



Inserto

FORMARSI NEL CAMBIAMENTO

«Per intendere il passato, presente e futuro, bisogna fare come la volpe, che segue molte piste, non come il riccio, che scava sempre nella stessa direzione».

Cassese S., *Un volta il futuro era migliore. Lezioni per invertire la rotta*, i Solferini, 2021

NULLA SARÀ PIÙ COME PRIMA?

Una domanda che ormai è sulla bocca di tutti e in tutti gli ambienti.

RASSEGNA CNOS propone 9 voci per orientarsi:

poche parole consistenti e aggiornate da possedere, che possono aiutare a dipanare una matassa aggrovigliata. Nove voci compilate per l'anno 2021 e distribuite nei tre numeri della Rivista focalizzate su: Contesto Italiano e Internazionale, Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, Processi Formativi.

1. Agenda 2030 e Politiche Europee di VET

2 Mercato del lavoro e domanda di nuove professionalità/competenze

3. Politiche Attive del Lavoro e della Formazione Professionale in Italia

1. Filiera formativa professionalizzante

2 Sistema formativo integrato (Scuola - FP)

3. Nuovi profili professionali degli operatori della FP

1. Didattica integrata

2 Didattica laboratoriale

3. Pedagogia del lavoro e Alternanza formativa (word based learning)

Mercato del lavoro e domanda di nuove professionalità/competenze

Claudia Donati

Per mercato del lavoro si intende quella serie di meccanismi economici e di norme che regolano il processo di incontro tra le imprese che domandano lavoro e i lavoratori che lo offrono, determinando i livelli salariali e occupazionali. Si tratta di un mercato *sui generis*, sia perché lo scambio non è basato su beni e servizi, ma sul lavoro e sulle competenze degli esseri umani, sia perché non si tratta di un sistema in equilibrio, ma sono numerosi i fattori socio-economici che possono determinare uno scollamento tra domanda e offerta di lavoro, provocando ad esempio una contrazione dei posti di lavoro disponibili (si pensi agli effetti della crisi economica del 2008 o a quelli della pandemia Covid-19, una loro scarsa attrattività in termini salariali o di ruolo professionale, una più o meno marcata differenziazione territoriale e/o settoriale) o il divario Nord-Sud. Un nodo critico sempre più centrale è quello del mancato incontro – mismatch – tra le esigenze occupazionali delle aziende e le caratteristiche della forza lavoro disponibile, in termini di *skill*/competenze o qualificazioni possedute.

In questo momento di trasformazione profonda delle economie e dei lavori, determinato da quella che è stata definita la quarta rivoluzione industriale, è diventato ancor più fondamentale che i sistemi del lavoro e della formazione siano in grado di intervenire con flessibilità e tempestività sui gap di competenza e di prevedere i mutamenti nel breve-medio come nel lungo periodo. Le transizioni green e digitale, infatti, stanno determinando a livello mondiale una trasformazione profonda delle attività lavorative e sta emergendo una domanda di nuove professionalità e di nuove competenze innestate su profili professionali già esistenti. Per questo motivo, sempre più politiche, strategie e azioni in tema di formazione, ai diversi livelli di governo ed a livello operativo, si appoggiano a studi, indagini, previsioni di diverso tipo, prodotti a livello internazionale, nazionale o locale. Tali studi vengono utilizzati per aggiornare e innovare l'offerta formativa rispetto alle richieste di mercato relative al breve-medio periodo, ma anche per anticipare le probabili richieste di più lungo periodo.

Il tema del “futuro del lavoro” è oggetto di rilevazioni periodiche da parte del *World Economic Forum-WEF*: già nel 2016 preconizzava che il 65% dei bambini frequentanti la scuola primaria oggi finirà per svolgere tipi di lavoro completamente nuovi ancora inesistenti o sottolineava che si stava entrando in un periodo di elevata instabilità delle competenze in tutte le categorie di lavoro, a prescindere dalle previsioni più o meno ottimistiche rispetto alle future possibilità occupazionali. Il rapporto del 2016 prevedeva anche che al 2020 più di un terzo dei set di competenze di base richiesti per la maggior parte delle professioni sarà composto da competenze che oggi non sono ancora considerate cruciali per il lavoro. Nel “*future of the job*” 2020 l’indagine WEF si è focalizzata sugli effetti della pandemia, prefigurando un’accelerazione dei processi di automazione e di riduzione degli occupati, unitamente ad una parallela accelerazione della trasformazione dei lavori. Le aziende mondiali intervistate hanno confermato come priorità l’adozione del *cloud computing*, *big data* ed *e-commerce* ed un significativo aumento dell’interesse per la crittografia, i robot non umanoidi e l’intelligenza artificiale. Le figure professionali più richieste sono tutte di alto profilo e legate alla digitalizzazione: *Data Analysts and Scientists*,

specialisti di *AI and Machine Learning*, ingegneri della robotica, sviluppatori di Software e applicazioni, esperti di trasformazione digitale. Le figure che verranno sostituite dalle tecnologie sono soprattutto addetti all’inserimento dati, segretari amministrativi ed esecutivi, addetti alla contabilità, addetti all’assemblaggio e alla fabbrica, nonché responsabili dei servizi aziendali e amministrativi.

A livello europeo già a partire dalla *Skills Agenda* del 2016 la Commissione Europea ha individuato la necessità di migliorare l’analisi dei fabbisogni professionali e di competenze al fine di poter disporre di una base informativa adeguata per lo sviluppo delle *skills*. Tale obiettivo è stato ribadito con forza nella Nuova Agenda per le Competenze del 2020 in quanto “fondamento dello sviluppo delle competenze e della riqualificazione”. Il nuovo programma di lavoro della Commissione parte dall’assunto che l’economia europea cambierà significativamente: sarà un’economia efficiente nell’utilizzo delle risorse, circolare, ad impatto climatico zero e digitale, con una ampia diffusione dell’intelligenza artificiale e della robotica. Tutto ciò, da un lato, farà scomparire alcuni posti di lavoro e altri si modificheranno profondamente ma, dall’altro, si creeranno nuovi posti di lavoro. Al-

tre nuove opportunità di lavoro nel campo dell'assistenza e delle cosiddette "economie d'argento" scaturiranno dall'invecchiamento demografico. L'agenda 2020 propone l'adozione di un approccio globale allo sviluppo delle competenze e alla riqualificazione che si estende sull'intera catena del valore, con un pacchetto di iniziative che prevede, tra l'altro, il miglioramento delle analisi dei fabbisogni, il sostegno all'acquisizione di competenze per la transizione verde e per quella digitale, interventi per aumentare il numero di laureati in discipline STEM e promuovere le competenze imprenditoriali e trasversali, il sostegno a partenariati settoriali per la cooperazione sulle competenze, focalizzate, oltre che sulle previsioni relative alla domanda di *skills* per uno specifico settore, anche sulle strategie di sviluppo da adottare.

In Italia, l'evoluzione della domanda di nuove professionalità e competenze, anche in ottica prospettica è monitorata da Unioncamere e ANPAL (Sistema Informativo Excelsior) e dall'INAPP. In particolare, a partire dal 2010, accanto alla tradizionale indagine previsionale annuale a breve termine, il Sistema Informativo Excelsior fornisce anche previsioni sul fabbisogno occupazionale a medio termine (orizzonte quinquennale), tramite un modello econometrico multisetto-

riale e con un approccio analogo a quello seguito a livello europeo dal Cedefop. Anche Excelsior, nelle previsioni al 2025, evidenzia, tra l'altro, la centralità delle competenze green e digitali. In generale, si stima che nel quinquennio considerato per circa il 64% delle figure professionali richieste le competenze green avranno una certa importanza e ciò, dunque riguarderà in maniera trasversale tutti i livelli professionali (*Low, medium e high skilled*). Per quanto riguarda le competenze digitali, lo studio sottolinea come la capacità di utilizzare gli strumenti elementari del digitale sia ormai una competenza di base che i lavoratori debbono possedere, ma si focalizza soprattutto sulle figure ad elevata specializzazione, anche perché dal punto di vista quantitativo, tutti gli studi previsivi concordano sul fatto che è su questo tipo di profili che si concentrerà la richiesta delle imprese. Nel complesso, dalle diverse fonti disponibili emerge con chiarezza che attualmente la riflessione sui lavori del futuro ruota intorno al concetto di competenza piuttosto che attorno a quello di "nuovi mestieri" o professioni del futuro, intendendo con questo lavoro che attualmente ancora non esistono, ma vengono individuati tramite un esercizio previsivo. Al di là di eventuali nuovi ambiti lavorativi, professioni e mestieri di cui ancora

per la maggior parte possiamo solo immaginarne i contorni, le politiche e le strategie a livello europeo e nazionale sono focalizzate sull'analisi delle competenze che entreranno a far parte delle diverse figure professionali, a tutti i livelli di complessità, determinate dalla rivoluzione digitale già in atto e dalla transizione ambientale.

In questo contesto si è sviluppato il concetto di “*lavoro ibrido*”, a partire da uno studio effettuato nel 2016 dalla Bentley University su 24 milioni di offerte di impiego dalla cui analisi è emerso che per un numero crescente di mansioni, oltre alle competenze proprie di una determinata occupazione, venivano richieste altre competenze, nuove per quel profilo ma consolidate in altre occupazioni o gruppi professionali. Oggi è inteso non solo come ibridazioni di due “antichi lavori”, come è successo in passato nel caso ad esempio della figura del Meccatronico, ma anche come lavori “ibridati dalla tecnologia”, in cui cioè il lavoro tradizionale è supportato da strumenti tecnologici. Una definizione più completa ed ampia del lavoro ibrido “di ultima generazione” ingloba le cosiddette *soft skill*, con un accento particolare sulle competenze sociali digitali. D'al-

tronde anche le analisi sui trend di sviluppo delle *skills* e delle professioni a livello globale mostrano che bisognerà integrare competenze “tecniche” con competenze “umani- stiche”/*soft skills*.

Bibliografia

WEF, *The future of the job*, Report 2016, Cologne, gennaio 2016

WEF, *The future of the job*, Report 2020, Cologne, ottobre 2020

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Un'agenda per le competenze per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*, Comunicazione della Commissione (COM/2020/274 final), Bruxelles, 1.7.2020.

UNIONCAMERE – ANPAL, *Sistema Informativo Excelsior Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2021-2025)*, 2021.

GUBITTA P. – M. GIANECCHINI, *Lavori ibridi. Definizione, esperienze, impatti*, Osservatorio delle professioni digitali, Università di Padova, luglio 2019.

GUBITTA P. – M. GIANECCHINI (a cura di), *Persone e lavori ibridi. Nuove competenze per nuove professioni*, Osservatorio delle professioni digitali, Università di Padova, marzo 2019.

Sistema formativo integrato (Scuola-FP)

Giulio M. Salerno

Lo scopo di questa voce è di delineare il concetto di sistema formativo integrato, sia dal punto di vista istituzionale che da quello sociale, rinviando ad altra sede l'analisi del concetto in questione dal punto di vista pedagogico. In via generale, si è rilevato che la formalizzazione dell'“idea” del sistema formativo integrato – idea che talora è espressa con un'altra e diversa formulazione, quella di “integrazione tra i sistemi formativi”, e da cui discendono significati inevitabilmente distinti – nasce negli anni Novanta del secolo scorso, e trova accoglienza in tre accordi che furono stipulati tra il Governo e le Parti sociali (nel 1993, 1996 e 1998), e in cui si sosteneva l'opportunità di dare vita ad una vera e propria “partnership” tra la scuola, la formazione professionale, l'Università e il mondo delle imprese, sulla base di tre assunti: la fondamentale attenzione alle esigenze e alle istanze dei giovani; la ricollocazione dell'asse del sistema formativo in senso coerente con la domanda proveniente sia dalle persone, singole e associate, sia dalla società complessivamente intesa; la rilevanza dell'impresa nel sistema formativo. Si è venuto così modificando la concezione tradizionale

del sistema formativo, che era considerato per sua natura intrinsecamente pubblico, strutturalmente statale, organizzativamente scolastico, funzionalmente verticale nel rapporto tra le istituzioni “formanti” e l'utenza “da formare”, e per di più socialmente autonomo, isolato e autoreferenziale anche e soprattutto nei riguardi del mondo dell'economia, della produzione e dell'impresa. L'inserzione del lemma collegato alla “integrazione”, dunque, ha mutato radicalmente non solo la considerazione del ruolo della formazione nei rapporti umani, sociali, economici e istituzionali, ma ha implicato il riconoscimento del pluralismo quale elemento decisamente innovativo del “sistema”, così avviandosi un processo di articolazione, sia verso l'interno che verso l'esterno, che ha profondamente contribuito non solo a rimodulare, ma anche ad arricchire la concezione stessa del “sistema”. Nello stesso tempo si sono dovute affrontare le non facili questioni che concernono i rapporti di coordinamento, di correlazione e, in estrema sintesi, di governo tra le molteplici componenti del sistema stesso in quanto “integrato” o comunque destinate ad essere soggetti attivi del proces-

so di “integrazione”. Per questo motivo, il “collante” fornito dall’integrazione non va inteso come strumento di restituzione ad “unità”, ma come consapevolezza dell’esigenza di assicurare quelle condizioni - anche soltanto minime - di unitarietà e di coerenza di sistema nel rispetto delle singole identità e autonomie. Insomma, da un lato l’offerta formativa non è stata più considerata come monopolio esclusivo della scuola (né tanto meno della sola scuola statale), ma come il risultato dell’articolato concorso di una pluralità di soggetti, tutti egualmente legittimati a concorrere nell’apprestamento di questo servizio “pubblico”, a prescindere dalla natura giuridica pubblica o privata del soggetto erogatore, seppure sempre nel rispetto delle condizioni stabilite dalle norme di regolazione nell’interesse dell’utenza. Dall’altro lato, la domanda di formazione non è stata più considerata in modo omogeneo e unificato, ma è divenuta oggetto di un’evidente segmentazione, in ragione della presenza di una richiesta sempre più differenziata, e dunque “personalizzata”, e della consapevolezza dell’esistenza di una pluralità di competenze che possono essere acquisite mediante processi formativi anche non formali o informali. Del resto, dal 1971 è stato avviato il processo di attuazione della Costituzione nella parte

relativa all’istituzione delle Regioni, sicché finalmente la materia della “formazione professionale” di competenza regionale si è venuta separando dalla formazione scolastica tradizionalmente intesa. E nel 2001 è stata approvata la riforma costituzionale che ha assegnato alle Regioni la competenza esclusiva su un nuovo settore di attività al contempo di “istruzione” e di “formazione”, cioè la “istruzione e formazione professionale”, così prospettandosi come indispensabile l’esigenza di pervenire non tanto ad un “unico” sistema formativo, ma ad un sistema in cui le singole parti non perdono la rispettiva identità, ma si tende alla coordinata integrazione tra le rispettive attività, in una prospettiva allo stesso tempo inclusiva ed espansiva, in quanto rivolta ad abbracciare l’insieme dei percorsi della formazione, sia statale che non statale, sia scolastica che professionale, ivi compresa quindi quella delle scuole paritarie, anch’essi entrate a far parte dell’offerta formativa oramai considerata nel suo complesso come “pubblica”. La questione ha acquistato particolare significato con la rapida evoluzione del quadro normativo: nel 1997 è stata approvata la legge n. 196, in cui sono stati stabiliti i principi fondamentali della formazione professionale regionale, dell’apprendistato e dei tirocini; nel 1998 è stato ap-

provato il decreto legislativo n. 112, che non solo ha rideterminato le competenze statali e regionali in materia di formazione professionale e di istruzione, ma anche introdotto rilevanti innovazioni, come l'autonomia delle "unità scolastiche", l'elevamento dell'obbligo scolastico, l'introduzione dell'obbligo formativo fino a 18 anni, con i conseguenti accordi tra Stato e Regioni (sulla certificazione dei risultati, sull'accreditamento delle sedi formative, sull'educazione degli adulti), che hanno sostanzialmente ridefinito l'articolata interrelazione tra gli istituti scolastici, i centri di formazione professionale e i servizi per l'impiego; la legge n. 53 del 2003 che, unitamente ad altre disposizioni di legge, ha consentito alle scuole di attivare percorsi formativi integrati da attuare in convenzione con le agenzie di formazione professionale; le tante leggi regionali che, in relazione alla nuova disciplina costituzionale della IeFP, hanno previsto varie forme di integrazione - talora anche quasi strutturale - tra i percorsi formativi della Istruzione e Formazione Professionale e quelli scolastici; e il d.lgs. n. 61 del 2017 che ha previsto forme di raccordo tra i due sotto-sistemi dell'istruzione professionale di Stato, e della IeFP di competenza regionale, pur nella reciproca distinzione e nella pari dignità. La Corte costituzionale, inter-

venendo sull'intricata materia, è arrivata a sanzionare una disciplina regionale sin troppo spinta nel senso della "integrazione strutturale" tra i percorsi formativi della IeFP e quelli della scuola, ad esempio là dove si era previsto che il percorso della qualifica triennale della IeFP si riducesse ad una sola annualità necessariamente preceduta da un biennio da frequentarsi nelle scuole (sent. n. 309/2010). Si tratta di una soluzione che, più che ispirarsi alla logica dell'integrazione, sembra voler mantenere ferma l'impostazione tradizionalmente "scuola-centrica", e mantenendo alla IeFP un ruolo essenzialmente ancillare rispetto alla formazione scolastica. Ma ciò appare ormai costituzionalmente inammissibile, in quanto, come sopra detto, dal 2001 la Costituzione attribuisce alle Regioni la competenza esclusiva alla materia della "istruzione e formazione professionale", sicché trattasi di un ambito di attività paritariamente rivolte all'approntamento di un'offerta formativa, per l'appunto, di "istruzione", e quindi da inserirsi a pieno - e a pari - titolo affianco all'offerta formativa dell'istruzione scolastica di competenza statale nell'ambito del sistema nazionale di istruzione e formazione, così come previsto dalla predetta legge n. 53 del 2003. Se in via teorica, il sistema di formazione integrato è allora un "insieme organi-

co di offerte integrato tra istruzione, formazione professionale e lavoro”, all’interno delle quali ciascuno – giovane o adulto – ha facoltà di scelta del proprio percorso individuale in coerenza con i propri bisogni e le esigenze del sistema economico e produttivo, ciò presuppone il riconoscimento della pari dignità tra tutti i soggetti, pubblici e privati, che ne sono parti, e dunque soprattutto tra le scuole e i centri di formazione professionale. Ma questo aspetto risulta non ancora adeguatamente risolto, in quanto il perseguimento del corretto rapporto tra il sistema dell’istruzione scolastica e il sistema della IeFP nell’ambito del sistema nazionale di istruzione e formazione, soffre non pochi difetti, rendendo così ancora effettivamente preclusa una pari dignità dei percorsi scolastici e di quelli formativi, seppure tanto si è fatto per comparare, avvicinare e raccordare. La prospettiva delle “Rete nazionale delle scuole professionali” – come prevista dall’art. 7 del d.lgs. n. 61/2017 e ancora non costituita – potrebbe essere uno strumento per facilitare questo processo, così come appare assai rilevante quanto è connesso con l’applicazione del “Quadro di riferimento Nazionale delle qualifiche” (QNQ), mediante il quale si descrivono tutte le qualifiche rilasciate nell’ambito del “sistema nazionale di certificazione delle competenze”, anche con ri-

ferimento al Quadro europeo delle Qualifiche (*European Qualification Framework* – EQF), al fine di coordinare tutti i sistemi che costituiscono l’offerta formativa pubblica di apprendimento permanente. In ogni caso, la pluralità e la differenziazione dell’offerta formativa, nell’impianto, nei metodi, nei contenuti, ma sempre rivolti all’acquisizione di conoscenze e di competenze reciprocamente riconosciute e certificabili, sia dal mondo della formazione che da quello dell’economia, rende ormai evidente che il “sistema formativo integrato” è sempre più lontano dalle rigidità che in passato guidavano l’istruzione e la formazione, e sempre più rivolto a riconoscere i valori essenziali della libertà, dell’autonomia e della sussidiarietà.

Bibliografia

- ALLULLI G., *Il contesto nazionale del sistema formativo integrato*, in AA. VV., *L’università per un sistema formativo integrato. Fondamenti, connessioni, esperienze, prospettive*, Milano, Vita e Pensiero, 2001;
- CORSI M., *Il sistema formativo integrato*, in BALDACCI M. – CORSI M., *Sistema formativo ed emergenze dell’educazione*, Tecnodid, 2010;
- NICOLI D. – SALERNO G.M., *La riforma degli Istituti professionali*, Rizzoli, 2018;
- SALERNO G.M., *L’istruzione e formazione professionale tra pluralismo e unitarietà. Una prima analisi*, Rubbettino, 2019.

Didattica laboratoriale

Dario Eugenio Nicoli

L'espressione "*didattica laboratoriale*" indica la caratteristica peculiare delle modalità di apprendimento che mobilitano contestualmente tutte le dimensioni dell'intelligenza dell'allievo – specie pratica, sociale e relazionale – sollecitando l'ingaggio entro un'azione significativa e realistica in cui egli è guidato ad "imparare in atto" tramite il riconoscimento dei segni, la soluzione dei problemi, la riflessione e l'autovalutazione, differenziandosi quindi da quelle che privilegiano la sola dimensione cognitiva e linguistica e adottano una sequenza analitica che procede dai concetti alle applicazioni "inerti".

Nel corso del tempo, l'espressione "*didattica laboratoriale*" è stata intesa sia come un vero e proprio paradigma del curriculum, come nella corrente dell'"attivismo pedagogico", sia come "didattica attiva", una delle tecniche possibili, accanto alle altre, che l'insegnante ha a disposizione per orchestrare il proprio modo di operare. L'attivismo pedagogico, o "scuola attiva", compare all'inizio del 900; l'aggettivo evidenzia l'intenzione di porsi in alternativa con il modello scolastico dominante in quel periodo storico, caratterizzato da una totale passività del

discente nell'apprendimento, da una totale concentrazione del lavoro del docente sull'insegnamento cattedratico e da una valutazione basata sulla ripetizione. Tuttavia era tutta la struttura della scuola "tradizionale" a convergere su questa concezione rigida del proprio compito: i banchi legati e quindi inamovibili, i libri di testo e gli arredi sempre uguali, le cattedre con le pedane. Questo tipo di scuola impostata sull'eteroeducazione considerava il sapere come una sequenza assoluta di contenuti approvati dal governo centrale ed impostati su una concezione rigida della tradizione. Gli alunni erano spinti alla competizione e all'emulazione rigorosamente individuale, escludendo quindi ogni lavoro di gruppo o attività cooperativa. Le scuole nuove – il cui primo esempio è costituito dalla New School creata da Cecil Reddie nel 1889 nel Derbyshire – erano invece centrate su due capisaldi: l'apprendimento delle lingue realizzato tramite viaggi e periodi di studio all'estero, e la formazione scientifica, insieme a quella corpora, che veniva perseguita valorizzando il lavoro manuale e la vita all'aria aperta. I loro principi sono il puerocentrismo, il rispetto delle fasi

di crescita degli alunni così come indicate dalla psicologia dell'età evolutiva, l'antiautoritarismo, il rispetto dei bisogni individuali, e soprattutto l'importanza dell'attività manuale e dell'intelligenza operativa, e quindi dell'uso sistematico del laboratorio, come forma privilegiata dell'apprendimento e della crescita.

La didattica laboratoriale intesa come metodologia dell'apprendimento ha avuto un notevole sviluppo a partire dagli Anni '50 assumendo varie forme: *problem solving*, *learning by doing*, *cooperative learning*, laboratori disciplinari quali il *debate*, fino al *service learning*, un approccio pedagogico molto diffuso a livello internazionale, il cui valore formativo risiede nella sua capacità di collegare l'apprendimento scolastico alla vita reale, favorendo lo sviluppo delle competenze che la scuola o l'università richiedono, e, al tempo stesso, indirizzandole verso interventi socialmente significativi, sviluppando così negli alunni un sentimento vivo di responsabilità sociale.

Ad un livello intermedio tra le due accezioni, teorica e metodologica, troviamo il filone della didattica delle competenze, un variegato mondo che va da soluzioni più organiche quali la corrente della valutazione autentica, fino a manuali di carattere più operativo centrati sulla proceduralizzazione del processo di

apprendimento inteso come sequenza di unità formative progressive e capitalizzabili centrate sugli standard finali dei percorsi.

Sul piano più strettamente metodologico, l'enfasi sul laboratorio è assimilabile a quella riguardante gli "ambienti di apprendimento" connessi ad una recente corrente di rinnovamento delle pratiche didattiche, stimolata anche dall'utilizzo massivo degli strumenti digitali. Si tratta sempre di uno dei modi tramite cui si è cercato di realizzare il passaggio delle scuole dal paradigma dell'insegnamento a quello dell'apprendimento: da una visione incentrata su che cosa insegnare, ad una prospettiva focalizzata sul soggetto che apprende e quindi sui suoi processi. Tali ambienti sono contesti di attività strutturate intenzionalmente come uno "spazio d'azione" creato per stimolare e sostenere la scoperta dei saperi e la costruzione di competenze. In essi si svolgono interazioni e scambi tra allievi, oggetti del sapere e insegnanti, altri attori, sulla base di scopi e interessi comuni, dotati di valore reale per chi ne beneficia. Sul sito di INDIRE leggiamo una definizione vicina ad un'accezione metodologica del laboratorio intesa come «un approccio che dà spazio ad un potenziamento dell'offerta formativa della scuola e nella quotidianità scolastica, incentiva un at-

teggimento attivo nei confronti della conoscenza sulla base della curiosità e della sfida. La *didattica laboratoriale* comprende qualsiasi esperienza o attività nella quale lo studente riflette e lavora insieme agli altri, utilizzando molteplici modalità apprenditive, per la soluzione di una situazione problematica reale, l'assolvimento di un incarico o la realizzazione di un progetto. Lo sviluppo di competenze e l'apprendimento concreto sono risultati di un percorso pratico, di riflessioni fatte sul proprio agire e in conseguenza di una interiorizzazione del processo di apprendimento sperimentato¹. Per comprendere la natura del laboratorio, occorre innanzitutto distinguerlo dall'esercitazione, vale a dire l'altra formula di didattica attiva, quella più prossima all'approccio per conoscenze/abilità. L'esercitazione può avere due finalità: indica la conferma nella pratica di una legge teorica, come il calcolo di una superficie, la ricerca di elementi in un testo, la stesura di una mappa cognitiva; inoltre rappresenta una tecnica utile ad acquisire un'abilità,

come la copiatura di un disegno, la coltivazione di un fagiolo, la realizzazione di un cartellone. L'esercitazione presenta un costrutto limitato: si può dire che essa è "chiusa" poiché si pone sempre entro uno spazio contenuto ed un netto dualismo teoria/prassi. Essendo il laboratorio costruito secondo una prospettiva "inerte" tutta centrata sull'applicazione di principi teorici, l'azione che gli alunni vi svolgono non è fonte di nuova conoscenza, ma rappresenta solo la proiezione "pratica" di una legge. Diversamente, i compiti di realtà disegnano il cammino dell'apprendimento degli allievi nella forma del pensiero sintetico. La docenza è una proposta, un avvio, una domanda che mette gli studenti in azione affinché facciano sintesi di cultura formale, realtà e identità. Gli insegnanti, in base alla mappa elaborata dai dipartimenti accompagnano gli allievi in azioni compiute, significative e reali, a beneficio di altri, che ne riconoscono il valore. La caratteristica più evoluta del compito di realtà consiste nella sua versione "sfidante"; con tale

¹ https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/05/16_05_20_edscuola.pdf

espressione si indica un modello di formazione centrato sull'ingaggio degli allievi a fronte di una consegna-commessa reale densa di significati professionali, culturali, civici e soggettivi, che opera come un problema-sfida e che richiede agli allievi di mobilitare l'intero repertorio delle proprie facoltà-risorse in modo autonomo e responsabile, al fine di giungere ad una soluzione positiva, soddisfacente le attese dei beneficiari e delle norme generali e specifiche proprie del campo in cui si svolge l'azione. La qualifica "sfidante" si riferisce al fatto che tali compiti, in forza del loro carattere attuale, anticipatorio e innovativo, della possibilità di porre il soggetto in una situazione di *potere* che si rivela di fronte alla comunità, sono in grado di suscitare interesse ed impegno, e di spingere il soggetto a mobilitare i dinamismi della mente che presiedono alla conoscenza, al giudizio ed alla decisione. Tali compiti, che spesso coinvolgono attori esterni alla cerchia della classe ed anche della scuola, "attragono" un vasto mondo di significati entro una rete di nessi significativi; ciò stimola un processo di apprendimento e di crescita che fa leva sulle disposizioni naturali dell'intelligenza,

come l'interesse e la motivazione, il porsi domande, la manualità, l'imitazione, il problem solving, l'identificazione, e non richiedono un apparato di sollecitazione indotta dalle tecniche dell'istruzione e dell'addestramento. Muovono nel contempo le forze di vita degli allievi, quali il desiderio di cavarsela da sé, di essere utile agli altri ed alla comunità, di segnare la realtà con la propria impronta originale, infine di essere riconosciuti per il valore dimostrato. In tal senso i compiti sfidanti sollecitano una formazione "oltre misura" che procede per ingaggio, progetto e servizio. Anche se oggi sono pratiche formative limitate a situazioni di eccellenza, nel corso del tempo otterranno presumibilmente sempre più spazio nei contesti educativi, poiché possiedono il vantaggio di basarsi su un'iniziativa autonoma degli allievi, singoli ed in gruppo, ai quali è consegnata la possibilità di decidere il corso d'azione, di valutarne l'efficacia e di poter apprendere anche dall'errore. Per tale motivo, tale compito rappresenta la formula più adatta, rispetto a quello indotto, di stimolo della capacità di agire in contesti complessi a fronte di imprevisti da valutare e negoziare volta per volta.

Bibliografia

- AJELLO A.M. – C. ZUCCHERMAGLIO (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED, 1995.
- CHIOSSO G., *La pedagogia contemporanea*, Brescia, La Scuola, 2015.
- CHIOSSO G., *Studiare Pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Firenze, Mondadori Università, 2018.
- FIORIN I., *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service Learning*, Firenze, Mondadori Università, 2016.
- FIORIN I., *La sfida dell'insegnamento. Fondamenti di didattica generale*, Firenze, Mondadori Università, 2017.
- GLATTHORN A.A., *Performance standards and authentic learning*, NY, Eye on Education, Larchmont, 1999.
- MADDALENA G., *Filosofia del gesto. Un nuovo uso per pratiche antiche*, Roma, Carocci, 2021.
- MARGIOTTA U., *La didattica laboratoriale. Strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado*, Trento, Erickson, 2013.
- REBOUL O., *Apprendimento, insegnamento e competenza scolastica*, Roma, Armando, 1988.
- RESNICK L.B., *Learning in School and Out*, "Educational Researcher", 16/9, 1987.

