Un sistema di istruzione e formazione professionale di impronta europea

DARIO NICOLI¹

Parole chiave:
Sistema;
Percorsi;
Qualifica;
Competenze;
Metodologia

1. ASSUMERE I CRITERI EUROPEI DEL SISTEMA EDUCATIVO

La posizione dell'Italia nel contesto europeo in tema di sistema educativo è di gran lunga differente rispetto a quella dei maggiori Paesi partner: se infatti questi tendono a proporre nel contesto comunitario le proprie realizzazioni come fattori guida di un disegno europeo di modernizzazione dei sistemi educativi (si veda il caso inglese della certificazione oppure quello francese del bilancio e della valutazione delle acquisizioni), l'Italia partecipa ai vari consessi con un atteggiamento di rincorsa, di imitazione e nel contempo di rassicurazione circa i suoi intendimenti riformatori, consapevole che il proprio sistema risente ormai di un ritardo pluridecennale nel farsi carico delle innovazioni che la letteratura ha ampiamente indicato e che in vari modi sono in corso di realizzazione nei diversi contesti nazionali.

I famosi obiettivi di Lisbona, che indicano le *performance* che i sistemi educativi nazionali sono tenuti a perseguire entro il 2010, e che vedono l'Italia porsi di gran lunga sotto la media europea, presuppongono un processo di innovazione in grado di superare le difficoltà e le resistenze storiche che si oppongono all'attuazione di qualsiasi riforma, tali da impedire di fatto l'accesso di tutti i cittadini, nessuno escluso, ad un livello culturale più elevato.

¹ Università Cattolica di Brescia.

Si ricorda che il numero dei giovani che abbandonano il sistema educativo senza titoli né qualifiche è in Italia pari quasi ad un terzo del totale, ben al di sopra del livello medio europeo (circa il 18%) che comunque costituisce un dato ancora molto lontano dall'obiettivo del 10% da perseguire entro il 2010.

Le difficoltà strutturali del nostro sistema si riferiscono alla rigidità dell'offerta formativa, alla debolezza del comparto professionalizzante che da almeno un decennio è in continua sofferenza, alla persistenza di un modello culturale storicistico ed enciclopedico e di un modello pedagogico astratto e basato sull'epistemologia delle discipline, alla carenza di un'intesa circa le competenze di cittadinanza da perseguire entro tutte le opzioni del secondo ciclo, alla distanza ancora presente tra scuola e società civile, infine alla mancanza di flessibilità e di personalizzazione che renda veramente efficace il cammino formativo dei singoli.

Uno dei punti chiave delle criticità del nostro sistema consiste nella debolezza strutturale dell'ambito dell'istruzione e formazione professionale, sia nel livello iniziale, ovvero il secondo ciclo degli studi, sia nel livello post-secondario relativo ad un'offerta di formazione superiore e di alta formazione non accademica. L'impegno volto a definire una siffatta offerta formativa è quindi urgente e presenta un grande rilievo civile, poiché mira a combattere una delle più gravi piaghe del nostro sistema educativo, la dispersione scolastica, ed a valorizzare le potenzialità delle giovani generazioni in vista della loro crescita educativa, culturale e professionale con una proposta metodologica ed organizzativa innovativa.

L'attuale situazione normativa italiana circa il tema dell'istruzione e formazione professionale risulta oggi di difficile decifrazione, visto che i Governi – nell'ambito del "bipolarismo rissoso" che connota l'agire politico nell'attuale stagione – tendono ad impegnarsi decisamente per la discontinuità rispetto alle politiche dei Governi precedenti piuttosto che per la costruzione di un cammino solido e progressivo. Per questo motivo, ogni Governo affluente tende a non avvantaggiarsi rispetto a ciò che di positivo è stato fatto da quello precedente, e ciò vale per ambedue gli schieramenti maggiori. Nell'attuale fase, si nota in particolare una certa debolezza culturale circa il modo di intendere sistema educativo in chiave attuale, anche a causa delle spinte di talune forze politiche e sindacali che si riconoscono ancora oggi nella stagione degli anni '60 e che in forza di ciò considerano prioritario il principio dell'uniformità e del controllo ideologico rispetto a quello del pluralismo e della libertà di scelta, e che giudicano i percorsi professionalizzanti strumenti di discriminazione sociale piuttosto che di promozione di cittadinanza.

Pur con le inevitabili fatiche, combattuto tra spinte e contropunte, l'attuale Governo sembra peraltro riconfermare nella sostanza una continuità del processo riformatore ad impronta europea e ciò si coglie in primo luogo nell'affermazione della pari dignità della qualifica professionale, assieme ai titoli di studi scolastici, in quanto esito perseguito dal sistema educativo; successivamente nel fatto che l'obbligo di istruzione, non presentando carat-

tere di terminalità e non modificando l'ordinamento definito dalla legge 53/03, consiste sostanzialmente in una serie di competenze di cittadinanza cui debbono riferirsi tutti i percorsi del secondo ciclo degli studi; infine nella riconferma della struttura verticale per qualifiche e diplomi del sistema di istruzione e formazione professionale di competenza delle Regioni (art. 1, comma 3 del decreto legislativo 25 gennaio 2007 su "Norme generali in materia di istruzione tecnico-professionale e di organi collegiali delle istituzioni scolastiche").

La possibilità di realizzare finalmente un sistema educativo di istruzione e formazione che sappia superare le criticità attuali e le resistenze che soprattutto dall'interno dell'apparato amministrativo scolastico si frappongono ad ogni sforzo teso alla sua modernizzazione, è legata quindi alla capacità di *trarre dalla prospettiva europea i termini di riferimento su cui operare*. Questi si possono rintracciare in cinque direzioni:

- 1) dotarsi di un sistema solido e continuativo di istruzione e formazione professionale
- 2) lavorare per competenze e conoscenze
- 3) mirare ad una formazione del cittadino nella società cognitiva
- 4) adottare una metodologia efficace
- 5) coinvolgere la società nel compito educativo

2. DOTARSI DI UN SISTEMA SOLIDO E CONTINUATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

Con la sperimentazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale anche il nostro Paese si è dotato di un'offerta formativa che concepisce i titoli professionali – qualifica, diploma, diploma superiore – come opportunità dal carattere veramente educativo, culturale e sociale. Il valore di questa proposta, la cui efficacia è unanimemente riconosciuta, non si limita alla finalità del contrasto della dispersione scolastica, una sorta di "croce rossa" cui inviare gli allievi pericolanti o pericolati, ma rappresenta un comparto ordinario e insostituibile del sistema educativo, fondato su una specifica offerta formativa, integrata a livello di sistema con le altre opportunità – di cui condivide gli standard delle competenze di cittadinanza e le metodologie di riconoscimento dei crediti e di accompagnamento nei passaggi –, caratterizzato da una metodologia peculiare riferita alla natura professionale dei percorsi che vi si svolgono.

Occorre passare da un'impostazione riduttiva e ancillare della istruzione e formazione professionale ad una visione di pari dignità, organica e progressiva. È ciò che – ad esempio – è avvenuto in Francia, dove nuovi orientamenti sono stati adottati al fine di accrescere l'attrattiva dell'offerta professionale, che avevano visto diminuire fortemente il numero degli iscritti durante l'anno 2000-2001. Questi orientamenti hanno implicato una serie di azioni miranti a: 1) accrescere la diversificazione dell'offerta di formazione,

2) rinforzare i legami entro gli istituti di insegnamento professionale e quelli di insegnamento generale e tecnologico, 3) ampliare e meglio diffondere l'informazione sui mestieri ed i percorsi formativi corrispondenti, 4) offrire nuovi servizi a favore degli allievi durante e dopo la loro formazione.

La prospettiva europea relativa alla istruzione e formazione professionale (VET - *Vocational Educational Training*²) si colloca entro le due grandi linee strategiche indicate nei vari documenti comunitari: la competitività e l'inclusione sociale.

In particolare, si riconosce il valore della qualificazione professionale come modalità per la formazione del cittadino entro la società cognitiva. Essa si riferisce direttamente al programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" avviato in seguito al Consiglio europeo di Lisbona 2000 nel quale si afferma l'impegno volto ad assicurare ai giovani l'acquisizione, entro il diciottesimo anno di età, di una qualifica professionale che, a seguito degli impegni sottoscritti a Lisbona, deve corrispondere almeno al secondo livello europeo (85/368/CEE).

Connesso a tale programma, è stato elaborato il Quadro europeo delle qualifiche (QEQ), un insieme di otto livelli di riferimento che descrivono le conoscenze e le capacità di chi apprende (i risultati dell'apprendimento) indipendentemente dal sistema in cui è stata acquisita una qualifica. I livelli di riferimento del QEQ spostano quindi l'attenzione dall'impostazione tradizionale che evidenzia gli *input* dell'apprendimento (durata dell'esperienza di apprendimento, tipo di istituzione) ai risultati dell'apprendimento; promuovono una migliore corrispondenza tra le esigenze del mercato del lavoro (di conoscenze, capacità e competenze) e l'offerta di istruzione e formazione; facilitano la convalida della formazione non formale e informale, infine facilitano il trasferimento e l'impiego di qualifiche di diversi Paesi e sistemi di istruzione e formazione.

Quale strumento per la promozione dell'apprendimento permanente, il QEQ comprende l'istruzione generale e per gli adulti, la formazione professionale e gli studi superiori. Gli otto livelli coprono l'intera gamma delle qualifiche, da quelle ottenute al termine dell'istruzione e della formazione obbligatoria a quelle assegnate ai più alti livelli di istruzione e formazione accademica e professionale.

La proposta europea prevede che gli Stati membri colleghino i propri sistemi nazionali di qualifica al QEQ entro il 2009. Essa consentirà quindi agli individui e ai datori di lavoro di utilizzare il QEQ come strumento di riferimento per confrontare i livelli di qualifica dei diversi Paesi e dei diversi sistemi di istruzione e formazione, ad esempio la formazione professionale e gli studi accademici. Il QEQ fungerà da strumento di traduzione per rendere più chiari i nessi tra le qualifiche ed i diversi sistemi.

² Si intende per VET l'insieme di tutti i percorsi professionalizzanti (ovvero che terminano con titoli riconoscibili e quindi spendibili per l'ingresso nel mercato del lavoro e delle professioni), nell'ambito della formazione iniziale compreso l'apprendistato e la formazione superiore.

Il QEQ è stato quindi scelto come riferimento per la progettazione formativa dei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale poiché consente di delineare un'impostazione progettuale solida ed aperta, ed inoltre di aumentare la trasparenza e l'accessibilità dei sistemi di istruzione e formazione in una prospettiva europea.

3. LAVORARE PER COMPETENZE

Per "competenza" si intende una caratteristica della persona, mediante la quale essa è in grado di affrontare efficacemente un'area di problemi connessi ad un particolare ruolo o funzione. Per tale motivo, sarebbe preferibile parlare di persona "competente" piuttosto che di competenza. Essa viene dimostrata dalla persona tramite performance rese in un preciso contesto organizzativo di fronte a "giudici" rappresentati da esponenti del mondo professionale di riferimento. La persona competente è in grado di mobilitare le risorse possedute (capacità, conoscenze, abilità) al fine di condurre a soluzione un compito-problema.

Di conseguenza, formare per competenze significa riconoscere il carattere dell'azione in quanto fonte preziosa di conoscenza, un'azione scelta e collocata in modo strategico nel percorso formativo, secondo i tre criteri: significatività, criticità, concretezza. Significa disegnare una relazione costruttiva fra soggetto ed oggetto. In questo modo, l'apprendimento non viene *causato*, ma *favorito* mediante la scelta e la predisposizione di condizioni favorevoli (situazioni di apprendimento - UdA) che sfidano il discente e lo sollecitano ad una relazione personale con l'oggetto del sapere.

Questa metodologia cerca una corrispondenza tra il modo in cui la persona apprende ed il modo in cui si forma un sapere riconosciuto, e fa di questa corrispondenza il centro della didattica.

Si conosce nel modo della *costruzione*, cercando di ricavare delle "regole" da un'azione che in un primo tempo può apparire al soggetto solo dal punto di vista materiale e soggettivo, ma che poco a poco consente allo stesso di svincolarsi creativamente rispetto all'esperienza, acquisendo consapevolezza delle strutture e dei mediatori che compongono il sapere.

Non si conosce, invece, nel modo dualistico dell'*applicazione* (dopo) di un sapere appreso (prima), perché in questo modo la realtà perde il suo fascino ed il sapere si riduce a mera nozione che porta solo ad una sua ripetizione inerte (vale solo per il voto).

Per lavorare secondo l'approccio per competenze sono necessari:

- 1) un *repertorio delle competenze* che ne individui una serie essenziale secondo un *continuum* tra quelle *comuni*, che appartengono ad un campo di vita personale e sociale disponibile a tutti, e quelle che invece risentono del *contesto professionale* di riferimento;
- 2) un *linguaggio comune* che indichi i significati dei termini utilizzati ed il tipo di "lavoro" che essi implicano;

- 3) un *metodo condiviso* circa la gestione delle rubriche;
- 4) una *comunità professionale* che sceglie questo metodo ed opera in coerenza ad esso in modo da generare apprendimento dalle proprie esperienze.

Uno dei punti decisivi dell'approccio per competenze è costituito dalla valutazione; questa indica la relazione che intercorre tra il cuore del processo di apprendimento e quindi di valutazione, ovvero la competenza, le capacità della persona ovvero le sue potenzialità, ed infine le risorse mobilitate dalla persona (conoscenze ed abilità). È necessario che tutto ciò divenga leggibile entro un'esperienza formativa concreta che è rappresentata dalla situazione di "soluzione del problema" di cui l'allievo è protagonista. Tale approccio ci consente inoltre, in forza di tale strutturazione, di considerare egualmente fenomeni formativi diversi, formali, informali e non formali, in modo da ricostruire le acquisizioni significative della persona indistintamente dal modo e dal luogo in cui sono avvenute. Ciò vale in ogni momento del processo formativo, con particolare riferimento alla fase di ingresso.

L'allievo è chiamato a illustrare e nel contempo diagnosticare il proprio percorso di studi scegliendo i prodotti di cui va più orgoglioso ed elaborando una scheda (presentazione) in cui espone il risultato ed il percorso seguito, esprime una valutazione ed indica i punti di forza e quelli di miglioramento. L'autovalutazione rappresenta un elemento importante della valutazione effettuata dai docenti.

L'*équipe* dei formatori esprime la valutazione circa: *a) la competenza*, ovvero la padronanza dimostrata dall'allievo nel risolvere un insieme di problemi posti e di utilizzare ed incrementare le proprie risorse in ordine all'assolvimento dei compiti indicati. Sono individuate tramite la rubrica: esiste se sono soddisfatti tutti gli indicatori previsti, almeno a livello di soglia; *b) le singole abilità e conoscenze* il cui apprendimento è richiesto per la corretta soluzione del compito in riferimento alle diverse aree formative. Queste ultime sono individuate mediante: compiti reali (nei quali sono "mobilitate"), test (individuate tra alternative), esercizi (applicate), compiti ed interrogazioni (argomentate in modo pertinente).

La certificazione ed il riconoscimento dei crediti rappresenta un'azione tesa a descrivere in modo sistematico le acquisizioni della persona e a registrarle in modo condiviso tra i diversi attori del sistema educativo. Ciò evidenziando le esperienze formative (formali, non formali ed informali).

L'azione di certificazione non può essere concepita come una mera compilazione, ma rappresenta un'azione complessa, tesa a soddisfare i seguenti criteri: la *comprensibilità* del linguaggio, che deve riferirsi – in forma narrativa e non quindi con linguaggi stereotipati – a locuzioni e sintagmi che consentano ai diversi attori di visualizzare le competenze; l'*attribuibilità* delle competenze al soggetto con specificazione delle evidenze che consentano di contestualizzare la competenza entro processi reali in cui egli è coinvolto insieme ad altri attori; la *validità* dei metodi adottati nella valutazione e validazione delle competenze stesse, con specificazione del loro livello di padronanza.

4. MIRARE AD UNA FORMAZIONE DEL CITTADINO NELLA SOCIETÀ COGNITIVA

Ciò che è stato detto a proposito delle competenze rende chiaro che l'opera di formazione del cittadino nella società cognitiva, così come indicata dall'Unione europea, non può risolversi entro una struttura rigida disciplinare che miri a programmi comuni e quindi ad un biennio unico. Il pericolo di ridurre le competenze ad una somma di contenuti disciplinari è strettamente correlato ad una visione rigida dell'organizzazione del percorso formativo, centrato più sulle esigenze degli operatori che sulle effettive necessità formative dei destinatari.

Non si tratta di costruire una sorta di "solido didattico" che preveda un'area di discipline comuni distinte da una successiva area di discipline di indirizzo, ma di assicurare l'unitarietà dei riferimenti tramite il metodo della "equivalenza formativa" dei percorsi del ciclo secondario, sotto forma di competenze comuni da garantire in uscita di ogni biennio degli stessi.

Occorre ricordare che i percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale già dal 2004 hanno incluso questa impostazione, definita dagli standard delle competenze di base.

Inoltre, va tenuta in debita considerazione la proposta elaborata dalla Unione europea circa le "Competenze chiave per l'apprendimento permanente", ovvero: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica; 7) imprenditorialità; 8) espressione culturale.

Tali competenze sono definite alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto, quindi si allontanano dai meri contenuti disciplinari. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. A conclusione dell'istruzione e formazione iniziale i giovani dovrebbero aver sviluppato le competenze chiave a un livello tale che li prepari per la vita adulta e dette competenze dovrebbero essere sviluppate ulteriormente, mantenute e aggiornate nel contesto dell'apprendimento permanente.

A riprova che non si tratta di modelli disciplinari, si ricorda che molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali in un ambito favoriscono la competenza in un altro. La competenza nelle abilità fondamentali del saper parlare, leggere, scrivere e far di conto e nell'uso delle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione) è una pietra angolare per l'apprendimento e il fatto di imparare a imparare è utile per tutte le attività di apprendimento.

Molte delle tematiche che vengono evocate ripetutamente nel Quadro indicano per l'Italia uno sforzo necessario al fine di passare da una prospettiva tradizionale dei saperi disciplinari ad una che colloca il contributo delle discipline entro un quadro di mete che possiamo definire "antropologiche" e che necessitano di un impegno unitario dell'*équipe* dei docenti e di una me-

metodologia formativa appropriata. Si tratta del pensiero critico, della creatività, dello spirito di iniziativa, della capacità di risolvere i problemi, della valutazione del rischio, della assunzione di decisioni e della capacità di gestire in modo costruttivo i sentimenti.

Sono tutti fattori della personalità che richiedono una modalità formativa innovativa, centrata sui compiti di realtà presi dal contesto concreto, e su una gestione del processo formativo secondo un approccio efficace e centrato sulla persona del destinatario.

In ciò si comprende come l'obbligo di istruzione non debba risolversi in una meccanica dei percorsi che procede per blocchi unici ed impersonali, ma rappresenti un altro stimolo per perseguire un rinnovamento del sistema educativo centrando l'attenzione sulla effettiva dotazione di ogni persona di vere e proprie padronanze nell'affrontare compiti che si presentano nella vita reale. Significa lavorare per competenze privilegiando l'azione, significativa ed utile, in quanto situazione di apprendimento reale ed attiva che consente di porre il soggetto che apprende in relazione "vitale" con l'oggetto culturale da apprendere.

La proposta uscita dalla Commissione costituita in tema di obbligo di istruzione ha optato per una serie di competenze trasversali che, rispetto a quella proposta dall'Unione europea circa le "Competenze chiave per l'apprendimento permanente", indicano più direttamente aspetti legati all'identità personale, ed alla responsabilità sociale, la cui acquisizione necessita tuttavia del possesso delle conoscenze e delle capacità linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, digitali, sociali e civiche richiamate dalla Raccomandazione europea. Si tratta delle competenze seguenti: 1) Imparare ad imparare; 2) Formulare progetti; 3) Comunicare; 4) Collaborare e partecipare; 5) Risolvere problemi; 6) Individuare collegamenti e relazioni; 7) Acquisire ed interpretare l'informazione.

Tutto ciò richiede l'adozione di un metodo formativo efficace e coerente con gli obiettivi che si intendono perseguire.

5. ADOTTARE UNA METODOLOGIA EFFICACE

Da più parti, per far fronte alle sfide dell'educazione, si sollecita una metodologia che consenta di cogliere la persona nelle sue potenzialità buone, entro una relazione che sia un incontro e generi fiducia e passione per il sapere. Ciò richiede una vera comunità educativa che esprima un clima di fiducia, amorevolezza ed uno stimolo per un lavoro serio e *regolato* (che proceda sulla base di precise regole) che coinvolge tutti i soggetti dell'educazione: giovani, famiglia, educatori, realtà sociale. Questo al fine di mirare alla massima valorizzazione del potenziale (talenti) delle persone in modo che diventi competenza, così che tutti acquisiscano il "sapere della cittadinanza" nel quadro di riferimento del progetto personale di ciascuno.

Non si tratta di "promuovere tutti", ma di favorire il successo di ciascuno che può prevedere anche percorsi non lineari, lungo tutto il corso

della vita, valorizzando i diversi apprendimenti comunque acquisiti (in modo formale, non formale, informale).

Il successo formativo rappresenta la possibilità di dare pieno corso al progetto di vita della persona in apprendimento; esso comprende tutte le sue componenti (cognitive, emotive, operative, morali, spirituali, estetiche...), ma in una prospettiva unitaria o integrale. Il successo prevede una presa in carico, la lettura/consapevolezza dei talenti, la conoscenza della realtà, l'individuazione di una meta desiderabile e di un itinerario come guida da seguire.

Ciò richiede di superare il carattere disciplinaristico e astratto ancora dominante nella nostra scuola. Infatti, le prassi pedagogiche dominanti concepiscono ancora l'attività di apprendimento come una istruzione che avviene trasferendo i saperi ai destinatari tramite sequenze di lezioni che compongono un programma strutturato formalmente secondo un approccio disciplinare di tipo autoreferenziale ed astratto. In molti contesti non sembra avvenuto il passaggio dal "programma" al "curricolo" e dall'enfasi sull'insegnamento a quella sull'apprendimento.

Tale impostazione entra in collisione con i caratteri della attuale cultura giovanile. Al contrario dello stereotipo comune, non è vero che i giovani disdegnino la cultura; l'attuale generazione giovanile presenta infatti una buona predisposizione culturale, che manifesta con tre caratteristiche distintive: *sensatezza*, ovvero riferimento di ciò che viene proposto ad un motivo buono che ci riguarda e ci coinvolge, *utilità*, ovvero il valore reale delle acquisizioni cui si tende, *passione*, ovvero un coinvolgimento personale "forte" nel rapporto con il sapere.

Esiste infatti una emergenza morale rispetto ai giovani che contraddice l'impostazione "istruttiva" e neutrale della scuola; tale emergenza richiede peraltro di passare da una morale prescrittiva e precettiva ad una morale relazionale e comunitaria, entro regole chiare, che consenta un dialogo continuo volto alla ricerca ed elaborazione di un senso compiuto circa i contenuti e le esperienze educative. Ciò può condurre a perseguire quelle competenze personali e sociali che da più parti vengono indicate come i requisiti di una persona consapevole ed attiva entro la società complessa: a) fiducia nella propria realtà personale; b) capacità di cogliere, nell'ambito in cui si opera, significati buoni per sé e per la collettività; c) disposizione a mettersi in gioco ovvero a porre in atto una responsabilità consapevole; d) dimensione dell'impegno che significa modestia (moderazione nel considerare se stessi), lealtà (fedeltà e senso dell'onore), forza d'animo e coraggio a fronte di ostacoli e distrazioni; e) tutto ciò si esprime nell'assunzione di una disciplina che comporta anche la pazienza resa convincente dal sentimento di fraternità.

L'educazione morale dei giovani necessita di una chiara impostazione educativa dell'istruzione. Ciò comporta una testimonianza ed una capacità di relazione. Sono differenti i modi – casuali o intenzionali, destrutturati o strutturati... – in cui si realizza la relazione educativa. Questa presenta sempre alcuni caratteri peculiari: mette in moto un incontro significativo

che coinvolge i due soggetti, educatore ed educando; pone la possibilità di un legame che sollecita la persona a rendersi pienamente presente in ciò che si sta facendo, pone la possibilità di un'esperienza umana piena – e spesso sorprendente – che svela la persona a se stessa, la pone di fronte alla realtà come occasione di bene, la stimola ad un impegno.

Una metodologia formativa adeguata alle nuove generazioni richiede una *cura della vicenda personale*. Non esiste un modo unico per entrare in relazione, stare nel gruppo, risolvere problemi, apprendere. Ognuno mette in gioco stili personali distintivi che esprimono la sua identità. Occorre pertanto riferire il percorso educativo alla specifica realtà del destinatario. Personalizzare significa delineare differenti percorsi di crescita, in base alle caratteristiche personali degli allievi: tratti della personalità, stili di apprendimento, metodi di assunzione e di soluzione dei compiti.

La personalizzazione non avviene esclusivamente in un gruppo unico, dove tutti fanno tutto, ma prevede flessibilità nell'aggregazione di gruppi di destinatari: gruppi plenari (per alcuni scopi), gruppi di livello (per altri scopi), gruppi d'interesse, laboratori, progetti, ecc.

Il gruppo unico plenario rappresenta più un'esperienza di socializzazione che di apprendimento o di lavoro, mentre solo quando si costituiscono gruppi di "scopo" i destinatari sono meglio sollecitati in senso educativo.

L'attenzione ai fattori morali (ovvero il riferimento al bene) si accompagna alla necessità di rendere concreto e di "mettere in moto" l'apprendimento ed il suo campo d'azione, così che il discente sia posto nella condizione di fare un'esperienza culturale che ne mobilita le capacità e ne sollecita le potenzialità buone. In tal modo il sapere si mostra come un oggetto sensibile, ad un tempo simbolico, affettivo, pratico ed esplicativo. In questo contesto, il docente diventa "mediatore" di un sapere che "prende vita" nel rapporto con la realtà, come risorsa per risolvere problemi e per vivere bene.

Si tratta di superare il *sapere inerte* e perseguire un *sapere vitale* (per la vita), che sappia mobilitare le seguenti valenze:

- *epistemologica*: consente di giungere ad una conoscenza valida tramite la coscienza delle regole che presiedono alle sue operazioni,
- *antropologica*: suscita le potenzialità umane buone, stimola il desiderio di apprendere che è insito nella natura umana ("fatti non foste...") entro un preciso contesto morale (orientamento al bene),
- *pratica*: stimola la concretezza, la responsabilità e l'impegno nell'ambito di vita in cui si è posti in vista di un futuro auspicato (e sempre riprogettato).

È questa una metodologia attiva che riflette la forma educativa del laboratorio, quella in cui si pone in atto uno sforzo razionale e strutturato volto a portare a termine compiti sensati, utili, condivisi. Mentre la forma dello *studente* appare ambigua e quella del *compagno* superficiale, la forma educativa del laboratorio consente di mettere in gioco la persona, la colloca

entro un gruppo attivo e cooperativo, prevede impegno personale, dedizione, ingegno, resistenza, ma anche soddisfazione, competenza, consapevolezza di sé, desiderio di crescita continua.

Il processo di apprendimento è personale e giunge ad una vera competenza se la persona viene “sfidata” da compiti-problema da portare a termine, risolvendo i quali essa pone in gioco le proprie risorse. Di fronte a dei compiti reali, ad una situazione indeterminata, noi rispondiamo formulando dei corsi di azione ipotetici, prevedendo le conseguenze di ciascuno di essi, agendo in base all’ipotesi più plausibile e testandone la validità sui risultati della nostra azione.

In definitiva, la metodologia adeguata alle caratteristiche delle attuali generazioni si colloca entro una cultura educativa, che indica il carattere, percepibile in ogni momento ed in ogni forma come “sentimento” o “tensione comune” (*ethos*), di una comunità che pone al centro della sua azione il bene dei destinatari, ovvero la loro crescita come persone, cittadini e lavoratori tramite la valorizzazione dei talenti di cui sono portatori, nello stile che essi stessi scoprono come consono alla propria personalità.

La missione della scuola non è (solo) trasmettere nozioni, bensì *coltivare i talenti* mettendoli in gioco di fronte alla cultura reale. L’educatore diretto e quello implicito (organizzazione) sono responsabili di ogni persona che viene loro affidata e rispondono della sua capacità di cogliere e fruttificare i propri talenti.

Per questo in ogni attività occorre puntare in alto. Inoltre, vanno ricercati modi ulteriori per valorizzare i talenti dei ragazzi sapendo suggerire loro proposte, coinvolgendo la famiglia e gli altri educatori, sostenendo l’iniziativa personale, accompagnando in modo attento la persona nel suo impegno e rendendosi attenti al percorso di crescita.

6. COINVOLGERE LA SOCIETÀ NEL COMPITO EDUCATIVO

L’educazione è sempre meno un’esecuzione di programmi entro un contesto separato dalla realtà, e sempre più un compito condiviso tra attori diversi, collocati nel territorio, in grado di esprimere un *ethos* comune, di indicare mete condivise, di far convergere risorse ed opportunità su percorsi che mirano alla valorizzazione delle persone in quanto valore essenziale della realtà sociale.

Ciò avvalora il compito delle istituzioni scolastiche e formative, mentre una loro autoreferenzialità conduce ad una perdita di prestigio ed alla disistima sociale.

Anche nel contesto educativo e formativo si delinea sempre di più una modalità d’azione cooperativa tra soggetti di varia natura: erogativi, istituzionali, tecnici, economici, sociali... Ciò al fine di disegnare un sistema di offerta che consenta effettivamente a tutti di trovare entro una varietà di risposte di pari dignità quelle più conformi alle proprie esigenze. Per questo motivo, così come è accaduto per altri comparti di servizi, anche le istitu-

zioni formative debbono affrontare la stagione della qualità ponendosi seriamente il problema del rapporto tra le risorse affidate, i processi posti in atto ed i soggetti coinvolti ai cui bisogni intende dare risposta. Si tratta di una prospettiva che richiede un rovesciamento dei fattori, ovvero l'assunzione di una visione autenticamente di servizio, secondo cui l'interesse primario è quello dei cittadini, piuttosto che quello degli operatori intesi sia come istituzioni sia come risorse umane.

L'offerta formativa va posta in stretta (anche se non esclusiva) relazione con il territorio, così da valorizzare le sue potenzialità culturali, sociali ed economiche. In particolare il sistema di istruzione e formazione professionale necessita di un approccio polivalente e nel contempo aperto alle caratteristiche ed alle opportunità del contesto. Questo conduce ad una strategia formativa basata sul compito reale e l'alternanza, e richiede il pieno coinvolgimento degli attori culturali, istituzionali, economici e professionali entro un impegno educativo di natura cooperativa. Inoltre, ciò rende necessaria la *governance* territoriale dei sistemi in grado di riconoscere la pluralità dei soggetti che operano nel campo formativo e di affermare nel contempo la responsabilità degli enti locali nella delineazione di un'offerta formativa autentica e di qualità, coerente con i livelli essenziali delle prestazioni previsti al fine di garantire i diritti civili e sociali dei cittadini su tutto il territorio nazionale.

Ciò consente di adottare effettivamente un approccio metodologico coerente con le moderne visioni pedagogiche, e quindi basato sui seguenti caratteri: a) enfasi sulla costruzione della conoscenza piuttosto che alla sua riproduzione; b) consapevolezza della naturale complessità del mondo reale evitando così eccessive semplificazioni; c) progressione sulla base di compiti autentici e contestualizzati, non astratti; d) offerta di ambienti di apprendimento assunti dal mondo reale, basati sui casi; e) offerta di rappresentazioni multiple della realtà; f) alimentazione di pratiche riflessive; g) lavoro dello studente finalizzato alla costruzione di conoscenze dipendenti dal contesto e dal contenuto; h) stimolo della costruzione cooperativa della conoscenza, attraverso la negoziazione sociale.

Ciò vale in particolare nella istruzione e formazione professionale. Si tratta dell'insieme di offerte formative che sviluppano percorsi a carattere educativo, culturale e professionale con mete condivise (e di pari dignità) rispetto ai licei, sulla base di un proprio *approccio peculiare* che si caratterizza per l'integrazione dei saperi e la valenza di "lavoro" educativo (autonomia, responsabilità, didattica attiva, valorizzazione dell'esperienza, collegialità).

Il lavoro è concepito come esperienza profondamente umanizzante e quindi *occasione* per l'educazione integrale della persona umana, proprio perché il produrre bene, al meglio, qualsiasi cosa, presuppone una persona che agisce e pensa coinvolgendo sempre tutta se stessa, l'intero della propria umanità.

I soggetti della vita sociale e del lavoro e intesa nel suo insieme sono pertanto chiamati a esprimere la loro vocazione educativa, specie in riferi-

mento ai giovani, ovvero coloro su cui si fonda il futuro della società stessa. Con ciò si intende affermare che ogni soggetto sociale non esaurisce la sua identità nella funzione che svolge, ma richiede un'assunzione di responsabilità politica ed educativa. La valenza *politica* comporta interrogarsi sul contributo del proprio compito per il bene di tutta la collettività; la valenza *educativa* richiede di mettere a frutto ciò che si fa in vista della crescita delle persone ed in particolare dei giovani, perché possano assumere il proprio compito nella vicenda generazionale potendo riconoscere e valorizzare appieno le proprie capacità ed i propri talenti.

7. PER UN MIGLIORAMENTO DEI PERCORSI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

Le direzioni per la qualificazione del sistema educativo sopraspecificate (dotarsi di un sistema solido e continuativo di istruzione e formazione professionale; lavorare per competenze e conoscenze; mirare ad una formazione del cittadino nella società cognitiva; adottare una metodologia efficace; coinvolgere la società nel compito educativo) sono già una pratica reale adottata dai percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale.

Tali percorsi hanno dimostrato la loro rilevanza in quanto “cantiere” che ha consentito di mettere a frutto il meglio della tradizione della formazione professionale entro un progetto fortemente innovativo e organico, in risposta alle sfide del sistema educativo più vasto.

Essi hanno infatti dimostrato di poter fornire una risposta valida nelle seguenti direzioni: a) favorire l'accesso alla cultura ed il successo formativo di tutti gli adolescenti ed i giovani, con particolare attenzione a coloro che sono più in difficoltà; b) delineare un modello formativo di istruzione e formazione professionale, di pari dignità rispetto a quello liceale, fondato sulla cultura del lavoro e sulla didattica attiva, interdisciplinare e per compiti reali; c) creare un'intesa metodologica ed organizzativa tra organismi formativi; d) dare vita a prassi in grado di creare sistema (orientamento, gestione crediti, certificazione...).

Questa proposta non può però essere ridotta ad una valenza accessoria nei confronti della scuola: la demotivazione, la sregolatezza, l'insuccesso e la dispersione scolastica sono segnali di un malessere che va affrontato non in forma di “medicazione”, ma di vera e propria prevenzione, agendo sui fattori che generano tale malessere e che impediscono sia l'attivazione delle energie buone dei giovani sia di quelle dei docenti e di tutto il personale scolastico e formativo.

Per questo motivo, occorre evitare di scolasticizzare l'istruzione e formazione professionale, poiché in tal modo finirebbe per essere normalizzata, e perderebbe il suo valore sociale in risposta alle domande formative dei giovani e della società intera e nel contempo il suo valore emblematico che ne fa un punto di riferimento significativo anche per il rinnovamento dell'in-

tero sistema educativo con particolare riferimento all'istruzione tecnica e professionale.

Occorre inserire l'istruzione e formazione professionale in modo stabile e generalizzato entro un sistema educativo robusto e pluralistico, e in grado di creare quelle differenze che, in uno stile cooperativo, generano apprendimenti diffusi e risposte creative ed inedite alle sfide con cui ci si confronta.

Il modello che si intende proporre è caratterizzato da una configurazione dell'offerta formativa centrata su una pluralità di percorsi, da organizzare entro reti di organismi (scuole, enti accreditati) riferite a specifiche aree professionali, che consentano di garantire completezza di opportunità e nel contempo verticalità dei cammini, e precisamente:

- 1) *Percorsi quadriennali organici* finalizzati all'acquisizione di un *diploma di tecnico professionale*, al terzo anno dei quali sia possibile ottenere una *qualifica professionale* che consenta anche l'inserimento nel mondo del lavoro.
- 2) *Percorsi di formazione superiore e post-diploma*, che prevedono il rilascio di un *diploma tecnico superiore*, con una durata variabile da uno a tre anni a seconda dei settori e delle figure, rivolti sia a giovani sia ad adulti diplomati.
- 3) *Attività formative* che consentano a coloro che intraprendono i percorsi tri-quadriennali di realizzare passaggi con adeguati moduli formativi di riallineamento (Larsa) al fine di acquisire il diploma di Stato per l'accesso all'università.
- 4) *Percorsi di apprendistato* a partire dai 16 anni di età per acquisire la qualifica (che consente l'assolvimento del diritto-dovere), per acquisire i diplomi e per la professionalizzazione).
- 5) *Percorsi di specializzazione* che prevedono azioni formative medio-brevi a seguito delle tre uscite con titolo di studio (qualifica, diploma tecnico, diploma tecnico superiore).
- 6) *Percorsi di formazione permanente* per adulti finalizzati all'acquisizione dei titoli di istruzione e formazione professionale previsti.

All'interno dell'offerta formativa che ogni organismo può fornire, si prevedono anche due modalità formative: 1) le *attività di alternanza formazione/lavoro* che consentono ai singoli allievi iscritti in uno dei percorsi previsti di svolgere il proprio cammino attraverso esperienze concrete nelle organizzazioni di lavoro; 2) le *attività destrutturate* che consentono a soggetti posti in particolari condizioni di difficoltà di poter procedere per passi successivi verso l'acquisizione di una qualifica professionale o perlomeno di parti di essa spendibili nel mondo del lavoro.

Tre sono le attività su cui il sistema italiano deve necessariamente concentrarsi nel perseguire gli obiettivi europei: 1) diffusione dei percorsi di istruzione e formazione professionale in tutte le realtà regionali; 2) creazione di diplomi professionali quadriennali che corrispondano effettivamente alle necessità di tecnici "polivalenti" collocabili nelle varie aree professionali; 3) superamento della proposta degli IFTS al fine di realizzare un

sistema di offerta formativa di formazione superiore e di alta formazione non universitaria che miri a figure di tecnici e quadri con caratteri specifici coerenti con le esigenze del sistema produttivo.

Per migliorare ulteriormente la qualità dei percorsi di istruzione e formazione professionale, si propongono infine queste azioni:

- 1) *Sostenere l'integrazione di sistema.* Occorre che si superi un approccio frettoloso alla collaborazione ed all'integrazione tra scuola e formazione, per definire le condizioni di un progetto di scambio e di contaminazione tra i due ambiti che favorisca realmente processi di apprendimento reciproco e sia sostenuto da un disegno progettuale più sistematico e da una più adeguata disponibilità di risorse. I percorsi sperimentali sono un cantiere di riforma reale; essi vanno ampliati senza confusioni e soprattutto senza negare la pari dignità della formazione professionale, quando le viene imposto di non svolgere un progetto completo ed organico, ma di agire in un regime di gestione obbligata dei percorsi.
- 2) *Apportare miglioramenti metodologici.* Questi riguardano:
 - a) *L'interdisciplinarietà:* area culturale ed area professionale risultano talvolta ancora separate nonostante l'impegno su unità di apprendimento condivise
 - b) *La valutazione:* maggiore omogeneità fra attività centrate sul compito, quelle centrate su conoscenze ed abilità, quelle centrate sulle capacità personali
 - c) *La prosecuzione formativa successiva,* visto che i corsi triennali non presentano sbocchi diretti al diploma ed ulteriori che evitino la sofferenza dei "passaggi obbligati" e consentano ai giovani di ritrovare gli stessi stili e metodologie formative
 - d) Il nodo della *collaborazione tra scuola e formazione professionale* entro un quadro più organico e strutturato: occorre investire in processi autenticamente innovativi, evitando semplicismi e scorciatoie.
- 3) *Elaborare indicazioni per lo sviluppo:* la sperimentazione, per la sua natura e per la complessità delle prospettive di fondo, rappresenta un vero e proprio laboratorio riformatore, di natura progettuale reale, in grado di confermare alcune ipotesi circa la soluzione di problemi rilevanti che affliggono il nostro sistema formativo e gli impediscono di ottenere quei risultati che tutti si attendono da esso. A partire dalle conferme emergenti dai monitoraggi, risulta ora possibile evidenziare in che modo l'esperienza sperimentale possa dare risposte convincenti ad una serie di questioni condivisibili che riguardano il disegno del nuovo sistema educativo.
- 4) *Perseguire un cammino mirato a mete definite.* Sono i punti su cui agire per un ampliamento dei benefici del movimento della sperimentazione:
 - a) Contrastare la dispersione valorizzando percorsi educativi e culturali in ambito professionale;
 - b) Aumentare il successo formativo per tutti, nessuno escluso, tramite la personalizzazione dei percorsi formativi

anche in chiave destrutturata; c) Favorire scelte consapevoli disegnando un'offerta su grandi aree formative omogenee con percorsi il più possibile polivalenti; d) Garantire l'unitarietà del sistema educativo di istruzione e formazione; e) Qualificare la cultura professionale dei docenti entro un *ethos* formativo adeguato; f) Qualificare le istituzioni scolastiche e formative; g) Consentire la *governance* del sistema.

Riferimenti bibliografici

- AGOSTI A. (a cura di), *La formazione, Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- AMBROSINI M. (a cura di), *Un futuro da formare*, La Scuola, Brescia, 2000.
- ARGYRIS C. - SCHON D., *Apprendimento organizzativo*, Guerini e Associati, Milano, 1998.
- AUBRET J. - AUBRET F. - DAMIANI C., *Les bilans personnels et professionnels*, Editions Eap-Inetop, Paris, 1990.
- BECCIU M. - COLASANTI A., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, CNOS-FAP, Roma, 2003.
- BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006.
- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998.
- CASTELLI C. (a cura di), *Orientamento in età evolutiva*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, in "Nuova Secondaria" 7 (2002) 13-18.
- FRACCAROLI F. - VERGANI A., *Valutare gli interventi formativi*, Carocci, Roma, 2004.
- FREIDSON E., *Professionalismo. La terza logica*, Dedalo, Bari, 2002.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *La dispersione scolastica*, Roma, paper, dicembre, 2006.
- MONTEDORO C. (a cura di), *Elementi di progettazione integrata per la formazione di qualità*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- NICOLI D., *Famiglie professionali e competenze. Nuovi riferimenti per l'analisi delle professioni e la formazione*, in "Rassegna CNOS" 2 (2001) 29-46.
- NICOLI D., *La personalizzazione dei percorsi formativi*, in "Rassegna CNOS" 1 (2003) 24-38.
- PELLERAY M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1999.
- PUGLIESE S., *Valutazione e sviluppo delle competenze*, IPSOA, Milano, 2004.
- RANIERI A. (a cura di), *Il sapere e il lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1999.
- REYNERI E., *Sociologia del mercato del lavoro*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- SCHÖN D.A., *Formare il professionista riflessivo*, Angeli, Milano, 2006.
- SEN A., *Etica ed economia*, Laterza, Bari, 2002.
- SPENCER L.M. - SPENCER S.M., *Competenza nel lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1995.
- STERNBERG R.J., *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Erickson, Trento, 1998.
- TROMBETTA C. - ROSIELLO L., *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Erickson, Trento, 2001.
- WENGER E., *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London, 1998.