scenario nuovo, che ridefinisce a sua volta profili

educativi, obiettivi formativi, curricoli e altro. In provincia di Trento un Protocollo d'intesa con il MIUR, che per alcuni aspetti precorreva l'attuazione della riforma, ha garantito alle scuole una certa autonomia nel definire tempi e modalità di tale attuazione ma ha lasciato ad esse la scelta di aderire o meno a tale intesa. Così il panorama già complesso risulta ulteriormente frammentato al suo interno.

In attesa di una riforma che faticava a decollare, impegnate in processi di formazione e di sperimentazione, quasi tutte le scuole hanno deciso di non mettere mano ai Progetti d'Istituto, elaborati all'indomani dell'autonomia, anche a seguito del dimensionamento delle istituzioni. In alcuni casi sono stati aggiornati e integrati, ma quasi mai rielaborati per intero.

La ricerca, che per motivi di competenze istituzionali e di risorse non poteva estendere il proprio campo di osservazione a tutte le dimensioni presenti nel processo formativo, ha scelto di lavorare anzitutto sui Progetti d'Istituto, quindi su un "dichiarato" di qualche anno fa, integrando tale indagine con una serie di interviste a tutti i Dirigenti (e loro collaboratori) delle scuole del campione, per avere un quadro più aggiornato e più dinamico.

D'altra parte l'idea di avviare una prima analisi rigorosa sulla progettualità formativa nella direzione di ricavare elementi di modellizzazione è apparsa oltremodo giusta e necessaria, considerato che il mandato istituzionale attribuito a questo istituto di ricerca, correlato come si è detto al protocollo MIUR-PAT, enunciava la prospettiva di un modello trentino verso il quale orientare un vasto percorso di riflessione. E indagare i "modelli" attraverso i quali le scuole progettano i curricoli assume plurali e rilevanti valenze, così come prendere coscienza dei modelli impliciti è importante e utile per migliorare la progettazione stessa e favorire una innovazione consapevole.

Nel merito, la complessità di contesto riguarda palesemente la forte specificità di alcune realtà rispetto ad altre. Si fa riferimento in particolare alle realtà di valle e di montagna che esprimono un tessuto economico, sociale e culturale omogeneo, in qualche modo "particolare" rispetto ad altre realtà, anche se esposto alle stesse dinamiche "globali".

Vi è poi un processo di modificazione degli assetti urbani, che riguarda soprattutto i piccoli centri vicini ai centri maggiori, a seguito del modificarsi delle componenti sociali (pendolari, immigrati ecc.), e di un progressivo insediamento di lavoratori extracomunitari con le loro famiglie.

Dentro questo panorama segnato da dissomiglianze territoriali si inserisce la necessaria e doverosa distinzione di grado scolastico tra Istituti comprensivi e Istituti superiori, i primi ormai pienamente inseriti nel processo di riforma, i secondi in perenne e disincantata attesa, i primi alle prese con un dimensionamento che comprende gradi diversi di scolarità (con tutte le difficoltà, le resistenze connesse e le perdite d'identità), i secondi impegnati nel complesso tentativo di rispondere alle sfide del cambiamento muovendosi dentro le maglie poco flessibili di vecchi ordinamenti, talvolta "manomessi" giocoforza del basso.

Questo il quadro, a grandi linee, che restituisce il grado di complessità del quale tener conto quando si esaminano i processi di cambiamento, e dentro il quale la Scuola, quella trentina nel caso particolare, ha cercato di dare risposte che da un lato salvaguardassero la qualità del sistema, ma dall'altro affrontassero le nuove sfide.

Il rapporto si articola in due parti. Una prima, di carattere metodologico, descrive gli obiettivi e l'organizzazione della ricerca, i modelli di riferimento e gli strumenti utilizzati, e infine propone alcuni fattori di innovazione, alla luce dei quali leggere gli elementi di dinamicità presenti nei curricoli della scuola trentina. All'interno della galassia semantica cui si associa in letteratura il termine "curricolo" si è scelto di privilegiare un'accezione ampia che lo identifica con "il tipo di esperienza formativa che la scuola offre all'alunno". Il concetto di *esperienza formativa* consente infatti di rilevare sia la scelta fatta dall'Istituto scolastico sia i modelli impliciti, ad esempio in direzione di un orientamento principalmente centrato sulla "conoscenza" oppure sul "soggetto che apprende".

Nella seconda parte, "Modelli di curricolo nella progettazione d'Istituto delle scuole trentine", si espongono i risultati dell'indagine e si presentano alcuni "modelli di curricolo", entro i quali si è cercato di individuare e raccogliere caratteristiche, contenuti, linee di tendenza, comuni a gruppi di scuole.

Pur senza voler anticipare gli esiti dell'indagine, descritti in modo molto puntuale e articolato nel testo, ci preme qui sottolineare alcuni aspetti particolarmente significativi, per la loro rappresentatività e diffusività, oppure per gli elementi di forza o di criticità che contengono.

Se si guarda alle *finalità* dichiarate, si può notare come la maggior parte delle scuole trentine assuma come finalità condivisa lo "sviluppo integrale e armonico della persona" e collochi tra le sue priorità il compito della "trasmissione dei valori", che affianca quella peculiare e tradizionale della trasmissione dei saperi disciplinari. Si tratta di valori fondati su un concetto di cittadinanza, che ha tra le dimensioni dominanti l'identità personale e locale, il rispetto dell'altro, la solidarietà,

la socializzazione, il rispetto dell'ambiente, il benessere e la salute del corpo, mentre appaiono meno perseguite finalità più centrate sull'autonomia del soggetto e sulla sua crescita "personale", quali l'affettività, la progettualità esistenziale, la metacognizione e l'autovalutazione.

L'orientamento al territorio e al contesto è un tratto comune a quasi tutte le scuole trentine e nasce da un'analisi della situazione economica, culturale e sociale che compare in tutti i Progetti d'Istituto analizzati. Vi sono tuttavia differenze significative tra le realtà di città, di periferia e di valle su "come" la lettura del contesto orienta alcune finalità e scelte formative. Nelle realtà di valle, le finalità riferite all'*identità locale* e al recupero di una *dimensione comunitaria* sono più forti e non di rado la scuola tende a porsi come "presidio culturale". Nelle realtà di frammentazione suburbana il perseguimento dell'identità attraverso un rapporto col territorio esprime il tentativo di recuperare un'identità perduta in seguito all'alterarsi del tessuto sociale originario. In città, dove la composizione sociale e la provenienza degli alunni sono più diversificate, prevale l'attenzione al contesto interno e ai bisogni specifici della propria utenza.

Analizzando le *attività formative e l'organizzazione del curricolo*, è interessante notare come la *forma prevalente* delle attività che fanno capo alle *materie scolastiche* (quelle che hanno quale priorità gli obiettivi formativi orientati ai *saperi*) sia la tradizionale "canna d'organo", cui si affiancano a volte altre modalità quali il "modulo" o la progettazione interdisciplinare per competenze, ma tali forme restano fortemente minoritarie. Se quindi il modello tradizionale sembra confermato come dominante nell'organizzazione delle discipline scolastiche, assai più dinamico appare il quadro se si guarda alle attività facoltative, a quelle integrative e progettuali. È proprio in questa vasta area, - penetrata nella scuola dei "programmi" attraverso sperimentazioni, circolari ministeriali e leggi, recenti riforme, buone pratiche didattiche - che si vanno affermando il cambiamento e l'innovazione, la flessibilità, la progettualità come metodo, l'esperienza di vita come ipotesi formativa. Superando la struttura delle discipline e la loro rigida separatezza, aprendo ai gruppi opzionali, inserendo flessibilità orarie, ma soprattutto sperimentando pratiche didattiche più centrate sulla operatività e laboratorialità, sulla centralità dell'allievo e sulle varie dimensioni del suo essere "persona", queste attività esprimono un diverso modello di fare scuola, coerente con quella finalità di un "curricolo orientato al soggetto e alla sua crescita" affermata nei documenti.

E infine uno sguardo ai *modelli*. La complessità del sistema analizzato ha suggerito ai ricercatori di non forzare gli esiti dell'indagine dentro un modello "unico" di curricolo trentino, una sorta di "idealtipo" che avrebbe avuto un limitato tasso di significatività e non avrebbe restituito le dinamiche di tradizione/innovazione presenti in varia misura nella scuola trentina. Si è preferito allora proporre quattro tipologie di modelli che risultano sia dall'*analisi dei cluster* che dall'esplorazione dei *fattori di innovazione* dentro il curricolo. Essi sono ovviamente correlati all'impianto teorico dell'indagine, a quel "punto di vista" che ne ha orientato strumenti e paradigmi interpretativi: si è trattato di capire attraverso le dinamiche scuola-territorio, le declinazioni di finalità, le scelte organizzative, le attività svolte, quali "profili curricolari" siano presenti in Trentino e come si distribuiscano sul territorio e nei vari gradi scolastici.

Concludiamo la prolusione con alcuni oggetti di riflessione, che emergono dalla ricerca e che vengono proposti al mondo della scuola come contributo per promuovere quei processi di cambiamento e miglioramento, dell'istituzione, che qua e là stanno delineando e si leggono dentro alcuni aspetti del curricolo ma non si configurano ancora come una dinamica di sviluppo forte e condivisa.

- Il sistema di coerenza tra le finalità generali (il profilo educativo) dichiarate nei documenti programmatici, in primis il Progetto d'Istituto, e le scelte curricolari attuate. La ricerca ha evidenziato una sorta di slittamento tra una intenzionalità dichiarata, proiettata verso l'innovazione e l'arricchimento della missione strategica, e una realtà di attività formative più ancorata ai modelli tradizionali.
- La presenza, dentro le scuole, di un curricolo "ordinamentale", in cui prevale per le discipline una struttura a canna d'organo e un'organizzazione di tempi e spazi rigidi, accanto a un altro curricolo (integrativo, dell'opzionale, dei progetti, della facoltatività ecc.) in cui è dato spazio all'interdisciplinarietà alla flessibilità degli spazi, dei gruppi.
- La mancata integrazione tra la dimensione della conoscenza e dei saperi e quella esperienziale, della operatività/progettualità, della espressività e della affettività, dimensioni che spesso trovano spazio solo in momenti particolari della vita scolastica, non di rado fuori dalle mura scolastiche o dall'orario "del mattino".
- Il rapporto tra analisi di contesto, analisi dei bisogni e progetto d'Istituto. Spesso non emerge con chiarezza come la progettualità delle scuole si colleghi alla lettura del contesto, sia esterno che interno e quali "punti di vista" orientino la lettura del territorio.

- La maggiore presenza di una progettazione/progettualità di tipo “cumulativo” rispetto a modelli di progettazione integrata. La scuola dell'autonomia ha soprattutto “aggiunto” alla scuola preesistente e così hanno operato le innovazioni metodologiche e didattiche, le esigenze portate dalla riforma. Nei Progetti di Istituto questo si traduce in altrettanti capitoli, che vanno a comporre un quadro ricco e variegato ma in cui di rado si riesce a leggere l’“identità” dell’istituzione, sia rispetto al territorio sia rispetto alla “mission” di “quella scuola” con i bisogni e le aspettative della “sua utenza”.

Dentro un sistema molto articolato di autonomie - quella delle scuole all'interno dell'autonomia provinciale - il bilanciamento delle scelte appare regolato da meccanismi molto complessi e sarebbe oltremodo azzardato dare univoche indicazioni o indicare percorsi. Essi devono nascere dentro le istituzioni nel rispetto dei poteri e delle leggi che le governano. Ma se la strada è quella che, consapevolmente o meno, quasi tutti hanno scelto di percorrere, quella che cerca di adeguare il processo formativo ai nuovi bisogni della società attuale, allora il richiamo a una maggiore coerenza tra le finalità dichiarate e l'organizzazione delle strutture formative e della didattica, alla ricerca di una progettualità più coesa e integrata, e l'invito al coraggio di scelte più proiettate verso il futuro non ci sembrano del tutto fuori luogo.

Ernesto Passante
Direttore dell'IPRASE del Trentino

Prima Parte
L'indagine sul modello di curricolo trentino

Franco Azzali

Obiettivi, oggetto e metodo di lavoro

1. OBIETTIVI

Guardare alla scuola dal *punto di vista* del *curricolo* significa chiedersi quali sono le finalità fondamentali dell'educazione scolastica e quali attività ed esperienze devono essere promosse per poterle conseguire. Il problema è stato oggetto di molta attenzione nel nostro paese da parte della riflessione pedagogica degli anni '70, quando la diffusione delle esperienze e della letteratura straniera, insieme con l'emergere nella società italiana di importanti esigenze di rinnovamento generale e della formazione scolastica in particolare, portarono alla consapevolezza che molti e diversi potevano essere i modi di "far scuola". In quel momento l'attenzione al tema si espresse sia in un nutrito dibattito sulla *riforma*, sia nella nascita e sviluppo della *sperimentazione*, secondo le tipologie del *tempo pieno* nella scuola dell'obbligo e della *comprehensive* nella secondaria superiore; nella scuola ordinaria, non sperimentale, non si intravedeva possibilità di *progettazione curricolare*, data la rigidità della normativa, ma solo *extracurricolare*, dopo che i decreti delegati avevano esplicitamente legittimato questo spazio.

Caduta la *stagione delle riforme* e incanalata entro direttive ministeriali la *ricerca sperimentale* si spense l'attenzione al *curricolo* come tale, poiché nell'attività quotidiana della scuola ordinaria non si vedeva lo spazio per una progettazione curricolare (eppure c'era, ma si era imparato a vederlo nel cambiamento radicale, non nella gestione dell'esistente): osservando la bibliografia in italiano sulla questione, si può infatti notare una sostanziale sparizione dei titoli sulla materia tra la metà degli anni '80 e la metà degli anni '90.

Continuava invece, e si irrobustiva, la ricerca sulla *didattica* e quella sull'*organizzazione*, probabilmente perché percepite come possibili e utili, la prima per il grande spazio di scelta che effettivamente offriva, la seconda per la sua novità, che sollecitava ulteriore riflessione e lasciava qualche spazio da esperire nella prassi quotidiana, nonostante i forti vincoli normativi.

Nei fatti, l'impegno sul *curricolo* proseguiva nello spazio chiamato "*extracurricolare*". Grazie anche a stimoli amministrativi e finanziari del Ministero, attraverso campagne generali quali il "*Progetto Giovani*", il "*Progetto ragazzi 2000*", i progetti relativi a "*Educazione alla salute*", "*Educazione all'ambiente*" e altri simili, nelle scuole si sviluppò un'attività di integrazione del curriculum ordinario per rispondere a bisogni formativi che esso lasciava scoperti. È utile sottolineare che si trattava di un'attività di effettiva *progettazione curricolare di scuola*, anche se spesso non veniva percepita

e denominata come tale, per le ragioni che cercheremo di chiarire: nel linguaggio quotidiano scolastico infatti si parla di “*progetti*” e basta.

L'attenzione consapevole e piena al curricolo ritornò nella metà degli anni '90 grazie alla prospettiva dell'*autonomia* che nel dibattito prima, e nella nuova normativa poi, esplicitamente attribuiva alle singole scuole più ampie competenze in materia di *progettazione* curricolare, con uno spazio di decisionalità e libera scelta - pari al 15% del monte ore annuo - sui contenuti, sul calendario, sulla distribuzione oraria delle attività e sulla formazione dei gruppi di alunni (classi aperte, ecc.).

Dopo l'entrata in vigore della legge, in molti casi le scuole hanno utilizzato la *flessibilità curricolare* per modificare i contenuti inserendo nuovi tipi di sapere o sviluppando l'integrazione tra i diversi campi di conoscenza, e la *flessibilità organizzativa* per sperimentare la possibilità di alternative nell'articolazione del tempo scuola e nella composizione del gruppo-alunni.

Passando dalla realtà nazionale a quella della Provincia di Trento, è opportuno ricordare gli elementi di specificità¹ che caratterizzano questa realtà e che sono legati al particolare Statuto di autonomia di cui gode la regione Trentino-Alto Adige (D.P.R. n. 670/1972). Esso attribuisce alla regione la possibilità di emanare leggi (sia pure con potestà concorrente) anche in materia di “istruzione elementare e secondaria”. Tale prerogativa ha permesso alla provincia di Trento di anticipare, rispetto al contesto nazionale, l'autonomia delle istituzioni scolastiche (Legge provinciale n. 29/1990) e, in anni più recenti, di firmare nel giugno 2002 un Protocollo d'intesa con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca scientifica, che consentiva l'introduzione di alcune prospettive contenute nella riforma (la futura Legge 53/2003) con spazi di autonomia sia a livello organizzativo e progettuale che di integrazione tra i sistemi formativi.

Le legge del 1990, poi modificata a seguito del Regolamento in materia di autonomia delle Istituzioni scolastiche (D.P.R. n. 275/1999, recepito a livello provinciale con Delibera di Giunta n. 6929/1999), aveva attribuito alle scuole trentine una maggior autonomia e aveva avviato il dimensionamento degli istituti, completato nel decennio successivo. Oggi in provincia di Trento, tutte le scuole a carattere statale (salvo qualche Liceo) sono accorpate a livello territoriale in Istituti comprensivi e in Istituti di istruzione.

Le novità introdotte dai provvedimenti legislativi, sia locali che nazionali, insieme alle riforme mancate (Riforma Berlinguer/De Mauro) o attuate (Riforma Moratti), avevano attivato anche in provincia di Trento riflessioni e azioni volte a trovare soluzioni adeguate alle nuove domande di formazione espresse dalla società e a esprime-

¹ Informazioni a cura di Beatrice de Gerloni.

re quindi maggiore flessibilità. Inizialmente tuttavia fu la “questione organizzativa e gestionale” ad avere priorità e a porsi come un'emergenza per le scuole “autonome”. Il dimensionamento, con le resistenze e le complesse dinamiche che portava con sé, fu un ulteriore elemento che rafforzò la scelta di questa priorità. Il rapporto tra dimensione organizzativa e dimensione didattica ed educativa rimase più in ombra (la seconda non di rado assorbita nella prima), così come una consapevole e diffusa riflessione sulla scuola come “organizzazione pedagogica” e sulla relazione tra “progettualità” ed “esperienza” (la pratica scolastica).

Nel 5° Rapporto sul sistema scolastico trentino “Oltre la qualità diffusa” (2001), al punto 5.3.2. veniva esplicitamente richiamata la necessità di “*approfondire la riflessione sullo sviluppo del curriculum scolastico nella realtà locale*”, riconoscendo che “*questo aspetto è rimasto finora in ombra ... La conclusione del faticoso processo dell'introduzione dell'autonomia, che aveva focalizzato tutte le energie sugli aspetti organizzativi della scuola, apre ora nuovi spazi di energie e di risorse per affrontare gli aspetti di merito, e capire come valorizzare gli spazi concessi dalla normativa per la definizione di un curriculum attento alle specificità territoriali, a livello provinciale ed a livello di istituto.*”

Negli ultimi anni si è avviato nelle scuole trentine, più marcatamente a livello di Istituti comprensivi e a seguito del Protocollo d'intesa MIUR-Provincia di Trento, un processo di ricerca e di cambiamento che ha riguardato più ambiti, non ultimo quello dei contenuti degli insegnamenti e del “come si fa didattica”. Ricordiamo alcune esperienze significative:

- la riflessione, attraverso gruppi di ricerca-azione, sulla revisione dei curricoli disciplinari in un'ottica di essenzialità e di verticalità (scuola primaria e secondaria di primo grado) attuata in numerosi Istituti comprensivi e supportata dall'IPRASE;
- l'ampliamento dell'offerta formativa sia attraverso l'area dei progetti, sia tramite l'offerta opzionale (facoltativa e integrativa), cui si collega un'articolazione più flessibile dell'esperienza d'aula con uso di laboratori, classi aperte, gruppi di livello, compresenze, attività di potenziamento e recupero;
- la diffusione in tutto il sistema trentino dell'istruzione della valutazione di sistema (a cura del Comitato Provinciale di valutazione), dell'autovalutazione d'istituto, (curata dall'Area di supporto alla Valutazione), dei test di accertamento delle competenze linguistiche e matematico-scientifiche (seguite dall'IPRASE).

Quanto gli elementi di dinamicità prevalgano su quelli di staticità è difficile valutare; quanto l'innovazione sia entrata dentro il curriculum, così come lo abbiamo inteso, è uno degli obiettivi di questa ricerca.

Per “*approfondire la riflessione sullo sviluppo del curricolo scolastico nella realtà locale*”, sono possibili almeno due piani di indagine. Il primo chiede di monitorare la situazione reale delle scuole trentine, le caratteristiche effettive delle loro scelte operative, la qualità della relativa realizzazione, le concrete modalità con le quali si è data attenzione alle specificità territoriali ed è compito istituzionale del Comitato Provinciale di valutazione del sistema scolastico e formativo. Il secondo, che rientra nei compiti istituzionali dell'IPRASE, riguarda lo studio dal punto di vista pedagogico delle linee di tendenza presenti nella progettazione curricolare delle scuole e chiede di portare alla luce le teorie e i modelli che la guidano.

Nasce da questo secondo aspetto il progetto di ricerca del quale vengono qui presentati i risultati, che *ha definito il proprio campo*, come è necessario in ogni indagine, secondo un doppio *criterio di delimitazione*:

1. assumere come oggetto di indagine *le teorie e i modelli* utilizzati dalle scuole nella loro progettazione, sia espliciti che impliciti. In nessun modo perciò si è guardato alla “progettazione agita”, alla reale effettuazione delle esperienze o alla loro qualità. È necessario sottolineare in proposito, per evitare ambiguità talvolta presenti nel *discorso comune*, che la presenza di un certo modello in una esperienza concreta non consente di compiere inferenze dirette sulla qualità dell'esperienza stessa, che dipende piuttosto da una pluralità di fattori diversi. Riconoscere gli elementi teorici che guidano una progettazione si colloca sul piano dell'interpretazione, consente di capire meglio gli orientamenti e le impostazioni del lavoro e in tal modo contribuisce al miglioramento delle decisioni; decidere in che misura questi elementi abbiano e producano “qualità” si colloca sul piano della valutazione complessiva, che richiede analisi e riscontri in ambiti diversi, da attuare con altre metodologie;
2. assumere come oggetto di indagine la *progettazione curricolare di istituto*, ossia il sistema delle scelte che vengono compiute dall'istituto nel suo insieme. Non si è guardato perciò alle scelte che vengono effettuate a livello territoriale o a livello di singole equipe e di singoli docenti. Come si chiarirà più avanti (vedi cap. 2, *Teorie, modelli e strumenti*) si è guardato al curricolo inteso come il “*tipo di esperienza formativa che la scuola offre all'alunno*” e si sono cercati i modelli che di fatto gli istituti utilizzano nella sua progettazione complessiva.

2. ORGANIZZAZIONE DELLA RICERCA

Il progetto è stato guidato da una equipe di *direzione* che è rimasta costante dall'inizio alla conclusione del lavoro: la *direzione generale* del progetto è stata curata dal

Direttore dell'IPRASE prof. Ernesto Passante; la *direzione scientifica* è stata effettuata dal prof. Franco Azzali, del Centro Studi “Pegaso”, che già collaborava con l'IPRASE nell'ambito del progetto “Formazione di sistema per lo sviluppo del modello di istruzione trentino” e con l'Assessorato all'Istruzione e alle Politiche giovanili della Provincia di Trento per la formazione in servizio dei Dirigenti scolastici, e pertanto era introdotto nella realtà della scuola trentina; il *coordinamento organizzativo* è stato svolto dalla prof.ssa Beatrice de Gerloni.

La prima fase del lavoro (analisi dei Progetti di Istituto) è stata effettuata da una commissione composta da Franco Azzali, Cesare Beltrami, Luisa Bortolotti, Margherita Carloni, Michele Fiasconaro, Beatrice de Gerloni, Marisa Dindelli, Anita Santuari, Maura Zorzoli (in una prima fase erano presenti anche Nello Fava e Claudio Tugnoli, che poi hanno lasciato il gruppo).

La seconda fase (lettura dei risultati della prima fase e preparazione della griglia per le interviste) è stata compiuta da una commissione costituita da Franco Azzali, Francesco Betti, Cesare Beltrami, Margherita Carloni, Beatrice de Gerloni, Michele Fiasconaro, Giovanni Fiorentino, Anna Maria Furini, Nicola Papavero, Ernesto Passante, Gianni Pontara, Ricciarda De Caria, Claudia Scaravelli, Maura Zorzoli.

La terza fase (effettuazione delle interviste, raccolta e lettura dei risultati) è stata realizzata da una commissione composta da Franco Azzali, Cesare Beltrami, Margherita Carloni, Beatrice de Gerloni, Giovanni Fiorentino (che hanno effettuato le interviste), e inoltre da Anna Maria Furini, Gianni Pontara, Claudia Scaravelli.

La stesura finale della relazione è stata realizzata da Franco Azzali e Beatrice de Gerloni, che hanno confrontato una prima stesura da loro redatta con la commissione della terza fase, e una seconda stesura con Michele Fiasconaro, Giuseppe Tacconi ed Elvira Zuin, “amici critici”, che hanno fornito indicazioni e proposte relativamente alla chiarezza, alla congruenza del testo e delle tabelle, alla esplicitazione dei riferimenti bibliografici.

3. METODOLOGIA DELLA RICERCA

3.1. Impostazione epistemologica

L'obiettivo di indagare i *modelli* che guidano la progettazione di istituto dei curricoli ha collocato il lavoro nell'ambito del “pensato” e del “dichiarato”, appartenendo l'indagine sull'“agito” ai responsabili del monitoraggio in Provincia.

La ricerca ha quindi mirato a riconoscere e ricostruire i sistemi di significato e le linee di senso utilizzati nelle scuole per elaborare e gestire il Progetto di Istituto.

Ha assunto il concetto di “*modello*” non in chiave precettistica, come sistema di regole da applicare, ma in chiave ermeneutica ed euristica, come sistema di pensiero, costituito da concetti e teorie interrelati tra loro, che consente di *interpretare* le situazioni e di *progettarle*. Il modello è uno schema che individua gli elementi che i soggetti possono considerare, li definisce, stabilendone le relazioni in un complesso organico, e in tal modo costruisce un sistema di significati che consente di spiegare le situazioni, di dare loro un senso “ultimo” e quindi di scegliere fini, azioni e strumenti.

Si è utilizzato il concetto di modello in senso aperto e problematico, non come sistema chiuso che definisce l'oggetto in modo univoco, rifacendosi a un'unica teoria generale, ma come schema aperto, che offre criteri di riferimento per individuare impostazioni di diversa matrice culturale. In tal senso lo schema consente di individuare non definizioni chiuse con conseguenti classificazioni rigide, ma piuttosto profili aperti, che consentano classificazioni per preminenza, secondo la logica delle “somialtanze di famiglia” e degli “insiemi sfocati”. Lo abbiamo perciò chiamato “*metamodello*” per indicare la sua caratteristica di essere più generale e aperto rispetto ai *modelli particolari* che aiuta a individuare. È peraltro questo un approccio dettato sia da convinzioni epistemologiche generali, sia dalla consapevolezza che nella prassi della progettazione di istituto e in particolare del curriculum si mescola una grande varietà di teorie, anche in modo implicito e spesso inconsapevole, che genera esperienze quanto mai eclettiche.

L'esplorazione si è perciò coerentemente rivolta agli approcci ermeneutici e alle metodologie di ricerca interpretativa di tipo *qualitativo*, scegliendo in questo ambito le procedure e gli strumenti rivolti non tanto alla scoperta e costruzione di nuove teorie, quanto piuttosto al riconoscimento sul campo dei modelli presenti nelle esperienze. Per meglio individuarli si è scelto di non puntare alla rilevazione dei modelli *espliciti* ai quali gli operatori consapevolmente ritengono di riferirsi (pur essendo anche questa un'indagine possibile e interessante), poiché l'esperienza e la conoscenza del mondo delle prassi professionali (non solo nel campo della scuola) insegnano che talvolta gli operatori ritengono di rifarsi a una teoria x e a un modello y, mentre nei fatti le loro azioni, in tutto o in parte, sono concretamente guidate da teorie e modelli diversi. Si è lavorato perciò sul “*dichiarato*” “*non delle idee*”, ma “*delle azioni*”, nel senso che si sono cercate nei documenti e nelle interviste non le fonti teoriche *esplicite* degli operatori, ma le scelte progettuali, le azioni e le metodologie che essi “*dichiarano*” di effettuare realmente, nell'ipotesi di trovare in esse i modelli *impliciti*, consapevoli o meno, che le guidano. Altra cosa ancora, non appartenente a questa ricerca, ma al sistema di valutazione provinciale, è l'indagine sull'*agito*, cioè sulle azioni effettivamente compiute e sulla loro qualità.

Per costruire il *metamodello* si è utilizzata la concezione del curriculum come “l’esperienza complessiva che il soggetto fa a scuola e che contribuisce alla sua formazione” e si sono individuate le possibili variabili di questa esperienza (vedi le Schede A, B, C nei paragrafi successivi). In tal modo, cercando la presenza o l’assenza di queste componenti nei Progetti di Istituto diventa possibile riconoscere i modelli particolari di curriculum che hanno ispirato la progettazione nelle scuole.

3.2. Fasi della ricerca

PRIMA FASE. *Raccolta delle informazioni di base e reperimento dei dati oggetto di indagine 1° sottofase*, condotta dal primo gruppo di ricerca:

- a. Costruzione di un primo modello di curriculum a caratteri generali, da utilizzare come griglia per la “*prima raccolta di informazioni*” mediante la metodologia “analisi dei documenti” applicata ai Progetti di Istituto delle scuole del campione. Nella 1° sottofase, punto a, l’analisi dei Progetti di Istituto è stata compiuta utilizzando due schemi ripresi da materiali elaborati dal Centro Studi “Pegaso” nelle ricerche interne e nel lavoro di formazione nelle scuole.

Nel primo (Scheda A, p. 28) gli *indicatori* sono da una parte le “*dimensioni del sé*” alle quali il Progetto di Istituto fa riferimento e dall’altra le “*finalità*” che per ogni dimensione vengono definite.

Si è cercato di assumere una definizione delle dimensioni del sé in termini di “metamodello”, cioè sufficientemente aperti e da consentire la rilevazione delle più diverse impostazioni; ognuna è stata considerata non come una dimensione separata, ma come un punto di vista sulla stessa realtà, cioè la relazione “sé-mondo” che costituisce l’orizzonte fondamentale di un possibile disegno educativo organico.

Nel secondo schema (Scheda B, p. 31) gli indicatori sono da una parte la *tipologia delle attività formative* generali (discipline, esperienze di vita, attività operativo-progettuali), dall’altra le corrispondenti *attività di realizzazione*.

- b. *Costruzione del campione di scuole* su cui condurre l’indagine.

La costruzione del campione ha privilegiato un approccio “integrato” funzionale alle finalità della ricerca qualitativa adottata. Inizialmente sono stati considerati gli Istituti comprensivi, che avevano chiesto il supporto dell’IPRASE nell’ambito del progetto “Formazione di sistema per lo sviluppo del modello di istruzione trentino”, sia per una loro maggiore disponibilità a collaborare, sia perché individuati come potenziali portatori di *best practices* (in relazione a “modelli di progettazione innovativi”). Successivamente questo primo nucleo di scuole è stato integrato con altri Istituti comprensivi e con Istituti superiori rappresentativi sia dei vari ordini e indirizzi sia di una distribuzione sul territorio estesa a tutti i

Comprensori e, al loro interno, a realtà differenziate (centro, periferia, valle). In tal modo il campione è risultato composto da 36 istituti scolastici, con un buon livello di rappresentatività dell'intero sistema scolastico trentino. Nella categoria "aree cittadine" ("città" nel testo per semplificazione) rientrano le scuole di Trento, Rovereto, Riva del Garda, nella categoria "aree extraurbane" ("periferia" nel testo per semplificazione) le scuole di comuni di dimensioni minori situati non lontano dai grandi centri, nella categoria "valle" quelle collocate in zone lontane dai centri maggiori, nelle valli, caratterizzate da una forte omogeneità territoriale.

c. *Individuazione delle caratteristiche dei modelli di curricolo.*

Si è proceduto quindi al riconoscimento delle caratteristiche dei modelli di curricolo presenti nei Progetti di Istituto delle scuole del campione mediante l'analisi del testo con la griglia predisposta allo scopo (Schede A e B).

d. *Redazione di schede analitiche per ogni istituto.*

I risultati dell'analisi sono stati ordinati in schede, una per ogni istituto.

2° *sottofase*, condotta dal secondo gruppo di ricerca:

e. Lettura comparata delle schede e individuazione degli elementi utili per affinare la griglia tenendo conto degli elementi emersi nelle esperienze trentine.

f. Redazione di una griglia analitica per una esplorazione diretta sul campo. Sono state definite le variabili analitiche rispetto a tre grandi *fattori* della progettazione curricolare: le "finalità", che guidano tutta la progettazione di istituto e non solo il curricolo, il "curricolo" vero e proprio, secondo la definizione generale chiarita, "l'organizzazione del curricolo" (Scheda C, pp. 34-37).

3° *sottofase*, condotta dal terzo gruppo di ricerca (come le fasi successive):

g. Effettuazione delle interviste ("seconda raccolta di informazioni").

Secondo la metodologia "intervista semistrutturata a testimoni privilegiati", con la griglia analitica sono stati intervistati il Dirigente Scolastico e i docenti (2 o 3) direttamente coinvolti nella redazione del Progetto d'Istituto.

h. Redazione dei *protocolli* mediante trascrizione delle interviste.

i. Raccolta dei risultati in una "matrice dati".

La ricerca, come si è chiarito al punto 3.1, è di natura "qualitativa": infatti attraverso l'analisi dei documenti e le interviste si è cercato di registrare la presenza-assenza delle variabili per poter *ricostruire i modelli* di curricolo presenti "nel pensato" delle progettazioni di istituto e non tanto di *misurare i fenomeni*. Si sono raccolte le informazioni e si è costruito il quadro complessivo in modo da poter leggere il profilo dei singoli istituti e individuare le *tendenze* comuni (sono state inserite nel testo del Rapporto le tabelle-dati ricavate da questo quadro).

- j. Raccolta della documentazione su “Attività opzionali, facoltative, integrative ecc.”, lettura (metodologia “*analisi dei documenti*”) mediante la Scheda D (“*terza raccolta di informazioni*”).

Già nella prima fase relativa all’analisi dei Progetti di Istituto (Schede A e B) erano stati rilevati i progetti, le attività, i laboratori presenti nelle singole istituzioni scolastiche, e riferiti alle varie dimensioni del sé. Questa prima analisi dei documenti si è però rivelata insufficiente a fornire un quadro attendibile e aggiornato dell’attuale situazione, perché l’avvio della riforma e l’attuazione del Protocollo di intesa Miur-Pat avevano ridefinito, in particolare su questo punto, l’impianto dell’offerta formativa nelle scuole rispetto all’edizione dei Progetti di Istituto utilizzata nell’analisi.

Si è chiesto perciò ai Dirigenti delle scuole di inviare il quadro aggiornato delle attività opzionali obbligatorie e facoltative, e le eventuali modifiche all’area progettuale rispetto a quanto era stato dichiarato nel Progetto d’Istituto. Parecchi hanno inviato il materiale, anche se non sempre in modo completo, altri non hanno risposto. I risultati perciò non sono stati elaborati in rapporto alla loro frequenza, ma sono stati raccolti dentro una griglia di analisi, che riportasse per ogni scuola le varie attività (distinte in: progetti, attività opzionali obbligatorie e facoltative, attività integrative), ne esplicitasse il riferimento alle varie dimensioni del sé (area dei valori, saperi, operatività/progettualità, espressività, relazione/colloquio, territorio, conoscenza di sé) e consentisse in tal modo l’individuazione di tendenze generali (vedi Scheda D, p. 39).

SECONDA FASE. *Trattamento ed elaborazione delle informazioni*

Sulla base della matrice dati complessiva si sono calcolate le frequenze, non per arrivare a una precisa misurazione dei fenomeni (risultato non previsto dagli obiettivi qualitativi della ricerca), ma per capire quali sono gli elementi ricorrenti e il modo in cui tendenzialmente si correlano, così da delineare i “modelli”, ossia gli “schemi” secondo i quali si presentano (vedi sopra, 3.1). A questo scopo la frequenza degli elementi è stata considerata “generale” o “alta” a partire dal 70% circa degli istituti e oltre; “media” tra il 40/50% e il 70% circa; “bassa” o “assente” al di sotto di quest’ultima fascia.

La lettura dei dati è stata compiuta per individuare anzitutto le tendenze per ogni variabile (*analisi monovariata*); poi sono state correlate tutte le variabili con un fattore scelto come criterio di confronto (*analisi bivariata*): “tutte le variabili correlate con la distribuzione geografica” e “tutte le variabili correlate con la tipologia delle scuole”. Si è poi passati ad un’*analisi multivariata*, con due modalità diverse:

- a. analisi congiunta di tutte le variabili e i fattori per individuare nel complesso le tendenze generali;

- b. analisi della tendenza all'innovazione sulla base di un modello pre-definito. In questo caso si è cercato di esplorare nelle scuole del campione la presenza degli elementi che caratterizzano in questo momento l'innovazione secondo la strategia della "personalizzazione", ovviamente sempre nella progettazione di istituto e non nella didattica d'aula. Si è costruito perciò un "Modello" con le 24 variabili della griglia, scelte in riferimento a tre categorie: "fattori di multidimensionalità del curricolo"; "spazi di scelta offerti all'utenza"; "strutture di flessibilità" (vedi Modello innovazione, alle pp. 40-41).
- c. analisi dei "gruppi" (*cluster analysis*). Attraverso l'applicazione di algoritmi statistici al complesso dei dati si sono cercati i "gruppi" costituiti dagli istituti accomunati dal maggior numero di variabili e si è rilevata in tal modo la presenza di quattro tipologie di istituti, per ciascuna dei quali sono state lette le caratteristiche e definito il "profilo".

TERZA FASE. Interpretazione dei dati

Nell'ultima fase di lavoro il gruppo di ricerca ha effettuato la lettura e l'interpretazione dei risultati delle diverse analisi e su questa base è stata redatta la relazione finale .

È opportuno osservare come in sede di lettura e interpretazione dei risultati l'elaborazione e la riflessione compiuta su di essi ha indotto a preferire per il "Rapporto" uno schema espositivo parzialmente diverso da quello utilizzato come indice per la *griglia analitica delle interviste*.

Modelli e strumenti

1. IL MODELLO DI CURRICOLO PER L'ANALISI DEI DOCUMENTI

Il *concetto di curricolo* dipende ovviamente dalle teorie di riferimento, che generano in letteratura definizioni e modelli diversi.

1.1. Il concetto di curricolo

Curricolo intenzionale: è ciò che, a qualunque livello, viene consapevolmente e volutamente inserito nell'attività formativa scolastica.

Il curricolo intenzionale si esprime e si consolida in un "documento".

Curricolo formale o istituzionale: curricolo deciso da un soggetto *istituzionale*, pubblico, che si consolida in un documento normativo.

Il curricolo istituzionale può essere costruito, deciso, proposto, a *livello nazionale*; la normativa dell'autonomia ha però introdotto anche il concetto e la dimensione delle scelte a *livello locale*. Nel sistema italiano attuale, *locale* significa fundamentalmente *di istituto* se si guarda al sistema scolastico in senso stretto; se si guarda al *sistema formativo integrato*, di cui parla la recente normativa, allora il concetto di *locale* abbraccia anche gli enti territorialmente intermedi, quali la regione, la provincia e il comune, ai quali sono assegnate funzioni di progettazione territoriale dell'offerta formativa sia in generale che con particolare riferimento alla formazione professionale, all'educazione degli adulti, al sostegno per l'handicap e all'integrazione multiculturale, affidando all'unità scolastica un compito di progettazione del curricolo in interazione e a integrazione di quello nazionale.

Le proposte politiche più recenti vogliono ampliare il ruolo del *livello regionale (o provinciale)*: non è ancora chiaro se a discapito o meno dell'autonomia di istituto.

Curricolo effettuale: rappresenta il punto di vista concreto, proprio dell'esperienza effettivamente realizzata, che considera ciò che realmente accade a scuola, poiché la crescita effettiva dell'alunno è stimolata, facilitata e guidata non solo dalle scelte intenzionali e formali, ma anche dall'insieme delle esperienze che il soggetto vive realmente nella scuola. Conduce alla definizione del *curricolo* come "l'esperienza complessiva che lo studente fa a scuola e che contribuisce alla sua formazione".

In essa troviamo la vita scolastica in tutte le sue dimensioni:

1. il *sapere*;
2. gli *stili di relazione*, tra alunni, con i docenti, col personale ATA, col capo di istituto;

3. i *valori*, cioè i criteri dell'azione, della scelta, i principi che legittimano le azioni, che le guidano, le conducono;
4. le *esperienze di vita*, che il soggetto compie direttamente nella scuola, ma anche quelle che il soggetto compie all'esterno e che in un qualche modo porta nella scuola;
5. le *modalità di organizzazione dell'istituto* (l'ingresso alle lezioni, le giustificazioni delle assenze, la ricreazione, l'uso degli spazi, l'accesso agli strumenti e i vari aspetti della vita quotidiana), che veicolano *valori* e perciò contribuiscono alla strutturazione degli atteggiamenti, dei comportamenti, delle convinzioni.

La consapevolezza di tutto ciò fa nascere la distinzione tra “*curricolo intenzionale*” o “*consapevole*” e “*curricolo nascosto*” o “*inconsapevole*”; se il primo è costituito dalle attività formative consapevolmente scelte dal sistema scuola o, comunque, da chi progetta e decide, il secondo è costituito dall'insieme delle situazioni, esperienze, relazioni che costituiscono la vita quotidiana dell'alunno a scuola, che influiscono sulla sua formazione, ma che non sono oggetto di scelta intenzionale da parte di nessuno.

1.2. Principali modelli di curricolo

Nell'arco del Novecento sono state elaborate in letteratura molte classificazioni, rispetto ai vari *modelli di curricolo*, la cui diversità dipende dalla molteplicità dei punti di vista che si assumono per definire l'oggetto. Nel dibattito odierno, si possono individuare, semplificando, due tipi di orientamento:

1. curricolo “*centrato sull'oggetto della formazione*”, che può essere, a seconda dei casi, definito sul piano della *conoscenza*, se in via prioritaria si vogliono trasmettere elementi di “sapere”, oppure sul piano della *operatività*, se in via prioritaria si vogliono trasmettere *abilità operative*;
2. curricolo “*centrato sul soggetto della formazione*”, se si assume come elemento prioritario per la progettazione la capacità del soggetto di “*vivere nel mondo*”, capacità che implica una *crescita* nelle diverse dimensioni del sé e nelle relative capacità e abilità, secondo le caratteristiche individuali.

Nelle esperienze concrete di scuola questi orientamenti possono mescolarsi, con maggiore o minore coerenza nei progetti ai quali danno vita, e possono essere resi operativi attraverso modelli di curricolo che sono diversi a seconda del tipo di elementi che scelgono, delle priorità che assumono, dei modi di correlare scopi, attività, metodi e mezzi.

Possiamo ora indicare i modelli più diffusi.

Curricolo per materie: rispetto all'“oggetto” (può essere il “*sapere*” oppure un “*saper fare*”, in genere di tipo professionale), sceglie ciò che viene considerato “essenziale” da trasmettere ai giovani; di fatto utilizza e propone una visione statica e rigida della conoscenza, nella quale le discipline sono intese come sistemi di sapere e tende a privilegiare la *ripetizione*, pur consapevole e ragionata, rispetto alla *produzione*. Il *contenuto* viene analizzato in termini di “*argomenti*” e di loro “*parti*” e organizzato in “*materie*”; i criteri di analisi dei contenuti in genere sono la “*priorità logica*”, “*l'utilità rispetto ad altre parti del curricolo*” (abilità alfabetico-strumentali, ad es. la lettura), “*l'applicabilità diretta alla vita sociale*”, “*particolari interessi degli alunni*” (esperienze e argomenti di attualità), “*particolari competenze dei docenti*” (ciò che sono in grado di fare e trattare).

Curricolo per obiettivi comportamentali: definisce l'oggetto mediante l'individuazione delle “*abilità*”, *cognitive e/o operative*, che il soggetto deve raggiungere grazie al percorso curricolare.

Sulla base sia di una reazione critica ad entrambe queste impostazioni sia dello sviluppo del cognitivismo costruttivistico, negli ultimi decenni del secolo si sono affermati modelli diversi che guardano all'oggetto in modo epistemologicamente più avvertito e più raffinato.

L'approccio per materie si è così trasformato in *curricolo per discipline*, “*teoretiche*” o “*pratiche*”, che considera la conoscenza, sia in rapporto alle “*conclusioni*” cui perviene, sia in rapporto ai modelli e ai metodi che utilizza, così come si è venuta organizzando nel corpo delle discipline. Esso si fonda sull'analisi delle *discipline* per l'individuazione delle “*strutture epistemiche*” (principi, informazioni, concetti, teorie, procedure di rigore) e dell'organizzazione cognitiva che le costituiscono, nella prospettiva di condurre il soggetto in apprendimento ad impadronirsene e a diventare capace di utilizzarle per “*pensare*” e/o “*cambiare*” il mondo. Si basa su una visione dinamica della conoscenza e sulla centralità del metodo della scienza.

Curricolo per concetti: tra gli elementi costitutivi delle discipline, rivolge particolare attenzione ai concetti e alla concettualizzazione, ravvisando nel concetto, sia dal punto di vista “spontaneo” che dal punto di vista “scientifico”, un elemento fondamentale di costruzione del sapere, sia teoretico che pratico.

Curricolo per processi cognitivi: si è formato grazie allo sviluppo degli studi cognitivistici, che mettono a disposizione una conoscenza articolata e approfondita, pur se bisognosa di ulteriore crescita, dei processi cognitivi; sposta l'enfasi dall'analisi e dalla progettazione delle discipline - che restano comunque uno strumento fondamentale di lavoro e di formazione, anche se non l'unico - allo sviluppo della mente e dei processi di pensiero.

Curricolo per competenze: è orientato a formare la capacità del soggetto di risolvere i problemi in situazione; l'oggetto della formazione non è la padronanza di una qualunque dimensione della formazione, cognitiva o altro, ma la padronanza del *problem-solving* operativo, cioè della capacità del soggetto di essere progettuale: riconoscere e formulare problemi, scegliere obiettivi, ideare soluzioni, decidere le metodologie, scegliere gli strumenti, le tecniche, verificare i risultati, utilizzare il *feed-back*.

Curricolo per esperienze di vita: la scuola assume l'esperienza di vita che il soggetto fa nei vari ambienti che "attraversa" per aiutarlo a viverla, a ordinarla e integrarla, per aiutarlo a crescere nelle diverse dimensioni dello sviluppo, cognitiva, affettiva, espressiva, motoria, ecc. Secondo questo approccio quindi, prima vengono le esperienze di vita, poi viene la scelta delle attività curriculari, cognitive, operative, espressive o di qualunque altro tipo, necessarie per far crescere la capacità di vivere ovvero la "competenza nel mondo".

1.3. Il "metamodello" usato nella ricerca

Per elaborare il metamodello con cui condurre la ricerca si è utilizzato l'approccio ritenuto più "globale" cioè quello che con il termine "curricolo" si riferisce al "*tipo di esperienza formativa che la scuola offre all'alunno*" in quanto più adatto a rilevare le "variabili" possibili nella prassi. Il concetto di "esperienza formativa", utilizzato come fattore di analisi, consente infatti di rilevare la scelta fatta dall'istituto e il modello o i modelli in essa impliciti: se il Progetto di Istituto fa riferimento solo a esperienze di tipo cognitivo, si sarà in presenza del "modello orientato alla conoscenza"; se fa riferimento a esperienza di vita, si sarà in presenza di un curricolo "orientato al soggetto". Naturalmente è possibile, ed è avvenuto, rintracciare gli elementi del primo in una parte del Progetto d'Istituto (ad esempio nella definizione delle finalità) e gli elementi del secondo in un'altra parte (ad es. nelle indicazione delle attività formative); ciò accade in particolare quando i modelli sono più o meno impliciti e ci si trova in un momento di cambiamento significativo: nella impostazione teorica è più facile fare riferimento a nuove teorie, nella prassi è più naturale mantenere le soluzioni operative consolidate.

Nell'orizzonte fornito da questa impostazione, per condurre l'analisi dei documenti è stato costruito il metamodello a caratteri generali, articolato in due schemi.

Nel *primo schema* (Scheda A) si cercano di individuare le tipologie di "*finalità educative*" utilizzate nelle scuole. Le finalità presenti nei Progetti di Istituto sono orientate ad aspetti specifici della crescita degli alunni, come singoli valori etici e sociali o determinate competenze o ben definite capacità generali del soggetto, perciò

ciascuna finalità non è isolata e fine a sé stessa, ma si inserisce in una visione complessiva della maturazione dei soggetti in rapporto ad aspetti diversi della vita personale, relazionale e sociale. Abbiamo chiamato “*dimensioni del sé*” questi “aspetti complessivi” del soggetto che la scuola prende in considerazione per definire i propri scopi educativi particolari. Nella scheda perciò da una parte ci sono gli *analizzatori/indicatori* delle *dimensioni del sé* alle quali il singolo Progetto di Istituto fa riferimento e dall'altra le *finalità* che per ogni dimensione vengono definite. Ovviamente si è cercato di assumere una definizione delle dimensioni del sé in termini di “meta-modello”, cioè sufficientemente aperti da consentire la rilevazione delle più diverse impostazioni; ognuna è stata considerata non come una dimensione separata, ma come un punto di vista sulla stessa realtà, cioè sulla relazione “sé-mondo” che costituisce l'orizzonte fondamentale di un possibile disegno educativo:

1. *sé-mondo: valori - interpretazione - linee di senso*. È il punto di vista dell’“*esistenza*”: scoperta e scelta dei valori, interpretazione dell'esistenza e delle situazioni del mondo, elaborazione di linee di senso. È la dimensione che colloca il soggetto in una visione globale, a riflettere nella prospettiva della “totalità” del mondo e della vita, *oltre* il dato immediato e frammentario dell'esperienza sensibile. In tal senso può essere chiamata *spirituale* e, nella libertà dei soggetti, si risolve nelle più diverse impostazioni: *religiose, laiche, umanistiche, solidaristiche, ecc.*
2. *Sé-mondo: significato - sapere*. È il punto di vista della “*conoscenza*”: eventi, oggetti, fenomeni, ecc. da conoscere, da descrivere e spiegare, cioè cose cui attribuire un significato: acquisizione dei sistemi di significato che costituiscono il sapere.
3. *Sé-mondo: operare - progettare*. È il punto di vista della “*trasformazione*”: è la dimensione della *progettualità*, nella quale si guarda al mondo come oggetto di trasformazione e si incontrano “problemi da risolvere”;
4. *Sé-mondo: esprimere sé*. È il punto di vista della “*espressione/espressività*”: si riferisce alla capacità del soggetto di esprimere la propria identità nelle varie situazioni, di utilizzare sì linguaggi e tecniche, ma per dar voce alla propria capacità di ideazione, di immaginazione, alle proprie caratteristiche personali.
5. *Sé-mondo: relazionarsi - convivere - collaborare*. È il punto di vista della “*socialità*”: si riferisce alla capacità del soggetto di rapportarsi agli altri e alle diverse situazioni contestuali, di vivere la varietà dei rapporti, di effettuare scambi e collaborazioni.
6. *Sé-mondo???*. È uno spazio aperto e con più punti interrogativi per indicare che l'elenco delle dimensioni non è chiuso e definito, che l'analisi deve essere pronta a recepire dimensioni del sé diverse da quelle sopra ipotizzate.

Scheda A

| Dimensioni della persona | Progetto | Finalità educative | Attività curricolari |
|---|-----------------|---------------------------|-----------------------------|
| Sé-mondo: valori - interpretazione - linee di senso | | | |
| Sé-mondo: significato- sapere | | | |
| Sé-mondo: operare - progettare | | | |
| Sé-mondo: esprimere sé | | | |
| Sé-mondo: relazionarsi - convivere - collaborare | | | |
| Sé-mondo: ????? | | | |

Nel *secondo schema* (Scheda B) gli analizzatori/indicatori sono da una parte la *tipologia delle attività formative* generali e dall'altra le corrispondenti *attività di realizzazione*.

Analizzate le *finalità educative* in rapporto alle dimensioni del sé sulle quali il Progetto vuole lavorare, bisogna individuare le *attività formative*, la cui tipologia varia a seconda dei modelli pedagogici e didattici di riferimento.

Tenendo conto della letteratura e delle esperienze, si possono individuare alcune *tipologie* molto generali di *attività*, corrispondenti alle tre dimensioni del "sapere", delle "esperienze di vita", dell'"operatività/progettualità".

1. **Sapere.** Un contenuto irrinunciabile del curricolo è costituito dal *sapere*, teoretico e pratico. È compito della scuola trasmettere alle nuove generazioni la conoscenza delle "*spiegazioni sul mondo*" e dei "*modi di intervenire nel mondo*" che si è formata nel tempo; la variazione dei modelli viene:
 - dalle scelte di "*bilanciamento*" che possono privilegiare un'*area* del sapere rispetto ad un'altra (ad esempio "storia" o "scienza") o un *tipo* di sapere rispetto ad un altro ("teoretico" o "pratico") o mettere questi elementi sullo stesso piano;
 - dal criterio con cui viene scelto il *contenuto* dell'attività formativa, quindi secondo uno dei modelli sopra esposti.
2. **Esperienze di vita.** Ci collochiamo sul piano tradizionalmente chiamato delle finalità educative rispetto all'*essere*. Il problema è se la scuola debba farsi carico solo della costruzione del sapere o debba affiancare altri soggetti, tra i quali il primo è la famiglia, nel compito di aiutare il soggetto a *imparare a vivere*. In tal caso la scuola riconosce di essere essa stessa un momento di vita complessivo che ha il compito di aiutare l'allievo a maturare la capacità di vivere, sia costruendosi linee di senso e sistemi di valori in rapporto alla sua età,

sia sviluppando la capacità di esprimere sé stesso, le proprie caratteristiche, la propria identità nelle diverse situazioni.

Qui si aprono domande importanti che generano diversi modelli curricolari a seconda delle risposte che ricevono: il compito della scuola è far sì che i *valori* siano essenzialmente *conosciuti e pensati* o piuttosto *vissuti* come *criteri di comportamento* effettivo?

Nel primo caso abbiamo un modello di curricolo che si mantiene sul piano cognitivo e tende a risolvere il problema all'interno delle discipline, nel secondo caso abbiamo un modello di curricolo che si orienta concretamente alla vita delle persone e lavora "con" le esperienze per poter incidere sui comportamenti. Inserisce perciò intenzionalmente nel proprio progetto educativo stimoli e raccordi rispetto alle "esperienze di vita", che il soggetto conduce *spontaneamente fuori* della scuola, che compie *al suo interno spontaneamente* o *in modo programmato*, o che effettua *fuori, insieme con la scuola* o *per stimolo della scuola*.

Questo orientamento alla vita può concretizzarsi nel modello della *integrazione culturale*, che ha come obiettivi principali l'inserimento delle nuove generazioni nell'eredità culturale della società cui appartengono (compreso il sapere e le sue metodologie) e l'acquisizione da parte loro delle "regole" della convivenza. Ciò può essere inteso secondo due linee di tendenza diverse: come *adattamento sociale* in senso conformista o come *integrazione* nella vita democratica basata su una formazione critica. Nel primo caso il modello si pone come obiettivi prioritari la *trasmissione dei valori propri della cultura sociale* e opera perché il soggetto li assuma come criteri del proprio comportamento, nel secondo caso si propone di promuovere un sistema di valori *personali*, criticamente elaborati attraverso scelte graduali e progressive, nell'interazione attraverso le varie esperienze con la cultura e i valori della società.

L'orientamento alla vita può altresì concretizzarsi in *modelli orientati all'auto-espressione*, alla soddisfazione dei bisogni personali nell'esperienza immediata, alla realizzazione delle inclinazioni, dei gusti, della propria identità nel rapporto con gli altri e con le varie situazioni di vita. In tal caso la valorizzazione dell'*esperienza personale* viene compiuta mettendo in primo piano le *attività espressive* che possono offrire stimolazioni, supporti e condizioni adeguate di realizzazione al bisogno del soggetto di esprimersi, di far crescere nel rapporto con gli altri e con le varie situazioni di vita ciò che egli è e che ha dentro di sé.

3. **Attività operativo-progettuali.** Un contenuto importante della formazione scolastica può essere costituito dal "saper fare", inteso come capacità di *agire produttivamente* nelle situazioni reali. Il concetto di "capacità di fare" nei

documenti didattici viene talvolta confuso con quello di un “*fare puramente cognitivo*”, inteso come realizzazione di una *procedura cognitiva* (es. sa fare l’addizione, sa fare un riassunto) o come *applicazione* delle teorie alle cose per *spiegarle*, mentre secondo la distinzione usuale delle diverse dimensioni del sé questi sono chiaramente elementi propri del *sapere*.

La “*capacità di fare*” in questione si riferisce invece alle attività operative che servono per “*produrre oggetti*” o “*azioni*” per *risolvere problemi* in situazione reale e si colloca entro una sorta di “piano cartesiano” secondo due assi: uno va dalla pura *esecuzione* di istruzioni ricevute alla *progettazione*, intesa come capacità di definire scopi e costruire itinerari di azione per raggiungerli, alla *invenzione* di soluzioni innovative; l’altro comprende diverse tipologie di azione, dalla *manualità semplice* all’uso di *strumenti tecnici* via via più sofisticati all’effettuazione di *azioni organizzative*.

La variazione dei modelli di curricolo allora viene:

1. dalle scelte di “*bilanciamento*”, che rispondono a diversi paradigmi antropologici e pedagogici e che rispetto al curricolo complessivo possono:
 - privilegiare un’area rispetto alle altre, avendo così ad es. un *curricolo orientato “alla conoscenza*”, o “*all’auto-espressione*”, o “*al/a un lavoro*”;
 - armonizzare in proporzioni più o meno equilibrate le diverse finalità e aree, avendo così ad es. un *curricolo orientato “alla formazione integrale*” o “*alla socializzazione*”.
2. Dal modo in cui viene organizzato il contenuto:
 - “*a canne d’organo*”: è la struttura classica. I contenuti della formazione sono *separati* secondo le loro caratteristiche in *materie* o *discipline* aventi per oggetto la conoscenza o l’espressione, o l’operatività, ecc. e vengono *organizzati in sequenza* lungo il ciclo. La sequenza presuppone una *concezione lineare* del contenuto, segue un ordine, ritenuto “logico”, secondo il quale gli elementi antecedenti sono necessari per poter lavorare su quelli susseguenti e di norma copre l’intero ciclo scolastico.

Il modello offre vantaggi sia rispetto alla *sistematicità* del lavoro, che può essere condotto in modo organico e dosato secondo un cammino incrementale, sia rispetto alla pianificazione del curricolo, che può essere più facilmente standardizzata.

Presenta invece limiti sul piano del coordinamento tra “contenuti” (da sempre nella scuola l’interdisciplinarietà è un problema non risolto); sul piano epistemologico perché utilizzando una concezione lineare non si gestisce adeguatamente la “*complessità*” del reale; sul piano didattico per-

ché si introduce un elemento di rigidità che rende meno facile l'orientamento agli interessi e alle scelte degli alunni.

- “*a moduli*”: i contenuti sono distinti in nuclei elementari di formazione, ciascuno dei quali è completo e autosufficiente e può essere fruito e utilizzato a prescindere dagli altri. Il nucleo può essere costituito da un *elemento interno* al “*sapere*” (una teoria, un concetto, un argomento, una procedura scientifica), può essere proprio del “*fare*” (acquisire una metodologia, una tecnica, una strumentazione, risolvere un problema), o può consistere in un *atteggiamento* (proattività, pensare positivo, ascolto attivo, ecc.). Il nucleo può essere altrimenti individuato *nel rapporto tra il soggetto e la vita*, in particolare nella capacità del soggetto di gestire le situazioni nelle quali si trova, quindi in una *competenza*, cioè nella capacità di risolvere i problemi di varia natura che le situazioni presentano grazie a un uso integrato di *conoscenze, abilità e atteggiamenti*.

Il collegamento tra i moduli è dato dalle connessioni possibili tra i loro contenuti, che sono sempre molte e diverse, quindi l'ordine complessivo è *a geometria variabile* e presuppone una concezione non lineare ma “a rete”.

Il modello, grazie alla sua flessibilità, presenta vantaggi rispetto alla possibilità di strategie di individualizzazione e di standardizzazione, rispetto alla integrazione di elementi diversi sia del sapere che di altre dimensioni del sé. Può rendere però più difficile la realizzazione graduale dello scopo, soprattutto nei cicli iniziali, quando c'è “tutto da costruire” e può garantire meno l'organicità complessiva del lavoro.

Scheda B

| Tipologia | Attività |
|--------------------------------|----------|
| Discipline | |
| Esperienze di vita | |
| Attività operativo-progettuali | |

2. STRUMENTI. LA GRIGLIA ANALITICA PER LE INTERVISTE

La griglia (Scheda C) per effettuare le interviste nelle scuole del campione a “testimoni privilegiati”, costituiti dal Dirigente scolastico e da due o tre docenti direttamente coinvolti nella redazione del Progetto d'Istituto, è stata costruita definendo rispetto al modello elaborato nelle Schede A e B le *variabili analitiche*, scelte tenendo

conto degli elementi emersi nell'analisi dei documenti. Queste variabili sono state organizzate intorno a tre grandi fattori della progettazione curricolare: le *finalità*, che guidano tutta la progettazione di istituto, il *curricolo* considerato rispetto alle tipologie delle attività formative e dei loro contenuti, e le *strutture organizzative* secondo le quali le attività vengono svolte.

Va tenuto presente che la griglia è stata pensata per condurre le interviste in modo aperto, perciò è mirata a fornire all'intervistatore l'indicazione precisa delle variabili intorno alle quali raccogliere i dati informativi in modo completo, ordinato e confrontabile. L'indice è quello che "prima delle interviste" è risultato preferibile allo staff e in particolare agli intervistatori per loro stessi, per l'effettuazione delle interviste, la stesura dei protocolli e la raccolta delle informazioni in una matrice ordinata e comune, in modo che i dati fossero confrontabili. In sede di lettura e interpretazione l'elaborazione dei risultati e la riflessione su di essi ha portato poi a preferire per il "Rapporto" uno schema espositivo parzialmente diverso, come è facile notare.

La *prima parte*, "*Finalità*", è stata scandita per individuare la tipologia degli scopi educativi e i *criteri generali di riferimento* che la scuola dichiara di utilizzare per la loro scelta. Tali criteri sono stati indagati:

- a. considerando i criteri utilizzati per l'*analisi di situazione*. In proposito, in letteratura si incontrano molte e diverse proposte riconducibili ad alcune prospettive fondamentali, talvolta utilizzate separatamente, talvolta in sinergia:
 - *lettura del contesto*;
 - *lettura dei bisogni del soggetto*, mediante:
 1. *analisi dei bisogni di sviluppo*;
 2. *analisi dello scoperto*.
- b. Considerando i criteri utilizzati per l'*analisi del soggetto*. Il *modello antropologico* presente nella Scheda A viene ripreso e articolato ulteriormente inserendo le variabili ricavate dall'analisi dei Progetti di Istituto. Come si può vedere, molte variabili esprimono scelte educative consolidate, come *cittadinanza*, *solidarietà*, *collaborazione*, ecc., altre si riferiscono ad aspetti meno diffusi, in quanto emersi più recentemente nella riflessione degli operatori sul campo, come la *progettualità* e la *riflessività*. La *progettualità* riguarda la capacità del soggetto di costruire un piano di obiettivi, mezzi e metodi, e di effettuare le azioni necessarie per realizzarlo. Essa viene distinta in due dimensioni diverse: una è chiamata *esistenziale* perché è riferita alle scelte *di vita*, sia alle grandi scelte che si realizzano nel tempo sia alle piccole, ma non meno importanti, che si fanno nella quotidianità, l'altra, chiamata *operativa*, riguarda la capacità di costruire e realizzare progetti di soluzione dei problemi pratici che si incontrano nei diversi contesti.

La *riflessività* considera la capacità del soggetto di esaminare e riconoscere i propri processi di conoscenza e in generale le caratteristiche delle proprie scelte, di darsi dei criteri di valutazione e di utilizzarli in modo coerente.

La *seconda parte*, “*Strutture formative del curricolo*”, è stata analizzata in quattro aspetti:

- a. in riferimento ai *modi* nei quali di fatto viene impostato il *rapporto tra la normativa e le scelte esercitate nelle scuole* dalle diverse componenti: docenti, alunni, famiglie. L'obiettivo era capire se la possibilità offerta dalla legge sull'autonomia di articolare e differenziare le attività, comprese quelle obbligatorie, veniva utilizzata, come, e per scelta di chi;
- b. in riferimento alla *tipologia delle attività formative* distinte in *esperienze di vita, saperi, operatività*;
- c. in riferimento alla *forma* delle attività formative, distinte in “*canne d'organo*”, “*moduli*”, “*ciclo chiuso*”, “*cicli progettati in continuità*”;
- d. in riferimento alle *macroaree dei contenuti di sapere* che abitualmente vengono considerati nella programmazione di istituto, per esplorare la presenza o meno di criteri di coordinamento e integrazione delle discipline.

La *terza parte*, “*Organizzazione del curricolo*”, è stata scomposta in cinque microelementi:

- a. i primi tre, *spazi, tempi, gruppi* per capire se e come venivano utilizzate le possibilità di flessibilità previste dall'autonomia;
- b. le *risorse*, per capire di quali “*energie*” umane e materiali disponeva la progettazione del curricolo nelle scuole;
- c. il *controllo* e la *valutazione*, in quanto elementi essenziali per la qualità di ogni progettazione.

Scheda C

| Fattori | Indicatori | Analitici |
|---|---|--|
| A. Finalità | Generali | |
| 1. Riferimento esplicito a "bisogni esterni" | <ul style="list-style-type: none"> "Vita", territorio, società. | |
| a. <i>Caratteristiche</i> | | |
| 1. Ambiente: <ul style="list-style-type: none"> - identità storico-culturale; - situazione economica. | | |
| 2. Utente | <ul style="list-style-type: none"> Titolo di studio. Occupazione. | |
| b. <i>Bisogni particolari</i> | | |
| 2. Riferimento esplicito alla "persona" | | |
| 2.1. Gamma delle dimensioni | <ul style="list-style-type: none"> Sviluppo integrale, armonico della persona. Una dimensione del sé definita. Una dimensione del sé prevalente, qualche altra in subordine. Diverse dimensioni, paritetiche. | |
| 2.2. Tipologia delle dimensioni | <ul style="list-style-type: none"> Senso, valori: etici, politici, sociali. Conoscenza. Progettualità. Socializzazione. Affettività. Espressività. Riflessività: <ul style="list-style-type: none"> - autoconoscenza/metacognizione; - autovalutazione. | <ul style="list-style-type: none"> Cittadinanza. Solidarietà. Integrazione. Affettività. |
| 3. Riferimento esplicito al profilo di competenza | <ul style="list-style-type: none"> Profilo definito di competenze, in termini generali. Profilo definito di competenze, in termini professionali. | <ul style="list-style-type: none"> In rapporto all'uso In rapporto alla persona Definito in relazione all'età |

| Fattori | Indicatori | | Analitici | | |
|---|---|----------------|------------------------------|-------------------------------------|---|
| | Generali | Gruppi livello | Tematiche scelte dai docenti | Tematiche scelte da alunni/famiglie | |
| B. Curricolo | <ol style="list-style-type: none"> 1. Obbligatorio: attività comune. 2. Con attività differenziate: nella classe; tra classi; a classi aperte. 3. Con offerta ristretta attività facoltative scelta dagli alunni/famiglie. 4. Con ampia offerta di attività facoltative scelta dagli alunni/famiglie. 5. Con possibilità di attività proposte da alunno/i. 6. Con attività di supporto per il cambio di indirizzo. 7. Con attività di tirocinio professionale. 8. Con attività di alternanza scuola lavoro. 9. ... | | | | |
| 1. <i>Riferimento alla struttura</i> | | | | | |
| 2. <i>Riferimento alla tipologia delle attività formative</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Esperienze di vita "spontanee", utilizzate consapevolmente • Esperienze di vita progettate nell'attività ordinaria • Esperienze di vita progettate in momenti "particolari". | | | | <p>Lavoro centrato sui valori come criteri di comportamento;</p> <p>operazioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vivere; • scoprire; • riflettere; • valutare; • decidere; • progettare esistenziale. |
| 2.2. Saperi | <ul style="list-style-type: none"> • Attività ordinarie su saperi (disciplinari; strumentali, metodologici). • Programmazione intenzionale di continuità verticale. • Attività di sviluppo interno delle discipline. • Attività di sviluppo integrativo delle discipline. • Attività di recupero e sostegno: per tutti; per stranieri; ... | | | | <p>Programmazione fatta:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. per materie: obiettivi= sistemi di "argomenti"; 2. per discipline: obiettivi=argomenti-abilità; 3. per discipline: obiettivi=strutture ICP (informazioni, concetti/teorie, procedure); 4. per aree interdisciplinari; 5. per competenze; 6. per centri di interesse; 7. per punti focali. |

| | | |
|---|--|--|
| 2.3. Operatività | <ul style="list-style-type: none"> • Attività operativo-progettuali entro l'attività ordinaria. • Attività operativo-progettuali in attività "particolari", "integrative". | |
| 3. Riferimento alla forma delle attività formative | <ul style="list-style-type: none"> • Canne d'organo. • Moduli. • Ciclo chiuso. • Cicli progettati in continuità. | |
| 4. Contenuti delle attività formative | <p>Le macroaree:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tecnico-scientifica; • artistico-espressiva; • linguistica; • ... • ... | |

| Fattori | Indicatori | Analitici |
|--|---|---|
| C. Organizzazione del curricolo (flessibilità organizzativa) | Generali | |
| 1. Spazi | <ul style="list-style-type: none"> • Aule di classe. • Aule di docente. • Aule attrezzate. • Spazi polifunzionali. • Aula di classe con "angoli" per attività individualizzate e di gruppo. • ... | |
| 2. Tempi | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare come unità di lavoro cadenze temporali diversificate. • Predisporre un orario diversificato per diversi periodi dell'anno scolastico. • Equilibrare i carichi cognitivi e attentivi richiesti agli alunni all'interno di ciascuna giornata scolastica e di ciascuna unità di lavoro. | <ul style="list-style-type: none"> • L'orario in vigore è il risultato di uno studio sul miglior utilizzo dei tempi nelle condizioni di date e non meramente costruito sullo schema "ore di lezione". • L'orario annuale prevede periodi di <i>full immersion</i> per una o più attività. • L'orario annuale è suddiviso in due o più sottoperiodi per consentire la realizzazione di attività programmate. • Durante ciascuna giornata scolastica e ciascuna lezione si organizza l'attività tenendo conto dei tempi di attenzione e dell'alternanza movimento/staticità. • Nell'orario settimanale si tiene conto della ripartizione porzionale tra attività afferenti le diverse tipologie curriculari. |
| 3. Gruppi | <ul style="list-style-type: none"> • Alternanza fra attività condotte nel gruppo classe e attività da svolgere in gruppi "a classi aperte". | <ul style="list-style-type: none"> • Gli alunni lavorano in gruppi provenienti dalla stessa classe e da classi diverse, anche in verticale. • Gli alunni, anche provenienti da gruppi classe diversi, sono riuniti in base al livello, o al compito, o alla scelta elettiva delle proposte di lavoro. |
| 4. Risorse | | |
| 4.1 Interne | <ul style="list-style-type: none"> • Ruolo ordinario: stabilità; avvicendamento. | |
| 4.2 Esterne | <ul style="list-style-type: none"> • In modo occasionale. • In modo stabile e sistematico. • Tipologia di risorse esterne: aziende; Ist. Formazione; Musei; Esperti... | |
| 5. Controllo e valutazione | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Azioni di verifica interna. • Azioni di valutazione utilizzando: verifica esterna; verifica interna. • Progettazione di miglioramento. | |

3. STRUMENTI. LA TAVOLA DEI PROGETTI E DELLE ATTIVITÀ OPZIONALI E INTEGRATIVE

In primo luogo è necessario affrontare una certa confusione “semantica” rispetto al termine “*progetto*”, che in generale indica un “sistema di scelte” che raccorda gli obiettivi da raggiungere in un certo contesto con i metodi, le risorse e gli strumenti necessari; nella scuola perciò il termine può riferirsi a sistemi più o meno ampi di scelte che si compiono sui diversi piani - educativo, curricolare, didattico, organizzativo, amministrativo - in riferimento ad attività sia “ordinarie” che “straordinarie”, sia di breve che di lungo termine.

Di fatto però da diversi anni nella scuola ha assunto *anche* la funzione di *termine specifico* quando ci si riferisce alla dimensione del curricolo come se definisse una *forma* particolare dell'attività formativa, alla stregua di “modulo” o “ciclo” o “unità didattica” o “unità di apprendimento” ecc.

Il suo uso talvolta abbraccia macroaree progettuali, quali “salute”, “orientamento”, “educazione del cittadino”, che al loro interno si articolano in vari interventi, talvolta riguarda singole azioni progettuali che coinvolgono solo alcune discipline e/o solo alcune classi di una istituzione scolastica.

Sembra che la sua specificità stia nell'indicare attività percepite come diverse rispetto a quelle chiamate “curricolari” o “ordinarie”, quindi che serva a indicare qualcosa la cui “straordinarietà” può dipendere:

- da tematiche esplicitamente non previste dai programmi “ordinari”;
- da contenuti cognitivi che non rientrano nell'area di una singola disciplina, ma sono “trasversali”;
- dalla integrazione di dimensioni diverse del sé e quindi di diverse tipologie di attività formativa;
- da un'organizzazione del lavoro e del tempo modificata rispetto a quella “ordinaria”.

La spiegazione presumibilmente sta nel fatto che da molto tempo prima della legge sull'autonomia si è cercato di introdurre nella scuola elementi di articolazione, differenziazione e flessibilizzazione rispetto al “curricolo ordinario”, che era ovviamente definito in modo rigido dai programmi centrali e che evocava conseguentemente una “logica di esecuzione”. Per attivare esperienze “diverse” era perciò necessario avere una autorizzazione specifica, oltre che risorse aggiuntive rispetto a quelle “ordinarie”: per ottenere l'una e le altre era necessario presentare una richiesta con relativo “progetto”. Nella nuova situazione di una scuola che lavora in regime di “autonomia” e secondo una logica di *progettualità sistematica* il termine diventa ambi-

guo e poco significativo. Infatti, se si considerano i “progetti” e le attività definite “facoltative” e “integrative” nelle diverse scuole, si analizzano e si mettono a confronto i loro elementi costitutivi, si scopre che spesso tra scuola e scuola la stessa etichetta “progetto” o “attività facoltativa” o “integrativa” copre elementi diversi oppure che gli stessi elementi sono denominati con etichette diverse.

Nella parte analitico-descrittiva del Rapporto si è perciò fatta la scelta di fedeltà alla situazione e si sono raccolte e inquadrare le varie tipologie di attività così come vengono etichettate nelle scuole, e infatti si può cogliere spesso la contiguità o anche la sovrapposizione di contenuti e caratteristiche.

Per facilitare invece la sintesi e la riflessione, si è costruita una Tabella (vedi sotto) nella quale le diverse attività sono state considerate insieme per individuare le tendenze relativamente agli elementi costitutivi, significativi per la delineazione dei modelli di curriculum.

Si può pensare che il problema terminologico verrà superato nel tempo grazie allo sviluppo sia della pratica della progettazione curricolare sia della competenza scientifica in materia.

Scheda D. Tabella dei progetti e delle attività

| Progetti: Attività/ Opzionale obbligatorio/ facoltativo | Valori | Saperi significato | Operare progettare | Esprimere sé creatività | Relazionarsi convivere collaborare | Attenzione al territorio | Conoscenza di sé |
|---|--------|-----------------------|-----------------------|-------------------------------|--|-----------------------------|---------------------|
| Progetti | | | | | | | |
| 1. Nome del progetto | | | | | | | |
| 2. | | | | | | | |
| 3... | | | | | | | |
| Opzionale obbligatorio | | | | | | | |
| 1. | | | | | | | |
| 2. | | | | | | | |
| 3... | | | | | | | |
| Opzionale facoltativo | | | | | | | |
| 1. | | | | | | | |
| 2. | | | | | | | |
| 3. | | | | | | | |
| Attività integrative | | | | | | | |
| 1. | | | | | | | |
| 2. | | | | | | | |
| 3. | | | | | | | |

Il modello “innovazione”

Nelle scuole del campione si è cercato di indagare la presenza degli elementi che in questo momento caratterizzano l'innovazione, intesa nei termini della strategia della “*personalizzazione*”, ovviamente in relazione alla progettazione di istituto e non alla didattica d'aula. Si è costruito perciò un “Modello” utilizzando 24 variabili della griglia, scelte in riferimento a tre categorie di fattori:

1. I FATTORI

1.1. fattori di multidimensionalità del curricolo

Sono i fattori che testimoniano la presenza di una progettazione orientata alla “*pluralità delle dimensioni*” del soggetto e non solo a quella cognitiva; variabili 1, 2, 3, 4, 9, 10, 13, 14, 15.

1.2. spazi di scelta offerti all'utenza

Sono i fattori che indicano la presenza della “*progettualità degli alunni*” e della “*scelta da parte degli utenti*” nel modello di progettazione, valutati come elementi necessari per la personalizzazione; variabili 1, 6, 7, 15.

1.3. strutture di flessibilità

Sono i fattori che segnalano la presenza della “*flessibilità organizzativa*”; variabili 5, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24.

2. LE VARIABILI

A. Finalità

Tipologia delle dimensioni

1. progettualità esistenziale
2. autoconoscenza metacognizione
3. Autovalutazione

Riferimento esplicito al profilo di competenza

4. profilo di competenze definito in termini generali

B. Curricolo

Riferimento alla struttura

Curricolo obbligatorio

5. a classi aperte

6. con attività opzionali proposte dai docenti e scelte dagli alunni/famiglie
7. ampia
8. in orario scolastico

Riferimento alla tipologia delle attività formative

Esperienze di vita

9. esperienze di vita “spontanee”, utilizzate consapevolmente
10. esperienze di vita progettate nell’attività ordinaria

Saperi

11. programmazione intenzionale di continuità verticale
12. per aree interdisciplinari
13. programmazione fatta per competenze

Operatività

14. attività operative entro l’attività ordinaria
15. attività progettuali entro l’attività ordinaria

Riferimento alla forma delle attività formative

16. moduli
17. cicli progettati in continuità

C. Organizzazione del curriculum (flessibilità organizzativa)

Tempi

18. Utilizzare come unità di lavoro cadenze temporali diversificate
19. Predisporre un orario diversificato per diversi periodi dell’anno scolastico

Gruppi

20. Gruppi in orizzontale
21. Gruppi in verticale

Controllo e valutazione

22. azioni di verifica interna
23. azioni di valutazione utilizzando: verifica interna
24. progettazione di miglioramento

BIBLIOGRAFIA

Metodologia dell'indagine:

- Baldacci M.** (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica. L'indagine empirica nell'educazione*, B. Mondadori, Milano
- Becchi E. e Vertecchi B.** (1995), *Manuale critico della Sperimentazione e della Ricerca Educativa*, F. Angeli, Milano
- Cipolla C.** (1995), *Teoria della metodologia sociologica*, F. Angeli, Milano
- Cipolla C. e De Lillo A.** (a cura di) (1996), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, F. Angeli, Milano
- de Bartolomeis F.** (1972), *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano
- Lucidano P. e Salerni A.** (2002), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma
- Nobile S.** (1997), *La credibilità dell'analisi del contenuto*, F. Angeli, Milano
- Orlando Cian D.** (1997), *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia
- Pellerey M.** (1994), *La razionalità umana: dimensioni e condizioni di sviluppo*, in Vertecchi B. (a cura di), *Formazione e curricolo*, La Nuova Italia, Firenze
- Zammuner V.L.** (1998), *Tecniche dell'intervista e del questionario*, il Mulino, Bologna

Tema del curricolo in termini generali:

- AA.VV.** (1988), *Dimensions of thinking: a framework for curriculum and instruction*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia
- AA.VV.** (1999), *Competenze e autonomia: il laboratorio della riforma*, Le Monnier, "Annali della Pubblica Istruzione", Roma, nr. 1-2
- AA.VV.** (1999), *Competenze e autonomia: quali competenze per i nuovi curricoli?*, Le Monnier, "Annali della Pubblica Istruzione", Roma, nr. 3-4
- Baldacci M.** (2002), *Una scuola a misura d'alunno*, UTET, Torino
- Beyer L.E. e Apple M.W.** (ed.) (1998), *The curriculum. Problems, Politics and Possibilities*, State University of New York Press, Albany
- Blankertz H.** (1977), *Teorie e modelli della didattica*, Armando, Roma
- Boscolo P.** (1999), *Continuità, apprendimenti e competenze in un curricolo verticale*, Le Monnier "Annali della Pubblica Istruzione", Roma n. 83
- Bramanti D.** (a cura di) (1998), *Progettazione formativa e valutazione*, Carocci, Roma
- Calidoni P.** (1999), *Progettazione, organizzazione didattica, valutazione nella scuola dell'autonomia*, La Scuola, Brescia
- Damiano E.** (1989), *Il modello curricolare*, in Damiano E. *La religione cattolica a scuola*, La Scuola, Brescia
- Filigrasso N.** (1979), *Gli obiettivi dell'educazione*, Marsilio, Venezia

- Frabboni F.** (2002), *Il curricolo*, Laterza, Roma-Bari
- Gardner H.** (1999), *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano
- Gardner H.** (1993), *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano
- Guasti L.** (1998), *Curricolo e riforma della scuola*, La Scuola ed., Brescia
- Hirst P.H.** (1974), *Knowledge and the curriculum*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston and Henely
- Hlebowitsh P.S.** (1993), *Radical Curriculum Theory Reconsidered*, Teachers College Press, Columbia University, New York and London
- Hooper R.** (ed.) (1971), *The curriculum: Context, Design & Development*, Oliver & Boyd, Open University Press, Edinburgh
- Jackson P.W.** (ed.) (1992), *Handbook of research on curriculum*, MacMillan, New York
- Lawton D.** (1980), *The Politics of the School Curriculum*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston and Henley
- Margiotta U.** (a cura di) (1997), *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*, Armando, Roma
- Margiotta U.** (1998), *Comprendere il curricolo. Aggiornamenti per la ricerca sul curricolo un contesto globale*, in "Lineamenti di didattica - Studium Educationis", CEDAM, Padova, n. 4
- Meyer H.L.** (1977), *Introduzione alla metodologia del curriculum*, Armando, Roma
- Morin E.** (2000), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano
- Nicholls A. - Nicholls H.** (1976), *Guida pratica alla elaborazione di un curricolo*, Feltrinelli, Milano
- Pontecorvo C.** (1990), *Una scuola per i bambini*, La Nuova Italia, Firenze
- Posner G. J.** (1995), *Analyzing the curriculum*, Mc Graw Hill, New York
- Resnick L. B. - Klopfer L.E.** (ed.) (1988), *Toward the thinking curriculum: current cognitive research*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia
- Robinson S.B.** (1976), *Curricula scolastici come fondamento di ogni riforma*, Armando, Roma
- Scurati C.** (a cura di) (1977), *Un nuovo curricolo nella scuola elementare*, La Scuola, Brescia
- Scurati C. - Fiorin I.** (1997), *Dai programmi alla scuola*, La Scuola, Brescia
- Stenhouse L.** (1977), *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*, Armando, Roma
- Taylor P.H. - Richards C.** (1979), *An introduction to curriculum studies*, NFER Publishing Company, Windsor, Berks
- Tawney D.** (1976), *Curriculum evaluation today: trends and implications*, MacMillan, School Council Publications, London

Vertecchi B. (a cura di) (1994), *Formazione e curricolo*, La Nuova Italia, Firenze

Whitfield R.C. (1979), *Programmazione del curricolo e discipline di insegnamento*, La Nuova Italia, Firenze

Per una rassegna dei modelli curricolari

1. In generale:

Ajello A.M. - Pontecorvo C. (2002), *Il curricolo. Teoria e pratica dell'innovazione*, La Nuova Italia, Firenze

Bellomo L. (a cura di) (1981), *La programmazione curricolare nella scuola dell'obbligo*, Il Mulino, Bologna

Frey K. (1977), *Teorie del curricolo*, Feltrinelli, Milano

Laporta R. - Pontecorvo C. - Simone R. - Tornatore L. (1978), *Curricolo e scuola*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma

Pontecorvo C. - Fusè L. (1981), *Il curricolo: prospettive teoriche e problemi operativi*, Loescher, Torino

Tanner D. - Tanner L. (1995), *Curriculum development. Theory into practice*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey

2. In particolare, modello di curricolo utilizzato per l'elaborazione dell'impianto della ricerca:

Azzali F. (2001), *Il modello di unità scolastica e la costruzione del curricolo*, in A. Alegi (a cura di), *Autonomia scolastica: quale possibilità di realizzazione?*, ed. Tecnodid, Napoli

Azzali F. (2001), *Progettare il curricolo di scuola*, in "Scuola Italiana Moderna", 15 ott.

Azzali F. (2002), *Oltre il curricolo...*, in "Scuola Italiana Moderna", 15 nov.

Azzali F. (a cura di) (2005), *Strategie per il Progetto di Istituto: personalizzazione e curricolo*, Quaderni Formativi per la Dirigenza dell'Amministrazione Scolastica e Formativa della Provincia Autonoma di Trento, Trento. Ibid., F. Azzali, *Progettazione di Istituto e scelte educative e curricolari*

Azzali F. (a cura di) (2005), *Strategie per il Progetto di Istituto: personalizzazione e didattica*, Quaderni Formativi per la Dirigenza dell'Amministrazione Scolastica e Formativa della Provincia Autonoma di Trento, Trento

Azzali F. (2005), *La progettualità delle scuole*, in C. Valz Spuret (a cura di), *Cultura di scuola...Cultura di territorio...*, Centro Servizi Amministrativi di Sassari, Sassari

Problema del rapporto curricolo ed educazione

Acone G. (1991), *L'orizzonte culturale del nostro tempo e l'educazione ai valori: dalla sopravvivenza al progetto esistenziale*, in L. Santelli (a cura di), *Bisogno di valori*, La Scuola, Brescia

- Bertagna G.** (2002), *I rapporti tra istruzione/formazione e sviluppo socioeconomico. Quale modello?*, in "Orientamenti Pedagogici", n. 5, settembre-ottobre
- Corradini L.** (1987), *Educare nella scuola. Cultura, comunità, curriculum*, La Scuola, Brescia
- Corradini L.** (1995), *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*, SEAM, Roma
- Damiano E.** (1984), *Società e modi dell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano
- Damiano E.** (1992), *La gioia del sapere. Indagine su alcune teorie della scuola, fra vecchi e nuovi paradigmi*, in "Pedagogia e Vita", n. 3, maggio-giugno
- Dewey J.** (1967), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze
- Durkheim E.** (1971), *La sociologia e l'educazione*, ed. Newton Compton, Roma
- Frabboni F.** (a cura di) (1988), *Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra policentrismo e specialismo*, La Nuova Italia, Firenze
- Frabboni F. - Genovesi G.** (1990), *La scuola e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze
- Frabboni F. - Pinto Minerva F.** (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Bari
- Laporta R.** (1973), *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze
- Massa R.** (a cura di) (1987), *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano
- Massa R.** (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari
- Mencarelli M.** (a cura di) (1981), *La sfida dell'educazione*, Lisciani e Giunti, Teramo
- Mounier E.** (1975), *Manifesto al servizio del personalismo*, Ecumenica, Cassano
- Scurati C.** (1999), *Punteggiature e discorsi*, La Scuola, Brescia

L'analisi "di situazione"

- Brivio E.** (1994), *Diagnosi dei bisogni formativi in azienda*, in "Professionalità", n. 21, maggio-giugno
- Compagnoni E.** (1988), *L'osservazione nei contesti educativi*, De Agostani, Novara
- Fernandez J.** (1992), *Formazione con successo. Metodi, tecniche, strumenti*, F. Angeli, Milano
- Magri P. e Rossi L.** (1998), *L'osservazione nella scuola*, Paravia, Torino
- Postic M e De Ketele J.M.** (1993), *Osservare le situazioni educative: metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*, S.E.I., Torino
- Quaglino G. e Carrozzi G.** (1983), *Il processo di formazione*, F. Angeli, Milano

Seconda Parte
Il modello di curriculum trentino

Franco Azzali e Beatrice de Gerloni

Premessa

Il Rapporto analizza e descrive i modelli di curricolo presenti nella progettazione di istituto delle scuole trentine rilevati attraverso un'indagine¹ sistematica effettuata dall'IPRASE su un gruppo campione di scuole della Provincia, ripartito in tre aree: *scuole delle aree cittadine* (d'ora in avanti chiamate "Città"), *scuole delle aree extraurbane* (d'ora in avanti "Periferia"), *scuole delle valli* (d'ora in avanti "Valle"). Nella prima parte il Rapporto esamina la definizione che le scuole danno della propria missione attraverso la scelta delle *finalità educative* e individua le diverse tendenze, tenendo conto anche delle differenti modalità utilizzate dalle scuole per compiere "l'analisi della situazione". Nella seconda parte considera le *strutture formative* e delinea le diverse tipologie di attività curriculari presenti nelle progettazioni di istituto; nella terza parte descrive l'*organizzazione delle attività formative* e le varianti esistenti nel territorio. Nella quarta parte il Rapporto ricostruisce una visione di insieme, delineando quattro tipologie curriculari riconoscibili nel quadro generale delle scuole della Provincia e propone alcune riflessioni di sintesi, illustrando gli aspetti problematici presenti nelle varie esperienze e alcune possibili linee di sviluppo.

¹ Per la spiegazione delle teorie, dei modelli e delle metodologie utilizzate per l'indagine si veda, in questo volume, il contributo del responsabile scientifico Franco Azzali, *L'indagine sul modello di curricolo trentino*.

Le finalità Tendenze generali nelle scuole della Provincia di Trento

1. FINALITÀ E DIMENSIONI DEL SÉ

Nella seconda metà del ventesimo secolo in occasione dei progetti di riforma per i diversi gradi di scuola in Italia, realizzati quelli per i cicli fino ai 14 anni, mai arrivati a legge definitiva o a esecuzione quelli per i cicli fino ai 19 anni, è stato molto intenso il dibattito sugli scopi dell'istituzione scolastica: sono venute a confronto, anche serrato, concezioni della scuola come servizio orientato in modo sostanzialmente esclusivo all'*istruzione* e altre orientate verso l'*educazione*, cioè verso la crescita complessiva del soggetto.

Se si guarda il quadro complessivo delle "finalità" evidenziato dalla ricerca (*Quadro 1. Scelta delle finalità educative a livello provinciale*), si può notare come, nella dialettica tra scuola dell'istruzione e scuola dell'educazione, la scuola trentina abbia chiaramente assunto la *prospettiva educativa*, e non solo quella dell'*istruzione*, rifacendosi quindi a un modello di *curricolo orientato al soggetto e alla sua crescita*.

La maggior parte delle scuole infatti assume la finalità dello "*sviluppo integrale e armonico della persona*" e colloca tra le sue priorità il compito della *trasmissione dei valori*. Formazione del cittadino, educazione alla socializzazione e all'integrazione, educazione all'accoglienza e alla solidarietà, alla salute e al benessere, educazione all'ambiente, educazione sportiva: sono tutti valori dichiarati sia rispetto all'attività ordinaria che rispetto alle attività progettuali e integrative, nella varietà e diversità degli approcci pedagogici e dei modelli curriculari, come si vedrà attraverso l'analisi più approfondita.

Si tratta ora di capire come venga interpretata e articolata questa prospettiva dell'educazione "integrale" e della formazione ai valori. Dai dati si ricava che la *conoscenza* è la dimensione prioritaria - perseguita senza distinzione di grado scolastico o di collocazione territoriale - mentre altre dimensioni fortemente e consapevolmente perseguite sono: l'*identità personale*, *rispetto dell'altro*, la *solidarietà*, l'*integrazione* e la *socializzazione*. L'idea di educazione "integrale" e "ai valori" trova perciò ampia condivisione tra le scuole trentine, in una declinazione rivolta soprattutto ai valori, che caratterizzano la convivenza civile e i tratti dell'"identità personale", e riguardano soprattutto la "socializzazione", intesa come buona integrazione dei giovani nella società. Tale integrazione viene pensata nella maggioranza dei casi in senso generale,

quasi “universalistico”; la valorizzazione dell’identità locale è invece esplicitamente scelta come finalità educativa da un po’ meno della metà delle scuole del campione.

Se consideriamo dunque le variabili messe in campo dalla ricerca in relazione alle finalità, *punti focali* della progettualità d’istituto risultano essere soprattutto la *dimensione cognitiva* e quella “*sociale*” degli alunni, che registrano una *frequenza alta*. Le finalità centrate sulla crescita di altre dimensioni più personali e identitarie, come *autonomia*, *progettualità operativa*, *espressività*, *identità corporea/benessere/salute* sono presenti con una *frequenza media*, risultano perciò meno condivise e meno dichiarate.

| Variabile | Frequenza | Bassa (circa 0-40%) | Media (circa 40-70%) | Alta (circa 70-100%) |
|--|-----------|------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 2. riferimento esplicito alla “persona” | | | | |
| 2.1. <i>gamma delle dimensioni</i> | | | | |
| • sviluppo integrale, armonico della persona | | | | |
| • una dimensione del sé definita | | | | |
| • una dimensione del sé prevalente, qualche altra in subordine | | | | |
| • diverse dimensioni, paritetiche | | | | |
| 2.2. <i>tipologia delle dimensioni</i> | | | | |
| a) senso, valori | | | | |
| a.1 cittadinanza | | | | |
| a.1.1 identità personale | | | | |
| a.1.2 identità locale | | | | |
| a.1.3 rispetto dell’altro | | | | |
| a.1.4 autonomia | | | | |
| a.2 solidarietà | | | | |
| a.3 collaborazione | | | | |
| a.4 integrazione | | | | |
| a.5 disponibilità | | | | |
| a.6 progettualità esistenziale | | | | |
| b) conoscenza | | | | |
| c) progettualità operativa | | | | |
| d) socializzazione | | | | |
| e) affettività | | | | |
| f) espressività | | | | |
| g) riflessività: | | | | |
| g.1 autoconoscenza metacognizione | | | | |
| g.2 autovalutazione | | | | |
| h) identità corporea/benessere/salute | | | | |
| 3. riferimento esplicito al profilo di competenza | | | | |
| • profilo definito di competenze in termini generali | | | | |
| • profilo definito di competenze in termini specifici in rapporto all’età e all’uso (assegnato dal curriculum) | | | | |

Quadro 1. Scelta delle finalità educative a livello provinciale

Sono invece aspetti decisamente meno frequenti:

1. *affettività*, che risulta più presente negli Istituti superiori (IIS), che nei comprensivi (IC), probabilmente perché la fase adolescenziale manifesta più evidenti caratteri di problematicità e bisogni di maturazione sul piano affettivo. Presumibilmente se ne troverebbero più chiare tracce in una indagine sui modelli didattici utilizzati dai docenti nella programmazione individuale e di equipe;
2. *progettualità esistenziale*. Ma è opportuno osservare che si tratta di una dimensione educativa portata abbastanza recentemente alla ribalta dalla riflessione pedagogica in materia di scuola;
3. *riflessività*, intesa come *autoconoscenza* e *autovalutazione* nei suoi due risvolti della *metacognizione* e dell'*autovalutazione*. Questi aspetti sono oggetto da tempo di attenzione da parte della ricerca pedagogica e didattica, ma evidentemente non sono passati nei modelli di progettazione curricolare condivisi negli istituti; anche di questi sicuramente si troverebbero più chiare tracce, sia pure non generalizzate, in una indagine sui modelli didattici utilizzati dai docenti nella programmazione individuale e nelle concrete pratiche di gestione d'aula.

Nel quadro complessivo si può infine notare quanto sia debole il riferimento a un *profilo di competenze in termini generali*² negli Istituti comprensivi di “Città” e di “Valle”, mentre è più presente in quelli di “Periferia”; ciò è coerente con l'assenza di riferimento ad altre variabili, costitutive del concetto di competenza, quali la *dimensione progettuale* dei ragazzi (sia *operativa* che *esistenziale*). Sono certamente indicati obiettivi di tipo cognitivo/valoriale con una dimensione operativa, ma essa non di rado si configura semplicemente come un potenziamento dell'azione formativa in senso strumentale (ad esempio: le bancarelle per raccogliere fondi prevedono una dimensione del “fare” ma essa è finalizzata al “far maturare lo spirito di solidarietà”). E guardando alle esperienze diffuse nella scuola trentina, troviamo spesso la presenza delle varie dimensioni (valori, operatività, elementi di progettualità) ma quasi mai esse sono intenzionalmente programmate e il carattere di occasionalità le esclude sia dal farne oggetto di verifica e valutazione sia dal perseguirle come obiettivo formativo.

² Per “profilo di competenze in termini generali” si intende un modello formativo in cui siano esplicitate le competenze attese in riferimento alla capacità del soggetto di impostare e risolvere i problemi che incontra nei diversi momenti e aspetti della sua vita. Nel linguaggio corrente, al posto di “generale” viene molto usato il termine “trasversale”.

| Variabile | Frequenza | Bassa (circa 0-40%) | | Media (circa 40-70%) | | Alta (circa 70-100%) | |
|--|-----------|------------------------|--------------|-------------------------|--------|-------------------------|--------|
| | | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. |
| 3. riferimento esplicito al profilo di competenza | | | | | | | |
| • profilo definito di competenze in termini generali | | Città, Valle | Città, Valle | | | Perif. | Perif. |
| • profilo definito di competenze in termini specifici in rapporto all'età e all'uso (assegnato dal curriculum) | | Città, Valle | | Perif. | | | |

Quadro 2. Scelta di "Profilo di competenza" per tipi di scuola e area territoriale

Compare invece nella quasi totalità degli Istituti superiori - tecnici, professionali e a indirizzo socio-psico-pedagogico - un *profilo di competenze in termini specifici*³ (profilo di tipo "professionalizzante"). La competenza professionale viene finalizzata alla spendibilità nel mondo del lavoro, ma assume in sé anche riferimenti espliciti al profilo del cittadino (i valori) e alla dimensione etica e culturale del lavoro ("l'imprenditoria come fatto culturale, che richiede senso di responsabilità nella produzione e correttezza nei confronti dell'utente/cliente"). L'attenzione agli atteggiamenti è presente soprattutto negli *stages* (Istituti tecnici e professionali, ad esempio alberghieri).

Se osserviamo in che modo viene esplicitato il riferimento alle competenze negli Istituti superiori notiamo come ci si muova soprattutto sui due assi delle "competenze di base" e delle "competenze professionali" o "di indirizzo".

³ Per "profilo di competenze in termini specifici" si intende l'esplicitazione di quali competenze siano necessarie per "formare" figure professionali coerenti con i vari indirizzi di studio, da cui non sia però esclusa la dimensione di cultura generale.

2. FINALITÀ E ANALISI DI SITUAZIONE

| Variabile | Frequenza | Bassa (circa 0-40%) | Media (circa 40-70%) | Alta (circa 70-100%) |
|--|-----------|------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 1. riferimento esplicito a "bisogni esterni" | | | | |
| • Bisogni esterni del territorio | | | | |
| • Bisogni del singolo nella vita sul territorio | | | | |
| 1.1. <i>caratteristiche</i> | | | | |
| • ambiente | | | | |
| - identità storico-culturale | | | | |
| - situazione economica | | | | |
| - livello di istruzione | | | | |
| • carente | | | | |
| • alto | | | | |
| - situazione dei servizi ludici, sportivi, associativi ... | | | | |
| • utente | | | | |
| 1. titolo di studio | | | | |
| 2. occupazione | | | | |
| 1.2. <i>bisogni particolari</i> | | | | |
| • immigrati | | | | |
| • handicap | | | | |
| • problemi familiari | | | | |
| • dipendenza | | | | |

Quadro 3. Elementi considerati nell'analisi di situazione

La scelta delle finalità è generalmente correlata a una “*analisi di situazione*” che viene condotta nei vari istituti con differenti modalità e funzioni, come si vedrà nel corso dell’esposizione e nelle conclusioni di questa prima Parte; compaiono infatti in Provincia modelli diversi⁴ (“*analisi del contesto*”, “*analisi dei bisogni dell’utenza*”, “*bisogni particolari*”) collegati agli specifici orientamenti curriculari e ai diversi modelli di progettazione utilizzati dalle scuole.

Come si vede nel Quadro 3 risultano altamente condivisi sia gli elementi propri del modello di *analisi del contesto*, consolidatosi da tempo nella progettazione di istituto, sia l’idea generale di un’attenzione mirata ai “*bisogni del singolo*”. Meno frequente è nel complesso l’attenzione alle “*caratteristiche personali*” e ai “*bisogni particolari*”.

⁴ Vedi *Indagine sul modello di curriculum trentino*, cit.

Per una lettura organica dei risultati

La varietà delle tendenze presenti a livello provinciale e la pluralità degli elementi raccolti trovano un inquadramento organico e significativo nei risultati della *cluster analysis*,⁵ che ha portato a individuare quattro modelli di curriculum⁶ ricorrenti nel territorio. In questa prima parte i modelli vengono introdotti evidenziando ovviamente le *finalità*:

- **Modello 1. Curriculum dell'integrazione culturale e sociale**, caratterizzato da forte orientamento all'integrazione del soggetto nella cultura della società di appartenenza, entro la quale si definisce anche la sua formazione identitaria personale.
- **Modello 2. Curriculum della formazione personale orientata alla comunità**. La finalità di "sviluppo armonico, integrale della persona" caratterizza il modello, secondo una lettura della formazione identitaria collocata dentro una "dimensione comunitaria", comprensiva dei valori dell'identità storico culturale, dell'identità locale e di una più ampia convivenza civile.
- **Modello 3. Curriculum della formazione personale orientata alla società**. La finalità di "sviluppo armonico, integrale della persona" è orientata in questo modello a una formazione identitaria entro la dimensione sociale intesa in senso generale e non focalizzata sull'identità e sulla comunità locale.
- **Modello 4. Curriculum della formazione personale di tipo "professionale"**, focalizzato su un "profilo di competenza specifico" che orienta la finalità dello "sviluppo armonico, integrale della persona"; emerge una formazione identitaria che considera centrale il *sapere* e indispensabili alcune caratteristiche personali di "armonia del sé" e di *abilità sociale*.

| | |
|------------------|-----|
| Modello 1 | 27% |
| Modello 2 | 24% |
| Modello 3 | 24% |
| Modello 4 | 19% |
| Casi particolari | 6% |

Quadro 4. Frequenza dei diversi modelli di curriculum nella provincia

⁵ È una tecnica di analisi che individua mediante un algoritmo matematico i "gruppi" presenti in un complesso di dati, si veda *L'indagine sul modello di curriculum trentino*, p. 22.

⁶ Per una presentazione analitica dei modelli, si veda la Parte 4° di questo Rapporto.

Per una riflessione sistematica su questi diversi “profili curricolari” si rinvia all’ultima parte del Rapporto (*I modelli*), dove verranno raccolti tutti gli elementi che l’analisi ha messo in luce. Qui è sufficiente osservare che:

- i modelli sono presenti in modo quasi equivalente in provincia, con una leggera prevalenza del tipo 1 (vedi Quadro 4);
- i modelli 1 e 4 si collegano maggiormente alla tradizione. Il Modello 1 è più presente negli Istituti comprensivi ed esprime una formazione orientata “all’integrazione culturale e sociale”, il Modello 4 è presente solo negli Istituti superiori ed evidenzia il prevalere di una formazione “culturale-professionale”, in un’ottica centrata sull’individuo;
- i modelli 2 e 3 esprimono un maggiore orientamento verso la “formazione centrata sulla persona”, anche se non di tipo “individualistico”. Il Modello 2 specifica un obiettivo di integrazione nella comunità locale, mentre il Modello 3 guarda a un inserimento nella “società” intesa in senso generale.

3. TENDENZE SECONDO LE AREE E LE TIPOLOGIE DI SCUOLA

Passiamo ora ad analizzare le tendenze, leggendo i dati secondo la *tipologia di scuola* incrociata con la *distribuzione geografica* e con i risultati della *cluster analysis*.

Come si ricava dal Quadro 5 le scuole di “Città” presentano una distribuzione molto diversificata delle scelte in ordine alle *finalità*:

- solo *conoscenza* e *socializzazione* raggiungono una condivisione *alta* in tutti i tipi di istituti; peraltro sono anche le uniche variabili che accomunano fortemente gli Istituti superiori;
- *rispetto dell’altro*, *solidarietà*, *integrazione* registrano un orientamento *alto* nei soli Istituti comprensivi.

Se si guarda invece al numero e alla gamma di dimensioni scelte si può notare che:

- negli IIS è molto estesa la frequenza *media*, mentre è limitata la frequenza *bassa*;
- negli IC è molto vasta la frequenza *bassa*, limitata la frequenza *media*;
- il dato fa pensare che la cultura pedagogica degli IIS di città - costruita intorno a nuclei di scelta consolidati nella tradizione - abbia una omogeneità maggiore di quella degli IC, che rivelano una più forte differenziazione;
- se poi si guarda alla tipologia delle variabili nei diversi livelli di frequenza, si può rilevare che, in generale, sono più diffuse quelle che riguardano la dimensione “socializzante” e molto meno quelle delle dimensioni “centrate sulla persona”.

3.1. Città

| Variabile | Frequenza | Bassa (circa 0-40%) | | Media (circa 40-70%) | | Alta (circa 70-100%) | |
|--|-----------|------------------------|--------|-------------------------|--------|-------------------------|--------|
| | | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. |
| 2. riferimento esplicito alla "persona" | | | | | | | |
| 2.1. <i>gamma delle dimensioni</i> | | | | | | | |
| • sviluppo integrale, armonico della persona | | | | | | | |
| • una dimensione del sé definita | | | | | | | |
| • una dimensione del sé prevalente, qualche altra in subordine | | | | | | | |
| • diverse dimensioni, paritetiche | | | | | | | |
| 2.2. <i>tipologia delle dimensioni</i> | | | | | | | |
| a) senso, valori | | | | | | | |
| a.1 cittadinanza | | | | | | | |
| a.1.1 identità personale | | | | | | | |
| a.1.2 identità locale | | | | | | | |
| a.1.3 rispetto dell'altro | | | | | | | |
| a.1.4 autonomia | | | | | | | |
| a.2 solidarietà | | | | | | | |
| a.3 collaborazione | | | | | | | |
| a.4 integrazione | | | | | | | |
| a.5 disponibilità | | | | | | | |
| a.6 progettualità esistenziale | | | | | | | |
| b) conoscenza | | | | | | | |
| c) progettualità operativa | | | | | | | |
| d) socializzazione | | | | | | | |
| e) affettività | | | | | | | |
| f) espressività | | | | | | | |
| g) riflessività: | | | | | | | |
| g.1 autoconoscenza metacognizione | | | | | | | |
| g.2 autovalutazione | | | | | | | |
| h) identità corporea/benessere/salute | | | | | | | |
| 3. riferimento esplicito al profilo di competenza | | | | | | | |
| • profilo definito di competenze in termini generali | | | | | | | |
| • profilo definito di competenze in termini specifici in rapporto all'età e all'uso (assegnato dal curriculum) | | | | | | | |

Quadro 5. Scelta delle Finalità Educative nelle aree "Città"

| Variabile | Frequenza | Bassa (circa 0-40%) | | Media (circa 40-70%) | | Alta (circa 70-100%) | |
|--|-----------|------------------------|--------|-------------------------|--------|-------------------------|--------|
| | | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. |
| 1. riferimento esplicito a "bisogni esterni" | | | | | | | |
| • Bisogni esterni del territorio | | | | | | | |
| • Bisogni del singolo nella vita sul territorio | | | | | | | |
| 1.1. <i>caratteristiche</i> | | | | | | | |
| • ambiente | | | | | | | |
| - identità storico-culturale | | | | | | | |
| - situazione economica | | | | | | | |
| - livello di istruzione | | | | | | | |
| • carente | | | | | | | |
| • alto | | | | | | | |
| - situazione dei servizi ludici, sportivi, associativi ... | | | | | | | |
| • utente | | | | | | | |
| 1. titolo di studio | | | | | | | |
| 2. occupazione | | | | | | | |
| 1.2. <i>bisogni particolari</i> | | | | | | | |
| • immigrati | | | | | | | |
| • handicap | | | | | | | |
| • problemi familiari | | | | | | | |
| • dipendenza | | | | | | | |

Quadro 6. Elementi considerati nell'analisi di situazione

Nelle scuole di città, a differenza che nelle altre aree territoriali, l'*analisi della situazione* è in genere limitata. In particolare:

- negli IC l'attenzione al territorio (bisogni esterni e identità storico-culturale) registra una frequenza *media*, mentre l'analisi appare focalizzata soprattutto sui "bisogni particolari" (l'utenza che potremmo definire portatrice di disagio o difficoltà).⁷ In tale ambito, la variabile *presenza di allievi extracomunitari* evidenzia un indice *alto*, in stretta relazione con il maggior numero di stranieri nelle scuole di città, mentre è *media* la frequenza relativa ai *portatori di handicap*, e *bassa* in relazione ai *problemi familiari*;
- negli IIS si rileva una frequenza *media* in corrispondenza degli indicatori "titolo di studio" e "occupazione".

⁷ Gli indicatori utilizzati nel questionario rilevavano i seguenti dati: presenza di immigrati, handicap, problemi familiari, dipendenze.

La delimitazione dell'analisi di situazione appare congruente con il fatto che le scuole di città presentano ciascuna una gamma ristretta di finalità: se ne ricava uno *schema comune di scelte*, in cui accanto alla finalità della *formazione cognitiva* compaiono solo "alcune" *finalità valoriali*.

Per una lettura organica dei risultati

Se si guarda a questa situazione dal *punto di vista della progettazione d'istituto* essa lascia intravedere la presenza di un modello centrato su "identità di istituto autopercepite come forti". Gli istituti sono consapevoli e orgogliosi della propria storia e identità, attorno alla quale ritengono di ricevere adeguato consenso da parte dell'utenza, non temono perciò di compiere scelte nette e ben definite e di limitare la gamma degli obiettivi in modo da garantire profili d'uscita validati dall'esperienza.

Se si analizza il quadro dal *punto di vista della "mission"* si nota la prevalenza di finalità riconducibili in particolare alla prospettiva dell'*educazione al sapere* e alla *convivenza civile tra i cittadini*, finalità delineatesi e consolidatesi nel tempo, più che ispirate dalle contingenze.

| Modello | Frequenza | % generale per tutti gli istituti | | I.C. ⁸ | | I.I.S. | |
|-----------|-----------|-----------------------------------|---------------------|-------------------|-------|--------|-------|
| | | Città ⁹ | Prov. ¹⁰ | Città | Prov. | Città | Prov. |
| Modello 1 | | 33.3% | 27% | 13% | 39% | 7 % | 7% |
| Modello 2 | | 33.3% | 24% | 17% | 26% | 0 | 21% |
| Modello 3 | | 0 | 24% | 0 | 35% | 0 | 7% |
| Modello 4 | | 33.3% | 19% | 0 | 0 | 29% | 50% |

Quadro 7. Frequenza dei diversi modelli di curriculum nelle aree "Città"

L'analisi dei *cluster* ci presenta una uguale frequenza dei Modelli 1, 2 e 4 e la totale assenza del Modello 3, a conferma di un orientamento complessivo centrato su scelte curriculari radicate nella tradizione e consolidate nel tempo.¹¹ Interessante d'altra parte notare che il Modello 2 si presenta con frequenza maggiore rispetto a quella provinciale, come a dire che le scuole di "città" - maggiormente orientate verso strate-

⁸ Le colonne IC e IIS mettono a confronto le % di presenza del Modello nel grado di scuola dell'area considerata con le % di presenza del Modello per lo stesso grado di scuola del campione provinciale.

⁹ Le colonne "Città" riportano le % rapportate al totale del campione di "Città".

¹⁰ Le colonne "Prov." riportano i dati provinciali (vedi Quadro 3) per facilitare il confronto.

¹¹ Dalle interviste e da contatti con le scuole si rileva che maggiori elementi di innovazione si potrebbero trovare nelle scelte didattiche, che non sono state oggetto di questa indagine.

gie “centrate sulla persona”¹² - intendono strutturare la loro offerta formativa entro le coordinate di una comunità reale dalla quale ritengono di non poter prescindere.

3.2. Periferia

| Variabile | Frequenza | Bassa (circa 0-40%) | | Media (circa 40-70%) | | Alta (circa 70-100%) | |
|--|-----------|------------------------|--------|-------------------------|--------|-------------------------|--------|
| | | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. |
| 2. riferimento esplicito alla “persona” | | | | | | | |
| 2.1. <i>gamma delle dimensioni</i> | | | | | | | |
| • sviluppo integrale, armonico della persona | | | | | | | |
| • una dimensione del sé definita | | | | | | | |
| • una dimensione del sé prevalente, qualche altra in subordine | | | | | | | |
| • diverse dimensioni, paritetiche | | | | | | | |
| 2.2. <i>tipologia delle dimensioni</i> | | | | | | | |
| a) senso, valori | | | | | | | |
| a.1 cittadinanza | | | | | | | |
| a.1.1 identità personale | | | | | | | |
| a.1.2 identità locale | | | | | | | |
| a.1.3 rispetto dell'altro | | | | | | | |
| a.1.4 autonomia | | | | | | | |
| a.2 solidarietà | | | | | | | |
| a.3 collaborazione | | | | | | | |
| a.4 integrazione | | | | | | | |
| a.5 disponibilità | | | | | | | |
| a.6 progettualità esistenziale | | | | | | | |
| b) conoscenza | | | | | | | |
| c) progettualità operativa | | | | | | | |
| d) socializzazione | | | | | | | |
| e) affettività | | | | | | | |
| f) espressività | | | | | | | |
| g) riflessività: | | | | | | | |
| g.1 autoconoscenza metacognizione | | | | | | | |
| g.2 autovalutazione | | | | | | | |
| h) identità corporea/benessere/salute | | | | | | | |
| 3. riferimento esplicito al profilo di competenza | | | | | | | |
| • profilo definito di competenze in termini generali | | | | | | | |
| • profilo definito di competenze in termini specifici in rapporto all'età e all'uso (assegnato dal curriculum) | | | | | | | |

Quadro 8. Scelta delle Finalità Educative nelle aree “Periferia”

¹² In questo contesto non usiamo il termine “personalizzante” per evitare di ingenerare ambiguità e sovrapposizioni di senso con l’accezione presente nei documenti della recente riforma della scuola (Legge 53/2003).

In tema di finalità educative le scuole di “*Periferia*” presentano una gamma di scelte molto ampia (la maggiore tra le tre aree territoriali) e una loro distribuzione piuttosto omogenea anche tra istituti di grado e ordine diversi. Emerge un profilo complessivo di progettazione curricolare che punta a integrare le dimensioni del “*sé personale*” con quelle del “*sé sociale*” e a dare una risposta formativa a una gamma di bisogni articolata ed estesa, rilevata con una analisi di situazione sistematica e intenzionalmente mirata.

| Variabile | Frequenza | Bassa (circa 0-40%) | | Media (circa 40-70%) | | Alta (circa 70-100%) | |
|--|-----------|------------------------|--------|-------------------------|--------|-------------------------|--------|
| | | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. |
| 1. riferimento esplicito a “bisogni esterni” | | | | | | | |
| • Bisogni esterni del territorio | | | | | | | |
| • Bisogni del singolo nella vita sul territorio | | | | | | | |
| 1.1. <i>caratteristiche</i> | | | | | | | |
| • ambiente | | | | | | | |
| - identità storico-culturale | | | | | | | |
| - situazione economica | | | | | | | |
| - livello di istruzione | | | | | | | |
| • carente | | | | | | | |
| • alto | | | | | | | |
| - situazione dei servizi ludici, sportivi, associativi ... | | | | | | | |
| • utente | | | | | | | |
| 1. titolo di studio | | | | | | | |
| 2. occupazione | | | | | | | |
| 1.2. <i>bisogni particolari</i> | | | | | | | |
| • immigrati | | | | | | | |
| • handicap | | | | | | | |
| • problemi familiari | | | | | | | |
| • dipendenza | | | | | | | |

Quadro 9. Elementi considerati nell'analisi di situazione

L'analisi di situazione è condotta mediante il modello “*lettura del contesto*” in cui la scuola opera, e le principali variabili prese in considerazione riguardano la *situazione economica* e l'*identità storico-culturale*: la scuola si sente sollecitata dalla realtà di “*Periferia*”,¹³ dove il venir meno di un'identità preesistente induce a riflettere sulle

¹³ Si ricorda che con il termine “periferia” si fa qui riferimento a comuni di dimensioni minori, situati non lontano dai grandi centri, che hanno mutato la loro configurazione urbanistica e la composizione

dinamiche di contesto¹⁴ e fa nascere l'esigenza di creare il senso della "comunità" e ritrovare una appartenenza identitaria.

Focalizzando l'attenzione sugli elementi di diversità tra i gradi scolastici si nota che:

- gli Istituti comprensivi evidenziano una frequenza *altissima* rispetto alla *presenza di allievi extracomunitari* (valgono qui le stesse riflessioni proposte per le scuole di città, rinforzate dal fatto che vanno riferite a *tutti* gli IC), *media* rispetto ai portatori di *handicap*, bassa per i *problemi familiari*;
- gli Istituti superiori orientano l'attenzione in modo *molto alto* verso la presenza di *servizi associativi* di tipo ludico e sportivo, in modo *alto* verso il *titolo di studio e l'occupazione*, nonché verso i *problemi familiari*, in modo *medio* verso la presenza di *immigrati* e l'*handicap*, *basso* infine per le *dipendenze*.

Per una lettura organica dei risultati

Dal *punto di vista della progettazione* questo quadro mette in luce un modello nel quale il curriculum è pensato come risposta diretta ai bisogni del territorio e dell'utenza. La percezione delle scuole di operare in un ambiente fortemente investito da flussi migratori e da cambiamenti economici e sociali è presumibilmente all'origine del fatto che la preoccupazione di valorizzare l'*identità locale* è decisamente più frequente negli istituti di ogni ordine e grado in quest'area territoriale rispetto a quelli di "Città" e, negli IIS, anche rispetto a quelli di "Valle".

Dal *punto di vista della missione* l'elemento che accomuna le scelte è lo *sviluppo integrale della persona* e quindi l'orientamento alla pluridimensionalità dell'azione educativa scolastica.

Nel *Quadro 10*, relativo ai risultati della analisi dei *cluster*, colpisce subito l'assenza del Modello 4, a conferma del fatto che in quest'area territoriale anche gli IIS sono impegnati a progettare il curriculum secondo strategie "centrate sulla persona"; infatti i Modelli 2 e 3 presentano una frequenza decisamente più alta di quella provinciale e il Modello 1 un poco più bassa.

sociale a seguito dell'espandersi di una domanda abitativa che nei grandi centri non trovava soddisfazione.

¹⁴ Un esempio: "Civezzano sta diventando una periferia di Trento e questo implica una forte accentuazione del carattere di 'dormitorio' e quindi una scarsa identificazione dei giovani in contesto territoriale".

| Modello | Frequenza | % generale per tutti gli istituti | | I.C. ¹⁵ | | I.I.S. | |
|-----------|-----------|-----------------------------------|---------------------|--------------------|-------|-----------|-------|
| | | Periferia ¹⁶ | Prov. ¹⁷ | Periferia | Prov. | Periferia | Prov. |
| Modello 1 | | 33.3% | 27% | 17% | 39% | 0 | 7% |
| Modello 2 | | 33.3% | 24% | 4% | 26% | 21% | 21% |
| Modello 3 | | 33.3% | 24% | 13% | 35% | 7% | 7% |
| Modello 4 | | 0 | 19% | 0 | 0 | 0 | 50% |

Quadro 10. Frequenza dei diversi modelli di curricolo nelle aree "Periferia"

3.3. Valle

| Variabile | Frequenza | Bassa (circa 0-40%) | | Media (circa 40-70%) | | Alta (circa 70-100%) | |
|--|-----------|---------------------|--------|----------------------|--------|----------------------|--------|
| | | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. |
| 2. riferimento esplicito alla "persona" | | | | | | | |
| 2.1. <i>gamma delle dimensioni</i> | | | | | | | |
| • sviluppo integrale, armonico della persona | | | | | | | |
| • una dimensione del sé definita | | | | | | | |
| • una dimensione del sé prevalente, qualche altra in subordine | | | | | | | |
| • diverse dimensioni, paritetiche | | | | | | | |
| 2.2. <i>tipologia delle dimensioni</i> | | | | | | | |
| a) senso, valori | | | | | | | |
| a.1 cittadinanza | | | | | | | |
| a.1.1 identità personale | | | | | | | |
| a.1.2 identità locale | | | | | | | |
| a.1.3 rispetto dell'altro | | | | | | | |
| a.1.4 autonomia | | | | | | | |
| a.2 solidarietà | | | | | | | |
| a.3 collaborazione | | | | | | | |
| a.4 integrazione | | | | | | | |
| a.5 disponibilità | | | | | | | |
| a.6 progettualità esistenziale | | | | | | | |
| b) conoscenza | | | | | | | |
| c) progettualità operativa | | | | | | | |
| d) socializzazione | | | | | | | |
| e) affettività | | | | | | | |
| f) espressività | | | | | | | |
| g) riflessività: | | | | | | | |
| g.1 autoconoscenza metacognizione | | | | | | | |
| g.2 autovalutazione | | | | | | | |

¹⁵ Le colonne IC e IIS riportano le % rapportate al totale del tipo di scuola nel campione di "Periferia".

¹⁶ Le colonne "Periferia" riportano le % rapportate al totale del campione di "Periferia".

¹⁷ Le colonne "Prov." riportano i dati provinciali (vedi Quadro 3) per facilitare il confronto.

| Variabile | Frequenza | Bassa (circa 0-40%) | | Media (circa 40-70%) | | Alta (circa 70-100%) | |
|--|-----------|------------------------|--------|-------------------------|--------|-------------------------|--------|
| | | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. |
| h) identità corporea/benessere/salute | | | | | | | |
| 3. riferimento esplicito al profilo di competenza | | | | | | | |
| • profilo definito di competenze in termini generali | | | | | | | |
| • profilo definito di competenze in termini specifici in rapporto all'età e all'uso (assegnato dal curriculum) | | | | | | | |

Quadro 11. Scelta delle Finalità Educative nelle aree "Valle"

Nel complesso, le scuole di "Valle" presentano una distribuzione abbastanza omogenea delle scelte, che si distribuiscono su una gamma relativamente ampia, più in città, meno in periferia. Le finalità si concentrano soprattutto attorno alla sfera del "sé sociale", anche se compaiono elementi di attenzione per il "sé personale", come *identità personale e identità corporea/benessere/salute*, a cui gli Istituti superiori aggiungono l'*affettività*.

| Variabile | Frequenza | Bassa (circa 0-40%) | | Media (circa 40-70%) | | Alta (circa 70-100%) | |
|--|-----------|------------------------|--------|-------------------------|--------|-------------------------|--------|
| | | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. |
| 1. riferimento esplicito a "bisogni esterni" | | | | | | | |
| • Bisogni esterni del territorio | | | | | | | |
| • Bisogni del singolo nella vita sul territorio | | | | | | | |
| 1.1. <i>caratteristiche</i> | | | | | | | |
| • ambiente | | | | | | | |
| - identità storico-culturale | | | | | | | |
| - situazione economica | | | | | | | |
| - livello di istruzione | | | | | | | |
| • carente | | | | | | | |
| • alto | | | | | | | |
| - situazione dei servizi ludici, sportivi, associativi ... | | | | | | | |
| • utente | | | | | | | |
| 1. titolo di studio | | | | | | | |
| 2. occupazione | | | | | | | |
| 1.2. <i>bisogni particolari</i> | | | | | | | |
| • immigrati | | | | | | | |
| • handicap | | | | | | | |
| • problemi familiari | | | | | | | |
| • dipendenza | | | | | | | |

Quadro 12. Elementi considerati nell'analisi di situazione

Particolarmente diffusa nelle realtà di “Valle” è l’*analisi di situazione* condotta mediante il modello “*lettura del contesto*”, un dato riconducibile alla natura del territorio, che presenta forti specificità e caratterizzazioni di tipo storico-culturale, economico, sociale, naturale. Le *principali* variabili di carattere generale prese in considerazione riguardano: la *situazione economica*, l’*identità storico-culturale* e il *livello di istruzione della popolazione*.

L’analisi riferita ai “*bisogni particolari*” rileva:

- negli IC una frequenza *alta* rispetto alla *presenza di allievi extracomunitari*; *media* rispetto a *handicap e problemi familiari*; *bassa* per le *dipendenze*;
- negli IIS una frequenza *bassa* alla voce *immigrati* e alla voce *dipendenze*.

La lettura dell’ambiente e gli elementi diagnostici mettono in luce alcune evidenze recenti, quali l’imitazione dei modelli urbani e il cambiamento del mondo dei valori preesistenti (da quelli rurali a quelli tipici della società postindustriale), espressi con l’immagine della “*sindrome da valligiano*”¹⁸

L’analisi del territorio orienta in modo consapevole le scelte formative in risposta ad *alcuni bisogni*:

1. *di tipo culturale*, anche in senso *antropologico*. Si tratta di un’esigenza avvertita soprattutto dagli Istituti comprensivi, in realtà di valle dove c’è bassa scolarità, scarso investimento nella cultura e nell’istruzione, chiusura culturale. Nei Progetti d’Istituto viene dato spazio alla storia del territorio, antica e recente, e alle evidenze culturali (soprattutto artistiche, architettoniche e paesaggistiche); si compie un’azione di rilevazione di strutture e agenzie, associazioni e gruppi presenti sul territorio, in alcuni casi si effettua una sorta di censimento di tutte le risorse, biblioteche comunali, musei, associazioni culturali, sportive ecc. che rappresentano altrettante opportunità da un punto di vista educativo, formativo, ricreativo. Dove le offerte sono carenti la scuola stessa si pone come punto di riferimento culturale principale per la comunità (il termine usato è “*presidio culturale*”).

Si tende in tal modo ad assumere gli aspetti storico-culturali del territorio come elementi di costruzione dell’identità personale e sociale: con una tendenza a definirli entro l’identità locale nel Modello 1, a connetterli con un’appartenenza di tipo comunitario aperta nel Modello 2, a raccorderli con una visione aperta, non localistica, legata alla “*società-mondo*” nel Modello 3, il

¹⁸ L’osservazione è ricavata soprattutto dalle interviste a Dirigenti e collaboratori, così come le riflessioni che seguono.

- più diffuso negli IC di “Valle”, ad assorbirli entro il profilo economico-professionale nel Modello 4 (più presente negli IIS);
2. *di tipo economico*. È un aspetto cui sono più sensibili e attenti gli Istituti superiori, per i quali la dimensione educativo-culturale si intreccia con una particolare considerazione delle dinamiche del mercato del lavoro ed economiche: il profilo perseguito si rivolge anche a quelle prospettive che possono venir dettate dal mercato del lavoro locale. Ad esempio, in alcune zone la monocultura turistica condiziona le scelte di orientamento formativo: vi è quindi necessità di investire sulla cultura per incrementare imprenditorialità e innovazione;
 3. *di altro tipo*. Si tratta di vocazioni specifiche espresse da alcune realtà, ad esempio lo sport (lo sci in val di Fiemme e Fassa o nel Primiero), cui gli IIS rispondono strutturando un’offerta formativa mirata a tale bisogno.

Per una lettura organica dei risultati

Dal *punto di vista della progettazione* anche in quest’area il modello prevalente è quello centrato su una visione del curriculum inteso come risposta diretta ai bisogni del territorio e dell’utenza; infatti sono complessivamente alti i valori di frequenza dell’analisi di situazione.

Dal *punto di vista della missione* l’elemento che accomuna le scelte è lo *sviluppo integrale della persona* e quindi l’orientamento alla pluridimensionalità dell’azione educativa scolastica.

Rispetto a entrambi i punti di vista è interessante notare una significativa differenza tra Istituti comprensivi e Istituti superiori: per i primi la frequenza di *identità locale* come finalità educativa è *alta*, mentre per i secondi è *bassa*. Per gli IIS la realtà locale fornisce dati di fatto dei quali si deve tenere conto nella scelta degli indirizzi e delle attività formative, che restano tuttavia orientati a finalità educative di carattere generale (vedi sotto il Quadro 7), mentre per gli IC essa propone con incidenza maggiore anche valori culturali che devono sostanziare scopi e contenuti delle attività formative.

| Modello | Frequenza | % generale per tutti gli istituti | | I.C. ¹⁹ | | I.I.S. | |
|-----------|-----------|-----------------------------------|---------------------|--------------------|-------|--------|-------|
| | | Valle ²⁰ | Prov. ²¹ | Valle | Prov. | Valle | Prov. |
| Modello 1 | | 15% | 27% | 9% | 39% | 0 | 7% |
| Modello 2 | | 8% | 24% | 4% | 26% | 0 | 21% |
| Modello 3 | | 38% | 24% | 22% | 35% | 0 | 7% |
| Modello 4 | | 23% | 19% | 0 | 0 | 27% | 50% |

Quadro 13. Frequenza dei diversi modelli di curricolo nelle aree "Valle"

Il Quadro 11 aveva consentito di rilevare una scelta delle finalità educative orientata verso un'educazione scolastica pluridimensionale comune a tutti gli istituti. Nel Quadro 13 si notano significative differenze tra i diversi tipi di istituto: gli IIS si collocano tutti nel Modello 4, con una presenza percentualmente superiore a quella del dato medio provinciale, mentre gli IC si distribuiscono nei diversi profili. Rispetto a quella provinciale la frequenza generale risulta molto più bassa nei Modelli 1 e 2, molto più alta nel Modello 3.

4. LE FINALITÀ DEL CURRICOLO E L'ANALISI DI SITUAZIONE: ALCUNE CONSIDERAZIONI

Il modello di progettazione che emerge a livello generale è caratterizzato da un riferimento ampio, anche se non totale, all'analisi della situazione nella quale la scuola opera (modello di analisi mediante "*lettura del contesto*"), che si configura come analisi e lettura "critica" della realtà e in particolare dei *bisogni del territorio* e dei *bisogni del singolo nella vita sul territorio*, definiti rispetto alle variabili relative all'*identità storica* e alla *situazione economica*. Risulta invece *bassa*, nel quadro generale, l'attenzione alle variabili relative ai *livelli dell'istruzione*: di rado infatti compaiono nei Progetti d'Istituto restituzioni e dati riguardanti una rilevazione sistematica dei livelli di istruzione diffusi nel territorio (ci si limita a volte a denunciare lo scarso numero di laureati oppure la non utilizzazione del titolo di studio per la professione svolta); in alcuni casi vengono presentati titolo di studio e occupazione dei genitori degli alunni (il dato si rileva con maggiore frequenza negli Istituti superiori). Il monitoraggio sulla prosecuzione degli studi di alunni in uscita dalla secondaria di primo grado si

¹⁹ Le colonne IC e IIS riportano le % rapportate al totale del tipo di scuola nel campione di "Valle".

²⁰ Le colonne "Valle" riportano le % rapportate al totale del campione di "Valle".

²¹ Le colonne "Prov." riportano i dati provinciali (vedi Quadro 3) per facilitare il confronto.

limita di norma a rilevare successi o insuccessi formativi nel primo anno di scuola secondaria.

Per gli *Istituti superiori*, situati normalmente nei centri maggiori, la rilevazione dei bisogni espressi dal territorio si traduce spesso in una ricerca di sinergia e di interscambio, soprattutto con enti e aziende operanti sul territorio, sinergie che assumono una pluralità di forme e orientano in modo più o meno marcato *scelte di tipo strutturale* (l'introduzione di nuovi indirizzi di studio o nuovi corsi), di *ampliamento dell'offerta formativa* (*stages*, attività di ricerca, collaborazioni con enti pubblici e imprese private), di *utilizzo della quota di curriculum* prevista dalla normativa sull'autonomia.

Alcuni esempi:

- in zone ad alta e specializzata vocazione agricola (in particolare, viticoltura, frutticoltura e enologia) sono stati introdotti corsi per "imprenditori agricoli", corsi di laurea breve in collaborazione con l'università;
- in presenza di un tessuto molto ampio di aziende private l'Istituto superiore ha "risposto" a tale specificità del territorio aumentando il numero di indirizzi scolastici e potenziando i contatti con queste aziende, sia con *stages* che con altre iniziative;
- là dove la presenza di un solo tradizionale Istituto a indirizzo artistico non soddisfaceva più le aumentate richieste di altre tipologie da parte dei ragazzi (costretti quindi a frequentare gli Istituti superiori "fuori valle" come pendolari) e non rispondeva alle nuove dinamiche economiche di "Valle" (soprattutto la richiesta di maggiore imprenditorialità e spirito innovativo) è maturata la scelta di introdurre due nuovi indirizzi, uno di tipo liceale, l'altro più vocato al turismo invernale o all'attività agonistica, quale lo *ski college*;
- in molti casi la scuola opera d'intesa con l'Amministrazione comunale per farsi interprete dei bisogni di formazione e di aggregazione presenti nel territorio.

Se questi esempi si riferiscono soprattutto a Istituti d'istruzione di tipo professionale o professionalizzante, diverso è il caso di alcuni Licei. Per essi l'analisi del contesto è fortemente condizionata dalla "missione formativa che spetta al liceo" e in questo senso vi è il tentativo di salvaguardare un'identità di vocazione liceale (la "licealità" intesa in senso tradizionale) e di coniugarla, o di trovare delle forme di mediazione, con bisogni "altri" che provengono sia dalla realtà circostante sia dai bisogni dell'utenza. I bisogni sono allora percepiti principalmente come "bisogni culturali" di una provincia trentina "in ritardo rispetto alla media dei laureati a livello nazionale (non tanto nella città di Trento, quanto nelle valli)" con un bisogno di 'formazione alta', che risponde anche alle richieste di famiglie e genitori, che non di rado sono

stati studenti dello stesso liceo”. “Appartenenza e tradizione” marcano in tal senso il sistema di relazioni tra scuola e contesto.

5. I BISOGNI DELL'UTENZA

Il modello di *analisi di situazione* mediante “*lettura dei bisogni dell'utenza*” a livello di istituto è presente sia negli Istituti comprensivi sia negli Istituti superiori. Per conoscere le aspettative di una potenziale utenza molte scuole hanno dichiarato di avere fatto ricorso ai consueti strumenti di sondaggio e di inchiesta; si tratta soprattutto di questionari somministrati alle famiglie, agli allievi, ai docenti.

In molti Istituti superiori la rilevazione di questi bisogni - che vanno da una richiesta di maggiore “dinamicità” e modernità della scuola a difficoltà di tipo “scolastico”, di orientamento rispetto a scelte successive ecc. - ha indotto a ripensare la proposta formativa in termini di allargamento dell'offerta oppure in termini organizzativi e di supporto. Si deve quindi distinguere tra una spinta al cambiamento che proviene, da un lato, dalle esperienze che gli allievi vivono nell'extra-scuola, dalle sollecitazioni di contesti non formali (soprattutto i media) e informali (la società nel suo complesso) e, d'altro lato, da quei bisogni che nascono da esigenze di tipo personale-esistenziale, oppure relazionale, o ancora da difficoltà di orientamento “scolastico”.

La necessità di fare i conti con “il nuovo che avanza” ha indotto anche le scuole più tradizionali ad ampliare l'offerta formativa, rendendola più flessibile e aperta; vanno in questa direzione iniziative che si rivolgono maggiormente al territorio, la promozione di esperienze “dirette”, l'inserimento di nuove discipline e di attività integrative che cominciano ad aprire alla dimensione progettuale, espressiva, operativa.

Rispetto ai bisogni meno ascrivibili a condizioni e condizionamenti esterni e più centrati sulle problematiche dei singoli allievi le scuole hanno messo a disposizione figure di supporto e di riferimento, hanno creato sportelli, organizzato luoghi di incontro dove poter fruire di iniziative di tipo culturale e ricreativo. Sono state avviate inoltre esperienze di percorsi personalizzati, che al curriculum disciplinare affiancano attività e “materie nuove” scelte dagli allievi, che diventano parte integrante di un percorso formativo di tipo modulare.

Soprattutto negli Istituti comprensivi una particolare attenzione, anche se non altissima, è dedicata alla variabile “*immigrati*”. Il fenomeno dell'immigrazione (si rileva anche la presenza di alunni *rom* e *sinti* in alcune scuole di Trento, Rovereto e immediata periferia cittadina) sta incominciando ad assumere in alcune realtà urbane una consistenza tale da non poter più essere tamponato con “provvedimenti speciali”

(mediatori linguistici, assistenti sociali ecc.), ma richiede un ripensamento più ampio e profondo dell'organizzazione e delle scelte educative (in termini di intervento sugli apprendimenti ma anche di scelte culturali quali l'educazione alla cittadinanza, l'approccio interculturale, ecc.).

Tutti questi elementi vanno inquadrati entro quel fenomeno di progressiva estensione alla realtà trentina di quelle dinamiche di *disagio esistenziale*, di *crisi dell'istituzione familiare* ecc. che sinora non avevano investito il Trentino in modo evidente e massiccio.

Alcune possibili spiegazioni "endogene" emerse nel corso dell'indagine: in passato, la dimensione di comunità che caratterizzava i paesi, un forte e tradizionale radicamento ai valori (famiglia, religione, solidarietà, rapporto con la natura e l'ambiente...), l'etica del lavoro, della fatica, della responsabilità, legate sia alle condizioni del territorio che a un passato di povertà, avevano in un certo senso "tutelato" la comunità, compresi i più deboli, e garantito una tenuta complessiva del corpo sociale. Da qualche anno, a partire dalla città e poi nelle valli, dove la forte presenza del turismo è un fattore di dinamicità e cambiamento ("in positivo e in negativo", nella lettura degli intervistati), hanno incominciato a manifestarsi situazioni di disagio che investono la scuola in modo sempre più evidente.

Il *disagio* dei giovani si esprime in diverse forme:²²

- vi è un disagio socio-familiare (più diffuso nei centri urbani, meno nelle valli ma in costante e continuo aumento) legato alla crisi dell'istituzione familiare (separazioni, divorzi, litigi ecc.);
- vi sono situazioni di svantaggio sociale e culturale legate a un modificarsi delle competenze attese e delle aspettative sociali (nuovi saperi, flessibilità, competenze diversificate...) per le quali vi è, in alcuni contesti, un ritardo "culturale" (l'essere in sintonia con un presente così complesso richiede livelli alti di conoscenza e comprensione, di "attrezzatura culturale" e di atteggiamenti intellettuali adeguati alla complessità);
- vi è una caduta del senso di responsabilità e una palese fragilità di bambini e adolescenti dovuti ad atteggiamenti di eccessiva protettività dei genitori nei confronti dei figli;
- è in aumento l'alcolismo (diffuso sia tra gli adulti che tra i giovani soprattutto nelle valli);

²² Si ricorda che le osservazioni riportate sono la restituzione, in forma sintetica, di affermazioni raccolte nel corso delle interviste o ricavate dall'indagine sui documenti; non si quindi riferimento a ricerche di altra natura o provenienza.

- vi è un indebolimento dei legami sociali, un allentamento della dimensione partecipativa e di relazione; è stato rilevato come pesi su questo aspetto la mancanza di centri di aggregazione per i giovani (nei paesi per i più piccoli e i preadolescenti ci sono gli oratori e le associazioni sportive; per gli adolescenti c'è carenza di offerta).

6. SCELTE STRATEGICHE

Il quadro delle finalità, come si è visto, mostra una scelta strategica complessiva verso il modello di *curricolo orientato al soggetto e alla sua crescita*, ma con approcci significativamente diversi, come rivela l'analisi dei *cluster*.

L'*orientamento al territorio e al contesto* è un tratto significativamente presente nel modello di curricolo trentino.

In molti casi l'*identità locale* diventa una sorta di "specificazione" di quella personale, come radicamento e "appartenenza", un ancoraggio ai valori tradizionali, che vanno conservati e protetti dentro i pericoli della omologazione indotta dalla globalizzazione e dalla società massificata. Importante notare però che nella cultura delle scuole questi valori non sono vissuti come portatori di un'ideologia localistica di chiusura e di arroccamento al "campanile", ma piuttosto sono recuperati attraverso un rapporto sinergico col territorio e un utilizzo sistematico delle risorse presenti (enti, associazioni culturali e sportive, bande musicali, anziani...).

Rispetto al desiderio o alla volontà di tornare a un passato di valori e tradizioni perdute, come salvaguardia e difesa dai pericoli della contemporaneità, nel modello che dà rilievo all'*identità locale* lo scopo è il radicamento del futuro cittadino nel territorio in cui vive, avendo però come orizzonte educativo quello di un'appartenenza al "sistema sociale e culturale del mondo".

Da sottolineare il recupero di una *dimensione di comunità* (si veda in particolare il Modello 2): in questo senso la finalità dell'identità, sia personale che legata al territorio, da un lato sostanzia il profilo di "*cittadino responsabile*", dall'altro si coniuga con l'aspetto della "*relazione con l'altro*" in termini di *solidarietà, collaborazione, integrazione*. Nelle realtà di frammentazione suburbana ("Periferia") il perseguimento dell'identità attraverso un rapporto con il territorio rappresenta il tentativo di recuperare una identità perduta in seguito all'alterazione del tessuto sociale originario (nuovi residenti, immigrati, pendolarismo ecc.). La scuola tende a porsi come "*presidio culturale*", sia in queste realtà che devono ricostruire un sistema di appartenenze e di riconoscimento identitario, sia in quelle di "Valle" che non vogliono perderlo o lo vedono compromesso da fenomeni interni (turismo, trasformazione delle economie

tradizionali, artigianato e allevamento, pendolarismo, terziarizzazione) ed esterni (globalizzazione, massificazione, omologazione ecc.).

Nelle scuole superiori la presenza della finalità “identità locale” appare complessivamente più debole;²³ la cosa potrebbe spiegarsi da un lato con un orientamento più finalizzato a un oggetto culturale professionalizzante, d’altro lato con un’utenza che ha provenienza più frammentata e quindi non è riconducibile a un “luogo” al singolare. Inoltre, la scuola dell’obbligo sente maggiormente questa vocazione sia per la fascia d’età degli alunni (c’è più attenzione per la persona nella sua globalità) sia per una maggiore influenza e presenza attiva delle famiglie.

Rispetto agli *elementi di disagio* vengono progettati in modo diffuso e con investimenti forti - di tipo professionale, finanziario, organizzativo - interventi specifici per alunni con handicap, per alunni stranieri e per alunni con problematiche diversificate (disagio, difficoltà di apprendimento). Molte scuole si avvalgono della consulenza di operatori con competenze non presenti nel corpo docente quali psicologi, pedagogisti, psicomotricisti. Si potrebbe definire e caratterizzare questa modalità di risposta con il termine di *individualizzazione accogliente*.

Importante notare come la presenza di questi “elementi di disagio” di vario genere venga quasi sempre pensata in termini di “*problema*” legato a “*bisogni particolari*”, che possono essere letti sia in termini generali (ad es. “integrazione delle famiglie nel contesto locale”) che in termini scolastici (ad es. “difficoltà con la lingua”, “diversità di valori e comportamenti”, “difficoltà di apprendimento”). È un modello di pensiero che distingue tra una “situazione normale generale” rispetto alla quale si rapporta la progettazione del curriculum ordinario e “situazioni particolari”, vissute come “speciali e straordinarie”, rispetto alle quali si progettano interventi “speciali e straordinari”, paralleli e integrativi rispetto al “curriculum ordinario”, spesso con valenze compensative.

Se i bisogni “particolari” diventano però bisogni “diffusi” è lecito ipotizzare l’opportunità di un diverso modello che non si basi sulla distinzione “ordinario/speciale” e punti a soluzioni “di sistema”; un modello che consideri in termini di “condizioni”, nelle quali si attua la missione della scuola, quelli che oggi sono affrontati come “problemi” e “difficoltà” per realizzare tale missione. Per l’infanzia, le sue caratteristiche e difficoltà, e per l’handicap in effetti è già in atto il cammino in questa direzione e vi è una coscienza maggiormente diffusa nel mondo scolastico che si tratta di “condizioni” della progettazione (supportata, tale acquisizione, da una pedagogia dell’infanzia e da una ricerca sui disturbi dell’apprendimento di più lunga tradizione e diffusività);

²³ Solo negli Istituti superiori di periferia assume frequenze più consistenti.

per l'adolescenza, con le sue proprie caratteristiche e difficoltà o "disagi", e per l'appartenenza a culture "altre", questa consapevolezza ha bisogno di essere incrementata in modo da promuovere approcci meno difensivi ed eccezionali, ispirati a una percezione di emergenza.

Le strutture formative

1. TIPOLOGIA E FORMA DELLE ATTIVITÀ FORMATIVE

Il quadro sin qui offerto dalla scelta delle finalità e dall'analisi del contesto fa emergere - dalla cultura professionale che orienta la progettazione di istituto - un forte riferimento al modello del “*curricolo orientato al soggetto e alla sua crescita*”, sia pure attraverso tipologie diversificate di questo comune orientamento. Esaminiamo ora le strutture del curriculum, la tipologia e i contenuti delle attività formative per capire quali modelli essi, a loro volta, implicino.

Per consentire al lettore di orientarsi meglio nell'insieme di definizioni e indicatori usati e nel sistema di corrispondenze che l'indagine ha evidenziato, è opportuno ricondurli a una mappa che illustra come abbiamo inteso l'organizzazione del curriculum sulla base dei dati raccolti (vedi Tabella 1).

Nel curriculum, che definisce il tempo-scuola, distinguiamo tra:

- un “orario ordinamentale”, riservato alle *materie scolastiche* (o *discipline*), che per loro natura riguardano i *contenuti cognitivi* dell'apprendimento, in piena corrispondenza con i programmi o le Indicazioni nazionali;
- un'area opzionale-obbligatoria, nella quale l'opzionalità riguarda solo la scelta delle attività;
- un'area facoltativa, in cui, accanto all'opzione sulle attività, è data anche libertà di scelta sulla frequenza o meno delle attività proposte;
- un'area delle “attività integrative”, come abbiamo definito quelle iniziative che rappresentano momenti particolari del curriculum e non si identificano con nessuna delle voci precedenti: si tratta di alcuni particolari progetti, delle uscite formative (visite guidate, viaggi d'istruzione, settimane all'estero, gemellaggi ecc.), degli *stages*.

Per ognuna di queste aree (che fanno capo al curriculum) abbiamo cercato di rilevare: la forma delle attività, le finalità e le dimensioni perseguite, i criteri guida della programmazione, le modalità di programmazione, l'organizzazione delle attività (spazi, tempi, gruppi, risorse).

Nella tabella 1 vengono raccolti e presentati in sintesi tutti gli indicatori e le componenti, che definiscono gli *orientamenti prevalenti* espressi dalle scuole del campione. Nelle pagine che seguono si prendono in esame solo alcuni aspetti, quali la forma, la tipologia e i contenuti delle attività, mentre la loro organizzazione è oggetto della terza parte del Rapporto.

Tabella 1 - L'organizzazione del curricolo (riferito al tempo-scuola)

| | Programmazione | Criteri guida/asse | Finalità | Forma | Orario/tempi | Gruppi |
|---|---|--|---|---|---|--|
| Orario ordinamentale (materie) | Individuale | Argomenti- obiettivi-abilità Argomenti Struttura disciplinare | Formazione | A canna d'organo | Obbligatorio orario fisso | Classe |
| | Condivisa (dipartimento) | Struttura disciplinare | Formazione | A canna d'organo in verticale | | |
| | Collegiale (interdisciplinare) | Competenze punti focali centri interesse | Formazione | Modulo progetti | Orario flessibile | Gruppi |
| Opzionale obbligatorio | Collegiale (CdC) | Argomenti- obiettivi-abilità competenze | Recupero e sostegno; approfondimento | A canna d'organo modulo | Obbligatorio orario fisso | Gruppi di livello (classe) |
| Facoltativo | Collegiale (Collegio Docenti; CdC; Commis- sioni; dipartimenti) | Abilità Competenze | Formazione Approfondimento | Laboratorio Modulo Progetti | Facoltativo orario flessibile | Gruppi (orizzontale, verticale, classe) |
| Attività integrative/ progetti | Collegiale (Collegio Do- centi; CdC; dipartimenti; Commissioni) | Competenze | Formazione Esperienza di vita Formazione di tipo professionale | Progetti Uscite formative (viaggi d'istruzione; settimane formative, gemellaggi) Stages | Obbligatorio/facoltativo orario flessibile | Gruppi (scuola, classe, orizzon- tale, verticale) Individuale |

Esaminando la forma delle attività che fanno capo alle *materie scolastiche* o *discipline* - quelle che organizzano i *contenuti cognitivi* dell'apprendimento e hanno quale priorità gli obiettivi formativi orientati ai *saperi* - si rileva come nella quasi totalità delle scuole, di ogni ordine e grado, esse siano strutturate a *canna d'organo*,²⁴ in base agli stessi dettami normativi, con le varianti degli "ambiti" nella scuola primaria.

Una pratica che modifica la forma tradizionalmente assegnata dai programmi alle discipline è il modello del "*curricolo a moduli*", presente negli Istituti superiori (non nei licei del campione), con una frequenza *alta* in "Periferia", *media* in "Città" e in "Valle", *bassa* invece negli IC di "Città", con una propensione leggermente più alta in quelli di "Periferia" e di "Valle". Non si tratta tuttavia di una progettazione che riguarda l'intero curricolo ma dell'inserimento intenzionale e programmato di segmenti curriculari strutturati a modulo.

"Correzioni" all'impianto a canna d'organo si attuano anche con le compresenze, con l'avvio di progettazioni per competenze trasversali o per focus su aree comuni, o infine con la ricerca di convergenze pluridisciplinari attorno a uno stesso tema in preparazione dell'Esame di Stato.

| Variabile | Frequenza | | Bassa (circa 0-40%) | | Media (circa 40-70%) | | Alta (circa 70-100%) | |
|---|-----------|--------|------------------------|--------|-------------------------|------------------|-------------------------|--------|
| | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. |
| 3. riferimento alla forma delle attività formative | | | | | | | | |
| • canne d'organo | | | | | | | Tutti | Tutti |
| • moduli | | Tutti | | | | Città e Valle | | Perif. |

Quadro 14. Frequenza delle diverse forme di attività formativa

Nell'area *opzionale obbligatoria*, che soprattutto nella secondaria di primo grado ha tra le finalità primarie il recupero e il sostegno o l'approfondimento dei saperi, appare prevalente il modello a *canna d'organo* (che affianca il curricolo disciplinare, sostenendo o potenziando gruppi di allievi), anche se la focalizzazione sui *bisogni formativi* talvolta favorisce azioni che vanno oltre tale schema in direzione di una *progettazione modulare*.

Ma è soprattutto quella *facoltativa* l'area dove le attività formative assumono caratteri più innovativi, e dove, fuoriuscendo dai "lacci" normativi, si sperimentano altre modalità didattiche, quali il *laboratorio* e l'*impianto modulare*. Si vedrà poi come anche nell'organizzazione delle attività quest'area si collochi tra i "luoghi" del cambiamento, della flessibilità, dell'articolazione degli alunni in gruppi, della progettazione per competenze.

²⁴ Il discorso non può valere, come è ovvio, per i primi anni della scuola primaria dove i saperi non sono organizzati per discipline.

Più complesso definire la “forma” di tutte quelle attività che abbiamo chiamato sinteticamente e genericamente “attività integrative/progetti”, comprendendo in esse la progettualità “extracurricolare” e trasversale, le uscite formative - visite guidate, viaggi d’istruzione, settimane formative - gli *stages* (presenti soprattutto negli Istituti tecnici e professionali), e altre attività svolte dagli studenti nella scuola ma non contemplate nell’orario scolastico. Tali attività integrative infatti per il loro carattere di trasversalità “attraversano” le varie aree descritte sopra, pur avendo autonomi spazi orari e un’autonoma progettazione (di norma a livello collegiale). Spesso la terminologia amministrativa che li accomuna è la dizione di “progetto”, dettata di fatto da una norma che autorizza, suggerisce e spesso anche finanzia tale attività, ma che spesso non aiuta a orientarsi nella “babele” di attività che comprende, come vedremo più avanti.²⁵ I *progetti* sembrano di conseguenza essere diventati una *forma* della progettazione curricolare, che di fatto assorbe tipologie formali diverse: possono incarnare una *progettazione per moduli*, oppure *per punti focali*, o per *aree interdisciplinari*, ma rappresentano di fatto un superamento della canna d’organo. Anche sul piano delle finalità l’aspetto della formazione di tipo cognitivo, pur presente, è spesso subordinata o affianca altre finalità quali le “esperienze di vita”, la “operatività-progettualità”, la formazione di tipo professionalizzante.

2. DIMENSIONI E CONTENUTI DELLE ATTIVITÀ FORMATIVE

Dalla *forma* dell’attività curricolare passiamo ora ai *contenuti*, che abbiamo compreso entro macro-dimensioni corrispondenti alla tripartizione usuale e diffusa che fa capo al *sapere, saper fare, essere*. L’intento è quello di rilevare i contenuti delle varie tipologie di attività sopra descritte, le modalità di programmazione, e infine il loro rapporto - dichiarato o implicito - con le finalità formative. Un’ultima sezione è dedicata ai “progetti”, per la specificità che li contraddistingue.

2.1. Dimensione del “sapere”

Cerchiamo di capire in che modo è trattata la “conoscenza” come elemento del curricolo.

1. Un primo aspetto importante riguarda il *criterio che guida l’analisi del sapere* nella programmazione a livello di istituto.

²⁵ Si veda il paragrafo “I progetti”. Sul termine “progetto” e sulle sue varie accezioni si veda l’approfondimento nella prima parte del Rapporto, alle pp. 38-39.

| Variabile | Frequenza | Bassa (circa 0-40%) | | Media (circa 40-70%) | | Alta (circa 70-100%) | |
|--|-----------|------------------------|--------------------|-------------------------|----------------|-------------------------|--------------------|
| | | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. |
| Programmazione fatta | | | | | | | |
| • per materie: obiettivi = sistemi di argomenti | | Città Valle | Periferia Valle | Periferia | Città | | |
| • per discipline: obiettivi = argomenti-abilità | | | | | | Tutti | Tutti |
| • per discipline: obiettivi = strutture ICP (informazioni, concetti, procedure) | | | | | | | |
| • per aree interdisciplinari | | Periferia Valle | Periferia | Città | Città Valle | | Periferia |
| • per competenze | | Città Valle | | Periferia | Città | | Periferia Valle |
| • per centri di interesse | | Tutti | | | | | Periferia |
| • per punti focali | | Tutti | | | | | Periferia |

Quadro 15. Frequenza dei diversi criteri di analisi del sapere

Come si vede nel quadro 15, nella quasi totalità delle scuole è utilizzato il criterio basato sull'asse "argomenti - obiettivi - abilità", mentre gli altri criteri sono decisamente minoritari. Il dato rivela con chiarezza la piena affermazione e il consolidamento del modello di "curriculum orientato al processo di programmazione" o anche "modello per obiettivi", che negli anni Settanta ha rappresentato un significativo passo in avanti nel superamento della *programmazione per argomenti*. Esso ha introdotto la necessità di una esplicitazione e analisi sistematica degli "obiettivi del lavoro" e la necessità di una loro definizione rispetto "a ciò che l'alunno saprà fare al termine del percorso didattico", ossia rispetto alle "abilità" del soggetto in campi predeterminati.

Il fatto che gli obiettivi siano collegati generalmente con le abilità e con gli argomenti e quasi da nessuna scuola con le *strutture epistemologiche delle discipline* ripropone una importante questione. Nella seconda metà degli anni Settanta e negli anni Ottanta si sviluppò anche in Italia nei confronti del "modello per obiettivi" un'importante critica di origine bruneriana, che ne segnalava come un limite significativo e non accettabile la sua sostanziale indifferenza per l'analisi dei contenuti propri delle discipline, intesi nelle loro peculiarità epistemiche. Si faceva notare infatti che venivano utilizzate per tutte le discipline le stesse tassonomie "generaliste" (una per tutte, quella di Bloom), basate appunto sulle abilità del soggetto ed estranee alle specificità dei diversi campi del sapere; questi infatti venivano ancora analizzati con l'usuale criterio degli "argomenti", vale a dire mediante la redazione di elenchi di "contenuti" che venivano semplicemente giustapposti alle abilità. Il modello bruneriano, poi ampiamente ripreso e sviluppato, proponeva di utilizzare come criterio di analisi dei contenuti della conoscenza la "struttura delle discipline", basata sulle caratteristiche epistemologiche proprie a ciascuna di esse, che potevano essere con-

siderate in se stesse separatamente o anche raggruppate secondo le aree nelle quali era possibile rintracciare adeguate identità. Si tratta di un'impostazione che è stata oggetto di ricerche, corsi di aggiornamento e sperimentazioni in molte parti d'Italia e tra queste nella provincia di Trento.

Il fatto che non compaia in nessuna scuola del campione:

- fa pensare che il “modello per strutture” sia rimasto nell'orizzonte di riflessione di una parte dei docenti, lasciando tracce nella programmazione di singoli e di gruppi, ma che non sia arrivato a costituirsi come modello di progettazione riconosciuto e validato a livello di istituto;
- conferma inoltre il dato, più volte richiamato, dell'esistenza di una discrasia, più o meno ampia, ancora in atto tra la progettazione di istituto e la programmazione individuale.

Osservando le *tendenze* che si delineano in riferimento alle *aree territoriali e ai gradi scolastici* si nota che:

- a. gli Istituti comprensivi confermano in pieno l'approccio sopra illustrato e sono molto omogenei tra loro;
- b. gli Istituti superiori presentano una maggiore differenziazione del modello con alcune significative integrazioni:
 - in “Città” una presenza *media* del tradizionale criterio di programmazione “*per argomenti*”, ma anche del più aggiornato modello “*per competenze*”;
 - in “Periferia” è più debole la persistenza dell'analisi “*per argomenti*”, compare invece una sia pur debole traccia della tipologia “*per strutture disciplinari*” insieme con una presenza alta delle tipologie *per centri di interesse e per punti focali*; appare condiviso da tutti gli istituti il criterio per “*competenze*”;
 - in “Valle” il modello *per competenze* è presente con frequenza *alta*.

2. Un secondo aspetto riguarda il problema di garantire - attraverso le strutture curriculari - l'*unitarietà e organicità* del sapere, secondo le due fondamentali prospettive della progettazione curricolare *in verticale*²⁶ lungo il ciclo e/o i cicli, e *in orizzon-*

²⁶ Vi è da rilevare, rispetto al *curricolo verticale*, la presenza in molti Istituti comprensivi di progetti di formazione e/o di ricerca-azione volti proprio alla costruzione dei curricoli verticali disciplinari, che sono stati avviati sia a seguito del dimensionamento degli istituti, sia dell'attuazione della riforma dei cicli (Legge 53/2003). Si è trattato, nella maggior parte dei casi, di percorsi di elaborazione teorica e di programmazione che hanno privilegiato, da un lato, l'approfondimento delle strutture epistemologiche delle discipline, dall'altro la costruzione di unità di apprendimento nell'ottica della curricularità verticale (con attenzione alla progressività e continuità, e alla essenzializzazione dei contenuti). L'attenzione si è concentrata soprattutto su alcune discipline, *in primis* lingua italiana, matematica, lingua straniera e storia, e solo in rari casi su altre discipline e sulle educazioni. Questa azione diffusa rappresenta sicur-

tale, per aree interdisciplinari. Quest'ultimo particolare aspetto registra, nel quadro provinciale, una presenza media.

| Variabile | Frequenza | Bassa (circa 0-40%) | | Media (circa 40-70%) | | Alta (circa 70-100%) | |
|---|-----------|------------------------|-----------|-------------------------|----------------|-------------------------|--------------------|
| | | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. |
| • programmazione intenzionale di continuità verticale | | | | Città Valle | Città | Periferia | Periferia Valle |
| • per aree interdisciplinari | | Periferia Valle | Periferia | Città | Città Valle | | Periferia |

Quadro 16. Frequenza dei diversi criteri di unitarietà e organicità

Se si vanno a rilevare le tendenze secondo *le aree e le tipologie di scuola*, rispetto ai due criteri, si nota quanto segue:

- *in verticale*, lungo il ciclo e/o i cicli: l'attenzione è molto forte negli IC di "Periferia" e di "Valle" e negli IIS in generale;²⁷ non compare invece nei licei del campione;
- *in orizzontale*, per aree interdisciplinari: è molto presente negli IIS, poco negli IC, è assente nei Licei.

Ci possiamo chiedere come mai, nel campione, proprio i Licei,²⁸ scuola particolarmente "votata al sapere", mostrino così scarsa attenzione a questi aspetti importanti della cultura.

Per cercare una risposta incrociamo questo dato con due indicatori:

- la *condivisione della programmazione didattica*: presente negli IC, in modo esteso nella scuola elementare ("nel plesso"), limitato nella scuola media (dipartimenti) e negli IIS (dipartimenti), debole nei Licei;
- il *criterio delle competenze*: molto alto negli IIS (vedi sia Quadro 2, sia Quadro 4), debole negli IC, assente nei Licei.

Si può allora ipotizzare che l'*obiettivo dell'unitarietà del sapere*:

mente l'avvio di una volontà di condivisione di pratiche didattiche e di metodologie, che si configura allo stesso tempo come innovazione e come razionalizzazione dell'intervento formativo.

²⁷ La presente ricerca non ha indagato l'agito, come è stato più volte affermato, quindi non è in grado di rilevare se la programmazione verticale si ferma a un semplice coordinamento dei contenuti o se nasce da una più approfondita procedura di ricerca, come è il caso dei gruppi di ricerca-azione descritti nella nota precedente.

²⁸ Questa riflessione è valida e interessante dal punto di vista dell'analisi dei modelli presenti in provincia; non ha però valore come descrittore quantitativo generale, poiché il numero dei licei del campione è molto basso, essendo proporzionale al numero ristretto dei licei in provincia. Per un approfondimento e una eventuale generalizzazione, bisognerebbe procedere all'analisi di tutti i casi.

- sia presente nella progettazione di istituto degli IC - soprattutto nella scuola primaria - per la forte pratica di programmazione condivisa;
- risulti *fortemente perseguito* negli IIS per quanto riguarda la *programmazione della continuità in verticale*, mediamente invece per quanto attiene la condivisione dei dipartimenti in ordine alle specifiche finalità orientate alla professionalizzazione, che inducono a cercare continuità sui cinque anni e intersezioni tra le diverse aree nel Progetto di Istituto (si pensi ad es. ai bisogni di coordinamento generati dagli *stages*);
- sia assente nella progettazione di istituto dei Licei per la mancanza di “necessità forti” di coordinamento tra le discipline a tale livello e per la pratica di programmazione individuale molto forte e consolidata; presumibilmente si troverebbero esperienze, più o meno estese, di coordinamento tra le discipline se si andassero invece a indagare i criteri della programmazione didattica individuale e di equipe dei docenti.

Nel complesso prevale la dominanza disciplinare, ma emergono nuove consapevolezze e la volontà di sperimentare percorsi diversi. Si va dalla ricerca di un superamento delle tradizionali separazioni tra materie scientifiche e materie umanistiche, attenuando la specificità del “metodo”,²⁹ alla costituzione di macroaree di materie affini, una umanistica e una scientifica, che danno luogo a due ambiti interdisciplinari costruiti intorno a tecniche procedurali complementari (es. analisi dei dati e statistica) oppure intorno a nuclei tematici comuni (es. il concetto di geografia e di viaggio).

3. Un terzo aspetto riguarda l'attività di *recupero e sostegno degli apprendimenti*. *Tutte le scuole* di primo e secondo grado esprimono un'attenzione altissima per tale attività rivolta agli alunni in difficoltà. Si tratta di azioni che riguardano in parte i contenuti, in parte aspetti metodologici, ossia ciò che viene tradizionalmente chiamato *metodo di studio*, sotto diversi titoli: “imparare a studiare”, “studio guidato”, “studio e compiti”, “come studiare”, spazio “studio e compiti”, “studio assistito”.

Se si analizzano le *tendenze*, secondo *le aree e le tipologie di scuola*, in relazione alle attività specificamente mirate a colmare carenze sul piano linguistico e lacune disciplinari di *alunni stranieri*, si nota che:

- negli IC la frequenza è *alta* in “Città”, *media* in “Periferia”, *bassa* in “Valle”;
- negli IIS è *alta* in “Periferia”, *non presente* in “Città” e in “Valle”.

²⁹ “Rendendo meno tecniche le materie scientifiche, più scientifiche le materie dell'area umanistica”.

Tali dati sono perfettamente congruenti con la maggiore o minore presenza di alunni extracomunitari nelle scuole trentine.

| Variabile | Frequenza | Bassa (circa 0-40%) | | Media (circa 40-70%) | | Alta (circa 70-100%) | |
|---------------------------------|-----------|------------------------|--------|-------------------------|--------|-----------------------------|-----------------------------|
| | | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. |
| Attività di recupero e sostegno | | | | | | | |
| • per tutti | | | | | | Città Periferia Valle | Città Periferia Valle |
| • per stranieri | | Valle | | Periferia | | Città | Periferia |

Quadro 17. Frequenza delle attività di recupero e sostegno

4. Un quarto aspetto riguarda la progettazione dello *sviluppo del sapere* entro il curriculum.

L'obiettivo di estendere e approfondire la dimensione della *conoscenza* nel curriculum, in modo da rispondere meglio ai bisogni di formazione culturale nel complesso mondo attuale, registra nella provincia trentina una *frequenza media*, ed è affrontato in diversi modi nell'*attività interna alle discipline* e in *attività integrative* rispetto ad esse, attraverso le diverse forme di opzionalità e facoltatività consentite dalla normativa:

| Variabile | Frequenza | Bassa (circa 0-40%) | | Media (circa 40-70%) | | Alta (circa 70-100%) | |
|---|-----------|------------------------|--------|-----------------------------|--------|-------------------------|--------------------|
| | | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. |
| • Attività di sviluppo interno delle discipline | | | Valle | Città Periferia | | | Città Periferia |
| • Attività di sviluppo integrativo delle discipline | | | Valle | Città Periferia Valle | | | Città Periferia |

Quadro 18. Frequenza delle attività di sviluppo del sapere

4.1. nell'*attività interna alle discipline*: è un elemento che contribuisce a confermare il riferimento forte al modello di "curriculum orientato alla conoscenza" nelle scuole di "Città" e negli Istituti superiori di "Periferia". Sono inoltre da segnalare differenze significative nella "frequenza media" degli IC: in quelli di "Città" supera il 60% mentre in quelli di "Periferia" è poco più del 40%.

4.2. in *attività integrative alle discipline*, attraverso le diverse forme di opzionalità e facoltatività consentite dalla normativa. Il fatto che negli Istituti superiori di "Città" l'integrazione non sia totale ma arrivi all'80% a differenza dello "sviluppo interno" alle discipline, che arriva al 100%, lascia ipotizzare che qualche istituto ritiene soddisfacente il curriculum esistente, poiché avverte il bisogno di approfondire le discipline del curriculum, ma non di allargare la loro gamma.

5. Esaminiamo infine i *contenuti dell'area opzionale obbligatoria e dell'area facoltativa*, distinguendo per gradi scolastici. Le due aree riguardano sia attività di recupero, sostegno e approfondimento, sia attività interne alle discipline che integrative a esse, ma aprono anche a dimensioni altre rispetto a quella dei saperi, come vedremo meglio più avanti. Per questo loro carattere multiforme e complesso le trattiamo come punto specifico.

5.1. *Istituti comprensivi: contenuti dell'area opzionale obbligatoria*

Nella maggior parte dei casi le attività riguardano prioritariamente questi ambiti:

1. recupero/approfondimento di alcune discipline del curriculum obbligatorio (italiano, lingue straniere, matematica);
2. attività laboratoriali che privilegiano le discipline dell'informatica e delle lingue straniere;
3. attività di vario tipo che hanno tuttavia come finalità formativa prioritaria quella cognitiva (alcuni esempi: scrittura creativa, giochi logici, il piacere della lettura, il giornalino, canzoni in lingua straniera ecc.).

5.2. *Istituti comprensivi: contenuti dell'area facoltativa*³⁰

1. *ambito linguistico (italiano)*: tipologie testuali, laboratorio di poesia, scrittura creativa, laboratorio linguistico, laboratorio di lettura, lettura animata e espressiva, potenziamento area logico-linguistica, laboratorio biblioteca, latino (“ave prof”), giornalino, storie (autobiografie, storie da brivido, “storie lunghe una vita”, giallo e oltre), inventa-fiabe, giochi linguistici, “nel mondo delle parole”, “la forza delle parole”, attualità, laboratorio di enigmistica, giochi in lingua italiana, raccontare-raccontarsi, leggere e scrivere, favole dal mondo;
2. *ambito linguistico (lingue straniere)*: certificazioni linguistiche (Password Europa, My first English Exam, ecc.), inglese/tedesco avanzato, tedesco/inglese veicolare (musica e canzoni, teatro, cucina, video, informatica, attività motoria), inglese giocando, My fantastic Dictionary, I go to London, English time, Infoenglish, madrelingua tedesco e inglese, conversazione in lingua straniera, teatrino tedesco, giochi in lingua tedesca, Videokurs, cucina inglese, “story telling - poems song”, teatro in lingua;
3. *ambito dei vari linguaggi (media e altro)*: cineforum, storia dello spettacolo, pubblicità, pubblicità e fumetti, ricerca su suoni, rumori e musica, video-comunicazione, dalla parola all'immagine, il bambino metatelevisivo, ricerca su suoni-rumori-musica, il surrealismo, i loghi sportivi, giochi logici, laboratorio di enigmistica, iconografia religiosa;

³⁰ Le attività che presentano una maggiore frequenza sono sottolineate.

4. *ambito logico-matematico*: laboratorio di matematica, potenziamento di matematica, matematica e giochi, sfide matematiche, giochi logici, scacchi;
5. *ambito scientifico-geografico-naturalistico*: laboratorio elettrologia, laboratorio di scienze, fisica e chimica, scoperta del mondo invisibile, laboratorio ambientale, flora locale (il “giardino fiorito”), “meteolab”, educazione ambientale, “viaggiando lungo il fiume”, raccolta differenziata, riciclaggio, scienza e natura, origine e trasformazione del cioccolato;
6. *ambito storico e ambientale*: laboratorio di storia, conoscenza delle religioni, tradizioni locali, architetture rurali, vita quotidiana, “curiosando nel Museo ladino”, visite a luoghi di lavoro (segheria, stalla, funivia), educazione alla storia locale, la casa primitiva ladina, fontane e forni, tradizioni fassane, educazione alla storia locale;
7. *ambito geografico/mondialità*: laboratorio di geografia, geografia e misteri, a spasso per il mondo, “bandiere dei popoli”, “Europeando”, Amnesty International, progetto Brasile;
8. *ambito informatico-scientifico*: corso di informatica di base, “navigare col computer”, “amici del mouse”, geometria e computer, informatica e giochi, informatica matematica, microrobotica, autobiografia e computer.

5.3. Istituti superiori: contenuti dell'area opzionale obbligatoria:³¹

- attività opzionali obbligatorie legate a percorsi di sperimentazione: le opzioni sono di tipo disciplinare strettamente congruenti all'indirizzo (ad esempio liceo economico o liceo geometri);
- attività opzionali obbligatorie legate alla personalizzazione del curriculum: riguardano materie “nuove” che rispondono a bisogni formativi degli alunni.

2.2. Dimensione delle “esperienze di vita”

Il modello di curriculum “orientato alla conoscenza” è stato tradizionalmente utilizzato nella scuola secondaria di primo e secondo grado e, in misura ampia anche se variabile, nella scuola elementare. Come abbiamo detto, ad esso si affianca nella letteratura e nelle esperienze internazionali il modello di “*curriculum orientato all'esperienza*”, tradizionalmente utilizzato nella scuola dell'infanzia e in parte nella scuola elementare.

L'indagine ha cercato di capire in che modo è trattata la dimensione “esperienza di vita” come elemento del curriculum.

³¹ Gli scarsi dati inviati dalle scuole consentono di indicare solo alcune tipologie parziali.

Nella prima parte di questo Rapporto si è visto che la missione delle scuole trentine è orientata a un'educazione pluridimensionale, che in molti casi arriva a proporsi lo "sviluppo integrale" del soggetto e che comprende sempre "valori", in modo più o meno esteso. La presenza delle *esperienze di vita* rappresenta allora un indicatore importante per rilevare sia l'effettiva pluridimensionalità del modello di curriculum, sia il modo in cui si intende il lavoro sui *valori*:

1. dove la progettazione prevede uno spazio e un ruolo formativo per l'esperienza di vita del soggetto, si può ritenere che i valori siano intesi come *elementi guida del vivere complessivo*; in tal caso, la scuola si pone in relazione con la "vita" complessiva, sia quella interna alla scuola, sia quella che si compie "all'esterno" o attraverso la relazione con l'esterno;
2. dove il modello di curriculum prevede principalmente o esclusivamente un orientamento ai saperi, significa che, per quanto riguarda il compito che la scuola si attribuisce, i valori sono intesi come *elementi guida del pensiero*, a prescindere da ciò che poi accade nei fatti.

Questo particolare aspetto della progettazione curricolare è stato indagato soprattutto attraverso le interviste, poiché non sono emersi elementi riconoscibili dall'analisi dei Progetti d'Istituto, e questo suona come una conferma del fatto che "nel pensato e nel verbalizzato" della progettazione di istituto *il riferimento consapevole è al "curricolo orientato alla conoscenza"*. Lo strumento dell'intervista, che ha consentito di porre domande dirette, ha contribuito a chiarire che il concetto di "esperienza di vita" come "operatore curricolare" ordinario, secondo un consapevole orientamento pedagogico, è poco presente, mentre è presente in un'accezione di senso comune, che ne attenua la pregnanza, ma non ne elimina la significatività.

| Variabile | Frequenza | Bassa (circa 0-40%) | | Media (circa 40-70%) | | Alta (circa 70-100%) | |
|--|-----------|---------------------|--------|----------------------|--------|----------------------|-----------|
| | | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. |
| 2.1. esperienze di vita | | | | | | | |
| • esperienze di vita "spontanee", utilizzate consapevolmente | | | | | | | |
| • esperienze di vita progettate nell'attività ordinaria | | Periferia Valle | | Città | Città | | Periferia |
| • esperienze di vita progettate in momenti "particolari" | | | Città | Valle | | Città Periferia | Periferia |

Quadro 19. Frequenza della tipologia di attività "esperienze di vita"

A conferma di quanto affermato, le *esperienze di vita spontanee* "non" vengono utilizzate consapevolmente nella progettazione in generale, se non in qualche caso isolato (un Istituto comprensivo di "Città" e due Istituti superiori di "Periferia").

Si può notare tuttavia come, all'interno di una tendenza generale che vede una presenza limitata del fattore, si staccano due situazioni:

- nelle scuole di "Città", sia IC che IIS, c'è una presenza *media* (maggiore negli IC) - significativamente più alta che nelle altre aree - delle *esperienze di vita progettate nell'attività ordinaria*;
- negli IIS (non negli IC) di "Periferia" c'è una presenza *alta* delle *esperienze di vita progettate nell'attività ordinaria*, che diventa *totale* per le "esperienze di vita progettate in momenti particolari".

Ciò significa che, se nella generalità dei casi i modelli di progettazione curricolare di "Città" e degli Istituti Superiori sono maggiormente *orientati alla conoscenza* (come abbiamo visto sopra), una parte delle scuole di queste aree bilancia questo orientamento con un significativo riferimento al *curricolo orientato al soggetto e alla sua crescita*.

Dove sono presenti, le "esperienze di vita" compaiono in diversi tipi di attività:

- *area dei progetti*, nei casi dove le attività previste contemplano momenti in cui gli allievi esperiscono direttamente e spontaneamente (almeno in parte) il rapporto con il mondo, quindi non solo a livello cognitivo ma anche emozionale e esistenziale. Alcuni esempi: i progetti "stare bene a scuola/benessere", attenti a finalità di carattere educativo complessivo; progetti autogestiti dagli studenti (soprattutto negli Istituti superiori) come la produzione di spettacoli teatrali o musicali, di danza ecc. con docenti o persone esterne in funzione di esperti; i progetti "orientamento" qualora prevedano inserimenti esperienziali per piccoli gruppi nelle scuole superiori o in altri ambienti formativi; rari, ma significativi, progetti di tutoraggio svolti da studenti nei confronti di alunni stranieri - per favorire l'inserimento - o di compagni in difficoltà;
- "*settimane formative*" (settimane linguistiche all'estero, settimana bianca, settimana azzurra); visite guidate, viaggi di istruzione; *scambi* culturali con studenti stranieri o di altre regioni italiane e gemellaggi con altre scuole. L'attenzione agli atteggiamenti, alla riflessività, alla partecipazione emotiva, alla responsabilizzazione ecc. sono elementi diffusamente presenti nella progettazione di tali attività, anche se l'aspetto "culturale" rimane spesso prevalente;
- *stages*, attività lavorative all'esterno, tirocinio (per gli Istituti superiori), spesso con funzione professionalizzante;
- *attività laboratoriali o di simulazione*, che si configurino come attività in cui non sia privilegiato il solo canale cognitivo, come ad esempio la "simulimpresa" o laboratori creativi ed espressivi;

- partecipazione a *concorsi* o competizioni nazionali e internazionali, o ancora a competizioni sportive.

Sicuramente molte di queste attività si configurano come situazioni in cui il soggetto vive come “persona complessiva” e mette in campo tutte le sue dimensioni; resta da chiedersi quanto e quando sia intenzionale la finalità esperienziale nella progettazione di tali attività. In qualche Istituto superiore le esperienze di vita sembrano concentrarsi soprattutto nell’ambito delle attività integrative ospitate dalla scuola e auto-gestite dagli studenti.

In sintesi, si possono notare:

1. istituti dove nel modello di curriculum c’è sostanziale corrispondenza tra l’ampia gamma di finalità valoriali e la considerazione delle “esperienze di vita”.
2. Istituti dove a un modello di curriculum fortemente orientato alla conoscenza, corrisponde una scelta di valori:
 - legati agli aspetti immediati della “convivenza”: impegno, rispetto dell’altro, collaborazione, ecc. sono in sostanza i valori riconosciuti da sempre come necessari per il buon andamento del lavoro scolastico (sono i contenuti del concetto di “disciplina” riferito ai comportamenti, con correlato voto di condotta);
 - legati alle grandi conquiste storiche (libertà, uguaglianza, ecc.) che si incontrano e si approfondiscono nello studio di varie discipline e vengono trattati come oggetto di conoscenza e di riflessione, nella convinzione che il loro trasferimento nell’esperienza personale debba essere lasciato all’impegno di ognuno e non debba prevedere un’azione della scuola.
3. Istituti, come quelli di “Valle”, che presentano un elemento problematico: nella definizione della missione hanno dato ampio spazio a finalità definite in termini pluridimensionali (molto presente lo “sviluppo integrale” della persona, insieme con una gamma di valori abbastanza ampia), ma il fattore “esperienze di vita” è ben poco presente nella progettazione delle strutture del curriculum.

2.3. Dimensione della operatività/progettualità

Il “saper fare” costituisce da sempre una delle finalità importanti del sistema formativo nel suo insieme; spesso però è stato espunto dal “sistema scuola” e affidato a segmenti specializzati. Nell’indagine si è cercato di capire in che modo è trattata la “operatività/progettualità” come elemento del curriculum.

| Variabile | Frequenza | Bassa (circa 0-40%) | | Media (circa 40-70%) | | Alta (circa 70-100%) | |
|---|-----------|------------------------|----------------|-------------------------|--------|-----------------------------|-----------|
| | | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. | I.C. | I.I.S. |
| 2.1. operatività | | | | | | | |
| • attività operative entro l'attività ordinaria | | Città | Valle | Periferia | Città | Valle | Periferia |
| • attività operative in attività "particolari", "integrative" | | | Città Valle | | | Città Periferia Valle | Periferia |
| • attività progettuali entro l'attività ordinaria | | Città Periferia | Valle | Valle | Città | | Periferia |
| • attività progettuali in attività "particolari", "integrative" | | Periferia | Valle | Città Valle | Città | | Periferia |

Quadro 20. Frequenza della tipologia di attività "operatività/progettualità"

Secondo la distinzione fatta nel "metamodello" (operatività/progettualità), nel quadro complessivo si individuano:

- a. una dimensione più orientata all'*operatività esecutiva* presente nelle attività dove è prevalente un aspetto strumentale-esperienziale (non di rado collegato al lavoro manuale, soprattutto nella scuola primaria, e in misura minore nella secondaria di primo grado):
 1. *le attività operative entro l'attività ordinaria*:³²
 - negli IC sono *poco* presenti in "Città", *mediamente* in "Periferia", *maggiormente* in "Valle";
 - negli IIS sono presenti in modo *totale* in "Periferia", *debole* in "Valle", un po' maggiore in "Città".
 2. *Le attività operative in attività particolari*:³³
 - negli IC sono presenti in "Città" in modo *alto*, *totale* in "Periferia" e "Valle";
 - negli IIS sono presenti in modo *alto* in "Periferia", *basso* nelle altre aree.
- b. Una dimensione più attenta all'*operatività progettuale* presente quando le attività del "fare" implicano aspetti progettuali, coniugandosi con elementi intenzionali, sistematici, creativi, intuitivi, secondo un asse "sapere - saper fare - essere":
 1. *le attività progettuali entro l'attività ordinaria*:
 - negli IC sono presenti in modo *basso* in "Città" e in "Periferia", *medio* in "Valle";
 - negli IIS sono presenti in modo *totale* in "Periferia", *basso* in "Valle", tendente al *medio* in "Città".

³² Per attività ordinaria si intende l'orario ordinamentale e obbligatorio, dedicato in misura prevalente alle discipline.

³³ Per attività particolari si intendono quelle svolte nell'area facoltativa e nell'area che abbiamo definito "integrativa al curriculum ordinamentale".

2. *Le attività progettuali in attività particolari:*

- negli IC sono presenti in modo *medio* in “Città”, più *basso* in “Periferia” e in “Valle”;
- negli IIS sono presenti in modo *alto* in “Periferia”, *basso* in “Valle”, tendente al *medio* in “Città”.

Si può notare che negli *Istituti comprensivi* l’operatività è tenuta molto presente, però in chiave *esecutiva*, più che progettuale, e risulta assegnata alle *attività particolari* più che a quelle *ordinarie*.

È ipotizzabile ritenere che se si entrasse nelle *metodologie didattiche* legate alle singole individualità dei docenti si potrebbero trovare presenze più ampie anche nell’attività ordinaria, attraverso le metodologie alternative e integrative della tradizionale lezione frontale, come il lavoro di gruppo o il *problem-solving* (più raro) o il *cooperative learning*. In questo senso vanno anche i percorsi disciplinari che, soprattutto nella *scuola primaria*, tendono a privilegiare momenti esperienziali in cui l’alunno è attivo e “impara facendo” o “impara giocando”, per restituire al bambino abilità di manipolazione, di costruzione, tattili, che né i giocattoli attuali,³⁴ né la consuetudine all’uso del computer sicuramente favoriscono.

Nella *scuola secondaria di primo grado* molte attività programmate nell’area facoltativa sono orientate all’operatività (vedi sotto); la progettualità degli alunni è meno presente nel dichiarato di istituto, ma è rintracciabile in attività quali il giornalino, la realizzazione di video, la costruzione di ipertesti.

Negli *Istituti di istruzione* la dimensione operativo-progettuale è particolarmente considerata nel modello di progettazione di “Periferia”; in generale tende a collocarsi nelle attività integrative ed extracurricolari per i licei, mentre è presente negli indirizzi e nell’area di progetto negli Istituti tecnici e professionali.

Nelle scuole la dimensione operativo/progettuale è perseguita soprattutto:

- a. nei *laboratori*, all’interno dei quali è necessario distinguere tra:
 - *laboratori di area disciplinare*: di informatica, di scienze, di lingue o delle educazioni, dove spesso prevale il momento strumentale ed esecutivo (dando al termine una connotazione non riduttiva), ma anche di italiano, di storia, di poesia ecc. qualora prevedano attività laboratoriali;
 - *laboratori non disciplinari* che solitamente si collocano nel curricolo facoltativo o nelle attività integrative. Anche in quest’ultimo caso vanno distinti:

³⁴ Giocattoli quali il “Lego”, il “Meccano”, le costruzioni in legno ecc. favorivano l’acquisizione di abilità manuali, operative e progettuali (osservazione ricavata da un’intervista).

- laboratori in cui l'attività manuale - con una connotazione artistico/espressiva - è prevalente (laboratori di ceramica, decorazione, falegnameria, fotografia ecc.);
 - laboratori in cui è maggiormente presente anche la dimensione progettuale, quali i laboratori di teatro o di musica e danza, soprattutto in alcuni Istituti superiori.
- b. nell'*area di indirizzo* per i soli Istituti superiori tecnici e professionali, ove l'aspetto operativo-progettuale si configura come strutturale all'area di progetto;
- c. in *attività finalizzate a un "prodotto"* siano esse collocate dentro la programmazione disciplinare o nell'area facoltativa, riferite a progetti, ad attività integrative o all'adesione a proposte esterne. All'interno di questa tipologia possiamo distinguere tra:
- attività legate a progetti condivisi a livello di Istituto, quali ad esempio i progetti di educazione ambientale, solidarietà, intercultura, qualora prevedano la produzione di elaborati (testi, CD-Rom, video ecc.) o l'organizzazione di altre iniziative o spettacoli (ad es. mercatini per la raccolta di fondi, mostre, spettacoli mirati a tali finalità ecc.);
 - attività legate alla partecipazione a concorsi indetti dalla Provincia autonoma o da altri Enti provinciali, nazionali o internazionali;
 - attività che maturano da singole iniziative di docenti particolarmente attivi, anche con modalità e contenuti di tipo interdisciplinare ("al tempo di nonni e bisnonni", "orti in miniatura", "lavori natalizi", "costruzione di un video", "murales", "realizzazione di un musical", ecc.).

Abbiamo già osservato come aspetti di operatività (in misura prevalente) e di progettualità siano presenti soprattutto nelle attività facoltative, programmate con grande varietà e fantasia negli Istituti comprensivi. Se in altre parti del Rapporto abbiamo indicato le attività più sintonizzate sulla dimensione dei saperi, qui riferiamo di quelle iniziative che, pur includendo conoscenze e abilità cognitive, mirano soprattutto all'acquisizione di abilità *operative, espressive e progettuali*.

1. *Ambito operativo-progettuale*

- attività dove è prevalente la *manualità* (abilità operative) non disgiunta dalla dimensione *espressivo-creativa*: ceramica, pittura su vetro e su stoffa, creta e argilla, stencil, mosaico, decorazione, affresco, scultura e stampa, disegno, laboratorio del legno, traforo, intarsio, collage, biglietti augurali, laboratorio di fotografia, cucina, "ago e filo", cucito e mezzopunto, ricamo, maglia, uncinetto; orto e giardino, giardinaggio, modellismo, decoupage;
- attività che coniugano maggiormente *operatività e progettualità*, e prevedono lavoro di gruppo: giornalino, realizzazione di un video, costruzione di ipertesti; laboratorio di teatro, animazione teatrale, teatro-danza, laboratorio di burattini.

2. *Ambito sportivo e motorio*

- sport: volley, nuoto, roller, ciclismo, mountain bike, sci, pattinaggio, orienteering, pallavolo, golf, badminton;
- attività espressivo-ludico-motorie: gioco e sport, danza, ginnastica artistica.

2.4. I Progetti

Una modalità importante di sviluppo del curriculum è oggi rappresentata da quella forma particolare chiamata “*progetti*”, che in genere offre un’integrazione tra le diverse tipologie di attività formative, sopra analizzate. La scelta di esaminarli in una sezione specifica, pur consapevoli delle sovrapposizioni che possono originarsi, è legata alla loro diffusa presenza nelle scuole, ampiamente documentata nei Progetti d’Istituto e dichiarata nelle interviste.

Nati in buona misura da normative succedutesi nel tempo, essi hanno generato diverse “varietà”:

- a. progetti legati a Circolari ministeriali o leggi che, a partire dagli anni Novanta, hanno investito la scuola di numerose proposte di percorsi educativi riferiti alle problematiche della cittadinanza e della convivenza (educazione alla salute, comportamento stradale, educazione ambientale, ecc.),³⁵ e che le scuole di norma hanno fatto proprie come “progetti di scuola” (estesi a tutte le classi);
- b. progetti che rispondono a iniziative individuate dalla Giunta provinciale di Trento e vengono finanziate con il Fondo per il miglioramento della qualità della scuola. Si tratta, per citare i progetti attinenti all’oggetto della nostra ricerca, di: certificazioni esterne per le lingue straniere (e collaboratori di madrelingua), patente europea del computer (ECDL), progetti orientamento-formazione-lavoro, progetto CONI e progetto Volley, progetto biblioteche;
- c. progetti di scuola, comuni e diffusi nelle istituzioni scolastiche trentine (con differenziazioni tra gradi di scuola), che sono legati alle dimensioni dell’accoglienza e dell’integrazione, dell’orientamento e continuità, dell’intercultura oppure ad altre dimensioni più centrate sull’area dei saperi e della conoscenza o a una maggiore integrazione con il territorio e le sue risorse.

³⁵ Per citarne solo alcune: Legge 162/1990 che impegna la scuola sul fronte delle “attività di *educazione alla salute*”, finalità ripresa dalla C.M. 120/1994 con il Progetto Ragazzi 2000; Legge 285/1992 sulla formazione dei giovani in materia di “*comportamento stradale e sicurezza*”; C.M. 302/1993 sull’*educazione alla legalità*; C.M. 149/1996 sulla sensibilizzazione alle *tematiche della tutela ambientale*; C.M. 312/1998 sull’*educazione al patrimonio culturale*; C.M. 231/1999 sulla *formazione alla cultura della protezione civile*; D.L. n. 9 del 15 gennaio 2002 e successive integrazioni, sul “*patentino a scuola*”, con cui il sistema scolastico viene coinvolto nel processo di formazione del giovane utente del ciclomotore.

In tutte le scuole trentine è dato ampio spazio a progetti che hanno tra le finalità prioritarie *l'educazione alla cittadinanza e alla convivenza civile*,³⁶ dove si intrecciano la dimensione soggettiva e quella oggettiva della cittadinanza e dove convive una pluralità di approcci, che accostano valori e conoscenze, contenuti cognitivi, contenuti affettivi, atteggiamenti, educazioni.

Si collocano in questa macroarea numerosi progetti che coinvolgono l'intera istituzione e in molti casi sono articolati in percorsi graduati per livelli di età, o collocati in particolari momenti del processo formativo:

- “stare bene a scuola” (progetto benessere), accoglienza, orientamento e continuità, educazione interculturale, inserimento alunni stranieri, integrazione alunni portatori di disagio, progetto “solidarietà”, educazione alla pace (progetti più centrati sulla *dimensione soggettiva, affettiva e sugli atteggiamenti*, con un'attenzione particolare ai *valori della convivenza*);
- educazione alla legalità, educazione alla salute, prevenzione e sicurezza, “pronto soccorso”, educazione stradale, “patentino a scuola” (soprattutto negli Istituti superiori), educazione ambientale, educazione alla cooperazione (progetti in cui prevale l'intreccio tra la *dimensione cognitiva* e quella *comportamentale*).

Altrettanto diffusi, sia a livello di Istituti comprensivi che di Istituti superiori (la totalità, nel nostro campione), sono i progetti per la “certificazione esterna delle lingue straniere” (tedesco e inglese) e la “patente europea del computer” (ECDL). Va ricordato che l'investimento sugli apprendimenti delle lingue straniere e sull'acquisizione di competenze informatiche (di base e di livello superiore) è ampiamente presente - come abbiamo già visto - anche nell'area opzionale, sia pure con modalità e finalità diverse da quelle legate al conseguimento della certificazione europea. Più sporadici, per restare nell'ambito del punto “b” della nostra classificazione, i progetti “biblioteca” e Volley, mentre si sta progressivamente estendendo il ricorso a lettori e collaboratori di madrelingua.

I progetti più legati alle scelte delle singole scuole, che non si collocano nelle macroaree descritte, sono di varia natura. Citiamo i più frequenti:

- progetti legati alla conoscenza del territorio e all'utilizzo delle risorse presenti in esso. Si tratta, soprattutto negli Istituti comprensivi, di progetti pluri o

³⁶ Non è fuori luogo ricordare a questo proposito l'inserimento nelle Indicazioni Nazionali per i piani di Studio personalizzati della Riforma Moratti della “Educazione alla convivenza civile”, una disciplina trasversale che si articola in sei educazioni: alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare, all'affettività.

interdisciplinari che comprendono: attività di studio e conoscenza dell'ambiente da un punto di vista storico, artistico, paesaggistico, naturale, scientifico; visite guidate e viaggi di istruzione; attività finalizzate alla produzione di elaborati (libri, CD, mostre ecc.) che hanno per oggetto aspetti del territorio; iniziative concordate con Musei, Enti, Associazioni presenti nella città o nella "valle" dove si trova l'istituzione scolastica;

- progetti centrati sull'attività sportiva, nell'intento di garantire a tutti gli allievi la possibilità di praticare sport, sia introducendoli a nuove discipline, sia valorizzando particolari disposizioni o talenti;
- progetti in cui prevale la dimensione cognitiva di tipo disciplinare ma, non di rado, intrecciata con esperienze di vita oppure con attività operativo-progettuali. Si collocano in quest'ambito progetti mirati ad approfondire la conoscenza di altri paesi europei e insieme ad acquisire migliori competenze linguistiche (lingue straniere). Le attività prevedono, oltre all'insegnamento della lingua straniera, anche settimane "linguistiche" all'estero, viaggi di istruzione, scambi epistolari con ragazzi di altri paesi ecc. Alcuni istituti partecipano, con gruppi di alunni, alle Olimpiadi per la matematica, la fisica, l'informatica, o organizzano tali competizioni ("Rally della matematica"). Rari, ma non assenti, progetti condivisi con altre istituzioni scolastiche di altre province (di pari grado e indirizzo, ad esempio Istituti d'arte), con gemellaggi, visite guidate, attività comuni, scambi di mostre ecc. Vi sono infine progetti, che si collocano su un piano più informativo-educativo,³⁷ finalizzati ad esempio alla conoscenza di particolari aspetti del mondo contemporaneo, che si configurano come seminari a tema oppure come cicli di conferenze.

2.5. Tabelle di sintesi

Se si guarda ora all'insieme della attività caratterizzate da un'assunzione di scelta da parte delle scuole (e per alcuni aspetti degli alunni), - quelle cioè riferite alle aree opzionali e facoltative e all'area più composita dei progetti - si ha un riscontro di quanto abbiamo anticipato all'inizio di questa parte del Rapporto. Il repertorio dei contenuti è sostanzialmente comune all'interno dei vari gradi di scuola, senza differenze territoriali; quello che cambia nei singoli istituti è il modo di etichettarle (attività facoltative, integrative, progetti, ecc.), la loro quantità e la loro "combinazione".

³⁷ "Informativo-educativo" nel senso di acquisire consapevolezza di tematiche, punti di vista, oggetti di ricerca, che caratterizzano la complessità del mondo contemporaneo, e aiutano a essere più informati e, potenzialmente, a maturare atteggiamenti più consapevoli.

Nelle tabelle che seguono (riunite nel Quadro 21) abbiamo raccolto tutte queste attività (dalle quali sono escluse soltanto le tradizionali discipline scolastiche), così come le scuole le hanno inviate, e abbiamo cercato di riferirle - sulla base dei contenuti - alle varie dimensioni. Con questa operazione, che trova i suoi limiti maggiori nel fatto che non tutte le scuole hanno trasmesso i dati o lo hanno fatto in modo incompleto e nella discrezionalità di alcune attribuzioni (un contenuto a un titolo), abbiamo inteso soltanto rilevare delle linee di tendenza per confermare o meno alcune ipotesi di ricerca.

Città: attività connesse alla dimensione “saperi”

| Scuola | n. progetti | Saperi significato | Saperi Operare/progett. | Saperi Esprimere sé | Saperi Relazionarsi | Saperi Territorio | Saperi Conoscenza di sé |
|--------|-------------|--------------------|-------------------------|---------------------|---------------------|-------------------|-------------------------|
| IC | 87 | 53 | 7 | 8 | 6 | 5 | 4 |
| IIS | 33 | 23 | 10 | 8 | 9 | | 3 |

Città: attività connesse ad altre dimensioni

| Scuola | n. progetti | Valori | Operare progettare | Esprimere sé Creatività | Relazionarsi | Attenzione al territorio | Conoscenza di sé |
|--------|-------------|--------|--------------------|-------------------------|--------------|--------------------------|------------------|
| IC | 87 | 27 | 15 | 15 | 13 | 1 | 4 |
| IIS | 33 | 10 | 3 | 2 | | | |

Valle: attività connesse alla dimensione “saperi”

| Scuola | n. progetti | Saperi significato | Saperi Operare/progett. | Saperi Esprimere sé | Saperi Relazionarsi | Saperi Territorio | Saperi Conoscenza di sé |
|--------|-------------|--------------------|-------------------------|---------------------|---------------------|-------------------|-------------------------|
| IC | 272 | 175 | 50 | 44 | 26 | 21 | 9 |
| IIS | 43 | 40 | 16 | 5 | 15 | 2 | 9 |

Valle: Attività connesse ad altre dimensioni

| Scuola | n. progetti | Valori | Operare progettare | Esprimere sé Creatività | Relazionarsi | Attenzione al territorio | Conoscenza di sé |
|--------|-------------|--------|--------------------|-------------------------|--------------|--------------------------|------------------|
| IC | 272 | 49 | 74 | 58 | 16 | 2 | 6 |
| IIS | 43 | 13 | 3 | 1 | 2 | | 2 |

Periferia: attività connesse alla dimensione “saperi”

| Scuola | n. progetti | Saperi significato | Saperi Operare/progett. | Saperi Esprimere sé | Saperi Relazionarsi | Saperi Territorio | Saperi Conoscenza di sé |
|--------|-------------|--------------------|-------------------------|---------------------|---------------------|-------------------|-------------------------|
| IC | 164 | 91 | 21 | 23 | 21 | 8 | 5 |
| IIS | 36 | 28 | 8 | 2 | 4 | 1 | 6 |

Periferia: attività connesse ad altre dimensioni

| Scuola | n. progetti | Valori | Operare progettare | Esprimere sé Creatività | Relazionarsi | Attenzione al territorio | Conoscenza di sé |
|--------|-------------|--------|--------------------|-------------------------|--------------|--------------------------|------------------|
| IC | 164 | 45 | 34 | 33 | 26 | 5 | 7 |
| IIS | 36 | 4 | | | 2 | 1 | |

Quadro 21. Progetti - Attività

Dal punto di vista quantitativo si può notare che il numero complessivo delle attività:

- in “Città” è generalmente *basso*, maggiore negli IC, minore negli IIS;
- in “Periferia” è *alto* negli IC, *basso* negli IIS;
- in “Valle” è *molto alto* negli IC, *basso* negli IIS.

Se si guarda ai *modelli pedagogici* si può notare che:

- in genere è molto diffusa la presenza di *contenuti cognitivi*:
 - in qualche caso costituiscono l'unico tipo di contenuto;
 - in altri casi la dimensione cognitiva si integra con altre, quali “operare”, “esprimersi”, ecc.
- una parte delle attività è finalizzata solo a dimensioni diverse da quella cognitiva, quali “operare”, “esprimersi”, “valoriale” e altre ancora.

3. LE STRUTTURE DEL CURRICOLO: ALCUNE CONSIDERAZIONI

Nella prima parte del Rapporto (*Le finalità*) abbiamo visto che i criteri che guidano la scelta delle *finalità* gravitano attorno al modello del “*curricolo orientato al soggetto e alla sua crescita*”; nella seconda parte (*Le strutture formative*) il quadro offerto dall'analisi delle strutture curriculari mostra che questo orientamento diventa meno deciso e più sfumato nel passaggio alla progettazione operativa ed evidenzia la persistenza di un forte riferimento al “*curricolo orientato alla conoscenza*”, sia pure con molte e importanti variazioni.

L'utilizzazione consapevole delle “esperienze di vita” è presente nella progettazione delle istituzioni scolastiche trentine e rappresenta certamente una novità in direzione di un “*curricolo orientato al soggetto e alla sua crescita*”, così come va nella stessa direzione lo spazio previsto per l'*operatività*. Si sono però rilevati per l'una e per l'altra tipologia di attività dei limiti, anche importanti, rispetto a una piena realizzazione di tale orientamento.

Il problema, è importante essere chiari, non sta nel fatto che venga dato uno spazio ampio alla formazione cognitiva: essa rappresenta una finalità costante nella storia della scuola che nessun orientamento curricolare ha messo né intende mettere in discussione. Il problema è di *bilanciamento*, questione classica della progettazione

curricolare: quanto e quale spazio si vuole dare alla realizzazione delle diverse finalità nelle attività formative?

I modelli si caratterizzano anche per la diversa risposta che offrono a questa domanda. Nel caso del “*curricolo orientato al soggetto e alla sua crescita*”, delineato dal “sistema delle finalità educative” in Provincia di Trento, il bilanciamento dovrebbe prevedere un’importanza pari per le diverse dimensioni o, perlomeno, anche in presenza di una maggiore sottolineatura della dimensione cognitiva, non dovrebbe vedere poco presenti o ridotte in aree marginali le altre tipologie di attività formative, necessarie allo scopo dichiarato.

Su questo piano però l’analisi condotta su un vasto campione di scuole trentine ci ha fatto rilevare tendenze diverse, leggibili da più punti di vista, quali il *criterio di sviluppo* e l’*orientamento pedagogico* del curriculum.

Dal punto di vista del *criterio di sviluppo del curriculum* troviamo orientamenti diversi secondo due diversi principi-guida:

1. *principio di integrazione*: si ha quando gli istituti correlano tra loro le diverse finalità e le relative attività di realizzazione in un tessuto organico *principalmente entro le strutture ordinarie*, con un ricorso contenuto alle “attività particolari”³⁸ (“progetti”, “attività opzionali” “facoltative e integrative”). Riconosciamo la presenza di questo criterio:
 - a. in “*Città*”:
 - in una parte degli Istituti comprensivi dove a fronte di una gamma articolata, ma non amplissima, di finalità, le esperienze di vita vengono inserite nell’attività ordinaria e viene sviluppato un arco limitato di “attività particolari”;
 - in una parte degli Istituti superiori che sceglie una gamma di finalità molto delimitata e “tradizionale” e la persegue entro l’attività ordinaria, con un utilizzo molto circoscritto di attività aggiuntive.
 - b. in “*Periferia*”:
 - in una parte degli IC, quando, a fronte di una gamma articolata e ampia di finalità, sia le esperienze di vita sia le attività operative vengono inserite nell’attività ordinaria e si cerca la continuità verticale;
 - nella maggioranza degli IIS, quando in rapporto a una gamma articolata e ampia di finalità si inseriscono sia le esperienze di vita sia le attività operative nell’attività ordinaria e si cerca la continuità verticale.

³⁸ Con questo termine, volutamente generico, si fa riferimento alle attività diverse da quelle “ordinarie”, e che le scuole decidono nell’ambito della propria autonomia.

2. *principio di cumulazione o di additività*: si ha quando gli istituti articolano e sviluppano la proposta formativa attraverso un numero molto alto di “attività particolari” che costituiscono filoni distinti e paralleli tra loro e rispetto all’attività ordinaria, venendo a costituire un “catalogo” più che un tessuto organico. Riconosciamo la presenza di questo criterio:
 - a. in “*Periferia*” nel ricorso ampio alle “attività particolari” che si affianca alla modalità di integrazione;
 - b. in “*Valle*” nel ricorso molto ampio ad attività particolari che viene fatto dagli IC.

Lo sforzo di realizzazione delle strategie “centrate sulla persona”, rilevato in queste realtà nella prima parte del Rapporto rispetto alla scelta delle finalità educative sembra tradursi in un impegno di sviluppo dell’offerta formativa che è forte sul piano quantitativo, ma non è ancora elaborato pienamente in un disegno pedagogico integrato.

Dal punto di vista dell’*orientamento pedagogico* troviamo elementi interpretativi nell’analisi dei *cluster*, che ci mostra:

1. due profili maggiormente centrati sulla *dimensione cognitiva*:
 - Il *Modello 1* è presente quasi esclusivamente negli IC, principalmente di “*Città*”. Identifica la propria missione nel far acquisire al soggetto i valori e le conoscenze fondamentali della cultura generale, integrati e specificati dalla valorizzazione della cultura locale e ritiene che i saperi organizzati nelle “discipline” costituiscano materia necessaria e sufficiente a questo scopo, per cui è bene prima di tutto consolidarle e approfondirle (vedi “sviluppo interno delle discipline”) e solo in subordine, per quanto le energie lo consentono, procedere a “integrazioni”. Per questo motivo, non dedica particolare attenzione alle “esperienze di vita” e alla “progettualità” dell’alunno e considera l’acquisizione di abilità operative come completamento utile dell’esperienza formativa centrale, collocandola principalmente nelle attività facoltative e integrative, quantitativamente contenute.
 - Il *Modello 4* è presente esclusivamente negli IIS, distribuiti tra “*Città*” e “*Valle*”. È orientato a un “profilo di competenza specifico” in base al quale delinea una formazione dell’identità personale che considera centrale il sapere e indispensabili alcune caratteristiche di “armonia del sé” e di abilità sociale. A questo scopo ritiene fundamentalmente adeguato il curriculum esistente e non dedica spazio specifico alle esperienze di vita e alle attività operative e progettuali.

2. Due profili orientati allo “sviluppo integrale”, ma in modi diversi:
 - Il *Modello 2* è distribuito principalmente tra *IC* di “Città”, *IIS* di “Periferia” e un *IC* di “Valle”. È orientato a una formazione identitaria entro la dimensione comunitaria, che collega “identità storico-culturale” con “identità locale”; è perciò attento, oltre che al sapere, sia alle esperienze di vita che alle attività operative e progettuali. Realizza quindi una progettazione multidimensionale, che in genere passa attraverso l’integrazione nell’attività ordinaria, ma in alcune scuole cerca spazio anche nelle attività “particolari”, che in questi casi sono infatti piuttosto numerose e “a catalogo”.
 - Il *Modello 3* è distribuito principalmente tra *IC* di “Periferia” e di “Valle” e un *IIS* di “Periferia”. È caratterizzato da una definizione della missione orientata alla persona degli alunni, entro la prospettiva dell’inserimento nella vita sociale e della convivenza civile in generale, senza un particolare rilievo per la realtà locale. Integra nell’attività ordinaria l’attività cognitiva con le attività operative e progettuali, ma non con le esperienze di vita; sviluppa un catalogo molto ampio di attività “particolari”, quasi a cercare in esse l’obiettivo della “personalizzazione” (intesa come “centralità della persona”).

L'organizzazione delle attività formative

La parte dell'indagine rivolta alle caratteristiche dell'organizzazione del curricolo nelle scuole trentine ha cercato di mettere in luce il rapporto tra queste e i criteri strategici oggi riconosciuti come fondamentali della flessibilità e della opzionalità.

1. STRUTTURA DELLE ATTIVITÀ FORMATIVE

Un primo aspetto riguarda il modo in cui si realizza il *rapporto tra la normativa e le scelte esercitate nelle scuole* dalle diverse componenti: docenti, alunni, famiglie.

1.1. Tempo scuola obbligatorio

Una prima struttura, entro la quale l'autonomia attribuita alle scuole consente spazi di flessibilità, è data dall'orario obbligatorio annuale delle lezioni (orario medio settimanale di 27 ore per la scuola primaria e secondaria di primo grado). Si tratta dei termini di legge (tempi, obiettivi di apprendimento ecc.) e quindi vincolanti per tutti, che possono tuttavia essere articolati in modo flessibile (ad esempio, nelle classi prime si può decidere di dedicare ampio spazio alla lingua italiana fino a dicembre, mentre in una classe quarta questo tipo di scelta non viene effettuato). Si realizza con diverse modalità:

- *“Tempo scuola obbligatorio con attività comune nella classe”*: era la modalità abituale nel modello tradizionale di curricolo rigido e centralistico. Risulta anche oggi presente, e prevalente, nella generalità delle scuole del campione, siano esse Istituti comprensivi o Istituti superiori. In altre parole, le attività educative e didattiche obbligatorie sono organizzate principalmente con “gruppi classe”, che svolgono attività comuni. Nella quasi totalità dei casi l'orario è concentrato al mattino secondo un calendario fisso.
- *“Tempo scuola obbligatorio con attività differenziate”*: è una delle forme di flessibilità introdotte dalla cultura della progettualità della scuola; è presente soprattutto negli Istituti comprensivi e negli Istituti superiori di “Città”, con differenziazioni all'interno delle classi, come dato abbastanza diffuso. Negli Istituti comprensivi sono stati rilevati casi - sia pure non diffusi e spesso legati all'iniziativa di singoli insegnanti - in cui sono previsti gruppi di livello o gruppi di compito per alcune discipline. Si tratta soprattutto di discipline che prevedono

attività di tipo laboratoriale, quali l'informatica e le lingue straniere. Nella scuola primaria, soprattutto nei plessi piccoli, compaiono attività anche a classi aperte.

- **“Tempo scuola opzionale obbligatorio” (Istituti comprensivi):** solitamente collocate al mattino, le attività opzionali si raccordano anche organizzativamente con il curriculum obbligatorio disciplinare. A differenza di quest'ultimo si evidenzia però una maggiore flessibilità in quanto è molto diffuso in tutte le scuole il lavoro di gruppo - elettivo, di compito o di livello - e si lavora anche a classi aperte. Un altro elemento di flessibilità è la rotazione (si lavora solitamente a moduli quadrimestrali o su archi temporali più brevi) che consente un maggiore interscambio sia nei gruppi che nelle attività.
- **“Tempo scuola obbligatorio con attività opzionali” (Istituti superiori):** in un caso³⁹ (attività opzionali obbligatorie legate a percorsi di sperimentazione) le opzioni - di tipo disciplinare - sono strettamente congruenti all'indirizzo (ad esempio liceo economico o liceo geometri) e gli studenti possono scegliere tra due o più moduli.

In altri casi (attività opzionali obbligatorie) i docenti rilevano i bisogni degli allievi e ne traggono indicazioni per individuare possibili “materie nuove”, finalizzate alla soddisfazione di quei bisogni. Per ognuna di tali materie i docenti elaborano un percorso didattico (metodologico e di contenuti) e tali percorsi sono proposti agli studenti come attività opzionali su cui esprimere una scelta; le attività opzionali che vengono così attivate (in base anche al numero degli iscritti) entrano a far parte del curriculum obbligatorio che viene quindi personalizzato in modo tale da rispondere a precisi bisogni formativi. Chi non è interessato a nessuna integrazione opzionale segue il corso tradizionale che coincide col curriculum obbligatorio. Di norma l'offerta opzionale obbligatoria si colloca all'interno della quota del 15% di flessibilità prevista (o del 30% per chi ha aderito al Protocollo d'intesa Pat-Miur) e prevede orari diversificati con gruppi di studenti non coincidenti col gruppo classe, ma tendenzialmente di classi trasversali.

1.2. Tempo scuola facoltativo

a. Istituti comprensivi

Una seconda struttura nella quale si realizza il rapporto tra “normativa” e “autonomia” è data dalle ulteriori ore di lezione, che la scuola è tenuta obbligatoriamente ad offrire e la cui scelta è *facoltativa* per le famiglie.

³⁹ Si fa riferimento a un unico caso documentato tra le scuole prese in esame.

Il panorama dell'offerta formativa riguardante le attività opzionali facoltative è assai ricco e variegato. Nella maggior parte dei casi l'offerta è definita dalle scuole in base ad alcuni criteri:

1. una realistica valutazione delle *competenze interne* da mettere in campo;
2. un raccordo con quanto si faceva nel tempo prolungato;
3. una valutazione del *gradimento da parte di alunni e famiglie*.

In talune scuole⁴⁰ si elabora una lista relativamente ampia di possibili attività (a maggio per l'anno seguente) che vengono proposte agli alunni/famiglie; la scelta è fatta soprattutto dai ragazzi con la condivisione dei genitori. Sulla base del gradimento e delle adesioni vengono programmate le attività alle quali gli alunni si iscrivono; nella scuola secondaria di primo grado i docenti orientano la scelta nel caso di problemi organizzativi (ad esempio, numeri troppo disomogenei tra un'opzione e un'altra) e valutazioni di opportunità di altra natura. Nella scuola primaria si registrano scuole in cui è data agli alunni ampia possibilità di scelta e altre in cui la frequenza alle attività facoltative è sostanzialmente decisa dai docenti.

Va rilevato, come dato ampiamente confermato, che negli Istituti comprensivi del Trentino la frequenza degli alunni alle attività opzionali facoltative è molto alta e tocca in quasi tutte le scuole percentuali superiori al 90%.⁴¹

Di norma le attività di quest'area sono collocate al pomeriggio secondo formule diversificate (uno o due pomeriggi a settimana, per un certo numero di settimane; concentrate in alcuni mesi o distribuite su tutto l'anno, con moduli che si ripetono nei due quadrimestri). Agli alunni è offerta la possibilità di partecipare a due moduli (articolati in più attività), uno per quadrimestre, o a più "pacchetti", nel caso di attività programmate su un numero inferiore di mesi.

La **ricchezza delle proposte** (in termini di quantità e di varietà) e i criteri di **flessibilità** con cui sono organizzate le attività rappresentano i due elementi più rilevanti di quest'ambito formativo.

Le *tipologie organizzative* sono le più varie e comprendono gruppi d'interesse e/o elettivi, gruppi di livello, di compito, a classi aperte, sia in orizzontale che in verticale. Non sono stati rilevati gruppi misti di alunni primaria-secondaria, mentre vi sono (sia pure non frequenti) "prestiti" di docenti di un grado scolastico, che mettono a disposizione le loro competenze nell'altro grado. Generalmente sono i docenti della scuola a svolgere le attività facoltative; in alcuni Istituti comprensivi si fa ricorso a *competenze esterne ed esperti* su particolari richieste dell'utenza o perché si ritiene che

⁴⁰ I dati non consentono di quantificare tale modalità.

⁴¹ Il dato si ricava dalle interviste ai Dirigenti e collaboratori.

alcuni contenuti siano particolarmente importanti nel completare l'offerta formativa. Si tratta tuttavia di casi isolati.

b. Istituti superiori

Per questo grado di scuola è più difficile distinguere tra attività facoltative e attività integrative, distinzione fondata sui diversi contenuti e finalità che ci sembra di aver colto nelle varie proposte delle scuole. Le attività facoltative si configurerebbero (nella nostra lettura) come un'offerta fatta dalla scuola, dove le attività sono decise sostanzialmente dai docenti sia sulla base delle proprie competenze, sia di una valutazione del valore formativo di tali attività per gli studenti. Spesso le finalità sono di tipo cognitivo ma si estendono anche all'operatività-progettualità e alla creatività. Le attività sono seguite da gruppi aperti di studenti di classi sia trasversali che verticali.

Esempi di queste proposte sono: il laboratorio di scrittura, arte e linguaggi non verbali, analisi del testo filmico e teatrale, laboratorio di educazione ambientale, laboratorio teatrale, laboratorio espressivo, laboratorio musicale, cineforum.

Nelle *attività integrative* sono comprese tutte quelle attività che la scuola per così dire "ospita" al suo interno (in orario pomeridiano o serale) ma sono slegate dal curriculum. Sono scelte dagli studenti sulla base dei loro interessi e spesso sono auto-progettate e auto-gestite. A volte si tratta attività dello stesso tipo che abbiamo collocato nell'ambito facoltativo ma cambiano le loro modalità organizzative e i loro "promotori". È il caso, ad esempio, dei laboratori teatrali auto-gestiti o con esperti esterni, delle assemblee-spettacolo, dei corsi di strumento musicale, dei cineforum. Altri esempi di attività auto-gestite: il giornalino di scuola, un'area del sito web della scuola, i gruppi sportivi.

1.3. Alcune differenze territoriali

Da un'analisi comparata tra le scuole di "Periferia", "Città" e "Valle" è possibile individuare, pur nella sostanziale omogeneità dell'offerta, alcune differenze che emergono soprattutto in relazione a due aspetti:

1. ampia *proposta dei docenti* di attività facoltative con scelta da parte di alunni e famiglie:
 - in "*Periferia*" esiste una marcata differenza tra Istituti comprensivi e Istituti superiori: la proposta di attività facoltative è prevista da un *alto* numero di IC, *basso* di IS;
 - in "*Città*" e in "*Valle*" questa differenza si annulla: tutte le scuole di entrambe le tipologie offrono questa opportunità.

2. possibilità di attività *proposte da alunno/i, famiglie*. Per quanto concerne questo aspetto:
- in “*Periferia*” il dato si capovolge: un basso numero di IC prende in considerazione le attività proposte dagli alunni o dalle famiglie, mentre gli IS ne tengono conto nella *totalità* del campione;
 - in “*Città*” è *bassa* la percentuale di IC e di IS che danno all’utenza la possibilità di fare proposte;
 - in “*Valle*” la situazione si allinea per questo aspetto a quella della “*Periferia*”: *pochi* IC e tutti gli IS.

2. ORGANIZZAZIONE DEL LAVORO

2.1. Spazi

Generalmente vi è una *buona disponibilità di aule di classe e di laboratori*. Laboratori di informatica sono presenti in tutti gli istituti scolastici del Trentino; negli Istituti comprensivi vi sono aule attrezzate per particolari attività di tipo disciplinare e non (ed. artistica, ed. musicale, ed. tecnica, lingua straniera; biblioteca, aula TV), ma non mancano laboratori di falegnameria, per attività pratico-manuali, camera oscura e altro. Tutti gli Istituti superiori hanno una buona dotazione di laboratori di tipo disciplinare e di aule attrezzate per altre attività.

La possibilità di articolare e differenziare gli spazi in modo polifunzionale e di avere spazi esterni attrezzati risulta essere mediamente possibile in “*Periferia*”, meno in “*Città*”, molto meno in “*Valle*”.

Prevale un utilizzo dell’aula di classe per il curriculum obbligatorio disciplinare, ad eccezione che per le educazioni, dove si fa frequente uso dei laboratori.

Un *uso più flessibile* degli spazi si registra sempre nelle attività opzionali e facoltative.

I Dirigenti osservano come l’ampliamento dell’offerta nell’area dell’opzionalità e della facoltatività ponga problemi di spazi, per consentire una maggiore flessibilità e il lavoro di gruppo.

2.2. Tempi

Nel sistema scolastico trentino *prevale un’organizzazione del tempo scuola di tipo rigido e fisso*, vale a dire che il curriculum ordinario centrato sui saperi disciplinari è programmato al mattino con orario fisso e un calendario stabilito e approvato all’ini-

zio dell'anno scolastico. In quasi tutte le scuole del campione si attuano due quadrimestri, in casi più rari i trimestri; tentativi di introdurre altre scansioni o diversificazioni incontrano molte resistenze. Qualche istituto superiore predispone un orario diversificato per i vari periodi dell'anno, ma si tratta di casi sporadici.

L'orario è di norma organizzato in modo da equilibrare i carichi cognitivi all'interno di ogni giornata scolastica.

Solo nelle attività opzionali e facoltative e per particolari progetti è prevista una certa flessibilità, ad esempio per interventi personalizzati oppure per conciliare i tempi di attività svolte sul territorio (è il caso delle attività agricole) con il calendario scolastico. Per alcune discipline è prevista una variazione del monte ore, ma sempre dentro ipotesi sperimentali abbastanza rare. In genere l'apertura verso una maggiore flessibilità, sia pure circoscritta, è più presente negli Istituti superiori.

Tra i fattori indicati quale impedimento all'introduzione di una maggiore flessibilità vi sono, soprattutto nei comprensivi di "Valle", la frammentazione dei plessi e il fatto che molti insegnanti siano su più sedi, cui si aggiunge il problema dei trasporti.

2.3. Gruppi

Negli Istituti comprensivi l'organizzazione per gruppi (a classi aperte, trasversale e verticale, gruppi di livello) prevale *nell'area opzionale obbligatoria e in quella facoltativa*.⁴² Più raramente vi sono gruppi nel curriculum obbligatorio disciplinare - dove prevale il gruppo classe - e solo per alcune aree disciplinari (informatica, lingue straniere, anche con gruppi di livello).

Solo nella scuola primaria è documentato in alcuni casi l'organizzazione per gruppi, anche a classi aperte, in orario obbligatorio.

Negli Istituti superiori i gruppi aperti - di classi trasversali e/o verticali, elettivi, per centri di interesse, per moduli, di livello - sono presenti nelle attività di recupero, sostegno e potenziamento, nelle attività integrative, nell'area opzionale (15% del curriculum) e facoltativa. Solitamente tali attività sono programmate in orario pomeridiano o serale. Gruppi elettivi sono documentati nei laboratori di indirizzo negli Istituti professionali.

In generale si può affermare che la "classe" rimane elemento fondamentale nell'impianto organizzativo delle scuole trentine e ad essa fanno riferimento le attività del curriculum disciplinare in orario obbligatorio; si può altresì rilevare nel complesso

⁴² La ricerca ha rilevato i dati relativi all'organizzazione per gruppi, non il lavoro di gruppo inteso come metodologia didattica, argomento che avrebbe richiesto un'indagine sull'agito, che esula dai nostri compiti.

una maggiore frequenza delle variabili della *flessibilità organizzativa* nelle scuole di “Periferia”, rispetto alle altre aree.

2.4. Risorse interne

In quasi tutte le realtà vi è una *discreta stabilità del personale docente*; soprattutto nella scuola primaria e nelle scuole secondarie di primo e secondo grado delle maggiori aree urbane e in “Periferia”.

Qualche problema in realtà di “Valle” piuttosto disagiate dal punto di vista dei trasporti e della lontananza dai centri maggiori, o nelle località turistiche, dove i costi degli alloggi sono molto alti; qui il *turn over* assume, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado, proporzioni molto significative (anche oltre il 50%).

2.5. Risorse esterne

Di norma vi è un *utilizzo* delle risorse esterne abbastanza *stabile e sistematico*. Anche il ricorso a esperti esterni è una pratica diffusa nelle scuole di ogni ordine e grado, con una maggiore frequenza negli Istituti superiori.

a. Istituti comprensivi

Nelle realtà di “Valle” si tendono a utilizzare in modo ampio e diffuso (una sorta di consuetudine che si conferma di anno in anno) tutte le tipologie di enti, istituzioni, musei, biblioteche, parchi ecc., non di rado con apposite convenzioni (soprattutto con i Comprensori, le ASL, i Parchi naturali...). Alcuni Dirigenti notano tuttavia come vi sia un utilizzo per così dire “passivo” delle offerte (si tratta spesso di “pacchetti” già predisposti, con differenziazioni per primaria e secondaria di primo grado) e raramente si riesca a progettare insieme esperienze o moduli formativi; l’interazione e la progettazione integrata sono documentate ma in pochissimi casi.

Di contro vi sono attività non presenti sul territorio di cui la scuola si fa carico (è il caso di particolari attività motorie). Nelle valli operano molte associazioni sportive e associazioni di volontariato, che però vengono frequentate soprattutto nell’extrascuola.

Interessante il dato del finanziamento di Comprensori e Comuni di particolari progetti educativi (ed. stradale, ambientale, salute, ecc.) e culturali. Si potrebbe sintetizzare tale rapporto con il territorio come *scambio di servizi complementare*.

Anche in città si rileva un utilizzo diffuso delle risorse - soprattutto Musei e laboratori didattici presso i Musei - ma prevalentemente orientato dalle scelte dei singoli docenti e dalle loro preferenze. In “Periferia” vi è un utilizzo più occasionale, dato sul

quale probabilmente pesa il problema della vicinanza o meno delle risorse e il conseguente problema dei trasporti.

b. Istituti superiori

Negli Istituti superiori il rapporto con il territorio si configura secondo due direttrici:

1. una fruizione di proposte esterne (musei, enti, associazioni...), che integrano gli insegnamenti disciplinari con attività laboratoriali, visite guidate, conferenze, e sono legate all'iniziativa di singoli insegnanti, oppure utilizzano esperti che operano sul territorio per attività facoltative o integrative (pomeridiane o serali); tale tipologia è presente soprattutto nei licei;
2. rapporti strutturati con aziende, enti e associazioni per *stages*, tirocini, collaborazioni; in questo caso si tratta spesso di convenzioni e intese co-progettate che configurano una forte sinergia scuola-territorio, sia come formazione integrata sia come ricezione delle istanze del mondo del lavoro nella progettazione delle attività formative; questo orientamento è molto presente negli Istituti tecnici e professionali.

3. CERTIFICAZIONE E VALUTAZIONE

Come dato generale è confermata la presenza diffusa di azioni sistematiche di valutazione di Istituto sia interna che esterna (rispetto alle altre aree è minore la frequenza di azioni di verifica interna negli IC di "Città", maggiore negli IIS di "Città"). Negli ultimi anni è aumentato il numero degli Istituti superiori che hanno richiesto la certificazione esterna per il controllo della qualità (certificazione ISO 9000 e altre).

Molto estesa da parte di Istituti comprensivi e Istituti superiori la partecipazione ai progetti di valutazione degli apprendimenti, soprattutto promossi dall'INValSI e dall'IPRASE. Alcune scuole hanno aderito al progetto Monipof.

Negli ultimi anni la quasi totalità delle scuole trentine partecipa al progetto Autovalutazione di Istituto, che utilizza il supporto e gli strumenti forniti dall'Area di Supporto alla Valutazione del sistema scolastico e formativo.⁴³ Tali strumenti sono soprattutto questionari di gradimento rivolti a famiglie, studenti e docenti, e mappe di indicatori, utili a valutare i risultati conseguiti dalle scuole, in relazione a "contesto, risorse, processi e prodotti".

⁴³ Maggiori informazioni in Giorgio Allulli e Tiziana Grando (a cura di), *La scuola trentina si valuta*, Didascalie libri, Trento 2004.

Alcuni Dirigenti indicano tuttavia la questione della valutazione di sistema come uno dei punti deboli della scuola, su cui auspicano una maggiore sensibilità da parte dei docenti (in molti casi è subita) e su cui progettano azioni migliorative.

La propensione a utilizzare le pratiche di valutazione per attivare dinamiche di miglioramento dell'offerta formativa e orientarle consapevolmente è dichiarata:

- negli Istituti comprensivi in modo *basso* in “Città”, *medio* in “Periferia” e “Valle”. Solo in alcuni casi è stato dichiarato l'utilizzo dei risultati di sondaggi interni per un'azione di revisione dell'offerta formativa sulla base delle richieste espresse dall'utenza;
- negli Istituti superiori in modo *medio* in “Città”, *alto* in “Periferia”, *basso* in “Valle”.

4. ORGANIZZAZIONE DEL CURRICOLO E INNOVAZIONE: ALCUNE CONSIDERAZIONI

I fattori dell'*organizzazione* unitamente alle “*strutture dell'attività formativa*” - considerate nella seconda parte di questo Rapporto - costituiscono gli elementi portanti per la realizzazione delle finalità educative e perciò forniscono anch'essi indicatori significativi per individuare le strategie pedagogiche effettivamente praticate.

Emerge una divisione tra:

- le “*attività obbligatorie*” o “del mattino”, dedicate alle attività obbligatorie centrate sulle discipline, organizzate secondo le modalità della tradizione, sostanzialmente “*fisse*” nella struttura dell'*orario*, della *classe* e dell'*aula*, con l'importante variazione costituita dalla diffusione dei laboratori;
- le “*attività facoltative e integrative*” o, per qualcuno, “del pomeriggio” nelle quali vengono maggiormente introdotte e sperimentate le modalità della *flessibilità*, previste dalla normativa sull'autonomia e le tendenze verso l'individualizzazione, la valorizzazione dell'esperienza degli alunni e la personalizzazione.

Nella progettazione curricolare risulta marginale e poco presente la pratica di una relazione interattiva tra scuola e utenti (alunni e famiglie), mentre l'interazione è sicuramente maggiore nella relazione didattica quotidiana.

Coerentemente con la visione e la missione dichiarate, la flessibilità del curriculum e della sua organizzazione è più sviluppata nel “*Modello 2*” e un po' meno nel “*Modello 3*”, è poco sviluppata nei “*Modello 1*” e nel “*Modello 4*”.

Per mettere ulteriormente a fuoco le differenze di “frequenza” delle *variabili* più centrate sulle *strategie della progettazione autonoma e flessibile* e della *personalizzazione dei percorsi* - costitutive della proposta di innovazione contenuta nella recente normativa e nelle riflessioni degli ultimi dieci anni - si è costruito un *modello di analisi dell'innovazione* coerente con queste strategie e costituito da 24 variabili ritenute particolarmente significative (vedi pp. 109-110). I dati raccolti sono poi stati elaborati utilizzando il modello come griglia di ordinamento. Ne risulta un elenco ordinato secondo la presenza per ogni istituto di un numero via via minore di variabili; l'introduzione di “classi” in tale elenco è ovviamente molto convenzionale dal momento che esso rappresenta un *continuum*, è però utile per cogliere tendenze.

Si sono perciò considerate come “*scuole innovative*” (ovviamente secondo i criteri dichiarati) quelle che presentavano almeno la metà delle variabili del modello (dunque 12 variabili), ricavando in tal modo un gruppo composto da *sette istituti*, del quale fanno parte tre Istituti comprensivi e quattro Istituti superiori così distribuiti:⁴⁴

| | | | | | | |
|------------|------------|------------|------------|-------------|------------|-----------|
| 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | 7° |
| IIS Perif. | IIS Perif. | I.C. Città | IIS Perif. | I.C. Perif. | I.C. Valle | IIS Città |

Quadro 22. Graduatoria e distribuzione delle “scuole innovative”

Se si guarda al gruppo successivo, composto da scuole che presentano da 11 a 8 variabili del modello “innovazione”, si nota una lunga sequenza di Istituti comprensivi, distribuiti prevalentemente tra “Periferia” e “Valle”:

| | | | | | | | | | | | |
|-------------|------------|-----------|-------------|-------------|------------|-------------|------------|----------|------------|-----------|------------|
| 8° | 9° | 10° | 11° | 12° | 13° | 14° | 15° | 16° | 17° | 18° | 19° |
| I.C. Perif. | I.C. Valle | IIS Città | I.C. Perif. | I.C. Perif. | I.C. Valle | I.C. Perif. | I.C. Valle | IC Città | I.C. Valle | IIS Città | IIS Perif. |

Quadro 23. Graduatoria e distribuzione delle scuole da 11 a 8 variabili

Il gruppo che presenta da 7 a 5 variabili è così composto:

| | | | | | | | | |
|------------|-------------|-----------|-----------|-----------|-------------|------------|----------|-----------|
| 20° | 21° | 22° | 23° | 24° | 25° | 26° | 27° | 28° |
| I.C. Valle | I.C. Perif. | IIS Valle | IIS Valle | IIS Valle | I.C. Perif. | I.C. Valle | IC Città | IIS Città |

Quadro 24. Graduatoria e distribuzione delle scuole da 7 a 5 variabili

Infine il gruppo che presenta da 4 a 0 variabili:

⁴⁴ Al primo posto l'istituto con il maggior numero di variabili di “innovazione” (nn. variabili), a seguire quelli che ne hanno meno.

| | | | | | | | | |
|----------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|
| 29° | 30° | 31° | 32° | 33° | 34° | 35° | 36° | 37° |
| IC Città | IC Città | IC Città | IIS Valle | IC Valle | IC Città | IC Valle | IC Perif. | IIS Città |

Quadro 25. Graduatoria e distribuzione delle scuole con minore indice di innovazione.

La maggiore propensione all'innovazione *secondo il modello scelto* è propria perciò di alcuni IIS di “*Periferia*”, nei quali prevale decisamente l'orientamento professionalizzante, e degli IC di “*Valle*”.

L'indice di presenza delle diverse variabili del modello e la frequenza di ciascuna di esse ci consentono di considerare “*molto diffuse*” quelle che, nell'elenco sottostante, vanno da 1 a 4, “*mediamente diffuse*” quelle da 5 a 11, “*poco diffuse*” quelle da 12 a 24:

a. Molto diffuse:

1. programmazione intenzionale di continuità verticale;
2. attività operative entro l'attività ordinaria;
3. programmazione fatta per competenze;
4. moduli.

b. Mediamente diffuse:

5. utilizzazione di unità di lavoro con cadenze temporali diversificate;
6. programmazione per aree interdisciplinari;
7. attività progettuali entro l'attività ordinaria;
8. autovalutazione come finalità;
9. profilo definito di competenze in termini generali come finalità;
10. organizzazione a classi aperte;
11. esperienze di vita progettate nell'attività ordinaria.

c. Poco diffuse:

12. progettualità esistenziale;
13. orario diversificato per diversi periodi dell'anno scolastico;
14. gruppi in orizzontale;
15. autoconoscenza, metacognizione come finalità;
16. azioni di verifica interna;
17. azioni di valutazione utilizzando la verifica interna;
18. gruppi in verticale;
19. cicli progettati in continuità;
20. esperienze di vita “spontanee”, utilizzate consapevolmente;
21. progettazione di miglioramento;

22. proposta dei docenti di attività facoltative scelte poi dagli alunni/famiglie: ampia (23) e in orario scolastico (24).

Come si può notare, le prime 11 variabili (“*molto*” e “*mediamente diffuse*”) riguardano principalmente le scelte relative ai criteri di programmazione e alle dimensioni del curriculum, in particolare all’inserimento della dimensione operativa.

Nell’insieme si può vedere che il *modello della progettualità* è sviluppato per quanto riguarda le scelte relative agli scopi, ai contenuti e alle azioni, e che sono presenti alcuni elementi di flessibilità organizzativa e di valutazione di istituto, ma nel complesso è ancora limitata la loro traduzione in processi di progettazione sistematica del miglioramento dell’offerta formativa a livello di istituto.

I Modelli

L'analisi nel suo complesso ci ha mostrato un quadro della progettazione "curricolare" di istituto nella Provincia di Trento molto vario e ricco di elementi e di articolazioni, nel quale si sono individuate tendenze che a volte si caratterizzano rispetto alle aree, a volte rispetto alle tipologie di scuola, a volte si intrecciano. La *cluster analysis* ci offre la possibilità di una sintesi interpretativa di queste differenze, raggruppandole intorno a 4 profili, o modelli, di riferimento, che ci aiutano a capirle.

| Modello | Frequenza | % per tipo di istituto | | |
|------------------|-----------|------------------------|------|--------|
| | | generale | | |
| | | Tutti gli istituti | I.C. | I.I.S. |
| Modello 1 | | 27% | 39% | 7% |
| Modello 2 | | 24% | 26% | 21% |
| Modello 3 | | 24% | 35% | 7% |
| Modello 4 | | 19% | 0 | 50% |
| Casi particolari | | 6% | | |

Quadro 26. Frequenza dei diversi modelli di curricolo nella provincia secondo le aree territoriali e i tipi di scuola

Da segnalare che due istituti della stessa "valle", un IC e un IIS, hanno presentato caratteristiche così peculiari che nella *cluster analysis* sono risultati "gruppo a sé", perciò sono stati inseriti nel Quadro 26 come "casi particolari".

1. CURRICOLO DELL'INTEGRAZIONE CULTURALE E SOCIALE

Il *Modello 1* è presente in 10 scuole su 37 del campione: 9 Istituti comprensivi e un liceo; 5 sono di "Città" (compreso un Liceo), 2 di "Valle" e 3 di "Periferia".

È caratterizzato da *forte orientamento all'integrazione nella cultura sociale*, cioè quel sistema di valori e idee proprio della società in cui si vive. Questo sembra costituire il criterio fondamentale delle scelte, insieme a un marcato riferimento al territorio e all'identità locale e alla "centralità" - tendente all'esclusività - del ruolo dei docenti, che effettuano le scelte, propongono le attività facoltative, gestiscono l'attività obbligatoria in classe, apprendola solo per l'orario facoltativo, e non ne delegano la conduzione ad esperti esterni. Coerentemente con la *visione* e la *missione*, la flessibilità del curricolo e della sua organizzazione è poco sviluppata.

L'alunno è visto come soggetto che deve acquisire i *valori della convivenza sociale* e i *saperi fondamentali della cultura generale*, integrati e specificati dalla valorizzazione della storia culturale locale, e deve sviluppare la propria *operatività*, pensata in termini esecutivi, più che progettuali.

Il modello esprime la convinzione che la scuola sia depositaria degli elementi essenziali necessari alla vita del soggetto, responsabile della loro trasmissione e sia tenuta a farlo in modo articolato ed efficiente, ricorrendo a modalità e strumenti mutuati anche da approcci innovativi, ma dentro impianti consolidati. Ritiene che i saperi - organizzati in "discipline" - costituiscano materia necessaria e sufficiente a questo scopo, per cui è bene prima di tutto consolidarle e approfondirle (vedi "sviluppo interno delle discipline") e solo in subordine, per quanto le energie lo consentono, procedere a "integrazioni". Per questo motivo, non dedica particolare attenzione alle "esperienze di vita" e alla "progettualità" dell'alunno e considera l'acquisizione di abilità operative utile come completamento dell'esperienza formativa centrale, collocandola perciò principalmente nelle attività integrative, quantitativamente contenute.

La cultura organizzativa prevede processi di programmazione collegiale di plesso e momenti di utilizzazione delle verifiche esterne; poco presenti nel gruppo processi di verifica interna e di progettazione collegiale del miglioramento.

Le **finalità** dichiarate sono fortemente orientate alla integrazione del soggetto nella cultura sociale piuttosto che alla sua formazione identitaria personale in quanto tale:

1. *l'analisi di situazione* è diretta alla rilevazione dei bisogni del territorio, con attenzione elevata verso l'identità locale e verso l'identità storico-culturale, discreta verso la situazione economica, mentre è molto ridotta, o inesistente, quella verso le caratteristiche dell'utenza, generalmente intesa. Interessante notare che l'attenzione si alza, come in quasi tutte le scuole del campione, nei riguardi di "soggetti particolari", e tra questi ci sono gli immigrati e, in subordine, gli handicappati. La presa in carico dei soggetti in maggiore difficoltà si correla coerentemente con lo scopo di inserimento nella vita sociale; da segnalare che questo tratto si presenta negli Istituti comprensivi, non nel liceo.
2. L'orientamento delle finalità risulta:
 - 2.1. intenso e forte rispetto alla *integrazione sociale*:
 - nei valori della convivenza: "identità locale", "integrazione", "rispetto dell'altro", "solidarietà";
 - nelle caratteristiche personali: "conoscenza", "operatività", "socializzazione".
 - 2.2. Debole rispetto alla crescita nelle caratteristiche più strettamente *identitarie*, poiché il soggetto non è considerato:

- in termini globali; si veda la bassa presenza o la sostanziale assenza delle seguenti variabili: “formazione integrale”, “identità personale”, “profilo definito in termini di competenza”;
- in alcune caratteristiche *personali e individuali* come “affettività”, “espressività”, “metacognizione”, “autovalutazione”, “identità corporea, benessere, salute”, “autovalutazione”, e in alcune *tradizionalmente* poco presenti nell’orizzonte della pedagogia scolastica come “progettualità esistenziale”.

Il curriculum

1. La struttura del curriculum presenta:
 - 1.1. un ricorso alla differenziazione delle attività obbligatorie solo entro la classe.
 - 1.2. Un’ampia proposta di attività facoltative da parte dei docenti, e gestite da loro (molto raro l’affidamento ad esperti esterni senza la presenza del docente).
2. La tipologia delle attività:
 - 2.1. il modello pone limitata attenzione all’utilizzazione formativa consapevole delle esperienze di vita del soggetto: non le considera nella loro forma spontanea e pochissimo in forma progettata nell’attività ordinaria, le prevede in forma progettata in momenti “particolari”, anche se in modo limitato.
 - 2.2. I saperi sono ovviamente considerati in modo pieno. Il modello prevede in modo limitato la programmazione in verticale, in modo ampio attività di sviluppo interno delle discipline e in modo ridotto lo sviluppo integrativo delle discipline. Totale è l’attività di recupero e sostegno rivolta a tutti gli alunni in difficoltà e, in subordine, agli stranieri. La programmazione viene fatta in modo composito, combinando il più tradizionale criterio della definizione degli obiettivi, mediante analisi degli argomenti, con quello della definizione rispetto alle abilità, che è più moderno, ma comunque oggi molto consolidato.
 - 2.3. La tipologia di attività formative centrata sulla operatività non è prevista nell’attività ordinaria, ma è diffusa nelle attività “particolari” e “integrative”; il modello inoltre non considera l’operatività intesa come dimensione progettuale degli alunni.

La **forma delle attività** si limita alla inevitabile “canna d’organo”.

L’organizzazione e la flessibilità:

- l’uso degli spazi è ampio e articolato, ma essi non sono pensati in funzione individualizzante;
- raramente è prevista la flessibilità e la differenziazione dell’organizzazione del tempo;
- le attività in orario obbligatorio (non opzionali) sono condotte principalmente nel gruppo classe, più limitatamente in gruppi interni alla classe o in orizzontale tra classi;

- in orario facoltativo sono previsti gruppi in orizzontale.

Le risorse. Nelle scuole di questo gruppo le risorse interne sono stabili ed è previsto, anche se in modo limitato, il ricorso ad esperti esterni (in presenza dei docenti, come si è visto).

Il controllo e la valutazione:

- non sono previsti come processi interni; è molto utilizzata invece la verifica esterna;
- non sono consapevolmente previsti processi interni di progettazione del miglioramento.

2. CURRICOLO DELLA FORMAZIONE PERSONALE ORIENTATA ALLA COMUNITÀ

Il *Modello 2* è presente in 9 scuole su 37 del campione: 6 Istituti comprensivi e 3 Istituti di istruzione superiore; quattro sono di “Città” (tutti IC), uno di “Valle” (IC) e quattro di “Periferia” (un IC e tre IIS).

È caratterizzato da forte *orientamento alla persona* degli alunni, *entro la prospettiva della comunità*, caratterizzata dai valori dell'identità storico culturale, dell'identità locale e della convivenza civile.

L'alunno è visto come soggetto che deve crescere nella sua identità personale, sia nelle caratteristiche individuali che nelle abilità sociali, deve sviluppare conoscenza, operatività, progettualità e socialità.

La strutturazione del curriculum è coerente con queste premesse. Le attività formative sul piano cognitivo prevedono, a fianco di una piena valorizzazione delle tradizionali attività, una ricerca di integrazione delle discipline, più che uno sviluppo al loro interno, comunque presente.

Viene dedicata una forte attenzione alle esperienze di vita dei soggetti, decisamente maggiore che negli altri modelli, mentre un po' più limitato, anche se discreto, è lo spazio dedicato alle attività operative e progettuali.

Viene utilizzata anche la flessibilità organizzativa: ampia negli spazi, più limitata nei tempi e nella formazione dei gruppi, e tuttavia maggiore che negli altri modelli.

Il ruolo centrale dei docenti è integrato da spazi di proposta previsti per gli alunni, le famiglie e gli esperti esterni.

La cultura organizzativa prevede processi di programmazione collegiale di plesso e di dipartimento disciplinare; sono presenti processi di verifica interna, mentre la valutazione utilizza sia la verifica interna che quella esterna; è presente la progettazione collegiale del miglioramento.

La **finalità** di uno “*sviluppo armonico, integrale della persona*” caratterizza pienamente il modello, che è centrato sulla formazione identitaria dentro una dimensione comunitaria:

1. *l'analisi di situazione* è diretta alla rilevazione dei bisogni del territorio, con attenzione alta nei confronti dell'identità storico-culturale e della situazione economica, un po' meno verso l'identità locale. È presente, anche se non in misura consistente, l'attenzione verso i servizi ludici, sportivi e associativi e verso le caratteristiche degli utenti “ordinari”; questa attenzione si accentua nei confronti dei “soggetti particolari”, e tra questi ci sono in modo particolare gli immigrati e, in subordine, i portatori di handicap. La presa in carico dei soggetti in maggiore difficoltà si correla coerentemente allo scopo.
2. L'orientamento alle finalità risulta *forte*:
 - 2.1. rispetto allo *sviluppo armonico, integrale della persona*:
 - nei valori: “identità personale”, “autonomia”, “disponibilità”;
 - nelle caratteristiche personali: “profilo definito in termini di competenze”, “conoscenza”, “operatività”, “identità corporea, benessere, salute”; emerge qualche attenzione, pur limitata, all’“autoconoscenza-metacognizione”.
 - 2.2. Rispetto all'*integrazione sociale*:
 - nei valori della convivenza: “identità locale”, “rispetto dell'altro”, “solidarietà”, “collaborazione”, “integrazione”;
 - nelle caratteristiche personali: “conoscenza”, “operatività”, “socializzazione”.
3. L'orientamento delle finalità risulta debole rispetto ad alcune caratteristiche *personali e individuali* come “affettività”, “espressività”, “autovalutazione” e ad altre tradizionalmente meno presenti nell'orizzonte della pedagogia scolastica come la “progettualità esistenziale”.

Il curriculum

1. La *struttura* del curriculum presenta:
 - 1.1. un discreto ricorso alla differenziazione delle attività sia entro la classe che a classi aperte.
 - 1.2. Un'ampia proposta di attività facoltative sia da parte dei docenti, sia da parte degli alunni e delle famiglie, gestite all'interno, oppure da esperti esterni senza la presenza del docente.
2. La *tipologia delle attività*:
 - 2.1. il modello prevede l'utilizzazione in senso formativo delle “esperienze di vita” del soggetto:
 - con frequenza *bassa* nella loro forma spontanea;
 - con frequenza *alta* nella progettazione dell'attività ordinaria;
 - con frequenza *molto alta* nella progettazione in momenti “particolari”.

2.2. I saperi sono ovviamente considerati in modo pieno. Il modello prevede in modo limitato la programmazione in verticale e attività di sviluppo interno delle discipline, in modo elevato attività di sviluppo integrativo delle discipline. Ampia è l'attività di recupero e sostegno rivolta a tutti, totale quella rivolta agli stranieri. La programmazione viene fatta in modo composito, combinando il criterio - oggi molto consolidato - della definizione degli obiettivi rispetto alle abilità con il criterio delle aree interdisciplinari e una certa attenzione anche per il criterio dei centri di interesse.

2.3. La programmazione risulta condivisa sia nei plessi che nei dipartimenti disciplinari.

2.4. La tipologia di attività formative centrata sulla operatività è prevista nell'attività ordinaria, è diffusa in modo pieno nelle attività facoltative e integrative; la dimensione progettuale degli alunni è prevista in modo limitato nell'attività ordinaria, in modo ampio nelle attività facoltative e integrative.

La **forma delle attività** prevede, accanto alla "canna d'organo", anche il ricorso a "moduli", sia pure in modo limitato.

L'organizzazione e la flessibilità:

- ampio e articolato è l'uso degli spazi, pensati anche in funzione individualizzante;
- compaiono, con frequenza *media*, moduli flessibili e differenziati dell'organizzazione del tempo;
- è presente in modo diffuso la preoccupazione di organizzare il tempo scuola equilibrando i carichi di lavoro degli alunni;
- in orario obbligatorio si lavora col gruppo classe e con gruppi interni alla classe;
- in orario facoltativo sono previsti gruppi a classi aperte in orizzontale e in verticale.

Le **risorse**. Nelle scuole di questo gruppo le risorse sono stabili ed è ampiamente previsto il ricorso ad esperti esterni.

Il controllo e la valutazione:

- sono previsti processi interni di verifica; nella valutazione è molto utilizzata anche la verifica esterna;
- sono consapevolmente previsti processi interni di progettazione del miglioramento.

3. CURRICOLO DELLA FORMAZIONE PERSONALE ORIENTATA ALLA SOCIETÀ

Il *Modello 3* è presente in 9 scuole su 37 del campione: 8 Istituti comprensivi e un Istituto di istruzione superiore; 5 di “Valle” (IC) e 4 di “Periferia” (3 IC e 1 IIS).

Questo modello condivide con il precedente alcuni tratti e si differenzia per altri. Anch'esso è caratterizzato da forte *orientamento alla persona*, ma è pensato nella *prospettiva della convivenza civile e dell'inserimento nella vita sociale* in generale, più che in una concreta comunità di appartenenza; è infatti presente un discreto orientamento all'identità storico-culturale, ma non in termini localistici.

Anche qui l'alunno è visto come soggetto che deve crescere nella sua identità personale, sia nelle sue caratteristiche individuali che nelle sue abilità sociali, e deve sviluppare conoscenza, operatività, progettualità e socialità. Ma sia la ricerca di sviluppo delle discipline sia l'utilizzazione delle esperienze di vita dei soggetti sono limitate. È invece medio-alta l'attenzione rivolta alle attività operative e progettuali, in coerenza, presumibilmente, con i criteri di una programmazione per competenze presente con frequenza alta.

Coerentemente con questa impostazione - che vede alcuni fattori sviluppati secondo le nuove tendenze e altri più legati alle consuetudini - il modello utilizza poco la flessibilità organizzativa per gli spazi, e mediamente per i tempi e la formazione dei gruppi.

Il ruolo dei docenti è centrale e non è previsto uno spazio formalizzato di proposta da parte degli alunni e delle famiglie.

La cultura organizzativa prevede processi di programmazione collegiale di plesso e di dipartimento disciplinare; sono presenti processi di verifica interna, mentre la valutazione utilizza sia la verifica interna che quella esterna; è presente la progettazione collegiale del miglioramento.

La **finalità** di “*sviluppo armonico, integrale della persona*” orienta il modello, che è centrato sulla formazione identitaria collocata dentro la dimensione sociale ma non focalizzata sull'identità locale.

1. *L'analisi di situazione* è diretta alla rilevazione dei bisogni del territorio, con attenzione alta verso la situazione economica e i bisogni dei singoli, compresi i “soggetti particolari”; tra questi ci sono in modo particolare gli immigrati e, in subordine, gli handicappati. La presa in carico dei soggetti in maggiore difficoltà si correla allo scopo in modo coerente.
2. *L'orientamento delle finalità* risulta molto marcato:
 - 2.1. rispetto allo *sviluppo armonico, integrale della persona*;

- nei valori: “identità personale”, “autonomia”, “disponibilità”;
 - nelle caratteristiche personali: “conoscenza”, “operatività”, “espressività”, “riflessività”, con particolare attenzione a “autovalutazione”, mentre è molto ridotto il peso di “autoconoscenza-metacognizione”, “identità corporea, benessere, salute”.
- 2.2. Rispetto all’*integrazione sociale*:
- nei valori della convivenza: “rispetto dell’altro”, “solidarietà”, “collaborazione”, “integrazione”;
 - nelle caratteristiche personali: “conoscenza”, “operatività”, “socializzazione”.
3. L’orientamento delle finalità risulta debole in relazione all’investimento su alcune caratteristiche *personali e individuali* come l’“affettività”, e in altre *tradizionalmente* meno presenti nell’orizzonte della pedagogia scolastica come la “progettualità esistenziale”.

Il curriculum.

1. La *struttura del curriculum* presenta:
- 1.1. un discreto ricorso alla differenziazione delle attività sia entro la classe che a classi aperte.
 - 1.2. Un’ampia proposta di attività facoltative da parte dei docenti, limitata da parte degli alunni e delle famiglie, gestite dai docenti, senza esperti esterni.
2. La *tipologia delle attività*:
- 2.1. il modello prevede l’utilizzazione formativa consapevole delle esperienze di vita del soggetto solo in modo limitato, nella forma “progettata in momenti particolari”.
 - 2.2. I saperi sono ovviamente considerati in modo pieno. Il modello prevede a livello:
 - *alto* la programmazione in verticale;
 - *basso* attività di sviluppo interno delle discipline;
 - *medio* attività di sviluppo integrativo delle discipline;
 - *molto alto* l’attività di recupero e sostegno rivolta a tutti, senza però prevedere interventi mirati per gli alunni stranieri.
 - 2.3. La *programmazione*:
 - viene attuata secondo il criterio innovativo e ormai consolidato della definizione degli obiettivi rispetto alle abilità, combinato con la declinazione delle competenze;
 - risulta condivisa in modo *medio* sia nei plessi che nei dipartimenti disciplinari.
 - 2.4. La *tipologia di attività formative*, centrata sulla operatività, è ampiamente prevista nell’attività ordinaria e nelle attività “particolari” e “integrative”; la dimen-

sione progettuale degli alunni è prevista in modo ampio nell'attività ordinaria e nelle attività facoltative e integrative.

La **forma delle attività**, a fianco della “canna d'organo”, prevede anche il ricorso a “moduli”, sia pure in modo limitato.

L'organizzazione e la flessibilità:

- ampio e articolato è l'uso degli spazi standardizzati, assenti quelli pensati anche in funzione individualizzante;
- compaiono, anche se in modo limitato, modalità di flessibilità e differenziazione dell'organizzazione del tempo;
- è presente con frequenza media la preoccupazione di equilibrare i carichi di lavoro degli alunni;
- in orario obbligatorio si lavora col gruppo classe e con gruppi interni alla classe; per attività opzionali obbligatorie compaiono anche gruppi a classi aperte in orizzontale;
- in orario facoltativo sono previsti gruppi a classi aperte in orizzontale e in verticale.

Nelle scuole di questo gruppo le **risorse interne** sono stabili ed è previsto in modo occasionale e limitato il ricorso ad esperti esterni.

Il controllo e la valutazione:

- sono ampiamente previsti processi interni di verifica; nella valutazione è molto utilizzata anche la verifica esterna;
- sono consapevolmente previsti processi interni di progettazione del miglioramento.

4. CURRICOLO DELLA FORMAZIONE PERSONALE DI TIPO “PROFESSIONALE”

Il *Modello 4* è presente in 7 scuole su 37 del campione: 6 Istituti di istruzione superiore e 1 Liceo; 3 di “Valle” (IIS) e 4 di “Città” (3 IIS e 1 Liceo).

È caratterizzato da *forte orientamento alla persona* degli alunni, entro la prospettiva dell'inserimento nella vita sociale e della convivenza civile, senza un particolare rilievo per la comunità locale e i suoi valori, storici e attuali.

L'alunno è visto come soggetto che deve crescere nella sua identità personale, delineata entro un “profilo di competenza specifico” che considera centrale il sapere e indispensabili alcune caratteristiche personali di “armonia del sé” e di abilità sociali. A questo scopo ritiene sostanzialmente adeguato il curriculum esistente, fondato sulle tradizionali attività cognitive, e non dedica spazio specifico alle esperienze di vita e

alle attività operative e progettuali. Il ruolo dei docenti è centrale e non prevede spazi espliciti di proposta per gli altri soggetti; la condivisione della programmazione si presenta con frequenza limitata nei dipartimenti.

L'organizzazione presenta pochi elementi di flessibilità; sono pienamente adottati strumenti di verifica e valutazione interna ed esterna; è mediamente presente la progettazione collegiale del miglioramento.

L'*analisi di situazione* è diretta alla rilevazione dei bisogni del territorio, mentre l'attenzione verso i bisogni dell'utenza è riferita in particolare alle variabili "titolo di studio" e "occupazione"; bassa è l'attenzione all'"identità storico culturale" e alla "situazione economica", tendente a zero quella relativa ai "bisogni particolari".

L'orientamento delle **finalità** risulta intenso e forte:

1. rispetto allo *sviluppo armonico e integrale della persona*:
 - nei valori: "identità personale", "autonomia";
 - nelle caratteristiche personali: "conoscenza", "affettività", "identità corporea, benessere, salute", mentre è ridotto il peso dell'"operatività".
2. Rispetto all'*integrazione sociale*:
 - nei valori della convivenza: "rispetto dell'altro", "solidarietà", "collaborazione", mentre è limitato il riferimento all'"integrazione" e assente quello all'"identità locale";
 - nelle caratteristiche personali: "conoscenza", "operatività", "socializzazione".

L'investimento sulle finalità risulta debole rispetto ad alcune caratteristiche *personali e individuali* come "espressività", "riflessività", e ad altre, *tradizionalmente* meno presenti nell'orizzonte della pedagogia scolastica, come la "progettualità esistenziale".

Il curriculum

1. La *struttura del curriculum* presenta:
 - 1.1. un ricorso molto limitato alla differenziazione delle attività sia entro la classe che a classi aperte.
 - 1.2. Un'ampia proposta di attività facoltative da parte dei docenti gestite da loro, senza esperti esterni, mentre non è prevista la proposta da parte degli alunni e delle famiglie.
 - 1.3. sono previste attività di supporto per il cambio di indirizzo e il tirocinio.
2. La *tipologia delle attività*:
 - 2.1. nel modello appare appena accennata l'utilizzazione "programmata" delle esperienze di vita del soggetto.
 - 2.2. La considerazione dei saperi è ovviamente fondamentale e totale. Il modello prevede in modo ampio la programmazione in verticale, in modo limitato attività di sviluppo interno e integrativo delle discipline. L'attività di recupero e sostegno è molto diffusa e rivolta a tutti, mentre non è prevista in modo specifico

per gli stranieri. La programmazione viene attuata col criterio attuale e molto consolidato della definizione degli obiettivi rispetto alle abilità, combinato col criterio per competenze e per aree interdisciplinari.

2.3. La programmazione risulta condivisa in modo limitato nei dipartimenti disciplinari.

2.4. La tipologia di attività formative, centrata sulla operatività e sulla dimensione progettuale degli alunni, è raramente prevista.

La **forma delle attività** prevede, a fianco della “canna d’organo”, il ricorso ampio anche al modello “modulare”.

L’organizzazione e la flessibilità:

- l’uso degli spazi standardizzati è ampio e articolato, mentre sono assenti spazi in funzione individualizzante;
- molto scarsa la flessibilizzazione e la differenziazione dell’organizzazione del tempo;
- non è presente l’attenzione ad equilibrare i carichi di lavoro degli alunni;
- in orario obbligatorio si lavora col gruppo classe e con gruppi interni alla classe;
- in orario facoltativo sono previsti gruppi a classi aperte in orizzontale e in verticale, anche se in modo limitato.

Nelle scuole di questo gruppo le **risorse** sono stabili ed è previsto in modo occasionale e limitato il ricorso ad esperti esterni

Il controllo e la valutazione:

- sono ampiamente previsti processi interni di verifica e di verifica esterna;
- sono previste con frequenza *media* azioni interne di progettazione del miglioramento.

Conclusioni

L'analisi dei modelli curricolari condotta su un campione significativo di istituzioni scolastiche trentine, attraverso la lettura dei Progetti di Istituto e interviste mirate ai Dirigenti e ai loro collaboratori, ha messo in luce un quadro che trova significative convergenze riferibili a quattro tipologie di curriculum (*analisi dei cluster*) ma invita anche ad alcune considerazioni e domande di carattere più generale, che vengono proposte al mondo della scuola come altrettanti elementi di riflessione.

1. **Quale sistema di coerenza tra le finalità educative cui la scuola trentina dichiara di ispirarsi e le scelte curriculari compiute?** Al di là delle differenti identità tra istituti, che il sistema di bilanciamento tra i vari indicatori ha evidenziato, sembra di poter cogliere come dato generale *nella definizione delle finalità* una forte tensione della scuola trentina verso un *curriculum orientato al soggetto e alla sua crescita*, quindi verso una “scuola centrata sull'educazione”, mentre *sul piano delle scelte curriculari* non sempre c'è una piena corrispondenza e molti parametri sono ancorati al modello di “scuola centrata sull'istruzione”. Vi è come una sorta di slittamento tra una intenzionalità dichiarata proiettata verso l'innovazione e l'arricchimento della missione strategica, e una realtà di tipologie di attività formative, pratiche didattiche e modelli organizzativi che si sta più lentamente mettendo in moto ma fatica ad affermarsi. L'analisi dei *cluster* mette bene in luce quali indicatori caratterizzano le realtà più orientate a una composizione di questi elementi a differenza di quelle che manifestano minori consapevolezze o maggiori resistenze.
2. Rispetto al **modo di intendere la finalità complessiva dell'educazione** compaiono i due classici paradigmi: uno orientato principalmente all'integrazione dei giovani nella cultura sociale e nei suoi valori, quindi al loro “adattamento”, l'altro orientato maggiormente allo sviluppo della persona e al suo inserimento attivo nella società, quindi alla sua “autonomia”.
3. **L'innovazione didattica e pedagogica**, misurata da indicatori quali *flessibilità organizzativa* (spazi e tempi, gruppi), *laboratorialità*, *modularità*, *interdisciplinarietà*, *operatività connessa alla progettualità*, *esperienze di vita ecc.*, **sembra riguardare più il “curriculum facoltativo” che non il curriculum obbligatorio**. L'ampia gamma di progetti che le scuole attuano, le attività opzionali, facoltative e integra-

tive, sembrano essere il canale privilegiato attraverso cui stanno penetrando nella scuola forti elementi di innovazione formativa. Il curriculum disciplinare, strutturato a canna d'organo entro orari rigidi, vincolato al gruppo classe, appare - nella maggior parte dei casi - sostanzialmente legato a un modello tradizionale. Il quadro non è tuttavia di totale staticità, alcuni gradi scolastici sono più proiettati verso l'innovazione anche perché coinvolti in progetti di riforme recenti e attuali (Istituti comprensivi), e lo stesso accade per alcuni ordini di scuola perché più vincolati e interessati alle trasformazioni del mondo del lavoro, come gli Istituti professionali e tecnici.

4. Come conseguenza della considerazione espressa sopra, **il curriculum di scuola sembra articolarsi in due curricula**, non nettamente distinti ma sicuramente non ancora pienamente integrati. **Il primo - obbligatorio** - collocato prevalentemente al mattino dove lo studente apprende nel gruppo classe i saperi disciplinari come da programmi ministeriali, **il secondo - dei progetti, dell'opzionalità e facoltatività, dell'extrascuola** - dove è dato spazio allo studente-persona, portatore di espressività, affettività, talenti e interessi, dove prevale il laboratorio, il lavoro di gruppo, l'attività volta al produrre, la pluridimensionalità del sapere, l'interdisciplinarietà.
5. Distribuite nel territorio e tra gli istituti compaiono con diversa intensità le tendenze verso i **due modelli classici di progettazione**, basati l'uno sull'**integrazione** delle attività secondo un disegno organico e unificante, l'altro sulla **cumulazione** delle attività, pensate separatamente e in parallelo.
6. **Il modello di progettazione è caratterizzato da ampi riferimenti all'analisi del contesto in cui la scuola opera.**

Punti di forza:

- un forte radicamento della scuola trentina nel territorio e un'assunzione dei valori della comunità - solidarietà, rispetto dell'altro e dell'ambiente, integrazione - come fondativi di un'identità personale che tuttavia non è mai schiacciata sul localismo e il particolare;
- una sinergia tra istituzioni scolastiche e agenzie, enti e istituzioni locali, che rappresentano altrettante risorse di tipo educativo e culturale, oltre che finanziario;
- un rapporto di collaborazione e di scambio tra istituti di tipo professionale e tecnico e il mondo del lavoro, che si traducono in progettualità ed esperienze condivise.

Aspetti da migliorare/punti di criticità:

- l'analisi del contesto si limita in molti Progetti d'Istituto a una semplice descrizione generale dell'ambiente da un punto di vista economico, sociale e culturale, che non di rado è datata e spesso è ripresa da fonti secondarie;
- alcuni Dirigenti e collaboratori hanno lamentato una fruizione "passiva" da parte della scuola di offerte o "pacchetti" di enti e istituzioni, e auspicano una maggiore collaborazione e disponibilità a co-progettare esperienze formative più coerenti e integrate con la progettazione curricolare d'Istituto.

7. La lettura dei bisogni dell'utenza orienta la definizione della proposta formativa, soprattutto in termini organizzativi, di supporto e di offerta extracurricolare.

La scuola trentina si dimostra attenta sia ai *bisogni* che provengono da sollecitazioni di contesti non formali (media) e informali (la società in generale) sia all'*area del disagio*, da quello della condizione adolescenziale a quello proveniente da situazioni di diversabilità e di emarginazione. Nel primo ambito le istituzioni scolastiche offrono un'ampia gamma di attività, sia nel tempo facoltativo che nelle attività integrative, che spaziano dal teatro alla danza al cineforum, dai laboratori espressivi alle più diverse attività sportive, dai corsi di strumento musicale al "patentino per la moto".

Per quella vasta e diffusa area definibile come "portatrice di disagio" la scuola trentina dispone sicuramente di ampi mezzi e risorse per fronteggiare una domanda sempre più ampia, ma è in grado di mettere in campo anche competenze, disponibilità, volontà positiva, che si traduce in efficaci risposte di tipo organizzativo, di supporto, di offerta integrativa.⁴⁵ Dagli sportelli di consulenza psicologica ai corsi di lingua per alunni extracomunitari e per le loro famiglie, dai progetti ponte alle passerelle, dai progetti "accoglienza" a quelli sul "benessere a scuola", all'educazione all'affettività e alla salute, il catalogo di buone pratiche è molto ampio e diffuso in ogni ordine e grado scolastico.

8. La sempre maggiore estensione di quest'area di problematicità e di disagio, di richieste che mettono la scuola continuamente di fronte a compiti nuovi e "spiaz-zanti", chiede di andare oltre un modello che attualmente è centrato sull'emergenza, sulla definizione del bisogno come "problema", verso un modello che assume il bisogno come "condizione", che accomuna in misura più o meno evidente e

⁴⁵ Non ci si riferisce qui alla realtà degli alunni portatori di handicap, su cui la scuola trentina risulta altamente e diffusamente attrezzata con un'ampia disponibilità di risorse, competenze, supporti sia a livello di singola scuola che di sistema.

problematica tutti gli alunni, tutti partecipi di un vivere sociale segnato da inquietudini e incertezze. Questo porta con sé la necessità dello **sviluppo** e della maggiore articolazione del **modello di “analisi della situazione”**, che deve integrare **“l’analisi del contesto”** - rivolta al territorio e alle sue caratteristiche e **“l’analisi del deficit”** - rivolta ai “bisogni particolari” di gruppi o individui in situazione “speciale” - con **“l’analisi dei bisogni di formazione”**, che *non possono essere definiti solo in generale, in rapporto alle età e alle finalità istituzionalmente stabilite*, ma devono essere definiti anche individuando i bisogni di crescita che ogni alunno ha in sé ed esprime nelle sue esperienze di vita.

9. Nella scuola trentina è (**molto**) diffusa la **partecipazione ad azioni di valutazione esterna** e in tutte le scuole è prevista l'**autovalutazione**; si rileva tuttavia che **raramente gli esiti si traducono in una conseguente azione di riprogettazione dell’offerta formativa**. Si può allora concludere che, se risulta compiuto e diffuso il modello più classico della progettazione organizzativa che integra processi di pianificazione strategica e processi di monitoraggio, non è ancora diffusa la variante introdotta più recentemente dalla **cultura della qualità** che considera i processi/azioni di **progettazione del miglioramento** necessari, e non speciali e occasionali. Tali processi non devono essere quindi considerati straordinari e legati a contingenze particolari ma essere integrati nell’attività ordinaria, e diventare *cultura di sistema*.

