
Verso un'attività formativa aperta alla promozione dei processi di apprendimento permanente

MICHELE PELLERÉY¹

*Parole chiave:
Lifelong learning,
Competenze chiave,
Adulti*

1. LA FORMAZIONE PERMANENTE NELLE POLITICHE EUROPEE

È utile ripercorrere brevemente alcuni tratti del cammino che è stato tracciato dai documenti europei negli ultimi anni in merito ai processi di formazione permanente. Il punto di avvio non può essere che il vertice di Lisbona del marzo 2000 nel quale è stato fissato l'obiettivo strategico di far divenire l'Europa nel 2010 l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo: un'economia in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale. In tale occasione è stato individuato come elemento centrale della strategia da adottare ai fini della competitività, dell'occupabilità, dell'inclusione sociale, della cittadinanza attiva e dello sviluppo personale proprio l'apprendimento permanente.

Come seguito delle decisioni di Lisbona il 30 ottobre 2000 la Commissione delle Comunità Europee emanava un documento di lavoro denominato "Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente". La base del documento erano le conclusioni del vertice di Lisbona che invitavano "gli Stati membri, il Consiglio e la Commissione... ciascuno nelle rispettive

¹ Università Pontificia Salesiana di Roma.

aree di competenza, ad individuare strategie coerenti e misure pratiche al fine di favorire la formazione permanente per tutti". Per istruzione e formazione permanente viene qui intesa, nel quadro della strategia europea per l'occupazione, "ogni attività di apprendimento finalizzata, con carattere di continuità, a migliorare conoscenza, qualifiche e competenza" in particolare nella "promozione della cittadinanza attiva e nella promozione dell'occupabilità".

Il 21 novembre 2001 una Comunicazione della Commissione riprendeva il tema, dopo una rilevazione generalizzata nell'ambito dell'Unione Europea, sotto il titolo: "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente" nel quale si precisava che per apprendimento permanente si intendeva: "qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale". In questo contesto, se emergeva l'importanza, accanto alla valorizzazione dell'apprendimento formale, di una più chiara e decisa valorizzazione dell'apprendimento non formale e informale, veniva indicato anche un ruolo specifico delle Università nel processo di riconoscimento delle qualifiche e dei crediti formativi acquisiti a ogni livello e in ogni contesto.

La Commissione si è impegnata nell'ambito dei processi di apprendimento formali a: "creare una base più solida per la comune fiducia e il riconoscimento reciproco delle qualifiche; sviluppare un sistema europeo di trasferimento di unità di corso capitalizzabili, diplomi e certificati supplementari, un Europass della formazione, un formato europeo di Curriculum vitae; promuovere un'informazione diffusa sui possibili riconoscimenti professionali; sostenere attivamente il cosiddetto "processo di Bologna" nell'ambito dell'istruzione superiore; sostenere la creazione e attuazione a titolo volontario di diplomi e certificati europei".

Nell'ambito di apprendimento non formale e informale, la stessa Commissione si è impegnata a: "avviare uno scambio sistematico di esperienze e di buone pratiche nel campo dell'identificazione, della valutazione e del riconoscimento dell'apprendimento non formale; elaborare un inventario di metodologie, sistemi e norme di identificazione, valutazione e riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale al fine di sostenere e stimolare metodologie e norme di valutazione di buona qualità ai livelli europeo, nazionale e settoriale; mettere a punto il quadro giuridico necessario per realizzare più estesamente l'identificazione della valutazione e del riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale; impegnare gli Stati membri a sollecitare le Università e gli Istituti di ricerca ad attuare sistematicamente misure di valutazione e di riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale".

In generale la Commissione si è impegnata a: "sviluppare un sistema di 'portfolio' che consentirà ai cittadini in tutte le fasi dell'istruzione e della formazione di sviluppare le loro qualifiche e competenze e di presentarle; mettere a punto un sistema 'modulare' di cumulo delle qualifiche acquisite in istituzioni e paesi diversi, ispirandosi all'attuale sistema ECTS; rafforzare

i servizi europei e nazionale di informazione e di orientamento anche al fine di avvicinare i discenti e le opportunità di apprendimento; incoraggiare e sostenere l'apprendimento sul luogo di lavoro, mediante metodi e strumenti pedagogici efficaci”.

Nel giugno 2002 la Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea sull'apprendimento permanente, nel richiamare gli orientamenti assunti dal 1996 al 2002 in sede comunitaria, ha ribadito che l'apprendimento permanente è un obiettivo fondamentale della strategia europea per l'occupazione e ha tracciato alcune priorità di azione: garantire l'accesso all'apprendimento per tutti; favorire l'opportunità di acquisire competenze di base in cultura tecnologica e lingue straniere, competenze sociali e imprenditoriali; garantire la formazione e l'aggiornamento dei docenti; valorizzare e riconoscere l'apprendimento non formale ed informale.

L'apprendimento permanente deve mirare dunque a dotare i cittadini europei di saperi e competenze indispensabili alla loro vita professionale, ma anche a sostenere lo sviluppo personale per una vita sociale migliore. Il ruolo riconosciuto all'apprendimento permanente è di ampio respiro. Deve rispondere alle sfide rappresentate dalla globalizzazione dei mercati e dalla società della conoscenza, ma anche favorire l'inclusione sociale, prevenendo la discriminazione e promuovendo la tolleranza nel rispetto delle diversità linguistiche e multiculturali.

I Ministri dell'Istruzione dei Paesi membri nel maggio del 2003 si sono accordati su una serie di indicatori per l'analisi comparativa tra i sistemi di istruzione e di formazione al fine di truardare al 2010 i seguenti obiettivi: almeno l'85% della popolazione ventiduenne abbia completato la secondaria superiore; i laureati in matematica, scienze e tecnologia si incrementino almeno del 15% e diminuiscano le disuguaglianze di genere; il tasso medio di abbandono scolastico e formativo sia pari almeno al 10%; diminuiscano rispetto al 2000 almeno del 20% i quindicenni con livelli bassi di capacità di lettura e di nozioni matematiche e scientifiche; almeno il 12,5% della popolazione attiva (25-64 anni) partecipi alla formazione permanente.

Nel novembre 2003, l'Unione Europea assume la Comunicazione sulla valutazione dell'implementazione del Programma “Education & Training 2010” scaturito dagli “Obiettivi di Lisbona” che ha portato alla costituzione di gruppi di lavoro tematici al fine di sollecitare gli Stati membri a proseguire nello sviluppo di politiche per l'apprendimento permanente. I temi affrontati nei gruppi di lavoro riguardano: le competenze di base, l'insegnamento delle lingue, l'ICT in istruzione e in formazione, l'incremento della partecipazione in matematica e scienze, il miglior utilizzo delle risorse, la mobilità e la cooperazione europea, l'open learning, la cittadinanza attiva e l'inclusione, la formazione dei formatori, il sistema di crediti europeo per la formazione professionale, la validazione dell'apprendimento non formale.

Nel marzo 2004 la Commissione Europea nella Comunicazione “La nuova generazione dei Programmi di istruzione e formazione comunitari dopo il 2006” ha proposto un programma integrato per il *lifelong learning*,

incorporando l'insieme dei progetti già esistenti promossi per supportare specifiche attività nel campo dell'istruzione e della formazione nel contesto della strategia dell'apprendimento permanente: tra questi il Programma Socrate e Leonardo da Vinci, il Programma E-learning, l'iniziativa Europass e il Programma Erasmus, quest'ultimo a partire dal 2009. L'intento è di creare una maggiore sinergia fra i diversi campi di azione dei sistemi di istruzione e formazione sostenendo ulteriori sviluppi nel *lifelong learning* e di offrire modalità più coerenti ed efficienti di allocazione delle risorse finanziarie. In prospettiva si mira ad una razionalizzazione delle forme di finanziamento in virtù dell'allargamento dell'Unione ad altri Paesi e di una maggiore identità economico-sociale dell'Europa verso un mondo globale e multiculturale.

Il Programma Integrato, che sarà implementato nel periodo 2007-2013, persegue i seguenti obiettivi: rafforzare il contributo dell'apprendimento permanente ai fini dello sviluppo personale, della coesione sociale, della cittadinanza attiva, delle pari opportunità; contribuire allo sviluppo della qualità del *lifelong learning* e promuovere l'innovazione; rendere accessibili, attraenti e di qualità le opportunità dell'apprendimento permanente tra gli Stati membri; contribuire ad aumentare la partecipazione all'apprendimento permanente da parte delle persone di ogni età; promuovere la creatività, la competitività, l'occupabilità e la crescita di uno spirito imprenditoriale; promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica; divulgare risultati, prodotti e processi innovativi e scambi di esperienze; rafforzare il ruolo dell'apprendimento permanente nel creare un senso di cittadinanza europea ed incoraggiare la tolleranza e il rispetto per gli altri e per le altre culture; promuovere la cooperazione nell'assicurare la qualità in tutti i settori dell'istruzione e della formazione in Europa.

Nell'ambito di tale prospettiva la Commissione Europea nel dicembre 2004 ha adottato una *Decisione* relativa all'istituzione di un "quadro unico" per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze chiamato Europass. Europass è un portfolio di documenti pensato per facilitare la mobilità geografica e professionale dei cittadini europei attraverso la valorizzazione e la visibilità del patrimonio di conoscenze, competenze ed esperienze acquisite e dei percorsi professionali e formativi realizzati nel tempo. Sul piano della strategia del *lifelong learning*, Europass contribuisce a concretizzare il dialogo tra gli ambiti dell'apprendimento formale, non formale ed informale degli individui, senza soluzione di continuità tra i percorsi della vita sociale e di lavoro.

I documenti più recenti, ai quali faremo riferimento in seguito, hanno di mira lo sviluppo di politiche e azioni che favoriscano sul piano pratico gli orientamenti emersi tra il 2000 e il 2005.

2. UN SIGNIFICATIVO SPOSTAMENTO DI ACCENTO

Nel corso degli ultimi decenni, in particolare in seguito al trattato di Amsterdam e agli incontri di Lisbona, nei documenti europei è presente una trasformazione linguistica, che trova però le sue ragioni in una visione assai

differente dei processi di formazione permanente. Mi riferisco, a esempio, all'introduzione nel contesto del cosiddetto processo di Bologna, cioè del percorso di armonizzazione dei percorsi di formazione universitaria, di un concetto di credito formativo non più basato sulla considerazione dell'azione di insegnamento, bensì su quella di apprendimento. Si tratta di uno spostamento di attenzione dall'agente di formazione verso il destinatario di tale azione. Di conseguenza la valutazione della qualità istituzionale dei sistemi di istruzione terziaria dovrà essere basata principalmente sui risultati ottenuti in termini di acquisizione effettiva di conoscenze e competenze da parte degli studenti. I più recenti documenti riferibili agli interventi di formazione lungo tutto l'arco della vita sono redatti mettendo al primo posto i processi di apprendimento.

Anche il disegno di legge italiano riferito a tale tematica reca il titolo: "Norme in materia di apprendimento permanente". E la relativa definizione suona così "Per apprendimento permanente si intende qualsiasi attività di apprendimento intrapresa nelle varie fasi della vita al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale civica, sociale e occupazionale". Una simile definizione implica un cambio di orizzonte di riferimento, in quanto occorre prendere in considerazione l'insieme di processi attraverso i quali si attua la crescita del soggetto nelle sue varie dimensioni: personali, sociali, culturali, professionali e i differenti contesti che sono in grado di stimolare, sostenere e orientare tale crescita: dalla famiglia, alla scuola, alla comunità locale di appartenenza, alle associazioni alle quali si può appartenere, alla comunità ecclesiale, etc. Per cercare di distinguere i diversi contesti formativi e le relative modalità di influenza sui soggetti è stata poi introdotta la distinzione tra apprendimento formale, non formale e informale. Il disegno di legge citato indica le seguenti definizioni.

Ai fini della presente legge si intende per apprendimento formale, quello che si realizza nel sistema nazionale di istruzione e formazione e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica professionale o di una certificazione riconosciuta. [...]. Per apprendimento non formale si intende quello, caratterizzato da una scelta intenzionale, [che si realizza al di fuori del contesto formale], in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato e del privato sociale. Per apprendimento informale si intende quello che prescinde da una scelta intenzionale e che si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero.

Questa impostazione è gravida di conseguenze sul piano del senso da attribuire a ogni attività formativa. Eccone alcune. Al centro dell'attenzione non sta tanto il sistema formativo e la sua offerta, quanto l'intenzione e l'azione del soggetto che apprende. Si tratta certo di una sollecitazione verso una maggiore consapevolezza del ruolo che hanno nei processi educativi e formativi alcune qualità delle persone coinvolte, tenendo conto del loro livello di sviluppo e di competenza. La responsabilità prima viene riportata verso il singolo soggetto che apprende; l'azione formativa è di conseguenza subordinata all'azione di apprendimento, nel senso che assume il ruolo di

sua facilitazione, sostegno, guida, orientamento. Il soggetto che apprende è l'attore principale, da due punti di vista specifici: uno strategico e l'altro tattico. Infatti, il dirigere se stessi nell'apprendere può essere riletto secondo due prospettive complementari, integrando tra loro i concetti di autodeterminazione e di autoregolazione. Con il termine "autodeterminazione" si segnala la dimensione della scelta, del controllo di senso e di valore, della intenzionalità dell'azione: è il registro della motivazione, della decisione, del progetto, anche esistenziale. Con il termine "autoregolazione", che evoca monitoraggio, valutazione, pilotaggio di un sistema d'azione, si insiste di più sul registro del controllo strumentale dell'azione. Al primo livello, nel dare senso, finalità, scopo all'azione ci si colloca sul piano del controllo di tipo "strategico", che mette in evidenza la componente motivazionale, di senso, di valore. Al secondo livello si richiede, invece, di sorvegliare la coerenza, la tenuta, l'orientamento dell'azione e regolarne il funzionamento o pilotarla; si tratta di un livello "tattico"².

3. LA PREPARAZIONE A UN APPRENDIMENTO ESTESO A TUTTO L'ARCO DELLA VITA

A livello europeo ci si è interrogati ormai da più di un decennio su quali competenze chiave dovrebbero essere sviluppate al termine della scuola o della formazione obbligatoria, e dovrebbero agire come fondamento dell'ulteriore apprendimento come componente dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Esse dovrebbero rappresentare un insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti trasferibili e multifunzionali, di cui tutti gli individui hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, l'inclusione sociale e il lavoro. Un documento redatto sotto forma di Raccomandazione dalla Commissione Europea è stato accolto dal Consiglio e dal Parlamento Europeo nel corso del 2006. Tale documento individua e descrive le competenze chiave ritenute necessarie per la vita adulta e per l'apprendimento in tutto l'arco della vita, che i sistemi di istruzione degli Stati membri dovrebbero sviluppare. Esse sono: comunicazione nella madre lingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica, competenze di base in scienze e tecnologia, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale.

Intanto sia la Francia, sia la Spagna hanno redatto nuovi programmi di studio relativi alla scolarità obbligatoria, ispirandosi proprio alla Raccomandazione europea. È interessante rileggere quanto contenuto nel decreto francese dell'11 luglio 2006 denominato "Lo zoccolo comune di conoscenze e di competenze. Tutto ciò che è indispensabile padroneggiare alla fine della scolarità obbligatoria"³. L'interpretazione francese del testo europeo se ne

² Cfr. M. PELLERÉY, *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006.

³ Cfr. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Le socle commun de connaissances et compétences*, Paris, CNDP, 2006.

discosta parzialmente e invece di otto competenze chiave individua sette pilastri di un sapere comune: la padronanza della lingua francese, la pratica di una lingua straniera vivente, i principali elementi di matematica e la cultura scientifica e tecnologica, la padronanza delle tecniche usuali della comunicazione e dell'informazione, la cultura umanista, le competenze sociali e civiche, l'autonomia e l'iniziativa. La legge che ha fatto da supporto a questa pubblicazione definisce lo zoccolo comune come "un insieme di conoscenze e di competenze che è indispensabile padroneggiare per portare a termine con successo la propria scolarità, per perseguire la propria formazione, costruire il proprio avvenire personale e professionale e riuscire nella propria vita sociale".

È interessante notare che la definizione dei sette pilastri del sapere non modifica i programmi scolastici relativi alle diverse discipline, bensì indica a tutti, docenti, studenti, famiglie e in genere alla società il senso ultimo dell'attività educativa scolastica obbligatoria. Un orizzonte di riferimento per impostare ed elaborare i curricula specifici di studio ai vari livelli scolari. Nelle parole del decreto: "Non si tratta di riassumere, disciplina per disciplina, i programmi, bensì di dare un senso globale a tutta l'educazione obbligatoria, di indicare quali sono le sue grandi direzioni, finalità, obiettivi, contenuti indispensabili".

In Italia si è cercato di redigere qualcosa di analogo nel contesto dell'introduzione dell'obbligo di istruzione. Tuttavia non è stato così chiaro lo spirito del documento redatto, né le indicazioni operative hanno aiutato a coglierne le finalità. Tanto più che si è operata quasi una dicotomia tra gli assi culturali identificati (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) e le otto competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria, considerate quasi come un'appendice al testo, quando esse dovrebbero costituire proprio l'orizzonte di senso entro il quale impostare l'azione educativa scolastica. Nel documento tecnico tuttavia si precisa che i saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione riferiti ai quattro assi culturali costituiscono "il tessuto" [...] per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa". E che "*Le competenze chiave proposte* [...] sono il risultato che si può conseguire – all'interno di un unico processo di insegnamento /apprendimento – attraverso la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze contenuti negli assi culturali". Ci si sofferma anche su indicazioni di carattere metodologico: "L'accesso ai saperi fondamentali è reso possibile e facilitato da atteggiamenti positivi verso l'apprendimento. La motivazione, la curiosità, l'attitudine alla collaborazione sono gli aspetti comportamentali che integrano le conoscenze, valorizzano gli stili cognitivi individuali per la piena realizzazione della persona, facilitano la possibilità di conoscere le proprie attitudini e potenzialità anche in funzione orientativa. A riguardo, possono offrire contributi molto importanti – con riferi-

mento a tutti gli assi culturali – metodologie didattiche capaci di valorizzare l'attività di laboratorio e l'apprendimento centrato sull'esperienza”.

Le otto competenze chiave del documento italiano sono: imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione. Non entro nel merito di una loro disamina, perché si dovrebbe fare riferimento al documento di base elaborato da un'apposita commissione e che è stato riassunto in una paginetta.

4. NUOVE SFIDE ALL'APPRENDIMENTO PERMANENTE

Tra le nuove sfide all'apprendimento esteso a tutto l'arco della vita occorre ricordare la nuova visione emergente circa la formazione terziaria. L'OCSE per esplorare in maniera sistematica la situazione formativa post-secondaria presente ha elaborato una definizione di educazione terziaria, distinguendola da e integrandola con quella che ordinariamente è stata definita istruzione superiore. In effetti, nel passato l'educazione o istruzione superiore veniva identificata con quanto offerto e attuato nelle università, in particolare in quelle europee. Ciò comprendeva in generale: a) forme di insegnamento e apprendimento richiedenti abilità concettuali e intellettuali di alto livello nell'ambito degli studi umanistici, degli studi scientifici, delle scienze sociali; b) la preparazione specifica per un limitato numero di professioni come medicina, ingegneria e legge; c) ricerche avanzate e relative borse di studio.

Negli ultimi trenta anni tale situazione è andata progressivamente modificandosi, e ciò per varie ragioni. In primo luogo si è avuto un aumento considerevole di presenza di studenti e le università hanno assunto la responsabilità di preparare soggetti all'attività professionale in un più vasto numero di ambiti occupazionali, mentre la loro base conoscitiva si andava progressivamente allargando e approfondendo; per rispondere a tale domanda formativa si sono anche articolati i titoli e i diplomi che esse potevano conferire. In secondo luogo, le istituzioni universitarie hanno assunto sempre di più un ruolo consultivo nei riguardi delle aziende e degli stessi governi nazionali e locali. In alcuni casi sono state introdotte anche quelle che vengono denominate “corporate universities”, istituzioni formative di livello universitario legate a una singola azienda, o a un gruppo di aziende, a favore spesso dei loro dipendenti.

Tuttavia, lo sviluppo più innovativo è stato quello della presenza sempre più diffusa di istituzioni formative e di ricerca a livello superiore non identificate più con le istituzioni universitarie tradizionali, bensì più direttamente collegate con il mondo delle applicazioni tecniche e organizzative e delle attività professionali specificatamente presenti nel mondo del lavoro. Esempi di questa evoluzione sono le Fachhochschulen tedesche, le IUT francesi, i Politecnici finlandesi, ecc. Inoltre, accanto a percorsi formativi abba-

stanza lunghi, di quattro o cinque anni, si sono accostati percorsi formativi più corti di due o tre anni, talora collegati e/o integrati con quelli più lunghi⁴. La situazione dell'insieme delle forme di educazione superiore è diventata così molto più complessa e articolata. Dal punto di vista statistico si ha un quadro di riferimento elaborato in sede Unesco nel 1997 e denominato ISCED-97 (International Standard Classification of Education), che distingue tre tipi di programmi di formazione terziaria: a) ISCED 5A: programmi largamente basati su conoscenze teoriche e diretti a fornire sufficienti qualificazioni per poter entrare in programmi di ricerca avanzati e professioni che richiedono elevate competenze. Essi durano in genere almeno tre anni, anche se esistono esempi di durata minore; b) ISCED 5B: programmi che richiedono il completamento previo, come per il 5A, della formazione secondaria, ma che sono in genere più corti, più pratici e tecnicamente o dal punto di vista occupazionale più specifici di quelli del tipo 5A; c) ISCED 5C: programmi di ricerca avanzati, che richiedono l'elaborazione di una tesi.

In Italia con l'art. 69 della Legge 17 maggio 1999 n.144 si è cercato di introdurre qualcosa di analogo con l'avvio delle attività di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTTS). Occorre notare che tali attività erano concepite nell'ambito di un più vasto sistema di formazione integrata superiore, mai chiaramente definito: *“Per riqualificare e ampliare l'offerta formativa destinata ai giovani e agli adulti, occupati e non occupati, nell'ambito del sistema di formazione integrata superiore (FIS), è istituito il sistema della istruzione e formazione tecnica superiore (IFTTS), al quale si accede di norma con il possesso del diploma di scuola secondaria superiore”*.

Negli anni successivi sono state attivate numerose esperienze di IFTTS, ma sono mancati alcuni elementi fondamentali per parlare di sistema; si è trattato soprattutto di più completamenti della formazione secondaria, che di preparazione a livello terziario, anche se professionale. Tenendo conto degli orientamenti europei, la normativa più recente vorrebbe avviare un più sistematico percorso di alta formazione professionale introducendo i cosiddetti Istituti Tecnici Superiori. La Provincia Autonoma di Trento in questo contesto ha avviato da due anni percorsi di Alta Formazione Professionale che portano al Diploma di Tecnico Superiore. Essi sono stati avviati in applicazione della legge provinciale n. 5 del 7 agosto 2006 che istituiva con l'art. 67 tale segmento formativo: *“L'alta formazione professionale è volta allo sviluppo di figure professionali dotate di elevata preparazione in ambiti specifici e di eccellenza, in grado di svolgere un'attività professionale con significative competenze tecnico-scientifiche e livelli elevati di responsabilità e autonomia da realizzarsi valorizzando la metodologia dell'alternanza tra l'ambito formativo e quello lavorativo, in raccordo con il sistema universitario e il sistema produttivo provinciale. I percorsi di alta formazione professionale*

⁴ Cfr. MAZERAN J. (Ed.), *Les enseignements supérieurs professionnels courts*, Paris, Hachette, 2007.

hanno durata massima triennale e si concludono con il rilascio di un diploma che attesta l'acquisizione di competenze di alta formazione, secondo le modalità e i criteri definiti dalla Provincia. Possono accedere all'alta formazione professionale gli studenti in possesso di diploma professionale di durata quadriennale o che hanno superato l'esame di stato al termine di un percorso del secondo ciclo".

Occorre segnalare a questo proposito come nei corsi avviati sono presenti non pochi studenti che sono già impegnati in attività lavorative anche a livelli di autonomia e responsabilità abbastanza elevate. Ciò porta a evidenziare come attività formative di questo tipo rispondano alle esigenze di apprendimento non solo iniziali, ma anche continue dei lavoratori.

5. IL RACCORDO TRA FORMAZIONE INIZIALE E FORMAZIONE CONTINUA NEL QUADRO DEL DECRETO SULL'APPRENDIMENTO PERMANENTE

In tutte le indicazioni programmatiche relative al sistema educativo nazionale si insiste sulla necessità che l'azione formativa mira a favorire e orientare gli studenti nell'elaborare un proprio progetto di vita. È evidente che il progressivo orientarsi verso un inserimento nell'attività lavorativa e nel contesto sociale, inclusa la prospettiva di formazione di una propria famiglia, impone anche il tener conto delle esigenze di apprendimento che tale prospettiva implica. Spesso tuttavia si insiste eccessivamente sulla scelta delle forme di istruzione superiore da seguire indipendentemente dal proprio inserimento nel mondo del lavoro e delle professioni. Le pratiche spesso diffuse di identificare aspirazioni e preferenze sulla base delle discipline preferite durante la scolarità secondaria possono favorire successivi disorientamenti. L'esperienza scolastica congiunta alla comunicazione sociale, soprattutto televisiva, spesso non favorisce una comprensione adeguata del sistema economico, sociale e professionale nel quale si è collocati. In vari Paesi, al fine di superare possibili dicotomie tra percezione scolastica-televisiva e situazione di fatto, si chiede agli studenti del ciclo secondario superiore di impegnarsi per un tempo adeguato in attività sociali e/o lavorative, onde esplorare più da vicino un mondo per molti versi estraneo all'esperienza scolastica.

D'altra parte, sempre più è evidente la necessità di un continuo aggiornamento delle proprie conoscenze e competenze sia generali, sia specificamente riferibili a un contesto di attività lavorativa. Di qui l'importanza di promuovere quanto sopra ricordato circa le competenze di autodeterminazione e autoregolazione del proprio apprendimento. Si tratta di un percorso che dovrebbe iniziare già nel contesto della scuola primaria, per distendersi con continuità fino alla conclusione degli apprendimenti formali fondamentali per affrontare la realizzazione del progetto di vita e di lavoro. E non si tratta solo di conoscenza delle esigenze di un mondo produttivo e organizzativo che cambia con rapidità e di abilità di studio; più profondamente sono implicate disposizioni interne stabili, come il valore attribuito alla pro-

pria crescita culturale e professionale, la disponibilità di base a impegnarsi per migliorare se stessi, la capacità di perseverare nel cercare di raggiungere obiettivi di perfezionamento personale e collettivo.

L'art. 6 del disegno di legge tratta del "Sistema per l'orientamento lungo tutto il corso della vita" evidenziando il ruolo di una rete territoriale di servizi di orientamento e consulenza da intendere come "complesso di azioni essenziali per il pieno sviluppo della persona e la crescita equilibrata della comunità", considerato come "fattore strategico volto a promuovere il benessere e lo sviluppo personale, a garantire pari opportunità nell'accesso al lavoro e alla formazione e nello sviluppo della carriera professionale di ogni cittadino". Ciò che a mio avviso deve essere garantito è la presenza sistematica in ogni fase della crescita, dalla scuola primaria all'inserimento nel mondo del lavoro e successivamente di un servizio di assistenza, di aiuto e di sostegno alle proprie scelte e alla propria attività di preparazione ad affrontare le conseguenze delle proprie scelte ed, eventualmente, a riorientare se stessi di fronte a situazioni di difficoltà. Se l'attività di orientamento come sopra definita deve costituire un supporto permanente all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, occorre sia che essa venga considerata come una dimensione fondamentale della formazione, sia che i relativi servizi siano garantiti in tutte le fasi del proprio apprendimento, soprattutto a livello *formale*.

6. GLI ADULTI E IL LORO APPRENDIMENTO FORMALE, NON FORMALE E INFORMALE

È stato pubblicato dall'ISTAT il 10 gennaio 2008 uno studio sulla "partecipazione degli adulti ad attività formative"⁵. L'indagine svolta nel maggio 2006 ha coinvolto circa 54.000 individui e riguardava sia la partecipazione a processi formativi di tipo formale e informale, sia il ricorso all'autoformazione. Più precisamente sono stati considerati "tutti i tipi di partecipazione ad attività di formazione includendo attività organizzate e strutturate come i corsi di studio (formal education) e i corsi di formazione (informal education) ma anche attività autogestite come l'autoformazione (informal learning) a condizione che l'attività fosse condotta con la precisa intenzione di apprendere".

La tabella seguente indica la partecipazione dei soggetti con 18 anni e più ad attività formative per classi di età e per tipologia di attività. La colonna a indica non partecipazione, la colonna b indica partecipazione a una qualsiasi forma di attività. Più specificatamente la colonna c segnala la partecipazione a corsi di studio, la colonna d a corsi di formazione, la colonna e segnala attività di autoformazione. Le colonne f, g, h le combinazioni: f, solo corsi di studio e/o formazione; g, solo autoformazione; h, sia corsi di studio e/o formazione, sia autoformazione.

⁵ ISTAT, *La partecipazione degli adulti ad attività formative*, cfr. www.istat.it

La tabella evidenzia come fino a 19 anni prevale l'apprendimento formale (66,2 %), mentre l'autoformazione segue con il 50,4% e l'apprendimento informale conta per il 25,1%. Quest'ultimo appare presente per circa un quarto/un quinto dei soggetti fino ai 54 anni, per poi estinguersi rapidamente. È un dato che riequilibra la percezione generale che gli adulti tra i 25 e i 55 anni partecipino in misura assai ridotta ad attività formative.

Tab. 1 - *Partecipazione degli adulti ad attività formative*

Età	a	b	c	d	e	f	g	h
18 - 19	21,5	78,5	66,2	25,1	50,4	35,9	8,2	55,9
20 - 24	30,6	69,4	41,0	24,9	51,7	25,5	25,8	48,7
25 - 34	43,1	56,9	11,9	24,0	49,6	12,8	47,2	40,0
35 - 44	49,6	50,4	3,1	22,8	43,9	12,9	52,1	35,1
45 - 54	53,2	46,8	1,6	21,0	41,0	12,3	54,4	33,3
55 - 59	62,4	37,6	1,1	14,3	33,5	10,9	61,1	28,0
60 - 64	71,9	28,1	0,4	7,7	25,4	9,8	72,2	18,1
65 e più	85,7	14,3	0,1	1,8	13,5	5,8	87,1	7,1
Totale	58,3	41,7	7,2	16,3	35,8	14,3	51,0	34,7

Legenda:

colonna a: non partecipazione
colonna b: partecipazione a una qualsiasi forma di attività
colonna c: partecipazione a corsi di studio
colonna d: partecipazione a corsi di formazione
colonna e: attività di autoformazione
colonna f: solo corsi di studio e/o formazione
colonna g: solo autoformazione
colonna h: sia corsi di studio e/o formazione, sia autoformazione

D'altra parte, le dichiarazioni relative all'autoformazione mettono in risalto una notevole persistenza di attività fino al termine della vita lavorativa. In questo quadro il dato più preoccupante riguarda coloro che dichiarano di non partecipare ad alcuna attività formativa, neanche sotto la modalità di autoformazione. Si va dal 21,5% dei soggetti di 18-19 anni fino al 53,2 dei soggetti di 45-54 anni. È questa la fascia verso cui dovrebbe concentrarsi lo sforzo di promozione non solo delle attività di formazione permanente, ma soprattutto la costruzione degli atteggiamenti di fondo e delle competenze di base che aprono a un apprendimento che si attua lungo tutto l'arco della vita. Pensare che una percentuale così alta non senta il bisogno di qualificarsi adeguatamente per affrontare i cambiamenti sia sociali, sia economici, sia professionali induce non poche preoccupazioni per il loro futuro, ma soprattutto per la stessa nazione italiana. Se si considerano poi le distribuzioni territoriali l'indagine informa che è il Nord-Est dell'Italia quello nel quale la partecipazione ad attività formative è più diffusa (superiore al 50%), mentre le Regioni Calabria, Sicilia e Campania sono quelle con più bassa partecipazione (poco più del 30%). Occorre anche tener presente l'alto numero di giovani che fino a 27 anni vivono nella loro famiglia di origine e che ancora non sono entrati stabilmente nel mondo del lavoro. Che un'alta

percentuale in questo tratto della loro vita non partecipi ad alcuna attività formativa rappresenta una constatazione assai allarmante.

L'indagine è interessante anche perché esplora più in dettaglio verso quali corsi di studio ci si orienta e quali corsi di formazione si seguono. Inoltre vengono evidenziati i problemi incontrati e le ragioni che hanno indotto a non partecipare ad alcuna attività formativa. Ai primi posti stanno studi di scienze sociali, economiche, giuridiche (22,1%), seguono i servizi (18,5%) e corsi di letteratura e arte (17,2%). Molto minore la partecipazione a materie tecniche o ingegneristiche. La motivazione principale a partecipare ad attività di formazione è il lavoro (65,3%), anche se i più giovani e i più anziani frequentano prevalentemente per motivi personali. È interessante che la percentuale maggiore di coloro che partecipano si riscontra tra gli occupati, soprattutto se dirigenti e quadri (tra l'85,8% e il 77,4%). Le finalità principali sono: l'ampliamento delle proprie conoscenze e competenze su un argomento di interesse (44%) e la possibilità di svolgere meglio il proprio lavoro e di avanzare nella carriera (43,3%). Quanto agli ostacoli incontrati: costo elevato del corso (37%), organizzazione dei corsi in orari scomodi (32,6%), luogo difficile da raggiungere (28,8%), formazione non adeguata alle aspettative (20,1%). Questi ultimi argomenti sembrano segnalare le opportunità di corsi a distanza, magari basati su metodologie di *e-learning*.

7. SUL RICONOSCIMENTO DELLE COMPETENZE E DELLE QUALIFICAZIONI DERIVANTI DALL'APPRENDIMENTO PERMANENTE

Gli impegni derivanti dall'adesione alla cosiddetta "strategia di Lisbona" da un lato sono collegati alla promozione dell'apprendimento permanente lungo tutto l'arco della vita del cittadino europeo, dall'altro spingono alla convergenza i vari sistemi nazionali di istruzione, del cui quadro fanno parte integrante quelli finalizzati alla preparazione tecnica e professionale. Uno degli obiettivi chiave dell'Unione Europea indicati dall'agenda di Lisbona è infatti quello di far crescere significativamente il numero di cittadini in possesso di una qualificazione tecnico-scientifica elevata.

In particolare, il processo di internazionalizzazione del sistema educativo europeo intende fornire una nuova opportunità ai cittadini europei, facilitandone la mobilità e la formazione anche fuori dal proprio Paese di origine. Ciò richiede tuttavia la messa a punto di accordi e strumenti relativi alle qualifiche, al riconoscimento e trasferimento dei crediti formativi, alla garanzia reciproca di qualità. La soluzione verso un sistema condiviso delle qualifiche e dei titoli di studio, in grado di sostenere il corretto ed efficace funzionamento del mercato del lavoro a livello europeo è denominata "quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente" (*European Qualification Framework for Life Long Learning*). Essa è stata già approvata dal Parlamento Europeo e dovrà agire come un dispositivo di raccordo tra i vari sistemi nazionali, al fine di mettere i datori di lavoro e i sin-

goli individui in condizione di sostenere la mobilità e l'apprendimento permanente. A ciò si aggiunge il nuovo modello per il riconoscimento dei crediti del cittadino in formazione o del lavoratore, denominato *European Credits for Vocational Education and Training* (ECVET). Tutti i Paesi dell'UE sono quindi impegnati a ripensare i propri sistemi formativi in modo coerente con tali dispositivi comunitari.

Quanto sopra ricordato influisce certamente sulle qualificazioni e i titoli che derivano dai processi di apprendimento formale. Tuttavia ciò costituisce una sfida non indifferente al riconoscimento della competenze acquisite in contesti non formali e informali. Per questo il disegno di legge dedica l'articolo 4 alla "Individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali" e l'art. 5 alla "Certificazione delle competenze". Viene così prefigurato "un decreto legislativo per la definizione delle norme generali per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali ed informali, ai fini del rientro nel sistema dell'istruzione scolastica e universitaria e per la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni ai fini del rientro nel sistema dell'istruzione e formazione professionale, sulla base dei seguenti principi e criteri direttivi: a) la validazione dei saperi acquisiti attesta l'apprendimento non formale e informale e consente la certificazione dell'insieme delle conoscenze, abilità e competenze possedute dalla persona; la validazione è effettuata nel rispetto delle scelte e dei diritti individuali e in modo da assicurare a tutti pari opportunità, anche ai fini dell'accesso; b) la ponderazione dei crediti spendibili ai fini del rientro nei percorsi dell'istruzione scolastica e universitaria deve essere effettuata in modo da garantire l'equità e il pari trattamento su tutto il territorio nazionale; c) le procedure e i criteri di validazione dell'apprendimento non formale ed informale sono ispirati a principi di equità, adeguatezza e trasparenza e, sono sostenuti da sistemi di garanzia della qualità anche a tutela dei fruitori dei servizi di istruzione e formazione offerti dalle strutture che operano nei contesti non formali [...]; d) previsione di criteri generali per il riconoscimento della capacità formativa delle imprese previo confronto con le parti sociali".

Quanto alla certificazione delle competenze essa "è finalizzata a garantire la trasparenza e il riconoscimento degli apprendimenti in coerenza con gli indirizzi fissati dall'Unione europea". Tuttavia una competenza è certificabile se si tratta di "un insieme strutturato di conoscenze e di abilità, acquisite nei contesti" formali, non formali e informali "e riconoscibili anche come crediti formativi, previa apposita procedura di validazione degli apprendimenti". "Le competenze acquisite nell'ambito dei percorsi di apprendimento formali, non formali ed informali certificate sono registrate nel Libretto formativo del cittadino".

Il problema della certificazione delle competenze, come quello del riconoscimento dei crediti formativi, implicano non pochi problemi di natura sia sostanziale, sia procedurale. In primo luogo, perché un credito, come un certificato, sia riconosciuto da un ente diverso da quello che lo attesta occorrerebbe che venga istituito un organo terzo che agendo autonomamente dia la garanzia della qualità del credito o delle competenze presi in conside-

razione e autorevolmente definisca la loro validità o ai fini istruttivi, o ai fini dell'inserimento nel mondo del lavoro. Il Quadro Europeo delle Qualifiche è stato introdotto appunto come riferimento di base per potere definire i livelli di qualificazione dei soggetti, da questi comunque raggiunti, sia in contesti formali, sia no. La questione che si pone di conseguenza è quale autorità è competente per dichiarare la qualificazione raggiunta e il suo valore sia nel contesto istruttivo, sia in quello professionale. È certo che i sistemi di istruzione secondaria e terziaria, sia universitaria, sia non universitaria, hanno la competenza nel riconoscere titoli, qualificazioni, crediti al fine di un inserimento nei loro percorsi formativi. Per giungere però a un riconoscimento generalizzato si deve andare oltre. La strada più semplice è quella degli accordi e delle convenzioni tra istituzioni, siano esse formative o imprese di produzione di beni o servizi, ma questa è comunque ancora una strada limitata alle istituzioni coinvolte. Per giungere a validazioni e riconoscimenti più generalizzati occorre istituire un'apposita autorità, sotto forma a esempio di commissioni, definendo con chiarezza norme sostanziali e procedurali da seguire nei vari casi.

8. ALCUNE CONCLUSIONI ORIENTATIVE

La rilettura precedente porta facilmente a evidenziare come al cuore delle politiche formative che mirano a sviluppare l'apprendimento permanente sta la promozione di alcune competenze strategiche, che, pur evocate in maniera generica tra le otto competenze chiave del cittadino europeo, devono però essere più chiaramente esaminate e, soprattutto, sviluppate con appropriati metodi formativi fin dalle prime esperienze educative. Uno studio sistematico di esse è stato compiuto negli anni passati da un gruppo di lavoro promosso dall'ISFOL e che ha prodotto quattro significative pubblicazioni⁶.

In questo contesto emerge con sempre più chiarezza il gioco complesso tra l'influenza che può e deve esercitare il sistema formativo e il ruolo del soggetto che apprende. I formatori assumono soprattutto il ruolo di facilitatori dell'apprendimento, mediante forme di orientamento, di guida, di sostegno e di valutazione di natura essenzialmente formativa. Per questo essi debbono cercare di sviluppare un ambiente di apprendimento che risulti valido e produttivo, ma non possono e non potranno mai sostituirsi all'impegno e all'attività che devono mettere in campo i giovani. Questi, d'altra parte, devono imparare progressivamente a gestire se stessi in tale contesto. Si delinea di conseguenza un sistema assai complesso di interazioni tra le

⁶ C. MONTEDORO (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano, Franco Angeli, 2001; C. MONTEDORO (a cura di), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Milano, Franco Angeli, 2002, pp. 113-153; ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche*, Milano, Franco Angeli, 2004; ISFOL, *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, Roma, I libri del fondo sociale europeo, 2007.

azioni educative e di apprendimento. Tali interazioni possono risultare congruenti e rapportarsi dinamicamente in maniera feconda, oppure dare origine a tensioni e contrasti anche distruttivi dal punto di vista del conseguimento degli obiettivi educativi e formativi intesi. Per questo all'attenzione posta negli ultimi decenni ai processi di autoregolazione dell'apprendimento si è accompagnata sempre più una considerazione maggiormente comprensiva dell'intero sistema di rapporti esistenti tra istituzione formativa, formatori, ambiente vitale materiale e tecnologico, soggetti considerati globalmente, individualmente o secondo gruppi particolari.

È anche significativa la riscoperta del ruolo di una comunità di pratica dovuto oggi in gran parte alle ricerche guidate da E. Wenger e collaboratori⁷. Ciò che nelle loro analisi è riferito alle imprese di produzione di beni e servizi può ben essere trasposto con le dovute attenzioni agli ambienti formativi. Entra in gioco una rivalutazione dell'apprendistato pratico e dei processi di apprendimento da modelli, ma anche la valorizzazione del concetto di zona di sviluppo prossimale dovuto a L.S. Vygotskij⁸. È chiaro il ruolo formativo di una realtà viva di pratica formativa se si considera come accanto ai soggetti in formazione, che, differendo tra loro per livello di sviluppo delle conoscenze, abilità e competenze, possono costituire già un sistema di reciproco aiuto e sostegno, ci sono formatori a loro volta diversamente competenti nell'esplicare le loro incombenze. L'intero sistema comunitario viene così a costituirsi con un sistema di relazioni di aiuto e sostegno nell'apprendimento, in quanto si moltiplicano le possibilità di aiuto, stimolo e modello, secondo livelli molteplici di maturità e competenza.

Nell'esaminare le caratteristiche di una comunità di pratica Wenger osserva: "La prima caratteristica della pratica come fonte di coerenza di una comunità è l'impegno reciproco dei partecipanti. La pratica non esiste in astratto. Esiste perché le persone sono impegnate in azioni di cui negoziano reciprocamente il significato. In questo senso, la pratica non risiede nei libri o negli strumenti, anche se può coinvolgere tutti i tipi di oggetti. Non risiede in una struttura preesistente, anche se non nasce in un vuoto storico. La pratica risiede in una comunità di persone e nelle relazioni di impegno reciproco attraverso le quali esse fanno tutto ciò che fanno. L'appartenenza a una comunità di pratica è dunque un patto di impegno reciproco. È ciò che definisce la comunità"⁹. La natura di una comunità educativa si viene così a configurare come una comunità in cui si alimenta e si coltiva un impegno educativo reciproco a vari livelli e secondo le differenti responsabilità e competenze, in un intenso contesto di relazioni interpersonali.

⁷ Cfr. E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006; E. WENGER - R. McDERMOTT - W.M. SNYDER, *Coltivare comunità di pratica*, Milano, Guerini, 2007.

⁸ La zona di sviluppo prossimale in ambito educativo può essere così descritta: "l'insieme delle conoscenze, capacità e competenze che l'educando può manifestare solo con l'aiuto di chi già le possiede".

⁹ E. WENGER, o.c., 88.

È quello che può essere anche definito il luogo ideale della conversazione educativa, cioè di un complesso dialogo che permane nel tempo e che favorisce lo scambio di significati tra tutti gli attori presenti. È in questo luogo che si possono assimilare quelle conoscenze definite tacite o personali in quanto non trasmissibili attraverso norme o principi, bensì solo per sistematica interazione tra soggetti portatori di tali conoscenze, interazione che di solito assume sia le forme apprenditive dell'apprendistato, sia modalità narrative di vario genere. Le forme pedagogiche basate sull'interazione tra principianti ed esperti e sulle varie modalità narrative sono le strade ordinarie della sensibilizzazione e dell'assimilazione delle conoscenze e competenze di natura tacita¹⁰.

¹⁰ Cfr. M. POLANYI, *La conoscenza inespresa*, Roma, Armando, 1983.