



CENTRO NAZIONALE OPERE SALESIANE
FORMAZIONE AGGIORNAMENTO PROFESSIONALE

Federazione CNOS-FAP
Sede Nazionale

L'educazione degli adolescenti e dei giovani.

**Una proposta per i percorsi di istruzione
e formazione professionale**

Dario NICOLI - Roberto FRANCHINI

SOMMARIO

INTRODUZIONE

CAPITOLO 1 - Gli apprendimenti nella società complessa.....	11
di Dario Nicoli	
CAPITOLO 2 - Apprendimento di competenze e personalizzazione	57
di Roberto Franchini	
CAPITOLO 3 - Una proposta educativa.....	85
di Dario Nicoli	
BIBLIOGRAFIA	107
INDICE	111

INTRODUZIONE

Il progetto ed i suoi obiettivi

Il volume intende indagare le potenzialità di apprendimento della cultura del lavoro così come viene assunta, rielaborata e costruita in chiave pedagogica ed organizzativa entro il contesto degli Enti di istruzione e formazione professionale, in riferimento alle caratteristiche delle popolazioni di adolescenti e di giovani che si avvicinano di preferenza a questo ambito del sistema educativo al fine di trovare risposta ai propri bisogni e realizzare il proprio progetto personale di vita e di lavoro.

L'ipotesi di fondo da cui si parte afferma la notevole valenza educativa – in forma talvolta esplicita ma spesso implicita – delle culture del lavoro “consistenti” se assunte entro un contesto di istruzione e formazione professionale come “ambiente di apprendimento” adatto a giovani in età di diritto-dovere. Tale potenzialità assume tre valenze fondamentali.

- 1) La prima che possiamo definire *antropologica* o “identificativa”: l'ambiente di apprendimento centrato sulla cultura del lavoro risulta maggiormente in grado di motivare e di sollecitare l'impegno di adolescenti e giovani che soffrono le limitatezze dell'impostazione scolastica poiché propone loro di rivestire un ruolo più solido, proiettato nella realtà concreta e di fornire loro un profilo morale concreto.
- 2) La seconda più strettamente *metodologica*: l'adozione di pratiche centrate sulla pedagogia dei compiti reali, vissuta nei contesti della formazione professionale a carattere educativo, consente di realizzare un approccio pedagogico comunitario ed amichevole che valorizza l'esperienza dei giovani e conduce in modo induttivo verso traguardi di sapere soddisfacenti orientati a compiti concreti, valutati sulla base di specifici prodotti.
- 3) La terza riferita all'ampliamento del “*campo formativo*”: la scelta della cultura del lavoro come fonte dei processi di apprendimento mette in gioco relazioni molteplici con i soggetti della comunità (in particolare i genitori) e la realtà sociale ed economica di riferimento, in grado di assicurare una cooperazione di intenti riferiti ad un progetto educativo rispetto al quale ciascuno è in grado di cogliere la propria responsabilità e quindi di finalizzare l'apporto di risorse preziose.

Il potenziale di apprendimento del lavoro, assunto entro una prospettiva pedagogica, metodologica ed organizzativa peculiare dall'istruzione e formazione professionale è in grado di mobilitare tutti i differenti profili di intelligenza della perso-

na (il riferimento va alle “intelligenze multiple” di Howard Gardner: linguistica, musicale, matematica, spaziale, corporea cinestetica, intrapersonale, interpersonale) (Gardner, 1994), con il vantaggio di proporre “centri di interesse” rispetto ai quali sviluppare quell’“insegnamento educativo” che caratterizza la riforma dell’insegnamento sostenuta da Edgar Morin (2000), centrata non sulla mera trasmissione del sapere ma su una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere, attraverso la contestualizzazione e l’integrazione dei saperi.

L’istruzione e formazione professionale non rappresenta quindi un ambito educativo minore, adatto a coloro che non riescono negli studi liceali né tecnici¹, ma è un luogo educativo di grandi potenzialità, che delinea un ambito dell’offerta formativa, che presenta stimoli e innovazioni proponibili e validi in ogni contesto educativo e formativo.

Ciò a condizione che si superi un profilo puramente addestrativo del fare formazione, adottando più correttamente finalità ad un tempo educative, culturali e professionali.

Il volume mira, attraverso l’analisi e la valorizzazione dell’ampia letteratura nazionale ed internazionale in materia di stili di apprendimento e metodologie dell’istruzione e formazione professionale, a fornire un panorama completo, e nel contempo essenziale, sugli stili di apprendimento dell’istruzione e formazione professionale intesi come “potenziale” ancora non pienamente riconosciuto e valorizzato, in grado di fornire strumenti per rispondere alle sfide della società cognitiva così come formulate e condivise dal nostro Paese nel contesto dell’Unione europea (UE).

Presupposti culturali

La mancata considerazione della pluralità dei tipi di intelligenza che – secondo una visione diffusa – presentano non soltanto soggetti caratterizzati da un approccio analitico, ma anche altri il cui stile cognitivo e di apprendimento presenta un carattere creativo oppure pratico, conduce ad esiti critici presso una quota non piccola di adolescenti e giovani. L’insistenza eccessiva su proposte che enfatizzano in modo quasi esclusivo lo stile critico-analitico crea difficoltà nei soggetti dall’intelligenza creativa e sintetica, come pure a coloro che si avvicinano alla realtà mediante modelli pratici e contestuali.

Tutto ciò presenta una valenza rilevante, se osserviamo l’impatto sempre più critico dei processi di globalizzazione (specie quelli di natura culturale) sulla definizione delle identità (disidentità?) di adolescenti e giovani nella nostra società.

La globalizzazione conduce nel nostro contesto ad un fenomeno nuovo, che

¹ Anche se per le sue valenze costituisce una valida risposta anche a questi soggetti, specie nella formula dell’“Altra chance” o proposta formativa destrutturata.

non appare ancora pienamente compreso: la progressiva *individualizzazione*, e la contemporanea diffusione di sentimenti di paura che ne derivano per i singoli. Secondo Zygmunt Baumann (2002), le società in cui viviamo sono sempre più caratterizzate da apatia politica, declino dell'uomo pubblico, ricerca affannosa di comunità, scomparsa della vecchia arte di costruire e mantenere legami sociali, paura dell'abbandono, culto disperato del corpo. Le nostre angosce personali sono vissute in modo privatistico, ma presentano una natura fondamentale sociale ed in questa prospettiva vanno comprese ed affrontate.

La conseguenza di ciò sta nella *perdita di riferimenti* ed in un clima di vita quotidiana caratterizzato dalla continua *pressione psicologica* costituita dal fatto che gli ambiti dell'esperienza sono in gran parte esposti ad una continua "costruttività" sociale e meno definiti da modi di vita scanditi tradizionalmente.

La realtà sociale nella quale siamo inseriti, disegna pertanto un quadro che tende a complicare il compito educativo a causa della concorrenza di due fattori problematici: l'assenza di un profilo etico condiviso e la crisi istituzionale. L'indebolimento della visione etica specie europea richiama le analisi sulle tendenze relativistiche della cultura del nostro tempo, una prospettiva che tende a giustificare il disordine e la decadenza piuttosto che a fornire una visione capace di suscitare energie creative e innovative nel campo sociale.

La crisi della figura istituzionale si configura come perdita di consistenza dell'autorità derivata dalla mancanza di una chiara visione delle mete da perseguire e dei valori su cui spendersi ed inoltre dalla prevalenza nelle istituzioni pubbliche di condotte che perseguono gli interessi di gruppi e corporazioni piuttosto che il soddisfacimento del bene collettivo. A ben guardare, questo stato di cose disegna una vera e propria *crisi societaria* che risulta tale non solo per la rilevanza delle sfide che dobbiamo fronteggiare, ma riceve ulteriore spinta problematica dalla perdita di fiducia e dalla caduta di riferimenti in grado di mobilitare le risorse verso il superamento dell'attuale stato delle cose.

Si crea, alla luce di quanto evidenziato, un indebolimento generale della figura dello studente che perde sia di attrazione sia di *ethos*; ciò per una quota crescente di adolescenti e giovani diventa causa di una estraneità sofferta e talvolta combattuta, tanto da rendere vani molti degli sforzi posti in atto dai docenti che operano mediante una strategia di istruzione.

Modello interpretativo

Il volume integra l'approccio sociologico con quello pedagogico e di psicologia dell'apprendimento intorno all'ipotesi della pluralità delle "culture ambiente" e delle "culture adolescenziali e giovanili". Secondo tale impostazione, il successo delle azioni formative risulta dalla corrispondenza delle caratteristiche di queste ultime con le culture-ambiente e le culture dei destinatari cui si riferiscono.

Questa corrispondenza tende a sostituire alla nozione di “innovazione” quella di “adeguatezza”; ciò comporta la necessità, da parte di chi elabora una proposta formativa, di rintracciare i fattori culturali e motivazionale sia dell’ambiente sia degli utenti cui ci si riferisce, così da sviluppare interventi costruiti secondo gli esiti di tale ricostruzione/comprendimento.

Ad esempio, in un contesto a forte valenza “lavorista” come l’Alto Adige, il Trentino ed il Veneto, la proposta formativa professionalizzante è sorretta da un grande consenso sociale e quindi risulta decisiva la capacità dell’organismo formativo di sapersi inserire nelle dinamiche reali del contesto territoriale, sociale ed economico in cui opera.

In un contesto di elevata complessità e varietà di offerte formative, risulta decisiva la forte personalizzazione degli interventi e la qualità delle esperienze che si svolgono nel processo di apprendimento sia entro la struttura, sia nelle organizzazioni partner tra cui le imprese.

Infine, in un contesto di problematicità sociale, è decisivo il carattere comunitario della proposta e la capacità di creare un *ethos* distintivo che consenta di dare vita a percorsi di qualificazione professionale ma anche di formazione di strutture di socialità virtuosa.

Accanto a ciò occorre considerare tre fenomeni nuovi emergenti tra le popolazioni di adolescenti e di giovani:

- 1) La comparsa di una quota di popolazione che pone in atto una “resistenza all’apprendimento” che nonostante l’aumento dei servizi educativi non trae da essi i benefici attesi risultando per questo emarginata nel contesto civile e sociale. Ciò segnala una debolezza dei dispositivi educativi basati sull’idea del recupero cognitivo e richiede nuovi modelli di tipo destrutturato che promuovano il potenziale presente in questi giovani disegnando percorsi gradualmente di integrazione sociale, partendo dall’idea di lavoro desiderato e creando le occasioni per un esercizio formativo di compiti reali nei contesti organizzativi.
- 2) La problematica del “multiculturalismo” che, al di là di interpretazioni utopistiche, propone problemi educativi e sociali inediti connessi alla presenza nei territori e nelle classi scolastiche di quote sempre maggiori e variegata di ragazzi appartenenti a culture ed etnie differenti tra di loro.
- 3) Il tema della “sregolatezza” ovvero dell’assenza di un’educazione morale sostenuta dalla famiglia e dalla scuola del primo ciclo, che conduce all’impossibilità di elaborare un patto formativo nella forma tradizionale della figura dello studente.

Questi fenomeni portano ad un maggiore apprezzamento della proposta dell’istruzione e formazione professionale, in quanto metodologia in grado di sollecitare la motivazione, sviluppare progetti personali concreti, delineare percorsi di integrazione e nel contempo di valorizzazione culturale. Basati sull’enfasi sulla costruzione della conoscenza piuttosto che alla sua riproduzione, sulla consapevolezza

della naturale complessità del mondo reale evitando così eccessive semplificazioni, sulla progressione sulla base di compiti autentici e contestualizzati, non astratti, sull'offerta di ambienti di apprendimento assunti dal mondo reale, basati sui casi, sull'alimentazione di pratiche riflessive, sul lavoro dello studente finalizzato alla costruzione di conoscenze dipendenti dal contesto e dal contenuto, sullo stimolo della costruzione cooperativa della conoscenza, attraverso la negoziazione sociale.

Capitolo 1

Gli apprendimenti nella società complessa

Dario NICOLI

1. Un conflitto culturale latente

Diversi fenomeni stanno a segnalare l'esistenza, nelle società cosiddette complesse, di una problematica dell'apprendimento di tipo nuovo, che non può essere totalmente ricondotta al quadro delle società di "prima acculturazione" presentando questa aspetti peculiari, propri del modello attuale di società.

Mentre nelle società tradizionali la distanza tra i ceti popolari e la cultura era costituita soprattutto dall'assenza di mezzi logistici (la vicinanza della scuola alle abitazioni, la disponibilità di libri) oltre che economici, nelle società complesse si assiste ad un paradosso, ovvero che con il crescere dei livelli di scolarità e di formazione obbligatoria, si alimenta via via una quota di popolazione che non riesce a perseguire i traguardi indicati, mentre si coglie una sorta di resistenza all'apprendimento costituita da adolescenti e giovani che rifiutano di fornire la propria disponibilità ai processi di acculturazione, nonostante siano loro offerti i mezzi logistici e strumentali a tale scopo, preferendo rimanere nella propria cultura di appartenenza che, in vario modo, attribuisce alla cultura ufficiale una valenza di inutilità se non proprio di negatività.

Questo fenomeno appare particolarmente accentuato, proprio per il fatto che nelle società più evolute la cultura risulta essere un fattore rilevante di cittadinanza reale, tanto da dar vita ad una stratificazione sociale caratterizzata appunto dalla maggiore o minore padronanza dei mezzi culturali. Infatti, in molti casi, i processi di arricchimento della popolazione che costituisce il nuovo ceto medio, preponderante nella struttura della società attuale, si accompagnano ad una povertà culturale, mentre taluni ceti intellettuali risultano a reddito fisso e quindi presentano mezzi economici inferiori rispetto a questi ceti arricchiti. Di conseguenza, accanto alle tradizionali stratificazioni sociali definite sulla base del fattore economico, risultano rilevanti nuove interpretazioni che indicano l'esistenza di fenomeni di differenziazione sociale centrati sul possesso della leva culturale. Si tratta del contrasto tra cultura codificata ovvero accademica e cultura agita, un contrasto che genera fenomeni di incomprensione e di sottovalutazione delle vicende che mantengono estranee molte quote della popolazione dagli standard culturali ufficiali sanciti per legge; ciò accade specie da parte del quadro dirigente delle istituzioni pubbliche che controllano peraltro buona parte del sistema scolastico.

Si coglie anche su questo terreno una particolare forma di discrasia tra i fattori problematici reali e le categorie culturali con cui questi fattori vengono visti; di conseguenza, le proposte di soluzione che vengono perlopiù adottate, essendo tratte da una visione culturale collocata in un periodo storico precedente, risultano inefficaci o addirittura deleterie per contrastare i fenomeni di esclusione di vaste quote di popolazione dal bene-cultura.

È questo il caso, ad esempio, di coloro che ritengono di poter affrontare la domanda formativa dell'attuale società, che presenta forti caratteri di differenziazione ad ogni livello, adottando la strategia che ha portato nel 1962 alla creazione della scuola media unica, dimenticando non solo che i 45 anni trascorsi da allora hanno visto una straordinaria trasformazione della società e della sua cultura, ma che la stessa scuola media unica è vista oggi da molti osservatori come un obiettivo mancato, avendo essa riproposto una sorta di ciclo triennale enciclopedico, e nel contempo avendo mancato la finalità orientativa che ne costituiva uno dei fattori più rilevanti.

Il problema è costituito per la gran parte dal forte influsso, trattando di problemi di scuola e di sistema educativo, del ragionamento ideologico di natura politica, che mira alle semplificazioni ed alla creazione di stereotipi oppositivi in grado di individuare ogni volta un amico ed un nemico. Ma è rilevante pure l'influsso di stereotipi ideologici di natura culturale, come quello che afferma l'opposizione tra teoria e prassi, tra *cultura codificata* entro un sistema istituzionale dotato di libri di testo e cattedre, e *cultura agita*, ovvero quella che opera nella vita sociale ed economica e che non risulta facilmente traducibile entro strutture di tipo istituzionale.

Tutto quanto indicato, spiega l'esistenza nella nostra società di un vero e proprio conflitto culturale in forma latente che si presenta sotto tre aspetti:

- 1) il conflitto tra la cultura codificata e le culture agite che mette in evidenza il contrasto tra i processi di istituzionalizzazione culturale e le dinamiche proprie delle culture che sono al centro dell'evoluzione della società,
- 2) il conflitto tra istituzioni pubbliche portatrici di un proprio "progetto culturale" che viene proposto-imposto ai cittadini mediante i dispositivi dell'obbligo e le visioni pedagogiche reali che vivono entro il corpo sociale e che risultano convincenti presso la popolazione del luogo (si pensi ad esempio alla cultura lavorista del Nord Italia e quella familista del Meridione),
- 3) il conflitto tra ideologie culturali dominanti, molto segnate da *Weltanschauung* di origine politica, e le visioni del mondo implicite nelle culture dell'azione proprie della società complessa, tendenti al pragmatismo.

Gli esiti di questi conflitti risultano deleteri per il sistema-paese:

- mentre si impongono ai giovani percorsi scolastici basati su una quota eccessiva di "cultura di base" spesso slegata dalla realtà concreta, vengono ridotti con-

tinuamente – oppure negati¹ – i percorsi professionalizzanti che consentono un inserimento attivo e competente. Ciò accade sia nelle Regioni del Nord Italia, dove esiste un forte sistema di offerta formativa professionalizzante, sia nel Centro-Sud dove tale sistema è più debole e richiederebbe un piano di sviluppo peraltro coerente con le politiche desiderate dagli stessi Enti locali.

- L’insuccesso scolastico di una quota rilevante di giovani iscritti nei “percorsi lunghi” provoca un loro ripiegamento verso i percorsi brevi professionalizzanti, non in base ad una opzione specifica, bensì solo come rimedio ad una carriera scolastica deficitaria. In tal modo si ottiene una “onda di rimbalzo” che conduce a classi costituite da persone segnate dall’insuccesso e che vanno motivate alla professione recuperando la loro autostima ed il loro desiderio di riuscita oltre che di rivalsa.
- L’assenza di un moderno sistema di orientamento provoca un effetto di passaggio di una quota della popolazione che può essere quantificata in oltre il 25% del totale, composta da coloro che trovano difficoltà negli studi a causa della non convinzione circa l’esattezza della scelta fatta. Ad essi vanno sommati coloro che, essendo già giunti negli anni conclusivi dei percorsi, si convincono per motivi pratici al loro completamento pur essendo consapevoli della non rispondenza di quanto studiano rispetto a ciò che avvertono come necessario per loro stessi. La “teoria delle passerelle” che qualcuno sostiene come un fatto in sé positivo, in realtà risulta il rimedio altrettanto incerto e doloroso di una incapacità di delineare processi di orientamento vocazionale, a loro volta impediti da un impianto culturale dominante centrato eccessivamente sulle discipline invece che sulle disposizioni e sul potenziale buono delle persone.

La spinta verso i licei proveniente da buona parte del mondo scolastico genera una sostanziale carenza di figure di qualificati, di tecnici intermedi e di tecnici e quadri superiori, in assenza dei quali il processo economico subisce un freno non rimediabile con l’inserimento di personale proveniente da altri Paesi. Ciò provoca effetti paradossali: lo stesso sindacato, infatti, nelle sedi in cui si discute di sviluppo e di capitale umano sembra consapevole di questa realtà e della necessità di qualificare l’offerta professionale, mentre in sede di politiche scolastiche ed educative sostiene perlopiù la posizione opposta.

Il tema della cultura si pone quindi al centro di una linea conflittuale che spesso viene negata da parte delle pubbliche amministrazioni, al punto che il ceto degli insegnanti finisce per non possedere le categorie culturali adatte per scoprirne la natura così da passare da una logica di *imposizione* ad una di *adeguazione* dell’offerta formativa alle caratteristiche dell’ambiente di riferimento.

¹ Si veda il caso della Regione Sardegna che ha voluto chiudere l’esperienza dell’Istruzione e formazione professionale, che aveva avuto un successo considerevole negli anni scorsi, generando in tal modo un aumento netto della dispersione scolastica.

Tale indisponibilità di categorie culturali adeguate alimenta a sua volta una nuova distanza, generando un circolo vizioso che a sua volta alimenta il formalismo della cultura offerta e l'estraneità di taluni ceti di adolescenti e giovani – e di molta parte degli adulti – a tale cultura non vissuta come propria.

In tal modo, la maggioranza degli insegnanti ritiene che i fenomeni di insuccesso e di dispersione scolastica e formativa siano da attribuire ad una sorta di “imbarbarimento” delle giovani generazioni, deturpate dai *mass media* e dal consumismo, mentre in realtà buona parte del problema è costituito dalla necessità di dare vita a processi di modernizzazione dei sistemi educativi, al centro dei quali vi è la necessità da parte della scuola di uscire da una sorta di autoreferenzialità culturale per giungere ad una prospettiva di patto educativo con il contesto territoriale di riferimento. Inoltre è richiesta la capacità di superare una sorta di uniformità del metodo – spesso centrato sulla prevalenza dell'approccio teorico-deduttivo – per mobilitare le varie forme di intelligenza che compongono l'esperienza personale del destinatario e di selezionare i contenuti essenziali su cui costruire il curriculum, evitando così di ottenere, con l'intento di insegnare tutto, l'effetto di un apprendimento nullo.

Buona parte di queste modernizzazioni si collocano nel solco della valorizzazione dell'istruzione e formazione professionale (in Europa definita con l'espressione VET - *Vocational Educational Training*), poiché raccoglie in sé buona parte delle caratteristiche tali da poter ovviare alle criticità sopra indicate e consentire l'accesso dei giovani ad un livello culturale più elevato, perseguito nel solco delle culture del lavoro e delle professioni presenti nell'ambiente sociale circostante, peraltro il più attivo dal punto di vista dei processi di innovazione.

In questo senso, la capacità di contrastare effettivamente i fenomeni di dispersione scolastica e formativa risulta strettamente connessa alla reale valorizzazione dell'istruzione e formazione tecnico-professionale come leva culturale e di inclusione sociale di una vasta quota di giovani ed adulti che, in presenza di un sistema educativo centrato esclusivamente su un modello autoreferenziale e rigido di istituzione scolastica, rimarrebbero consegnati ad una cultura meramente dell'azione, e quindi non pienamente consapevoli dei significati e dei legami che connettono l'esperienza particolare al processo più generale della civiltà.

2. La questione della dispersione

Si è diffusa tra esperti ed operatori del sistema educativo la convinzione secondo cui il male della scuola sia riconducibile alla espressione “*dispersione scolastica*“. Questo termine in realtà riflette il punto di vista istituzionale (tendente alla piena realizzazione delle politiche dell'obbligo sotto forma di acquisizione di titoli di studio) ed il reale tasso di scolarità della popolazione, ma non comprende la prospettiva dell'“insuccesso formativo” ovvero la mancata valorizzazione delle potenzialità personali dei destinatari in vista della realizzazione del progetto di vita di ciascuno.

Da questo punto di vista, risulta come siano quasi un milione i ragazzi italiani in possesso della sola licenza media, e quasi mezzo milione i cosiddetti “dispersi” che la scuola genera ogni anno. A collocare i ragazzi italiani agli ultimi posti in Europa bastano solo questi due dati – forniti dal Ministro della Pubblica Istruzione – che possono aiutare a spiegare sia le crescenti difficoltà di inserimento lavorativo di tantissimi ragazzi sia le criticità di un’economia che risulta frenata dall’assenza di risorse umane adeguate, specie delle cosiddette qualifiche intermedie, quelle tecniche e professionali.

L’Italia pare essere il regno degli “early school leavers” ovvero di coloro che si sono congedati un po’ troppo presto dalla scuola. Nel nostro Paese, nel 2006, se ne contavano ben 890 mila: ragazzi di età compresa fra i 18 e i 24 anni – pari al 20,6% del totale di quella fascia – in possesso della sola licenza media e che non partecipano a nessuna forma di educazione o formazione. Insomma, giovani usciti definitivamente dai circuiti formativi.

Il dossier del Ministero dal titolo “La dispersione scolastica: indicatori di base per l’analisi del fenomeno” (MPI 2006) inquadra un fenomeno che incide per circa 3 miliardi di euro l’anno di costi diretti e una cifra non quantificabile di costi indiretti che possono essere molto pesanti tenuto conto della mancata valorizzazione personale e sociale delle risorse umane che in un tale circuito risultano depotenziare e disperse.

Quest’ultima è una nota del Commissario europeo per l’istruzione, la formazione, la cultura e il multilinguismo, Ján Figel, che avverte: “Sistemi d’istruzione e di formazione efficienti possono avere un notevole impatto positivo sulla nostra economia e società ma le disuguaglianze nell’istruzione e nella formazione hanno consistenti costi occulti che raramente appaiono nei sistemi di contabilità pubblica. Se dimentichiamo la dimensione sociale dell’istruzione e della formazione, rischiamo di incorrere in seguito in notevoli spese riparative” (Commissione europea, dichiarazione in data 8 settembre 2006, IP/06/1159). Ed è ciò che la maggioranza delle amministrazioni del nostro Paese sono impegnati a fare, quasi che la istruzione e formazione professionale non costituisca una proposta di pari dignità, bensì un rimedio ai mali della scuola.

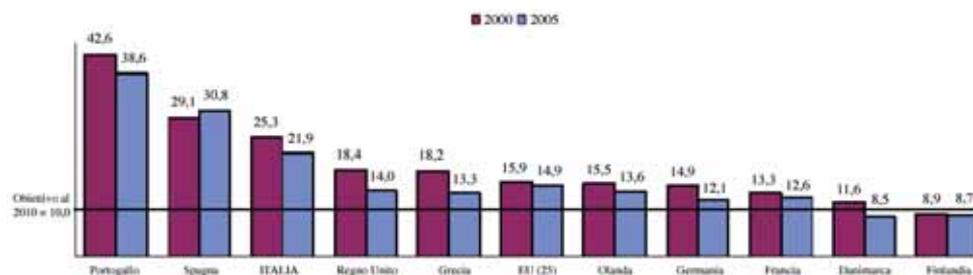
La dispersione è un fenomeno complesso i cui contorni sono di difficile delimitazione.

Come afferma lo studio del Ministero, limitando l’analisi all’ambito scolastico, la dispersione non si identifica unicamente con l’abbandono, ma riunisce in sé un insieme di fenomeni – irregolarità nelle frequenze, ritardi, non ammissione all’anno successivo, ripetenze, interruzioni – che possono sfociare nell’uscita anticipata dei ragazzi dal sistema scolastico. Il livello di partecipazione scolastica viene analizzato ricorrendo alle “Rilevazioni Integrative” condotte dal Ministero della Pubblica Istruzione. Queste indagini forniscono un quadro sugli iscritti ai vari livelli scolastici, nonché sulla tipologia di gestione e corsi a cui gli studenti partecipano. Per quantificare il fenomeno della dispersione occorre partire dalla platea degli aventi

diritto che può essere costruita solo ricorrendo alle informazioni anagrafiche in possesso dei comuni e/o alle anagrafi del Servizio Sanitario Nazionale. Il confronto tra questi dati e quelli forniti dal sistema scolastico e, dopo la scuola media, anche da quelli della formazione professionale e del lavoro, consentirebbe di accertare chi è “scivolato fuori” – *drop out* – dal sistema scolastico. I dati, invece, a nostra disposizione consentono soltanto di individuare chi è a rischio di dispersione e/o abbandono.

Nonostante questa difficoltà di misurazione, la dispersione scolastica può comunque essere analizzata attraverso lo studio di diversi indicatori che offrono spunti importanti di riflessione sull’entità e sulla caratterizzazione del fenomeno. In questo caso le situazioni vanno dall’abbandono scolastico alle ripetenze, dall’irregolarità della frequenza al ritardo scolastico rispetto all’età anagrafica. Il punto di riferimento non può che essere costituito dalla UE che, nella Conferenza di Lisbona ha individuato nella riduzione della dispersione uno dei cinque *benchmark* che i Paesi membri dovranno raggiungere nel campo dell’istruzione entro il 2010.

Graf. 1 - 18-24enni con la sola licenza media e non più in formazione in alcuni Paesi europei (*per 100 coetanei*) - Anni 2000, 2005



Fonte: Eurostat

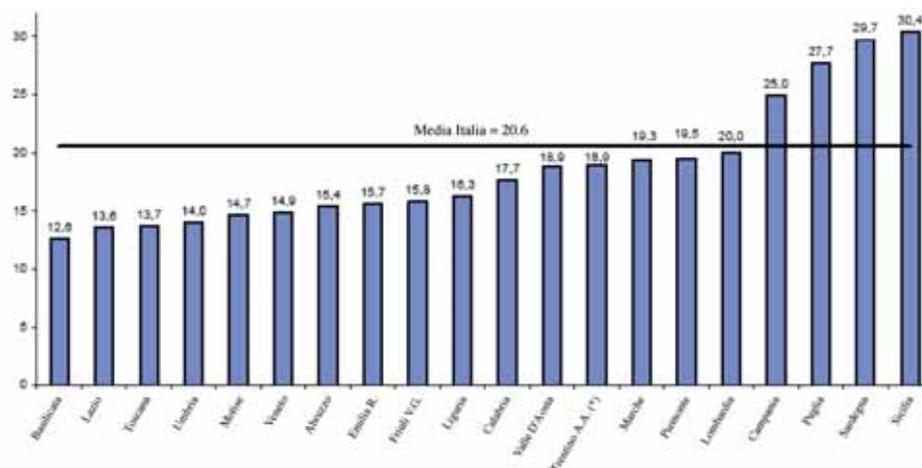
L’indicatore che viene utilizzato per dar conto del fenomeno della dispersione in ambito europeo è calcolato ricorrendo alla rilevazione sulle forze di lavoro dell’ISTAT. Da questo ne deriva un indice definito come “quota di giovani (18-24enni) che hanno conseguito un titolo di studio al massimo ISCED 2 (scuola secondaria di primo grado) e che non partecipano ad attività di educazione/formazione rispetto ai giovani di età 18-24 anni” (*early school leavers*). L’obiettivo al 2010 è quello di ridurre la quota degli *early school leavers* al 10%. Diversamente dalla chiave di lettura nazionale, che solitamente circoscrive il fenomeno agli anni di età scolare, l’indicatore europeo, essendo riferito ai 18-24enni, quantifica l’interruzione precoce degli studi sia di tipo scolastico che formativo della popolazione ormai fuori dal sistema. In sostanza, ciò significa che il punto di riferimento che l’UE propone riflette una concezione riferita alla formazione nella prospettiva di tutta la vita, e ciò contrasta con la visione italiana che fa del titolo di studio un fat-

tore a sé stante, slegato dalla possibilità di assumere grazie ad esso un ruolo sociale riconosciuto.

Considerando il quadro europeo, nel 2005 la percentuale dei dispersi dei 25 Paesi membri è stata pari al 14,9% (Graf. 1). In Italia, gli *school leavers* rappresentano il 21,9%, mentre in Germania la quota è sensibilmente più bassa (12,1%), così come in Francia (12,6%) e nel Regno Unito (14%).

Rispetto alla media prefissata del 10%, obiettivo da raggiungere entro il 2010, il nostro Paese ha più di undici punti di differenza da colmare. Anche se emergono progressi rispetto alla situazione del 2000, quando gli *early school leavers* risultavano il 25,3% (una parte dei quali è rappresentato dai giovani transitati presso l'istruzione e formazione professionale che, prima delle sperimentazioni, non era conteggiata tra i percorsi in grado di assolvere al diritto-dovere / obbligo formativo/obbligo di istruzione), l'Italia continua ad avere un divario piuttosto rilevante rispetto agli altri Paesi europei, al di là di ogni considerazione di tipo sociologico o politico riguardante il fenomeno. Nel 2006 si assiste ad un ulteriore miglioramento rispetto all'anno precedente che porta la percentuale nazionale al 20,6% (Graf. 2).

Graf. 2 - 18-24enni con la sola licenza media e non più in formazione per Regione (per 100 coetanei) - Anni 2006



(*) Il dato complessivo del Trentino Alto Adige è il risultato di due situazioni profondamente differenti relative a Trento e Bolzano. A Bolzano, in particolare, l'incidenza degli *early school leavers* è del 27,6% mentre a Trento la quota assume il valore minimo del 9,5%

Fonte: Istat - Rilevazione Forze di Lavoro

Se si considerano le percentuali a livello regionale, il raggiungimento dell'obiettivo appare piuttosto difficoltoso per la Sardegna e la Sicilia dove circa il 30% dei ragazzi è fermo alla licenza media e non frequenta alcun corso di riqualificazione professionale. Va peraltro detto che nessuna Regione italiana presenta attualmente un livello di dispersione al di sotto del 10%.

Siamo di fronte ad un dato che indica non solo un saldo numerico, ma anche un'impostazione strutturale del nostro sistema educativo che tende ad una separazione patologica rispetto alla realtà sociale; ciò pare dovuta ad una eccessiva rigidità dei percorsi, oltre che ad una mancata finalizzazione dei contenuti in termini di competenze valide nel nuovo contesto sociale e spendibili nell'ambito del lavoro e delle professioni.

Ai dati relativi alla quota di giovani in possesso di titoli di studio vanno aggiunti quelli relativi agli esiti degli scrutini ed esami di licenza. Ebbene: nell'anno scolastico 2004/05, il 2,7% degli studenti scrutinati della scuola secondaria di primo grado e l'11,4% di quella di secondo grado non è riuscito a concludere con successo l'anno scolastico (Tab. 1).

Tab. 1 - Studenti non ammessi alla classe successiva/non diplomati-non licenziati per livello scolastico, sesso e anno di corso (*per 100 scrutinati*) - Scuola statale e non statale - Anno scolastico 2004-05

	Anni di corso					
	Totale	I	II	III*	IV	V
TOTALE						
Secondaria di I grado	2,7	2,9	2,8	2,4	–	–
Secondaria di II grado	11,4	18,1	13,5	10,3	10,0	3,3
MASCHI						
Secondaria di I grado	3,5	3,9	3,7	3,0	–	–
Secondaria di II grado	14,2	21,1	16,8	13,3	13,3	4,6
FEMMINE						
Secondaria di I grado	1,8	1,7	1,8	1,8	–	–
Secondaria di II grado	8,4	14,8	10,1	7,2	6,6	2,1

(*) Tra i non ammessi del 3° anno sono inclusi i non qualificati degli istituti professionali e d'arte
Fonte: MPI - Rilevazione sugli esiti degli scrutini e Rilevazione sugli Esami di Stato

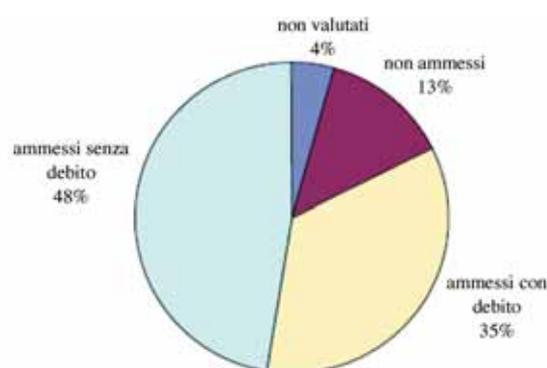
Le maggiori difficoltà che concorrono a rendere consistente questo fenomeno si evidenziano soprattutto all'inizio dei due cicli di istruzione, quando lo studente si trova ad affrontare un nuovo ambiente, nuove discipline ed un nuovo metodo di studio: il 2,9% degli studenti del primo grado e il 18,1% del secondo grado devono ripetere il primo anno, quota che si va riducendo con il crescere degli anni di corso. Il salto che si verifica nel passaggio tra il primo e il secondo grado della scuola superiore mostra, inoltre, le difficoltà legate alla scelta di un percorso di studi adeguato alle proprie capacità ed interessi. Ciò riflette un problema di orientamento ed indica un sostanziale insuccesso della finalità orientativa della scuola media, che avrebbe dovuto assolvere a tale ruolo secondo un impianto non disciplinare ma progettuale, centrato sulle aspettative e sulle potenzialità dei destinatari.

Tra i non ammessi le differenze tra i sessi sono alquanto rilevanti, infatti, le ra-

gazze mostrano una maggiore attitudine allo studio con risultati migliori rispetto ai loro coetanei maschi: in entrambi i livelli scolastici e in tutti gli anni di corso la percentuale di non ammesse è nettamente inferiore a quella dei maschi.

Anche la questione dei debiti formativi vede un'area di sofferenza che varia dal 28 al 44% del totale. Ecco come si presentano i risultati degli scrutini finali nel ciclo secondario.

Graf. 3 - Risultati degli scrutini (*per 100 iscritti*) - Scuola secondaria di II grado statale e non statale - Anno scolastico 2004-05



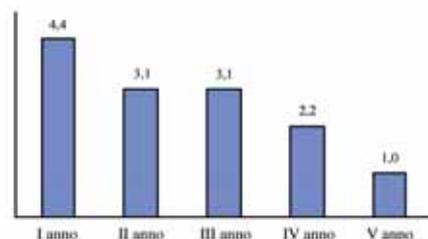
Fonte: MPI - Rilevazione sugli esiti degli scrutini

Vi è un rapporto tra insuccesso scolastico e cambiamento di indirizzo: è uno degli esiti del primo, accanto all'allontanamento dalla scuola. Emerge in effetti anche una dinamica di passaggi dalla scuola statale a quella non statale. Si nota quanto detto in precedenza, ovvero che uno dei flussi di passaggio più consistente risulta essere quello dai percorsi liceali a quelli tecnici e professionali (Grafici 4 e 5).

Le analisi dei dati forniti dal Ministero della Pubblica Istruzione ci consentono di rilevare alcuni aspetti rilevanti per comprendere il carattere del rapporto tra giovani e istruzione:

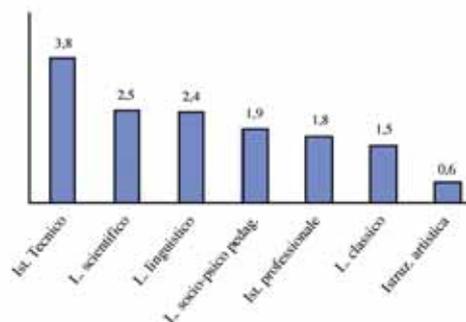
- 1) l'ambito dove maggiori sono le interruzioni è rappresentato dagli istituti professionali (7,2% degli iscritti), con cifre più rilevanti per le Regioni meridionali (8% di interruzioni al sud e 9,9% nelle isole) dove chi si allontana lo fa senza alcuna giustificazione (5,3% di interruzioni non formalizzate al sud e 6,5% nelle isole);
- 2) più della metà dei flussi in uscita al primo anno di corso degli istituti professionali si traduce in abbandoni del sistema;
- 3) è rilevante l'abbandono anche negli istituti di istruzione artistica e tecnica;
- 4) il fenomeno degli abbandoni è invece molto contenuto nei licei ed è poco significativo il numero di studenti che lascia la scuola senza formalizzare l'interruzione.

Graf. 4 - Ripetenti iscritti nella scuola non statale provenienti dalla scuola statale per anno di corso (*per 100 iscritti*) - Scuola Secondaria di II grado - Anno scolastico 2005-06



Fonte: MPI - Rilevazioni Integrative

Graf. 5 - Ripetenti iscritti nella scuola non statale provenienti dalla scuola statale per tipo di indirizzo (*per 100 iscritti*) - Scuola Secondaria di II grado - Anno scolastico 2005-06



Si nota quindi una sofferenza propria degli istituti tecnici e professionali, oltre che artistici, che pare non riescano – relativamente alle altre opportunità – a motivare e legare a sé gli studenti. È questo un dato che ricorre in modo stabile almeno da quindici anni, e risulta costante anche in contesti territoriali differenti, segno che si tratta di una debolezza strutturale di questo ambito del sistema educativo.

Circa le fasce d'età, emerge un quadro di pressoché completa scolarizzazione fino all'età di 14 anni. I problemi cominciano a partire dai 15 anni, e colpisce il rapporto biunivoco in negativo tra scarsa scolarizzazione e scarsa presenza dei percorsi di istruzione e formazione professionale: ciò accade "soprattutto nelle regioni in cui, a fronte dei modesti livelli partecipativi al sistema di istruzione, è modesta anche la quota dei partecipanti ai corsi di formazione professionale" (MPI 2006, 11).

Ciò conferma l'irrazionalità della mancanza di un sistema stabile di istruzione e formazione professionale specie nelle Regioni meridionali, ed ancora di più di quanti, come la Regione Sardegna la quale, dopo averlo promosso nel recente passato con esiti positivi, hanno successivamente proceduto – con una nuova maggioranza politica – allo smantellamento di tale offerta formativa, a seguito del quale i ragazzi non si sono iscritti ai percorsi scolastici, ma hanno semplicemente disertato le scuole.

In questo modo, quasi un terzo dei giovani che, conseguita la licenza media, si iscrive al ciclo successivo, non riesce a concludere positivamente gli studi tramite l'ottenimento di un diploma o di una qualifica professionale.

Circa la differenza di sesso, appare una costante di fondo, non condizionata dagli ambiti, dai livelli né dalla variabile territoriale, secondo cui sempre il rendimento scolastico delle ragazze risulta superiore a quello dei ragazzi (78,1% di pro-

babilità di conseguire il diploma contro il 67,1% dei maschi) soprattutto nel caso degli istituti professionali e tecnici (56,5% di ragazze diplomate nei professionali contro il 41,5% dei ragazzi e 87,6% contro 74,5% nei tecnici).

Ciò che appare dai dati emergenti, è un quadro abbastanza preoccupante poiché rivela una realtà propriamente italiana, connotata dalla estenuazione del modello scolastico tradizionale, quello centrato sui contenuti e distaccato dal contesto territoriale, piuttosto che sulla ricerca di innovazioni tali da consentire un patto educativo e formativo tra tutti coloro che concorrono alla qualità dell'istruzione.

3. Rilevanza delle “culture ambiente”

La variabile territoriale risulta di grande rilevanza per comprendere la realtà in cui si collocano le varie offerte formative nella realtà italiana. Esse infatti riflettono sia variabili interne al sistema (autoreferenzialità) sia variabili esterne caratterizzate dalle diverse culture che si riscontrano nei territori, specie per ciò che concerne il modo di concepire il valore dell'istruzione e della cultura formale in genere.

Uno studio di Sugamiele ci aiuta a tale scopo, riflettendo su dati del 2003-2004. Egli afferma infatti che *“una attenta analisi dell'attuale distribuzione dell'offerta di istruzione potrebbe aiutare a meglio comprendere i fenomeni di scelta in relazione ai contesti sociali e produttivi del Paese e a favorire chiavi di lettura della riforma meno ideologiche e più attente ai bisogni reali”* (Sugamiele, 2005, 2).

Concentrando l'attenzione sulla distribuzione dell'offerta di istruzione statale, ne emerge il seguente quadro a livello nazionale: 9,69% licei classici; 20,03% licei scientifici; 7,45% istituti magistrali; 22,17% istituti professionali; 36,70% istituti tecnici; 3,94% istituti artistici.

Ma è soprattutto l'analisi della distribuzione per aree geografiche a fornire interessanti chiavi di lettura. Da questa emerge una differente mappa circa la presenza dell'istruzione tecnica e professionale, secondo una tendenza che connette questa componente dell'offerta formativa ai processi di sviluppo sociali ed economici del territorio: più questi processi sono attivi e diffusi, maggiore è l'impegno dei giovani nell'istruzione tecnica e professionale, meno il tono dello sviluppo è accentuato, minore è l'investimento in percorsi professionalizzanti. Si potrebbe dire, con un'espressione proverbiale: “piove sul bagnato”. In senso più analitico, si conferma anche su questo punto la mancata funzione della scuola come strumento che concorre ad innestare processi di sviluppo più elevati rispetto a quanto il contesto territoriale già proponga.

In effetti, l'Istruzione tecnica è più sviluppata nel Nord-ovest e nel Nord-est del Paese, l'Istruzione professionale nel Nord-est e nel Sud, il liceo classico nelle Regioni del Centro e delle Isole, il liceo scientifico nel Nord-ovest, l'istruzione magistrale nel Sud e nelle Isole.

Tab. 2 - Distribuzione dell'offerta formativa statale per tipologia di istituto, regione e area geografica. Iscritti 2003/04. *Valori percentuali*

Regione	Classici	Scientifici	Magistrali	Professionali	Tecnici	Artistici
<i>Piemonte</i>	7,37	21,53	6,41	21,99	39,31	3,39
<i>Lombardia</i>	5,84	19,71	6,47	22,08	42,07	3,82
<i>Liguria</i>	11,78	21,43	7,34	21,9	33,47	4,08
<i>Veneto</i>	9,1	16,1	6,74	24,49	39,49	4,09
<i>Friuli V.G.</i>	5,96	22,28	6,43	23,76	36,29	5,28
<i>Emilia Romagna</i>	9,93	18,53	4,06	25,36	37,99	4,13
<i>Toscana</i>	7,41	22,13	8,43	21,64	35,11	5,28
<i>Umbria</i>	12,67	20,59	4,95	21,59	35,56	4,64
<i>Marche</i>	12,58	18,84	1,97	23,7	37,72	5,19
<i>Lazio</i>	15,4	23,05	5,96	18,62	32,74	4,22
<i>Abruzzo</i>	9,28	20,6	11,39	15,69	38,25	4,79
<i>Molise</i>	10,12	18,47	12,88	14,13	39,15	5,25
<i>Campania</i>	9,19	20,94	10,8	22,9	32,62	3,54
<i>Puglia</i>	10,98	17,54	6,93	24,13	37,19	3,24
<i>Basilicata</i>	8,47	19,23	8,28	24,09	37,03	2,89
<i>Calabria</i>	8,69	21,21	7,37	22,46	36,7	3,57
<i>Sicilia</i>	11,12	19,07	9,19	22,73	33,95	3,94
<i>Sardegna</i>	9,8	20,37	7,45	17,83	41,25	3,29
ITALIA	9,69	20,03	7,45	22,17	36,7	3,94
Area geografica	Classici	Scientifici	Magistrali	Professionali	Tecnici	Artistici
NORD OVEST	6,87	20,41	6,54	22,04	40,42	3,72
NORD EST	9,06	17,83	5,61	24,75	38,49	4,25
CENTRO	12,14	17,86	6,84	19,66	34,9	4,71
SUD	9,63	19,82	8,88	23,27	34,96	3,42
ISOLE	10,8	17,41	8,77	21,54	35,71	3,78

Fonte: Elaborazione su dati MIUR. Iscritti a.s. 2003/04

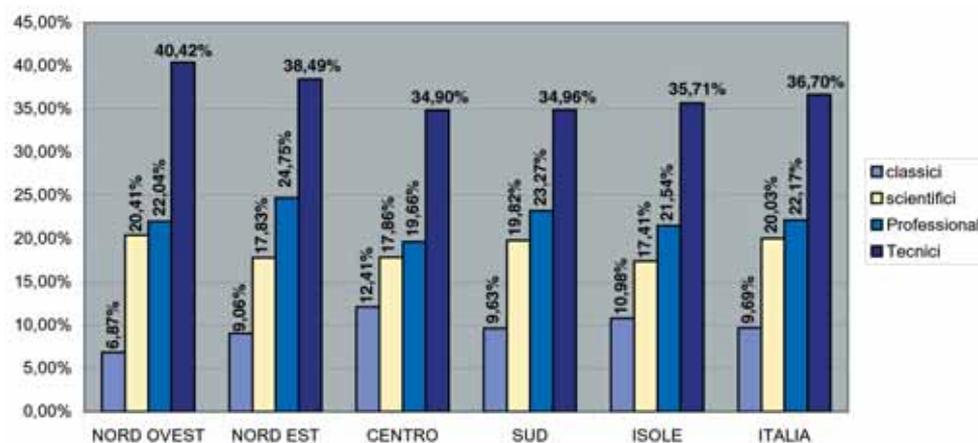
Come si può vedere dalla tabella (cfr. Tab. 2), le differenze territoriali sono un fattore discriminante dell'intero quadro dell'offerta formativa; esse appaiono ancora più vistose se si scende a livello delle singole Regioni con variazioni che raggiungono i 10 punti percentuali:

- l'istruzione tecnica raggiunge la percentuale del 42,07% in Lombardia contro il 32,62% della Campania;
- l'istruzione professionale varia dal 25,36% dell'Emilia Romagna al 14,13% del Molise;
- il liceo classico raggiunge la ragguardevole percentuale del 15,40% nel Lazio contro appena il 5,84% della Lombardia;
- il liceo scientifico varia dal 23,05% del Lazio al 16,10% del Veneto.

Si prospettano, in altri termini, almeno due diverse “Italie” per ciò che riguarda la mappa dell’offerta formativa per ambiti e settori; ciò è più accentuato se ci riferiamo alla distribuzione dell’offerta nell’area tecnico professionale e scientifica (Graf. 6).

- Il Nord-ovest risulta l’area regionale, che con l’82,87% di istruzione tecnica, professionale e del liceo scientifico, si caratterizza maggiormente per un’offerta concentrata in questa area, seguita dal Nord-est con l’81,07%. Il Centro, con il 72,42%, si distanzia di oltre 10 punti, il Sud si attesta sull’78,05% e le Isole sul 74,67%, otto punti in meno del Nord-ovest.
- Nel Centro-Sud e nelle Isole prevale di contro l’istruzione classica e magistrale.

Graf. 6 - Distribuzione dell’offerta formativa statale per tipologia di istituto e area geografica. Iscritti 2003/04. Valori percentuali



Fonte: MPI - Rilevazione sugli esiti degli scrutini

Le differenze sono così vistose da suggerire una diversa “divisione del lavoro formativo” tra le aree geografiche del Paese, ma sappiamo anche che ciò è connesso alla diversa considerazione del valore dei titoli di studio, dalla propensione al lavoro pubblico/lavoro privato, dalla presenza di fattori concorrenti rispetto alla scuola specie costituiti dal mercato del lavoro e dalle sue opportunità di occupazione, di reddito, di avanzamento sociale.

Con ciò non si vuole sostenere che l’offerta formativa condizioni direttamente il tipo di sviluppo del contesto territoriale, anche perché potrebbe essere valido il contrario; ma certamente, al di là di facili determinismi, è ragionevole pensare che l’istruzione concorra con altri fattori nel delineare la direzione ed il tono dei processi di sviluppo, assecondando o anticipando le domande formative e professionali, oppure contrastandole palesemente.

Ciò si coglie anche dai dati circa la propensione dei giovani a concludere gli studi: questa sembra dipendere non solo dalla capacità di attrazione del sistema scolastico, ma anche dalle prospettive e dalle possibilità offerte dal mondo del lavoro. Questo potrebbe spiegare perché gli istituti tecnici del Nord presentano più basse *chances* di ottenimento di un diploma rispetto alle altre aree. Si può infatti ipotizzare che la possibilità di assorbimento occupazionale agisce come fattore di interruzione del percorso degli studi, poiché esso agisce come avveramento del motivo che ha condotto il giovane ad iscriversi, ovvero la possibilità di trovare lavoro e divenire così autonomo rispetto alla famiglia ma anche di “liberarsi” dalla scuola.

Si possono quindi trovare due situazioni estreme, in cui si coglie l’azione di fattori culturali locali nel definire il rapporto tra giovani e istruzione: il Nord Centro-Est ed il Sud.

3.1. Il “*laborismo*” del Nord Centro-Est

Si intende con questo termine il significato che assume il lavoro in contesti territoriali settentrionali come processo effettivo di formazione della persona e come rito di passaggio verso il mondo adulto. Sebbene non esistano indagini sistematiche su questo tema, molti sono i segnali che fanno emergere un conflitto culturale tra lavoro e scuola, che si risolve in non pochi casi a favore del primo. Succede infatti che nel momento in cui il giovane studente di un percorso tecnico o professionale si trova a confrontarsi con l’esperienza dello *stage* in azienda, egli riceve dall’imprenditore la proposta di assunzione “seduta stante” ovvero senza attendere la conclusione degli studi. Ma vi è anche il fenomeno della “prenotazione” degli studenti da parte delle imprese prima che questi abbiano terminato il corso, come garanzia di occupazione. Anche diverse esperienze di alternanza sembrano configurarsi come processi di “pre-socializzazione” ad un ambiente di lavoro che presenta non solo una valenza didattica, ma anche di opportunità occupazionale. Siamo in altri termini in un contesto di tipo “laborista”: la possibilità di ricoprire un ruolo lavorativo e professionale non presenta unicamente un valore economico tanto da consentire alla persona una conduzione autonoma di vita (ciò è in parte smentito dal fatto che una quota sempre crescente di giovani, pur essendo autonomi economicamente e socialmente, continuano e rimanere nella casa dei genitori), ma ha anche una funzione di natura formativa poiché indica il compimento della fase dell’adolescenza connotata appunto dalla sospensione delle responsabilità e dall’assenza di un ruolo sancito socialmente. Il ruolo dello studente è di contro inteso in questo contesto come un quasi-ruolo poiché ciò che si impara non corrisponde a ciò che serve effettivamente e perché il processo di inserimento lavorativo risulta il vero “banco di prova” per verificare la rispondenza della persona e la sua reale maturità di fronte a problemi ed a responsabilità reali. Il lavoro in questo modo si propone come un’occasione formativa, poiché consente di acquisire quelle competenze e di mettere in luce quelle prerogative, solo in presenza delle quali si ottiene la prova che la per-

sona sia matura, ovvero capace di svolgere compiti e funzioni lavorative e professionali sancite positivamente entro la cultura di riferimento.

3.2. Il “familismo” del Sud

La cultura familistica propone una dinamica simile a quella lavorista come fattore concorrente all’istruzione, anche se si colloca entro un contesto ben diverso, caratterizzato dall’attrazione del contesto di vita che si pone entro i confini dell’influenza familiare e che prescrive non raramente attività e responsabilità impegnative anche per gli adolescenti ed i giovani. Per spiegare questa situazione possiamo fare riferimento ad un articolo apparso sul quotidiano “*La Repubblica*” in data 8 marzo 2007. I dati emergenti da un convegno intitolato “*Tutti al proprio posto: buone prassi per contrastare la dispersione scolastica*” delineano un quadro della scuola isolana che continua ad essere a tinte fosche. Stando ai dati diffusi relativi al 2005/2006, in provincia di Palermo la situazione indica l’8,3% di dispersione alla scuola media: il triplo rispetto alla media nazionale. Un’attenta lettura dei dati raccolti dall’Osservatorio guidato da Maurizio Gentile conferma questa tesi. Alla scuola elementare l’insieme di “evasori” (coloro che non mettono piede a scuola neppure per un giorno), “abbandoni” (chi si ritira lungo l’anno), prosciolti e bocciati resta costante: 0,67%. Ma al leggero calo dei bocciati si affianca un aumento degli abbandoni e degli evasori: 450 bambini di scuola elementare che anziché andare a scuola fanno altro. “È quella parte di dispersione – spiega Maurizio Gentile – di cui dovrebbero farsi carico in primo luogo gli enti locali”. Ma l’inaspettato boom arriva dalla scuola media che in 12 mesi passa dal 5,3 al 5,9%. Colpa degli oltre 8.200 ragazzini bocciati, ma anche dei 1.500 che evadono clamorosamente l’obbligo scolastico per dedicarsi a lavoretti saltuari e attività al limite della legalità. Secondo Gentile, in questo caso, “è il meccanismo di valutazione degli insegnanti che va rivisto”. Bocciare meno? Forse, ma spesso le bocciature arrivano dopo lunghissimi periodi di assenze. La famiglia – in contesti talvolta degradati – o non è in grado di sollecitare la presenza attiva dei propri figli nella scuola, oppure non riesce a replicare alla loro volontà di ritiro dagli studi in presenza di difficoltà di apprendimento. Ciò accade anche perché l’attività economica che si svolge nel contesto dei legami familiari può consentire la presenza di adolescenti e giovani anche senza titolo di studio, dando ad essi un riconoscimento che può soddisfare le loro aspettative, a maggior ragione se confrontate con gli insuccessi e le delusioni degli studi.

Certamente quelli indicati sono solo due casi emblematici, che non vanno collocati in modo rigido nel contesto territoriale, poiché si possono ritrovare in ambiti diversi con differenti (e sorprendenti) combinazioni.

Ciò non toglie che in ogni caso la scuola intesa come istituzione si trovi a combattere una battaglia difficile ed anche scarsamente efficace specie per alcuni settori della popolazione; e non si tratta solo di “sub culture” emarginate, ma di una condizione di rigidità e di impermeabilità che le impedisce di replicare a queste

sollecitazioni in modo soddisfacente ovvero ponendo in atto un processo di inculturazione del curriculum, così da consentirgli legami significativi e utili con la cultura ambiente. Ma ciò è possibile là dove il lavoro educativo è più forte e consapevole, e là dove la preparazione dei docenti non si limita alla “ripetizione del programma”, ma accetta la sfida di un confronto con la realtà concreta che provi dal punto di vista dell’interlocutore il valore di ciò che gli si propone.

4. I destinatari dell’istruzione e formazione professionale

Può risultare interessante in questo quadro, una riflessione sulla popolazione di adolescenti e giovani che frequenta il mondo dell’istruzione e della formazione professionale. Si tratta di un ambiente molto interessante, che permette da un lato di cogliere le evidenze di quel processo di selezione che pongono in atto specie le scuole che si ritengono più “alte” e attivano tattiche di allontanamento di giovani che non corrispondono alla loro tipologia preferenziale; ma è allo stesso tempo un luogo sorprendente dove, sia in prima istanza sia a seguito di insuccessi e passaggi, si vedono persone impegnate attivamente in percorsi formativi che rappresentano per loro una occasione di riscatto e di crescita.

Esiste un’opinione diffusa circa il crescente rapporto problematico tra adolescenti e percorsi strutturati di apprendimento. Per certi versi, questa tendenza sembra considerare l’intera popolazione adolescenziale e giovanile come una sorta di età difficile, a rischio, che resiste ad ogni proposta degli adulti mirante a proporre loro percorsi di maturazione.

L’unica fonte di apprendimento sembra essere costituita da un lato dai media e dall’altro dalle esperienze vissute, specie quelle condivise tra i pari età. Mentre la famiglia pare esprimere una debole presenza in tema di sostegno culturale per i figli.

In effetti esistono segnali indiscutibili circa la presenza di “ragazzi erratici” che transitano in sempre maggiore quantità da un percorso all’altro ed anche di adolescenti e giovani posti in situazione di disagio e di rischio di emarginazione, specie quella che deriva dall’impossibilità di acquisire una cultura adeguata alle esigenze della società cognitiva.

Ma va anche detto che questa situazione non può essere rappresentata come una patologia generazionale, quasi fosse in atto una sorta di mutazione antropologica delle persone che conduce ad una caduta del desiderio di apprendere dalle generazioni adulte.

In realtà, questa posizione espressa da una quota crescente di educatori e formatori pare legata strettamente alle proposte formative che vengono offerte alla gioventù. In tempi nei quali viene meno l’adesione acritica a ciò che propone l’autorità, è necessario superare schemi scolastici e formativi basati su curricula medi, su obiettivi minimali, su esperienze artefatte.

L'istruzione e formazione professionale rappresenta una proposta formativa che valorizza l'esperienza concreta, basata su una relazione amichevole, personalizzata, centrata sull'acquisizione di competenze utili e sulla attribuzione di senso agli apprendimenti proposti; essa, in forza di queste caratteristiche, ha molte possibilità di successo con questa parte del mondo giovanile, specie coloro che presentano uno stile di apprendimento che privilegia l'intelligenza pratica, esperienziale, intuitiva, per scoperta e narrazione.

Tale proposta – tipica della formazione professionale a carattere educativo-sociale – sembra essere particolarmente valida sia per ragazzi che scelgono come prima opzione tale percorso, sia per coloro che vi si rivolgono dopo il fallimento della prima *chance*, specie se sostenuta dal coinvolgimento delle relative famiglie.

Si specificano i destinatari tipici della formazione professionale iniziale: 1) adolescenti che optano come prima scelta per il percorso di istruzione e formazione; 2) adolescenti e giovani provenienti dalla scuola; 3) portatori di handicap; 4) soggetti in situazione di difficoltà.

4.1. Adolescenti che optano come prima scelta per il percorso di istruzione e formazione

Nell'ultima stagione – quella della sperimentazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale – si sono iscritti a questi percorsi formativi una varietà di adolescenti, non solo quelli più svantaggiati e in difficoltà, ma anche coloro che hanno visto in quest'ambito una possibilità di mettere a frutto le proprie risorse al fine di realizzare il proprio progetto personale.

Mentre lo stereotipo diffuso vede una sorta di “divisione del lavoro educativo” che riserva alla istruzione e formazione professionale un compito di scuola di serie B a addirittura C, in effetti là dove è presente un sistema di offerta stabile ed ampio, si crea una dinamica di accesso ordinario a questi percorsi da parte di ragazzi non certo in difficoltà, che scelgono il percorso di istruzione e formazione professionale non già come ripiego bensì come scelta vocazionale propria, meditata e consapevole.

Ciò conferma quanto viene affermato da anni in UE, ovvero che un'offerta formativa varia e ricca, nella quale siano presenti percorsi di carattere professionalizzante miranti alle differenti qualifiche e figure tecniche del mondo del lavoro, in forma polivalente ed aperta a successive evoluzioni, costituisce la condizione per una migliore risposta alle necessità dei giovani e delinea un quadro più coerente con la necessità di combattere la dispersione e l'insuccesso scolastico.

4.2. Adolescenti e giovani provenienti dalla scuola

Appare comunque rilevante la presenza nei Centri di istruzione e formazione professionale di soggetti provenienti dalla scuola, ovvero persone che in un primo tempo hanno scelto di continuare gli studi presso gli istituti secondari superiori, ma

che successivamente hanno modificato la loro decisione a seguito o di un insuccesso oppure di demotivazione o anche disorientamento.

Ciò rappresenta l'esito di tre processi coincidenti:

- 1) della scarsa propensione orientativa della scuola media inferiore che in buona parte spinge gli studenti a proseguire gli studi in percorsi lunghi,
- 2) della disposizione delle famiglie verso i diplomi ed in particolare i percorsi liceali considerati occasioni di maggiore prestigio sociale,
- 3) di quel lavoro selettivo che le scuole secondarie superiori mettono in atto – quando ne hanno la possibilità ovvero quando il numero degli iscritti è tale da superare il numero atteso – per far coincidere il gruppo classe che via via procede verso gli anni con la tipologia di utenti considerata conforme alle proprie caratteristiche.

I passaggi dalla scuola rappresentano, specie in taluni territori ad alta urbanizzazione, un canale rilevante di ingresso di utenti alla istruzione e formazione professionale; si tratta di passaggi solo raramente accompagnati, secondo le note disposizioni normative che non mancano di indicare la necessità di dar vita a gruppi di insegnanti dedicati a tale scopo; ciò richiede in ogni caso da parte del Centro un'impostazione formativa aperta, accogliente, flessibile, in grado di valorizzare le esperienze didattiche svolte, anche se non coronate da un successo formale, sotto forma di crediti formativi. Inoltre, l'approccio peculiare della formazione professionale – basato sulla metodologia induttiva e sull'apprendimento esperienziale – consente di suscitare motivazione e impegno, in forza dei quali è possibile anche un recupero sostanziale degli apprendimenti precedenti.

4.3. *Portatori di handicap*

La formazione professionale ha svolto da sempre una funzione di risposta alle necessità formative dell'utenza portatrice di disabilità. Nella fase attuale, la formazione professionale rappresenta uno degli strumenti di rispetto e promozione della libertà e dell'autonomia della persona handicappata, intervenendo nell'ambito della abilitazione lavorativa e qualificazione professionale, mirando all'acquisizione di competenze adeguate e gestibili purché le persone coinvolte siano in grado di svolgere attività lavorative e/o professionali produttive in contesti adeguati.

La metodologia dell'intervento formativo per allievi disabili fa riferimento alla logica del progetto formativo individualizzato, in stretto raccordo con il piano educativo individualizzato prodotto dalle strutture scolastiche di provenienza del soggetto. Ciò significa che per ogni allievo deve essere predisposto un progetto formativo *ad hoc*, basato sulla diagnosi funzionale e sul conseguente profilo dinamico-funzionale realizzato con la collaborazione dei soggetti posti nella rete orientativa territoriale, in riferimento al tipo di intervento formativo prescelto.

Inoltre, ciò significa che la gestione del percorso formativo deve essere: flessibile, ovvero articolata in rapporto alle necessità di sviluppo delle potenzialità della

persona handicappata nell'apprendimento, comunicazione e socializzazione; regolata da una puntuale verifica degli effetti dei diversi interventi ed accompagnata continuamente.

Trattandosi di interventi di formazione professionale, è necessario che nei progetti formativi sia previsto un significativo modulo di alternanza (*stage*, tirocinio guidato) che può essere posto: in fase orientativa; in fase di socializzazione lavorativa e di messa a verifica delle capacità acquisite mediante formazione; in fase di accompagnamento e di inserimento lavorativo.

L'inserimento lavorativo diventa perciò elemento essenziale della più complessiva azione rivolta ai disabili; ciò richiede un raccordo molto stretto tra gli organismi che intervengono ed una coerenza rilevante tra i relativi progetti d'azione.

4.4. *Soggetti in situazione di difficoltà*

Per “soggetti in situazione di difficoltà” si intendono situazioni composte da un insieme di diversi fenomeni: a) giovani che non terminano gli studi; b) giovani che si trovano in una situazione di costante (e senza vie d'uscita credibili) precarietà lavorativa; c) giovani per i quali si interessano i servizi sociali, specie quelli territoriali; in particolare persone sottoposte a provvedimento giudiziario per aver compiuto reati di microcriminalità; d) adolescenti e giovani posti in situazione di crisi di identità, oppure di identità debole e labile, che provoca una situazione di anomia, di caduta di significatività delle relazioni familiari e sociali, di difficoltà nel delineare un positivo progetto di vita; e) giovani immigrati extracomunitari che vivono situazioni di grave problematica di integrazione sociale e lavorativa.

Questi ultimi utenti non sarebbero da comprendere nella categoria dei soggetti in difficoltà, se non per la barriera linguistica, mentre il loro progetto personale di studio e di lavoro è solitamente piuttosto forte e molto coerente con le caratteristiche dell'istruzione e formazione professionale, teso cioè ad acquisire una qualificazione che permetta loro di inserirsi nel mondo del lavoro con un ruolo ufficiale e riconosciuto.

In definitiva, l'area del cosiddetto disagio giovanile sembra concentrarsi intorno ad una realtà – che alcuni indicatori tendono a mostrare in crescita – di dispersione di risorse-persona, di depotenziamento della qualità del vivere. Si tratta di un vasto ambito di “sofferenza sociale” che in parte si mimetizza con specifici ruoli sociali (studente, lavoratore, casalinga, disoccupato) ma che presenta caratteri propri, che vanno adeguatamente compresi.

Nella nostra società c'è sia una regressione infantile da iperprotettività, sia un assordamento o stato di confusione dato dall'eccesso di segnali e di *chance* offerte, a fronte di una distanza – in alcuni casi tragica – di queste opportunità dalle effettive capacità umane di decisione, ovvero di attribuzione di senso forte alla propria esistenza.

Il tema della formazione acquisisce in questo modo un significato nuovo, come capacità di porre il soggetto in una situazione di cimento personale, dove si

sviluppano esperienze di vita che consentono un cammino di nuova identità – e quindi di nuova socialità – basata sulla relazione immediata con gli altri e sulla capacità di “essere utile” mediante l’esplicazione di un servizio.

In tal senso la formazione è un processo che si sviluppa in un’esperienza reale, attiva, dove la persona si gioca nelle situazioni in modo diretto, mettendo alla prova il proprio patrimonio di conoscenze, di abilità e di personalità, senza più la presenza di istituzioni-protettrici. È per questo che si può delineare un punto di convergenza tra la componente formativa dei sistemi di istruzione e quella dei luoghi di lavoro.

Diventa qualificante, in tale ambito, caratterizzare l’intervento secondo un approccio formativo peculiare, assolutamente non scolastico, in grado di avvicinare l’utenza adolescenziale e giovanile più difficile, offrendo ad essa una proposta secondo la metodologia della “seconda opportunità”.

La formazione professionale ha molto da offrire in termini di soluzioni organizzative, didattiche, relazionali, di percorsi di inserimento ricchi di significati e di capacità.

Di notevole rilievo è la strategia dell’alternanza formativa, che consente un ventaglio di opportunità molto più ampio di quello consolidato. Ciò per favorire percorsi misti di formazione-lavoro, valorizzando le capacità formative degli operatori artigiani e delle piccole e medie imprese.

Vediamo ora un quadro delle tipologie di utenza della istruzione e formazione professionale e delle relative strategie di intervento, con indicazione degli errori da evitare.

TIPOLOGIE	PROBLEMI	STRATEGIE	ERRORI
Motivati	non problemi	standard	disistima FP
Disorientati	- identità - relazioni - rapporti con la famiglia	- orientamento educativo	assistenza sociale
"Scacco"	- senso di sconfitta - dispersione del tempo	- valorizzare l'esperienza - agganciare il desiderio di riscatto	- considerarli falliti - considerarli come utenza senza problemi
Disabili (sia riconosciuti formalmente che non)	disponibilità (sia loro che delle famiglie) ad un processo di autoapprendimento volto all'autonomia	- recupero - abilitazione lavorativa	- emarginazione - enfasi solo sulla socializzazione

La varietà di utenti dell’istruzione e formazione professionale e la disponibilità di occasioni formative tendenti all’apprendimento reale, oltre ad una pedagogia della personalizzazione e della comunità educativa, hanno consentito alla istruzione e formazione professionale di porre in atto una serie di strategie differenziate in grado di venire incontro alle diverse esigenze dell’utenza.

Si nota quindi come il contesto organizzativo dei servizi educativi e formativi risulta in grado di apprendere dall’esperienza e di fornire un servizio più adeguato

ad essa quando viene meno la tendenza all'allontanamento dei soggetti considerati più problematici o comunque sfidanti rispetto alla *routine* prevista.

Questa condizione è oggi comune a quasi tutte le tipologie di scuole, poiché, come vedremo, sono molte e diffuse le criticità dei processi di apprendimento dei giovani, mentre sono correlativamente in crisi quei processi di canalizzazione degli utenti per tipologie standard, ovvero la strategia più diffusa nel nostro sistema scolastico per fronteggiare la complessità sociale che non manca di manifestarsi anche nel rapporto tra persona e formazione.

5. Criticità dei processi di apprendimento dei giovani

I giovani dell'attuale generazione si trovano ad affrontare le questioni connesse alla loro età in un tempo dominato da una cultura di tipo relativistico, propria di un continente – l'Europa – incerto circa i valori su cui poggia la propria tradizione culturale.

La cultura relativistica è data da un intreccio tra razionalità tecnica ed irrazionalità circa il senso della vita ed il suo destino. Questo miscuglio culturale convive in forme curiose che evidenziano veri e propri stati di scissione della coscienza che partecipa da un lato al processo di evoluzione basato sul mero criterio della possibilità e dell'interesse, ma dall'altro vive l'inquietudine dell'esistenza e ricerca una qualche forma di relazione con entità che appaiono al di là dell'ordine incerto e instabile delle cose. Cresce inoltre la "dotazione culturale" necessaria per sviluppare i diritti di cittadinanza, mentre la cultura diventa a sua volta una risorsa economica tanto da generare una sorta di "industria culturale" che interessa i campi del benessere, della comunicazione, della fantasia, dell'evasione, come pure della formazione.

La vita quotidiana dell'uomo contemporaneo, tenuto conto dei caratteri sociali sopra ricordati, presenta di conseguenza le seguenti caratteristiche:

- *Sradicamento e vulnerabilità*: la rottura dei legami con la tradizionale modalità di organizzazione dell'esistenza comporta un senso di sradicamento che si accompagna alla pretesa di libertà, mentre in realtà sono sempre maggiori le situazioni di vulnerabilità che interessano le persone nelle varie esperienze che compongono la loro vita (in particolare, in un quadro culturale soggettivistico, risulta intollerabile la percezione del limite, del dolore, del male, della morte).
- *Mancanza di punti di riferimento*: l'uomo contemporaneo, dopo aver reciso come fosse un gesto di liberazione i diversi legami di terra, di cultura e di sangue, soffre per l'assenza di punti di riferimento su cui appoggiarsi al fine di trovare finalmente un'esperienza non stressante perché non soggetta allo sforzo normale della vita quotidiana.
- *Elementi di disgregazione e di disordine*: l'ordine sociale conosciuto viene meno creando una de-istituzionalizzazione che deriva innanzitutto dal venir meno della evidenza dei valori etici che sottostavano alle istituzioni conosciute. Ac-

canto a ciò, sorgono nuove condotte che possono anche essere intese come creazione di nuove forme istituzionali della vita. Ma rimane sullo sfondo il paradosso tra richiesta di maggiore libertà individuale e nel contempo esigenza di maggiore controllo sociale circa la proprietà, il territorio ed in genere la sicurezza.

È in questo quadro che si manifesta una crescente difficoltà circa il compito educativo, e ciò a causa sia dell'assenza di un profilo etico condiviso nella cultura diffusa ed in quella del ceto degli insegnanti, in particolare, sia della crisi istituzionale che indebolisce le funzioni di governo e di regolazione e introduce nei processi educativi una torsione dovuta a fattori ideologici o di interesse a breve termine, ambedue deleteri per una buona dinamica educativa. Il relativismo etico rappresenta il fenomeno che sottrae linfa al discorso educativo, poiché tende a giustificare il disordine e produce una sregolatezza delle figure adulte, che indebolisce poi la capacità di contrastare quella degli adolescenti e dei giovani. Inoltre, è una prospettiva distruttiva o perlomeno immobilizzante, poiché non è in grado di fornire una visione ed una tensione etica capace di suscitare energie creative e innovative nel campo sociale.

Non è sempre vero che il compito educativo risulta difficile se non impossibile, quando ci si trova – come accade in questo tempo – nel mezzo di una crisi societaria, poiché la rilevanza delle sfide che dobbiamo fronteggiare può suscitare risorse ed energie buone; è il tema della caduta di riferimenti e della debolezza delle figure istituzionali, e quindi dell'autorità, che rendono arduo il compito che l'in grado di mobilitare le risorse verso il superamento dell'attuale stato delle cose.

Si tratta pertanto di una vera e propria crisi morale che rende perlomeno problematico il compito educativo se questo si colloca entro il quadro esistente, in cui viene data voce e credibilità a tutte le forze che contrastano qualsiasi disegno riformatore.

Tutto ciò provoca conseguenze sul “lavoro di crescere” dei giovani e sui loro processi di apprendimento, le cui maggiori criticità sono raggruppabili in cinque categorie: 1) Diversità e soggettivismo; 2) Carenze culturali di base; 3) Sregolatezza; 4) Problematica della motivazione; 5) Resistenza latente all'apprendimento.

5.1. *Diversità e soggettivismo*

Con i processi di individualizzazione e di globalizzazione, cresce continuamente la varietà delle caratteristiche degli adolescenti e dei giovani sotto differenti profili: caratteri etnici, culture di appartenenza, stili di approccio alla realtà, patologie ed handicap, problematiche familiari e relazionali, livelli di apprendimento.

L'aumento delle varietà di culture e di stili si associa poi alla crescita di fenomeni di “soggettivismo” nel comportamento, che si manifestano come indisponibilità a rinunciare alle proprie peculiarità per accedere ad un comportamento medio, quello tipico del modello didattico del gruppo-classe.

La classe, di conseguenza, non rappresenta più un contesto socio-psicologico

omogeneo, che si forma per processi spontanei di coesione e di accettazione di regole comuni, ma la presenza di questa grande varietà di visioni, stili e comportamenti rende sempre più difficile la costituzione di un patto educativo di base. Ciò rende particolarmente difficile l'approccio didattico usuale della scuola italiana, specie la media inferiore e quella superiore, che mira a ricondurre alla lezione la gran parte dei processi di apprendimento, imponendo in tal modo una rigidità che non consente di mobilitare adeguatamente altri stili di apprendimento quali quelli che agiscono nelle attività di laboratorio, di ricerca, di progettazione, di compiti reali.

Una scuola tradizionale, che agisce quasi esclusivamente attraverso metodi deduttivi ed astratti centrati sulla lezione, può sopravvivere solo mediante la selezione dei componenti del gruppo classe così da impedire di essere invasa da una grande varietà di soggetti, ma tale selezione – anche se esercitata in modo corretto e perlomeno legale (nel contesto di diritto-dovere e di obbligo di istruzione) attraverso processi di eccellenza che attirano un numero di utenti di molto superiore rispetto alle necessità effettive – non fa che spostare il problema presso le altre scuole e genera una dinamica di dominazione di tale tipo di scuola rispetto al contesto, generando una distorsione dei legami paritari che debbono intervenire entro la rete scolastica territoriale.

A chi è nell'impossibilità di cambiare metodologia ed impostazione didattica, non rimane che mettere in atto una sorta di strategia di "scrematura" specie nel primo e nel secondo anno degli studi, che consiste nel distacco dal gruppo classe dei soggetti più "diversi" e che impediscono di fatto un processo di apprendimento omogeneo e lineare; da qui diverse tecniche di "passaggio" che alimentano fatalmente la "transumanza scolastica e formativa" dei giovani e appesantiscono nuovamente i percorsi e limitano di gran lunga l'efficacia degli sforzi.

D'altra parte i processi di diversificazione di stili e comportamenti non sono solo dovuti a fenomeni ascrivibili (famiglia, ceto sociale, etnia...), ma possono anche intervenire lungo il percorso della vita come nel caso delle problematiche familiari e relazionali oppure alla comparsa di manifestazioni di disagio e di insoddisfazione nei confronti dell'autorità e di noia rispetto all'ambiente scuola; quindi la prospettiva selettiva non solo appare critica dal punto di vista legale e pratico, ma risulta anche tendenzialmente impraticabile per il semplice fatto che i processi cui si oppone sono nella realtà e si ripropongono inevitabilmente anche all'interno.

È anche per questi motivi che si impone una strategia di rinnovamento dei processi e dei metodi scolastici, prima ancora che per motivi di adesione alle metodologie di apprendimento più sostenute dalla letteratura.

5.2. Carenze culturali di base

Le carenze circa i contenuti culturali di base dei giovani italiani sono documentate in modo chiaro dalle diverse indagini nazionali e di ambito OCSE che vengono effettuate periodicamente e che consentono una comparazione tra differenti Paesi. Si possono certamente sottoporre a critica i metodi di rilevazione che non risultano

certo infallibili, ma non si può nascondere il grande lamento che proviene da ogni ordine di studi circa l'impreparazione di base di una quota crescente di studenti.

I problemi si concentrano su ambiti cruciali come la lingua italiana, la matematica e l'area scientifica, la lingua inglese. Nonostante i grandi sforzi posti in atto, esiste una componente del mondo giovanile che manifesta una sorta di analfabetismo di fatto, che non può essere nascosta dalle pratiche di licenziamento "spinto" adottate sempre più dalla scuola media inferiore.

Sappiamo che a tali carenze non si può replicare attraverso pratiche pedagogiche di recupero che riportano il destinatario ad un'età precedente e che di conseguenza rischia di essere inefficace per problemi di vissuto ed anche perché semplicemente agisce su processi cognitivi e su metodi di studio (di non studio?) che nel frattempo si sono strutturati diversamente.

Ciò che è possibile fare è produrre pratiche pedagogiche di rinforzo e di sostegno a *routine* operative e cognitive che sostengono tali apprendimenti tramite processi reali motivati sia per la loro utilità sia per il loro senso. In altri termini, una volta trascorsi gli anni della alfabetizzazione di base, che si interrompono più o meno con l'adolescenza, i processi di apprendimento del repertorio delle conoscenze di base si possono attivare solo nella modalità della competenza, ovvero mirando a dotare la persona di una padronanza nell'affrontare compiti di cui coglie la rilevanza e che entrano nello spazio della realizzazione del suo progetto personale di vita e di inserimento sociale oltre che lavorativo.

La questione richiama la necessità di nuovi approcci che sappiano perseguire i seguenti punti:

- 1) selezionare dalla massa enciclopedica del sapere, spesso totalmente presente nei nostri curricoli di studio, quelle conoscenze ed abilità che effettivamente risultano essenziali e decisive per la crescita della persona,
- 2) riflettere maggiormente sul passaggio dall'insegnamento all'apprendimento, un processo che non può più essere affidato ad una sorta di determinismo pedagogico oppure al presunto valore evocativo della parola,
- 3) variare le modalità di apprendimento mettendo a fuoco processi attivi, che mobilitano le valenze emotive (anche la matematica può essere affascinante!) ma anche pratiche dell'intelligenza umana,
- 4) introdurre modalità di apprendimento centrate su compiti reali, svolte in laboratori, dove si sviluppano percorsi non necessariamente lineari ma basati su nuclei di sapere che coinvolgono gli studenti in forma attiva e che poi possono essere ripresi in forma sistematica,
- 5) coinvolgere gli studenti nelle pratiche di valutazione rendendo espliciti i criteri ed i parametri di riscontro, così da creare una reale comunità di apprendimento che possiede i termini del compito e procede ad una piena corresponsabilità educativa,
- 6) cercare appoggi esterni al contesto scolastico che dimostrino in modo convincente l'utilità di quanto si impara dentro la scuola.

Sono quindi totalmente inutili e fastidiose quelle pratiche di lamento ed attribuzione di colpa che si manifestano in ogni ambito del sistema scolastico ed universitario e che si rivolgono inevitabilmente agli insegnanti del ciclo precedente, anche se va segnalata – come già sopra anticipato – una pratica diffusa tendente a “liberarsi” del problema di soggetti che non hanno raggiunto gli standard previsti, semplicemente promuovendolo al ciclo successivo, quasi come se il tempo possa riservare miracoli, oppure fidando in insegnanti più comprensivi o meglio dotati in termini di competenze di insegnamento.

Piuttosto che sprecare le notevoli risorse di cui la scuola dispone in inutili pratiche di lamentazione, sarebbe più opportuno stimolare l’intelligenza degli insegnanti e dei dirigenti al fine di sostenere pratiche rinnovate, poiché vale anche per gli insegnanti ciò che loro spesso affermano per gli studenti: “è dotato, ma non si applica a sufficienza”.

5.3. *Sregolatezza*

Spesso i destinatari delle iniziative educative sono caratterizzati da “sregolatezza” non perché contravvengano in forma decisa e deviante alle regole, ma nel modo di chi non ha mai conosciuto la necessità di disciplinare la propria esistenza in rapporto a criteri di vita (personale e sociale) buona.

Si tratta di una condizione piuttosto diffusa e che costituisce una delle chiavi di lettura più interessanti per comprendere il nuovo rapporto che si instaura tra scuola e famiglia (Pietropolli Charmet, 2004). La questione della sregolatezza pone in luce il venir meno del compito regolativo della famiglia, sostituito da una dinamica affettiva che spesso nasconde la decadenza del profilo educativo del ruolo genitoriale (nei vari e molteplici modi in cui si pongono le relazioni degli adulti con i figli, entro le nuove realtà familiari e di convivenza e di distribuzione di responsabilità educative tra le generazioni).

Si coglie una forte trasformazione delle famiglie, con genitori inquieti ed insicuri, tesi a perseguire ad ogni costo la propria realizzazione personale, sia sul piano lavorativo sia su quello affettivo e sociale, lasciando quindi un vuoto nelle relazioni con i figli che non raramente prendono il sopravvento imponendo ai genitori o tutori vari l’accettazione di uno stile di vita autonomo, dominato dal gruppo che a sua volta riflette costumi veicolati dalla industria della suggestione e del consumo.

La famiglia è quindi in buona parte invasa da modelli non propriamente educativi, cui non sa contrapporre una prospettiva alternativa, o comunque, pur intuendone la necessità, non riesce a proporla in modo convincente assumendo le necessarie pratiche tese a fissare regole e presidiare la loro applicazione.

Le nuove famiglie diventano quindi “affettive” nel senso che con la crescita dei figli vengono accettati sempre più comportamenti i più vari possibili, curando unicamente che lo spazio familiare possa essere vissuto in modo “tollerante” ovvero concedendo a tutti di svolgere la propria vita senza interferenze e mantenendo

un alone di familiarità cui non corrisponde in pratica né una reale conoscenza né una cura educativa.

Il compito passa quindi alla scuola che si trova a dover assolvere a compiti cui non è stata preparata, specie se consideriamo il fatto che nel sistema italiano è invalsa l'idea che si possa istruire senza una responsabilità educativa, ovvero applicando sul piano dei comportamenti ma anche della loro giustificazione culturale la stessa distaccata tolleranza che vige nel contesto familiare. E bastano due-tre giovani sregolati per classe per impedire un lavoro scolastico ordinario, provocando reazioni da parte dei genitori della parte "regolata" della classe stessa ed amareggiando gli insegnanti che si trovano impotenti nel portare a termine il loro lavoro.

Ciò va detto anche senza ricorrere necessariamente a categorie come il bullismo con le prevaricazioni e le violenze che possono essere rivolte anche agli insegnanti: la presenza in classe di ragazzi che arrivano (o non arrivano) ad ogni orario, che chiedono spesso di uscire perché non reggono i tempi dello studio, che non sanno ascoltare gli altri, che intervengono in ogni momento dicendo ciò che passa loro in testa, che recitano continuamente parti giullaresche che possono talvolta suscitare ilarità ma che non aiutano lo studio, che dimenticano di portare quaderni e libri, che non fanno i compiti e inventano scuse talvolta esilaranti a giustificazione delle loro inadempienze, diventa alla lunga snervante e rinvia continuamente il momento del passaggio all'azione didattica propriamente detta.

La scuola può infatti essere un interessante palcoscenico sul quale rappresentare la propria esistenza ed il mestiere dello studente può essere trasformato in una sorta di recita sociale a soggetto nel quale riversare tutta la varietà di emozioni, stimoli, motti e gag che compongono buona parte delle esperienze della compagnia giovanile, ma questa non è assolutamente la forma adeguata nella quale svolgere un'opera educativa, non fosse altro per l'improponibilità della figura dell'insegnante "compagnone" che alla lunga finisce per rappresentare la parte della vittima o comunque di chi è buggerato, magari con le pacche sulla spalla ed il riso sulle labbra.

Ciò che si vuole porre a fuoco è la coincidenza di due sregolatezze: quella della famiglia e quella della scuola, ognuna con buone attenuanti, ma certo senza motivi di ragionevole giustificazione. Circa la scuola, non appare convincente la posizione di chi articola la finalità tesa ad una coscienza critica come rinuncia a fare una proposta dotata di senso e delle necessarie regole, agendo in modo che vengano effettivamente rispettate. Detto in altri termini: ogni progresso in termini di apprendimenti, anche la mera istruzione, richiede un ambiente adatto, che si caratterizza per la specificità della forma-scuola e che esige un quadro educativo ed in esso una prospettiva morale. Il compito delle generazioni di insegnanti che si sono formate nella relazione con autorità chiare e forti è quello di resistere alla tentazione che la semplice mancanza di vincoli e di regole sia di per sé un fatto positivo, capace di suscitare le migliori attitudini dei giovani. Ciò pone il problema della provvisorietà del legame educativo e nel contempo pone la questione dell'e-

ducazione morale come ricerca di una forma adeguata – ragionevole, voluta ovvero libera – in cui svolgere la propria esistenza.

L'educazione morale mira al confronto della propria esistenza con ciò che è bene. Occorre passare da una morale prescrittiva e precettiva ad una morale relazionale e comunitaria, che consenta un dialogo continuo circa il senso dei contenuti e delle esperienze educative.

Gli esiti di una corretta educazione morale consistono in:

- fiducia nella propria realtà personale,
- capacità di cogliere, nell'ambito in cui si opera, significati buoni per sé e per la collettività,
- disposizione a mettersi in gioco ovvero a porre in atto una responsabilità consapevole,
- impegno ovvero modestia (moderazione nel considerare se stessi), lealtà (fedeltà e senso dell'onore), forza d'animo e coraggio a fronte di ostacoli e distrazioni,
- tutto ciò si esprime nell'assunzione di una disciplina che comporta anche la pazienza resa convincente dal sentimento di fraternità.

Tutte condizioni che fanno parte dell'“essere scuola” al servizio dei destinatari e per il bene della collettività.

5.4. *Problematica della motivazione*

Spesso viene evocata la problematica della motivazione come ostacolo di fondo che si trovano di fronte i docenti nello svolgimento del loro compito. Ma occorre comprendere meglio di cosa si tratta.

Dando per scontata la naturale propensione per l'essere umano ad esprimere interessi per taluni oggetti dell'esperienza e la volontà di apprendere sempre meglio in ordine ad essi, la presenza nella scuola di una componente di popolazione che manifesta difficoltà nell'interessarsi, nel desiderare e nel volere induce a ritenere che il punto stia da un lato nella carenza di strutturazione della personalità e dall'altro nella poca consistenza dell'esperienza scolastica.

Circa il primo punto, è evidente come l'effetto più palese sulla personalità di un modo di esistenza tendente al continuo stimolo del bisogno che si traduce non raramente in capriccio, secondo modelli eterodiretti, consiste proprio nella problematica dell'identità, ovvero nel non sapere chi si è, cosa si vuole, a quali criteri espliciti e ragionati orientare la propria esistenza.

L'adolescenza nel nostro tempo riflette la cultura dominante centrata sull'individualismo e sull'etica dell'autorealizzazione con una debole etica sociale. Inoltre, essa è collocata in uno spazio di rinvio ovvero entro un ruolo di studente che appare poco soddisfacente per le esigenze delle persone circa la conoscenza di sé, degli altri, del contesto e per l'ingresso nella vita attiva.

Gli adolescenti costituiscono una componente rara della popolazione (sempre più invecchiata), hanno a che fare con adulti piuttosto “emotivi” e poco solidi, ri-

flettono la cultura dei *media* e dei consumi. Essi di conseguenza presentano i seguenti caratteri:

- eccesso di stimoli ed opportunità,
- instabilità, rischio, frammentazione, vulnerabilità,
- relazione intergenerazionale di tipo “sfuggente”, con un debole costrutto di regole e di forme stabili entro cui svolgere la propria esperienza.

A questo profilo poco ricco di occasioni educative, fa riscontro – ed è il secondo punto – un ruolo dello studente che appare stereotipato specie per gli istituti – in primo luogo professionali e tecnici, ma anche artistici, linguistici e socio-psico-pedagogici – che hanno assorbito la gran parte della scolarità di massa manifestatasi specie negli anni ‘80 e ‘90, previsto non per l’ingresso nella vita attiva, ma per rinviare più a lungo il momento della scelta. Ciò è stato pagato in termini di astrattezza dei saperi e di scarso legame con la realtà e la vita dell’adolescente.

Di contro, la realtà sociale risulta molto attraente per gli adolescenti che avvertono la necessità di delineare un progetto positivo e personale per la propria vita. Essi sono alla ricerca di modelli di adulti con cui confrontarsi e da assumere quando vengano ritenuti credibili e meritevoli di fiducia.

Anche la riflessione sul tema della demotivazione ci porta alla necessità di una revisione del ruolo dello studente che, specie nel secondo ciclo degli studi, richiede una modalità di apprendimento più coinvolgente l’intero spettro delle valenze personali (cognitive, emotive, sociali, pratiche...), così che egli possa definire un legame diretto con l’oggetto del sapere ed in tal modo l’esperienza scolastica possa divenire una vera e propria esperienza culturale personale. Ciò apre lo spazio per un modo di apprendere basato sui “compiti reali” e sull’essere competente ovvero responsabile e capace di fronteggiare i problemi e cogliere le opportunità.

Lo studente demotivato deve essere posto nella condizione di un cambio di metodo, in modo da entrare in relazione diretta con il sapere evitando di viverlo come entità astratta ed inerte, buono solo per il “gioco del voto”. Si tratta di riportare l’istruzione entro il suo proprio ambito culturale e di svolgere il percorso dell’apprendimento nel solco di esperienze dotate di un legame forte con la realtà.

Molta parte di ciò si ritrova nel metodo del laboratorio, che consente all’allievo di fronteggiare compiti e problemi ponendosi in azione secondo un metodo indotto dal lavoro stesso; che lo pone in condizione di desiderare di sapere ciò che permette di fronteggiare le sfide che conducono ad una soluzione positiva; che gli fanno apprezzare i guadagni formativi non perché sono retribuiti con un voto, ma perché sono utili, sensati, fonte di maturazione personale.

5.5. *Resistenza latente all’apprendimento*

La resistenza latente all’apprendimento si manifesta in diversi modi.

- Vi sono le tattiche centrate sul *disordine*: esse mirano a creare trambusto nei momenti iniziali della lezione, così che l’insegnante perde tempo nel recupe-

rare il silenzio e l'attenzione. Il disordine si crea anche lungo i lavori della giornata, mediante interventi non pertinenti, ma anche – come detto prima – sceneggiate e rappresentazioni di vita giovanile varia che suscitano ilarità, reazioni, divisioni del gruppo classe, giochi di ruolo.

- Vi sono poi le tattiche della *distrazione*: ogni insegnante ha il suo punto debole, costituito da argomenti che lo toccano da vicino e che è molto ben conosciuto da parte degli studenti che cercano di suscitare nei momenti critici dello studio.
- Esistono anche tattiche del *patto formativo*: si tratta di imporre all'insegnante una linea di negoziazione dei vari aspetti della vita scolastica – le interrogazioni, i compiti, le giustificazioni, le note... – così da portare il punto di equilibrio il più possibile verso il lato dello studente. L'ambiguità del “debito formativo” concorre ad intorbidire i ruoli ed a confondere il piano delle responsabilità.
- Vi sono le alleanze con i *genitori*: talvolta le giustificazioni a fronte di mancati impegni ricevono il beneplacito dei genitori che si piegano volentieri a coprire i propri figli che non hanno svolto i compiti, non si sono preparati oppure hanno mancato in qualche impegno assunto con l'insegnante.
- Vi sono infine le *fughe*: si tratta della vecchia strada sempre valida, un po' go-liardica ed un po' vigliacca, che diventa a volte inevitabile nel momento in cui si giunge ad un appuntamento di verifica senza aver svolto quanto dovuto. Ma è anche la tattica del ritiro dell'attenzione e dell'evasione dall'ambiente in cui pure si staziona fisicamente, per seguire il proprio pensiero e sottrarsi così all'implicazione nel lavoro scolastico.

5.6. Problema dell'eccellenza e della distintività

Si nota in molti casi quanto sia diffusa l'idea secondo cui i problemi dell'apprendimento coincidano con le difficoltà a raggiungere gli standard previsti. In realtà, un'altra componente della popolazione scolastica soffre di un'impostazione didattica tesa al perseguimento dello studente “medio” con l'inevitabile abbassamento progressivo delle mete di riferimento: si tratta di coloro che sono ben motivati allo studio, presentano un progetto personale chiaro e coerente con la proposta formativa, posseggono buoni requisiti in ordine ai livelli di partenza ed ai talenti personali.

Questa popolazione rischia di non ricevere nel nostro Paese un'adeguata attenzione proprio a causa della saturazione dell'attenzione degli insegnanti in direzione di un lavoro quotidiano reso difficile dalla varietà dei tipi di destinatari e delle loro caratteristiche, ancor più se ciò accade in un contesto che predilige una sola modalità di apprendimento, quella logico-deduttiva.

È l'altro aspetto della personalizzazione: non si tratta unicamente di mettere mano a occasioni di recupero, ma anche di approfondimento e di occasioni che consentano agli studenti che vi aderiscono di perseguire livelli più alti di preparazione e di padronanza: in non pochi casi, i LARSA che vengono attivati si possono

più correttamente definire “LARA”, quindi senza la parola “sviluppo” poiché questa proposta viene spesso a mancare.

Eppure non ci dev’essere conflitto tra la cura di chi fa fatica e di chi invece desidera procedere più speditamente, poiché nell’un caso come nell’altro si tratta di coltivare i talenti e consentire a ciascuno di trasformarli in competenze. Questa tensione esiste per due motivi:

- da un lato è la conseguenza di un’impostazione didattica che – come abbiamo più volte detto – privilegia l’approccio logico-deduttivo e quindi il pensiero astratto contrapposto a quello concreto;
- dall’altro è la conseguenza di un’impostazione organizzativa rigida, che privilegia il lavoro nel gruppo-classe e limita al minimo attività di sottogruppo di livello, di interesse, di progetto.

La questione della valorizzazione dei talenti è legata a sua volta a quella della distintività delle istituzioni e dei percorsi scolastici e formativi. Con tale espressione si intende quella caratteristica che consente ad un’istituzione scolastica e formativa di “emergere” nella consapevolezza collettiva come un ambiente positivo e di qualità, e che si riflette nella sua capacità di “fidelizzare” gli allievi facendoli sentire parte di una comunità i cui valori riconosce e condivide.

A questo proposito, è stato spiegato che la stratificazione esistente tra scuole ad alto, medio o scarso successo degli studi è strettamente connessa al rispetto delle regole ed in definitiva all’atteggiamento morale ai fini della valorizzazione positiva delle opportunità offerte (Carugati - Selleri, 2001, 222). Ciò significa che esiste un legame molto stretto tra identità della scuola e successo formativo. È una delle conferme della necessità di attribuire importanza al fattore “antropologico” dell’educazione che non risulta riducibile alle sole tecniche didattiche.

La distintività dell’istituzione scolastica e formativa è una delle componenti della prospettiva morale che risulta oggi sempre più il fattore essenziale del successo formativo poiché consente al giovane di entrare in relazione con un ambiente che esprime una chiara proposta culturale a valenza educativa, di identificarsi in esso, di trovare quindi un sostegno nel processo di apprendimento che diventa in questo modo un’avventura culturale dotata di “confidenza” e di appartenenza.

5.7. Problema della valorizzazione di tutti gli apprendimenti “buoni”

Esiste un’ampia serie di apprendimenti buoni che riguardano i giovani e che non afferiscono necessariamente alla realtà scolastica. Essi si riferiscono ai seguenti ambiti:

- l’area delle autonomie personali in ordine alla manutenzione (mezzi di trasporto, impianti, giardino...),
- l’area dell’informatica e della telematica,
- l’area della prevenzione e dell’assistenza,

- l’area della disciplina sportiva e della cura del corpo,
- l’area dell’ambiente e dell’escursionismo,
- l’area dell’assistenza e dell’educazione,
- l’area dell’amministrazione,
- l’area dell’arte,
- l’area musicale,
- l’area della religione,
- l’area della letteratura,
- l’area della cucina,
- l’area dell’impegno sociale e politico,
- l’area del servizio (turismo, vendite...).

La vita personale, le relazioni che si instaurano con le figure significative, l’attività della famiglia, le appartenenze di gruppo o di associazione, sono tutti ambienti potenzialmente ricchi dal punto di vista dei saperi, ed hanno il vantaggio di perseguirli in forma diretta, non mediata da un formalismo didattico, a misura della persona e del suo percorso.

Buona parte di quanto indicato appartiene alla cultura del fare e dell’agire che mostra di possedere un enorme potenziale di apprendimento in relazione a pressoché tutte le branche del sapere, avendo in più il vantaggio della metodologia attiva ovvero di consentire al discente di applicarsi attivamente alla soluzione dei problemi ed alla scoperta di un sapere personale.

A questi apprendimenti sono da aggiungere quelli che sono legati alla autodidassi, che in alcuni casi è piuttosto rilevante e presenta livelli di preparazione sorprendenti su materie che magari non vengono trattate in forma adeguata rispetto agli interessi manifestati dalla persona.

In effetti non si tratta di una vera criticità, poiché siamo di fronte ad una realtà di apprendimenti positivi, acquisiti secondo modalità solitamente non formali o informali. Il punto critico sta nella loro riconoscibilità e valorizzazione nell’ambito scolastico e formativo formale, ed inoltre nella considerazione secondo cui, nel momento in cui la scuola mobilita solo una parte del potenziale della persona, limitandosi alla dimensione cognitiva specie se astratta, non può esprimere giudizi circa la sua preparazione o maturazione prima di aver conosciuto effettivamente il mondo degli interessi e delle attività che questa compie e che portano ad apprendimenti “buoni” ovvero in grado di mobilitare le sue risorse così da metterle a frutto in termini di conoscenze, abilità, capacità e competenze.

Anche in questo caso si pone in evidenza il limite di un modello scolastico così come si è affermato nella fase della grande scolarizzazione e si è mantenuto abbastanza omogeneo a tale forma anche negli anni della società complessa, specie a livello del secondo ciclo degli studi; ciò si nota da un lato nella riduzione dello spazio dell’intervento circa lo spettro del potenziale umano, e dall’altro nell’autoreferenzialità che significa considerazione esclusiva degli apprendimenti acquisiti nel percorso curricolare formale.

Vi è la necessità di declinare i saperi in termini non di mere nozioni “inerti” bensì di competenze ovvero di risorse che la persona è in grado effettivamente di mobilitare in modo pertinente ed efficace. In molti casi, gli apprendimenti buoni acquisiti in modalità informali o non formali possono preludere ad una vera e propria qualificazione professionale che si potrebbe acquisire accanto ai percorsi formativi orientati al diploma, così come accade nel caso francese, arricchendo così il bagaglio di preparazione e padronanza personale. È ciò che indica l’UE, quando pone l’obiettivo di dotare i cittadini almeno di una qualificazione professionale che consenta a tutti di inserirsi in modo attivo nella realtà sociale, e ciò vale soprattutto per l’Italia dove da tempo anche i percorsi tecnici e professionali si sono via via scolasticizzati, relegando la cultura del lavoro e delle professioni ad un ruolo sempre più marginale come una sorta di “sottocultura” per persone scarsamente dotate in termini di intelligenza.

6. Il difficile rapporto scuola-famiglia

Abbiamo visto come la famiglia ricorra spesso nelle spiegazioni relative a talune difficoltà di apprendimento; di conseguenza, uno dei nodi fondamentali su cui agire è rappresentato proprio dalla collaborazione tra scuola e famiglia.

Va però riconosciuto come tale rapporto, nel corso del tempo e nei diversi modelli pedagogici, sia sempre stato segnato da criticità.

Nell’epoca in cui la scuola e gli insegnanti godevano di un maggiore prestigio, la famiglia si poneva in una relazione di timore e di totale accettazione di quanto veniva loro comunicato dagli insegnanti. In questo contesto, spesso la punizione casalinga si sommava a quella scolastica, e gli studenti non avevano alcun alleato. Ma ameno c’era il vantaggio di un linguaggio chiaro fatto di voti e di impegni.

La stagione della partecipazione (che non è conclusa) ha portato ad una sorta di parlamentarismo che si è tradotto in una infima presenza al voto, ma ha anche creato un’*élite* di genitori “impegnati” nella scuola. Gli unici, peraltro, a comprendere il linguaggio della didattica che si faceva via via sempre più astratto, tanto da non consentire di comprendere in definitiva se i propri figli andassero bene o male, mentre prevaleva un discorso sulle classi riflesso di un certo sociologismo in cui non esistono responsabilità personali ma solo collettive.

L’epoca più recente ha visto una crescente influenza dei genitori sia nelle relazioni con i docenti – nelle quali la famiglia assume un ruolo un po’ più attivo e non raramente critico – sia sotto forma di maggiore corresponsabilità delle famiglie nella definizione degli orari ed in alcuni casi nella individuazione delle aree disciplinari e formative su cui svolgere laboratori di recupero.

Si potrebbe dire che al seguito di queste fasi del rapporto, la famiglia presenta la tendenza a “ritirare la delega in bianco” nei confronti della scuola, ma occorre anche riconoscere che la tipologie di famiglia sono molto differenti sia come com-

posizione sia come atteggiamento educativo per cui occorrerebbe distinguere tra stili e modelli differenti, compreso anche quello che segnala un'assenza piuttosto che una partecipazione.

Tra scuola e famiglia permangono peraltro alcuni stereotipi che sono difficili da superare e che riflettono un gioco di attribuzione di colpe e di giustificazioni.

La scuola si rappresenta la famiglia come una realtà permissiva, sempre disponibile a dare ragione e soddisfazione ai figli, incapace di un'educazione morale e di un supporto efficace nello studio, e nel contempo esigente e facile al giudizio critico.

La famiglia vede la scuola come un'istituzione che si limita all'istruzione peraltro secondo uno stile medio (e mediocre), quindi senza un riferimento alle specifiche persone e in assenza di uno sforzo teso a coglierne le potenzialità ed a stimolarne gli interessi e la motivazione, specie di figli poco propensi allo studio.

Ma entrambe queste posizioni stereotipate cercano di fare i conti con una mutata realtà adolescenziale e giovanile ed inoltre con la comparsa di una difficoltà ad educare che risulta anche da anni di dimenticanza e quasi di disprezzo circa questo tema.

Vi sono peraltro due problemi nuovi: a) la presenza di fenomeni di sregolatezza dei giovani a scuola che, come abbiamo visto, riflettono sia la cultura familiare in ordine alle stesse regole sia la stratificazione esistente tra scuole ad alto, medio o scarso successo degli studi, da cui emerge l'importanza del rispetto delle regole ed in definitiva dell'atteggiamento morale ai fini della valorizzazione positiva delle opportunità offerte; b) le prospettive fin troppo utopistiche del "multiculturalismo" che lasciano il campo ad una visione più realistica della gravità dei problemi educativi e sociali connessi alla presenza nei territori e nelle classi scolastiche di quote sempre maggiori e variegata di ragazzi appartenenti a culture ed etnie differenti tra di loro.

È facile affermare la necessità di una nuova alleanza tra scuola e famiglia, a partire da un ruolo di piena corresponsabilità di quest'ultima in tema di educazione, superando così l'ambiguità della "libertà di insegnamento" che non raramente si coniuga con la critica per l'assenza della famiglia a fronte del suo compito educativo.

Tre sono i punti di riflessione: linguaggio, ruolo, prospettiva.

6.1. *Linguaggio*

La prima questione cruciale in tema di relazioni tra genitori e scuola è costituita dal linguaggio, che non è solo una trasmissione di informazioni, ma un modo di comunicare in grado di delineare un ambito che prevede non raramente inclusioni e preclusioni: chi impone un linguaggio si garantisce un ruolo decisivo e obbliga gli altri ad assumere il suo punto di vista nel presentare i propri contributi.

È evidente come la scuola abbia sempre più specializzato il linguaggio che è divenuto per certi versi un gergo didattico piuttosto involuto a cui spesso è preclusa la concretezza ed il riferimento ai casi singoli.

Di contro, i genitori tendono a parlare non in chiave astratta, ma della situazione dei propri figli e capiscono (ma nel contempo esigono) parole chiare e dirette.

È paradossale infatti che, mentre il linguaggio della scuola si è fatto più tecnico ed autoreferenziale, dalla stessa viene sollecitata maggiore partecipazione dei genitori che spesso significa ascoltare lunghe comunicazioni avendo solo lo spazio di interventi che risultano difficili e per certi versi secondari, visto che il discorso comprende già il giudizio e comunica l'intervento.

Di conseguenza, una modalità per dare voce alla figura del genitore è costituita dall'intesa su un linguaggio concreto, diretto, che esprime non solo giudizi e "colpe" ma indica i fatti, ascolta il punto di vista dei genitori e ne tiene conto prima di passare all'intervento, propone corresponsabilità nell'azione migliorativa ("il consiglio di classe intende intervenire nel modo seguente e chiede la collaborazione dei genitori sotto questo profilo").

Ciò significa lasciare uno spazio per la "presa di parola" da parte dei genitori, un momento di ascolto attivo e valorizzante, fino ad una pratica di vera co-partecipazione nella definizione dei piani di intervento.

6.2. *Ruolo*

La famiglia è presente nella scuola sotto tre profili.

- 1) Il primo, già citato, della partecipazione ovvero della presenza in quanto rappresentanti della "categoria" entro gli Organi collegiali. Si è trattato di una stagione che ha sì mobilitato molte energie, ma era inficiata da una logica di rappresentanza formale – sovente con disparità di responsabilità – che ha spesso contrapposto i soggetti oppure ha sortito una ritirata dei genitori.
- 2) Il secondo riguarda la pratica della interlocuzione singola ovvero del "colloquio" con l'insegnante circa la situazione del proprio figlio/figlia. È una pratica che oggi risulta segnata dalla mancanza di delega educativa nei confronti della scuola, oppure dall'assenza della parte familiare, ragione per cui i colloqui risultano sempre più deludenti e poco stimolanti per le due parti.
- 3) Il terzo indica un ruolo di nuova corresponsabilità che prevede uno spazio più concreto entro cui sollecitare l'intervento della famiglia su temi di rilevanza organizzativa e didattica, che si possano affrontare in modo dialogico e consensuale.

Il passaggio ad un profilo di corresponsabilità scuola-famiglia richiede di non fermarsi all'analisi del problema, ma di perseguire un miglioramento che richiede anche l'individuazione di criteri condivisi di natura educativa con rilevanza anche degli aspetti organizzativi come nel caso della definizione dell'orario. Ma serve una prospettiva su cui incamminarci.

6.3. *Prospettiva*

La prospettiva di riferimento verso cui ci si può incamminare è quella che contempera il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e formative entro una

visione di “Scuola della società civile” riducendo sempre più la sua valenza di pubblica amministrazione per renderla un servizio effettivo a favore di utenti entro un quadro di collaborazione territoriale.

In questo quadro è possibile delineare un profilo di efficacia per la parte familiare, intorno a una serie precisa di decisioni che vanno condivise e che entrano nel merito di un modo di essere aperto dell’istituzione scolastica.

Ciò richiede una forte cultura pedagogica ed organizzativa che a sua volta necessita un lavoro formativo non astratto ma centrato su aspetti concreti, quali i seguenti.

- 1) Il tema dell’*educazione morale* ovvero delle “Regole” dell’educazione che indicano non solo i comportamenti ma anche i motivi in ordine al bene dei ragazzi ed alle iniziative – necessariamente attive, non retoriche – che ne incoraggiano la consapevolezza e l’adozione da parte dei ragazzi.
- 2) Il tema della *comunità educante* ovvero della deontologia professionale dei docenti e delle responsabilità dei genitori, in modo da delineare un ambito comune di riferimento sotto forma di “patto formativo” tra tutti e tre i soggetti coinvolti, indicando anche come intervenire nel caso di assenza di riferimenti familiari.
- 3) La questione della *personalizzazione* che significa più concretamente la scelta degli orari, gli ambiti di recupero e di approfondimento (LARSA), le unità di apprendimento più rilevanti nel corso dell’anno ed in genere le questioni relative alla didattica attiva sul cui retroterra sociale ed economico spesso si trovano genitori competenti (si veda il caso degli *stage*, delle professionalità legate all’ambiente, della sicurezza...).
- 4) Il *coinvolgimento della società civile* e dei soggetti culturali, sociali, economici ed istituzionali che possono fornire un contributo rilevante in termini di opportunità di apprendimento, competenze e risorse, ai fini della qualificazione dell’offerta formativa.

La famiglia rappresenta da un lato un soggetto fondamentale del processo educativo, dall’altro una risorsa critica poiché si inserisce appieno in quel quadro che produce sregolatezza e disorientamento negli adolescenti e nei giovani e di cui la scuola deve inevitabilmente farsi carico nel momento in cui decide di riconoscere gli utenti che la frequentano come veramente “propri”, senza immaginare di passarli ad altri.

In ogni caso, è sempre un soggetto con cui la scuola e la formazione debbono fare i conti se vogliono svolgere un compito efficace, che si svolga nella prospettiva della corresponsabilità educativa.

7. Il quadro europeo

In UE la problematica degli apprendimenti dei giovani è oggetto di notevoli considerazioni; questa viene spesso collegata con i fenomeni dell’emarginazione,

tanto che risulta sempre evidente nei documenti comunitari l'intento di prevenire l'emarginazione e combattere l'esclusione sociale.

La prospettiva della società dell'innovazione e della conoscenza rappresenta per l'Europa una sfida di grande valore civile, su scala planetaria, un obiettivo strategico di grandi ambizioni centrato su competitività, crescita economica e coesione sociale. L'UE declina questa prospettiva entro cinque formule che costituiscono il fondamento comune delle innovazioni legislative non solo italiana, ma anche dei vari Paesi membri in tema di educazione e politiche del lavoro:

- 1) l'educazione e la formazione lungo tutto il corso della vita;
- 2) la centralità dei diritti civili e sociali dei cittadini, nessuno escluso;
- 3) la competitività nel quadro dell'economia mondiale globalizzata;
- 4) la rilevanza dell'istruzione e formazione professionale;
- 5) la centralità dell'esperienza reale nei processi di apprendimento.

Ma l'articolazione del principio-guida della società cognitiva in formule più specifiche indica non solo i criteri positivi cui tendere, ma anche le criticità e le resistenze e problematiche che incontrano le politiche in questo ambito.

Così, la necessità di un'educazione ed una formazione lungo tutto il corso della vita indica l'acquisizione di un principio di educazione continua e permanente che supera la frattura tra fasi preparatorie e fasi operative della vita, che richiama una visione fordista centrata sulla scissione tra cultura e lavoro, ma nel contempo segnala anche la problematica dell'obsolescenza delle competenze personali e dell'analfabetismo di ritorno, fenomeni che erano assenti dalle riflessioni che hanno generato i sistemi educativi così come oggi li conosciamo.

La centralità del cittadino e dei nuovi diritti civili e sociali rappresenta un principio che riscatta finalmente l'individuo a fronte di processi di omologazione e di sudditanza oltre che di inautenticità che si diffondono nelle società complesse. Ma propone anche una nuova prospettiva all'educazione che viene resa con il termine personalizzazione; questo indica da un lato la necessità di riferire il processo di apprendimento alle reali potenzialità del singolo, piuttosto che a standard freddi ed omologanti; inoltre segnala la necessità di coniugare l'eguaglianza civile e politica dei cittadini con il rispetto dei loro particolari legami storici e religiosi. In questo senso, i sistemi educativi sono investiti – a fronte dei processi di differenziazione sociale – di un compito di integrazione di tipo nuovo, che miri a delineare una nuova cultura di cittadinanza in grado di sostenere un'identità comune (comunitaria) nel rispetto delle diversità culturali. Va inoltre segnalato un fenomeno inedito, ovvero una sorta di “resistenza all'apprendimento” da parte di una quota di popolazione (che alcune ricerche indicano almeno nel 12% dei giovani) che – al contrario del passato – può usufruire di servizi educativi, ma non trae da essi i benefici attesi risultando per questo emarginata nel contesto civile e sociale. Ciò segnala una debolezza dei dispositivi educativi basati sull'idea del recupero cognitivo e richiede nuovi modelli di tipo destrutturato, che promuovano il potenziale presente in questi

giovani disegnando percorsi graduali di integrazione sociale, partendo dall'idea di lavoro desiderato e creando le occasioni per un esercizio formativo di compiti reali nei contesti organizzativi.

Il tema della competitività assegna all'Europa nel nuovo scenario del mercato mondiale globalizzato un ruolo privilegiato nell'innovazione, nella ricerca applicata, nelle infrastrutture e nei supporti tecnologici, ma anche nella produzione di beni e servizi a forte valore di senso nella prospettiva del benessere, fino alla valorizzazione del patrimonio naturale e culturale. Nelle riflessioni di economisti e sociologi emerge su questo punto una sorta di "imperativo tecnologico" che non pare peraltro in grado di trasformarsi in un ideale condiviso, se è vero che le giovani generazioni sembrano disdegnare nelle scelte degli studi le opzioni scientifiche e tecnologiche, preferendo indirizzi che enfatizzano le dimensioni della comunicazione e della qualità della vita anche se ciò delinea una forte incertezza circa le opportunità occupazionali reali.

Risulta sempre più rilevante, di contro, il ruolo dell'istruzione e formazione professionale non intesa come mero addestramento, ma in quanto leva privilegiata per una politica di reale integrazione sociale che interessa in parte tutti i cittadini poiché mira alla dotazione di competenze esercitabile nel contesto civile e sociale. Non pare quindi più sostenibile nel sistema educativo la distinzione di ruoli e funzioni per cui la scuola dovrebbe concentrarsi sull'acquisizione di saperi in qualche misura astratti dal contesto mentre spetterebbe alla formazione professionale di occuparsi della loro attualizzazione rispetto alle esigenze del mercato del lavoro. L'istruzione e formazione connessa alle professioni qualificate e tecniche non rappresentano unicamente un segmento "terminale" del processo educativo, ma costituiscono esse stesse vie di pari dignità pedagogica in grado di soddisfare i requisiti del profilo educativo, culturale e professionale. Ma permane nella popolazione – ed è questo un fenomeno molto accentuato nel nostro Paese – un riflesso condizionato teso a gerarchizzare i percorsi formativi secondo un pregiudizio idealistico che fa coincidere la cultura con le discipline umanistiche e al più scientifiche. Ciò risulta particolarmente presente nel ceto docente che riflette perlopiù una formazione tipica di un'epoca dove la cultura era considerata un bene privilegiato e quindi selettivo.

8. Il caso francese

Un esempio interessante nel contesto europeo ci viene dalla Francia, un Paese caratterizzato da una importante competenza circa le politiche educative e formative.

Riflettendo ora sul piano dell'efficacia, l'attuale situazione del sistema educativo francese presenta dati preoccupanti circa l'effettivo perseguimento delle finalità cui è orientato.

La prima questione riguarda la posizione della Francia entro le valutazioni internazionali circa il livello di preparazione: essa infatti si colloca solo in una posizione intermedia, nonostante la rilevanza degli investimenti e dello sforzo profuso in direzione della qualificazione del sistema. Ciò accade anche se nelle stesse valutazioni internazionali più della metà degli allievi consegue risultati soddisfacenti, a volte persino eccellenti. Questo aspetto rivela la presenza di una quota di adolescenti e giovani che presentano livelli critici di istruzione e formazione.

Infatti, si segnala come siano ancora numerosi i giovani che sono esclusi dai saperi di base. In particolare:

- ben 150.000 persone, cioè circa il 20% d'una classe d'età, escono ogni anno dal sistema educativo senza alcuna qualificazione,
- il 15% degli allievi alla fine del *collège* (la corrispondente della nostra scuola media che dura 4 anni, da 11 a 15) non possiede le competenze generali attese,
- circa il 30% di allievi presenta notevoli difficoltà nell'ambito degli stessi *collège*.

Questa situazione, oltre che confermare l'esistenza di un'area di disagio e di dispersione ancora notevole, nonostante gli sforzi (si ricorda che già negli anni '90 l'ordinamento francese aveva fissato come meta il baccalaureato, equivalente del nostro diploma) per tutti i cittadini. Si tratta di un elemento di grande forza nel dibattito d'Oltralpe, poiché, data la valenza di laicità dello Stato, spetta appunto alla scuola fornire alla gioventù un'identità nazionale ed una cultura all'altezza della visione di cittadinanza che lo Stato esprime. Ciò ha conseguenze gravi sia sul livello generale di formazione, determinante per l'avvenire del Paese, sia sulle condizioni d'accesso e di riuscita all'Università, altro aspetto cui viene attribuita una notevole rilevanza nell'ambito della modernizzazione e dello sviluppo del sistema.

Il maggior numero di fallimenti continua ad essere registrato fra i ragazzi provenienti da ambienti sociali deprivati. Ma non solo: la scuola non assicura più la promozione dei migliori fra loro. L'uguaglianza delle opportunità è dunque tutt'altro che realizzata, specie in un contesto istituzionale che attribuisce all'educazione – oltre alla valenza integrativa e “dotativa” – anche il compito dell'equità sociale e della promozione personale in base ai talenti, contrastando i condizionamenti e le discriminazioni che derivano dalle diverse condizioni culturali, economiche, etniche e religiose.

Vi è infine l'allarme relativo alla violenza ed al bullismo. È una tematica che occupa buona parte delle riflessioni sul rapporto tra giovani ed educazione e sul problema dell'educazione al rispetto reciproco. Molti sono gli allarmi relativi alla violenza a scuola che, si dice, comincia con la maleducazione, ed è inaccettabile, sia che essa si eserciti contro gli altri allievi sia che si rivolga contro gli adulti, in particolare contro i professori. Da questo punto di vista, molti indicano la necessità che la scuola non debba solo impartire conoscenze, ma anche insegnare agli allievi a comportarsi da persone responsabili. Di conseguenza, molti sforzi sono rivolti al-

l'acquisizione precoce delle regole di comportamento a scuola – oggi più che in passato – luogo deputato all'apprendimento delle regole della vita sociale, fattore indispensabile sia per l'acquisizione dei saperi sia per l'inserimento nella vita attiva e per l'esercizio della cittadinanza.

Le risposte che il sistema francese ha trovato a tali problematiche sono ripartite in tre categorie: 1) la valorizzazione dei percorsi professionalizzanti nell'ambito dell'articolazione dell'offerta formativa; 2) la validazione delle acquisizioni di tipo formale ed informale; 3) le politiche di contrasto alla dispersione ed al disagio.

8.1. *Valorizzazione dei percorsi professionalizzanti nell'ambito dell'articolazione dell'offerta formativa*

Il sistema francese si presenta con una configurazione unitaria, nella quale emerge la prevalenza dei percorsi generalisti finalizzati al diploma generale, a fianco dei quali sono però presenti percorsi professionali e tecnici che consentono agli studenti, in ogni momento del ciclo secondario, di delineare un percorso finalizzato all'inserimento lavorativo mentre il grado di prosecuzione degli studi che questi consentono risulta selettivo ovvero orientato ai livelli superiori omogenei della stessa filiera formativa.

Si può dire che, nel corso degli anni, la componente professionalizzante ha avuto un notevole impulso, anche a fronte della coscienza delle difficoltà volte a dotare tutti i giovani del titolo di diploma ed anche in forza della consapevolezza delle difficoltà del “modello francese” di integrazione sociale e di identificazione nazionale tramite la sola cultura generalista ed i percorsi formativi lunghi.

Possiamo notare i seguenti elementi qualificanti il sistema professionalizzante francese:

- significativa presenza della VET nel secondo ciclo e nella formazione superiore;
- dinamica pluralistica del sistema pubblico con presenza di soggetti erogativi misti pubblico/privato;
- significativa autonomia degli organismi erogativi;
- sviluppo da parte delle istituzioni di governo di una *governance* non invasiva ma orientata al miglioramento della qualità attraverso standard di erogazione e risultato, accreditamento, valutazione;
- modelli di gestione e amministrazione snelli e coerenti con una *governance* non invasiva.

8.2. *Validazione delle acquisizioni di tipo formale ed informale*

La validazione delle acquisizioni dell'esperienza è una misura che permette ad ogni persona, quale che sia la sua età, il suo livello di studi, il suo statuto giuridico, di far riconoscere le acquisizioni della sua esperienza professionale per ottenere un diploma, un titolo o un certificato di qualificazione professionale. È un diritto

iscritto nel Codice del lavoro (articolo L-900-1) e nel Codice dell'educazione (articoli L 335-5 e L 335-6).

Essa consiste quindi in un tentativo di superare la logica scolastica del titolo di studio e di ampliare gli ambiti della "formazione competente" anche ai processi di apprendimento tramite esperienze reali, e di riconoscerle ai fini di una qualificazione della persona portatrice.

La VAE (*Validation des Acquis de l'Expérience*, convalida delle acquisizioni dell'esperienza) permette di ottenere, nella totalità o in una sua parte, un diploma, un titolo o un certificato di qualificazione professionale iscritto nel repertorio nazionale delle certificazioni professionali (RNCP, *Répertoire National des Certifications Professionnelles*). In caso di validazione parziale delle acquisizioni, una valutazione complementare può permettere di ottenere la totalità del diploma.

Nell'insegnamento superiore, la validazione delle acquisizioni esiste già. Oggi ogni persona può far validare la sua esperienza professionale e personale per accedere direttamente ad un livello di formazione senza avere il diploma richiesto (decreto del 23 agosto 1985). La legge di modernizzazione sociale del 17 gennaio 2002, che ha creato la VAE, permette di andare oltre autorizzando le università e gli altri istituti di insegnamento superiore a rilasciare i loro diplomi e gli altri titoli tramite un'altra via rispetto a quella della formazione o dell'apprendistato. La VAE prende il posto della validazione delle acquisizioni professionali (VAP, *Validation des Acquis Professionnels*), ampliando il campo dell'esperienza preso in carico al fine delle attività di riconoscimento e riportando la sua durata d'esercizio da 5 a 3 anni.

Tutti hanno diritto al riconoscimento della propria esperienza: dipendenti, non dipendenti, coloro che sono in cerca di lavoro, sia che abbiano l'indennità sia che non la posseggano, persone che hanno esercitato attività sociali, volontariato, ecc.

La sola condizione richiesta è di avere esercitato un'attività avente una durata minima di tre anni coerente con il contenuto del diploma desiderato.

Due sono gli ambiti di applicazione:

- Per i certificati di attitudine professionale (CAP, *Certificat d'Aptitude Professionnelle*) ed il brevetto di tecnico superiore (BTS, *Brevet de Technicien Supérieur*) sono attivi i dispositivi accademici di validazione delle acquisizioni (DAVA, *Direction Académique pour la Validation des Acquis*). Ne esiste uno per ogni accademia.
- Per i diplomi dell'insegnamento superiore sono attivi i servizi di formazione continua di istituto (università, scuole di ingegneria).

La procedura di VAE è aperta a tutti i lavoratori dipendenti, che soddisfino i requisiti temporali indicati, e può essere organizzata nell'ambito del piano di formazione dell'impresa o di un congedo specifico: il congedo per convalida delle acquisizioni dell'esperienza.

8.3. Politiche di contrasto alla dispersione ed al disagio

Anche nella prospettiva del contrasto alla dispersione ed al disagio, la Francia mette a frutto le sue risorse di ricchezza dell'offerta formativa. Entro quest'ambito si trovano quindi iniziative rivolte ai giovani in difficoltà:

- Scuole della seconda *chance*
- Missioni generali di inserimento (MGI)
- Azioni di prevenzione
- Azioni a valenza pedagogica.

Si tratta di iniziative e programmi che prevedono interventi rivolti in gran parte ad un'utenza che presenta un difficile rapporto con la scuola e l'educazione in genere; i progetti che vi si svolgono non raramente puntano sull'acquisizione di competenze lavorative e professionali per rimotivare i giovani allo studio e per inserirli stabilmente nel mondo del lavoro. Questi programmi sono stati ulteriormente sollecitati e ampliati.

Alla luce dei gravi problemi di ordine pubblico occorsi alla fine del 2005 e che si ripetono oramai, anche se con forme e numeri meno eclatanti, con una costanza che preoccupa le autorità e che interroga sul reale ruolo della scuola nel formare il tipo di cittadino previsto dall'ordinamento nazionale.

Anche in forza di queste modernizzazioni, la Francia cerca di far fronte alle criticità del suo sistema.

Il grande dibattito nazionale svoltosi tra il 2003 ed il 2004 sull'avvenire della scuola, gestito dalla Commissione presieduta da Claude Thélot, ha portato all'elaborazione di un Rapporto che ha messo in luce una serie di preoccupazioni di fondo: motivare e far lavorare gli alunni, tener meglio conto della loro diversità e delle loro difficoltà scolastiche, lottare contro la violenza e le manifestazioni d'inciviltà, migliorare la collaborazione fra insegnanti e genitori, definire i contenuti che gli alunni devono assolutamente acquisire.

Tutte queste preoccupazioni si traducono in una sola aspirazione: far riuscire tutti gli alunni. È a quest'aspirazione che la Commissione ha voluto rispondere, ritenendo di integrare la propria riflessione con alcuni imperativi essenziali per l'avvenire del Paese:

- inscrivere la Scuola della Nazione nell'orizzonte europeo per favorire la cittadinanza europea e contribuire all'emergere di una società della conoscenza;
- adattarsi all'incertezza sui bisogni futuri dell'economia e della società;
- realizzare la formazione lungo l'intero arco della vita, migliorandone l'articolazione con la formazione iniziale.

La scuola deve render possibile l'azione pedagogica ed insegnare a vivere insieme nella società democratica e repubblicana.

Essa deve nello stesso tempo assicurare l'acquisizione da parte di tutti gli alunni di uno zoccolo comune di conoscenze, competenze e regole di comporta-

mento indispensabili, e sapersi adeguare alla loro diversità. Bisogna ch'essa sia giusta, che tenda all'eguaglianza delle opportunità e alla pluralità delle eccellenze.

Una scuola giusta ed efficace deve potersi appoggiare su istituti scolastici responsabili e dinamici, dove lavorino persone competenti, fiduciose, convinte e riconosciute.

A sostegno di tali esigenze, la Commissione propone otto programmi d'azione per progettare la scuola del futuro:

- 1) nel corso della scolarità obbligatoria, garantire che tutti gli alunni padroneggino lo zoccolo comune indispensabile e trovino la propria via per la riuscita;
- 2) al liceo, per motivare gli alunni, definire indirizzi più specifici, e valorizzare meglio alcuni di essi;
- 3) aiutare gli studenti della scuola secondaria di primo grado a costruire un progetto chiaro e a rispettarlo il meglio possibile;
- 4) favorire la mescolanza sociale;
- 5) rinforzare la capacità d'intervento e la responsabilità degli istituti scolastici;
- 6) nell'*équipe* educativa, ridefinire la professione d'insegnante;
- 7) costruire un'educazione d'intesa coi genitori al servizio della riuscita dell'allunno;
- 8) formare in collaborazione con altri partner: eletti, associazioni, imprese, servizi medici e sociali, polizia e giustizia.

Tre condizioni appaiono di capitale importanza per la riuscita dell'impresa: la determinazione, la responsabilità e la fiducia.

La determinazione: la messa in atto della riforma richiede una grande continuità dell'azione di governo e amministrativa se si vuol evitare che essa fallisca.

La responsabilità: il sistema educativo dev'essere guidato, governato, responsabilizzato, il che dà alla sua regolazione superiore a livello territoriale un ruolo essenziale e reclama imperativamente una nuova cultura della regolazione, che associ fermezza e capacità di negoziazione.

La fiducia: fiducia dei giovani nel proprio futuro, fiducia reciproca degli alunni e dei professori; fiducia di questi ultimi di fronte all'istituzione che li assume; fiducia delle famiglie, di tutta la Nazione, nella scuola.

9. Per una nuova stagione educativa

È sotto gli occhi di tutti il carattere disgregante della società "complessa". L'affermazione secondo cui ogni differenza rappresenta un valore risulta puramente teorica se non si mettono in atto meccanismi di integrazione sociale che consentano di delineare una convivenza attiva e partecipata, sulla base di una condivisione di criteri etici e di comportamenti sociali.

Meno la società in genere è in grado di garantire processi di integrazione, più si rivolge alla scuola una richiesta di intervento che alla lunga può risultare ecces-

siva fino a soffocarla, trattandosi di un'istituzione che specie nel segmento secondario – per la sua natura e la sua storia nel corso di tutta la vicenda italiana – si propone obiettivi di istruzione ed al massimo di socializzazione, ma non è in grado di mettere mano a processi sostanziali di integrazione sociale caratterizzati da una chiara valenza educativa.

Tutte le ricerche effettuate nei Paesi avanzati denotano l'esistenza di una quota non indifferente di adolescenti e giovani che non raggiunge livelli culturali minimi e che in qualche modo “resiste” ad un'offerta formativa che pure si è fatta nel tempo più puntuale e mirata. È un fenomeno nuovo che non segue necessariamente la mappa della povertà, ma rappresenta quella quota di popolazione che presenta uno stile di vita “sregolato” che li porta ad esprimere uno stile di convivenza basato sul mero soddisfacimento delle esigenze soggettive, senza alcuna adesione ai requisiti morali ed etici della vita sociale. Si tratta della manifestazione di quel relativismo etico che rappresenta il connotato saliente delle nuove culture della società complessa, specie nel contesto europeo nel quale domina una riflessione autocritica circa i valori che sorreggono la cultura del Vecchio continente ed il suo ruolo nel mondo.

È chiaro che l'ambiente culturale relativista non è in grado di fornire un substrato idoneo per la delineazione di un progetto educativo che rischia di essere vanificato da una considerazione, per così dire, impotente e disimpegnata circa la varietà dei valori e dei codici etici che risultano tanto più ingestibili presso i destinatari quanto più gli stessi insegnanti ed operatori non si pongono nelle condizioni di trovare le ragioni di un patto che non si limiti ai contenuti o alle competenze, ma indichi anche un quadro etico positivo per gli alunni ed un codice deontologico vincolante per il personale in genere.

L'apprendimento richiede infatti un atto di fiducia e di disponibilità a lasciarsi trasformare; senza l'adesione alle regole (implicite o esplicite) proprie dei percorsi formativi strutturati, e considerando la configurazione organizzativa della scuola basata quasi esclusivamente su gruppi classe in processi di apprendimento deduttivi, ed ai presupposti su cui queste poggiano, ogni realtà di classe avrà al suo interno 3-5 ragazzi e giovani che semplicemente si rifiutano di imparare e prediligono la cosiddetta “affettivizzazione della scuola”, ovvero il fatto che, venuto meno uno stile di vita di classe basato sul timore, l'ambiente scolastico è divenuto un palcoscenico sul quale i giovani mettono in scena la loro esistenza, senza dimenticare nulla – anche in termini di disagio – di ciò che vivono, con conseguenze frustranti su una classe docente che vive spesso l'emotività come un ostacolo all'insegnamento.

Ma, se questo è il quadro di un tipico gruppo classe specie del ciclo secondario, esso può venire fronteggiato attraverso una strategia che punti sulla personalizzazione, che miri ad un metodo il più possibile induttivo accentuando così gli aspetti concreti dell'apprendimento, che agisca sulle esperienze in grado di coinvolgere e sui legami di appartenenza tra studente e istituzione scolastica e formativa.

Esiste quindi una strategia disponibile in tale direzione che può far leva sulla varietà di dispositivi metodologici propri della scienza pedagogica, da cui trarre quelli più convergenti e potenzialmente validi rispetto alle caratteristiche della gioventù odierna.

Ciò che invece fa da ostacolo, è l'assenza tra l'*équipe* dei docenti di un'intesa che indichi il quadro etico di riferimento per gli studenti, il quadro culturale entro cui collocare le esperienze di apprendimento, il quadro deontologico che impegni gli stessi docenti ad una condivisione non solo astratta e ad un codice deontologico definito e rispettato.

L'ostacolo può nascere da un lato dalla preoccupazione in relazione al sovrappiù di lavoro che tale cambiamento comporta, ma trova radici anche in un malinteso significato del ruolo della scuola come esperienza che fonda la coscienza critica dei destinatari, quando ciò finisce per giustificare una sorta di pedagogia relativistica che si limita alla mera elencazione delle diverse possibilità in ordine ai vari problemi o ambiti tematici, senza fornire agli interlocutori gli strumenti e gli esempi che possano consentire loro di esercitare effettivamente tale coscienza.

In altri termini, il lavoro educativo richiede necessariamente l'assunzione di un "patto educativo comune" e dall'altro della "proposta formativa" concordata con le famiglie che costituisce il quadro di riferimento di un'azione educativa che voglia essere effettivamente tale, fornendo quindi agli allievi dei punti di riferimento con cui confrontarsi, ma che, proprio perché esistono, possono anche essere posti in discussione a partire dalla corrispondenza o meno che si rintraccia con le evidenze della propria vita personale. La proposta educativa non limita il bagaglio circa la pluralità delle posizioni possibili (e ragionevoli) e non riduce lo spazio di libertà della persona, al contrario, sollecitando questa a porre a verifica la veridicità e la sostenibilità di quanto viene loro proposto, la spinge ad esercitare davvero le proprie prerogative personali, al contrario della posizione semplicemente tollerante e genericamente pluralistica che, di fronte alla consapevolezza della varietà delle opzioni, semplicemente smette di educare e quindi di istruire e formare, facendo così mancare ai giovani ciò che effettivamente serve loro per diventare persone mature e in grado di muoversi in modo autonomo e responsabile nella società complessa.

La problematica si sposta quindi dai giovani alla classe degli insegnanti e dei formatori; ciò risulta tanto più evidente, quanto più ci rendiamo consapevoli di quanto l'attuale generazione giovanile sia sensibile alla relazione con l'adulto quando questa diventa significativa e "forte": solo con docenti con una spiccata vocazione educativa si può infatti sperare nell'avvio di processi di apprendimento reali per questi giovani che rischiano, a causa dei vari aspetti sociali e culturali indicati, ma soprattutto a causa di un malinteso "rispetto" e "tolleranza", di permanere in un limbo di povertà culturale e di "infantilizzazione" prolungata dell'esistenza, sempre a carico di genitori o di istituzioni assistenziali.

In effetti, accanto alle problematiche di talune fasce del mondo giovanile, oc-

corre segnalare anche gli aspetti propri della cultura delle attuali nuove generazioni che costituiscono altrettante leve per l'apprendimento:

- *Desiderio di legami (buoni)*: gli attuali adolescenti e giovani presentano una positiva disposizione verso legami positivi, ovvero orientati al bene. Si può dire che è forte tra di loro la sensibilità morale, ovvero il riferimento al bene, non in una chiave astratta, ma come relazione che si instaura con adulti significativi e credibili, in grado di testimoniare personalmente ciò che affermano. Questi legami facilitano il patto formativo e lo stesso percorso di apprendimento.
- *Utilità*: di fronte allo sforzo dell'apprendimento che, in un contesto complesso e individualistico comporta la volontà e la possibilità di uscire dal proprio riferimento e di entrare in uno spazio comune, ovvero di fidarsi di ciò che viene loro proposto sul piano formativo, essi richiedono la prova che quanto vengono ad apprendere sia utile ovvero rappresenti un guadagno effettivo per l'oggi prima ancora che per il domani. La questione circa l'utilità di ciò che si impara non è una provocazione: essa pone in definitiva la questione del valore in grado di dare beneficio alla persona nel suo modo di porsi nei confronti della realtà.
- *Senso del sapere*: la questione del senso si riferisce all'esistenza di una relazione positiva tra il mondo personale ed il mondo della cultura. Tale senso risulta più afferrabile se il sapere proposto loro smette di mantenersi su un piano di inerzia, ovvero di essere finalizzato esclusivamente o prioritariamente ai voti, per diventare un sapere buono per la vita. Si tratta del valore della cultura in quanto mezzo per perseguire la verità; ciò pone la possibilità di un rapporto personale tra il soggetto e la cultura, che diviene strumento per il perfezionamento di sé e di umanizzazione della società in cui si vive.
- *Orientamento morale*: si può dire che – come contrasto all'attuale crisi dei valori – l'atteggiamento espresso dall'attuale generazione di adolescenti e di giovani sia forse eccessivamente moralistico, proprio perché, a fronte di adulti spesso dimissionari circa il proprio ruolo educativo, essi si trovano a dover trovare risposte alle varie questioni quasi esclusivamente facendo ricorso alla cultura giovanile, che appare inadeguata a causa della povertà di esperienze e dell'ambiguità dei criteri che adotta. Ciò ripropone la questione della relazione intergenerazionale, ovvero il ruolo di adulti che non si limitano a fornire uno specifico quadro disciplinare del sapere, ma siano anche disponibili ad un dialogo sul quadro più ampio del vivere "buono".
- *Dimensione iconografica ed estetica*: la cultura dei giovani è fortemente segnata dalla sostituzione del linguaggio formale con un linguaggio iconografico nel quale dominano segni che vorrebbero sostituire parole, sentimenti e strutture d'azione, ma che, con un metodo adeguato, possono anche essere percepiti come occasione per conquistare una cultura fatta di linguaggio delle parole. Anche la dimensione estetica rappresenta un "potenziale" culturale di

oggi che può anche rimanere infecondo se non lo si sollecita attraverso l'educazione del gusto estetico e la ricerca del legame tra il bello, il buono ed il vero.

In definitiva, come oramai siamo stati abituati a rilevare a partire dal secondo dopoguerra ad oggi, l'alternanza delle generazioni propone forti discontinuità di impostazione e di disposizione di fondo nei confronti della realtà. Le generazioni affluenti sembrano rifiutare l'atteggiamento culturale delle generazioni deputate alla loro crescita (non il bagaglio culturale, poiché questo ha un valore universalistico e si presta a molte e diverse prospettive); così i giovani di oggi, a fronte di un ceto di adulti che appare piuttosto disorientato circa i criteri di fondo su cui ancorare l'esistenza e a sua volta "sregolato", manifestano un forte desiderio di legami, di punti di riferimento, ad un tempo di guide per la vita e di esperienze culturali che consentano un cammino di conquista del sapere personale.

È in questo quadro che va collocato il tema delle competenze: non si tratta di mere "funzionalità" (anche se non si devono disdegnare quelle autonomie e quegli stili di vita civica la cui assenza viene spesso lamentata dagli osservatori dei fenomeni giovanili), ma sono da concepire come occasioni di arricchimento antropologico, un linguaggio proprio di un lavoro educativo e formativo teso a riconoscere e valorizzare i talenti buoni dei destinatari per sollecitarne in loro un rapporto positivo, attivo e partecipato con se stessi e la realtà.

Capitolo 2

Apprendimento di competenze e personalizzazione

Roberto FRANCHINI

Di fronte alle sfide della cosiddetta società complessa, affascinati ma non convinti dalla sovrabbondanza di informazioni e dall'efficacia dei veicoli mediatici che le trasportano, gli studiosi delle scienze dell'educazione si interrogano sulla formazione delle nuove generazioni, non del tutto certi che la ricchezza delle opportunità tecnologiche si traduca in un migliore equilibrio personale, e, per conseguenza, societario.

La personalizzazione è sicuramente una delle prospettive attraverso la quale guardare all'intero della formazione. Il tutto nella parte, mediante un ritaglio intenzionale di una delle funzioni attribuibili alla didattica, in qualche modo preliminare ad altre e trasversale rispetto a molte: la capacità, cioè, di contribuire al processo attraverso il quale il giovane sceglie il suo progetto di vita, mediante alcune delle sue fondamentali articolazioni, che consistono nella selezione dell'itinerario prima scolastico e poi professionale.

Non esiste prima la didattica dei contenuti e poi quella della personalizzazione, quasi fossero due scansioni progettualmente separabili nel tempo (al punto da ipotizzare l'area della personalizzazione al fianco delle aree disciplinari, più tradizionali e consolidate). È la stessa esperienza scolastica, presa nell'insieme complesso disegnato dai suoi protagonisti, contenuti, strumenti, spazi e tempi, che ha una funzione personalizzante o non ce l'ha, o meglio, personalizza o spersonalizza. Di questa esperienza scolastica, nel gioco tra contenuti e processi, tra relazione educativa e istruzione, tra standard formativi e individualizzazione, la riflessione dovrà allora occuparsi, nella prospettiva della personalizzazione.

1. Per una teoria delle *competenze multiple*

Per comprendere in profondità le finalità dell'istituzione scolastica e formativa è necessario poggiare l'indagine sul fondamento di un'antropologia dell'allievo, allo scopo di possedere non soltanto un quadro di analisi, ma anche una misura per gli obiettivi educativi di riferimento. In qualsiasi approccio didattico, anche qualora non venga preliminarmente riservato spazio ad una riflessione sull'uomo e sulla sua educazione, non vuol dire che non sia presente un'antropologia di riferimento, ma soltanto che essa rimane per lo più irriflessa, aspetto tutt'altro che vantaggioso

qualora l'*hidden curriculum* degli insegnanti riporti implicitamente alla resistente immagine dell'allievo come contenitore da riempire, attraverso la trasmissione programmata di una serie definita di dati, nozioni e sistemi di simboli.

Se ci si domanda il motivo per il quale la maggior parte degli insegnanti, anche senza riconoscerlo esplicitamente, agisce alla luce di questo presupposto la risposta potrebbe essere data in forza della tradizione: è il modo in cui i loro stessi insegnanti hanno agito. Occorre dunque un serio lavoro di approfondimento, e di conseguente revisione delle pratiche pedagogiche, per far emergere l'implicito, dando un nome agli obiettivi dell'educazione, alla luce di una rinnovata concezione dell'uomo-che-apprende. In questa direzione un potente aiuto è offerto dalla riflessione di Howard Gardner sui meccanismi dell'apprendimento, sulle cosiddette intelligenze multiple e sulle possibili strategie per un'educazione al comprendere.

Ad ogni forma di insegnamento corrisponde infatti una concezione più o meno esplicita dell'intelligenza dell'uomo. Gli studi di Gardner sull'educazione al comprendere hanno evidenziato la limitatezza del concetto di intelligenza che è tradizionalmente e generalmente apprezzato all'interno dell'istituzione scolastica: la scuola, infatti, rischia di apprezzare soltanto la capacità dell'individuo di memorizzare un grande numero di informazioni e conoscenze, senza per lo più occuparsi di come tali conoscenze, insieme ad altre risorse della persona, siano effettivamente utilizzate per risolvere problemi, o più in generale per affrontare e comprendere situazioni inedite.

Dietro la tradizionale pratica scolastica vige una concezione molto pervicace di intelligenza, intesa come una sorta di fattore generale¹ (misurabile attraverso test carta e matita, come ad esempio il celebre Quoziente di Intelligenza)², che abilita il soggetto a memorizzare un ampio numero di informazioni e a svolgere con successo un certo numero di operazioni linguistiche e logico-matematiche. Intesa in tal senso, l'intelligenza non ha per definizione un ancoraggio diretto alla realtà concreta, e ai problemi che essa continuamente pone all'individuo, ma è riconducibile ad un complesso di operazioni formali, misurabili in contesti e prove astratte, che solo in un secondo momento trovano la loro traduzione in azioni e iniziative intelligenti all'interno del mondo.

¹ Fu Spearman (1927) ad ipotizzare che le diverse prestazioni cognitive fossero riconducibili ad un fattore singolo, che identificò come fattore generale o "fattore g". Thurstone (1938), dando il via ad una più consolidata tradizione psicometrica, dopo aver inizialmente espresso qualche difficoltà a rinvenire un fattore unico che spiegasse alcune variazioni nei dati da lui ottenuti sull'intelligenza, in un secondo momento riconobbe "alcuni errori di natura statistica" e ammise di poter trovare un fattore g di intelligenza generale. Per un approfondimento sulla storia della valutazione psicometrica dell'intelligenza si può vedere AAMR, 2005, 79ss.

² La scala Stanford-Binet rappresenta sin dai primi del Novecento lo strumento principale della tradizione psicometrica. Ad oggi essa è pubblicata nella sua quarta versione, ma non è mutato l'impianto generale, che riconduce i sottofattori dell'intelligenza ad un fattore generale, il Quoziente di Intelligenza, appunto. Nella quarta versione l'intelligenza risulta composta da capacità di ragionamento verbale, di ragionamento quantitativo, di ragionamento astratto/visivo e di memoria a breve termine (AAMR, 2005, 91).

Partendo da una concezione di intelligenza così intesa, l'unica operazione di personalizzazione a tutti gli effetti possibile è quella di misurare le potenzialità dell'individuo rispetto allo standard previsto dalle abilità ad essa sottese (o attraverso la forma "esatta" di un test o più spesso attraverso l'impressione generale dell'insegnante), allo scopo di disporre idealmente l'allievo lungo un *continuum* a forma gaussiana (la "curva a campana")³, a partire dai meno dotati sino alle persone molto dotate, passando attraverso la normalità statistica, traducibile nel possesso di un insieme versatile e poco inclinato di competenze logiche e simboliche.

L'unica diversità possibile consisterebbe dunque in una maggiore o minore prontezza ad affrontare un certo tipo di prove, generalmente apprezzate a scuola, in una prospettiva che conduce inevitabilmente, dal punto di vista didattico, a mettere in difficoltà i "diversi", o sotto il profilo dei meno dotati (per i quali si rende necessario elaborare forme compensative di supporto), o sotto il profilo dei più dotati (ai quali si chiede di attendere i tempi "normali", rischiando molto della loro motivazione nei confronti dell'ambiente scolastico, quando non del loro stesso apprendimento)⁴.

Non è un caso che Gardner, nel criticare il tradizionale concetto di intelligenza apprezzato a scuola, abbia al contempo operato una messa in discussione della tradizione psicometrica, incline, al pari delle istituzioni formative, ad apprezzare la capacità dell'individuo di fornire risposte corrette attraverso una mescolanza di abilità mnemoniche, aritmetiche e linguistiche; l'intelligenza, in realtà, è ben più di questo, ed è riconducibile secondo Gardner alla "capacità di risolvere un problema o di realizzare un prodotto apprezzato in almeno una cultura o comunità" (Gardner, 2005b, 116).

L'intelligenza così intesa non si dà al singolare, ma al plurale, configurandosi come un insieme di competenze, che Gardner denomina "intelligenze multiple" (Gardner, 2006)⁵. Nel suo corposo saggio dal suggestivo titolo "*Formae mentis*", lo

³ La tesi della "curva a campana" è espressa in uno scritto di Herrnstein e Murray (1994), sembra molto diffuso in America, più volte criticato da Gardner nei suoi scritti.

⁴ Commenta Galimberti: "I diversi - e tra i diversi ci sono anche i superdotati che vanno male a scuola, i cosiddetti non-intelligenti, quelli che a scuola fanno fatica, quelli che non rispondono a quozienti di intelligenza ai massimi valori - esprimono il più delle volte intelligenze poco *flessibili* perché molto *inclinate*, e quindi dotate di una specificità non apprezzata dalle pagelle scolastiche e dai test psicologici che valutano dell'intelligenza solo quella flessibilità, e quindi quella genericità, con cui sono costruite le domande scolastiche che sostanziano le interrogazioni e le domande psicologiche che compongono i test. Così si stroncano inclinazioni sull'altare della genericità, che non è il nozionismo contro cui si sono fatte in anni passati stupide battaglie, ma la supposizione che l'intelligenza sia una dimensione versatile e versata in ogni contenuto" (Galimberti, 2005).

⁵ Altro autore che ha affermato l'esistenza di una pluralità di competenze intellettuali, con una critica esplicita al concetto di Quoziente di Intelligenza, è Sternberg (1988), con la sua "teoria triarchia dell'intelligenza umana", secondo la quale esistono tre fondamentali fattori dell'intelligenza: la *capacità analitica*, che rappresenta la capacità del soggetto di analizzare e criticare le idee proprie e altrui; la *creatività*, cioè la capacità di generare nuove idee che apportino alla cultura di appartenenza un contributo significativo; l'*intelligenza pratica*, ossia la capacità del soggetto di convertire le idee in applicazioni e di convincere gli altri della loro utilità.

psicologo americano cerca prove anche dal punto di vista biologico dell'esistenza nell'uomo di una pluralità di competenze intellettuali. Celebre è l'immaginaria disputata tra il corredo biologico del *riccio* e della *volpe*: "da un certo punto di vista, che ho già avuto occasione di associare al riccio, gli esseri umani posseggono poteri estremamente generali, meccanismi generici di elaborazione dell'informazione che possono essere adibiti ad un numero di usi molto grande, o forse addirittura infinito. Dal punto di vista opposto, che ricorda più la volpe, gli esseri umani, come altre specie, hanno una propensione e eseguire certe operazioni intellettuali specificabili, dimostrandosi al tempo stesso incapaci di eseguire altre operazioni intellettuali." (Gardner, 2006, 52).

Alcuni argomenti, tuttavia, che vanno dall'identificazione neurobiologica di alcune zone cerebrali addette a funzioni anche molto specializzate (e più in generale alla struttura altamente modulare del cervello) alla questione posta dal fenomeno dei cosiddetti *idiots savants*, conducono, anche se non in modo decisivo, alla formulazione dell'ipotesi dell'esistenza di un certo numero di capacità intellettuali, tra loro distinte anche se non separate, che presiedono alla generale creatività dell'uomo nel suo "avere a che fare con il mondo". Comincia così ad emergere una visione antropologica profondamente diversa da quella offertaci dai test di intelligenza (che d'altronde per lo più non poggiano su alcuna concezione neurobiologica esplicita del funzionamento dell'uomo): l'essere umano possiede un corredo di potenziali competenze tra loro anche molto diversificate, che lo abilitano di volta in volta ad affrontare determinati problemi o ad elaborare specifici prodotti, all'interno di una cultura data.

Certamente non è possibile costruire un'antropologia a partire da puri dati biologici: anche lo si volesse, la cultura continuerebbe ad infiltrarsi nelle affermazioni cosiddette scientifiche, permeando di sé qualsiasi ipotesi. Ma, come afferma lo stesso Gardner, "l'universale intrusione della cultura conferisce anche un vantaggio all'analisi. La cultura offre la possibilità di esaminare lo sviluppo e la realizzazione di competenze intellettuali da una varietà di punti di vista: i ruoli apprezzati dalla società; le attività in cui gli individui conseguono una particolare specializzazione; la specificazione di campi in cui possono manifestarsi doti prodigiose, ritardi mentali o difficoltà di apprendimento e i tipi di trasferimento di abilità che possiamo attenderci in contesti pedagogici" (Gardner, 2006, 52).

La riflessione si avvicina così ai criteri, questa volta dichiaratamente di natura culturale, che possono aiutarla ad identificare l'identità e la consistenza delle competenze intellettuali, giungendo a distinguere un certo numero di intelligenze, che Gardner nella sua formulazione più matura ipotizza essere sette: 1) intelligenza linguistica; 2) intelligenza musicale; 3) intelligenza logico-matematica; 4) intelligenza spaziale; 5) intelligenza corporea; 6) intelligenza interpersonale; 7) intelligenza intrapersonale.

Ognuna di queste intelligenze raggiunge infatti una densità tale da poter essere prese in se stesse e una alla volta ricondotte alla definizione gardneriana di intelli-

genza intesa come capacità dell'uomo di risolvere genuini problemi o difficoltà in cui si imbatte, di trovare o creare nuovi problemi e di elaborare prodotti significativi in almeno una comunità culturale. Appare così chiaro come il concetto di intelligenza utilizzato dallo psicologo americano sia riconducibile a quello di competenza, termine che per altro molto spesso egli impiega in modo equivalente.

Sulla scorta della riflessione di Pellerrey (2004), è possibile infatti confrontare il concetto di intelligenza dello psicologo americano con la nozione di competenza che sta ispirando ed ispira la riforma dei sistemi di istruzione ed educazione in Europa e non solo⁶. Pellerrey afferma che una competenza è definibile non in modo astratto, ma a partire dalla tipologia di compiti o attività che si devono svolgere validamente ed efficacemente: pertanto, la complessità e novità del compito o della attività da sviluppare caratterizzano anche la qualità e il livello della competenza implicata.

Non ogni abilità è di per sé riconoscibile come una specifica competenza (se fosse così l'elenco delle competenze non si fermerebbe certo a sette), ma solo quelle capacità sufficientemente globali da poter essere apprezzate e valutate all'interno delle cultura umana. Ogni competenza, come tale, può fare un uso finalizzato di un insieme indefinito di singole conoscenze e abilità, senza poter essere ricondotta a queste, pena una sua perdita di significato.

Anche Perrenoud, esaminando il concetto di competenza nell'ambito del contesto scolastico, è giunto alle medesime conclusioni: il concetto di competenza può essere riassunto nella "capacità di mobilitare diverse risorse cognitive per far fronte a una tipologia di situazioni" (Perrenoud, 2002, 14). Tuttavia, se la competenza presuppone il possesso o la disponibilità di risorse da mobilitare, essa non si confonde con queste, perché "vi aggiunge qualcosa rendendole sinergiche in vista di un'azione efficace in una situazione complessa" (Perrenoud, 2003, 38)⁷. Le competenze, dunque non sono dei saperi, dei saper fare o dei saper essere, ma esse mobilitano ed integrano efficacemente tali risorse. Questa mobilitazione non è di per sé competenza, se non in relazione ad una situazione, ad un compito-problema che deve essere fronteggiato con successo.

Riassumendo ancora con Pellerrey, una competenza si manifesta perché si riesce a mettere in moto e coordinare un insieme di conoscenze, abilità e altre disposizioni interne al fine di svolgere positivamente il compito o l'attività prescelta. Queste risorse interne debbono essere quindi possedute a un grado di significatività, stabilità e fruibilità adeguato, tale cioè da poter essere individuate e messe in moto quando esse siano necessarie per affrontare il compito richiesto. Tra le risorse

⁶ Per un approfondimento sulla definizione di competenza all'interno della normativa internazionale sui sistemi di istruzione ed educazione cfr. sempre Pellerrey M., 2004.

⁷ Molto efficace è il paragone che l'A. utilizza nel confronto tra competenze e risorse che esse mobilitano: la competenza "accresce il valore d'uso delle risorse mobilitate, allo stesso modo che una ricetta di cucina valorizza i suoi ingredienti, perché le ordina, le mette in relazione, le fonde in un insieme più ricco della loro semplice unione per giustapposizione" (Perrenoud, 2003, 38).

che occorre saper individuare, utilizzare e coordinare molto spesso occorre considerare non solo risorse interne, ma anche risorse esterne, che devono egualmente poter essere mobilitate per affrontare efficacemente compiti che richiedono l'utilizzo di supporti, sia umani che materiali, oppure l'impiego di un grande numero di informazioni, che non devono necessariamente essere immagazzinate nella memoria dell'individuo, come una certa tradizione nel campo dell'insegnamento tendeva ad affermare.

Le conseguenze sul piano della politica dell'educazione e dell'istruzione della teoria delle competenze multiple sono ancora ben lontane dall'essere sviluppate a pieno.

L'affermazione più o meno esplicita dell'esistenza di un'unica intelligenza generale giustificava almeno in parte la tradizionale didattica delle conoscenze, insieme ad una pressoché totale assenza di misure di personalizzazione nell'ambito della scuola: ogni allievo è confrontato con uno standard universale di capacità, per lo più linguistiche e logiche, e sulla base di tale confronto identificato come più o meno dotato, in modo per lo più sommativo (per non dire sommario e superficiale).

L'affermazione dell'esistenza di competenze multiple impedisce questo tipo di confronto, ma al contrario postula la capacità delle istituzioni educative e formative di comprendere il profilo cognitivo dei loro allievi, e la possibilità di predisporre per ognuno di loro un percorso di apprendimento che valorizzi il più possibile la loro personalità (anche se questo fine si rende probabilmente legittimo e perseguibile solo entro un quadro di vincoli di volta in volta stabiliti in base ad un profilo standard di competenze che pur dovranno essere raggiunte, o sotto il profilo dell'identità culturale del cittadino o sotto il profilo di una specifica professione traguardo).

2. Competenze multiple e formazione dell'uomo

La normativa scolastica italiana sembra in questi ultimi anni aver recepito questo orizzonte pedagogico, contrassegnato dalla centralità del concetto di competenza e dalla sua declinazione al plurale. Il cambiamento di obiettivi delineato dai nuovi ordinamenti⁸ è infatti contrassegnato dal cambio di prospettiva per quanto riguarda la figura traguardo: se un tempo il "diplomato" era una persona istruita secondo canoni stabiliti in funzione della scuola frequentata, oggi coloro che escono dalle scuole di ogni ordine e grado devono essere persone competenti, ovvero in grado di trasformare le risorse possedute (capacità, conoscenze, abilità) in competenze, al fine di condurre ad una soluzione un compito-problema. Se dunque l'individuo è chiamato a mobilitare le proprie risorse, il difficile compito di promozione

⁸ Si tratta della Legge 53/2003 e successivi decreti attuativi.

della competenza, che viene affidato alle agenzie educative, non può prescindere da una *personalizzazione* del percorso di crescita dei soggetti, rendendo pertanto obsoleta la tradizionale struttura scolastica basata su programmi ministeriali, non fondata su principi di aderenza alla persona.

La vecchia impostazione, fin dai tempi della legge Casati, puntava ad un'omogeneizzazione del sapere su scala nazionale. I programmi ministeriali tentavano di perseguire una sorta di "parità di livello culturale", obiettivo ambizioso quando lo scenario sociale era condizionato dal fenomeno dell'analfabetismo di massa, ma obiettivo probabilmente anacronistico nello scenario attuale, contrassegnato dal fenomeno della "conoscenza distribuita", o persino da una sorta di "ipertrofia della conoscenza".

In un modello di scuola e di insegnamento centrato su obiettivi formativi espressi in termini di conoscenze, il docente tende a rivestire un ruolo direttivo all'interno di un'azione tendenzialmente già prestrutturata, progettata in modo algoritmico alla luce di risultati attesi o "comportamenti terminali". All'interno di questa impostazione sono nati numerosi approcci metodologici, dall'istruzione programmata alla progettazione curricolare, dal *mastery learning* (o apprendimento per la padronanza) alla didattica modulare, passando per il *criterion-referenced-testing* (o valutazione riferita a criteri).

Nel modello centrato su obiettivi espressi in termini di *competenze*, viene al contrario posto in risalto il principio di autonomia del discente, secondo il quale egli stesso è l'artefice del proprio apprendimento. La formazione non ha più come obiettivo "il sapere: la promozione, la diffusione e l'aggiornamento del sapere", ma "l'apprendimento: l'attivazione, il sostegno, il consolidamento dell'apprendimento" (ISFOL, 2002, 278-280). La finalizzazione della competenza alla risoluzione di un compito, inoltre, previene la decomposizione dell'obiettivo formativo in singole conoscenze e abilità, e la conseguente tendenziale perdita di senso del processo di apprendimento. "Si vede dunque tutta la differenza tra mirare ad un obiettivo e mirare ad una competenza: insegnando delle competenze, ci si impegna a far lavorare gli allievi in ogni momento su delle attività sufficientemente globali, che hanno un senso nell'universo umano e la cui funzionalità appare all'allievo" (Rey, 2003, 16-17).

Compito della scuola diviene quello di progettare esperienze di apprendimento unitarie e sensate, volte a garantire la trasformazione delle capacità di ciascuno in reali e documentate competenze, dove per competenza è da intendersi "l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere ad un bisogno, a risolvere un problema, a eseguire un compito, a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso, che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inse-

⁹ L'espressione è di Michele Pellerrey (1994, 63-66).

parabile i saperi (conoscenze), i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini”¹⁰.

La didattica delle competenze, così intesa, esige una trasformazione profonda non solo delle finalità della scuola ma anche dell’organizzazione scolastica complessiva, richiedendo nuove funzioni, attitudini, figure e opportunità. Se la standardizzazione e la cosiddetta “distribuzione collettiva” rappresentano sin dalla modernità dei meccanismi in grado di produrre efficienza, la personalizzazione dell’azione educativa e formativa è al contrario un obiettivo ambizioso, che inevitabilmente richiede tempo, opportunità e risorse. Tuttavia, oggi non è più possibile ignorare l’esigenza di questa trasformazione, che è da ritenere una responsabilità etica dei professionisti dell’educazione. Occorre allora individuare quali sono le condizioni minime, di tipo progettuale e organizzativo, che consentono alla scuola di approdare, sul piano dei fini e del metodo, alla conoscenza e all’educazione delle competenze multiple.

3. Didattica delle competenze: per un nuovo *setting* scolastico

Il sostantivo *setting*, usato in maniera indiscriminata soprattutto dalla psicologia, a denotare lo spazio fisico e relazionale in cui si gioca il rapporto d’aiuto, non è certo un vocabolo a valenza univoca. Mentre si cerca di aderire il meno possibile alle mode che agevolano l’adozione di anglofonie non sufficientemente meditate, è indubbio tuttavia che il termine in questione richiama sinteticamente un complesso di azioni intenzionali non facilmente riassumibili da un unico segno linguistico: posizionare nello spazio, collocare, regolare, muovere, assegnare e ordinare, sono tutte azioni che il sostantivo inglese evoca e che in un modo o nell’altro richiamano l’intenzionalità pedagogica, prima ancora di quella psicologica e terapeutica.

Lo spazio al cui interno si compie la didattica scolastica è appunto uno spazio non casuale, ma articolato e ordinato, luogo nel quale i protagonisti (in particolare l’insegnante) e i contenuti sono mossi da un progetto regolativo, in modo tale da assegnare ad ogni elemento il suo posto nell’insieme ordinato dell’unico processo formativo. Spazio dunque non di natura fisica (anche se naturalmente la spazialità concreta assume una sua importanza relativa)¹¹, ma spazio di natura simbolica, il *setting* didattico attraverso un’azione intenzionale ordina nascostamente l’esperienza scolastica, in modo tale che essa non si esaurisca in se stessa, ma avvicini l’allievo all’universo delle cose e dei significati, orientandolo nel labirinto delle informazioni e dei valori.

¹⁰ Così recita la Circolare Ministeriale n. 84/2005 del Ministero dell’Istruzione, riguardante il Portfolio delle Competenze.

¹¹ Una riflessione esauriente sulla pedagogia dello spazio educativo, inteso nelle sue molteplici articolazioni di spazio familiare, scolastico, sociale e personale, si trova in Gennari, 1988.

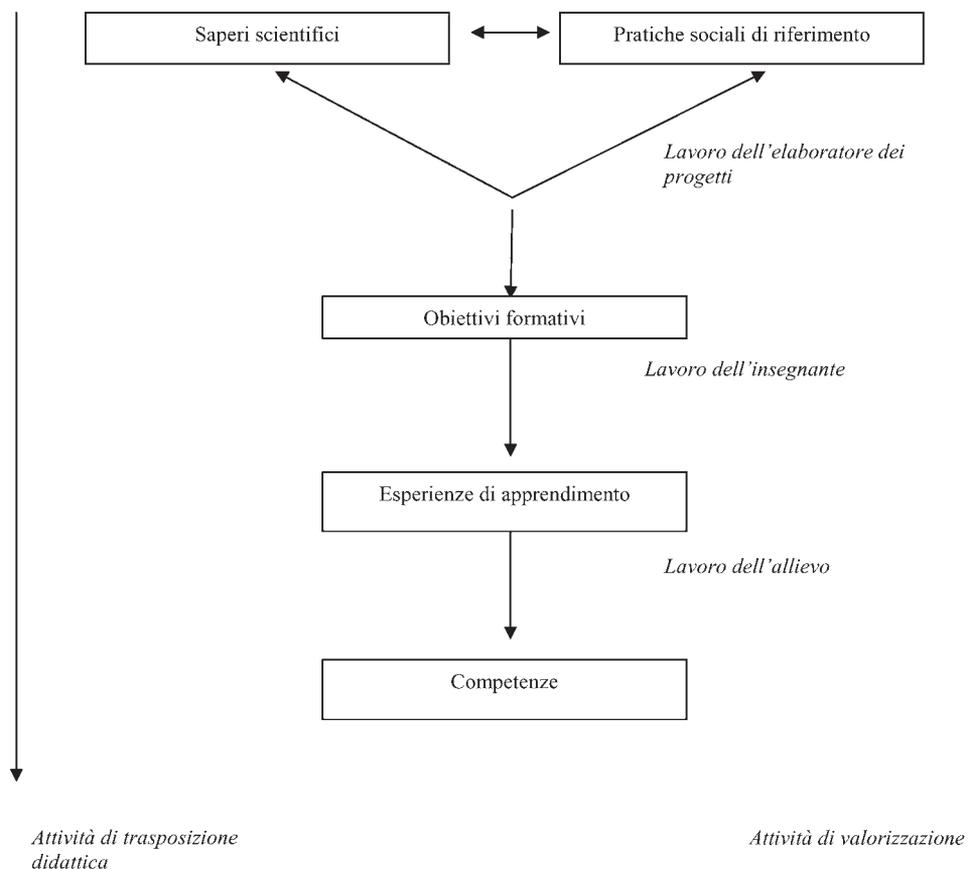
Si pone allora il problema di uno spazio simbolico che non coincida con lo spazio educativo nel suo complesso ma che lo rappresenti, che non escluda nessuno dei suoi attori, ma trasformi la scena in modo da caratterizzarla con la propria particolare regia, che rispetti l'esistente nella sua irriducibile complessità legittimando però le proprie possibilità di progetto e di azione. In questo orizzonte si inserisce il *setting* pedagogico, inteso come *luogo semantico transizionale che istituisce l'interazione educativa* (Salomone, 1997, 22).

Luogo semantico, poiché genera significati, transizionale poiché questi si generano all'interno della continua relazione tra un individuo esperto e un individuo in formazione. Rispetto allo spazio che si colloca all'esterno del *setting* pedagogico, questo si definisce allora per il fatto di possedere codici e regole proprie, tra le quali si possono annoverare l'intenzionalità di tipo formativo, l'asimmetria dei ruoli tra l'educatore e il giovane, l'apertura all'universo delle tradizioni, dei valori e delle pratiche da trasmettere.

Il *setting* didattico, infine, collocandosi all'interno del più ampio discorso pedagogico, si precisa nel momento stesso in cui muove verso l'elaborazione del sapere tra il sé dell'allievo e il mondo, attraverso l'esperienza condivisa tra un individuo esperto e un *apprendista*. Sottolineare questa molteplice reciprocità tra l'allievo e il sapere, tra il sapere e il mondo e tra l'allievo e l'individuo esperto richiama fin dall'inizio l'insignificanza di una didattica centrata esclusivamente sui contenuti disciplinari, dimentica del rapporto tra questi e l'apprendimento come mediazione tra l'io e il mondo. Una didattica di questo tipo è per principio *spersonalizzante*, conducendo la personalità dell'allievo nei meandri delle strutture concettuali e dei contenuti, senza al contempo offrirgli chiavi di lettura e mappe complessive entro le quali scegliere i propri tracciati.

Pertanto l'esperienza didattica ha senso solo se mantiene una struttura metaforica e un continuo rimando a ciò che sta fuori di essa: solo così si giustifica l'esistenza di un vincolo così forte (e per certi versi innaturale) come quello cui conduce il *setting* didattico, inteso come posizionamento di una persona all'interno dell'istituzione scuola¹². Il sapere scientifico e le conoscenze che esso tramanda perdono la loro unilateralità di riferimento per l'insegnante, per risignificarsi attraverso una feconda valorizzazione delle pratiche sociali che, sapientemente collegate ai saperi attraverso un impianto didattico per problemi, non sono semplicemente imitate, ma abilmente trasformate e mediate attraverso un'azione intenzionale di progettazione didattica che per principio va oltre il singolo sapere o disciplina.

¹² L'innaturalità di una didattica che vincoli l'allievo senza al contempo produrre aperture simboliche e ricerche di significati trasforma i luoghi dell'apprendimento (e cioè unilateralmente le aule) in zone di compressione psichica (Gennari, 1988, 107). Così si esprime anche il De Bartolomeis (1983, 187), che osserva sagacemente come aprire la porta per la ricreazione o per l'uscita alla fine delle lezioni sia come aprire un locale pressurizzato.



Fonte: Il diagramma deriva dalla trasposizione di un analogo schema, anche se diverso per contenuti e riferimenti, contenuto in Laneve, 1998.

Nella scuola si gioca molto più di quanto la didattica tradizionale ha agito e agisce, e questo *plus* è da rintracciare nell'incontro tra molteplici esperienze individuali orientate su un oggetto comune: l'elaborazione culturale. Da qui occorre partire per comprendere quale rapporto ci sia tra l'esperienza quotidiana del mondo e il particolare segmento di essa appositamente organizzato allo scopo di fornire gli strumenti per interpretarla, l'esperienza scolastica. Se, al contrario, si resta ancorati all'idea che la "vera realtà" sia un'altra, ci si condanna a pensare che la scuola non serva a nulla perché racconta un mondo senza alcuna analogia con quello che ci aspetta quando ne usciamo (Salomone, 1997, 105).

Non c'è un vero dualismo tra scuola ed esperienza, solo un dualismo forzoso e indotto. I soggetti, gli ambienti, i saperi sono profondamente interessati dall'essere-nel-mondo, al punto che ogni esperienza non richiede soltanto un impegno psico-sensoriale di fondo, ma anche un approccio disciplinare, di volta in volta scienti-

fico, etico, estetico o linguistico al mondo che prospetta. Pertanto, la positività dell'esperienza è in realtà riconducibile completamente all'azione di insegnamento: la progettazione di una didattica per problemi riconduce il mondo nella scuola, sia in termini di percezione esterna dell'esperienza sia in termini di coscienza interna, ovvero di "avventura" intellettuale e culturale (Gennari, 1996, 24).

In questa consapevolezza il rapporto tra scuola ed esperienza non è più solo un *terminus ad quem*, ma un *a quo* dal quale prende avvio con naturalezza ogni progettazione didattica. La realtà individuale e ambientale diventa la prospettiva che di volta in volta indica, a seconda dei casi, quale deve essere il punto di attacco della didattica stessa. Questa stessa realtà, inoltre, non è letta come se la si avvicinasse per così dire dall'esterno, cioè secondo l'interpretazione che può dare chi non la vive direttamente, ma è osservata a partire dalla maniera concreta secondo cui la vivono coloro che ne sono dentro, anche se poi all'insegnante spetta il compito di indirizzarla verso una risignificazione in termini di elaborazione culturale.

Senza il passaggio attraverso questa fase metodologica l'apprendimento significativo in termini istruzionali è compromesso in partenza. Riuscendo invece a risalire dai bisogni locali alle strutture disciplinari – come dire dal mondo dell'esistenza al mondo dell'essenza – si va oltre la quota di realtà presa inizialmente in esame, e grazie ad un procedimento di tipo transferenziale ci si apre a nuovi contenuti. Così si traguarda il superamento del rischio di *saldatura* alle situazioni di apprendimento, poiché si riescono ad interpretare i problemi anche se si sperimentano in un altro momento o contesto, persino quando si riscontrano nella vita quotidiana al di fuori del percorso scolastico, in quanto nella personalità si sono venute strutturando specifiche competenze di analisi del reale.

Questa istanza racchiude e postula il passaggio dalla rigidità del programma alla flessibilità dalla progettazione, dalla scuola amministrata alla scuola dell'autonomia, che è autonomia di itinerari didattici molto più che di bilanci economici e di *budget* preventivi. Se il programma chiude l'istruzione entro un "implicito modello" prestabilito, la programmazione la apre al dinamismo creativo di una situazione locale che ospita e continuamente reinterpreta, adeguando uno statuto rigido a una realtà inevitabilmente flessibile. Dalle norme si perviene alle esperienze. La scuola esce dalla sua posizione asettica per entrare in un mondo di transazioni (Gennari, 1996, 34)

In definitiva, alla didattica scolastica si chiede oggi una duplice adattabilità: una per così dire interna; l'altra rivolta alla vita, oltre la scuola. Occorrerà far acquisire strumenti produttivi, modelli mentali utili ad inquadrare efficacemente le esperienze e a far previsioni, classificazioni, organizzazioni, inferenze. Occorrerà che l'esperienza dell'apprendere sia per ciascun alunno significativa: non necessariamente facile, né sempre gratificante e neppure sempre piacevole o sempre faticosa; ma certamente volta a dare un senso al suo "andare a scuola" (Laneve, 1997, 32).

4. Didattica delle competenze e aree disciplinari

Didattica e personalizzazione, didattica e significati, didattica e mondo della vita... ognuno di questi binomi passa necessariamente attraverso il ruolo, affatto sminuito, delle singole discipline o aree all'interno del percorso di apprendimento. Il rapporto intenzionale con l'esperienza non si realizza attraverso un'azione indifferenziata di trasduzione, ma è filtrato significativamente attraverso il punto di vista di ogni disciplina, la quale è al contempo contenuto e forma, oggetto di studio e luogo prospettico a partire dal quale è possibile guardare *fuori* senza essere sopraffatti dal disordine di una pura congerie sensoriale, nient'affatto orientante. Tra gli estremi di un disciplinarismo asettico, costruito da una somma enciclopedica di nozioni, e di un tirocinio uniforme e immediato, che guarda al mondo come immerso nella notte in cui tutte le vacche sono nere, c'è il rapporto equilibrato, mai del tutto raggiunto, tra la visione particolare di una scienza, ricostruita scolasticamente come disciplina, e un settore di esperienza che essa giova ad ordinare, attraverso uno sguardo formale e ricostruibile in qualsiasi momento.

La scuola, infatti, non può limitarsi ad assicurare una semplice continuità con la società che l'attornia o con l'esperienza quotidiana. In questo la lezione di Bruner è ancora attualissima: la scuola è *l'ingresso alla vita della ragione* (Bruner, 1965, 14). Se la scuola può essere definita come "quella particolare comunità in cui si fa esperienza di scoprire le cose usando l'intelligenza", allora essa non può accontentarsi di riflettere sui fatti e gli eventi della vita quotidiana, ma, attraverso la ricchezza delle discipline, deve introdurre l'allievo in nuovi e mai immaginati campi di esperienze. L'oggetto formale di ogni materia apre potenzialmente nuovi orizzonti di apprendimento, e al contempo costituisce la cornice entro la quale ogni prossima esperienza, seppure infinitesima e persino casuale, stimola e produce apprendimento.

Una disciplina presentata in modo da porre in luce la sua struttura logica ha una forza generativa che permette all'individuo di ricostruire i particolari, o, per lo meno, di preparare uno schema funzionale dove i particolari possano essere sistemati via via che si incontrano (Bruner, 1965, 15). L'incontro con il flusso sensoriale dell'essere-nel-mondo, infatti, corre il rischio di smarrirsi nella singolarità di eventi non prevedibili e non comunicabili, poiché assorbiti da una fusione troppo netta con l'episodicità delle situazioni e la mutevole soggettività dell'io. Solo l'apprendimento di strutture disciplinari consente allora di superare il *carpe diem* di esperienze pur significative (simili all'*insight* di un'artista alle prime armi), ma non soggette alla riproducibilità di un conoscere complessivamente dotato di senso. Lontana dalle spire del nozionismo, allora, la didattica disciplinare diviene cosciente del dovere di insegnare, all'interno di se stessa, in primo luogo i concetti-guida, le idee-forza, i principi essenziali e propulsori, ma anche il particolare punto di vista da cui essa guarda alla realtà, e all'interno del quale è possibile ordinare sensatamente ogni contenuto.

Naturalmente ogni disciplina, in quanto punto prospettico particolare, corre il

rischio di dare alla persona che apprende la sensazione che quello sia l'unico punto di vista possibile, il solo in grado di raggiungere una chiara comprensione dei fenomeni: in questo modo quello stesso sguardo, divenuto presuntuosamente esaustivo, si fa disorientante, quasi un monopolio che impone i bisogni e le risposte in grado di soddisfarli. La didattica disciplinare si espone al pericolo di una possibile ipertrofia analitica, connessa con l'intravisto orizzonte della specializzazione disciplinare, ai danni della ricomposizione armonica dell'apprendimento in una linea di ricomprensione raccordata con il mondo e con l'esperienza (Laneve, 1997, 38).

Sul piano organizzativo della concreta azione formativa si riproducono dinamiche almeno simili, al punto che l'isolamento disciplinare si complica nella pretesa autonomia dell'insegnante. In mancanza di una regia in grado di costruire un ecosistema interdisciplinare l'esperienza scolastica si spezzetta nel liberismo della libertà di insegnamento, mentre ogni disciplina rivendica a se stessa il primato, magari attraverso i meccanismi della suggestione e della retorica del docente.

I contenuti disciplinari, invece, vanno riletti nella prospettiva di una loro capacità di mediare tra il sé e il mondo, costituendo non dei saperi fini a se stessi ma degli strumenti da mobilitare per acquisire e potenziare la propria capacità di affrontare problemi ed elaborare prodotti. Tra i soggetti del rapporto educativo la disciplina può così essere identificata, dal punto di vista funzionale, attraverso la nozione di *mediatore*: in questa prospettiva essa rimane uno strumento necessario per l'insegnamento, ma al contempo la disciplina svolge il suo ruolo solo rimandando oltre se stessa, verso l'obiettivo dell'apprendimento delle competenze. Secondo questa proposta, l'insegnante è tale perché realizza i mediatori, ovvero le condizioni favorevoli per ottenere che l'alunno apprenda (Damiano, 1990, 28).

Da questo punto di vista sarebbe sbagliato pensare che la didattica delle discipline, o delle aree disciplinari¹³, debba scomparire in forza dei nuovi obiettivi espressi in termini di competenze e del principio della personalizzazione. Nelle discipline, infatti, vi è quanto di meglio la cultura dell'uomo ha sedimentato nel tempo allo scopo di comprendere il mondo fisico, biologico, sociale e interpersonale: esse rappresentano dunque gli strumenti privilegiati attraverso i quali è dato di risolvere i problemi della vita e di creare nuovi utensili o nuove espressioni della ricchezza interiore dell'uomo. Naturalmente, esse conservano tale valore solo a condizione che mantengano, anche nella fase delicata dell'insegnamento, una precisa finalizzazione, che vieti di ricondurle al rango tradizionale di saperi inerti da memorizzare.

Afferma Gardner: "se le persone non riusciranno a impiegare le conoscenze

¹³ Per quanto riguarda l'istruzione e formazione professionale i saperi scientifici non sono organizzati per singole discipline, ma per aree disciplinari: l'area dei linguaggi, l'area storico-socio-economica, l'area scientifica e l'area tecnologica. Per ognuna di queste aree sono definiti degli standard espressi in termini di competenze. Il riferimento normativo è, come è noto, l'Accordo Stato-Regioni del 15 gennaio 2004, che ha inaugurato il periodo della sperimentazione del nuovo modello didattico centrato sulle competenze.

che hanno acquisito, allora possiamo anche chiudere le scuole tranquillamente. La conoscenza scolastica è ciò in cui riusciamo bene quando siamo a scuola; ma a meno che tale conoscenza non possa essere attivata in circostanze nuove, essa resta inerte ed è sostanzialmente inutile. A scuola insegniamo delle serie di segni, dei ghirigori tracciati su pezzi di carta, dei concetti formali – cos'è la gravità, cos'è la densità, cos'è la forza –. Persone che non hanno un'idea di come funzionino realmente le cose nella realtà fanno tuttavia fornirti una formula e una definizione” (Gardner, 2005b, 119).

Di fronte a queste potenziali derive è da precisare come una didattica che intenda *far propria* (perché le è propria!) una funzione di personalizzazione sia chiamata a precisare meglio gli statuti epistemologici o i sistemi di conoscenza delle singole discipline, definite da Frabboni come “congegni autonomi per conoscere il mondo” (Frabboni - Pinto Minerva, 2001, 421). In questo senso se da una parte è il sistema disciplinare ad offrire alla progettazione e dunque al sistema formativo le proprie strutture a-priori, dall'altra è proprio la progettazione a stimolare (consentire?) il superamento di una visione rigidamente disciplinare per giungere ad una sorta di ecosistema disciplinare (Bertolini, 1994, 288-289).

All'intero di questo ecosistema ogni disciplina funziona in quanto *membrana semipermeabile*, dando profondità alle altrimenti retoriche istanze di interdisciplinarietà. Dall'altra parte c'è l'esperienza (reticolata da cose che sono *fasci di oggetti*, come si esprimerebbe Antiseri), a richiedere sguardi altrettanto complessi, che l'allievo è in grado di esercitare solo in quanto ogni disciplina ha esplicitamente dichiarato il suo punto prospettico, che ognuno può far suo insieme ad altri, nella raggiunta poliedricità dell'esperienza riflessa.

Esaminando il potenziale conoscitivo di ciascuna struttura disciplinare, ed esercitandosi alla sua logica interna di avvicinamento ai fenomeni, l'allievo conosce se stesso e il mondo, rintracciando prima o poi il paradigma cui è maggiormente incline, che diventerà probabilmente area d'eccellenza e settore di scelta scolastica e professionale. A questo si aggiunge la funzione pedagogica interna ad ogni disciplina: precisione, fatica, creatività, costanza, analisi, sintesi, rigore e divergenza... a seconda della disciplina lo stesso valore si esprimerà in modo differente in quanto il comportamento che sottintende è strettamente legato alla natura degli atti cognitivi nei quali essa si manifesta (D'Hainaut, 1991, 23). Un'altra occasione, per l'allievo, di conoscere se stesso, attraverso le virtù cui natura, oltre che educazione, già da sempre inclina.

5. Didattica e personalizzazione

Di fronte agli scenari pedagogici dischiusi dalla definizione di un nuovo *setting* scolastico, in una costitutiva apertura ai molteplici mondi delle esperienze individuali e sociali, qualora si volga lo sguardo verso lo *stato dell'arte* della didat-

tica praticata nella scuola, si ha l'impressione che l'azione dell'insegnante si riduca ad una sorta di *gioco simbolico*, per principio spersonalizzante. Se la scuola, infatti, mantiene nei saperi disciplinari l'unico punto di riferimento della sua parabola progettuale, trascurando l'opera di mediazione con la multiforme esperienza della società complessa, finisce per incoraggiare l'idea che il compito della scuola consista nell'imparare regole simboliche di vario tipo, senza supporre che ci sia continuità fra quello che si viene a sapere *fuori* e quello che si impara *dentro* la scuola.

Un autentico fattore di svantaggio, tale da minare alla base la funzione dell'educare al comprendere dell'esperienza scolastica, è rappresentato da un certo tipo, fortunatamente non generalizzato, di scuola priva di mentalità operativa, povera di spirito sperimentale e avara di discorsi argomentativi, la quale mantiene gli stessi metodi dichiarativi ed espositivi per tutte le discipline, come se conoscere e comunicare non fossero anche provare, dimostrare, correggere, ecc. Dare un senso significa assegnare uno scopo alla nostra attività per renderla sociale: comunicare, giocare, inventare, ecc. Il problema è sociale molto prima che didattico (Izzo, 1997, 89).

Mentre la didattica si riduce al problema di imparare le regole di trattamento dei simboli e di apprendere a parlare e a scrivere secondo tali regole, la scuola appare sempre più isolata dal mondo e dalle sue pratiche sociali di riferimento (Reznick, 1995, 80). I linguaggi si moltiplicano a cascata, ma le parole rimangono prive di senso, malate della sindrome che Austin ha definito *scholastic view* (Bourdieu, 1996, 197): essa consiste in un particolare uso del linguaggio che, invece di cogliere o di attivare il senso di una parola direttamente compatibile con una situazione, passa in rassegna ed esamina tutti i suoi significati possibili, senza alcun riferimento alla situazione stessa.

A riprova di quanto detto torna utile l'invocata quanto sovente disattesa *trasferibilità* degli apprendimenti scolastici. Troppo diffusa è la sensazione che i saperi appresi siano così tenacemente saldati alla situazione scolastica da risultare sterili in situazioni non direttamente riconducibili al contesto didattico. È certamente vero che chi è andato a scuola riesce meglio di quello non scolarizzato ad apprendere conoscenze nuove, ma è anche vero che lo scolarizzato, di fronte a situazioni nuove, specie se dotate di caratteristiche diverse dai compiti di tipo scolastico, tende solitamente a non usare le procedure generali apprese a scuola e a utilizzare piuttosto strategie specifiche della situazione, che, in quanto tali, hanno una limitata generalizzabilità (Laneve, 1997, 30).

Celebre a questo proposito è la contrapposizione gardneriana tra il *discente naturale* e il *discente scolastico* (Gardner, 1997): il primo rappresenta il bambino in età prescolare, naturalmente curioso e aperto alla comprensione, al punto tale da produrre autonomamente una serie di strategie e di schemi, in gran parte sbagliati, ma che comunque gli servono per comprendere il mondo e commerciare con esso; il secondo, invece, apprende alcune teorie che per lo più non applica mai, se non quando gli è chiesto di farlo: egli, tuttavia, è normalmente in grado di fornire delle

prestazioni rituali, che gli consentono di andare bene a scuola, anche senza aver raggiunto una reale comprensione dei problemi che lo circondano.

Né rimedia a questa *impasse* una didattica della simulazione o della visita alla fabbrica o al museo, se queste iniziative, pur sensate, rimangono all'interno dello schema che divide la scuola dall'esperienza, lasciando intatta la sensazione che il mondo sia sempre e invariabilmente fuori¹⁴. Questa impostazione consolida la fantasia secondo la quale scuola ed esperienza sono due fenomeni affatto distinti e che per "fare esperienza" occorra o importarla dall'esterno, con tutti i rischi di semplificazione e di banalizzazione che ne derivano, oppure si renda necessario emigrare, mentre è nell'ambito dell'esperienza scolastica, quella vissuta quotidianamente, con i suoi ritmi, le sue regole, la relazione tra i suoi soggetti, che va cercata l'esperienza educativa in grado per principio di unire e integrare esperienze e apprendimenti.

Certamente una didattica che si renda disponibile alla complessità delle relazioni tra soggetti, alla magmaticità delle loro esperienze fuori e dentro la scuola, supera per principio l'immagine rigida e meccanicistica dell'istruzione come travaso di contenuti da un recipiente pieno, l'insegnante, ad un recipiente vuoto, il discente. È necessaria allora una profonda falsificazione del paradigma meccanicista e razionale della didattica cosiddetta classica: esso appare tuttavia vivo più di altri nell'*hidden curriculum* di molti docenti, ed è riconoscibile dai seguenti elementi:

- a) la classe è scomponibile in elementi separati ed isolati tra di loro;
- b) l'insegnante osservatore è a sua volta estraneo rispetto a ciò che osserva;
- c) le sintesi culturali e gli schemi operativi sono già elaborati dall'insegnante o dal libro di testo;
- d) la trasmissione delle conoscenze prescinde dalla mente dei formandi;
- e) le operazioni richieste agli studenti riproducono un sapere già pensato;
- f) l'insegnante è orientato a dare informazioni in forme prevalentemente unidirezionali con lezione frontale;
- g) le interrogazioni e le valutazioni sono finalizzate a misurare le conoscenze;
- h) la relazione insegnante studente è improntata ad un modello di autorità-dipendenza dove di norma c'è un unico soggetto che sa e un altro che ne dipende (Dolmetta, 1997, 112).

Nel tentativo di invalidare questo modello inconscio dell'azione didattica, radicato in maniera profonda nello stile e nelle pratiche professionali degli insegnanti, si potrebbe partire da una constatazione semplice e al contempo disarmante:

¹⁴ Afferma il De Bartolomeis (1980, 64): "Ha scarso valore uscire dalla scuola per portarsi sull'esterno se a) non si svolgono attività all'esterno b) non si guarda alla scuola dall'esterno relativizzandola rispetto ad altre istituzioni da cui ci aspettiamo contributi educativi. (...) Il fatto è che quello che diciamo esterno rispetto all'individuo studente (una riduzione convenzionale e arbitraria) è interno, sia pure spesso in modo indiretto e per riflessi, rispetto alla sua vita complessiva di ogni giorno".

la funzione docente non potrà mai esistere di per se stessa, ma è da considerarsi come scaturigine di una realtà anteriore ad essa sotto ogni punto di vista. L'insegnante, per così dire, riceve esistenza da un altro essere, la persona in età evolutiva che, attraverso il suo essere-nel-mondo, necessita di apprendere in maniera guidata. Il docente, allora, non esiste solo per il sapere, o per la sua tecnica, o per la sua capacità comunicativa, ma esiste soprattutto perché un altro soggetto (come singolo o come gruppo o come comunità) stabilisce di costituirlo come tale, come insegnante. Egli in definitiva "riceve esistenza" soltanto nel contesto relazionale del con-essere didattico. Ogni azione didattica si sostiene sull'alterità (Iori, 1994, 29), e dunque sulla personalizzazione, che rappresenta la traduzione metodologica di questo valore.

Pertanto il soggetto insegnante non dovrebbe essere colui che pone domande di rispecchiamento, ma colui che fornisce risposte a bisogni e richieste cognitive e formative del soggetto discente nel contesto-sistema in cui si colloca la relazione, in ciò recuperando l'autentica dimensione dell'educare al comprendere. Se l'alterità su cui la funzione docente si sostiene e riceve vita è l'intelligenza dell'allievo in crescita, questa non è da concepire come un vaso da colmare, pur anche *ad modum recipientis*, quanto come lo strumento (o meglio un insieme di strumenti) che l'individuo ha di relazionarsi con il mondo che lo circonda.

Sfortunatamente il modello di intelligenza che la scuola apprezza sembra essere unico. È un modello medio, e perciò mediocre, inclinato in ogni direzione, versatile e versato in tutto, che non presenta una particolare disposizione per nulla. Un modello che, condizionando l'azione dell'insegnante, finisce per penalizzare i diversi e per cancellare attitudini specifiche, divenendo spersonalizzante quando non stroncando legittime aspirazioni. Un modello che premia molto di più chi ha una buona memoria ed una intelligenza diffusa ma molto di meno chi ha una intelligenza prevalentemente specifica, che non si adatta alle attese dei diversi insegnamenti disciplinari. Per utilizzare un'espressione di Zuccon, a definire icasticamente una didattica spersonalizzante, la scuola diventa allora una *boutique* dove si possono comperare dei bei vestiti, ma non quello desiderato (Zuccon, 1995, 104).

6. L'assessment degli allievi nell'orizzonte della personalizzazione

Nel suo significato dizionario, la personalizzazione indica "il riferimento del percorso educativo-formativo alla specifica realtà personale dell'allievo. Personalizzare significa delineare differenti percorsi di trasferimento-acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze, in base alle caratteristiche proprie di ciascun allievo: stili di apprendimento, metodi di studio, caratteristiche peculiari" (Nicoli, 2007, 178-179). Le scienze dell'educazione hanno a più riprese e storicamente evidenziato la validità di questo principio, che sul piano pedagogico è congruo con il valore assoluto della centralità della persona. Sul piano didattico, tuttavia, non

sempre gli esiti sono stati coerenti con tale orientamento, rivelando molte difficoltà a tradurre i valori in metodo, gli orientamenti in precise indicazioni progettuali.

Eppure, “se l’intento scientifico fondamentale della pedagogia consiste nell’orientare il movimento di personalizzazione individuale in riferimento al mondo delle cose, delle persone, dei valori, l’intento scientifico della didattica inerisce al perché e al come organizzare e portare a compimento tale processo attraverso la ricerca e la messa in atto del dispositivo adeguato a dare sostanza e concretezza a questo movimento” (Cerri, 2002, 19). La questione metodologica della personalizzazione richiede dunque una più approfondita indagine sulla possibilità per il formatore di rilevare efficacemente le differenze, e, in seguito, di rendere effettivamente flessibile la propria azione di insegnamento, pur nei vincoli espressi dalla cultura di riferimento e dalla figura-obiettivo della comunità scolastica di appartenenza.

Il primo nodo è certamente quello relativo alla valutazione iniziale e continua (*assessment*)¹⁵ delle competenze degli allievi, ai fini della personalizzazione. Tradizionalmente tale funzione, laddove presente, viene affidata dalle scuole ad una figura specifica in un tempo specifico, e cioè ad uno psicologo all’inizio dell’anno scolastico (o alla fine dell’anno precedente, specie nei passaggi da un ciclo all’altro dell’istruzione, ai fini dell’orientamento). Questa impostazione richiama da vicino la già criticata versione testistica della valutazione individuale, ancorata ad una visione monolitica dell’intelligenza, quel “fattore g” in ordine al quale gli allievi si dispongono lungo una linea gaussiana, dove l’unico tipo di differenza si gioca nell’essere più o meno dotati rispetto ad un profilo statisticamente standardizzato di prestazioni. L’azione valutativa non ha così, in definitiva, rilevanza per l’insegnamento, ma solo per le scelte della persona, che dovrà orientarsi verso un’istruzione liceale, se dotato, o verso l’istruzione e formazione professionale, qualora mostri di non avere particolari inclinazioni verso quel mix di abilità che il test presuppone.

Nelle versioni più equilibrate, l’*assessment* tradizionale si completa con una rilevazione di alcuni fattori di personalità, generalmente accertati mediante l’osservazione degli allievi coinvolti in alcune dinamiche di gioco interpersonale. Quel che importa qui è soprattutto l’esame dei cosiddetti “fattori non cognitivi dell’apprendimento”¹⁶, e cioè di alcuni costrutti psicologici che effettivamente hanno di-

¹⁵ Il termine inglese è semanticamente più ricco del termine italiano “valutazione”, per almeno due ragioni: la prima è che la nozione scolastica di valutazione rimanda quasi inevitabilmente non tanto alla conoscenza approfondita della personalità degli allievi, quanto alla rilevazione sommativa dei loro profitti rispetto a standard prestabiliti; in questo senso l’uso del termine inglese potrebbe aiutare ad evitare fraintendimenti, stimolando una riflessione su più ampie finalità dell’azione valutativa. La seconda è che il termine inglese *assessment* richiama più da vicino non solo l’esigenza di una continuità (ricorsività) dell’azione valutativa, ma anche la sua complementarità rispetto alla progettazione dell’azione di insegnamento. La valutazione è dunque al servizio dell’insegnamento (valutare per agire), più che costituire l’esito in termini certificativi.

¹⁶ Il riferimento è a tratti personali quali l’autostima, il senso di autoefficacia, lo stile di attribuzione, il *locus of control* ed altro ancora. Per un approfondimento si veda soprattutto gli studi di Bandura, 1997; 2000.

mostrato di avere una forte influenza sul rendimento scolastico. Certamente questo tipo di osservazione ha la sua importanza per l'organizzazione scolastica, in quanto ha una potenziale ricaduta sugli stili educativi degli insegnanti, attenti a rispettare le dinamiche affettive e motivazionali: tuttavia, il punto è che il concetto di intelligenza che guida la valutazione non cambia affatto, solo si evidenziano alcuni elementi in grado di turbarne l'effettiva prestazione, rendendo spuria la quantificazione del Quoziente di Intelligenza.

Se si considera l'allievo alla luce della teoria delle competenze multiple, questa modalità di *assessment*, pur completata dall'osservazione delle dinamiche psicologiche, non è affatto sufficiente, né particolarmente significativa in sé. Messo da parte il test di intelligenza, ed anche la figura professionale che lo rappresenta (lo psicologo), per lo meno nel contesto scolastico, è necessario pensare ad una rafforzata capacità dell'insegnante di essere in proprio uno "specialista della valutazione", il cui compito, accanto ad altri, è quello di cercare di comprendere qual è il profilo specifico di competenze dei propri allievi. Per fare questo, non occorre per lo più fare uso di strumenti specialistici di osservazione (che potrebbero invece avere un ruolo in particolari e specifiche forme di difficoltà di apprendimento), ma basterebbe predisporre una serie di prove e di problemi *intelligent-fair*¹⁷, facilmente compatibili con la normale progettazione scolastica. "Così, se si vuole analizzare l'intelligenza spaziale, bisognerebbe permettere alla persona in esame di esplorare un territorio per un po' e vedere se riesce facilmente a trovare la strada per tornare. Oppure, volendo esaminare l'intelligenza musicale, si dovrebbe presentare una nuova melodia, in uno stile musicale ragionevolmente familiare, e vedere con quanta facilità la persona impara a cantarla, riconoscerla, trasformarla e via decidendo" (Gardner, 2005c, 22).

Naturalmente le esperienze progettate per la valutazione del profilo di competenze degli allievi dovranno essere adatte all'età e alla cultura dei soggetti, in modo tale da poter essere intrinsecamente interessanti e avvincenti, ed anche sfidanti, ossia situate nella cosiddetta "area di sviluppo prossimale"¹⁸, composta da quelle *performances* che la persona è in grado di produrre sotto la guida di un adulto (o di un pari più competente). L'insegnante ha un ruolo attivo in questo tipo di valutazione: oltre a predisporre l'esperienza, la sua presenza incentiva il soggetto ad affrontare problemi e sfide che, pur non avendo mai risolto in quei termini e fino a quel momento, potrebbero rientrare nella sua area di sviluppo, rivelando le sue potenziali competenze.

Certamente la fase iniziale del tempo scolastico ha un certo privilegio dal punto di vista delle attività dirette alla rilevazione del profilo intellettuale degli al-

¹⁷ L'espressione è di Gardner, cfr. in particolare Gardner, 2005c, 22-23

¹⁸ Il concetto è di Vigotszky, 1990, 127: essa rappresenta la "distanza che esiste fra il livello attuale del bambino, così come è determinato dal problem-solving autonomo ed il livello di sviluppo potenziale, così come è determinato attraverso il problem-solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci".

lievi. Durante la fase cosiddetta di accoglienza, “dovrebbe essere possibile conseguire un quadro ragionevolmente esatto del profilo intellettuale di un individuo nel corso di un mese circa, mentre quell’individuo è impegnato in attività scolastiche regolari. Il tempo totale spesso potrebbe essere da cinque a dieci ore di osservazione; un tempo lungo rispetto agli standard correnti dei test di intelligenza, ma molto breve nei termini della vita di uno studente. Un tale profilo dovrebbe indicare quali linee presentano un potenziale di sviluppo pronunciato, quali sono presenti a livelli più modesti o comportano ostacoli effettivi” (Gardner, 2006, 409). Naturalmente a qualcuno, specie se particolarmente affezionato alla pervicace tradizione del “programma da finire”, potrebbe apparire una perdita di tempo un periodo così prolungato di attività finalizzate in primo luogo all’osservazione (ma non solo a questo, ovviamente). Tuttavia, si può affermare che il tempo speso in osservazione, e l’individuazione delle competenze personali che esso consente, dovrebbe in seguito facilitare di molto l’esperienza scolastica, e l’acquisizione di quegli apprendimenti che sin dall’inizio rappresentano i reali obiettivi dell’insegnante.

La questione della personalizzazione, tuttavia, non si ferma certamente qui. Infatti, questo tipo di valutazione potrebbe nuovamente condurre ad inedite forme di etichettamento, in base al fatto che l’uno o l’altro allievo siano inclini all’una o all’altra delle intelligenze multiple. L’esistenza del cittadino o il ruolo di un professionista richiedono ben più di una specifica competenza, mentre del resto gran parte dei problemi e delle sfide che vengono affrontati nella vita quotidiana e lavorativa esigono, per poter essere risolti con successo, abilità riconducibili a più di una delle intelligenze ricomprese nello spettro delle intelligenze multiple. Infine, è più che legittimo che le scuole tendano a raggiungere un certo insieme predeterminato di competenze, specie qualora, come nell’istruzione e formazione professionale, alcune tra queste sono specificamente richieste dal profilo professionale terminale.

Personalizzare, dunque, non significa a tutti i costi far acquisire ad ognuno soltanto le competenze per le quali il suo profilo risulta inclinato. Occorre invece pensare ad una didattica che sia in grado di avvicinarsi ai problemi e alle discipline in modi differenti, in modo tale da consentire agli allievi di dispiegare la propria personalità, pur nel confronto con le medesime esperienze. Ovviamente questa esigenza è incompatibile con la tradizionale istanza del “programma da finire”, e più in generale con l’abitudine della scuola a “coprire”¹⁹ una moltitudine di argomenti:

¹⁹ L’espressione è di Gardner, 2005d, 74. Egli formula un gioco di parole molto efficace dal punto di vista della didattica per problemi: *uncover rather than cover*, il che significa che piuttosto che coprire troppi argomenti, approccio che ostacola una comprensione efficace, è più facile promuovere l’apprendimento approfondendo un numero ridotto di questioni. In concreto, diventa allora possibile affrontare gli stessi argomenti in modi diversi, utilizzare analogie e confronti tratti da molteplici ambiti di conoscenza e esprimere le nozioni e i concetti chiave utilizzando varie forme simboliche tra loro differenti ma complementari.

perché sia possibile generare una varietà di prospettive all'oggetto di studio, è necessario concentrare il progetto didattico intorno ai concetti chiave, alle idee generative di un'area disciplinare, alle questioni essenziali concernenti la cittadinanza o la professione, lasciando così il tempo agli allievi di familiarizzare con i problemi e con le istanze creative, "scoprendo" le questioni, e trovando da soli il proprio varco di comprensione, sicuri del fatto che "diverse finestre portano alla stessa stanza"²⁰.

L'approccio costruttivistico all'apprendimento, che rintraccia il punto di partenza nella "scoperta" dei problemi o nell'elaborazione di specifici prodotti, è fatto proprio dalla normativa italiana nel momento in cui dichiara che "il cuore del processo educativo si ritrova nel compito delle istituzioni scolastiche e dei docenti di progettare le Unità di Apprendimento, caratterizzate da obiettivi formativi adatti e significativi per i singoli allievi... e volte a garantire la trasformazione delle capacità di ciascuno in reali e documentate competenze"²¹. L'unità di apprendimento, in luogo dell'unità didattica, che si centrava sulla scomposizione analitica degli argomenti da *coprire*, trova il suo baricentro intorno alla *scoperta* di *compiti reali* da risolvere (che possono riguardare sia la vita di tutti i giorni che le mansioni di un professionista), in modo da consentire progressivamente l'espressione del *problem-solving* autonomo, e pertanto l'acquisizione della capacità che sono state a monte progettate come oggetto dell'intervento educativo (i cosiddetti *obiettivi formativi*). La scuola anticipa così le questioni e le istanze che fanno parte del mondo sociale e lavorativo, attraverso la sua insostituibile funzione di mediazione, protetta dallo schermo della presenza adulta e della cooperazione tra pari. "Ciò che l'alunno riesce a fare in cooperazione oggi, potrà farlo da solo domani. Pertanto, l'unica buona forma di istruzione è quella che anticipa lo sviluppo e lo conduce; essa non dovrebbe essere indirizzata tanto alle funzioni mature, quanto a quelle che stanno maturando" (Vigotsky, 1990, 24).

In uno scenario di questo tipo è ancora più comprensibile l'evoluzione del ruolo della valutazione da una funzione sommativa di puro accertamento di acquisizioni ad una funzione formativa di sostegno al processo personale di apprendimento e potenziamento di competenze (*assessment*).

Le caratteristiche di una funzione valutativa così costruita e finalizzata sono state ricondotte a sei:

- *È realistica*: l'azione valutativa parte da una situazione reale nella quale l'allunno deve dimostrare, agli altri e a se stesso, la capacità di applicare le competenze possedute.
- *Richiede giudizio e innovazione*: la risoluzione di un problema non standardizzato richiede la messa in atto di più competenze diverse, le quali, da un lato

²⁰ L'espressione è nuovamente di Gardner, 2005c, 30.

²¹ Cfr. il documento "Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati". Per un approfondimento sulla didattica per Unità di Apprendimento, con particolare riferimento all'istruzione e formazione professionale, si può vedere Franchini - Cerri, 2005, 105ss.

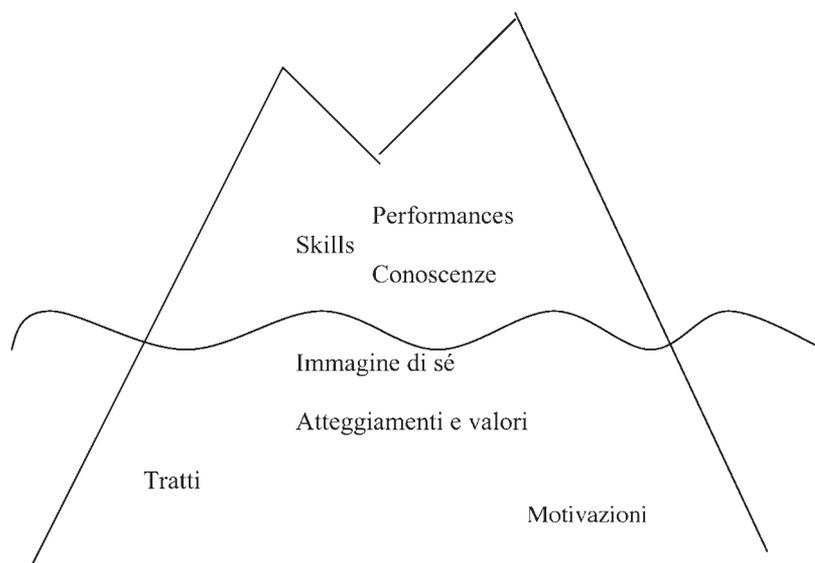
devono essere scelte saggiamente, e dall'altro possono essere combinate tra di loro in maniera innovativa e originale, rivelando ancora una volta i tratti distintivi dell'allievo, in termini di "finestre" particolari dalle quali egli è in grado di guardare ai problemi.

- *Richiede agli studenti di "costruire" la disciplina*, non di replicare saperi appresi, addentrandosi nelle diverse discipline per esplorarle e comprenderle, per farne bagaglio e risorsa per le proprie competenze personali.
- *Replica o simula i contesti nei quali gli adulti sono "controllati" (luogo di lavoro, vita civile e vita personale)*: lo studente ha la possibilità di percepire il contesto problematico o l'istanza creativa specifica nei confronti della quale è chiamato a mobilitare le proprie competenze; viene così superata la decontestualizzazione tipica dei modelli valutativi tradizionali.
- *Accerta l'abilità dello studente ad usare efficacemente e realmente un repertorio di conoscenze e di abilità per negoziare un compito complesso*: a differenza degli *items* dei test classici, volti a misurare abilità specifiche di acquisizione, elaborazione e trattamento dei dati, la valutazione formativa mira alla valutazione globale delle competenze necessarie allo svolgimento di un determinato compito, non avendo come oggetto il solo repertorio di conoscenze. In questo modo la valutazione tiene conto che la capacità di risolvere un compito/problema è ben più della somma delle risorse necessarie a risolverlo.
- *Permette appropriate opportunità di ripetere, di praticare, di consultare risorse, di avere feedback su prestazioni e prodotti e di perfezionarli*: per essere educativa una valutazione deve tendere a migliorare la prestazione degli studenti. I sistemi classici di valutazione, per la loro struttura, impediscono agli studenti l'accesso a tutte le risorse possedute: se da una parte questo permette di valutare ciò che l'alunno in quel momento ricorda, dall'altro impedisce di aiutare lo studente ad apprendere e ad usare le informazioni, le risorse e le annotazioni necessarie per eseguire una prestazione reale in un contesto specifico (Nicoli, 2003, 24-38)

C'è da tenere conto, tuttavia, che il compito di valutare le competenze dell'allievo non è così agevole come si potrebbe pensare. Per sua natura, infatti, "una competenza è una qualità interna non direttamente osservabile" (Pellerey, 2004, 113), se non a partire dalle *performances* concrete, da individuare nelle modalità effettive attraverso le quali l'allievo è giunto a risolvere il problema proposto o ad elaborare il prodotto richiesto. Il modello delle competenze multiple cui si è già fatto riferimento considera infatti la competenza non come una semplice prestazione, ma come la caratteristica di una persona, capace di mobilitare le risorse possedute al fine di condurre ad una soluzione un compito-problema presentato dal contesto, oppure al fine di creare un prodotto significativo per la sua comunità di riferimento. In quest'ottica più che di competenza occorrerebbe piuttosto parlare di "persona competente" (Nicoli, 2004b, 20), cioè capace di mettere in gioco, al momento giusto, svariate risorse, non riducibili alla somma di sapere, saper fare e saper essere.

Certamente la competenza così intesa è causa di prestazioni (*performances*) che ne costituiscono per così dire il segno e la traccia, potendo essere considerate “indicatori” della sua esistenza, anche dal punto di vista della valutazione, ma essa non è riconducibile alla singola prestazione. Utile da questo punto di vista è il contributo di Spencer e Spencer, secondo i quali la competenza è una “caratteristica intrinseca individuale che è causalmente collegata ad una performance efficace e/o superiore in una mansione o in una situazione, e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito” (Spencer-Spencer, 1995, 30). Pertanto, “le prestazioni esplicite possono essere considerate condizione necessaria, ma non sufficiente per descrivere la competenza” poiché “i contenuti di sapere e le abilità che le sono proprie non sono riducibili a singole manifestazioni e abilità” (Spencer-Spencer, 1995, 17).

Piuttosto, la competenza indica “i modi di comportarsi o pensare che si ripetono nelle loro grandi linee nelle diverse situazioni e perdurano per un periodo di tempo ragionevolmente lungo” (Spencer-Spencer, 1995, 32). Come è visibile dal cosiddetto modello *ad iceberg* degli stessi autori, la *performance* dipende dal possesso di singole abilità (*skills*), ma queste sono solo l’espressione più esterna di aspetti più profondi che fanno parte della persona competente, e che possono essere individuati in motivazioni, tratti e immagini di sé. La competenza, allora, che è da ritenersi caratteristica stabile della personalità, è predittiva di *performances* efficaci, o, per utilizzare l’immagine, la parte nascosta dell’iceberg (immagine di sé, tratti, valori, motivazioni, atteggiamenti) è causa della parte aperta, che consta di conoscenze, *skills* e *performances*. Affermano Spencer e Spencer: “le motivazioni, i tratti e l’immagine di sé predicono gli skill di comportamento che a loro volta predicono i risultati della performance” (Spencer-Spencer, 1995, 34).



Naturalmente, affermare che la competenza non è riconducibile ad una singola prestazione non vuol dire che essa sia un costrutto privo di riferimento al contesto concreto in cui si manifesta. Anzi, “la competenza è contestualizzata poiché legata all’ambito di azione che ne determina l’efficacia, il manifestarsi e l’operatività” (Meghnagi, 1992, 63)²². È infatti in funzione di una sfida concreta che il soggetto è chiamato a mobilitare le proprie risorse, ed anche quelle esterne, per affrontare con successo il contesto, dimostrando la sua competenza. Tuttavia, la competenza è un concetto complesso, che da una parte non può essere dedotto da una singola *performance*, dall’altra non consiste nella semplice somma di conoscenze e abilità, quanto nella loro mobilitazione. Afferma Le Boterf (1994, 54): “La competenza non si riduce alla singola prestazione singolare, ma non si dà competenza al di fuori delle prestazioni. (...) non è uno stato o una conoscenza posseduta. Non è riducibile né ad un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione (...). La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità, ecc.) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse”.

Valutare le competenze non è dunque riconducibile né alla valutazione dei saperi, né alla valutazione di una singola prestazione. Piuttosto, occorre avere a disposizione un ampio ventaglio di singole prestazioni riconducibili ad una particolare competenza, e metterle tra loro a confronto in modo processuale e riflessivo. Questo procedimento richiede una continuità dell’azione valutativa per molti aspetti inusuale nelle istituzioni scolastiche, dove gli insegnanti tendono ad accertare le conoscenze degli allievi attraverso metodi di rilevazione delle “risposte corrette”, piuttosto che di osservazione delle prestazioni come indicatori di competenze stabili. Gli insegnanti, infatti, non sempre sono inclini all’osservazione sistematica dei processi di apprendimento, mentre spesso preferiscono adottare modalità sommative quali l’interrogazione orale o il test a scelta multipla.

Dal punto di vista degli strumenti utilizzabili per l’*assessment* degli allievi, il *portfolio delle competenze* rappresenta senza dubbio un dispositivo molto importante ed utile non solo in fase di certificazione finale, ma anche e soprattutto durante l’itinerario formativo, per sostenere e guidare la funzione metodologica della personalizzazione. Il *portfolio* presuppone infatti il principio delle “evidenze”, in forza del quale la valutazione è chiamata a formulare i suoi giudizi non sulla base di conoscenze memorizzate e riprodotte, ma anche potenzialmente inerti e improduttive, ma sulla base di ciò che effettivamente l’allievo è riuscito a realizzare, a partire dalle sue specifiche “finestre” di comprensione e di elaborazione materiale e culturale. Il *portfolio*, infatti, è quel particolare “dispositivo valutativo che si avvale di una raccolta sistematica, a partire da specifici obiettivi e criteri, dei lavori realiz-

²² Cfr. anche Le Boterf, 1994, 54: “Qualunque competenza è finalizzata (o funzionale) e contestualizzata: essa non può dunque essere separata dalle proprie condizioni di ‘messa in opera’ (...) La competenza è un saper agire (o reagire) riconosciuto. Qualunque competenza, per esistere, necessita del giudizio altrui”.

zati da uno studente nel corso di una determinata pratica educativa” (Pellerey, 2004, 142). Questa raccolta costituisce la documentazione di una famiglia di prestazioni che permette, una volta ordinata ed esaminata, di accertare il profilo delle intelligenze dell’allievo, e di valutare il livello raggiunto delle competenze oggetto di apprendimento, rivelando al contempo quali potranno essere i livelli ulteriori da perseguire.

Una scuola centrata sull’allievo, meno preoccupata di coprire il programma, ma dinamicamente tesa a sviluppare le competenze di ognuno, può e deve trovare le risorse organizzative per centrare l’obiettivo di un *assessment* così inteso, pena la perdita di significato degli apprendimenti che essa veicola. La riflessione sulla riforma del *setting* scolastico, traducibile in indagine sulle funzioni e sulle figure che l’istituzione formativa deve garantire, deve ancora fare il suo corso, anche se un contributo in questo senso giunge dalla nuova rilevanza della figura professionale del *tutor*, la quale, nata all’interno della formazione professionale, è allo stato attuale *sub judice* per entrare di diritto nel novero delle figure, o per lo meno delle funzioni, presenti all’interno dell’organizzazione scolastica.

7. Il tutor, figura o funzione?

Per meglio comprendere le potenzialità formative ma anche le possibili insidie connesse all’introduzione della figura professionale del *tutor*, è bene prendere avvio con l’analisi dizionariale del termine. Esso ha, in primo luogo, un’evidente affinità etimologica con il termine, meglio conosciuto nel campo giuridico, di “tutore”: esso deriva dal verbo latino *tueri*, che significa “proteggere”. Nella lingua latina, infatti, il verbo *tutari* (da cui tutore) veniva utilizzato come rafforzativo del verbo *tueri*. Partendo da queste considerazioni linguistiche potremmo per il momento abbozzare una prima definizione della parola *tutor* dicendo che un *tutor*, o meglio un tutore, è la persona che esercita una tutela/protezione nei confronti di colui che, per le più svariate cause, non ha un sufficiente grado di autonomia.

Fino a qualche decennio fa la parola “tutore” era un termine ombrello sotto il quale potevano venire inserite tutte quelle figure intenzionalmente educative (il padre, l’insegnante, l’animatore, l’allenatore...) che svolgevano compiti in qualche maniera riconducibili alla protezione e alla formazione dei giovani nei diversi ambiti. Secondo il parere dell’ISFOL, espresso in un recente convegno, tramite l’istituzionalizzazione della figura del *tutor* il sistema formativo tenta di compensare la mancanza di relazioni significative all’interno della scuola, trovando un antidoto alla spersonalizzazione della normale esperienza di insegnamento-apprendimento. Se sino a ieri la funzione di tutoraggio poteva considerarsi tacita e latente, inscritta con naturalezza dentro la relazione tra insegnante e allievo, oggi deve diventare esplicita e specializzata; in altre parole il tutoraggio, secondo l’ISFOL, è la pratica scolastica che fa da “antidoto alla scomparsa della funzione (di tutoraggio - NdA)

latente” (ISFOL, 2003). Anche Bertagna considera l’istituzionalizzazione della figura del *tutor* una manifestazione formale del tutoraggio latente che da sempre la scuola ha svolto, ma che oggi necessita di esprimere in modo più continuo e intenso. “Che cosa ce ne faremmo, infatti, di un sistema di istruzione e formazione che (...) non fosse in grado di *accogliere, accudire, contenere e (...) salvaguardare* le giovani generazioni” (Bertagna, 2004).

Naturalmente queste poche battute, estrapolate e prese in se stesse, rappresentano soltanto una frettolosa banalizzazione del decennale dibattito intorno alla figura del *tutor*, sulle sue funzioni e sul rapporto tra queste e la normale funzione docente. Tuttavia, nella densità dei verbi appena citati si intuisce l’importanza della posta in gioco, che non deve essere offuscata dalle inevitabili ed anche giustificabili controversie sul profilo e sull’inquadramento della possibile nuova figura professionale. Non è nemmeno da escludere che l’insegnante possa ritrovare, all’interno di una riorganizzazione del *setting* scolastico, la consapevolezza e le opportunità per esercitare in modo significativo la funzione tutoriale, rendendo in qualche modo superflua l’istituzione del potenziale nuovo operatore. Figura o funzione che sia, l’obiettivo sostanziale è quello che gli allievi possano ricevere in modo intenzionale e continuo un sostegno al proprio percorso di apprendimento.

In che cosa consiste questo sostegno? Che cosa aggiunge di specifico la funzione tutoriale agli obiettivi specifici dell’azione di insegnamento? È facile rispondere, almeno in prima battuta, che il tutoraggio rappresenta il presidio della personalizzazione, di quel principio metodologico, cioè, che richiede alla scuola di coniugare il progetto didattico in ordine alle competenze e alle attitudini dei propri allievi. In realtà la funzione tutoriale è complessa e sfaccettata, non essendo riconducibile ad un’unica modalità di intervento, né ad un unico obiettivo²³. Inoltre, la medesima funzione cambia inevitabilmente a seconda del livello e dell’età degli allievi, da un massimo di protezione e di guida, durante il primo ciclo, a forme più sfumate di accompagnamento, durante il ciclo secondario.

Per quanto riguarda la presente riflessione, che si colloca principalmente nella fascia adolescenziale dell’evoluzione degli allievi, preme sottolineare particolarmente la funzione del *tutor* come guida all’autoregolazione dello studente nei processi di apprendimento. La personalizzazione, infatti, si realizza in primo luogo mettendo l’allievo nelle condizioni di scegliere, almeno in parte, il proprio itinerario formativo²⁴, certi del fatto che una persona autonoma e autoregolata funziona

²³ Cfr. ad esempio il saggio di Bresciani-Porzio, 2004, che riconduce la figura del *tutor* a sei funzioni: la funzione affettiva, la funzione simbolica, la funzione formativa, la funzione negoziale, la funzione amministrativo-burocratica e la funzione logistico-organizzativa.

²⁴ Secondo Bertagna, il *tutor* è chiamato a mettere “le persone con cui si relaziona (...) nelle condizioni di esercitare la loro libertà e originalità creativa. Per questo egli è dedicato ai soggetti prima che ai contenuti, agli obiettivi, al funzionamento dell’organizzazione o alla ricerca pedagogica, e stimola nuove possibilità di azione personali, nuovi modi di essere e relazionarsi di ciascuno in ambiti e realtà sempre più complessi” (Bertagna, 2004).

meglio di una persona eteroregolata. Il problema fondamentale è come consentire questa possibilità di scelta, in un sistema come quello scolastico che non è privo di vincoli, sia istituzionali (le competenze standard da raggiungere) sia organizzativi (le risorse a disposizione, che certamente non consentono di diversificare in modo estremo l'offerta formativa, come il principio della scelta in definitiva richiederebbe).

Per uscire da questo *impasse* giovani due tipi di riflessione: la prima riguarda le consapevolezza che occorre far maturare nell'allievo per abilitarlo a scelte responsabili, che rispondano cioè agli effettivi traguardi che egli si è impegnato a raggiungere aderendo ad un determinato percorso formativo. In questo senso l'effettiva capacità di autoregolazione, intesa non come fine a se stessa ma stabilmente e volontariamente diretta ad uno scopo, rappresenta una vera e propria competenza, o per meglio dire una metacompetenza, che implica almeno quattro componenti fondamentali (cfr. Pellerey, 2003, 150ss.):

- 1) la disponibilità (motivazione) a considerare le proprie competenze da un punto di vista superiore, in relazione alla nuova situazione, quella scolastica, che richiede un loro esame e una loro trasformazione più o meno profonda;
- 2) un'adeguata sensibilità per avvertire l'entità della distanza tra le competenze già acquisite e le competenze da raggiungere, al livello richiesto, avendo una percezione di quale impegno personale sia sollecitato da tale *gap*;
- 3) una capacità di tipo analitico-prospettico tesa ad individuare quali risorse interne od esterne debbano essere prese in considerazione al fine di affrontare la nuova sfida;
- 4) la prontezza nel giungere alla decisione effettiva di affrontare il lavoro necessario per adattare e trasformare le competenze in oggetto

Tab. 1 - Quadro di riferimento per i processi di autoregolazione

Aspetti dell'apprendimento	Dimensioni dell'apprendimento	Condizioni dell'apprendimento	Carattere dell'autoregolazione	Sottoprocessi autoregolativi
Perché	Motivi	Sceglie di partecipare	È automotivato	Autoefficacia e orientamento
Come	Metodo	Sceglie il metodo	È pianificato o automatizzato	Uso di strat. o routine
Quando	Tempo	Sceglie i limiti di tempo	È tempestivo ed efficiente	Gestione del tempo
Che cosa	Comportamento	Sceglie il comportamento finale	È consapevole della prestazione	Autoosservazione e autovalutazione
Dove	Ambiente fisico	Sceglie il contesto	È sensibile all'ambiente	Strutturazione dell'ambiente
Con chi	Ambiente sociale	Sceglie il collega o il docente	È adattabile	Selettività nella ricerca di aiuto

Fonte: Pellerey, 2003, 164

Entro tali consapevolezze, che il *tutor* è chiamato a nutrire attraverso la relazione continua e il colloquio cadenzato, dovrebbe essere un poco più semplice fare in modo che le scelte dell'allievo non si dirigano verso oggetti irrealizzabili, ma coincidano in qualche modo con le effettive opportunità concesse dall'offerta formativa dell'istituzione scolastica, del resto progettate proprio in funzione degli elementi appena citati.

Esiste poi un secondo livello attraverso il quale è possibile aggiungere ancora qualcosa in termini di potenziamento dell'autonomia dello studente all'interno dei processi di apprendimento: esso riguarda alcune dimensioni che compongono il quadro di riferimento, rispetto alle quali sarebbe sufficiente che fosse dato allo studente di esercitare la scelta in almeno alcuni degli aspetti presi in considerazione.

Il *tutor*, dunque, attraverso la sua funzione negoziale di mediazione tra l'allievo, il gruppo di allievi e i docenti, cerca di creare le condizioni perché almeno due o tre tra queste dimensioni (il perché apprendere, come e quando farlo, quale contenuto o esperienza affrontare, dove e con chi) siano rispondenti alle scelte personali, o per lo meno alle consapevoli dei formandi, allo scopo di superare quel senso di estraneità e di perdita di significato di cui è spesso vittima l'esperienza scolastica, per i motivi già approfonditi nella prima parte della presente riflessione, o per altri motivi simili a quelli. In questo senso, la figura del *tutor*, o una rinnovata funzione tutoriale all'interno dei compiti del docente, può rappresentare veramente un antidoto decisivo per il rinnovamento dell'istituzione scolastica, all'insegna delle competenze multiple degli allievi e dell'istanza, ad un tempo valoriale e metodologica, della personalizzazione.

Capitolo 3

Una proposta educativa

Dario NICOLI

Le riflessioni in tema di società complessa, specie ma non solo in ambiente europeo, mettono sempre più in luce l'importanza della formazione, in coerenza con la prospettiva della “*società cognitiva*”, ovvero la possibilità di avvio di una nuova epoca nella quale si possa realizzare il sogno della universalità dei diritti della nuova cittadinanza, verso una democrazia sostanziale ed una qualità della vita accessibile a tutti. In tal modo l'Europa ha delineato per se stessa una sfida di grande valore civile, su scala planetaria, un obiettivo strategico di grandi ambizioni centrato su competitività, crescita economica e coesione sociale. Essa declina tale prospettiva entro cinque formule che costituiscono il fondamento comune delle innovazioni legislative non solo italiana, ma anche dei vari Paesi membri della UE in tema di educazione e politiche del lavoro:

- 1) l'educazione e la formazione lungo tutto il corso della vita
- 2) la centralità dei diritti civili e sociali dei cittadini, nessuno escluso
- 3) la competitività nel quadro dell'economia mondiale globalizzata
- 4) la rilevanza dell'istruzione e formazione professionale
- 5) la centralità dell'esperienza reale nei processi di apprendimento.

Si tratta di una prospettiva che mette in luce la *formazione* intesa come adeguamento delle caratteristiche della persona alle necessità imposte dai nuovi ruoli sociali e lavorativi; è questo un punto di vista importante, ma non sufficiente. A suo completamento, possiamo ricordare la “nuova missione per la scuola” indicata da Jeremy Rifkin ed espressa come “*civil education*”, intendendo con ciò la necessità che gli studenti sviluppino le doti di socialità preparandosi alla cultura a cui appartengono e ad assumere nel suo ambito un ruolo attivo. In tal modo, facilitando l'esperienza educativa, i giovani trovano lo studio più utile e significativo per la propria vita e di conseguenza migliora considerevolmente il loro rendimento scolastico (Rifkin, 2000, 336-339).

Rifkin ci aiuta a comprendere che la nuova educazione, per sviluppare vere competenze, deve saper dare maggiore profondità al senso di identità dello studente e trasmettergli il senso di appartenenza alla comunità, alimentando in loro fiducia sociale ed empatia.

Questo itinerario, che va dalla formazione come necessità all'educazione come *qualità del vivere bene nella propria comunità sociale*, ci indica la crescente consa-

pevolezza circa la necessità di superare una stagione che ha visto la scuola investita da una quantità crescente e frammentata di attese, finalizzate a far fronte a questa o quella emergenza sociale del momento, ma perdendo sempre più di vista il centro del compito educativo. Ciò che pare di cogliere oggi è il passaggio *dalle “educazioni”* (alla legalità, alla salute, alla mondialità, alla sicurezza e così via con un elenco infinito) *alla educazione* intesa come finalità unitaria e culturalmente rilevante di ogni azione mirante a rendere la persona consapevole della propria esistenza e della propria vocazione intesa come chiamata specifica a divenire ciò che si è in potenza, e mirante a trasformare le proprie potenzialità in vere e proprie competenze tramite conoscenze ed abilità acquisite attraverso esperienze di apprendimento.

Anche il tema del “raccordo” tra scuola e lavoro sta evolvendo nello stesso senso: non è più la sollecitazione di un processo di addestramento più o meno sofisticato che mira a dotare il giovane di mere abilità e destrezze operative, ma diventa un modo – realizzato attraverso la valorizzazione della cultura del lavoro che nella stagione attuale ben si presta ad una visione olistica e costruttiva del sapere – per svolgere la stessa finalità di educare la persona in quanto soggetto consapevole di sé e del mondo in cui vive, dotato di un progetto denso di valori e di mete, in grado di agire nella società sapendo svolgere il proprio ruolo sociale in modo ad un tempo personale, cooperativo, responsabile e creativo.

È questa una novità che aiuta la scuola a superare il senso di minorità che è andato crescendo in questi anni di disorientamento; in tale situazione essa non deve più giustificare il proprio compito educativo attraverso l’aggiunta di questo o quel contenuto o di questa o quell’esperienza, ma risulta possibile parlare in modo comprensibile di educazione come bene in sé della persona e *quindi* della collettività intera. Si tratta di una conversione culturale che è in atto e di cui sono indicatori la ripresa di interesse non solo degli addetti ai lavori, ma anche della cittadinanza più vasta per i temi della filosofia, dell’etica, della morale.

Certamente il compito educativo è negli ultimi dieci anni profondamente cambiato, tanto che spesso si segnalano unicamente le criticità e le resistenze ad un rinnovamento pedagogico ed organizzativo. Ogni programma si scontra con la caduta progressiva della qualità dei sistemi educativi, la perdita di rilevanza sostanziale dei titoli di studio, la persistenza di pratiche pedagogiche centrate sulla didattica disciplinare e disattente alla realtà dei destinatari ed alla connessione tra saperi e contesto di vita. Si propone in modo forte la problematica dell’obsolescenza delle competenze personali e dell’analfabetismo di ritorno, fenomeni che erano assenti dalle riflessioni che hanno generato i sistemi educativi così come oggi li conosciamo.

Questi fenomeni portano ad un maggiore apprezzamento della proposta dell’istruzione e formazione professionale, in quanto metodologia in grado di sollecitare la motivazione, sviluppare progetti personali concreti, delineare percorsi di integrazione e nel contempo di valorizzazione culturale. Basati sull’enfasi sulla costru-

zione della conoscenza piuttosto che alla sua riproduzione; sulla consapevolezza della naturale complessità del mondo reale evitando così eccessive semplificazioni; sulla progressione sulla base di compiti autentici e contestualizzati, non astratti; sull'offerta di ambienti di apprendimento assunti dal mondo reale, basati sui casi; sull'alimentazione di pratiche riflessive, sul lavoro dello studente finalizzato alla costruzione di conoscenze dipendenti dal contesto e dal contenuto; sullo stimolo della costruzione cooperativa della conoscenza, attraverso la negoziazione sociale.

A partire dal 2001, è stato dato avvio a *percorsi sperimentali* prima riferiti al biennio, poi al triennio e quadriennio dell'istruzione e formazione professionale, i cui esiti positivi sono da tutti riconosciuti in quanto strumento in grado di attrarre i giovani e di condurli al successo formativo anche nella forma della prosecuzione del percorso formativo.

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.

Si tratta di un'esperienza significativa, unica nel quadro recente del sistema educativo, che dimostra come una proposta rigorosa, metodologicamente adeguata e umanamente coinvolgente sia in grado di rispondere in modo positivo alle necessità dell'attuale contesto sociale e culturale.

Vogliamo esplicitare tale proposta sulla base dei seguenti ambiti, corrispondenti ai fattori potenziali, e nel contempo critici, circa il rapporto tra giovani generazioni ed apprendimento, in un contesto di complessità sociale ma pure di sensibilità giovanile verso proposte autenticamente educative, dotate di senso e di utilità: Regolazione; Comunità; Coinvolgimento; Dotazione; Metodo misto; Alleanza; Stile formativo.

1. Regolazione

Un approccio "antropologico" all'educazione non è riducibile alle sole tecniche didattiche. Esso richiede una prospettiva morale che risulta oggi sempre più il fattore essenziale del successo formativo. È stato spiegato che la stratificazione esistente tra scuole ad alto, medio o scarso successo degli studi, è strettamente con-

nessa al rispetto delle regole ed in definitiva all'atteggiamento morale ai fini della valorizzazione positiva delle opportunità offerte.

Il modo in cui gli insegnanti aiutano gli studenti ad apprezzare ciò che apprendono è un dovere sociale, oltre che morale. Questa non è più definita come nel passato in senso legale, in una logica di conformità, ma in rapporto al bene personale e di tutti, e quindi in una logica di felicità. In tal senso, risulta "morale" quella prospettiva, indispensabile per un'educazione che voglia essere tale, che consente alla persona di scoprire ciò che è bene, bello e vero, e di perseguirlo con rigore e disciplina, evitando di disperdere la propria vita ed i propri talenti entro uno stile così diffuso (e sollecitato dagli strumenti persuasivi del commercio) di divertimento obbligato, che risulta vacuo, deludente e ripetitivo, senza sbocco.

La proposta educativa – in quanto mira ad un "perfezionamento umano" tramite la formazione del carattere e lo spirito di responsabilità gioiosa e fraterna al fine di superare limitazioni ed egoismi – è infatti posta in discussione in quanto tale dalla cultura relativistica proprio sul punto centrale di natura antropologica, ovvero l'idea di felicità come meta da perseguire nel dominio di sé, nella disciplina, nel cammino coraggioso verso mete buone e giuste che meritano la dedizione personale vissuta nella fraternità.

La cultura odierna, dubitando dell'esistenza della verità e del bene, propende non alla felicità, ma più prosaicamente alla soddisfazione del bisogno immediato, inteso come criterio etico dominante. In tal modo l'esistenza, piuttosto che porsi alla ricerca della "perla di grande valore" per la quale valga la pena vendere tutti i propri averi (Mt 13,46), viene intesa come una successione di perline di vetro di scarso valore ma avvicinabili senza sforzo, da cui trarre piccoli gioventi e poi infilare su una collanina la cui mancanza di disegno e di preziosità rappresenta il simbolo di un'esistenza indefinita, incapace di confrontarsi con il mistero.

È proprio il tema della felicità il punto che più contrasta con la cultura relativistica, che oggi si diffonde oltre l'ambito intellettuale e dei ceti più influenti sull'immaginazione di giovani ed adulti (mondo dello spettacolo, della moda e del *jet set*). Così facendo, si pongono le basi per una nuova forma di insensibilità e quindi di violenza che non perde la sua tragicità solo per il fatto di venire nascosta o camuffata anche con considerazioni relative alle difficoltà della vita ed all'insindacabilità dell'agire individuale.

Le giovani generazioni di oggi presentano una notevole e sorprendente sensibilità nei confronti del bene e della giustizia, e sono assetate di senso e di guide sicure. Spesso però il problema sta nella sregolatezza dei genitori e nell'inadeguatezza degli educatori, che possono essere tentati da compromessi e concessioni che poco a poco portano alla dissipazione di una proposta che diventa fatalmente insipida, perdendo il suo fascino.

Educare è far innamorare le persone ai valori che rappresentano il portato migliore della propria cultura, e aiutarle a condursi alla "vita buona" così che esse contribuiscano in modo vitale a scrivere la storia della propria civiltà.

Proposta

La realtà dell'individuo, oltre che di capacità, è caratterizzata anche da un'altra dimensione che nell'ambito didattico prende il nome generico di "comportamento" ma che possiamo più precisamente definire "virtù personali" ovvero la disposizione a cercare e fare il bene, che si evidenzia nel modo in cui la persona si pone nei confronti di un particolare contesto, nel nostro caso quello formativo, e dei compiti e delle responsabilità che ad essa si propongono. Il comportamento può essere quindi reso con una serie di disposizioni morali che possono essere così articolate:

- in primo luogo, si evidenzia attraverso la fiducia nella propria realtà personale ovvero la stima e la coscienza del proprio originale valore;
- in secondo luogo, la capacità di cogliere, nell'ambito in cui si opera, non solo ciò che si è scelto sulla base di una specifica predilezione ma anche ciò che si è obbligati a fare, significati buoni per sé e per la collettività;
- successivamente, esso indica la disposizione a mettersi in gioco in questo particolare contesto ovvero a porre in atto una responsabilità consapevole di fronte ai compiti ed ai doveri connessi in vista dell'accrescimento del bene personale, comunitario e sociale;
- ciò comporta quindi la dimensione dell'impegno che a sua volta significa modestia (moderazione nel considerare se stessi), lealtà (fedeltà e senso dell'onore), forza d'animo e coraggio nel momento in cui si presentano avversità che possono essere costituiti da ostacoli oppure da distrazioni;
- tutto ciò si esprime attraverso l'assunzione di una disciplina, che consiste nell'apprendere una regola di vita e saperla assumere in modo rigoroso, ma anche nella pazienza che a sua volta significa saper tollerare i limiti altrui e quelli propri e disporsi ad una reciproca correzione resa convincente dal sentimento di fraternità che si fonda sulla dedizione, l'affezione e la donazione personale in forza di una comune visione del bene.

Nella valutazione del comportamento ovvero delle disposizioni morali, l'educatore/formatore deve tenere presente l'atteggiamento culturale dominante nel nostro tempo che si fonda su un'etica della soddisfazione personale a carattere individualistico che nega la significatività etica del legame con l'altro e la condivisione sociale di un progetto comune dotato di senso pieno. Spesso, la stessa famiglia pone ostacolo al superamento della prospettiva individualistica creando una sorta di barriera protettiva intorno al mondo del proprio figlio/della propria figlia, ma non si tratta peraltro di un atteggiamento generalizzato.

D'altra parte, l'educatore/formatore deve saper evitare di porre sé ed il proprio punto di vista come criterio del giudizio in ordine al comportamento, poiché ciò finirebbe per limitare se non contraddire la finalità di bene dell'educazione che prevede sempre la libertà della persona del discente il quale diventa in realtà corresponsabile del proprio progetto educativo.

Ciò comporta non tanto una tecnica, quanto una disposizione morale dell'edu-

catore entro una comunità educativa che vive quei valori che intende perseguire con gli allievi. L'educatore è chiamato anch'egli ad avere fiducia nella propria realtà personale, a vivere il proprio compito come vocazione orientata al bene degli altri e proprio, ad assumere responsabilità ed impegno, a disporsi ad un'opera da condividere insieme agli altri entro uno stile fraterno di stima e di cooperazione.

2. Comunità

L'esperienza educativa è tale se si sviluppa entro una realtà adeguata, che chiamiamo comunità. Non si tratta di una realtà ideale, che può ritrovarsi solo in contesti coesi dal punto di vista ideologico o religioso: è invece il riflesso di un giusto amore per la verità e per la piena realizzazione delle persone che ci sono affidate nell'opera educativa.

La centralità dell'esperienza comunitaria, ovvero del senso di appartenenza ad un ambiente che esprime una propensione al bene dei suoi componenti, è precedente al pur necessario processo ingegneristico e didattico. Si tratta di qualcosa di più rilevante, ovvero dell'affermazione concreta e sensibile dell'ideale educativo ai vari livelli dell'esperienza, coinvolgendo tutti gli attori sociali per il bene della gioventù e quindi per il futuro della società stessa.

Ciò pone in gioco la dinamica culturale e valoriale della comunità educativa, ovvero un ambiente ricco di relazioni, risorse, competenze, connotato da una coesione valoriale e culturale in grado di sostenere una proposta formativa al servizio della piena realizzazione dei destinatari e del contesto di riferimento. È un ambiente accogliente, dove ognuno può esprimersi personalmente, trovare la propria strada e dare il meglio di sé in un clima sereno e cordiale. È comunità quell'esperienza nella quale le persone e le strutture non sono unite unicamente da funzioni e necessità, ma dalla condivisione di comuni ideali, da legami di stima e di cordialità, in definitiva da una visione etica che influisce direttamente sulla motivazione ad insegnare, sull'elaborazione delle strategie, sul reperimento ed utilizzo delle risorse, sulla concezione della qualità del proprio lavoro.

È questa la sfida più rilevante: porre al centro dell'educazione l'amore per l'altro e la personale ed affettuosa dedizione al suo bene in quanto persona unica, irripetibile, capace di esprimere un proprio progetto di vita.

La disposizione delle attuali giovani generazioni ad una proposta educativa chiara, coinvolgente, orientata al bene rappresenta un'opportunità che va colta appieno, per rilanciare la prospettiva educativa anche attraverso i percorsi di istruzione e formazione professionale.

Occorre che ogni ambiente educativo colga quest'occasione storica evitando di limitarsi ad "alzare il lamento" circa la crescente fatica e sofferenza nello svolgere il proprio compito, e prendendo le distanze dal principio della delega (interna, esterna) che l'ha portata in definitiva ad una sorta di solitudine autoreferenziale,

per giungere ad una vera e propria corresponsabilità in grado di coinvolgere effettivamente famiglie, attori sociali, economici ed istituzionali specie del territorio. In tal modo, l'educazione diviene un compito primario della comunità sociale la quale esprime in questo una responsabilità in ordine alla trasmissione dei valori e della ricchezza culturale della propria tradizione.

Quindi, la scuola – intesa in senso lato – deve ritrovare la convinzione dell'importanza del proprio compito, sapendo, come ci ricorda Edgar Morin, che una concezione puramente funzionale dell'insegnamento riduce l'insegnante ad un semplice impiegato, mentre il carattere prettamente professionale lo riduce ad esperto, aggiungendo che "l'insegnamento deve ridiventare non più solamente una funzione, una specializzazione, una professione, ma un compito di salute pubblica: una missione" (Morin, 2000, 105-107) che presenta le caratteristiche di un'arte in cui emergono le dimensioni del desiderio, del piacere e dell'amore.

Proposta

La prima condizione affinché esista una comunità educativa è costituita dalla necessità che le attività di istruzione e formazione siano fondate su un chiaro *ethos* educativo che persegua il bene dei destinatari come criterio centrale di ogni azione.

Ciò pone in gioco la definizione consensuale e convinta da parte di ogni insegnante, formatore, tutor, educatore, dirigente e personale di supporto, di una proposta educativa che indichi le mete dell'azione e le declini in termini di responsabilità, scelte, metodologie.

Ciò richiede inoltre l'adesione ad un codice deontologico che non sia semplicemente una norma di comportamento, ma il segnale di un desiderio e di un impegno comune verso il bene dei destinatari, della società e, in definitiva, degli stessi formatori.

Non significa che tutti la pensino allo stesso modo, poiché l'eccessiva omogeneità porta all'appiattimento culturale e, in ultima analisi, rappresenta un limite che impoverisce l'intera opera educativa. Significa invece che è comune a tutti la serietà con cui si avvicina l'impegno personale, che emerge anche dalla ricerca di punti di convergenza che valorizzino l'apporto di ciascuno verso le mete comuni. È quindi una posizione che richiede l'atteggiamento di stima nei confronti dei colleghi e di sostegno a che la vita entro la struttura formativa sia improntata a fraternità e gioia ovvero al "piacere di lavorare" anche nei momenti di tensione e di difficoltà.

Questo modo di intendere l'opera educativa risulta la migliore possibilità per far sì che i giovani che si avvicinano a tale esperienza avvertano un tono distintivo (*ethos*) che la contraddistingue dalle altre e che la rende attraente, desiderabile, condividano un senso di appartenenza che li aiuti a sentirsi parte di una comunità in grado di accoglierli, di sostenerli anche nel bisogno, di sviluppare un legame di fraternità con i propri compagni.

La crescita di una comunità educativa richiede: a) una carta dei valori ed una

proposta educativa; b) delle occasioni formative per l'ingresso e per la crescita professionale che rimandino agli ideali cui si fa riferimento; c) momenti di vita comune ed anche riti di richiamo dei valori e di condivisione delle esperienze; d) un lavoro di guida e di accompagnamento dei formatori e dei docenti da parte di *senior* che sappiano guidare, incoraggiare e correggere; e) forme di revisione dell'attività alla luce non solo di variabili di natura efficientistica, ma anche di formazione autentica e di crescita di persone in grado di decidersi per il bene personale e sociale; f) occasioni straordinarie di maturazione, che possono essere rappresentate da eventi, viaggi, momenti di vita comunitaria in cui approfondire i legami e la missione comune.

3. Coinvolgimento

L'attenzione ai fattori morali - ovvero il riferimento al bene- si accompagna alla necessità di coinvolgere effettivamente ogni destinatario nella vicenda culturale, così che divenga effettivamente un modo personale di avvicinarsi al sapere.

Occorre quindi "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).

Si propone 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.

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 successo formativo non significa “promuovere tutti”, ma 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.

Proposta

La proposta formativa deve essere capace di incontrare il desiderio di sapere che tutti i giovani avvertono, nonostante le esperienze critiche che possono aver vissuto.

Essa si ispira al criterio della centralità dell’allievo e del suo successo formativo, al fine di assicurare ai giovani una proposta dal carattere educativo, culturale e professionale che preveda risposte molteplici alle loro esigenze.

Ogni destinatario può trasformare le proprie capacità (attitudini, atteggiamenti, risorse, vocazione) in vere e proprie competenze, al fine di ottenere comunque un risultato soddisfacente in termini di conseguimento di una qualifica professionale coerente con i principali sistemi di classificazione disponibili, garanzia di un supporto all’inserimento lavorativo; possibilità di una prosecuzione della formazione nell’ambito dell’anno di diploma di formazione come pure nell’ambito della Formazione professionale superiore ed eventualmente nella prosecuzione nell’Istruzione e nell’Università.

È pure assicurata, in ogni momento del percorso, la possibilità di passare ad altri ambiti del sistema educativo con l’ausilio di “laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti” (LARSA), d’intesa tra entrambi i *team* implicati.

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.

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.

4. Dotazione (cittadinanza)

L’istruzione e formazione professionale non rappresenta un modo per “assimilare” il giovane ad uno schema lavorativo meccanicistico, sempre che questo esista ancora.

In realtà, tale proposta mira essenzialmente a formare la libertà della persona umana, rendendola capace di conoscersi, di agire in modo responsabile ed utile, di elaborare progetti, di orientarsi al bene.

Ciò significa 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 og-

getto. In questo modo, l'apprendimento non viene causato, ma favorito mediante la scelta e la predisposizione di condizioni favorevoli (situazioni di apprendimento) che sfidano il discente e lo sollecitano ad una relazione personale con l'oggetto del sapere.

È evidente la validità della cultura del lavoro per quest'opera educativa "competente". Questa cultura va considerata come un "bacino culturale" in grado di consentire al giovane – a partire da realtà concrete connesse al lavoro umano – di cogliere il legame che intercorre tra compiti reali, processi tecnologici, aspetti scientifici, elementi della cultura linguistica, della storia, delle scienze umane, della cittadinanza attiva. Con ciò si intende la struttura olistica del sapere, caratterizzata dal principio: "il tutto nelle parti, le parti nel tutto", oltre al suo corollario: "il tutto è maggiore della somma delle parti". L'istruzione e formazione professionale è strettamente connessa alla struttura del lavoro intesa come ambito simbolico, operativo e relazionale nel quale si sviluppa l'attività umana come dinamica di "creazione sociale". Ciò comporta la necessità di delineare i modi del rapporto tra formazione e lavoro. Il lavoro, in particolare il tipo di lavoro emergente dall'attuale dinamica sociale ed economica (che possiamo definire in modo sintetico post-tayloristica e post-burocratica), è portatore di una "formatività" implicita che va innanzitutto riconosciuta e poi valorizzata verso la massima promozione delle risorse umane.

L'opera di formazione del cittadino nella società cognitiva, così come indicata dall'UE, 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 dall'UE circa le "*Competenze chiave per l'apprendimento permanente*", ovvero: comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare a imparare; competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica; imprenditorialità; 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 europeo" 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 metodologia formativa appropriata. Si tratta del pensiero critico, della creatività, dello spirito di iniziativa, della capacità di risolvere i problemi, della valutazione del rischio, dell'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'UE 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: Imparare ad imparare; Formulare progetti; Comunicare; Collaborare e partecipare; Risolvere problemi; Individuare collegamenti e relazioni; Acquisire ed interpretare l'informazione.

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

Proposta

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:

- 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;
- un linguaggio comune che indichi i significati dei termini utilizzati ed il tipo di “lavoro” che essi implicano;
- un metodo condiviso circa la gestione delle rubriche;
- una comunità professionale che sceglie questo metodo ed opera in coerenza ad esso in modo da generale 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: 1) 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. La competenza è individuata tramite la rubrica: esiste se sono soddisfatti tutti gli indicatori previsti, almeno a livello di soglia; 2) 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).

5. Metodo misto

La metodologia formativa proposta non nega il valore educativo e culturale delle discipline, bensì il disciplinarismo in quanto sua deformazione che conduce ad un processo di apprendimento astratto che non consente di incontrare il sapere come esperienza personale e che lo riduce ad un insieme di conoscenze ed abilità inerti, buone essenzialmente per prendere voti.

Purtroppo, 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'insegnamento all'apprendimento.

In tal modo, non vi è un sapere personale, coinvolgente, basato sulla scoperta e sulla sollecitazione della persona alla crescita tramite esperienze che ne segnano il cammino di crescita.

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.

A tale scopo, la metodologia di apprendimento per compiti e competenze si deve armonizzare con la metodologia di apprendimento per aree disciplinari, in modo da poter ancorare i saperi ad esperienze reali, dotate di senso ed utilità e coinvolgenti, per poi procedere verso una dotazione di sapere che sia effettiva, solida, personale.

Non basta quindi un'esperienza reale per intendere il senso di un sapere, occorre anche un lavoro di trasformazione di questa in un linguaggio opportuno, di riflessione circa l'esperienza per giungere ad una dotazione di nozioni, regole, assunti, leggi. Occorre un quadro conoscitivo completo e nel contempo essenziale.

Il processo formativo per deduzione è composto dai seguenti passi:

ARGOMENTO

- Aggancio
- Esposizione
- Esempio
- Ripetizione
- Intervento (dei compagni)
- Esercizio
- Verifica (compito, test, interrogazione)
- Valutazione sommativa

Il processo formativo per induzione (esperienza) procede invece nel seguente modo:

COMPITO REALE

- Progetto (prodotto, obiettivo...)
- Consegna
- Esecuzione
- Controllo e correzione (lungo l'esecuzione)
- Relazione + glossario
- Autovalutazione (della globalità del prodotto)
- Comunicazione e riflessione

Si tratta di metodi che vanno alternati opportunamente nel processo di apprendimento, così da realizzare progressivamente, ed in modo adeguatamente accompagnato e corretto lungo tutto il percorso, le mete condivise tra i formatori.

Proposta

La proposta che sosteniamo prevede il primato dell'insieme sulla parte, e dell'esperienza sulla mera nozione astratta. Ciò per giungere ad un sapere personale completo e solido.

L'elemento prioritario per la progettazione è costituito dal piano formativo, ovvero la guida che indica la rappresentazione di massima del percorso che orienta i docenti-formatori nel loro lavoro. Non è quindi né un programma (sequenza di lezioni per contenuti) e neppure un curriculum (sequenza di unità didattiche per obiettivi, attività e verifiche), ma il disegno del cammino dell'anno formativo con le attività principali che coinvolgono tutti i docenti-formatori e la loro scansione, specificando ruoli, tempi, risultati e modalità di verifica e valutazione.

Il piano formativo discende dalla lettura del PECUP ("Profilo educativo, culturale e professionale") del secondo ciclo degli studi, e tiene conto degli standard minimi delle competenze di base.

Ciò significa che i formatori, prima ancora che docenti di una particolare materia/disciplina, sono componenti di un'*équipe* che elabora un piano di intervento condiviso, unitario ed organico, nel quale si rintracciano i fattori di coerenza tra i diversi interventi, le tappe fondamentali del cammino di apprendimento degli allievi, i compiti reali o simulati su cui convergono gli sforzi formativi interdisciplinari, i riferimenti per una valutazione autentica.

Tutto il processo è proteso a porre l'allievo in una condizione attiva e responsabile, a sostenere il suo desiderio di apprendere mediante la sfida dei compiti/problema, a mettere in gioco le proprie risorse, in primo luogo le capacità, ma anche le conoscenze e le abilità, suscitando in tal modo le richieste nei confronti dei docenti/formatori.

Carattere fondamentale della metodologia formativa è l'integrazione tra conoscenze, abilità e capacità, al fine di delineare vere e proprie competenze che si collocano lungo il percorso secondo una logica non meccanica, ma olistica. La proposta formativa valorizza l'esperienza concreta, si basa su una relazione amichevole, personalizzata, è centrata sull'acquisizione di competenze utili e sulla attribuzione di senso agli apprendimenti proposti; essa appare particolarmente adatta specie per coloro che presentano uno stile di apprendimento che privilegia l'intelligenza pratica, esperienziale, intuitiva, per scoperta e narrazione.

Il fulcro della metodologia appare la pratica delle unità di apprendimento connesse alla cultura del lavoro e della società in cui i ragazzi sono inseriti.

Si tratta di una svolta decisa che supera la logica addestrativa del passato (quella in parte discendente dalla legge quadro 845/78) e che valorizza il lavoro non in forma esecutiva, bensì come un "bacino culturale" in grado di consentire al giovane – a partire da realtà concrete connesse al lavoro umano – di cogliere il legame che intercorre tra compiti reali, processi tecnologici, aspetti scientifici, elementi della cultura linguistica, della storia, delle scienze umane, della cittadinanza attiva. Con ciò si intende la struttura olistica del sapere, caratterizzata dal principio

“il tutto nelle parti, le parti nel tutto”, oltre al suo corollario: “il tutto è maggiore della somma delle parti”. Tale scelta rende possibile la costruzione di un processo formativo di tipo costruttivistico, che risponda ai seguenti criteri metodologici:

- 1) enfasi sulla costruzione della conoscenza piuttosto che alla sua riproduzione,
- 2) consapevolezza della naturale complessità del mondo reale evitando così eccessive semplificazioni,
- 3) progressione sulla base di compiti autentici e contestualizzati, non astratti,
- 4) offerta di ambienti di apprendimento assunti dal mondo reale, basati sui casi,
- 5) offerta di rappresentazioni multiple della realtà,
- 6) alimentazione di pratiche riflessive,
- 7) lavoro dell'allievo finalizzato alla costruzione di conoscenze dipendenti dal contesto e dal contenuto,
- 8) stimolo della costruzione cooperativa della conoscenza, attraverso la negoziazione sociale.

L'istruzione e formazione professionale è in tal modo strettamente connessa alla struttura del lavoro intesa come ambito simbolico, operativo e relazionale nel quale si sviluppa l'attività umana come dinamica di “creazione sociale”. Significa anche valorizzare la formatività implicita propria del lavoro così come emerge nell'attuale società cognitiva, portatore di una valenza cognitiva e sociale che consente lo sviluppo di percorsi formativi a carattere ad un tempo educativo, culturale e professionale.

6. Alleanza

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 formativi che mirano alla valorizzazione delle persone in quanto valore essenziale della realtà sociale.

Ciò – al contrario di chi sostiene una sorta di “solitaria aristocrazia della scuola” – avvalorava il compito delle istituzioni scolastiche e formative, mentre una loro concezione autoreferenziale conduce ad una perdita di prestigio ed alla disistima sociale che a loro volta preludono ad una delega totale che ben presto si risolve in una deresponsabilizzazione che si associa ad un'attribuzione sistematica di colpe alla scuola per tutto ciò che non funziona non solo nei giovani, ma anche nell'intera vita 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 istituzioni 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 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.

Proposta

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

In particolare, ciò comporta una autentica *alternanza formativa*. Essa rappresenta una pratica formativa in grado di sviluppare processi di apprendimento attivi, centrati sull'esperienza.

Occorre evitare però di considerarla come una mera interruzione del “normale” percorso degli studi al fine di alternare esperienze esterne perché in questa logica rimarrebbe la scissione del disegno formativo in due parti inconciliabili. Una corretta pratica di alternanza richiede invece una cooperazione tra i due organismi coinvolti, la scuola e l'impresa, in modo da condividere la progettazione, la gestione (alternata) dei processi di apprendimento, infine la verifica e la valutazione, entro una concezione unitaria del piano formativo al cui centro c'è lo studente.

Da un punto di vista pedagogico, il termine alternanza si basa sui seguenti fattori: a) attenzione ai processi di apprendimento del soggetto, a come la persona sviluppa e consolida le proprie competenze; b) concezione dell'apprendimento come elaborazione e costruzione dell'esperienza; c) riconoscimento del ruolo formativo della situazione di lavoro; d) enfasi sulle funzioni diverse dalla docenza (progettazione, tutoring, ecc.).

È una strategia formativa che arricchisce le pratiche didattiche centrate sulla mera istruzione che puntano al trasferimento di nozioni attraverso una sequenza ordinata (e rigida) di unità didattiche apprese soprattutto tramite percorsi cognitivi astratti e mnemonici.

È una metodologia più propriamente *formativa* che mira a stimolare tutte le dimensioni dell'intelligenza (quindi anche quelle pratiche, spaziali, intuitive, creative, relazionali, affettive...) consentendo maggiormente il perseguimento del successo formativo.

Occorre coinvolgere nel processo formativo tutti i soggetti (formativi, economico, sociali, culturali, istituzionali) così da sviluppare una vera e propria rete di apprendimento in grado di sostenere l'intera attività formativa e di apportare ad essa intenzioni, sensibilità e risorse, che non possono che avvantaggiare i processi di apprendimento dei destinatari ed arricchire nel contempo la comunità più ampia.

In tal modo, in una logica di corresponsabilità, la formazione viene svolta al livello di maggiore qualità, così da sollecitare un miglioramento continuativo dei percorsi formativi sia dal punto di vista professionale che metodologico ed organizzativo.

7. Stile formativo

Esiste un approccio peculiare dell'istruzione e formazione professionale, che chiamiamo “formativo”, e che rappresenta un fattore unico e ineludibile dei processi che sono stati fin qui delineati come risposte adeguate alle domande di una parte non piccola del mondo giovanile odierno. Questo approccio non deve essere sottoposto a due riduzioni, ambedue deleterie:

- l'*addestramento*, che mira ad un processo di apprendimento povero dal punto di vista personale e culturale, dove gli aspetti educativi rimangono in ombra e vengono visti solo come riflesso di un “disciplinamento” della persona mediante pratiche di affiancamento, imitazione e ripetizione di mansioni secondo lo schema stimolo-risposta;
- lo *scolasticismo* che riduce l'apprendimento ad un trasferimento di nozioni che non vengono mediate personalmente, ma rappresentano solo il contenuto di prestazioni rese a fronte del corrispettivo dato dal voto, indispensabile per essere promossi.

La formazione professionale si è modificata notevolmente a partire dai processi sperimentali attivi almeno dal 2001, riportandosi alle migliori tradizioni di stampo religioso, umanistico e aziendale. Da anni quindi è evidente come le attività formative siano improntate non da una logica addestrativa, bensì ad un tempo educativa, culturale e professionale.

Di contro, molte delle opzioni pedagogiche ed organizzative che vengono sollecitate per fronteggiare i problemi evidenziati e per consentire la formazione del cittadino della “società cognitiva” costituiscono, per il nostro sistema, una sfida impegnativa a causa del ritardo che si è accumulato in decenni di mancate riforme e di ripeterpetuazione di pratiche pedagogiche non più adeguate ai tempi. Ciò vale specie per il ciclo secondario degli studi, dove domina ancora una visione disciplinare dell'insegnamento, mentre fatica ad emergere un principio educativo condiviso tra il corpo docente. La perdita di prestigio delle figure docenti va di pari passo con questo mancato rinnovamento pedagogico ed organizzativo; ma un processo di qualificazione della cultura professionale dei docenti non può essere realizzato solo tramite percorsi formativi tradizionali: occorre una vera e propria mobilitazione professionale che si svolga secondo approcci progettuali ed un andamento sperimentale capace di coinvolgere tutti su mete precise e con un adeguato supporto organizzativo e metodologico.

L'approccio formativo è fondato su criteri della formazione efficace, ovvero:

- 1) aggregare le discipline in aree formative,
- 2) sviluppare un'azione collegiale dei docenti tramite una progettazione unitaria del percorso (prima che disciplinare),
- 3) formare competenze che garantiscano la leggibilità delle conoscenze e delle abilità disciplinari mobilitate,
- 4) stimolare l'“imparare facendo” attraverso una dislocazione “strategica” delle unità di apprendimento interdisciplinari,
- 5) valorizzare ciò che rende piacevole e interessante la disciplina e l'area formativa,
- 6) ampliare la professionalità del docente,
- 7) coinvolgere i soggetti della società civile nel compito educativo (alternanza formativa),
- 8) ampliare e concretizzare la valutazione (autovalutazione).

Proposta

La qualità dei percorsi formativi richiede soprattutto la presenza di una proposta educativa da parte dell'istituzione, entro cui si colloca una metodologia centrata sull'attivazione di strategie di apprendimento adeguate, che prevedano attività di orientamento ed accoglienza, progetti formativi personalizzati centrati su unità di apprendimento interdisciplinari ed a carattere laboratoriale, processi di accompagnamento e di tutoraggio che consentano l'ascolto del destinatario e l'individuazione di eventuali fattori di criticità. Inoltre sono richieste pratiche di coinvolgimento della famiglia e di valorizzazione della rete territoriale.

Ciò per far sì che l'apprendimento parta dall'esperienza, tramite laboratori di apprendimento (personali, sociali, professionali) specificati in compiti reali che richiedono una integrazione delle diverse discipline o aree formative coinvolte. Questo al fine di realizzare un approccio che valorizza l'esperienza dei giovani e conduce in modo induttivo verso traguardi di sapere orientati a compiti concreti, valutati sulla base di specifici prodotti.

Si tratta della questione centrale che caratterizza il successo dei percorsi sperimentali e che è stata avvalorata dai vari monitoraggi, sollecitata ancor di più dalle segnalazioni critiche provenienti dagli utenti, dai familiari e dal personale impegnato là dove essa appariva incompleta o incerta.

L'esperienza dei percorsi sperimentali, diversi dei quali si svolgono in interazione ed integrazione tra scuola e formazione professionale, ci insegna che, per avviare percorsi di istruzione e formazione professionale di qualità è necessario personale preparato dal punto di vista tecnico-professionale, ma anche fortemente motivato in senso educativo e disposto al lavoro collegiale. Ciò garantisce un *ethos* educativo coinvolgente e consente di delineare progetti formativi unitari, ancorché personalizzati, in cui le diverse aree formative e funzioni concorrano al successo formativo dei destinatari.

Serve soprattutto la figura del coordinatore-tutor, condizione indispensabile per l'affermazione di uno stile di lavoro collegiale che non si limiti alla raccolta delle valutazioni ma si concentri sul progetto di massima, persegua la personalizzazione dei percorsi, sappia cogliere le opportunità e variare l'andamento del percorso in funzione dei risultati e delle risorse.

È necessario puntare sull'articolazione della figura del formatore docente, la qualificazione ed anche l'abilitazione del personale con interventi formativi mirati, non astratti ma tramite laboratori reali connessi ai progetti di innovazione delle pratiche professionali quotidiane.

Serve infine un impegno dei dirigenti e delle figure di supporto perché si crei una comunità professionale dei formatori che condivide uno stile deontologico centrato sull'*ethos* educativo e formativo, partecipi alle attività innovative, si confronti al suo interno ed all'esterno al fine di arricchirsi tramite lo scambio e la riflessione sulle buone pratiche poste in atto.

Di grande rilevanza, in tal senso, sono le condizioni per lo sviluppo di questo

impianto metodologico, a partire dal linguaggio formativo che viene utilizzato, dalla rilevanza delle prassi come fonte di apprendimento, dalla capacità di apprendere dall'esperienza e quindi di rinnovare il corredo di competenze e conoscenze dei formatori e delle strutture formative, in una logica di miglioramento continuo basato su comunità di pratiche.

BIBLIOGRAFIA

- AAMR, *Ritardo mentale. Definizione, Classificazione e Sistemi di sostegno. Manuale*, Vannini editrice, Brescia, 2005.
- AGOSTI A. (a cura di), *La formazione, Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Angeli, Milano, 2006.
- ARGYRIS C. - D. SCHON, *Apprendimento organizzativo*, Guerini e Associati, Milano, 1998.
- BANDURA A. (a cura di), *Il senso di autoefficacia*, Erickson, Trento, 1997.
- BANDURA A., *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, 2000.
- BAUMANN Z., *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *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.
- BERTAGNA G., *Tutorato e tutor nella riforma*, in "Scuola e didattica", 15, 2004.
- BERTOLINI P., *Dieci tesi sulla didattica*, in BERTOLINI P. (a cura di), "Sulla didattica", La Nuova Italia Scientifica, Firenze, 1994.
- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998.
- BOURDIEAU P., *Il punto di vista scolastico*, in "Ragioni pratiche", Il Mulino, Bologna, 1996.
- BRESCIANI P.G. - G. Porzio, *Funzione di tutorato e ruolo del tutor*, in "Professionalità", 82 (2004) IV-VIII.
- BRUNER J.S., *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento*, Armando, Roma, 1965.
- CARUGATI F. - P. SELLERI, *Psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- CERRI R., *Dimensioni della didattica*, Vita&Pensiero, Milano, 2002.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, in "Nuova Secondaria", 7 (2002) 13-18.
- D'HAINAUT L., *De la discipline à la formation de l'individu*, in "Cahiers pedagogique", 1991/298.
- DAMIANO E., *L'insegnamento come azione*, in SCURATI C., "Realtà e forme dell'insegnamento. Contributi per una teoria della didattica", La Scuola, Brescia, 1990.
- DAMIANO E., *L'insegnamento della pedagogia nella nuova secondaria*, in "Atti di Scholè", cit. in LANNEVE C., *Il campo della didattica*, 1987.
- DE BARTOLOMEIS F. *Le attività educative. Organizzazione, strumenti, metodi*, La Nuova Italia, Firenze, 1983.
- DE BARTOLOMEIS F. *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato*, La Nuova Italia, Firenze, 1983b.
- DE BARTOLOMEIS F., *Fare scuola fuori dalla scuola*, Stampatori, Torino, 1980.
- DEWEY J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1972.
- DOLMETTA E., *Metafore di fine millennio*, in NARDI A., "La base di formazione", FrancoAngeli, Milano.
- FRABBONI F. - F. PINTO MINERVA, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Bari, 2001.
- FRANCHINI R. - R. CERRI, *Per un'istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, FrancoAngeli, Milano, 2005.
- GALIMBERTI U., *Prefazione a Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento, 2005.
- GARDNER E., *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1997.
- GARDNER E., *Come cambia l'istruzione: considerazioni sulla storia, la scienza e i valori*, in GARDNER H., "Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento", Erickson, Trento, 2005.
- GARDNER E., *La mente ingenua*, in GARDNER H., *Educazione e sviluppo della mente*, 2005b.
- GARDNER E., *Riflessioni sulle intelligenze multiple: miti e messaggi*, in "Educazione e sviluppo della mente", 2005c.

- GARDNER E., *Il concetto di intelligenze multiple vent'anni dopo*, in *Educazione e sviluppo della mente*, 2005d.
- GARDNER E., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2006.
- GENNARI M., *Pedagogia e semiotica*, La Scuola, Brescia, 1984.
- GENNARI M., *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando, Roma, 1988.
- GENNARI M., *Semantica della città e educazione*, Marsilio, Venezia, 1995.
- GENNARI M., *Istituzioni di didattica*, in GENNARI M. (a cura di), "Didattica generale", Bompiani, Milano, 1996.
- HERRNSTEIN R. - C. MURRAY, *The bell curve*, New York, Free Press, 1994.
- IORI V., *Dal fare didattica all'essere-in-didattica*, in Bertolini P. (a cura di), "Sulla didattica", La Nuova Italia, Firenze, 1994.
- ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*. Franco Angeli, Milano, 2002, 278- 280.
- ISFOL, *La funzione di tutorato e il ruolo del tutor. Motivazioni, finalità-chiave e fenomenologia nel sistema di formazione*, Atti del Convegno "Il tutor come ruolo emergente nei sistemi di formazione", Roma, 2003.
- ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano, 2003b.
- IZZO D., *Manuale di pedagogia sociale*, CLUEB, Bologna, 1997.
- LANEVE C., *Elementi di didattica*, La Scuola, Brescia.
- LANEVE C., *Il campo della didattica*, La Scuola, Brescia.
- LE BOTERF G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Editions d'Organization, Paris, 1994.
- MAGGIOLINI A. - G. PIETROPOLLI CHARMET, *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- MALIZIA G. - D. ANTONIETTI - M. TONINI, *Le parole chiave della formazione professionale. II edizione*, CNOS-FAP, Roma, 2007.
- MEGHNAGI S., *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino, 1992.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *La dispersione scolastica: indicatori di base per l'analisi del fenomeno*, Roma, 2006.
- MORIN E., *La testa ben fatta*, Cortina, Milano, 2000.
- NICOLI D. (a cura di), *Linea guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Tipografia XI, Roma, 2004.
- NICOLI D. (a cura di), *Riconoscere e certificare gli apprendimenti*, Vita&Pensiero, Milano, 2004b.
- NICOLI D., *La personalizzazione dei percorsi formativi*, in "Rassegna CNOS", 1 (2003) 24-38.
- NICOLI D., *Personalizzazione*, in MALIZIA G. - D. ANTONIETTI - M. TONINI, "Le parole chiave della formazione professionale. II edizione", CNOS-FAP, Roma, 178-179, 2007.
- PELLERREY M., *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1994.
- PELLERREY M., *Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di autodeterminazione e autoregolazione nell'apprendimento e nel trasferimento di competenze professionali*, in ISFOL, "Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza", FrancoAngeli, Milano, 2003.
- PELLERREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 2004.
- PERRENOUD P., *Dieci competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2002.
- PERRENOUD P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2003.
- PRELLEZO J.M. - C. NANNI - G. MALIZIA, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997.
- PUGLIESE S., *Valutazione e sviluppo delle competenze*, IPSOA, Milano, 2004.
- REY B. (a cura di), *Les compétence à l'école*, De Boeck, Bruxelles, 2003.
- REZNICK L.B., *Imparare dentro e fuori dalla scuola*, in PONTECORVO C. - A.M. AJELLO - C. ZUCCHERMAGLIO, "I contesti sociali dell'apprendimento", LED, Milano, 1995.
- SALOMONE I., *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'azione educativa*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze, 1997.
- SPEARMAN C., *The abilities of man: their nature and measurements*, MacMillan, New York, 1927.
- SPENCER L.M. - SPENCER S.M., *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, FrancoAngeli, Milano, 1995.

- STERNBERG R.J., *The triarchic mind: a new theory of human intelligence*, Penguin, New York, 1988.
- SUGAMIELE D., *Schede di analisi dei fattori che inducono il cambiamento del sistema di istruzione e formazione professionale*, paper, Roma, 2005.
- TAYLOR J., *L'organizzazione delle attività didattiche*, Emme, Milano, 1978.
- THURSTONE L.L., *Primary mental abilities*, in "Psychometric Monographs", 1, 1938.
- TROMBETTA C. - ROSIELLO L., *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Erickson, Trento, 2001.
- VIGOTSKY L.S., *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, 1980.
- VIGOTSKY L.S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari, 1990.
- WENGER E., *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London, 1998.
- ZUCCON G.C., *Uno scenario per il futuro del sistema formativo, in Innalzamento dell'obbligo e formazione professionale*, Unoedizioni, Trento, 1995.

INDICE

SOMMARIO	3
INTRODUZIONE	5
Capitolo 1	
GLI APPRENDIMENTI NELLA SOCIETÀ COMPLESSA (Dario Nicoli)	11
1. <i>Un conflitto culturale latente</i>	11
2. <i>La questione della dispersione</i>	14
3. <i>Rilevanza delle “culture ambiente”</i>	21
3.1. Il “lavorismo” del Nord Centro-Est	24
3.2. Il “familismo” del Sud	25
4. <i>I destinatari dell’istruzione e formazione professionale</i>	26
4.1. Adolescenti che optano come prima scelta per il percorso di istruzione e formazione	27
4.2. Adolescenti e giovani provenienti dalla scuola	27
4.3. Portatori di handicap	28
4.4. Soggetti in situazione di difficoltà	29
5. <i>Criticità dei processi di apprendimento dei giovani</i>	31
5.1. Diversità e soggettivismo	32
5.2. Carenze culturali di base	33
5.3. Sregolatezza	35
5.4. Problematica della motivazione	37
5.5. Resistenza latente all’apprendimento	38
5.6. Problema dell’eccellenza e della distintività	39
5.7. Problema della valorizzazione di tutti gli apprendimenti “buoni”	40
6. <i>Il difficile rapporto scuola-famiglia</i>	42
6.1. Linguaggio	43
6.2. Ruolo	44
6.3. Prospettiva	44
7. <i>Il quadro europeo</i>	45
8. <i>Il caso francese</i>	47
8.1. Valorizzazione dei percorsi professionalizzanti nell’ambito dell’articola- zione dell’offerta formativa	49
8.2. Validazione delle acquisizioni di tipo formale ed informale	49
8.3. Politiche di contrasto alla dispersione ed al disagio	51
9. <i>Per una nuova stagione educativa</i>	52

Capitolo 2	
APPRENDIMENTO DI COMPETENZE E PERSONALIZZAZIONE (Roberto Franchini)	57
1. <i>Per una teoria delle competenze multiple</i>	57
2. <i>Competenze multiple e formazione dell'uomo</i>	62
3. <i>Didattica delle competenze: per un nuovo setting scolastico</i>	64
4. <i>Didattica delle competenze e aree disciplinari</i>	68
5. <i>Didattica e personalizzazione</i>	70
6. <i>L'assessment degli allievi nell'orizzonte della personalizzazione</i>	73
7. <i>Il tutor, figura o funzione?</i>	81
Capitolo 3	
UNA PROPOSTA EDUCATIVA (Dario Nicoli)	85
1. <i>Regolazione</i>	87
2. <i>Comunità</i>	90
3. <i>Coinvolgimento</i>	92
4. <i>Dotazione (cittadinanza)</i>	94
5. <i>Metodo misto</i>	98
6. <i>Alleanza</i>	101
7. <i>Stile formativo</i>	103
BIBLIOGRAFIA	107
INDICE	111

Pubblicazioni 2002-2007
nella collana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP
“STUDI, PROGETTI, ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE”
ISSN 1972-3032

1. Nella sezione “studi”

- 1) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XIV seminario di formazione europea. La formazione professionale per lo sviluppo del territorio. Castel Brando (Treviso), 9-11 settembre 2002*, 2003
- 2) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XV seminario di formazione europea. Il sistema dell'istruzione e formazione professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi*, 2004
- 3) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVI seminario di formazione europea. La formazione professionale fino alla formazione superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità*, 2005
- 4) CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Vademecum. Strumento di lavoro per l'erogazione dei servizi orientativi*, 2003
- 5) CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Opportunità occupazionali e sviluppo turistico dei territori di Catania, Noto, Modica*, 2004
- 6) CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004
- 7) MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
- 8) MALIZIA G. - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow - up*, 2003
- 9) MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2004
- 10) RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
- 11) D'AGOSTINO S. - G. MASCIÒ - D. NICOLI, *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale*, 2005
- 12) PIERONI V. - G. MALIZIA (a cura di), *Percorsi/progetti formativi “destrutturati”. Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005
- 13) NICOLI D. - G. MALIZIA - V. PIERONI, *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-2005*, 2006
- 14) MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale. II edizione*, 2007
- 15) MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni per la formazione iniziale del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007
- 16) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVIII seminario di formazione europea. Standard formativi nell'istruzione e nella formazione professionale. Roma, 7-9 settembre 2006*, 2007
- 17) RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, Ristampa 2007
- 18) COLASANTO M. - R. LODIGIANI (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, 2007
- 19) MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere* (in stampa)
- 20) MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni per la formazione iniziale del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca* (in stampa)
- 21) NICOLI D., *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP* (in stampa)
- 22) MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive* (in stampa)

2. Nella sezione “progetti”

- 23) ASSOCIAZIONE CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 24) ASSOCIAZIONE CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 25) BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003
- 26) CIOFS/FP CAMPANIA (a cura di), *OrION tra orientamento e network*, 2004
- 27) CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 28) CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 29) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004
- 30) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004
- 31) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004
- 32) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004
- 33) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004
- 34) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004
- 35) CIOFS/FP (a cura di), *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento*, 2003
- 36) CIOFS/FP BASILICATA, *L'orientamento nello zaino. Percorso nella scuola media inferiore. Diffusione di una buona pratica*, 2004
- 37) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004
- 38) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004
- 39) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005
- 40) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004
- 41) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004
- 42) CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003
- 43) COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP, s.d.*
- 44) FONTANA S. - G. TACCONI - M. VISENTIN, *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003
- 45) GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003
- 46) MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003
- 47) NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- 48) NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- 49) TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003
- 50) VALENTE L. - D. ANTONIETTI, *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003
- 51) NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005
- 52) VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005
- 53) POLACEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005

- 54) CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione formazione Professionale*, 2005
- 55) BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006
- 56) CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006

3. Nella sezione “esperienze”

- 57) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, 2003
- 58) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, 2003
- 59) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, 2003
- 60) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003
- 61) CIOFS/FP PUGLIA (a cura di), *ORION. Operare per l'orientamento. Un approccio metodologico condiviso e proposte di strumenti*, 2003
- 62) TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005
- 63) COMOGLIO M. (a cura di), *Il portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2006
- 64) ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma*, 2006
- 65) MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI, *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006

