



Scuola Internazionale di Dottorato
Formazione della persona e mercato del lavoro
– Ciclo XXVIII –

ARTIGIANI DELLA PAROLA

**L'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA ITALIANA NEGLI IeFP
LOMBARDI.**

IL CASO DELLA OLIVER TWIST DI COMO

Tutor Scientifico:

Dott. Umberto Buratti

Dottorando:

Francesco CAMPIOTTI

matricola n° 1026865

Ai miei fratelli

A mia moglie

Ai miei figli

*A man who works with his hands
is a laborer;
a man who works with his hands and his brain
is a craftsman;
but a man who works with his hands and his brain and his heart
is an artist.*

(L. Nizer)

SOMMARIO

INTRODUZIONE	VIII
CAPITOLO I	13
LA FORMAZIONE PROFESSIONALE IN ITALIA E IN LOMBARDIA	12
1.1 ALCUNE PREMESSE NECESSARIE	12
1.2 BREVE STORIA DEL SISTEMA ODIERNO	14
LA LEGGE CASATI	15
LE RIFORME IN ETÀ GIOLITTIANA NEI PRIMI ANNI DEL XX SECOLO	19
LA RIFORMA GENTILE	21
LA NASCITA DEGLI ISTITUTI PROFESSIONALI DI STATO	25
GLI ISTITUTI PROFESSIONALI NEL SECONDO DOPOGUERRA	26
DALLA COSTITUZIONE ALLA GESTIONE REGIONALE	30
LA RIFORMA MORATTI	36
LA RIFORMA GELMINI	39
LA BUONA SCUOLA DEL GOVERNO RENZI	40
1.3 L'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO OGGI IN ITALIA	42
LE ORIGINI DELL'ALTERNANZA	42
LA GENESI NORMATIVA	45
LE POLEMICHE SULL'ALTERNANZA SCUOLA LAVORO	49
IL CONTESTO DI ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO IN LOMBARDIA	50
LA DIFFUSIONE DELL'ALTERNANZA IN LOMBARDIA	52
LE COMPETENZE IN ATTO NELL'ALTERNANZA	53
1.4 IL SISTEMA IEFP IN ITALIA OGGI	55
LE INDICAZIONI UE PER LA FORMAZIONE PROFESSIONALE	55
UNO SGUARDO ALL'ITALIA	59
1.5 IL SISTEMA IEFP LOMBARDO	65
ALLA BASE DI UN SISTEMA: I BISOGNI DELLA PERSONA	66
1.6 LA STRUTTURA ATTUALE	69

IL CONCETTO DI STANDARD NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE	69
GLI OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	72
IL QUADRO EUROPEO DELLE QUALIFICAZIONI	74
CAPITOLO II	75
<hr/>	
<u>L'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA ITALIANA NEL SISTEMA IEFP</u>	
LOMBARDO	76
<hr/>	
2.1 DATI PRELIMINARI	76
DISOCCUPAZIONE, FORMAZIONE E MERCATO DEL LAVORO	77
DISPERSIONE SCOLASTICA E SISTEMA IEFP	78
2.2 RAPPORTO TRA OCCUPAZIONE E APPRENDIMENTO LINGUISTICO	82
COMPETENZE LINGUISTICHE E OCCUPABILITÀ	82
GLI ESITI DELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO	84
L'ITALIANO COME SECONDA LINGUA: I DATI DELLA IEFP LOMBARDA	85
2.3 IL CONCETTO DI LITERACY OGGI	88
LO SVILUPPO LINGUISTICO NEI VARI CONTESTI	88
SCUOLA, ALFABETIZZAZIONE E LITERACY: UN EQUILIBRIO POSSIBILE?	90
APPRENDERE NELLA SCUOLA	94
TRA ALFABETIZZAZIONE E COMPETENZE: LE SFIDE DEL TERZO MILLENNIO	97
2.4 IMPARARE AD IMPARARE	100
PER UNA NUOVA LITERACY DEL TERZO MILLENNIO	100
INNOVARSI NELLA TRADIZIONE: UN PARADIGMA POSSIBILE?	103
NEW MEDIA E NEW LITERACY NELL'EDUCAZIONE	106
COMPETENZE DI LITERACY NEL POSTMODERNO: UNA PROPOSTA DI DECALOGO	111
CAPITOLO III	116
<hr/>	
<u>TRA CURRICULUM E SOFT SKILLS: UNA PROPOSTA DIDATTICA</u>	116
3.1 L'APPRENDIMENTO NELL'EPOCA DELLE COMPETENZE	116
LA NASCITA DI UN CONCETTO E IL MODELLO COMPORTAMENTISTA	116
UNA COMPETENZA, TANTE DEFINIZIONI	119
IL CONCETTO DI COMPITO NEL SISTEMA PER COMPETENZE	122

UNA PRIMA DEFINIZIONE	122
IL MODELLO TRIANGOLARE	124
COMPETENZA E PRESTAZIONE: LA DISTINZIONE DI CHOMSKY	125
SCHEMA D'AZIONE E COMPLESSITÀ	127
TRA COMPETENZE E APPRENDIMENTO: LA CENTRALITÀ DELLA PERSONA	128
L'ESPERIENZA COME BASE DELL'APPRENDIMENTO	131
3.2 LA SCUOLA "OLIVER TWIST" DI COMETA FORMAZIONE	137
LE ORIGINI DELL'ENTE EDUCATIVO	137
LA MISSION	138
3.2 PREMESSE METODOLOGICHE	140
IL PROBLEMA DELLA CONOSCENZA NELLA SCUOLA	140
LA CENTRALITÀ DEL LAVORO	141
LA STRUTTURA DIDATTICA DI COMETA FORMAZIONE	142
LE FASI DEL PROCESSO PRODUTTIVO NELL'ANNO SCOLASTICO	143
LE UNITÀ FORMATIVE DI SUPPORTO	147
3.3 LA SPERIMENTAZIONE: IL CASO BRIANZA DESIGN 2015	148
IL CONCORSO APERTO ALLE SCUOLE	148
LA PROGRAMMAZIONE DIDATTICA DEL PRODOTTO	149
LA CENTRALITÀ DEL MAESTRO	151
LE CONSEGUENZE DELL'UTILIZZO DEGLI SPAZI	152
3.4 LA PROGRAMMAZIONE DIDATTICA DELL'ASSE DEI LINGUAGGI	155
UNO SGUARDO ALLE <i>COMPETENZE FIORONI</i>	155
L'ASSE DEI LINGUAGGI	157
L'ORGANIZZAZIONE ORARIA PER LA COMMESSA	163
<i>STUDIUM ET LABOR: UN BINOMIO POSSIBILE?</i>	164
3.5 GLI ESITI DELLA METODOLOGIA	166
LITERACY E PRODOTTO MANUALE	166
REALIZZARE NON È SOLAMENTE FARE	168
L'ARTIGIANATO OLTRE LA BIPARTIZIONE	170
I RISULTATI IN ESAME	171
DAGLI ESITI ALLO STANDARD FORMATIVO	174

CONCLUSIONI E PROSPETTIVE	176
BIBLIOGRAFIA	179
SITOGRAFIA	186

INTRODUZIONE

Il lavoro di ricerca qui presentato nasce all'interno dell'esperienza di apprendistato in alta formazione tramite il Dottorato Internazionale di "Formazione della persona e mercato del lavoro" presso l'Università di Bergamo e in collaborazione col centro di Formazione Professionale Oliver Twist di Cometa Formazione scs.

Dal 2011 insegno in questa scuola come docente di Lettere e Comunicazione, periodo in cui ho avuto modo di operare in ciascuno dei tre indirizzi professionali che compongono l'offerta formativa. In particolare, il corso «operatore del legno - manutentore di immobili» e il suo sviluppo di specializzazione «tecnico del legno» è stato quello in cui ho potuto lavorare in maniera continuativa, costituendo così il mio campo di ricerca privilegiato. È all'interno delle classi di questo indirizzo infatti che ho potuto svolgere la maggior parte delle sperimentazioni didattiche nel corso dei tre anni di ricerca, in cui ho potuto da un lato mettere in pratica quanto studiato a livello teorico, dall'altra sviluppare le maggiori criticità e questioni riscontrate, riversandole nel mio ambito di indagine.

Questo lavoro ha difatti voluto approfondire una possibile metodologia didattica, da quattro anni in fase di sperimentazione e tentativo di miglioramento presso Cometa Formazione. Il mio contributo risulta essere volutamente circoscritto allo sviluppo di competenze legate all'Asse dei Linguaggi all'interno dei Centri di

Formazione Professionale lombardi, con particolare *focus* rispetto alle classi già indicate come soggetto dello studio.

Tale osservazione, basandosi su dei presupposti pedagogici legati all'apprendimento in situazione reale, andrà di fatto considerata una parte di un insieme di ricerche più ampio legato al medesimo Istituto, la scuola Oliver Twist.

Desiderando contestualizzare la sperimentazione in oggetto, si è cercato di dare un quadro dapprima storico-istituzionale e in seguito concettuale e metodologico.

La ricerca qui presentata ha voluto pertanto cominciare nell'individuare le motivazioni storiche, sociologiche e legislative che hanno portato, nel corso degli ultimi due secoli, alla struttura attuale degli Istituti di Formazione Professionale (IeFP) in capo a Regione Lombardia, anche in riferimento agli standard richiesti dall'Unione Europea. Si sono volute sviluppare in maniera sintetica le principali evoluzioni che tale settore ha avuto con particolare attenzione alla forma di alternanza scuola – lavoro, basata sulle medesime premesse educative su cui si è incentrata la mia esperienza sul campo.

Nel secondo capitolo si ha indagato la questione dell'apprendimento, evidenziando in particolar modo il legame tra acquisizione della *Literacy* e occupabilità.

Occorrerà sottolineare in questa sede che ad oggi gli studi specifici inerenti all'apprendimento della lingua italiana all'interno del sistema IeFP siano pochi e di non facile consultazione, risultando una tematica evidentemente poco approfondita. Si è voluto quindi prendere spunto da diversi autori che hanno sviluppato la

tematica della *Literacy* in epoca recente, soprattutto per quanto riguarda l'apprendimento di tale competenza nell'era della multimedialità. Non desiderando indagare troppo a fondo il rapporto tra didattica e digitale, che ritengo bisognoso di una ricerca dedicata esclusivamente all'argomento, si sono desunti i modelli proposti dagli studiosi presi in considerazione per confrontare le dinamiche proposte con un possibile paradigma utilizzabile anche all'interno dei percorsi di Formazione Professionale, che non godono ancora, per lo meno in ambito italiano, di proprie ipotesi didattiche scientificamente studiate, salvo alcune rare eccezioni.

Il secondo capitolo desidera inoltre sottolineare una possibile rivisitazione del concetto stesso di *Literacy* all'interno di una visione più ampia, che sia meglio aderente alla realtà di apprendimento che si può constatare oggi in tutto quanto il sistema di Istruzione in Italia e in Europa, a cui forse occorre guardare con meno sospetto e maggior desiderio di comprensione ed indagine.

Considerando quanto affermato in precedenza, nel terzo capitolo si è voluto soffermarsi innanzitutto sul concetto di competenza e sui maggiori autori che lo hanno sviluppato nel corso del XX secolo e nei primi anni del terzo millennio.

Ritengo infatti che sia proprio un'impostazione metodologico-didattica incentrata sullo sviluppo di competenze a poter sviluppare, anche in futuro, quanto presentato in questa ricerca, che non può prescindere da un approccio di tipo esperienziale.

I tre paragrafi centrali del terzo capitolo hanno voluto presentare, delineando i punti principali, la scuola Oliver Twist di Como, le sue premesse metodologiche e la sperimentazione interna, di cui questo scritto presenta solo una parte.

Si è portato, come *exemplum* del metodo qui analizzato, un caso specifico di «compito di realtà», in cui una classe di studenti ha dovuto cimentarsi, mettendo in campo diverse competenze, anche non direttamente corrispondenti col prodotto finale, per raggiungere lo scopo proposto.

La narrazione degli sviluppi di tale progetto ha voluto essere dimostrativa di un metodo che desidera essere educativo e formativo. Al di là dei risultati ottenuti, che pure denotano un buon successo della sperimentazione intrapresa, si è voluto sottolineare un bisogno di rivalutazione del lavoro manuale nella sua piena complessità, che non andrà visto in contraddizione con l'apprendimento intellettuale, ma che può essere, al contrario, suo completamento. Per raggiungere questo scopo, certo ambizioso e sfidante, occorre di fatto ripensare il ruolo del docente all'interno dell'organizzazione del singolo Istituto, prima ancora che a livello istituzionale.

Sviluppare un apprendimento legato alle azioni lavorative, promuovere una prospettiva di *life-long learning* e saper collaborare coi colleghi anche e soprattutto in maniera transdisciplinare, non può essere chiesto a degli studenti se i docenti per primi non vivono il proprio lavoro in questa maniera.

Secondo tali sviluppi di un nuovo paradigma scolastico bicipite, che rinnovi sia la posizione del docente che quella dell'allievo, sorgono le seguenti domande, che hanno portato ad attribuire a questo scritto il suo titolo. L'uomo dovrà riscoprirsi artigiano nel XXI secolo? E si può essere, allora, artigiani anche della Parola?

CAPITOLO I

LA FORMAZIONE PROFESSIONALE IN ITALIA E IN LOMBARDIA

1.1 ALCUNE PREMESSE NECESSARIE

Ancora oggi, quando si parla di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), si incontrano diverse criticità e zone d'ombra, talvolta anche a tavoli di addetti ai lavori. Sul finire del 2015, in Italia, la situazione inerente a questo sistema scolastico è quantomeno molteplice, per non dire controversa¹.

Lo scarto tra servizi e numeri presenti all'interno delle diverse Regioni d'Italia è evidente, ancor più del sistema di istruzione statale, l'informazione a livello di pubblico e di famiglie è spesso carente, ma non solo: gli stessi insegnanti della scuola pubblica italiana faticano, in diversi casi, a comprendere a fondo la *mission* e l'ordinamento di tale sistema, incontrando così difficoltà nel rapportarsi e nel

¹ Si veda l'ineguaglianza regionale in termini di iscritti, istituzioni e risorse impiegate, in *Occasional Paper: Percorsi di IeFP: un'analisi comparata dei costi di Regioni e PA*, Isfol, n°12, aprile 2013.

creare, all'interno di questo, una proposta didattica ed educativa, oltre che formativa, unitaria e concorrenziale².

Sarà dunque necessario porre alcune premesse doverose, non ancora circa il metodo che questa indagine si è posto, ma rispetto alla definizione di alcune terminologie e tematiche che, trattando tale argomento, risulta importante chiarificare.

² Le norme generali e gli standard minimi per un sistema nazionale di certificazione delle competenze, come previsto all'art. 4 della legge n. 92/2012, che ha portato al Decreto legislativo n. 13/2013, sono l'inizio di un cambiamento che il Ministero della Pubblica Istruzione sta cominciando a definire in tempi recenti un sistema di *rating* atto a migliorare il virtuosismo degli Enti accreditati a livello regionale.

1.2 BREVE STORIA DEL SISTEMA ODIERNO

Le origini della Formazione Professionale in Italia affondano le proprie radici nella tradizione, nella pratica del tramandare di generazione in generazione conoscenze e capacità tecniche, fino ad arrivare ai sistemi di istruzione nati in seno ai monasteri medievali, alle botteghe del Rinascimento che tanto resero l'artigianato italiano famoso in tutta Europa, e via di seguito, risalendo il periodo della Riforma Cattolica, l'età barocca, il secolo dei Lumi e le Rivoluzioni Industriali, che cambiarono il concetto stesso di lavoro manuale³.

Per rintracciare le fondamenta del sistema odierno, tuttavia, occorrerà porre alcune pietre miliari della sua evoluzione nella storia recente.

Si potrà prendere in considerazione, in questo breve *excursus* storico, anche le «Case d'industria» fondate nel Lombardo-Veneto a partire dal 1784 con lo scopo di avviare alla pratica di un mestiere artigiano⁴ i meno abbienti, dove già emerge una vocazione di carattere sociale che il sistema IeFP conserva in parte, nel bene e nel male, ancora oggi.

³ Si veda G. BERTAGNA, *Lavoro, Formazione e Giovani*, La Scuola, 2011, pp. 132 e ss, Brescia.

⁴ R. CANETTA, *Povertà e lavoro a Milano a metà Ottocento*, in *Temi e questioni di storia economica e sociale in età moderna e contemporanea*, Vita e Pensiero, Vol. VIII, 1999, Milano.

Come anche rilevante fu, per buona parte del XIX secolo, il mutuare il sistema austriaco delle *RealSchulen*⁵ [letteralmente: scuole calate nella realtà], interessante se paragonato al sistema duale tedesco contemporaneo.

La legge Casati

Nel 1859 il Regno di Sardegna (in clima plenipotenziario al fine di velocizzare un processo di unificazione italiana, malvisto da diverse correnti ideologiche) emanò la famosa Legge Casati, estesa a tutto il Regno d'Italia nel 1877. Questa legge, foriera di novità già strutturate per il sistema sardo-piemontese dal Boncompagni (1848), era stata redatta nel giro di quattro mesi, grazie all'intensivo rodaggio nel periodo appena precedente. Raccogliendo e sintetizzando le principali istanze delle antecedenti leggi Boncompagni (1848), Cibrario (1854) e Lanza (1857), rappresentava il culmine dello sforzo organizzativo del regno piemontese nel settore scolastico e, al tempo stesso, un sicuro punto di riferimento per la classe liberale del nuovo regno.

Per comprendere a fondo la riforma del 1859, occorre stabilire alcune basi teoriche, già finalizzate dal marchese Boncompagni.

Costui obbedì, nell'operare la sua riforma, alla logica di preparare la classe dirigente del Regno sardo-piemontese e, in prospettiva futura, del Regno del Nord, all'epoca l'esito più auspicabile e fattibile di regno unitario.

⁵ N. D'AMICO, *Storia della formazione professionale in Italia*, posizione 2201 Kindle Edition, 2015.

È da questi presupposti che si può dunque comprendere come fu il marchese di Mombello il primo ad inserire, nella struttura (e cultura) dell'istruzione italiana⁶, la separazione tra scuole/lavoro della mente e scuole/lavoro delle braccia⁷.

Eppure la formazione di carattere professionale non era solo già presente da tempo come tradizione nei diversi Stati della penisola, ma era anche fortemente necessaria alla società dell'epoca.

Di questo si fece portavoce, pochi anni dopo la Legge Casati, Camillo Benso Conte di Cavour, che in una lettera scriverà:

«L'educazione professionale è uno dei bisogni primari dei nostri tempi, ma uno di quelli a cui, purtroppo, è guardato di meno nel nostro Paese. L'eccesso di educazione classica è causa di un grande squilibrio morale che produce le conseguenze più nefaste. [...] Non esito nel dire che a parer mio questo disaccordo tra i bisogni della società e il sistema di educazione che abbiamo ereditato dai nostri padri è una delle cause principali del disordine morale che affligge molte nazioni che marciano alla testa della civilizzazione»⁸.

La scuola professionale con la nuova Legge non fu, dunque, ignorata dai governi sardo-piemontesi, ma semplicemente estromessa dal ruolo di scuola ordinaria, negandole di fatto un valore di formazione culturale, riconosciuto solamente ai Licei-

⁶ Non mancano tuttavia esempi illustri nel passato, anche a livello concettuale. Si pensi alla differenza della concezione del lavoro nella visione ebraico-cristiana con quella greco-romana, come riportato in

G. BERTAGNA, *Lavoro, Formazione e Giovani*, La Scuola, 2011, cap. I, Brescia.

⁷ *Ibidem*

⁸ C. B. di Cavour, *Lettere edite e inedite*, Roux e Favale, 1913, Lettera del 20 ottobre 1850 (traduzione dal francese a cura di chi scrive), Torino.

Ginnasi, provocando una discriminazione di valori che come già detto permane, in qualche modo, anche in epoca odierna.

Al contrario di quanto si sarebbe portati a considerare, tuttavia, nel secolo e mezzo che ci separa dal periodo esaminato ci sono stati interessanti sviluppi nel rapporto tra sistema scolastico tradizionale e corsi di formazione professionale.

Tralasciando problematiche costanti nella storia del sistema scolastico in Italia, come ad esempio la presenza o meno del “lavoro pratico” nei programmi e nei curricula dei differenti indirizzi proposti⁹, si cercherà qui di delineare in breve l’alternarsi, non sempre trasparente e operativo, degli Enti a cui è stato dato in carico l’intero sistema di Formazione Professionale.

Nei primi decenni di unità nazionale, tempi certamente difficili per la politica e per l’economia della neonata monarchia italiana, una rivoluzione scolastica si era compiuta nelle scuole secondarie tra il 1861 ed il 1901 e gli alunni erano passati da 18231 a 94572. Questo aumento è stato spiegato con l’apertura del sistema scolastico italiano al ceto medio: la classe politica voleva assicurare la formazione di tale categoria sociale, che appoggiasse in futuro il nuovo Stato.

⁹ Si veda la Legge Coppino, Legge 15-7-1877, n. 3961, con le seguenti circolari, come quella del 17 settembre n. 780 del 1885. Introduceva infatti nelle scuole elementari “appropriati esercizi di lavoro manuale”. Già l’anno dopo questa prassi veniva ostacolata e definitivamente conclusa e cancellata dalle programmazioni nel 1888, tanto che nelle “Istruzioni” ai nuovi programmi Aristide Gabelli (autore della Legge Baccelli del 1894) scrisse che la scuola doveva occuparsi della “testa” e non della “mano” dell’alunno. L’innovazione di Coppino sarà ribadita, nel 1924, dall’allora Ministro della Pubblica Istruzione Giovanni Gentile.

Esiste un'altra teoria per spiegare questo fenomeno: l'insufficiente sviluppo del mercato del lavoro e la tendenza a ritardare l'ingresso nel mondo del lavoro per la carenza delle prospettive professionali. Le conseguenze sull'università erano un aumento degli studenti. La contraddizione tra questo dato e l'elevato tasso di analfabetismo è apparente: tramite la legge Casati si era arrivati alla formazione di una classe dirigente ristretta, per cui tra i pochi studenti che entravano nella scuola, una buona parte proseguiva negli studi, fino alla laurea. Il sistema scolastico era

«una specie di mostro con una testa e un tronco smisurati e due piedi incredibilmente piccoli»¹⁰.

¹⁰ M. BARBAGLI, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, Il Mulino, 1978, cap. III, Bologna.

Le riforme in età giolittiana nei primi anni del XX secolo

Nonostante il riformismo promosso da quella che sarà poi definita come Età giolittiana (1901-1914)¹¹, la situazione in Italia nei primi anni del Secolo Breve era ancora pessima. Nel 1904 la legge Orlando¹² aveva cercato di estendere l'obbligo scolastico dal nono al dodicesimo anno di età, prescrivendo ai comuni che dovevano mantenere quattro classi elementari (art. 321 legge Casati), l'obbligo di istituire una sesta classe se fosse stata già presente una quinta. La legge obbligava tutti gli alunni che non intendessero proseguire gli studi a frequentare questo corso popolare.

In questa situazione gravosa, il primo passo da fare verso la promozione sociale per i figli delle classi subalterne era l'ingresso nella scuola tecnica triennale. Questa era stata destinata dalla legge Casati alla preparazione dei giovani al servizio nell'amministrazione, oppure a professioni pratiche nel settore industriale, commerciale o agricolo; tramite la combinazione con l'istituto tecnico quadriennale, ora assumeva il carattere di una scuola che forniva una preparazione culturale generale, garantendo la possibilità di iscrizione universitaria alla sezione fisico-matematica. Il diploma di licenza della scuola tecnica permetteva di iscriversi alla scuola normale, triennale, e diventare maestri elementari.

¹¹ Per un maggiore approfondimento si veda:

F. GAETA, *La crisi di fine secolo e l'età giolittiana*, UTET, 1986, Torino.

¹² Legge del 8-7-1904, n. 407, artt. 1 e 10.

La barriera eretta dalla legge Casati tra scuole di cultura da una parte e scuole professionali dall'altra era stata, di fatto, sfondata dalla scuola tecnica. I critici la valutavano negativamente sia per i programmi che si rifacevano ad un sapere troppo enciclopedico, sia perché i figli dei ceti medi potevano conseguire in soli quattro anni (ed evitando il latino) un diploma che garantiva loro una carriera nei settori economico e amministrativo, o la possibilità di accedere all'università, contro un liceo durata quinquennale. Gli istituti tecnici guadagnavano punti rispetto al liceo, tuttavia tra le scuole tecniche la percentuale degli studenti che proseguivano gli studi, era bassa.

La relazione del 1914¹³ sullo stato di salute della scuola, redatta dalla Commissione nominata direttamente da Giolitti, confermava le analisi precedenti. Gli studi venivano considerati dal solo punto di vista utilitaristico, l'elevato numero di laureati era superiore a quello necessario, vi era un predominio della tradizione culturale umanistica a discapito degli studi tecnico-scientifici. Si riteneva giusto diminuire il numero degli studenti secondari ed universitari, ricadendo nel medesimo modo di intendere le cose: la scuola diveniva un centro di selezione sociale. Le conclusioni della Commissione andavano nella direzione di una riforma totale e non di qualche ritocco. Il male era stato individuato, le soluzioni proposte, ora si doveva agire. Tuttavia lo scoppio della prima guerra mondiale ritardava le operazioni. Solo in

¹³ Provveditorato generale dello Stato, *Pubblicazioni edito dallo stato o col suo concorso (1861-1923)*, Libreria dello Stato, Roma, 1931

seguito alla sconfitta di Caporetto il 24 ottobre 1917 e l'entrata in crisi del Paese¹⁴, si ritornava a discuterne. Nel 1918 il filosofo Giovanni Gentile parlava di un problema nazionale di cultura, di elevazione intellettuale, morale e di riforma interiore, di rinnovamento della scuola: il «maggior dovere nazionale»¹⁵.

La riforma Gentile

Con l'ottobre del 1922 e le riforme avviate l'anno successivo, l'intero sistema italiano entrava sotto l'ala protettivo-propagandistica del regime fascista.

Ma quali furono, nei fatti, gli atteggiamenti delle ideologie mussoliniane nei confronti della formazione professionale? Se nei programmi ufficiali precedenti alla marcia su Roma si promettevano un incremento e una

promozione delle scuole professionali, industriali e agrarie¹⁶,

di fatto il regime non mostrò particolare interesse ad innovamenti, pur nominando Ministro della Pubblica Istruzione nel 1922 una personalità intellettuale di spicco, come era Giovanni Gentile.

La grande riforma che porta il suo nome¹⁷ (indicata ancora oggi da taluni come ultima importante riforma dell'Istruzione italiana¹⁸) non consiste in una sola legge,

¹⁴ Si veda E. RAGIONIERI, *La storia politica e sociale* in *Storia d'Italia*, IV. *Dall'Unità a oggi*, 3, Einaudi, 1976, Torino.

¹⁵ G. GENTILE, *Il problema scolastico*, in *Opere complete di Giovanni Gentile*, vol. XL, Sansoni, 1974, p. 253, Firenze.

¹⁶ *Il popolo d'Italia*, 27 dicembre 1921

ma in nutrito sistema di provvedimenti, che vanno dal dicembre 1922 al maggio 1924.

Il Ministro era favorevole a una certa esaltazione del lavoro, anche in ambito scolastico. Introdusse infatti (o meglio, reintrodusse) la presenza di «nozioni rudimentali di lavoro» nelle scuole materne ed elementari. Si trattava, di fatto, di ribadire quanto già promosso dalle Legge Coppino, ma fino a quel momento presente solo sulle carte, e non tra i banchi di scuola.

Tra le altre innovazioni, tale riforma giocò un ruolo primario nel porre le sezioni industriali delle scuole tecniche in capo al Ministero dell'Economia Nazionale.

Indispensabile per l'attuazione di tale riforma era la concessione dei poteri straordinari per un anno al Governo Mussolini con la legge n° 1601 del 3 dicembre 1922, per favorire il risanamento del bilancio statale ed il riordino generale dell'amministrazione. Ci si trovava di fronte ad una delegazione di poteri conferita al Governo Mussolini. Si riproponevano, pertanto, le condizioni legislative ideali che avevano accompagnato a suo tempo la legge Casati, ed era possibile portare a termine la riforma tramite i decreti regi i quali, una volta ottenuto il consenso da

¹⁷ Per una raccolta ordinata per argomento circa la politica scolastica dal 1922 al 1940 si veda il volume pubblicato dalla direzione generale dell'ordine superiore classico:

Dalla Riforma Gentile alla Carta della Scuola, Vallecchi, 1941, Firenze.

¹⁸ Si veda ad esempio G. BERTAGNA in *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla Riforma Moratti al "cacciavite" di Fioroni*, Rubettino, 2009, Roma.

parte del Consiglio dei Ministri, necessitavano soltanto della firma del Re per poter essere pubblicati sulla Gazzetta ufficiale ed entrare in vigore.

Gentile era riuscito a sfruttare questa situazione, imponendo un proprio ideale di riforma. La parte sostanziale dell'opera era costituita dai regi decreti del 31 dicembre 1922 n° 1679 e del 16 luglio 1923 n° 1753 (circa la riforma dell'amministrazione scolastica), del 6 maggio 1923 n° 1054 (circa la riforma della scuola media), del 30 settembre 1923 n° 2102 (circa la riforma universitaria) ed infine del 1° ottobre 1923 n° 2185 (circa la riforma della scuola elementare). A questi decreti si devono aggiungere varie norme e regolamenti integrativi.

Per quanto riguarda la nuova struttura degli ordinamenti scolastici, un ruolo chiave nell'istruzione secondaria veniva assunto dalla scuola complementare triennale. Secondo Gentile essa avrebbe raccolto una buona parte di scolari che non avrebbero frequentato altre scuole medie. La scuola complementare non permetteva di proseguire gli studi e si limitava a completare l'insegnamento elementare. Il suo programma modesto, l'unico privo dell'insegnamento del latino, prevedeva discipline come italiano, storia e geografia, lingua straniera, matematica, biologia, contabilità, disegno, calligrafia e stenografia. Tramite la scuola complementare, Gentile realizzava un progetto già affermato dalla Commissione reale prima della guerra e che aveva per tenere lontano dagli studi i ceti meno abbienti, impedendone l'ascesa sociale. Il filosofo non aveva calcolato né la richiesta di minime qualifiche da parte anche delle più umili professioni non ottenibili tramite la scuola complementare, né la poca disponibilità da parte delle famiglie italiane a mandare i

loro figli in una scuola dalle prospettive così modeste. Veniva quindi costretto ad istituire corsi integrativi biennali di preparazione all'esame di ammissione al liceo scientifico e al corso superiore dell'istituto tecnico e a permettere il passaggio degli alunni alle scuole d'arte e alle scuole professionali del ministero dell'economia nazionale.

Risulta interessante a livello di analisi un punto, in particolare, del decreto n°2523 facente parte della Riforma Gentile:

I laboratori e i gabinetti delle scuole industriali possono prestare la loro opera nell'interesse delle amministrazioni pubbliche e anche di privati industriali dietro adeguato compenso.

Si apriva con questo punto una possibile collaborazione tra mondo dell'istruzione e mondo del lavoro, esigenze reali e prodotti della didattica, apprendimento attraverso problematiche concrete e soluzioni altrettanto plausibili, concorrenziali all'interno del mondo d'impresa.

Pur essendo passati ormai più di 90 anni dalla Riforma Gentile, oggi una posizione come quella sopra riportata origina ancora una certa frattura all'interno della Formazione Professionale, sia per quanto riguarda gli istituti statali che per gli enti paritari e privati¹⁹.

Tale questione non si ferma solamente al concetto di lavoro all'interno degli istituti e del rapporto che dovrebbe esistere tra educazione (spesso ancora

¹⁹ La riforma del *La buona Scuola*, promossa dal governo Renzi, è di fatto tesa in molte sue parti a sanare tale dicotomia.

intellettuale *tout court*) ed attività pratica, concettualizzata da alcuni come mera prassi al servizio di un'azienda.

Non è dunque un argomento di discussione recentemente avviato quello della presenza di attività lavorative in ambito scolastico, specialmente per quanto riguarda la qualità, la quantità e il fine di queste.

La nascita degli istituti professionali di Stato

Dal solco tracciato da Gentile nacquero gli istituti Professionali di Stato, con il Decreto del 1 giugno 1938 n° 1380 redatto dal Ministro Bottai, a cui fece seguito la Legge del 2 giugno n° 739 dell'anno successivo²⁰. Nel sistema scolastico italiano, per la prima volta, veniva preso in considerazione un «ordine di studi» di istruzione professionale²¹. Si deve inoltre sottolineare come Bottai tentò di superare la dicotomia, già ampiamente esistente, tra umanesimo e tecnica, tra lavoro manuale e lavoro intellettuale. Ma la sua proposta di introdurre un monte ore di “lavoro pratico” all'interno dei licei fu totalmente osteggiata

Tale questione non sarà certo dimenticata nemmeno negli anni immediatamente successivi al secondo conflitto mondiale, quando esponenti di ogni frangia politica

²⁰ “Istituzione di istituti istruzione tecnica e professionale a ordinamento speciale” che segnò la nascita in Italia di un ordine di studi di istruzione professionale, nell'ambito del sistema scolastico italiano. Fu proprio recuperando questa legge che, negli anni Settanta, saranno poi creati gli Istituti professionali di Stato a ordinamento autonomo.

²¹ G. BOTTAI, *La scuola professionale in regime corporativo*, in *Istruzione Tecnica*, a cura del Consorzio provinciale per l'istruzione tecnica di Milano, II, p. 4, 1939

italiana si espressero, talvolta in contrapposizione all'interno dei medesimi partiti, sulla Formazione Professionale²².

Rispetto a questo, erano ancora vivide alcune controversie circa la *mission* stessa che l'Istruzione Professionale avrebbe dovuto avere, sia sulla carta che nei fatti.

In un articolo del 1939²³ Bottai dichiarava l'intenzione di:

riportare la maggior parte delle scuole professionali nel loro terreno proprio

ossia di eliminare quegli aspetti tipici della scuola secondaria, riconducendo il sistema professionale in un ambito autonomo rispetto alla scuola tecnica.

Si giunse così alla «Carta della Scuola»²⁴ del Bottai che emarginava ancor più la formazione professionale, con la legge del 2 giugno 1939 n° 739.

Gli istituti professionali nel secondo dopoguerra

Già negli anni immediatamente precedenti la conclusione del conflitto si cominciò a profilare la consapevolezza di come occorresse mettere mano alla situazione dell'istruzione pubblica. In questo particolare lasso di tempo possiamo trovare le espressioni di tutte le correnti antifasciste che correvano per lo Stivale negli anni 1943 al 1945.

²² S. GALLO, *Tra Minerva e Vulcano: i conflitti istituzionali sulla formazione professionale in Italia nei primi decenni repubblicani*, in *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, n. 18, 2012, pp. 335-356.

²³ G. BOTTAI, *La scuola professionale in regime corporativo*, in *Istruzione Tecnica*, II, 4, 1939

²⁴ Emanata il 15 febbraio 1939.

Possiamo citare Norberto Bobbio (Partito d'Azione), che nel 1944²⁵ pose la questione, oramai annosa e mai sopita, di come poter superare il problema delle "due culture".

Augusto Monti²⁶, professore militante in Giustizia e Libertà, sostenne una rivalutazione della "cultura bassa" come base fondante del processo di democratizzazione dell'Italia post-fascista. Pur essendo docente di lettere al liceo D'Azeglio di Torino, sostenne come tali discipline non dovessero in alcun modo oscurare il valore della formazione professionale.

Anche dalla parte cattolica giunse un giudizio, nella fattispecie per voce di Alcide De Gasperi²⁷, che sostenne

[...] Il massimo incremento dell'istruzione professionale, anche attraverso scuole aziendali e internazionali; coinvolgimento delle organizzazioni professionali nella creazione di suddette scuole; introduzione del lavoro nei programmi scolastici; rafforzamento dell'insegnamento tecnico in tutte le altre scuole secondarie superiori.

La voce della parte intellettuale comunista, nella figura di Antonio Gramsci, non potrà dare il suo contributo al dibattito in corso in questi anni dal momento che, lo ricordiamo, i suoi «Quaderni dal carcere», venuti in mano a Palmiro Togliatti dopo la morte dell'autore, verranno pubblicati solamente nel 1948.

²⁵ D. BOBBI, *L'attività del comitato di liberazione della scuola piemontese* in *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, La Scuola, 2007, Brescia .

²⁶ A. MONTI, *realità del Partito d'Azione*, Einaudi, 1945, Torino.

²⁷ *Il Popolo*, 12 novembre 1943.

In particolare nel Quaderno XIV troviamo l'autore sardo esprimersi contrario a forme di istruzione professionali che, per quanto positive in maniera funzionalistica per la classe operaia, rischiavano d'altro canto di favorire l'inacerbirsi di discriminazioni sociali.

In ambito di riforme, si dovrà qui ricordare quella intrapresa con il Decreto Legislativo del 26 aprile 1946, promosso da Luigi Gasparotto, rappresentate del neonato Ministero dell'Assistenza Postbellica, creato *ad hoc* per andare incontro all'emergenza sociale, di educazione e di reinserimento al lavoro dei reduci delle guerre (il Decreto stesso, infatti, individuava due differenti momenti: la guerra del '40-'43 e quella di liberazione, successiva all'8 settembre 1943). Tale Decreto assegnava un ruolo preminente all'istruzione professionale, dal momento che non veniva posta una soglia massima delle spese da parte del Ministero del Tesoro.

Il dibattito seguente di quegli anni si svolse sulla rivista *Il Politecnico*, dove si videro contrapposte le concezioni di Concetto Marchesi e di Elio Vittorini (quest'ultimo, tra l'altro, direttore della rivista stessa).

Il primo scrisse²⁸:

L'istruzione obbligatoria e gratuita deve essere prolungata fino ad almeno otto anni di studio [...] sono stati [finora] ignorati più o meno volutamente il valore educativo delle scienze sperimentali e applicate e la loro portata sociale. Scienza e cultura sono divenute

²⁸ *Il Politecnico*, 6 ottobre 1945, n. 2.

fine a se stesse e non strumenti per l'elevazione dell'umanità. Così [...] la scuola non fu mai un profondo addestramento tecnico e spirituale al lavoro produttivo

Ne seguì, sempre nella stessa edizione, la replica del Vittorini:

La scuola non è solo un mezzo per formare i quadri della società. Vi è molto di più che la scuola può insegnare [...] È nell'interesse della società che anche il più umile lavoratore manuale si trovi, di fronte ai libri, di fronte alle opere d'arte, di fronte alle ideologie politiche, di fronte a ogni ricerca e a ogni esperimento della cultura, nelle stesse condizioni di assimilabilità, in cui funzionalmente si trova l'ingegnere, il medico, il professore. Anche nel promuovere e riforme più provvisorie non si può non tenerlo presente.

Le scelte successive sembrerebbero dare ascolto a Vittorini, dal momento che una visione per certi versi troppo astratta del sistema scolastico portò la politica italiana a proseguire una sorta di mortificazione della formazione professionale.

L'anno seguente infatti, con la nascita dell'Assemblea Costituente, si vide sfumare la possibilità di creazione di un sistema chiaro e solido di Istruzione Professionale: la maggior parte delle energie erano dirette, in quel frangente, alla spartizione degli spazi ideologici nella stesura della Costituzione italiana, in un duello più o meno sotterraneo tra frange cattoliche e laiche.

Vi fu chi sollevò la questione, e da entrambe le parti. Gortani, Bosco Lucarelli, Dossetti e Franceschini posero in effetti come tesi che

istruzione professionale è sviluppata e diffusa secondo le esigenze del lavoro²⁹.

²⁹ S. GALLO, *Tra Minerva e Vulcano: i conflitti istituzionali sulla formazione professionale in Italia nei primi decenni repubblicani*, in *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, n. 18, 2012.

Ma questo avrebbe come dato conferma, nei fatti pratici, dell'incapacità del Ministero della Pubblica Istruzione a seguire le esigenze del mondo della produzione. La stessa problematica fu affrontata dal comunista Concetto Marchesi, che si espresse a favore di una soluzione che conservasse la formazione professionale in capo alla Pubblica Istruzione, lasciando l'addestramento al Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale³⁰.

Dalla Costituzione alla gestione regionale

Fu a partire dall'emendamento del Ministro Franceschini del 1947, con l'affermazione:

L'istruzione professionale è sviluppata e diffusa secondo le esigenze del lavoro³¹

che si fece strada la via, promossa tra gli altri anche da Aldo Moro, della visione di un sistema di Formazione Professionale a carattere non più statale, ma progettato e sviluppato

in aderenza ai caratteri peculiari delle diverse regioni d'Italia³².

Lo Stato, dunque, consegnò la materia alle Regioni nell'articolo 117 della Costituzione, che oggi³³ recita così:

³⁰ N. D'AMICO, *Storia della formazione professionale in Italia*, Franco Angeli, 2015, pos. 8237
Ed. Kindle, Milano.

³¹ Assemblea Costituente del 30 aprile 1947

³² *Ivi*

³³ Articolo riformato nell'anno 2000.

La potestà legislativa è esercitata dallo Stato e dalle Regioni nel rispetto della Costituzione, nonché dei vincoli derivanti dall'ordinamento comunitario e dagli obblighi internazionali [...]. Sono materie di legislazione concorrente quelle relative a: [...] istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione dell'istruzione e della formazione professionale

Nel periodo del famoso "miracolo economico" gli istituti professionali di Stato, il cui numero andava facendosi sempre più nutrito mediante decreti ministeriali *ad hoc* per ogni singolo istituto, nascevano il più delle volte per trasformazione di una scuola tecnica, che veniva *ipso facto* estinta. L'estinzione totale delle Scuole tecniche, pertanto, si protrasse fino all'anno scolastico 1964/ 65, con l'esaurimento delle ultime classi.

La scomparsa delle Scuole tecniche trascinava con sé anche la chiusura delle annesse Scuole di avviamento professionale. Nel registrare la fine della loro epoca d'oro, va ricordato come le Scuole di avviamento al lavoro avessero, in tutta umiltà, assicurato quella manodopera che, trasformata in un esercito di artigiani e piccoli imprenditori, avrebbe fatto, nel volgere di qualche anno, la fortuna non solo della Brianza, dell'Emilia Romagna e del Nord Est, ma dell'intero Paese³⁴. Nonostante gli sforzi più o meno ben indirizzati, per anni – certamente fino al 1962- l'ordinamento scolastico rimase fondamentalmente quello dell'anteguerra.

³⁴ N. D'AMICO, *Storia della formazione professionale in Italia*, Franco Angeli, 2015, pos. 8841 ed. Kindle, Milano.

In quanto alla formazione professionale, le cose sarebbero tempestivamente cambiate se non fosse stato interesse della politica lasciare per alcuni decenni come lettera morta l'articolo 117 della Costituzione, che al riguardo richiedeva una precisa regolamentazione per legge del ruolo e delle funzioni assegnate dalla Carta alle Regioni.³⁵

Nel 1963 la Commissione Ermini, nominata per individuare i punti deboli del sistema scolastico italiano in relazione al mondo delle imprese e al problema della disoccupazione, constatava che:

La preparazione scolastica era totalmente scoordinata con le grandi categorie in cui si articola il mondo del lavoro; che gli insegnamenti non corrispondevano alle esigenze poste dall'economia moderna e dal progresso tecnico e organizzativo; che il titolo di studio non era considerato dalle aziende uno dei fattori di promozione sul lavoro, tanto vero che gli avanzamenti di carriera avvenivano in azienda soprattutto in base al buon lavoro eseguito nella categoria inferiore.

Le proposte della Commissione furono molteplici: dallo snellire i programmi previsti, dividere il percorso in due corsi (inferiore e superiore), accorciare gli anni degli Istituti Professionali da 3 a 2, ribattezzandoli «Scuola Professionale».

Fu così che il ministro Luigi Gui presentò alle Camere le Linee direttive del Piano di Sviluppo della Scuola, il 31 marzo 1964.

Osservazioni da dalla Sinistra non tardarono a giungere: che il Piano non sottomettesse la scuola alle pressioni del mondo produttivo, definite nella presentazione «esigenze sociali». La risposta del Ministro non tardò ad arrivare:

³⁵ *Ivi*, pos. 8915 ed. Kindle

La scuola ha sì il compito di rispondere alle domande della società, ma ha anche quello di farsi espressione e alimento della sua coscienza etica³⁶.

Il dibattito sulla funzione delle scuole professionali e sul loro rapporto col mondo dell'impresa, dunque, continuò ben dopo l'era fascista, giungendo di fatto ai giorni nostri.

In materia di istruzione professionale, il Piano affronta il problema delle competenze regionali previste dall'articolo 117 della Costituzione, confinandole all'«addestramento professionale». Per il momento, dunque, il Piano accetta senza mezzi termini lo stato dei fatti e addita

una forte espansione dell'intervento del ministero del Lavoro nel campo dell'istruzione professionale.

Negli anni '60 la formazione professionale vide accentuarsi al suo interno un percorso di "licealizzazione" che avrebbe portato alla legge del 27 ottobre 1969 n° 754, la quale aggiungeva ai corsi triennali finalizzati ad una licenza professionale un seguito facoltativo della durata di due anni, con cui poter conseguire una «maturità professionale», corsi questi sostenibili anche presso sedi di Istituti Tecnici. La differenza tra questi ultimi e Istituti Professionali diventava in tal modo pressoché nulla.

Sarà il Decreto di trasferimento del 15 gennaio 1972 n° 10 che consegnerà alle Regioni a statuto ordinario diverse funzioni amministrative prima statali, comprese quelle in materia di «istruzione artigiana e professionale».

³⁶ *Ivi*, pos. 10117 ed. Kindle

Qualcosa cambiò con la Legge del 14 febbraio 1978 n° 40 e il Decreto De Michelis n°127 del marzo dello stesso anno, che aprirono un sostegno cospicuo alla formazione professionale, aiutando gli enti a «coprire le spese generali degli enti formatori». Se la Costituzione della Repubblica, quindi, proibiva l'assegnazione di oneri dello Stato a scuole private, era però vero che i corsi regionali erano identificati come enti che «non sono scuole», come fu teorizzato dalla Corte Costituzionale.

La legge 21 dicembre 1978, n° 845, dopo avere definito le finalità della «formazione professionale», le relative iniziative sono concepite come «un sistema di interventi», «in un quadro di formazione permanente», rivolto «a tutti i cittadini che hanno assolto l'obbligo scolastico o ne siano stati prosciolti». Le Regioni esercitano, ai sensi dell'art. 117 della Costituzione, la potestà legislativa in materia di orientamento e di formazione professionale,

in coerenza con il sistema scolastico, e previ gli opportuni accordi con l'autorità scolastica competente³⁷.

Nel 1995 il ministro della Pubblica istruzione, Luigi Berlinguer, impostò un'organica riforma globale, realizzatasi nella legge del 10 febbraio 2000 n° 30, che tra le altre cose presentava un modello di scuola

che si adattasse allo sviluppo industriale, che cessasse di permettere che dei laureati non avessero mai avuto esperienze di formazione o di tirocinio.

³⁷ Per ulteriori approfondimenti si veda G. LANEVE, *Regioni e istruzione e formazione professionale. Profili costituzionali*, Cacucci, 2008, pp. 37-51, Bari.

Questa legge troverà poi raccordo, a livello operativo, con la legge 28 marzo 2003, n° 53

«riforma Moratti», che tra le altre cose ebbe anche il ruolo di assorbire la proposta del Ministro Berlinguer, mai divenuta operativa.

La riforma Moratti

La «riforma Moratti» venne proposta in un così breve scarto cronologico da quella lanciata con la legge del 10 febbraio 2000 anche perché la Legge Costituzionale del 3 ottobre 2001 andava a mutare il ruolo degli enti locali e a specificare quello delle Regioni in materia di Istruzione: dal prestare servizi per conto dello Stato, questi enti acquisivano infatti un ruolo decisionale³⁸.

Attesa per agevolare l'adattarsi alle metamorfosi della società e del mondo del lavoro, per marginalizzare l'autoreferenzialità della scuola rispetto a quel mondo e alla formazione professionale, per rafforzare la cultura generale quale rimedio di base alla complessità avanzante, per svecchiare modelli educativo-didattici e puntare sull'acquisizione di competenze e metodi anziché nozioni³⁹, la riforma innescata dalla L. 53 è foriera di plurimi punti d'attenzione. Tra questi, si prenderà qui in considerazione solamente quelli inerenti al sistema IeFP.

Scorrendo il testo della legge, il primo riferimento posto in risalto all'art. 2, lettera a) risulta essere nuovamente accompagnato da perplessità residuali sul rimpiazzo

³⁸ Si veda a riguardo G. BERTAGNA, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, 2009, pp. 27-42, Roma.

³⁹ Cfr. G. MALIZIA, *La legge 53/2000 nel quadro della storia della riforma scolastica in Italia*, in R. FRANCHINI e R. CERRI (a cura di), *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, Franco Angeli, 2005, p. 43, Milano.

del costrutto di educazione permanente⁴⁰, nella prospettiva, promossa dall'Unione Europea, del *life-long learning*.

Alla lettera c) si trova inoltre l'obbligo di istruzione per un periodo di tempo pari ad almeno dodici anni continuativi o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età. In riferimento a ciò,

[...] la fruizione dell'offerta di istruzione e formazione costituisce un dovere legislativamente sanzionato.

Grazie a questo passaggio si arrivò ad ottenere i seguenti risultati. *In primis* si soppiantò la nozione di «obbligo di istruzione⁴¹» e a quella di «obbligo scolastico⁴²» quella di «diritto all'istruzione e alla formazione», allungandone inoltre gli effetti temporali.

Risulta significativo, in questa sede, sottolineare come al concetto di obbligo venga qui per la prima volta anteposto quello di *diritto*, ponendo in luce, per un verso, il protagonismo del soggetto educando e, per altro verso, la logica istituzionale, che non appare più impositiva, ma di servizio all'esercizio di un diritto fondamentale.

Inoltre, con l'utilizzo dell'espressione «diritto all'istruzione e alla formazione», si riesce a superare, almeno negli intenti, l'esclusività del mondo scolastico nei confronti della formazione professionale, evidenziando così il desiderio di riunire

⁴⁰ Cfr. G. SERAFINI, *Il processo di riforma: lettura pedagogica*, in S. S. Macchietti (a cura di), *La riforma della scuola: quali prospettive pedagogiche?* Bulzoni Editore, 2006, p. 92, Roma.

⁴¹ Introdotta dall'art. 34 comma 2 della Costituzione.

⁴² Subentrata alla precedente con la Legge del 20 gennaio 1999 n°9.

realtà a lungo separate, creando cioè un unico sistema di istruzione e formazione, come di fatto era stato concepito in origine dalla Legge Costituzionale⁴³.

La vera innovazione, nella pratica didattica, viene però introdotta alla lettera g) della Riforma Moratti, in cui si legge:

[il secondo ciclo] è finalizzato a sviluppare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale

mediante

il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi

e che

dal compimento del quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche si possono conseguire [anche] in alternanza scuola-lavoro o attraverso l'apprendistato.

Per quanto riguarda quest'ultimo punto e come questo possa inserirsi in una visione pedagogica più ampia, si dovrà sottolineare come nella lettera h), dedicata *in toto* alla Formazione Professionale, si afferma che

i percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale realizzano profili educativi, culturali e professionali, ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione.

L'indicazione dettagliata dei profili da realizzarsi nei percorsi formativi sottolinea, di fatto, un'attenzione alla centralità della persona, intesa in tutta la sua complessità e unicità. Questa evidenza risulta essere di fatto una novità per quanto riguarda la storia della Formazione Professionale qui trattata brevemente, ponendosi in dialogo

⁴³ Si veda il paragrafo 1.2 di questo scritto.

sia con l'Unione Europea, come precedentemente indicato, sia con la tradizione nazionale, a cui si è voluto aggiungere alcune specificità capaci di rendere, già a livello preliminare, una reale pari dignità tra il sistema qui in analisi e quello scolastico.

Nascevano, così, gli attuali ordinamenti di Istruzione e Formazione Professionale in Italia, a regolamentazione regionale.

La riforma Gelmini

Non si dovrà dimenticare, in questo ambito, anche la riorganizzazione nazionale degli ordinamenti della scuola, in particolare della secondaria di secondo grado, voluta dal ministro dell'Istruzione Mariastella Gelmini e indetta tra il 2008 e il 2011, che costituì di fatto la rielaborazione e la continuazione, in chiave differente, della Riforma Moratti del 2003. Sebbene tali cambiamenti non abbiano toccato direttamente il sistema di IeFP che, come abbiamo visto, ha ricevuto la sua veste odierna proprio con la riforma precedente, è altresì vero che il riordino voluto dal quarto governo Berlusconi ha ridisegnato i ruoli degli ordinamenti scolastici secondari, ridefinendo le competenze e gli standard di ciascuna tipologia sia liceale che di istituti tecnici e professionali.

La creazione di nuovi percorsi di quest'ultima tipologia ha sollevato la questione di una possibile abolizione dei percorsi regionali, minacciandone la necessità stessa di presenza sul territorio italiano.

La conseguenza più rilevante, d'altra parte, è stata al contrario una volontà di miglioramento degli standard formativi proposti da questi, con un innalzamento da

parte di alcune Regioni della “scolarizzazione” degli IeFP, introducendo ad esempio il quarto anno di specializzazione.

La Buona Scuola del Governo Renzi

Il documento de «La Buona Scuola»⁴⁴, proposto dal Governo Renzi e attualizzato in tempi recentissimi, risulta poco chiaro nelle indicazioni e nelle prassi. Se da un lato, infatti, in tale scritto ci si prefigge di

mettere definitivamente a sistema la formazione professionale nel sistema di istruzione eliminando cioè la secolare dicotomia, dall’altro l’attuale ministro dell’Istruzione Stefania Giannini ha recentemente dichiarato⁴⁵ di non voler intaccare in alcun modo gli odierni ordinamenti di istruzione e formazione.

I due sistemi risultano, di fatto, ancora tra loro paralleli, con alcuni punti di dialogo e di reciproca mimesi, ma nonostante tutto distinti e ben separati.

È possibile infatti riscontrare alcune iniziative che sembrano portare ad una visione di «sistema scuola» che sia comprensiva delle due anime dei percorsi finora delineati, come ad esempio la nuova proposta dell’alternanza scuola-lavoro che, come si vedrà nel paragrafo successivo, giunge a toccare ogni ordine di scuola secondaria di secondo grado.

⁴⁴ Legge del 13 luglio 2015, n° 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

⁴⁵ Conferenza stampa indetta dal Meeting per l’amicizia tra i Popoli, Rimini, 25 agosto 2015.

La proposta di una maggiore meritocrazia del corpo docente, individuabile anche nel desiderio di rinnovare la possibilità di formazione interna del personale assunto dalla scuola statale, indica una nuova direzione che potrebbe intraprendere la Pubblica Istruzione in Italia, guardando sempre più agli obiettivi proposti dall'Unione Europea.

1.3 L'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO OGGI IN ITALIA

Le origini dell'alternanza

La diffusione di forme di apprendimento basato sul lavoro di alta qualità è al cuore delle più recenti indicazioni europee in materia di istruzione e formazione ed è uno dei pilastri della strategia «Europa 2020» per una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva fin dal suo lancio nel 2010 e si è tradotta nel programma «Istruzione e Formazione 2020»⁴⁶.

A questo si aggiunga che nella Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni dal titolo «Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici» del novembre 2012, la Commissione europea ha indicato gli obiettivi per lo sviluppo di un'istruzione e una formazione professionale di eccellenza. In particolare, è stata sollecitata la promozione:

- dell'apprendimento basato sul lavoro, anche con tirocini e periodi di apprendistato di qualità e modelli di apprendimento duale per agevolare il passaggio dallo studio al lavoro;
- di partenariati fra istituzioni pubbliche e private (per garantire l'adeguatezza dei curricula e delle competenze);

⁴⁶ MIUR, *Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione*, 2015.

- della mobilità, attraverso il programma «Erasmus per tutti», ora «Erasmus +», lanciato nel 2014.

Queste ultime iniziative risultano essere le conseguenze di un lento processo interno all'Unione Europea teso a rinnovare la formazione e lo sviluppo di competenze, creando in tal modo un *iter* quanto più standardizzato. Per quanto riguarda la situazione italiana, la collaborazione formativa tra scuola e mondo del lavoro ha registrato in tempi recenti importanti sviluppi in due direzioni:

- il potenziamento dell'offerta formativa in alternanza scuola lavoro, previsto dalla legge 13 luglio 2015, n. 107;

- la valorizzazione dell'apprendistato finalizzato all'acquisizione di un diploma di istruzione secondaria superiore, in base alle novità introdotte dal decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81, attuativo del c.d. JOBS ACT⁴⁷.

Il potenziamento dell'offerta formativa in alternanza scuola lavoro trova puntuale riscontro nella legge 13 luglio 2015, n.107, recante «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti», che ha inserito organicamente questa strategia didattica nell'offerta formativa di tutti gli indirizzi di studio della scuola secondaria di secondo grado come parte integrante dei percorsi di istruzione. Il ruolo dell'alternanza scuola lavoro nel sistema di istruzione ne esce decisamente rafforzato. Rispetto al corso di studi prescelto, la legge 107/2015 stabilisce un monte ore obbligatorio per attivare le esperienze di

⁴⁷ Legge 10 dicembre 2014, n. 183.

alternanza che dal corrente anno scolastico 2015/16 coinvolgeranno, a partire dalle classi terze, tutti gli studenti del secondo ciclo di istruzione. Con queste nuove modalità di attivazione, le caratteristiche intrinseche dell'alternanza scuola lavoro delineate dalle norme in precedenza emanate cambiano radicalmente: quella metodologia didattica che le istituzioni scolastiche avevano il compito di attivare in risposta ad una domanda individuale di formazione da parte dell'allievo, ora si innesta all'interno del curriculum scolastico e diventa componente strutturale della formazione

al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti⁴⁸.

⁴⁸ Legge n.107/2015, art.1, comma 33.

La genesi normativa

Dopo aver osservato le motivazioni che hanno portato alla proposta del sistema di alternanza all'interno della scuola italiana, sarà necessario dedicare spazio anche al comprendere quali normative giuridiche abbiano dato voce, nella storia recente, a tale iniziativa.

L'alternanza scuola lavoro entra nel nostro sistema educativo (come già visto nel paragrafo 1.2 di questo scritto) con la legge 28 marzo 2003, n.53, che all'articolo 4 la prevede come possibilità di realizzare i corsi del secondo ciclo, consentendo ai giovani che hanno compiuto il quindicesimo anno di età di svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni

attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con enti, pubblici e privati, inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio che non costituiscono rapporto individuale di lavoro.

Il decreto legislativo 15 aprile 2005, n.77 che ne è conseguito definisce l'alternanza quale modalità di realizzazione dei corsi del secondo ciclo per assicurare ai giovani, oltre alle conoscenze di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro. Per i soggetti disabili i periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro sono dimensionati in modo da promuovere l'autonomia anche ai fini dell'inserimento nel mondo del lavoro.

Il ruolo dell'alternanza scuola lavoro è stato successivamente confermato e consolidato con i Regolamenti emanati con i dd. PP. RR. nn. 87, 88 e 89 del 2010 (riforma Gelmini), riguardanti i nuovi ordinamenti degli istituti professionali, degli istituti tecnici e dei licei⁴⁹, nelle successive «Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, secondo biennio e quinto anno» degli istituti tecnici e istituti professionali⁵⁰ e

⁴⁹ Relativamente agli istituti professionali, il d.P.R. 15 marzo 2010, n. 87 prevede che “I percorsi [...] si sviluppano soprattutto attraverso metodologie basate su: la didattica di laboratorio, anche per valorizzare stili di apprendimento induttivi; l’orientamento progressivo, l’analisi e la soluzione dei problemi relativi al settore produttivo di riferimento; il lavoro cooperativo per progetti; la personalizzazione dei prodotti e dei servizi attraverso l’uso delle tecnologie e del pensiero creativo; la gestione di processi in contesti organizzati e l’alternanza scuola lavoro”. Relativamente agli istituti tecnici, il d.P.R. 15 marzo 2010, n. 88 dispone che “Stage, tirocini e alternanza scuola lavoro sono strumenti didattici per la realizzazione dei percorsi di studio”.

Per i licei, il d.P.R. 15 marzo 2010, n. 89 così recita: “Nell’ambito dei percorsi liceali le istituzioni scolastiche stabiliscono, a partire dal secondo biennio, (...), specifiche modalità per l’approfondimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze richieste per l’accesso ai relativi corsi di studio e per l’inserimento nel mondo del lavoro. L’approfondimento può essere realizzato anche nell’ambito dei percorsi di alternanza scuola-lavoro (...) nonché attraverso l’attivazione di moduli e di iniziative di studio-lavoro per progetti, di esperienze pratiche e di tirocinio”.

⁵⁰ Per entrambe le tipologie di istituti, le Direttive ministeriali n. 4 e n. 5 del 16 gennaio 2012 dedicano all’alternanza il paragrafo 2.2.2., mentre per i licei le Indicazioni nazionali prevedono che l’approfondimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze richieste per l’accesso ai relativi corsi di studio e per l’inserimento nel mondo del lavoro può essere realizzato anche “nell’ambito dei percorsi di alternanza scuola-lavoro di cui al

nelle «Indicazioni nazionali» dei percorsi liceali⁵¹.

In particolare, le Direttive n. 4/2012 e n.5/2012, relative, rispettivamente, alle linee guida per il secondo biennio e il quinto anno degli istituti tecnici e degli istituti professionali, sottolineano che

Con l'alternanza scuola lavoro si riconosce un valore formativo equivalente ai percorsi realizzati in azienda e a quelli curricolari svolti nel contesto scolastico. Attraverso la metodologia dell'alternanza si permettono l'acquisizione, lo sviluppo e l'applicazione di competenze specifiche previste dai profili educativi, culturali e professionali dei diversi corsi di studio⁵².

decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, nonché attraverso l'attivazione di moduli e di iniziative di studio-lavoro per progetti, di esperienze pratiche e di tirocinio”.

⁵¹ Secondo le Indicazioni nazionali “Costituiscono dunque gli obiettivi fondamentali che le Istituzioni scolastiche sono chiamate non solo a raggiungere, ma ad arricchire in base alla propria storia, al collegamento col territorio, alle proprie eccellenze e alle professionalità presenti nel corpo docente, anche attraverso il pieno utilizzo degli strumenti previsti dal Regolamento di revisione dell’assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei: [...] i percorsi attivabili a partire dal secondo biennio “anche d’intesa con le università, con le istituzioni dell’alta formazione artistica, musicale e coreutica e con quelle ove si realizzano i percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore ed i percorsi degli istituti tecnici superiori”, finalizzati “all’approfondimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze richieste per l’accesso ai relativi corsi di studio e per l’inserimento nel mondo del lavoro”, approfondimento che può essere realizzato anche “nell’ambito dei percorsi di alternanza scuola lavoro di cui al decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, nonché attraverso l’attivazione di moduli e di iniziative di studio-lavoro per progetti, di esperienze pratiche e di tirocinio”.

⁵² MIUR, *Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione*, 2015.

Nel percorso che ha portato al consolidamento della metodologia dell'alternanza, un ruolo importante è rivestito dal D.L. 12 settembre 2013, n. 104, convertito dalla legge 8 novembre 2013, n. 128, che rafforza la collaborazione, con finalità formative, tra scuola e mondo del lavoro, con l'obiettivo di facilitare e accelerare l'applicazione di norme già emanate che legano scuola e lavoro, apprendimenti formali, non formali e informali.

La legge 107/2015, infine, nei commi dal 33 al 43 dell'articolo 1, sistematizza l'alternanza scuola lavoro dall'a. s. 2015-2016 nel secondo ciclo di istruzione, attraverso la previsione di percorsi obbligatori di alternanza nel secondo biennio e nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, con una differente durata complessiva rispetto agli ordinamenti: almeno 400 ore negli istituti tecnici e professionali e almeno 200 ore nei licei, da inserire nel Piano triennale dell'offerta formativa.

Si può osservare quindi che tali riforme abbiano portato un avvicinamento, se non altro sul piano dell'offerta formativa, tra il sistema scolastico e quello della Formazione Professionale. In quest'ultimo è prevista, nello Statuto della Regione Lombardia, la possibilità di svolgere in alternanza fino al 50% del monte ore complessivo del triennio.

L'alternanza scuola lavoro è ancora vista, nell'ambito della Pubblica Istruzione, come sinonimo di *stage*; nel sistema IeFP invece, tale esperienza non è facoltativa, bensì curricolare, arrivando a ricoprire fino al 30% del monte ore complessivo di

tutto il triennio, in cui è possibile sviluppare sia gli apprendimenti tecnico-professionali sia competenze differenti.

Le polemiche sull'alternanza scuola lavoro

Per quanto riguarda la nuova riforma sopra citata, si sono sollevati diversi dibattiti. Se è pur vero infatti che sono solamente 66,6 le ore medie annue che uno studente liceale è chiamato a effettuare, numero di fatto ben poco cospicuo e rilevante a livello di formazione e di apprendimento ricevuti, è altrettanto vero che negli istituti professionali la quantità di queste lievita a 133,3. Questo dato, a mio avviso, non fa altro che ribadire di fatto un differente approccio sistemico; rimarcando dunque l'atavica differenza, già messa in luce nell'*excursus* storico precedente.

Nonostante il basso impatto che tale iniziativa possa avere sull'andamento scolastico globale, considerato l'esiguo monte orario proposto dalla Riforma de la Buona Scuola, non sono mancate in tempi assai recenti diverse polemiche a riguardo, mettendo in cattiva luce l'alternanza, considerata più una proposta di forma che realmente attuativa.

Ciononostante, l'alternanza aveva raggiunto diversi traguardi nel primo decennio del nuovo millennio⁵³, in particolar modo a livello regionale⁵⁴.

⁵³ Si veda la precedente parte inerente alla genesi normativa, in particolare il Decreto Legislativo n°77 del 2005, attuativo dell'art. 4 della Legge n°53 del 2003.

Ad ogni modo qualche voce del mondo dell'istruzione italiana parla addirittura di "gravissimo abuso" e di "sfruttamento coatto"⁵⁵, dimenticando evidentemente l'alto valore formativo che la proposta lavorativa in sé può (e deve) possedere.

Sarebbe dunque opportuno abbandonare finalmente, nel terzo millennio, quella concezione che vorrebbe il lavoro come attività alienante, per sposare, anche considerando lo stato di cose attuale, un punto di vista ben più adeguato e positivo rispetto al lavoro in ambito scolastico e a quanto possa valere nella formazione⁵⁶.

Il contesto di alternanza scuola-lavoro in Lombardia

L'alternanza scuola-lavoro è una modalità didattico-formativa trasversale a tutti i canali del sistema scolastico-formativo (sistema dei licei, dell'istruzione e della formazione professionale) e si rivolge a studenti che abbiano compiuto i 15 anni di

⁵⁴ A livello lombardo, l'alternanza scuola-lavoro è altresì individuata come una leva delle politiche sul lavoro: la legge regionale n. 22 /2006 sul mercato del lavoro in Lombardia, agli artt. 18 e 19 individua infatti, tra le opportunità di formazione attraverso il lavoro, i tirocini formativi e di orientamento e l'istituzione della Bottega-scuola. La legge regionale n.19/2007, "Norme sul sistema educativo di istruzione e formazione della Regione Lombardia" pone, inoltre, l'alternanza scuola-lavoro tra gli strumenti strategici di rinnovamento del sistema di istruzione e formazione professionale regionale.

⁵⁵ <http://www.orizzontescuola.it/news/alternanza-scuola-lavoro-ppsp-alunni-rinunciano-ore-curricolari-o-studio-pomeridiano>, 19 febbraio 2016

⁵⁶ Su questo tema si veda

G. BERTAGNA, *Lavoro, formazione e giovani*, La Scuola, capp. I, II e III, 2001, Brescia.

età⁵⁷. Questa forma giuridica si propone di orientare e sostenere un ingresso consapevole degli allievi nella realtà lavorativa, mediante l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro⁵⁸.

I percorsi in alternanza hanno una struttura flessibile e si articolano in periodi di formazione in aula e periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro, attuate sulla base di convenzioni. Tali momenti di apprendimento in alternanza fanno parte integrante dei percorsi formativi personalizzati volti alla realizzazione del profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi. Le tempistiche di apprendimento mediante esperienze di lavoro sono articolati secondo criteri di gradualità (Art. 4 D.lgs 77/05). Questa innovativa metodologia didattica rappresenta la strada verso una fattiva alleanza tra il mondo della scuola e quello del lavoro: la scuola diventa più aperta al territorio e l'impresa esercita un ruolo formativo primario verso i giovani, in un contesto che – come indicato dal D.lgs n. 77/2005 – vede il concorso e la collaborazione di diversi attori alla realizzazione delle iniziative di alternanza scuola-lavoro (associazioni d'impresa, Camere di Commercio, enti pubblici e privati ecc.).

⁵⁷ La forma attuale qui enunciata è regolamentata dal decreto legislativo n. 77/2005, attuativo dell'art. 4 della legge n. 53/2003 di riforma del sistema scolastico.

⁵⁸ Si veda AA. VV, *Alternanza scuola-lavoro. Un manuale per capire progettare e realizzare l'alternanza. Le esperienze del sistema camerale lombardo*, edito da UnionCamere Lombardia, 2013.

La diffusione dell'alternanza in Lombardia

Nell'anno scolastico 2013-2014 risulta che a livello nazionale 2.361 scuole secondarie di secondo grado (istituti) hanno attivato percorsi di alternanza scuola-lavoro, coinvolgendo 211.121 studenti⁵⁹.

In questo panorama, i dati a livello regionale mostrano che la Lombardia è la regione più coinvolta nell'alternanza: è infatti la regione con il maggior numero di istituti che hanno attivato questi percorsi (423), pari al 17,9% delle scuole italiane che hanno attivato l'alternanza, nonché con il maggior numero di studenti coinvolti (59.467, pari al 28,2% del totale). Anche il numero medio di studenti in alternanza per istituto in Lombardia è il più alto a livello nazionale (140,6), superando la media italiana di oltre 51 punti percentuali.

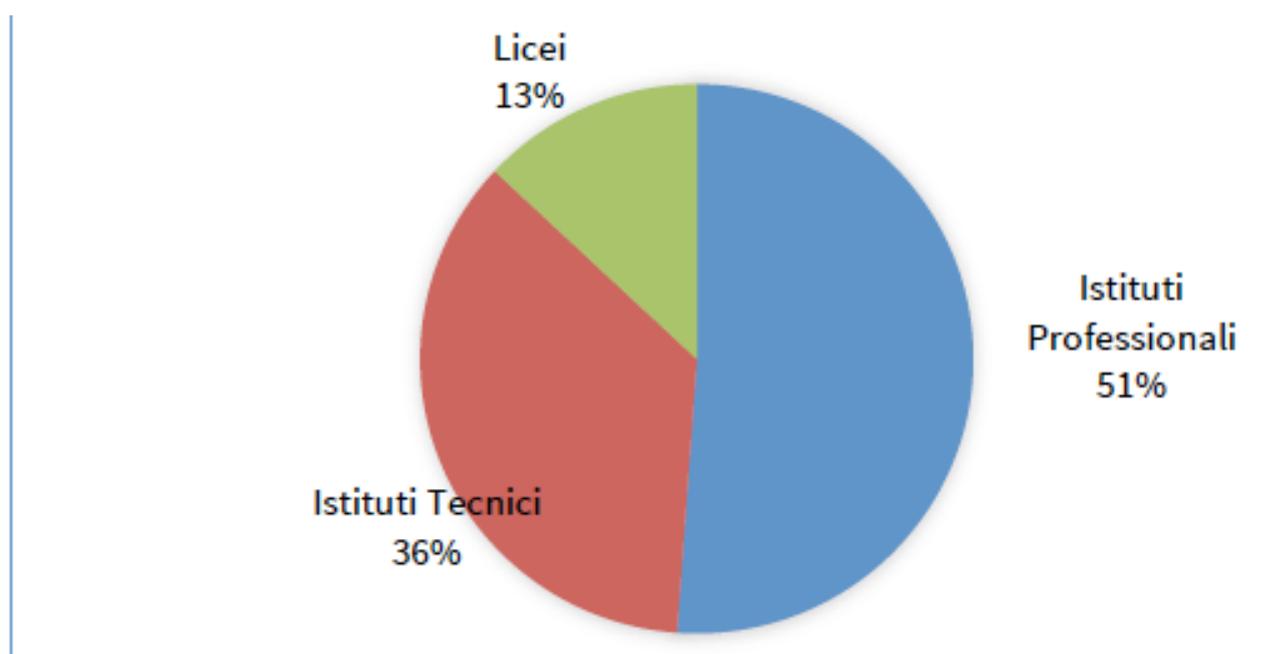
Pertanto, in riferimento alla sola regione Lombardia, quasi 60.000 studenti⁶⁰ hanno avuto un'esperienza di alternanza scuola-lavoro: più di 30.000 negli istituti professionali (30.419, pari al 51,2% degli studenti lombardi in alternanza scuola-lavoro e al 25,78% degli studenti italiani di istituti professionali), più di 21.000 negli istituti tecnici (21.308, il 35,8% degli studenti lombardi e il 32% degli studenti italiani di istituti tecnici), più di 7.700 nei licei (7.740, il 13% degli studenti lombardi ed il 29,28% degli studenti italiani di licei).

⁵⁹ in base ai dati di monitoraggio sull'alternanza scuola-lavoro realizzato da Indire, 2014.

⁶⁰ Dati desunti dal monitoraggio alternanza scuola-lavoro promossa da Indire, 2014.

Il grafico sottostante rappresenta la percentuale di studenti in alternanza in Lombardia per tipologia di istituto, in riferimento all'anno scolastico-formativo 2013-2014

(Fonte: elaborazione dati del monitoraggio alternanza scuola-lavoro – Indire)



Le competenze in atto nell'alternanza

L'alternanza scuola-lavoro implica un modello di scuola diverso rispetto a quello tradizionalmente fondato esclusivamente sulle conoscenze. Se la scuola è il luogo privilegiato della conoscenza formale, l'impresa (e più in generale la vita reale) è il luogo in cui ognuno assolve compiti specifici facendo uso di tutte le proprie risorse per raggiungere un risultato concreto⁶¹. Questa capacità di assolvere compiti non

⁶¹ *Alternanza scuola-lavoro: un manuale per capire, progettare e realizzare l'alternanza*, edito da UnionCamere Lombardia, 2013.

appartiene soltanto alla dimensione del sapere o a quella del fare, ma è rappresentata da un insieme di fattori che include conoscenze e abilità, ma non si delimita in esse. La messa in gioco di tutto il variegato insieme delle risorse personali che concorrono ad affrontare un compito è indicata con competenze. In prima approssimazione, le competenze potrebbero apparire come la capacità di tradurre il sapere in azione, richiamando in qualche modo una distinzione tra sapere e fare.

Desiderando mettere in luce l'importanza di tale concetto all'interno del sistema di alternanza, occorre sottolineare come nell'ultimo quindicennio si è progressivamente affermato come descrittore degli esiti dei processi formativi, nell'intento di sottolineare e misurare l'effettiva acquisita padronanza di risposta a compiti reali, piuttosto che il solo possesso distinto ed astratto di conoscenze ed abilità.

Questo ha portato alla distinzione, anche nell'ambito dell'apprendimento informale nel percorso di alternanza, ad una tripartizione delle competenze:

- Competenze di base
- Competenze tecnico-professionali
- Competenze trasversali

Sulla rilevanza di una progettazione per competenze anche in ambito formale, si tratterà maggiormente nel terzo capitolo.

1.4 IL SISTEMA IEFP IN ITALIA OGGI

Le indicazioni UE per la formazione professionale

Non è possibile poter osservare da vicino l'ordinamento che il nostro Paese si è dato nel corso degli ultimi due decenni senza uno sguardo più ampio alle direttive emanate a livello di Unione Europea.

Sarà pertanto doveroso indicare perlomeno le tappe principali che hanno portato alla veste attuale della IeFP in Italia.

Per quanto riguarda nell'immediato questo lavoro, si potrà porre come punto fondamentale la pubblicazione del 1995 del Libro Bianco⁶² *Enseigner et apprendre: vers la société cognitive*. L'attitudine di questo scritto, come giustamente sottolineato da Fabrizio d'Aniello⁶³, è

invocata dall'immersione nella società dell'informazione, dall'estensione mondiale degli scambi (di merci, di capitali, di servizi, di tecnologia, ecc.) dettata dall'abbattimento delle barriere tra mercati e dalla penetrazione dei ricorrenti progressi scientifici e tecnici nei metodi produttivi.

Il timore e l'incertezza che la nuova concezione della società e del mondo del lavoro sta diffondendo a livello pervasivo conduce pertanto alla paura di:

[...] non poter reggere il passo delle nuove forme di lavoro, di non saper acquisire ed aggiornare le proprie competenze tanto celermente quanto è celere il loro impattarsi nell'obsolescenza,

⁶² Cfr. Commissione delle comunità europee, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, trad. it., Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo, 1996.

⁶³ F. D'ANIELLO, *il lavoro (che) educa*, Franco Angeli, 2014, pos. 79 ed. Kindle, Milano.

Preoccupazione, questa, che:

può essere marginalizzata dal ritorno al sapere e, perciò, nuovamente, dal ripiegamento sull' "attitudine ad apprendere" quale anticamera dell'«attitudine all'occupazione» e leva di gestione dell'età incerta⁶⁴.

Nel *Libro Bianco* in questione, curato da Edith Cresson, si fa pertanto appello ad un rafforzamento dei sistemi di istruzione e formazione, unitamente ad una maggior connessione ed integrazione tra formazione professionale ed ambito lavorativo.

In pieno accordo con quanto preannunciato nella pubblicazione di Strasburgo, si giunse nel volgere di qualche anno alla conclusione finale del Consiglio europeo di Lisbona⁶⁵, da cui emerse il rinomato obiettivo strategico da raggiungere entro il 2010:

diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con i nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale⁶⁶.

Sebbene sia oggi chiaro come quanto emerso dal Consiglio lusitano non potesse fare i conti con la situazione odierna, a livello socio-economico, dell'Unione Europea rispetto a nuove potenze emergenti, a tali considerazioni finali fecero eco altre, di pochi anni successive.

⁶⁴ Per questa definizione si veda anche Z. BAUMAN, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, 1999, Bologna.

⁶⁵ Tenutosi il 23 e 24 marzo 2000.

⁶⁶ Queste conclusioni, come del resto tutte le altre dei Consigli europei che verranno considerate nel prosieguo del testo, sono disponibili presso: <http://eur-lex.europa.eu>.

Nell'ottobre 2001, si riunirono a Bruges (da cui "iniziativa di Bruges") i Direttori generali per l'istruzione e formazione professionale, affinché si potesse addivenire ad una visione concertata finalizzata ad esaltare definitivamente il ruolo della stessa Vet (*Vocational Educational Training*) in funzione del raggiungimento dell'obiettivo fissato a Lisbona. Da qui, il 2 novembre 2002 il Consiglio istruzione, gioventù e cultura approvò una Risoluzione dedicata ad una maggiore cooperazione in ordine alla Vet, recepita in seguito dalla Commissione europea nel corso della Conferenza di Copenaghen del 29 e 30 novembre 2002. Da qui sarebbe scaturita la Dichiarazione di Copenaghen (30 novembre), che avrebbe poi innescato il processo omonimo⁶⁷.

Tale conferenza puntò a rendere effettive quelle intenzioni di cooperazione e mobilità e, specificatamente, il cuore del programma "Istruzione e Formazione 2010", attraverso l'implementazione di un meta-sistema di trasferimento e validazione dei crediti correlati alle qualifiche e alle competenze acquisite, facendo perno attorno al «principio della trasparenza» e della «fiducia reciproca»⁶⁸.

Lo scopo prioritario è stato quello di fornire un quadro di riferimento trans-nazionale, capace di favorire la spendibilità di conoscenze e titoli conseguiti in

⁶⁷ Cfr. L. D'ANGELO, *Il Nuovo Programma per l'Apprendimento Permanente (Lifelong Learning Programme): contesto di riferimento e struttura*, in L. D'Angelo (a cura di), *Integrazione europea in materia di istruzione e formazione. Una sfida ancora aperta*, Franco Angeli, 2008, p. 20, Milano.

⁶⁸ *Ibidem*.

un'ottica di fluida mobilità, in grado di ampliare i confini del mercato e della ricevibilità di una domanda più estesa, o di aiutare l'integrazione sociale degli stranieri, ma anche l'osmosi tra sistemi di apprendimento differenti.

La posizione auspicata a partire dal processo di Copenaghen ha trovato continuità nel Comunicato di Maastricht del 14 dicembre 2004, che aprì la strada al sistema Ecvet e anche, in maniera più tangenziale, all'Eqf, come si vedrà in seguito.

L'Ecvet, o *European Credit system for Vocational Education and Training*, è un impianto metodologico «utile per descrivere le certificazioni in termini di unità di apprendimento, con punti di credito associati⁶⁹»; è, altresì, un sistema

di accumulazione, capitalizzazione e trasferimento di unità di apprendimento riguardante l'istruzione e la formazione professionale» che «consente di attestare e registrare i risultati delle formazioni svolte [...] in diversi contesti, sia all'estero sia attraverso un percorso formale o informale di apprendimento. I risultati [...] possono essere trasferiti verso i contesti di origine [...], ove possono essere accumulati e ne può essere ottenuta la certificazione⁷⁰

La terza tappa nell'analisi dei processi che hanno portato, a livello europeo, alla situazione odierna, può essere individuata nel Comunicato di Bruges del 7 dicembre 2010, il quale volse lo sguardo al futuro dell'istruzione e formazione professionale per quanto riguarda il periodo 2011-2020, evidenziandone le esigenze di oggi

⁶⁹ F. D'ANIELLO, *Il lavoro (che) educa*, Franco Angeli, 2014, pos. 124 ed. Kindle, Milano.

⁷⁰ Cfr. Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET)*, in *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 155/11, 8 luglio 2009.

(flessibilità, adeguamento alle nuove esigenze del mercato del lavoro, settori produttivi emergenti, adattabilità delle competenze) e di domani (invecchiamento della popolazione, sostenibilità, massima mobilità, ottimizzare le risorse disponibili).

Infine, nel 2010 si è aggiornato anche il progetto di Lisbona, potenziato da «Europa 2020», che ora punta sullo sviluppo di un'economia solidale, sostenibile ed intelligente insistendo su cinque comparti precipui: istruzione e formazione professionale, integrazione sociale, innovazione, occupazione e questioni climatiche ed energetiche⁷¹.

Si potrà dunque porre all'anno 2010 il momento di debutto ufficiale dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale in Italia (IeFP).

Uno sguardo all'Italia

Oltre ai diversi processi evolutivi indicati in precedenza, a livello di Unione Europea, non si potrà esimersi dal riportare in questa sede anche le innovazioni introdotte dal sistema legislativo nazionale.

Sarà importante ricordare che alcune modifiche vennero effettuate a partire dalla L. 24 giugno 1997, n° 196 ("legge Treu") - che riordinò il contratto di formazione e lavoro (art. 15), l'apprendistato (art. 16) e la formazione professionale, quale primo passo in vista di un «più [...] ampio processo di riforma» (art. 17), norma l'istituto dei

⁷¹ I dettagli della "strategia Europa 2020" sono disponibili presso: <<http://ec.europa.eu/europe2020/indexit.htm>>.

tirocini formativi e di orientamento (art. 18) ed esorta un'evoluzione rapida sul fronte della certificazione delle competenze.

Tale legge sarà però da prendere in considerazione all'interno del più ampio cambiamento della gestione della Pubblica Amministrazione, apportato dalla legge del 15 marzo 1997 n° 59⁷². Questa normativa introdusse nuove energie tese a una decentralizzazione statale, utile per comprendere appieno la veste regionale attuale del sistema IeFP nazionale. Questi tentativi di chiarificazione andranno inoltre letti alla luce dei cambiamenti, già avviati in passato⁷³, per quanto riguarda il rapporto tra Stato e Regioni in materia di formazione professionale.

⁷² Cfr. Presidente della Repubblica italiana, Legge 15 marzo 1997, n. 59. *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, in *Gazzetta Ufficiale*, p. 63, 17 marzo 1997.

⁷³ Si tenga conto, a questo proposito, di diversi decreti susseguitisi negli anni. Il decreto del Presidente della Repubblica del 15 gennaio 1972, n° 10, che si limita a trasferire alle Regioni alcune funzioni amministrative della formazione professionale, il d. p. r. del 24 luglio 1977, n° 616, che ribadisce la competenza regionale dell' "istruzione artigiana e professionale", ferma restando l'impossibilità di rilasciare titoli di studio, la legge del 1 giugno 1977, n° 285, che demanda alle Regioni l'elaborazione di programmi di formazione professionale, la legge-quadro sulla formazione professionale, ovvero la legge del 21 dicembre 1978, n° 845, che offre alle Regioni la potestà legislativa concorrente (non esclusiva) in materia di orientamento e formazione professionale. Quest'ultima sancisce di fatto il dualismo tra istruzione statale e formazione professionale regionale e non riesce ad attualizzare una significativa cooperazione tra enti formativi e quelli territoriali.

Su questo argomento, si veda:

Dal punto di vista della formazione professionale, si dovrà prendere in esame il d.lgs. del 31 marzo 1998, n° 112, attuativo della L. 59, cardine del processo di regionalizzazione programmatica e amministrativa dell'«Offerta formativa integrata tra Istruzione e Formazione Professionale⁷⁴».

Se è stata dunque la legge n° 59 a dare un nuovo impulso ai processi di decentramento della formazione professionale, ciò che ne sancì in via definitiva l'attuazione è la riforma del Titolo V della Costituzione, per opera della legge costituzionale n° 3 emanata il 18 ottobre 2001⁷⁵.

G. LANEVE, *Regioni e istruzione e formazione professionale. Profili costituzionali*, Cacucci, 2008, pp. 37-51, Bari.

⁷⁴ Più approfonditamente, l'art. 138 del d.lgs. delega alle Regioni la «programmazione dell'offerta formativa integrata tra istruzione e formazione professionale». Al capo IV se ne definisce la «valenza prevalentemente operativa, per qualsiasi attività di lavoro e per qualsiasi finalità, compresa la formazione impartita dagli istituti professionali» (non quinquennali), e si specifica il fine: «conseguimento di una qualifica, di un diploma di qualifica superiore o di un credito formativo, anche in situazioni di alternanza formazione-lavoro». Dopo, all'art. 143, si stabilisce il conferimento ferimento alle Regioni di «tutte le funzioni e i compiti amministrativi nella materia «formazione professionale» Infine, l'art. 144 trasferisce alle Regioni «la formazione e l'aggiornamento del personale impiegato nelle iniziative di formazione professionale».

⁷⁵ Si veda Presidente della Repubblica italiana, *Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3. Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione*, in *Gazzetta Ufficiale*, p. 248, 24 ottobre 2001.

Al giorno d'oggi, l'offerta formativa di IeFP di secondo ciclo e di formazione superiore terziaria è erogata, sul territorio nazionale, dalle Istituzioni formative e dalle Istituzioni scolastiche e paritarie, nonché, nel caso dei percorsi formativi rivolte ai propri apprendisti, dalle imprese in possesso di capacità formativa. La triplice natura degli Enti che possono, di fatto, avviare percorsi di Istruzione Professionale, rendono perciò necessaria una flessibilità strutturale unica nel suo genere, che non perda di vista l'obiettivo definito nell'offerta formativa regionale⁷⁶:

Tutti i percorsi del sistema di Istruzione e formazione professionale (IFP) assumono l'ottica della centralità della formazione della persona, attraverso la valorizzazione e lo sviluppo di tutte le sue potenzialità, in una prospettiva di istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita.

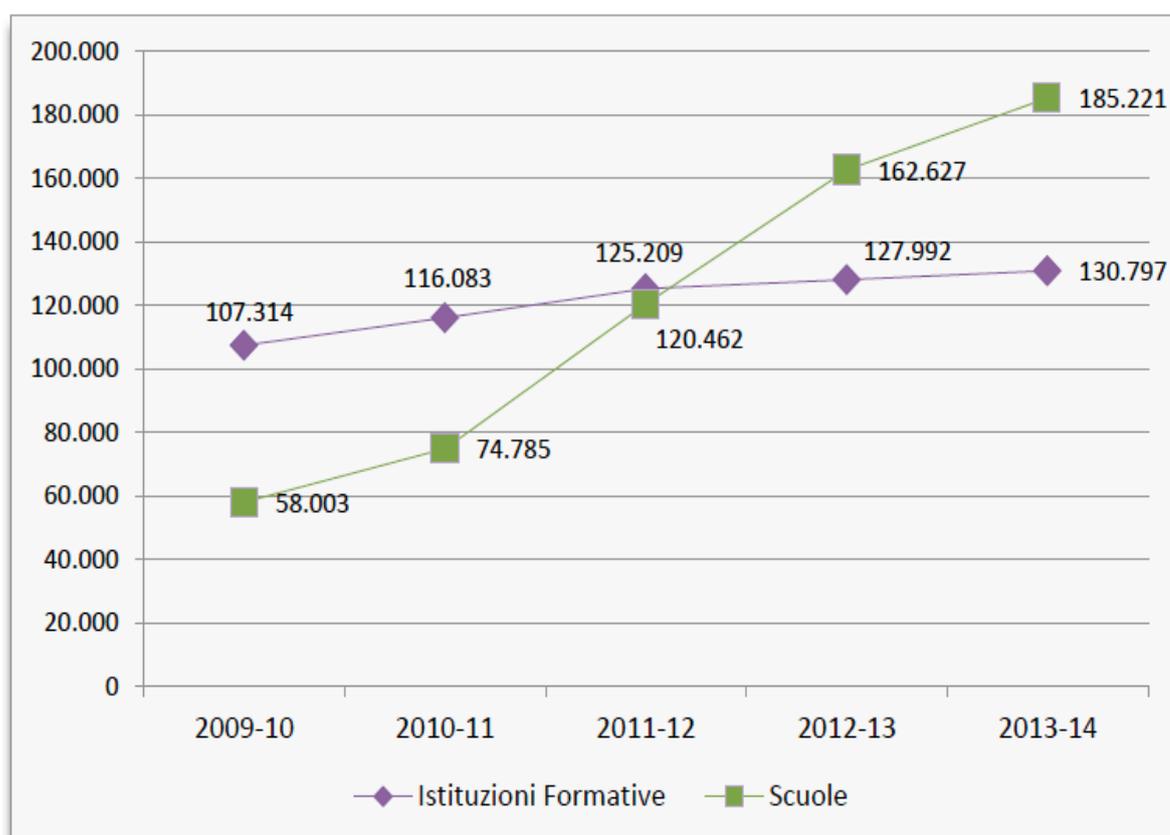
Questa dinamicità nel proporre tipologie diverse di formazione, volta a rispondere alle esigenze del Mercato del Lavoro, in particolar modo quello territoriale, ha fatto in modo che si strutturasse un raccordo molto forte e in continuo divenire tra istituzioni formative e mondo delle imprese.

Nel corso degli ultimi anni il numero complessivo degli iscritti alla IeFP continua ad aumentare con un ritmo molto consistente mentre, a partire dall'annualità 2010-11, l'offerta dei percorsi svolti presso i Centri accreditati (Istituzioni Formative) sembra aver quasi arrestato il trend di crescita che aveva caratterizzato gli anni precedenti. Nel corso dell'anno formativo (in seguito a. f.) 2013-14, gli iscritti al

⁷⁶ Indicazioni regionali per l'offerta formativa della regione Lombardia.

triennio presso i Centri superano le 130 mila unità, con un aumento del 2,2% rispetto all'annualità precedente, mentre gli iscritti ai percorsi IeFP svolti a scuola superano i 185000 giovani, con una crescita del 13,9%. Il totale degli iscritti IeFP nell'anno esaminato arriva pertanto a 316.018 allievi, ai quali si aggiungono i 12.156 iscritti ai percorsi di IV anno⁷⁷.

Il 2013-14 è stato l'anno in cui è arrivato a compimento il primo triennio dei percorsi svolti in regime di sussidiarietà su tutto il territorio nazionale, dopo che, nell'anno precedente, avevano visto il completamento i percorsi delle 4 regioni "anticipatarie" (Valle d'Aosta, Lombardia, Toscana e Marche).



Evoluzione della partecipazione alla IeFP (I-III anno) per tipologia

⁷⁷ Dati Isfol, XIII monitoraggio IeFP, 2015.

La percentuale di iscritti 14enni al primo anno è del 41,4% per i percorsi dei Centri accreditati, percentuale che sale al 45,4% per la sussidiarietà integrativa e scende al 30,6% per la complementare. A queste quote si può dire corrispondano, grosso modo, le percentuali degli allievi che hanno scelto i percorsi IeFP come prima scelta, diversamente dagli altri che, con qualche eccezione, vi sono probabilmente approdati dopo precedenti insuccessi formativi o scelte insoddisfacenti.

1.5 IL SISTEMA IEFP LOMBARDO

L'odierna fisionomia del sistema lombardo IeFP ha avuto diverse fasi di genesi, dal periodo pionieristico del biennio 2002 – 2004 alle innovazioni apportate in epoca più recente. Da un'analisi emerge, a livello complessivo, un sistema regionale che ha saputo porsi in dialogo con il complesso sistema di Istruzione nazionale, rispetto a cui ha avuto, in diverse occasioni, anche un ruolo anticipatore. Anche il carattere stesso di tale struttura denota una posizione non residuale rispetto all'offerta formativa di Istruzione (come per anni, purtroppo, si è stati portati a ritenere), ma anzi si è messo in risalto una situazione dinamica, volta a rispondere ai rapidi cambiamenti del mercato del lavoro.

Del resto anche i dati raccolti negli anni indicano una crescita esponenziale, se si considera che i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale avviati in Lombardia per l'anno formativo 2002-2003 erano 35, per un totale di 624 alunni iscritti, mentre solamente otto anni dopo i percorsi proposti erano 2203, di cui hanno usufruito quasi 45000 studenti⁷⁸.

Occorrerà dunque prendere in considerazione alcuni aspetti chiave da mettere in luce in questo contesto.

Il primo riguarda l'idea di fondo e la sfida che tuttora orientano le politiche di Regione Lombardia in questo campo e che sono strettamente legate alla prospettiva

⁷⁸ Dati ISFOL 2012.

di ispirazione europea della VET, intesa come desiderio di superamento della separazione tra «cultura» e «lavoro» (dicotomia, questa, evidenziata a livello storico nei paragrafi precedenti) in favore di una ri-articolazione nuova, organica e performante dei «saperi di base» con le «competenze tecnico-professionali». L'apprendimento per così dire contestuale (qualcuno direbbe olistico) vuole dunque soppiantare il vecchio concetto per cui occorrerebbe prima acquisire le conoscenze di base e poi apprendere ad applicarle in ambito professionale.

Alla base di un sistema: i bisogni della persona

Un altro aspetto non secondario da prendere in considerazione è la creazione di un sistema formativo che recuperi le origini dei bisogni, sociali e lavorativi, per cui venne creato e mantenuto, con varie riforme, nel corso dei secoli. Si intende con questo un'organizzazione che conservi uno stretto rapporto con il mondo del lavoro, le sue tecnologie e la sua organizzazione, le competenze necessarie per essere produttivi e competitivi. Una formazione troppo teorica, identica a se stessa col passare degli anni, che non tenga conto delle vere necessità del contesto aziendale, risulta essere di fatto uno dei fattori determinanti, se non il primo, per quanto riguarda uno scarso successo formativo, prima ancora che educativo.

Le IeFP di Lombardia hanno operato (e sempre più operano) scelte chiare in tal senso: puntare a sviluppare competenze che offrano le possibilità di gestire il lavoro nel suo intrinseco dinamismo, ponendo così l'allievo in un *mindset* che favorisca l'apprendimento permanente, sia dentro che fuori il contesto aziendale.

Il terzo aspetto da tenere presente è la decisione, da parte della Regione, di esercitare *in toto* l'insieme di competenze previste dalle Leggi Nazionali rispetto alla potestà legislativa esclusiva in materia di Istruzione e Formazione Professionale, in particolar modo la L. N. del 2003 n°53.

Nel biennio 2002 – 2004, come già detto in precedenza, vennero avviate a livello sperimentale le nuove linee guida per la formazione professionale in Lombardia.

Questo permise di sviluppare un nuovo impianto progettuale e metodologico che ha potuto generare, col tempo, un'offerta formativa che includesse e sviluppasse, almeno a livello di norme, la legge n° 53 del 2003, anticipando di fatto di un anno la messa a regime di tali linee guida a livello nazionale: centralità della persona e del suo apprendimento all'interno del percorso formativo, ma soprattutto la valorizzazione culturale e pedagogica del lavoro⁷⁹. Tali percorsi vennero inoltre incentrati sull'Unità Didattica (o Unità Formativa) come strumento principe del superamento della parcellizzazione della conoscenza e della frammentazione disciplinare, punto di discussione ancora attuale a livello sia accademico che pedagogico⁸⁰ e di cui si parlerà nei prossimi capitoli.

⁷⁹ G. BERTAGNA, *Lavoro e formazione dei giovani*, Editrice La Scuola, 2011, pp. 55 e ss, Brescia.

⁸⁰ Si veda in riferimento a questo argomento G. BERTAGNA, *Fare Laboratorio*, Editrice La Scuola, 2014, Brescia.

A tale proposito, si ricordi che il sistema di istruzione e valutazione basato sulle Competenze ha trovato, per così dire, il suo naturale campo di applicazione, sviluppo e sperimentazione proprio nel sistema di Formazione Professionale.

La sistematica suddivisione delle stesse in abilità e conoscenze, strutturata per Competenze di Cittadinanza (trasversali), Assi Culturali (di base) e Tecnico-Professionali, promosse dall'allora ministro Giuseppe Fioroni nel 2007 e inerente alla decisione del Consiglio Europeo, è stata impiegata nel sistema IeFP proprio come punto di forza, da cui strutturare non solo le prove centralizzate di certificazione finale (attestato di qualifica e diploma professionale), ma anche il curriculum e la programmazione proposta alle singole annualità.

1.6 LA STRUTTURA ATTUALE

Dal momento che si desidera focalizzare la questione sulla base di quanto documentato e sperimentato, si circoscriverà l'analisi di seguito riportata ai soli Enti Formativi regionali e paritari, omettendo per necessità di spazio gli Istituti professionali di Stato con corsi di formazione triennali e quadriennali.

Tralasciando, momentaneamente, le affinità pedagogiche di base con il pensiero di Sergej Hessen, come già detto da G. Bocca ⁸¹, per il quale l'impostazione di base dell'IeFP è:

tipicamente hesseniana, laddove questo autore sottolineava la possibilità di addivenire ad un approccio culturale turale generale/specifico, intendendo l'ipotesi di pervenire alla piena formazione umana attraverso molteplici approcci particolari, quale quello classico umanistico, tecnico tecnologico, professionale

si proverà in questa sede a delineare la struttura portante del sistema regionale lombardo IeFP, con particolare riferimento al rapporto di tale istituzione con la "cultura umanistica" intesa come insieme dei saperi alti, classici, spesso considerati come "altro" dalla dimensione lavorativa dell'uomo.

Il concetto di standard nella Formazione Professionale

A tal proposito si prenda qui in esame la struttura presentata dal sistema IeFP in quanto organizzata, a livello di Offerta Formativa (OF), come risposta a standard minimi comuni, riconducibili ai seguenti ambiti:

⁸¹ G. BOCCA, *Lavoro formazione cultura*, Vita&Pensiero, 2003, p. 49, Milano.

- Standard formativi;
- Standard professionali;
- Standard di descrizione certificazione delle competenze.

Gli Standard Formativi sono l'insieme di tutte le specifiche che definiscono e rientrano nell'ambito del formativo, riconducibili ai processi di progettazione, apprendimento, erogazione e qualità dell'offerta formativa⁸². Tale insieme si suddivide, fondamentalmente, in standard di erogazione, concernenti tutti gli elementi che una determinata Istituzione deve possedere e garantire al fine dell'erogazione del servizio e dei percorsi, e standard di apprendimento, concernenti gli obiettivi che devono essere raggiunti dagli allievi, in termini di acquisizione.

Gli Standard Formativi Minimi (SFM) costituiscono la determinazione necessaria e sufficiente a garantire, sull'intero territorio nazionale, l'omogeneità dell'offerta formativa (sia a livello di erogazione, che di apprendimento), in rapporto, per l'ambito dell'obbligo di istruzione, ai diritti sociali e civili fondamentali.

Definiti a livello nazionale e regionale, come declinazione dei Livelli Essenziali delle Prestazioni, essi rappresentano ad un tempo il vincolo e la risorsa per la predisposizione dell'offerta formativa nei suoi diversi aspetti, di progettazione, valutazione e di concreta erogazione (aspetti strutturali e strumentali).

⁸² Si vedano, per maggiori dettagli, le *Indicazioni Regionali dell'offerta Formativa di IeFP* pubblicate sul sito ufficiale di Regione Lombardia.

Gli Standard Professionali sono l'insieme delle specifiche che definiscono l'ambito della professionalità, riconducibili ad una analisi dei processi lavorativi, a criteri di definizione di figure e profili a banda larga ed incentrate, come detto precedentemente, sulla dimensione della competenza.

Il quadro regionale degli standard professionali vuole rispondere alle finalità tra loro fortemente connesse di inter-sistemicità e trasferibilità, ovvero possibilità che i descrittori standard con cui si identifica una «figura professionale» possiedano caratteri di leggibilità sia per il mondo del lavoro, sia nei diversi sistemi formativi e di orientamento. Altra finalità vuole essere anche la centralità riconosciuta al soggetto ed alla risorsa umana, nella prospettiva di supporto allo sviluppo delle competenze e dei livelli di qualificazione lungo tutto l'arco della vita, quale obiettivo strategico comune alle imprese, ai lavoratori e alle Istituzioni educative e formative.

Gli Standard di descrizione certificazione delle competenze concernono l'insieme di format e regole descrittive, sintattiche e lessicali, trasversali ai due ambiti degli standard professionali e formativi di apprendimento, concernenti in particolare il comune oggetto della competenza e dei suoi elementi costitutivi.

A tale proposito la Regione assume quanto già condiviso a livello interregionale e nazionale, con particolare riferimento agli Accordi siglati in sede di Conferenza Stato Regioni in data 15/01/2004 e 5/10/2006 e relativi allegati tecnici.

Il Quadro degli Standard professionali ed il Repertorio dell'offerta formativa regionale mantengono per loro stessa natura un carattere aperto, ovvero sono periodicamente aggiornati rispetto alle evoluzioni del contesto lombardo ed in

rapporto allo stesso processo di definizione a livello nazionale di un quadro univoco per l'interazione e la leggibilità dei diversi sistemi territoriali e di istruzione, formazione e lavoro. A tale opera di continuo aggiornamento contribuiscono anche le Istituzioni formative, creando così uno scenario di innovazione "dal basso", piuttosto inusuale nel contesto della scuola tradizionale.

Gli obiettivi di apprendimento

Per quanto riguarda nello specifico l'apprendimento a cui punta l'erogazione del servizio formativo IeFP, ogni singola tipologia dei percorsi del sistema di istruzione e formazione professionale dovrà tenere innanzitutto presenti i seguenti Obiettivi Generali di Apprendimento (OGA) del processo formativo:

1. utilizzare la lingua italiana ed una o più lingue straniere in relazione ai Profili formativi di uscita, a fini di comprensione e di espressione nei diversi contesti e secondo le diverse finalità di vita personale e professionale;
2. utilizzare la conoscenza dei diversi costrutti matematici in relazione ai Profili formativi di uscita per comprendere e risolvere i problemi ed affrontare i relativi compiti, connessi con il proprio sviluppo personale e professionale;
3. utilizzare le competenze e le conoscenze acquisite nel campo scientifico e tecnologico per comprendere il mondo della natura e lo sviluppo tecnologico e per assumere un ruolo attivo e responsabile come cittadino e come produttore;
4. utilizzare le conoscenze relative allo sviluppo storico delle società ed alla loro attuali caratteristiche, con particolare attenzione alla dimensione giuridica ed

economica, per acquisire consapevolezza della propria identità e partecipare in modo efficace alla vita sociale e lavorativa;

5. Sviluppare le abilità relative alle proprie potenzialità personali nel campo delle strategie di apprendimento, delle soluzioni di problemi, del lavoro di gruppo, della comunicazione e della valutazione critica, ai fini della definizione della propria identità personale e professionale;

6. Sviluppare le abilità relative sia al campo della partecipazione alla vita civile e pubblica che al campo della vita economica e produttiva ed in particolare la capacità di agire in modo autonomo e responsabile, di collaborare e partecipare e di potenziare il proprio senso di iniziativa e di autoimprenditorialità;

7. utilizzare le strumentazioni tecnologiche coerenti con il Profilo Formativo in uscita, con particolare attenzione all'ambito informatico e multimediale;

8. elaborare il proprio progetto personale come persona (elementi etici e culturali) come cittadino e come produttore facendo esperienza delle proprie capacità e verificando le proprie attitudini ed aspirazioni nel quadro di attività di orientamento finalizzate.

Questo elenco di otto «macro-competenze» fa riferimento al cosiddetto Asse di Cittadinanza, posto in relazione con quanto individuato dall'Unione Europea come «competenze chiave per l'apprendimento permanente»⁸³.

⁸³ Consiglio Europeo del 18 dicembre 2006

Il Quadro Europeo delle Qualificazioni

Il riferimento a questa struttura, andrà segnalato inoltre che in seguito all'Accordo sottoscritto in Conferenza Stato-Regioni il 20 dicembre 2012 è stato adottato il "Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al Quadro Europeo delle qualificazioni "(EQF), istituito con la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008.

Il Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente è uno schema di riferimento per "tradurre" quadri di qualifiche e livelli di apprendimento dei diversi paesi e che agisce come dispositivo per renderli più leggibili. Si tratta di una meta-struttura rispetto a cui gli Stati membri sono chiamati, su base volontaria, a ridefinire i propri sistemi di istruzione e formazione, in modo da collegare i sistemi nazionali di riferimento e l'EQF. Il Quadro si applica a tutte le qualifiche, da quelle ottenute in un percorso scolastico obbligatorio, ai livelli più alti di istruzione e formazione accademica/professionale.

Inoltre, l'Eqf ha l'ambizione di far dialogare agenzie e servizi d'istruzione e formazione prima separati tra loro (per *mission* o identità), di porre sul medesimo piano autorità nazionali e soggetti altri (multinazionali ad esempio), di validare gli apprendimenti non formali ed informali verificandone l'equivalenza (di contenuto e

pertinenza) alle qualifiche fliche formali, in breve di aumentare le possibilità di accesso e partecipazione ne al *lifelong learning*⁸⁴.

Emerge da questa analisi strutturale una trama fitta, dinamica e volta al cambiamento per sua stessa natura, senza per questo venire meno ad una disponibilità di confronto sia interno, anche a livello di Unione Europea, circa la bontà della formazione elargita, sia volta all'esterno: *in primis* col mercato del lavoro, come già indicato in precedenza, ma anche con altre realtà formative ed educative, non ultimo il sistema IFTS (Istruzione e Formazione Tecnica Superiore) di cui, tra l'altro, la realtà italiana si sta recentemente arricchendo con nuove proposte.

In questa sede non si vuole entrare nella questione pedagogica sulla finalità «funzionale o liberatrice»⁸⁵ dell'educazione prevista nella formazione professionale, di cui si tratterà nei capitoli successivi, ma provare a condurre una breve indagine sul rapporto delle «competenze di base» con «l'educazione del fare» (è questo solo uno dei molti appellativi utilizzati nei documenti ufficiali per indicare l'apprendimento esperienziale derivante da attività laboratoriali, come per esempio dal tirocinio curricolare)

⁸⁴ Cfr F. D'ANIELLO, *Il lavoro (che) educa*, 2014, Franco Angeli, posizione 202 e ss. *Kindle Edition*, Milano.

⁸⁵ Cfr. F. D'ANIELLO, *La formazione professionale nella società della conoscenza*, in *Prospettiva EP*, 1, 2005.

oltre che S. ANGORI, *Educazione permanente: un'espressione superata?* In *Prospettiva EP*, 3, 2001, p. 69.

CAPITOLO II

L'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA ITALIANA NEL SISTEMA

IEFP LOMBARDO

2.1 DATI PRELIMINARI

Si vogliono riportare in questo paragrafo diversi elementi e risultati di indagini, punti di partenza per alcune considerazioni necessarie anche per il capitolo successivo.

A fronte di una crescita numericamente esponenziale degli iscritti in Italia ai percorsi della Formazione Professionale in ogni sua forma (sia essa in regime di sussidiarietà, mista, ovvero IeFP come per la Lombardia), si rileva come questo aumento si inserisca in un contesto di istruzione giovanile più ampio, a livello nazionale e inter-istituzionale.

In particolare, verrà qui preso in considerazione il report del Meeting di Bruxelles *Education, Youth, Culture and Sport*, tenutosi il 12 dicembre 2014. Si metterà in correlazione tale scritto con la relazione di CEDEFOP sull'istruzione e Formazione Professionale in Italia, edita dal *Publications office of the European Union* nel dicembre 2014.

Disoccupazione, Formazione e Mercato del Lavoro

Nel 2015 il tasso di disoccupazione giovanile (in riferimento alla fascia d'età 15-24) è raddoppiato rispetto al 2008, superando nel 2014 il 42,7%⁸⁶.

La correlazione tra l'economia, il mercato del lavoro e l'istruzione e la formazione è uno dei presupposti cruciali per formulare politiche efficaci e capaci di offrire risposte concrete.

L'obiettivo strategico posto dall'Italia di rafforzare l'IeFP dovrà dunque andare al fondo del sistema di formazione che vige oggi nel Paese e capire come solo un'ottimizzazione della sua declinazione su tutto il territorio nazionale possa fornire una preparazione adeguata ai giovani in uscita dal percorso formativo; non solo come rosa di competenze atte allo svolgimento di uno specifico lavoro, ma anche e soprattutto atte ad aggiornare e ampliare costantemente le proprie abilità e conoscenze investibili in competenze professionali a più largo respiro.

In tal senso, sempre in riferimento al Meeting europeo del 12 dicembre, il Consiglio ha posto in evidenza la necessità di sviluppare l'imprenditorialità nei giovani già all'interno dei vari *curricula* scolastici, ponendo la questione dell'*entrepreneurship* come fondamentale tra le linee guida strategiche individuate come obiettivi entro il 2020.

⁸⁶ Dati Istat aggiornati a febbraio 2016.

Tale dato andrà preso in considerazione unitamente a quanto delineato dalla recente Relazione sull'Istruzione e Formazione Professionale in Italia, edita da CEDEFOP⁸⁷: il 95% delle imprese private italiane ha meno di 10 dipendenti.

Si rende quindi evidente come il tessuto economico produttivo principale nel nostro Paese rimanga a tutt'oggi, nonostante tutto, quello della piccola impresa.

Rilanciare le capacità imprenditoriali in quella che sarà, nel volgere di pochi anni, la futura classe lavorativa nazionale, risulta pertanto una priorità di massimo livello.

D'altro canto, bisognerà qui sottolineare come la capacità di assorbimento di giovane forza lavoro da parte del mercato del lavoro rimane in Italia sia più bassa rispetto alla media europea, dove si osserva un divario maggiore nei confronti di coloro che hanno conseguito una laurea e chi è in possesso di un solo diploma (75,7% contro una media UE di 81,7%, rispetto alla situazione di qualifiche medie, 62,6% contro il 67,7%). Alla luce di tali dati risulta quindi che, se è ancora vero che il conseguimento di livelli d'istruzione più alti continui ad essere uno scudo contro la disoccupazione, le recenti dinamiche del mercato del lavoro confermano che il possesso di un diploma di laurea non riduce il rischio di disoccupazione nel nostro Paese, diversamente da quanto accade in altri Paesi europei.

Dispersione scolastica e sistema IeFP

A promuovere la serie di iniziative atte a rafforzare ed estendere la proposta formativa del sistema di IeFP è anche un altro dato allarmante, che emerge

⁸⁷ In riferimento all'anno sociale 2013-2014

dall'indagine CEDEFOP: l'abbandono precoce dell'*iter* formativo riguarda attualmente circa il 20% degli studenti italiani⁸⁸, con conseguenze che ovviamente vanno ad inficiare il possibile sbocco lavorativo dei soggetti in questione.

Non solo: nel caso specifico del sistema IeFP, più del 40% degli studenti iscritti sono in ritardo di almeno un'annualità rispetto alla classe che dovrebbero frequentare secondo l'anno di nascita; anche se questo dato è in costante diminuzione col passare degli anni, indice di una scelta di percorsi professionali sempre più legata a vocazione e non per ripiego, rimane comunque evidente che tale *iter* sia visto, innanzitutto all'interno delle Istituzioni Scolastiche, come via più semplice e meno impegnativa al conseguimento di una qualifica.

Alla luce dei dati indicati, promuovere la formazione e l'istruzione professionale diventa, pertanto, una via necessaria di sviluppo, recentemente sollecitata dal Direttore esecutivo del CEDEFOP alla Conferenza europea sulle politiche della VET. Anche secondo la Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione europea, per tenere sotto il 10% la quota degli abbandoni e accrescere fino al 40% quella dell'istruzione terziaria sarebbe auspicabile che almeno uno studente su due scelga la VET. Questa speranza sembra, in Italia, in parte confermata dalla struttura apparentemente equilibrata del nostro sistema (la metà degli studenti di primo anno

⁸⁸ Un giovane italiano su cinque tra i 18 e i 24 anni (solo uno su sette in Europa) abbandona prematuramente gli studi secondari post-obbligo senza giungere al titolo previsto. Secondo il Rapporto sulla Coesione sociale pubblicato da Istat nel 2015, la quota dei 18-24enni italiani che abbandonano gli studi è pari al 20,2%.

sarebbe già nella VET) confermata, oltre che dalle rilevazioni sulle pre-iscrizioni dell'anno scolastico 2012/13, anche come *trend* per l'anno successivo. Da esse, infatti, appare un incremento, sia pur leggero, delle preferenze per gli istituti professionali a discapito di quelle per i licei⁸⁹. Tuttavia, gli istituti tecnici e (soprattutto dopo l'abolizione del triennio qualificante) l'istruzione professionale, già difficilmente distinguibile da quella tecnica, mostrano un orario del biennio pesantemente connotato da materie generaliste. Secondo il «Rapporto sulla qualità della scuola»⁹⁰ la dispersione scolastica continua a peggiorare⁹¹ soprattutto negli istituti professionali e tecnici, dove al primo biennio vi si perde rispettivamente il 24% e il 17% degli studenti (contro l'11% nei licei). Ne consegue che i 14-16enni meno interessati ad apprendimenti astratti vengono respinti precocemente dal sistema, senza potersi così professionalizzare. La via italiana alla VET risulta, dunque, poco efficiente rispetto alla sua finalità: professionalizzante sì, ma all'accesso e non all'uscita, nel nome ma non nella pratica.

In particolare, verrebbero meno due delle caratteristiche distintive della VET, fortemente connotata in altri Paesi: un robusto approccio all'apprendimento per

⁸⁹A ben leggere i dati forniti dal Ministero, si osserva che l'incremento negli istituti professionali è sostanzialmente da attribuire alla sussidiarietà complementare (ragazzi che si iscrivono a percorsi triennali di IeFP con obiettivi regionali all'interno degli istituti professionali di Stato) che nell'anno precedente non era stata rilevata.

⁹⁰Tuttoscuola, 2° Rapporto sulla qualità nella scuola, 2011.

⁹¹Dal 2007 al 2010 l'aumento della dispersione è presente nei tecnici (dal 15 al 16,6%), nei professionali (dal 22,3 al 24%), ma anche, sia pur lieve, nei licei (dall'11 all'11,4%).

competenze *in primis* e una più stretta osmosi (alternanza) con l'impresa.

2.2 RAPPORTO TRA OCCUPAZIONE E APPRENDIMENTO LINGUISTICO

Competenze Linguistiche e Occupabilità

È evidente pertanto l'importanza di una stretta connessione tra mondo del lavoro e mondo dell'istruzione, affinché l'offerta di competenze linguistiche sia rispondente il più possibile alle esigenze del mercato del lavoro. Una recente indagine Isfol⁹² ha condotto uno studio molto esteso e approfondito in merito.

Il 55,7% degli intervistati si è dichiarato concorde con necessità di istituire una commissione parlamentare per promuovere il miglioramento del rapporto tra competenze linguistiche e mondo del lavoro, quale ulteriore linea d'azione possibile.

Lo sviluppo di tali competenze è pertanto sentito come punto di miglioramento necessario non solamente dai professionisti dei settori Educazione e Impresa, ma anche a livello di percezione comune e condivisa.

Secondo il rapporto *Survey of Adult Skills*⁹³ il 10% dei giovani che hanno ultimato il percorso di studi entro 2 anni ha scarse competenze in lettura, comprensione e utilizzo delle informazioni (*literacy*) e il 14% ha scarse competenze in capacità di calcolo (*numeracy*).

⁹² AA.VV. *Le competenze linguistiche a supporto della mobilità e dell'occupabilità. Il contributo del programma Lifelong learning e del label europeo delle lingue 2007-2013*, Isfol, 2014.

⁹³ Questo rapporto è un prodotto del Programma dell'OCSE *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*, di cui si tiene conto per quanto riguarda il rapporto edito nel 2013.

Oltre il 40% dei giovani che hanno lasciato la scuola prima di completare l'istruzione secondaria superiore hanno scarse competenze in aritmetica e in lettura.

Inoltre, troppi giovani abbandonano la scuola con un'esperienza limitata del mondo del lavoro. Meno del 50% degli studenti che seguono percorsi d'istruzione terziaria di tipo tecnico-professionale (VET) e meno del 40% degli studenti che seguono percorsi accademici nei 22 Paesi dell'OCSE e nelle regioni analizzate dall'*Adult Skills Survey* partecipano a un qualsiasi tipo di apprendimento basato sull'esperienza lavorativa (il cosiddetto *work-based learning*).

Il Consiglio europeo di Barcellona del 15-16 marzo 2002, richiamato poi dal Consiglio sulle competenze linguistiche ai fini di una maggiore mobilità⁹⁴, indirizza ripetutamente in queste direzioni: rafforzare le competenze linguistiche (sia straniere che nazionali) al fine di affinare diverse «competenze chiave», sempre individuate dagli standard europei, e sostenere così una migliore e maggiore occupabilità.

Per quanto riguarda l'Italia, intesa come Stato membro dell'Unione, non dovrebbero dunque esserci limitazioni o incomprensioni di sorta; a ben vedere, anzi, sia nel Consiglio tenutosi nella città iberica che nei successivi aggiornamenti, l'innovazione desiderata, in particolar modo a livello di Formazione Professionale, è notevole.

Si è tutti d'accordo, pertanto, a sostenere un maggior apporto di conoscenza e fruizione del patrimonio linguistico e comunicativo in senso lato, certi del fatto che

⁹⁴ Si veda la Gazzetta ufficiale dell'Unione europea del 20/12/2011

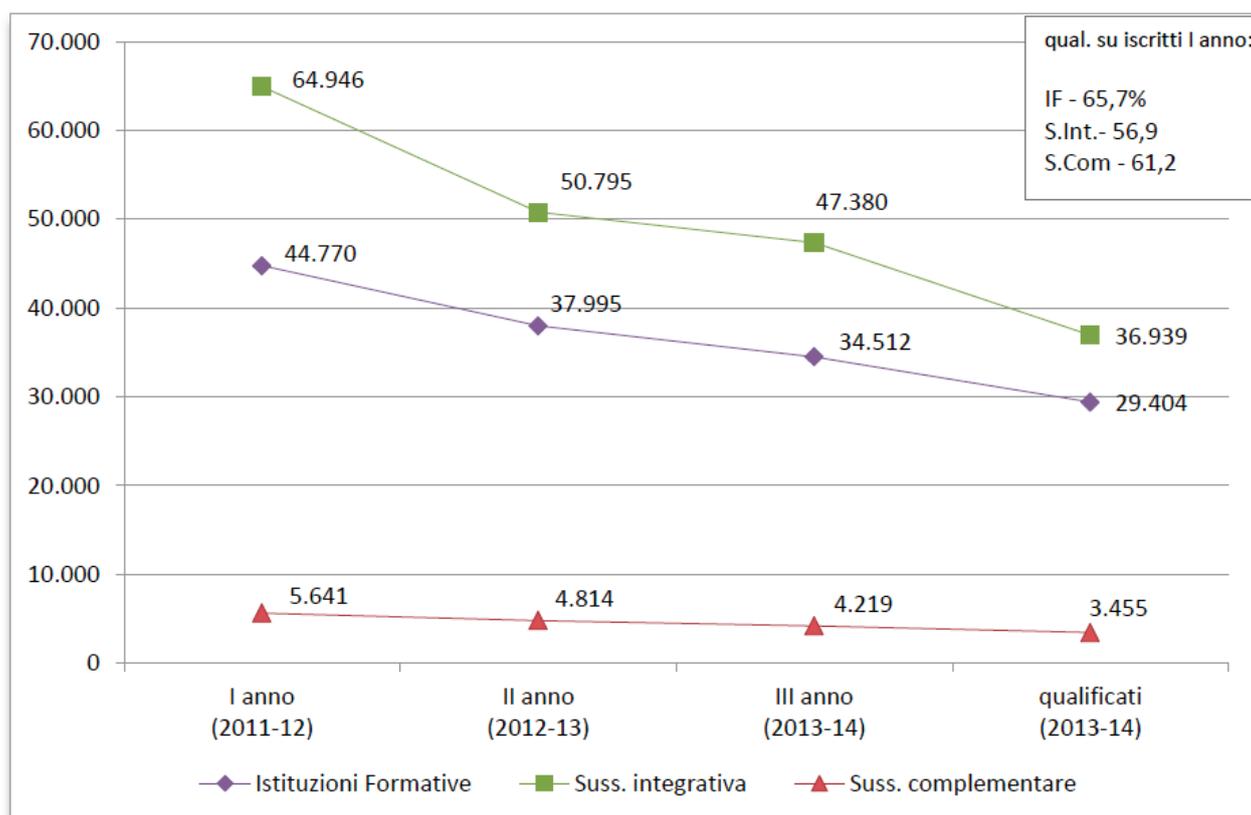
possa esservi un conseguente miglioramento della situazione lavorativa giovanile italiana.

Gli esiti dell'apprendimento linguistico

Considerato quanto appena messo in luce analizzando i dati emersi, che cosa sta cambiando a livello effettivo nel panorama delle IeFP?

Il grafico che segue mostra gli esiti formativi dei giovani che si sono iscritti al primo anno nel 2011-12 arrivando ad acquisire, nell'a. f. 2013-14, una qualifica del Repertorio nazionale. Come per le annualità precedenti, anche il risultato del triennio 2011-14 risulta maggiormente favorevole per i Centri accreditati, presso i quali il 65,7% degli iscritti al primo anno raggiunge la qualifica (era il 68,1% per il triennio 2009-12). Per la prima volta è possibile osservare il risultato delle due tipologie di percorso in sussidiarietà, che conseguono risultati di qualche misura inferiori rispetto a quelli delle IF: 61,2% per la sussidiarietà complementare e 56,9% per la sussidiarietà integrativa. Si confermano dunque risultati migliori per gli allievi delle Istituzioni Formative, nonostante, con ogni probabilità, un target in partenza meno favorito per il successo formativo⁹⁵.

⁹⁵ Fonte: Isfol su dati regionali e provinciali, rilevazione MLPS-MIUR.



Il totale degli iscritti nel sistema IeFP (I-IV anno) è arrivato a superare, per l'a. f. 2013-2014, 328.000 unità.

L'italiano come seconda lingua: i dati della IeFP lombarda

In questo quadro, gli iscritti di nazionalità straniera ammontano a 46.539 allievi nei primi tre anni e a 1.746 al IV anno. Il totale degli stranieri è quindi, nei quattro anni, pari a 48.285 giovani, corrispondenti al 14,7% del totale. Sotto il profilo territoriale, la circoscrizione con la più elevata percentuale di stranieri sul totale degli iscritti è il Nord-est (oltre il 27% nelle scuole e oltre il 23% nelle IF), seguita dal Nord-Ovest (21% nelle scuole e 17% nelle IF)⁹⁶.

⁹⁶ Fonte: Isfol su dati regionali e provinciali, rilevazione MLPS-MIUR.

Da questi dati risulta evidente, pertanto, che ci si trova di fronte a una situazione tutt'altro che comoda per poter svolgere a fondo quanto raccomandato dall'Unione europea. Se è vero che il livello della scuola italiana, per quanto riguarda le competenze linguistiche, è da diversi anni in caduta libera (senza grandi differenze tra scuole secondarie di primo grado e quelle di secondo, di qualunque ordine, dai licei a tutta la Formazione Professionale), è anche vero che occorre interrogarsi seriamente su quanto sia possibile attuare, innanzitutto a livello di iniziative territoriali, di singole istituzioni scolastiche e di singoli docenti, in una prospettiva di più ampio respiro, di condivisione e collaborazione.

Il recente emendamento ⁹⁷ alla legge per la qualità, l'innovazione e l'internazionalizzazione nei sistemi di formazione e lavoro promulgata dal Consiglio Regionale della Lombardia, rende obbligatorio un test di lingua italiana per coloro che vogliono accedere per la prima volta ai corsi di formazione professionale della Regione. In tale emendamento è stata indicato l'obbligo per i cittadini stranieri che non dovesse avere un adeguato livello di lingua italiana di seguire un apposito corso di base di lingua italiana. Un secondo emendamento, poi trasformato in un ordine del giorno approvato dal Consiglio nella medesima seduta,

"impegna la giunta regionale a dare corso, d'intesa col Governo e con gli enti locali, a politiche d'integrazione che permettano di dare puntuale attuazione"

⁹⁷ Consiglio regionale del 21 settembre 2015.

alla norma che prevede di evitare la costituzione di classi in cui siano predominanti gli alunni stranieri.

Osservando queste ultime novità regionali riguardanti il rapporto tra alunni stranieri e apprendimento linguistico e mettendole in relazione con quanto indicato in precedenza, si può rilevare come negli ultimi 15 anni si sia cercato di superare l'autoreferenzialità che caratterizzava i singoli sistemi della istruzione, della formazione e del lavoro, arrivando a condividere, dove possibile, linguaggi, saperi, metodi e strumenti nell'ottica di sostenere processi di apprendimento basati sugli assi culturali e sull'apprendimento in alternanza.

La mancanza di dati sensibili disponibili sugli esiti dell'apprendimento linguistico all'interno dei percorsi IeFP indica con ogni probabilità una carenza di divulgazione su quello che dovrebbe essere un tema di diffuso interesse. Le prove d'esame dell'asse dei linguaggi, infatti, sono strutturate in modo da poter monitorare le variazioni di punteggio ottenute da tutti gli studenti di Regione Lombardia delle classi terze e quarte, dal momento che la prova centralizzata mirata a valutare le competenze «di base» (italiano, matematica e inglese) prevede la ripetizione di un medesimo esercizio tra due annualità contigue, al fine di tracciare un eventuale miglioramento su tale esito.

2.3 IL CONCETTO DI LITERACY OGGI

Lo sviluppo linguistico nei vari contesti

Nell'ottica di integrare per quanto possibile i diversi sistemi, va letto anche il lavoro sulla certificazione dell'apprendimento formale, non formale e informale - come richiesto dall'Europa - svolto in questi ultimi due anni al fine di valorizzazione ciò che le persone sanno e sanno fare, a partire da una pluralità di ambienti educativi e modalità di apprendimento, e favorire l'accesso dei cittadini nel mercato del lavoro⁹⁸.

A tal proposito, il XIII rapporto di monitoraggio Isfol ribadisce che:

Sul versante dell'istruzione e formazione, in seguito alla riforma della scuola secondaria superiore, alcuni provvedimenti normativi hanno rivisitato e articolato ulteriormente indirizzi e opzioni degli istituti tecnici e professionali per rispondere meglio ai fabbisogni territoriali. Congiuntamente ha ripreso slancio, dopo un periodo di stasi, la riflessione educativa e l'attività legislativa in merito alla modalità didattica dell'alternanza e del tirocinio e più in generale ha ripreso vigore il dibattito sulla scuola, sulla necessità di riformarla non solo rispetto alla formazione e al reclutamento dei docenti, ma anche in relazione ai nuovi saperi, metodologie didattiche, organizzazione scolastica nonché l'autonomia e la valutazione.

Sebbene si sia già trattato dell'alternanza come ambito di apprendimento nel capitolo precedente, occorre sottolineare l'aspetto della diversificazione del luogo per

⁹⁸ Isfol, *IeFP 2013-14 – XIII Rapporto di monitoraggio*, pp. 17 e ss.

quanto riguarda lo sviluppo e l'utilizzo linguistico, inteso nel suo senso lato di *Literacy*.

Nelle varie ricerche sull'acquisizione del lessico nella lingua seconda e nella lingua materna, vi è comune accordo nel ritenere che le parole non siano apprese come unità isolate, ma in un complesso intreccio di relazioni semantiche, tanto sul piano paradigmatico che su quello sintagmatico⁹⁹. Gli studi che sono stati condotti finora si sono concentrati su alcuni temi rilevanti, quali la costruzione della conoscenza lessicale nella L2 (lingua seconda), il ruolo della frequenza nell'apprendimento lessicale, la differenza tra apprendimento implicito ed esplicito, le strategie utilizzate dagli apprendenti, la relazione esistente tra conoscenza del lessico e competenza linguistica¹⁰⁰.

In tale contesto risulta pertanto evidente come siano fondamentali i differenti ambiti di apprendimento¹⁰¹ anche per quanto riguarda l'impiego della lingua, intesa

⁹⁹ V. LO CASCIO (a cura di), *Parole in rete. Teorie e apprendimento nell'era digitale*, UTET Universitaria, 2007, Novara.

J. AITCHINSON, *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*, Blackwell Publishing, 2003, Oxford.

¹⁰⁰ J. MILTON, *Lexical profiles, learning styles and the construct validity of lexical size tests*, in *Modeling and Assessing Vocabulary Knowledge*, Cambridge University Press, 2007, Cambridge, pp. 47-58.

¹⁰¹ Sui differenti contesti di apprendimento, si veda G. BERTAGNA (a cura di), *Fare laboratorio*, La scuola, cap. 5, 2012, Brescia.

sia come mezzo comunicativo veicolare sia come vero e proprio strumento secondario di azione lavorativa.

Si è già visto, dunque, come il voler intensificare le attività legate all'alternanza scuola lavoro sia volto all'apprendimento in situazioni differenti. Se questo può e deve valere, come di fatto accade, per quanto riguarda la formazione per e attraverso il lavoro (competenze tecnico-professionali), perché non seguire il medesimo paradigma di apprendimento esperienziale anche nelle cosiddette «competenze di base»?¹⁰²

Il “fare” e il “sapere”, nell'Istruzione e Formazione italiana e lombarda, risultano ad oggi ancora sconnessi, due linee parallele a breve distanza, ma senza intersezioni.

Scuola, alfabetizzazione e literacy: un equilibrio possibile?

Ancora oggi, nonostante i differenti tentativi di cambiamento delineati nel primo capitolo, la scuola appare a noi abitanti dell'Occidente come un'istituzione insostituibile e a cui la società civile difficilmente potrebbe rinunciare. Il modello di scolasticità che noi oggi conosciamo ci sembra l'unico possibile; indispensabile perché ci appare come risultato della conquista condotta da chi ha creduto che la conoscenza e la cultura siano uno strumento fondamentale per lo sviluppo stesso

¹⁰² Si veda G. BERTAGNA(a cura di), *Fare laboratorio*, La scuola, p. 20, 2012, Brescia

e, dello stesso autore: *Lavoro, formazione e giovani*, , La scuola, posizione 421 ed. Kindle, 2013, Brescia.

della società intera¹⁰³. La nostra Costituzione dedica a tale ordinamento l'articolo 34, in cui risulta evidente che si tratta di assicurare a ciascun cittadino qualcosa di molto più complesso e completo del "leggere, scrivere e far di conto", anche se queste tre competenze di base ne rappresentano, senza alcun dubbio, il fondamento originario, anche storicamente.

È possibile, al giorno d'oggi, prescindere dall'alfabetizzazione intesa in senso stretto? Si potrebbe asserire, senza rischio di fraintendimento, che tale competenza elementare sia ancor più indispensabile della scuola stessa. Lo stesso Goody¹⁰⁴sottolinea infatti una corrispondenza tra i livelli di alfabetizzazione e lo sviluppo socio-economico di una società. Sebbene la questione tra tale teoria e i sostenitori della profonda qualità delle tradizioni orali sia ancora oggi aperta a livello di dibattito accademico, risulta tuttavia innegabile un punto di partenza di questo tenore.

Tesi diametralmente opposta risulta essere quella proposta da Harvey Graff¹⁰⁵, il quale asserisce che il concetto di *literacy* e della sua acquisizione come condizione necessaria per uno sviluppo di una civiltà sia in realtà un postulato più mitologico¹⁰⁶ che realistico.

¹⁰³ A. ANICHINI, *La didattica del futuro*, Pearson, p. x, 2012, Milano.

¹⁰⁴ J. GOODY, *Il potere della tradizione scritta*, Bollati Boringheri, p. 5-26, 2000, Torino

¹⁰⁵ H. J. GRAFF, *Alfabetismo di massa. Mito storia realtà*, Sylvestre Bonnard, 2002, Milano

¹⁰⁶ Non a caso, infatti, il titolo originale dell'ultimo volume dell'autore a riguardo è *Literacy Myth, Legacies and Lessons*, Transaction Publishers, 2011, New Brunswick (NJ).

Rimane tuttavia suggestiva l'idea provocatoria di considerare il procedimento di alfabetizzazione non pensando solamente alla capacità di leggere e di scrivere, ma occorre estendere il significato del termine *literacy* a una sfera ben più ampia. Ci sarebbero infatti, a parere di Graff,

contraddizioni nella storia dell'alfabetizzazione e dell'istruzione derivanti in parte da una sopravvalutazione del saper leggere e scrivere di per sé e di una sottovalutazione [...] di altre forme di alfabetizzazione¹⁰⁷

come ad esempio l'alfabetizzazione aritmetico-scientifica, le capacità orali e uditive, l'alfabetizzazione spaziale o grafica, quella visuale ed estetica.

Bisogna quindi, alla luce di quanto riportato, interrogarsi sul rapporto tra intelligenza e pensiero riflessivo rispetto all'apprendimento della lettura e della scrittura. Come da questi presupposti potranno, in un immediato futuro, svilupparsi altri percorsi formativi, divergenti rispetto a quelli tradizionali?

Occorre pertanto ripensare e valorizzare il concetto stesso di alfabetizzazione, senza nondimeno minimizzare l'importanza che rappresenta, in termini di conquista sociale, la "scuola di massa" ottenuta negli ultimi decenni. Si tratta, dunque, di rivedere alcuni capisaldi dell'idea comune che si è affermata in Italia di formazione, rileggerla all'interno del vissuto di quest'epoca, definita non a caso "della conoscenza", che richiede una preparazione adeguata alla intrinseca complessità odierna e ancor più futura.

¹⁰⁷ *Ivi*, pp. 172-173 (ed. italiana).

Si dovrà leggere la tesi di Neil Postman¹⁰⁸ in tal senso, osservandone le considerazioni principali e deducendone altre, più aderenti alle tematiche qui trattate. Postman principia le sue considerazioni partendo dal presupposto che ciascun individuo apprende innanzitutto dalla società, nella quale un ruolo preponderante è giocato dall'influenza dei media. In questa prospettiva le istituzioni formative devono -sostiene l'autore - saper riequilibrare la pervasività e l'onnipotenza dei contesti "reali".

È così che si possono motivare i titoli di due volumi redatti da Postman, apparentemente contraddittori¹⁰⁹: l'istituzione scolastica ha infatti il compito di conservare o di sovvertire, a seconda del contesto sociale e della congiuntura storica in cui questa si trova ad operare.

Da tale ipotesi, possiamo certamente trattenere una considerazione, oggi ben diffusa in quanto opinione, ma di fatto quasi assente a livello operativo: saper canalizzare, diversificare e reintrodurre competenze "altre" rispetto al singolo vissuto del discente, arricchendo in tal modo il percorso di crescita di quest'ultimo. L'opera di Postman si pone evidentemente nell'ambito di una tradizione culturale, aperta da John Dewey, in cui scuola e società sono di fatto un binomio inscindibile e in cui l'ultimo dei due termini deve presupporre la presenza dell'altro.

¹⁰⁸ N. POSTMAN, *Ecologia dei media*, Armando, 1981, Roma.

¹⁰⁹ Si fa qui riferimento a *Teaching As a Subversive Activity*, 1971, e a *Teaching As a Conservative Activity*, 1979.

A partire da queste brevi considerazioni di alcuni autori degli ultimi decenni, possiamo porre alcuni punti di analisi a riguardo.

Apprendere nella scuola

Il concetto di *ambiente di apprendimento* è al centro dell'interesse di diversi settori, anche se la definizione che se ne dà non sempre risulta chiara. È possibile infatti parlare di *ambiente complessivo* in cui il soggetto si forma, costituito da: cultura, società e sue dinamiche intrinseche, scuola e, per ultimo, il contesto familiare. Il protagonista dell'apprendimento si troverà pertanto immerso in quattro diversi livelli concentrici, quattro livelli interconnessi da cui non è possibile prescindere. Di questo sistema, la scuola dovrebbe rappresentare il fulcro, anche se non riesce sempre a rispondere appieno a questo compito.

La scuola, infatti, partecipa solo a una parte (seppur significativa) del processo di formazione. Cionondimeno, è evidente che i percorsi di formazione integrativi rispetto ad essa (si pensi alle numerose attività per bambini e ragazzi disponibili) tendono a erogare un'altra offerta formativa, considerata evidentemente bagaglio prezioso per una piena formazione della persona, che la scuola non riesce a fornire. Risulta dunque che tale istituzione, almeno da questo punto di vista, non è adeguata e rischia di divenire, come in parte già accade, sempre più marginale all'interno di una società in cui le occasioni di apprendimento, come vedremo successivamente, sono molteplici e variate.

Tuttavia, rimane pur sempre l'evidenza di una scuola come grande ammortizzatore sociale e conserva la funzione di punto di incontro e di aggregazione

tra pari, ruolo questo di un'importanza ben al di sopra dell'alfabetizzazione. Si tratta, infatti, della prima grande esperienza di socializzazione, di un ingresso in una comunità più ampia di quella familiare.

A fronte di questo, troviamo un rischio di deriva di quello spazio che, si è detto, tanto risulta importante per l'apprendimento dei discenti. Il pericolo è quello di confinare le competenze in ambiti circoscritti alle discipline, intese in un senso ormai superato, entro confini rigidi, così poco adeguati alla fluidità di un presente in cui i limiti tra gli orizzonti di conoscenza si sfumano¹¹⁰.

Questa considerazione ha portato Mario Ceruti a sostenere che

Oggi, per acquisire singole competenze tecniche e ben delimitate non vi è molto bisogno dei contesti scolastici [...]. Di contro, alla scuola dei nostri giorni si apre l'enorme compito di filtrare e interconnettere esperienze differenti, eterogenee, squilibrate¹¹¹

Ma allora la scuola risulta di fatto poco utile nel contesto odierno? Certo che no.

Anche nel prospettare nuove soluzioni innovative, occorre ad ogni modo salvare alcune categorie proprie dell'istituzione scolastica: *in primis* il docente, inteso come esperto (nel vero senso di *ex-peritus*, si potrebbe dire) dei contenuti disciplinari e consapevole del proprio ruolo, così centrale all'interno della società, figura di riferimento ed educativa rispetto ai giovani. In secondo luogo si consideri la classe,

¹¹⁰ A. ANICHINI, *La didattica del futuro*, Pearson, p. xviii, 2012, Milano.

¹¹¹ G. BOCCHI; M. CERUTI, *Educazione planetaria e complessità umana*, Cortina Raffaello Editore, 2004, Milano.

intesa come gruppo di studenti e docenti che condividono un percorso di crescita per un certo tempo e in un certo spazio. Come ultima parte, si vorrà mantenere in auge l'idea di un luogo dedicato, che preservi dalle confusioni e dal disorientamento e che rappresenti la prima, vera occasione di allenamento alla vita.

Tra alfabetizzazione e competenze: le sfide del terzo millennio

Alle soglie del 2000, su incarico dell'UNESCO, Edgar Morin definiva i sette saperi necessari all'educazione del futuro, proponendo una sintesi assai suggestiva dei bisogni formativi emergenti per la società del terzo millennio. Saperi trasversali alle discipline e agli ordini di scuola, saperi generali che offrirono una visione globale di quello che l'educazione deve proporsi per formare le generazioni del futuro¹¹².

Secondo Morin le competenze necessarie potevano essere riassunte come segue:

1. comprendere il funzionamento della conoscenza umana, così disposta all'errore e all'illusione.
2. Cogliere le relazioni tra le parti e il tutto, saper contestualizzare ogni evento.
3. Partecipare la condizione umana
4. Partecipare l'identità terrestre
5. Saper affrontare l'incertezza
6. Saper comprendere i nostri simili
7. Possedere e condividere un'etica terrestre, base comune per considerarsi appieno cittadini della Terra.

La scuola, in definitiva, si trova oggi ad affrontare problematiche complesse, e il suo ruolo istituzionale è messo in crisi della concorrenza di altre innumerevoli agenzie formative e dal potere dilagante della (multi)medialità. Eppure, ancora oggi

¹¹² E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, 2001, Milano.

a tale istituzione è affidato il compito di rappresentare un filtro rispetto al sovraccarico informativo delle nostre società mediatizzate.

È come se si affermasse, in quest'ottica, il prevalere di una tecnica che legittima ostensivamente se stessa¹¹³, una tecnica che domina condizionando tutto il reale.

In che modo allora occorre interpretare e dare un senso a questa innovazione? Come configurarla correttamente e quale peso potrà avere non solo nelle vite sociali attuali e future, ma quale nella formazione di queste?

Lo stesso «fare esperienza», infatti, muta continuamente: cresce, si sofisticata, si irradia con nuovi strumenti, si fa di fatto più «artificiale».

L'Innovazione trova oggi, anche a livello di pensiero comune, il proprio agente primario nella Tecnica, in particolare quella informatica. Quali conseguenze immediate si possono percepire? Di quale compito si deve sentire investita l'istituzione scolastica di fronte all'Innovazione?

Il compito formativo attuale, probabilmente, deve saper comprendere in sé la dinamica *formare per l'innovazione*. Formare, cioè, soggetti che sappiano rendere il contesto reale di innovazione il proprio *habitus*, con tutto ciò che ne consegue.

Si pensi, ad esempio, al nuovo modo di lettura che propongono strumenti come gli *ebook*, non solo come struttura metacognitiva che si va ad instaurare nel lettore, ma anche come potenzialità che il nuovo mezzo può offrire. Tali strumenti che già oggi pervadono non solamente la dimensione quotidiana delle persone, ma anche e

¹¹³ F. CAMBI, *Innovazione/Tradizione*, in *La didattica del futuro*, Pearson, p. 2, 2012, Milano.

soprattutto quella scolastica e lavorativa, trasmettono in se stessi le regole dell'Innovazione, e ne diventano in qualche modo promotori e veicoli, oltre che vincoli.

Allora, forse, è proprio a quello stare nell'innovazione che deve guardare la formazione. *Non solum, sed etiam*, come direbbero i Romani. Occorre, in definitiva, saper apprendere per poter poi innovare; di fatto, si potrebbe tenere in massima considerazione la competenza dell'*imparare ad imparare*.

2.4 IMPARARE AD IMPARARE

Per una nuova Literacy del terzo millennio

Per Morin è la complessità come categoria chiave del presente e del pensiero che esige un pensare metacognitivo e sistemico e ri-aggregante, il quale produca «teste ben fatte»¹¹⁴ e le regoli secondo i saperi necessari a vivere nel presente, che costantemente si complica e si rinnova.

Il principio dell'apprendere ad apprendere è stato connesso al *lifelong learning* da un lato e alla «cura di sé» da un altro¹¹⁵. Elementi che sottolineano come la struttura stessa dell'io attuale si fondi sull'innovazione, il mutamento, la priorità del futuro.

Apprendere ad apprendere significa acquisire un metodo di apprendimento e di renderlo *forma mentis*, significa guardare a un «fare esperienza» non preventivamente selezionato e categorizzato dal mentale; vale invece il contrario: la mente è operativa nell'esperienza e da questa si fa costruire.

Luhman¹¹⁶ teorizzò l'apprendere ad apprendere come una nuova formula del sistema educativo attuale; un sistema sempre più regolato dall'intelligenza tecnica, che fa sistema e che si rinnova costantemente proprio attraverso lo sviluppo della tecnica stessa¹¹⁷. La scuola, *in primis*, deve farsi interprete attiva di questo neo-

¹¹⁴ E. MORIN, *La testa ben fatta*, Cortina, 2000, Milano.

¹¹⁵ F. CAMBI, *Innovazione/Tradizione*, in *La didattica del futuro*, Pearson, p. 6, 2012, Milano.

¹¹⁶ N. LUHMANN; E. K. SCHORR, *Il sistema educativo*, Armando, 1988, Roma.

¹¹⁷ F. CAMBI, *Innovazione/Tradizione*, in *La didattica del futuro*, Pearson, p. 7, 2012, Milano.

paradigma e renderlo formativo per il soggetto attuale, farlo divenire, appunto, un *habitus*.

Dovrà quindi venir meno il concetto di scuola delle discipline o dei saperi (la formazione per conoscenze), a favore invece di un metodo legato all'acquisizione di consapevolezza nell'agire, ispirato dunque al *problem solving*. Apprendere ad apprendere, infatti, risulta essere, in ultima analisi, soprattutto riflessività, metacognizione, trasversalità tra i saperi e capacità di possedere e attivare le stesse categorie della complessità, che ormai regolano ogni riflessione sul «fare esperienza»¹¹⁸.

Anche Gardner¹¹⁹ basa le sue indicazioni su considerazioni del medesimo tenore, riguardo alla *forma mentis* attuale: la mente è ormai plurale, deve saper gestire pertanto il proprio pluralismo. Occorre che sia dunque orientata non tanto al Metodo, bensì al Comprendere, attivando un dialogo aperto tra concetto e cosa, stabilendo in tal modo strategie complesse di approccio all'oggetto della comprensione.

Comprendere diviene dunque non solo «competenza¹²⁰», ma ancor più riflessività. Tali procedimenti possono essere sviluppati nel sistema scolastico attuale? Per

¹¹⁸ *Ibidem*.

¹¹⁹ H. GARDNER, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, 1993, Milano.

¹²⁰ Per la definizione di tale parola come «capacità di applicare appositamente tale comprensione in una situazione nuova», si veda H. GARDNER, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, p. 123, 2009, Milano.

intraprendere questa via occorre sviluppare una didattica basata su «questioni essenziali» delle varie discipline trattate, come pure attraverso una valutazione *in itinere* e una formazione della «motivazione ad apprendere».

È possibile dunque constatare come Morin, Luhmann e Gardner convergano sull'esigenza e sulla specificità del neo-paradigma formativo, fissato nell'apprendere ad apprendere.

Riconsiderando, alla luce di questo, il significato che nei decenni precedenti si è attribuito al termine *Literacy*, è possibile al giorno d'oggi dare una lettura più ampia di tale concetto, dipanandolo nella dinamicità e complessità propria della società di oggi?¹²¹

La nuova alfabetizzazione, al di là quindi delle differenze tra *literacy* digitale e non, può passare attraverso una nuova concezione di apprendimento permanente, basato sull'implementazione delle dinamiche metacognitive e un conseguente sviluppo della didattica in tal senso.

¹²¹ Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, Laterza, 2011, Roma.

Innovarsi nella Tradizione: un paradigma possibile?

Si è detto come il tempo dell'Innovazione, oggi in via di affermazione a velocità esponenziale, esige una formazione all'innovazione: si tratterebbe, cioè, di un apprendere che si sappia dotare di dispositivi, categorie pratiche¹²²; in tal modo metacognizione, complessità e creatività si legano per dar corpo e ruolo all'apprendere ad apprendere e renderlo formativamente attivo, sia come paradigma sia come insieme di procedure.

Quanto appena enunciato andrà, tuttavia, letto alla luce di un dato inoppugnabile: l'Innovazione, *de facto*, è dentro un contesto di storie, di abitudini, di istituzioni che stanno ancorate al passato e che di quel passato ci testimoniano non solo la ricchezza, ma anche la pregnanza attuale. Ecco che, per questo motivo, l'Innovazione deve confrontarsi con la Tradizione¹²³, farsi sfidare e trovare un rapporto di coesistenza con essa. Come scriveva Wittgenstein¹²⁴

si pensa nel linguaggio e il linguaggio è storia.

Il linguaggio pertanto è storico e plurale, si pone all'interno di una forma di vita in cui si attiva come «gioco linguistico» e pluralità di tali azioni¹²⁵.

¹²² Per le definizioni pedagogiche di tali concetti, si veda: G. BERTAGNA; P. TRIANI, *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, 2013, Brescia.

¹²³ F. CAMBI, *Innovazione/Tradizione*, in *La didattica del futuro*, Pearson, p. 11, 2012, Milano.

¹²⁴ L. WITTEGENSTEIN, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, p. 17, 1957, Torino.

¹²⁵ *Ivi*, p. 21.

Anche la cultura, intesa nel suo senso più lato, è radicalmente storica: ha radice sociale e si trasmette vincolando in una sua inerzialità, che svolge la funzione di supporto al «fare esperienza». Ciononostante, occorre leggere la Tradizione non come vincolo, ma come possibilità, apertura, opportunità.

Bisogna superare il dualismo filosofico, già rintracciabile negli *idola* di Francis Bacon (passando per Cartesio e Locke) tra pensiero ed esperienza, sfociato di fatto nella *critique* illuministica alla Tradizione intesa come credenze ed abitudini sociali¹²⁶.

Giungendo ad un'analisi di epoca contemporanea, andrà presa in considerazione la lettura data da Franca D'Agostini¹²⁷, secondo cui due grandi tradizioni si trovano contrapposte: l'Analisi con l'Esperienza, organizzata nel suo linguaggio dalla Logica, e l'Ermeneutica che muove dal principio della Cultura che a sua volta impregna mente, linguaggio ed esperienza. Oggi non vale più l'*aut-aut* tra le due tradizioni, ma deve prendere corpo un *et-et* capace di rinnovare il fondamento stesso di «fare esperienza».

Questo cosa può implicare dal punto di vista formativo? L'innovazione può forse sradicarsi, per così dire, dalla Tradizione? La formazione può farsi strumentale e funzionalistica *tout court*?

Occorre riconoscere un ruolo fondante per entrambi i fattori in gioco, un ruolo per cui questi si trovino in una forma di integrazione dinamica; sapere da dove si

¹²⁶ Si veda VOLTAIRE, *Dizionario Filosofico portatile*, 1764

¹²⁷ F. D'AGOSTINI, *Analitici e continentali*, Cortina, 1997, Milano.

proviene è assolutamente necessario, così come lo è possedere una netta coscienza del presente, nel suo essere svolta col passato. Si tratta, dunque, di creare una sorta di circuito riflessivo di tipo ermeneutico che consenta un possesso critico di ambedue i fronti della formazione, così come delineati in precedenza.

La scuola è l'agenzia che, sola, può svolgere questo compito cruciale. In tale luogo, infatti, si può acquisire una *forma mentis* riflessiva, critica e problematica, che sappia mediare tecnica e storia e che sappia saldare insieme il presente, il passato e il futuro, interrogandoli nel loro nesso dinamico, dal momento che la scuola sta contemporaneamente nel presente e nel passato, ma operando per il futuro¹²⁸.

Questo porta a considerare come auspicabile una prospettiva in cui all'interno di qualsivoglia curriculum scolastico la connessione tra i saperi e le esperienze vada certamente creata, sia come collocazione separata e autonoma (vale a dire per conoscenze e per competenze) sia come rilettura incrociata e sinergica per ciò che distingue e connette le due dimensioni. È possibile, in tal senso, sintetizzare anche a livello operativo la risposta alla frattura messa in evidenza nel primo capitolo e, dopo tutto, ancora ben presente nelle strutture programmatiche della scuola italiana; superare la dicotomia tra discipline, leggendo anche l'apprendimento della lingua madre all'interno di una consapevolezza che tenga conto della rivisitazione in chiave ermeneutica degli apprendimenti attuali.

¹²⁸ Cfr F. CAMBI, *Innovazione/Tradizione*, in *La didattica del futuro*, Pearson, p. 16, 2012, Milano.

New Media e New Literacy nell'educazione

Secondo David Buckingham¹²⁹ la nozione di *media literacy* presenta ancora caratteri di confusione e disaccordo nella sua definizione. Il campo della ricerca su giovani e media affonda le sue radici negli studi condotti sul cinema negli anni '30, incentrati in particolar modo sugli effetti dannosi dei media, in cui, dunque, vi era veramente molto poco di del significato che si attribuisce al giorno d'oggi a questa espressione.

Si tende a pensare che i giovani moderni siano naturalmente propensi a sviluppare gradi di quella che sbrigativamente definiamo competenza nel "maneggiare" i media e questo è, secondo lo studioso inglese, il risultato di tre fattori:

1. livello complessivo di sviluppo cognitivo, emozionale e sociale;
2. esperienza del mondo in generale;
3. specifica esperienza dei media.

L'Ofcom (*Office of Communication*), ossia l'organo regolatore indipendente per l'industria della comunicazione britannica, individua nell'analisi di tali elementi tre aree che contribuiscono vicendevolmente a una definizione di *media literacy*¹³⁰:

1. accedere (*access*);

¹²⁹ D. BUCKINGHAM, *The media literacy of children and young people. A review of the research literature*, Ofcom, 2005, London.

¹³⁰ Ofcom publishes report on children's media literacy in the UK, May 2012.

2. comprendere (*understand*);

3. creare (*create*).

Le tre aree sembrano corrispondere alla distinzione esistente fra alfabetizzazione funzionale, critica e attiva; l'accesso fa riferimento all'abilità di collocare il contenuto mediale appropriato ai bisogni di ciascuno e comprende la manipolazione di hardware e software e la raccolta di informazione su cosa è disponibile. La comprensione si riferisce a cosa gli utenti fanno dopo aver collocato i contenuti; creare, infine, estende la nozione di alfabetizzazione passando dall'azione del leggere a quella dello scrivere i media, dunque la dimensione di attivismo la cui funzione prioritaria dovrebbe essere proprio quella di colmare il gap sopradetto di "attivismo".

Nella sua disamina, poi, Buckingham non tralascia altri nodi fondamentali su cui è opportuno che la ricerca nazionale e internazionale rifletta. Anzitutto il *digital divide*, che si declina in termini di "barriera" all'alfabetizzazione mediale, ponendo problemi di accesso economico, istituzionale, sociale, personale, e di consapevolezza e competenza d'uso.

In tal senso, Buckingham parla dell'esistenza di una divisione tra la cultura della scuola e la cultura dei bambini al di fuori della scuola, vale a dire una notevole differenza fra il modo di utilizzare i media in classe – quando viene fatto – e il modo in cui i ragazzi li utilizzano al di fuori, in una maniera sensibilmente differente.

Ci si trova, cioè, davanti a due mondi completamente differenti in cui la scuola, che dovrebbe essere laboratorio per eccellenza¹³¹, sembra in realtà l'anello debole, che fatica a stare al passo con i tempi. La tecnologia non può essere soltanto uno strumento per il trasferimento di informazioni, bensì è necessario

promuovere nuove forme di alfabetizzazione digitale¹³²

che includono la considerazione dei media digitali e la capacità degli utenti di «codificare» oltre che «decodificare», vale a dire creare, produrre, scrivere i nuovi media.

Come si può (e si deve) porre, in questa panoramica, l'Ente scolastico inteso nella sua accezione educativa più profonda?

Secondo Jenkins¹³³ uno degli obiettivi principali della *media education* dovrebbe essere incoraggiare le giovani generazioni a porsi in maniera critica e riflessiva circa le scelte di natura etica che compiono nel momento in cui diventano attori partecipanti e comunicatori all'interno di ambienti, primo fra tutti la Rete.

A tal proposito, mentre per gli adulti Internet significa principalmente World Wide Web, dunque essenzialmente ricerca online ed e-mail, per i ragazzi vuol dire

¹³¹ Si veda A. GIUNTI, *Fare Laboratorio, La Scuola*, parti I e II, 2012, Brescia.

¹³² D. BUCKINGHAM, *The media literacy of children and young people. A review of the research literature*, Ofcom, p. 113, 2005, London.

¹³³ H. JENKINS, *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century: Building the field of Digital media and Learning*, MacArthur Foundation, 2006, Chicago.

soprattutto social network, *instant messaging*, videogiochi, *file-sharing*, *downloading* e *uploading*: tutte attività che li abilitano al passaggio da meri consumatori a produttori e co-produttori di contenuti. Questo significa inevitabilmente che le generazioni di nativi digitali mostrano, di conseguenza, comportamenti di apprendimento differenti dalle generazioni precedenti, poiché imparano sempre più attraverso schermi, icone e navigazione a sviluppare comportamenti, potremmo dire, di tipo ipertestuale piuttosto che lineare, certamente più esperienziali e personalizzati¹³⁴.

A questo punto si pone il problema delle competenze mediali: un maggiore impatto di tali forme di comunicazione e relazione comporta automaticamente un aumento e un miglioramento delle competenze? C'è una netta differenza tra il «saper utilizzare» i media, e il «sapere», cioè la capacità di decostruzione critica del messaggio, la comprensione della qualità e la valutazione del livello di affidabilità dei contenuti. È qui che si inserisce la necessità di una ricostruzione, di una ricompattazione delle forme di mediazione culturale, dalla famiglia, alla scuola, alle principali istituzioni educative e formative.

Tutto questo non implica una rivoluzione del concetto di partecipazione del soggetto all'interno della società: Jenkins sostiene che, prima ancora di comprendere i media, i giovani devono sapere «leggere e scrivere»; la comprensione di un testo resta uno degli elementi dai quali non si può prescindere, cosa che può sembrare

¹³⁴ Cfr. H. JENKINS, *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per*

il XXI secolo, Guerini e associati, 2010, Milano.

un'affermazione ovvia, al limite della banalità, ma che dimostra come, in realtà, il giovane multimediale o «nativo digitale», viene immerso in un percorso di apprendimento, nell'arco della vita, che segue le orme delle precedenti generazioni, con l'enorme differenza di essere immerso in un contesto sociale in cui i processi di socializzazione, di partecipazione alla vita sociale e di comunicazione hanno subito profonde accelerazioni ed evoluzioni.

Certamente oltre alle competenze di base, gli studenti hanno bisogno di sviluppare le loro abilità di ricerca di sapere: ad esempio, come distinguere tra realtà e finzione, fatti e opinioni, come costruire ragionamenti ed evidenze logiche. Gli studenti hanno anche necessità di implementare competenze tecniche, eppure ridurre le competenze relative ai nuovi media alle sole abilità tecniche sarebbe un tragico errore.

Anche Sonia Livingstone¹³⁵ cerca di rispondere all'interrogativo di fondo sul significato effettivo della media literacy e delle sue applicazioni: la media literacy è certamente l'abilità di accedere, analizzare, valutare e creare messaggi all'interno e attraverso una grande varietà di contesti. Entrano dunque in gioco le rappresentazioni simboliche e materiali della conoscenza, della cultura e dei valori, nonché la diffusione di specifiche abilità e capacità. Particolare attenzione è dedicata dall'autrice alla creazione di contenuti, poiché troppo spesso i soggetti sono

¹³⁵ S. LIVINGSTONE, *The Changing Nature and Uses of Media Literacy. Working paper.*: London School of Economics, 2003, London.

considerati soltanto come fruitori dei contenuti mediali, senza essere valorizzati nella loro potenziale capacità di promotori attivi, di attori di processo.

Alla new media literacy è pertanto affidato il compito di garantire il pieno dispiegamento di quel processo di *empowerment* che consente a tutti i giovani l'esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole nella società della conoscenza: è questa una delle sfide più importanti che vengono lanciate alle istituzioni formative.

Compito della scuola infatti è costruire uno spettatore attivo, che al momento giusto sappia diventare anche attore protagonista della comunicazione, appropriandosi dei linguaggi dei media e costruendo nuovi contenuti. Questo è possibile attraverso l'introduzione, all'interno dell'istituzione scolastica, di attività media-educative che possano fornire agli alunni le basi per l'alfabetizzazione ai linguaggi mediali, dall'analisi dei linguaggi, dei codici e dei meccanismi latenti alle dinamiche di produzione, fruizione e consumo, non perdendo mai di vista la valenza educativa delle attività progettate per i ragazzi. Una delle finalità della *media education* consiste proprio nel fornire agli individui gli strumenti necessari per

sapere come accogliere, interpretare e valutare i contenuti dei diversi media¹³⁶.

Competenze di Literacy nel postmoderno: una proposta di decalogo

Come sviluppare, alla luce di quanto fino ad ora evidenziato, un percorso che possa tenere conto della sintesi metodologica proposta? Si potrebbero avanzare, in questo ambito, proposte di buone prassi che guardino al percorso delineato, in

¹³⁶ J. MEYROWITZ, *Multiple Media Literacies*, in *Journal of Communication*, 48, I, p. 96, 1998.

accordo con altri studiosi¹³⁷. Formazione e istruzione, pertanto, andrebbero riconsiderate non più come terminologie ben definite, ma come un *unicum* da mettere in campo non solo durante il percorso istituzionale ma, appunto, in una logica di *life-long Learning*. Di seguito si riporta una proposta sotto forma di decalogo che, ben lungi dall'essere esaustiva, vuole riassumere per quanto possibile le conseguenze di quanto indicato in questo capitolo.

1. Possedere il pluralismo dei linguaggi (espressivi, scientifici, riflessivi), sapendo utilizzarli in differenti contesti. In tal modo si può entrare all'interno delle complesse fenomenologie della cultura, padroneggiandola così sia per conoscenza che per competenza (superando in tal modo la divisione di metodologia di applicazione)

2. Attivare la dialettica delle *formae mentis*. Sono molte e differenti, connesse sia al fare esperienza che alla pratica dell'astrazione cognitiva, che tende ontologicamente alla specializzazione. Andrebbe considerata centrale, in questa fase, la multidimensionalità della mente¹³⁸. Solo in tal modo è possibile consentire a ciascun individuo di individuare e fissare la propria forma dominante.

3. Porre al centro dei modelli teorici dell'istruzione/formazione *l'apprendere ad apprendere*, dal momento che, come si è visto, è la competenza *core* tra quelle richieste

¹³⁷ Cfr F. CAMBI, *Innovazione/Tradizione*, in *La didattica del futuro*, Pearson, p. 18, 2012, Milano.

¹³⁸ cfr J. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, Laterza, 1993, Roma - Bari.

dall'attualità, oltre che quella che risulta attiva, per sua stessa definizione, per tutto l'arco dell'esistenza.

4. Entrare in un'ottica di ricerca continuativa. Sia intesa come apprendere ad apprendere, ma anche come tensione innovativa, critica e metacritica.

5. Coltivare la «cura di sé»: coltivarsi è conoscersi, strutturarsi attraverso la cultura, anche consapevolmente selezionata. È di fatto un *habitus* che solo la scuola può permettere di avviare come incipit.

6. Saldare professionalità e riflessività, in un contesto sicuramente *in itinere* e valevole, come si è visto, per tutte le professioni che risultano sempre più sfidate da saperi in sviluppo.

7. Sviluppare un possesso sia critico che competente dei media. Avere pertanto una visione complessa e plurale di questi nuovi strumenti di implementazione della propria *literacy*, che consenta una loro analisi anche dal punto di vista semiologico, sociologico e politico.

8. Dare struttura ad una scuola che sappia basarsi sul trinomio conoscenze/competenze/ riflessività, ossia una scuola capace di auto-progettarsi e verificarsi, testarsi. Questo significa implementare il secondo e il terzo termine utilizzati non a discapito del primo, bensì a suo supporto. L'oggetto della scuola, il discente, diviene pertanto contrassegnato come soggetto avente una sua capacità riflessiva, che è a sua volta composta da capacità metacognitive, interpretative e contestualizzanti.

9. Di conseguenza al punto precedentemente indicato, occorre pertanto poter formare docenti legati al paradigma della ricerca, in particolar modo alla dinamica della ricerca-azione¹³⁹. L'insegnante assorbe in tal modo la figura complessa di operatore culturale, sia in chiave trasmissiva che formativa.

10. Legare Innovazione e Tradizione, in maniera al contempo integrata, dialettica e critica, come già osservato.

Tutti i principi qui elencati, di per sé assai generali, richiedono una messa a regime teorico-pratica, previa fase organizzativo-progettuale. È inoltre necessario poterli concepire solamente in una coscienza sociale dedita all'apprendimento *lifelong*, come già visto.

Tutto questo richiama il ruolo della scuola come agenzia madre, rinnovata anche rispetto ai paradigmi del secolo scorso, seppur innovativi rispetto alla scuola Ottocentesca (si pensi alle tesi nate e dall'attivismo e dal cognitivismo), giungendo così a delineare un profilo più complesso e articolato, rendendo l'istituzione capace di fare formazione secondo un *iter* di conoscenza/competenza/riflessività, sempre aperto alla complessa circolarità del proprio modello formativo. Una scuola, quindi, che sa riorganizzarsi e animata sul binomio ricerca-azione, sviluppando in tal modo una vera e propria cultura della ricerca, contrassegnata cioè sia dall'interrogazione

¹³⁹ Su questo argomento si veda: A. GIUNTI, *La scuola come centro di ricerca*, La Scuola, 2012, Brescia.

metodologica che da quella funzionale. Formando così, umanamente, ciascun soggetto della scuola, sia docente che discente.

CAPITOLO III

TRA CURRICULUM E SOFT SKILLS: UNA PROPOSTA DIDATTICA

3.1 L'APPRENDIMENTO NELL'EPOCA DELLE COMPETENZE

La nascita di un concetto e il modello comportamentista

Negli anni Sessanta del secolo scorso si pose l'accento sulla necessità di considerare e definire, all'interno dei processi educativi, gli obiettivi intesi come comportamenti osservabili e misurabili. Si prese quindi a riferimento l'enunciazione che Ralph W. Tyler diede nel 1949¹⁴⁰ di quattro principi necessari nella costruzione di ogni curriculum formativo:

- in primo luogo una definizione chiara degli obiettivi da raggiungere;
- poi, la selezione delle esperienze formative più promettenti al fine di raggiungere tali obiettivi;
- quindi, una ragionevole organizzazione sequenziale delle esperienze formative prescelte;
- infine, una valutazione diretta all'accertamento del raggiungimento degli obiettivi intesi.

¹⁴⁰ R.W. TYLER, *Basic Principles of Curriculum and instruction*, University of Chicago Press, 1949, Chicago.

Già in quell'epoca era stata avanzata la distinzione cruciale tra attività didattiche e quelle definite come esperienze di apprendimento. Le prime costituivano l'insieme delle iniziative messe in atto al fine di promuovere il raggiungimento degli obiettivi. Le seconde riguardavano, invece, il processo e i suoi risultati, che ciascun allievo metteva effettivamente in atto al fine di «incorporare nella sua struttura conoscitiva» i contenuti proposti¹⁴¹.

Le interpretazioni successive del programma di Tyler si sono configurate sempre più verso una tecnologia didattica: in particolare, si riteneva che articolando il percorso di didattico in obiettivi e sotto-obiettivi si sarebbero potuti conseguire i risultati attesi (in termini di acquisizione di conoscenze e di abilità) nelle diverse discipline scolastiche.

Da tali studi nacquero vari impianti metodologici, tra i quale occorre qui ricordare il *competency-based education* (formazione basata sulle competenze). I criteri individuati in tale approccio di metodo sono risultati diffusi in Europa già negli anni Settanta del XX secolo, evolvendosi in differenti pratiche educative seppur mantenendo inalterate le caratteristiche fondamentali. Tra di esse, è possibile individuare i seguenti punti salienti.

Innanzitutto un'accentuata focalizzazione dell'attenzione ai risultati da conseguire, ed effettivamente conseguiti, piuttosto che sul processo didattico in sé; una maggiore importanza data al contesto sociale e a quello lavorativo come

¹⁴¹ Cfr. M. PELLERÉY, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, 2004, Roma.

riferimenti per individuare le competenze da promuovere; i risultati attesi vengono espressi come competenze osservabili e valutabili; la valutazione, di conseguenza, prende la forma di giudizi riferiti a competenze effettivamente acquisite e documentate. In tale contesto sono anche presi in considerazione il miglioramento e la maggiore articolazione delle abilità di ciascuno e sono introdotti i concetti di credito e di trasferimento di credito.

L'idea che la competenza possa essere identificata attraverso una prestazione di tipo comportamentale e osservabile si è diffusa pertanto in conseguenza di un'impostazione di tipo comportamentista. Nella prospettiva sviluppata negli anni Sessanta e Settanta, gli obiettivi didattici della scuola sono comportamenti terminali, osservabili e misurabili: L'espressione «terminale» vuole precisare che essi non vanno confusi con la descrizione dei corsi, né con ciò che vuole o che deve fare l'insegnante.

Gli obiettivi comportamentali sono riconducibili ad attività programmate di natura prevalentemente operativa, cioè all'acquisizione di abilità abbastanza precise e facilmente dimostrabili. Si può dire che la formulazione degli obiettivi può essere specificamente rivolta a prestazioni precise degli allievi solo se si tratta di azioni intellettuali o pratiche, che devono seguire regole o procedure ben definite. Dove entrano in processi cognitivi e abilità operative che coinvolgono componenti complesse e/o di natura intuitiva, creatività e capacità di invenzione, competenze relazionali e azione ai sentimenti altrui, ecc. viene a mancare il presupposto per una definizione puntuale dei risultati attesi.

Si possono considerare in questo contesto anche le procedure riconducibili all'istruzione programmata. Lo studio delle abilità procedurali ha messo in luce che tali abilità, una volta consolidate, risultano difficili da scomporre e ricomporre in procedure diverse e possono crescere soltanto in precisione e rapidità¹⁴².

Questa impostazione risulta adatta per quanto riguarda l'acquisizione e lo studio di procedure (ad esempio, pratico- motorie,) ma non risulta ottimale nella definizione del processo educativo, inteso nella sua globalità e complessità.

L'attività educativa è soggetta a sviluppi socio-culturali e, di conseguenza, lo è anche il concetto di competenza.

Una competenza, tante definizioni

Al fine di questo lavoro di ricerca, risulta importante ripercorrere le evoluzioni del concetto di competenza per relativizzare ogni approccio, quando questo si voglia presentare come forma di spiegazione universale e per mettere in luce anche l'aspetto cumulativo della conoscenza sviluppata nel tempo, accettando la prospettiva di una molteplicità di vie della ragione, come di teorie descrittive dell'agire umano, anche nel contesto organizzativo del mondo della scuola e del mondo del lavoro. In questo quadro, l'approccio comportamentista risulta certamente superato, se considerato come approccio generale e totalizzante allo studio delle competenze. Sarà dunque necessario differenziare il modello primario, appena enunciato, che la scuola ha

¹⁴² R. M. GAGNÉ, *The Conditions of Learning*, Rinehart & Winston, 1965, New York.

saputo prendere con sé dagli altri e successivi, fino a raggiungere la definizione utilizzata a livello istituzionale in ambito italiano.

Nell'ambito lavorativo e all'interno della Formazione Professionale, per esempio, si fa strada alla fine degli anni Settanta la distinzione tra qualificazione rispetto a uno specifico posto di lavoro, intesa come possesso del saper fare e delle conoscenze necessarie per occuparlo, e qualificazione di un soggetto considerata invece come risultante sia di un saper fare anche più generale e generalista, sia dell'insieme delle conoscenze acquisite attraverso la formazione e l'esperienza professionale.

Da qui il concetto di competenza comincia quindi ad ampliarsi e diversificarsi a seconda degli ambiti in cui è utilizzato, negli anni Ottanta¹⁴³ si inizia a non tenere conto soltanto di comportamenti finali e osservabili, ma anche delle disposizioni personali.

Nel 1981 Richard Boyatzis, alla ricerca di una definizione onnicomprensiva di tutte quelle precedenti, giunge alla seguente definizione:

una caratteristica intrinseca di un individuo causalmente collegata a una performance efficace o superiore nella mansione¹⁴⁴

¹⁴³ M. PELLERREY, *Progettazione formativa: teoria e metodologia*. Ricerca ISFOL, in collaborazione con il CLISE, sugli aspetti teorici e metodologici della formazione, in *Quaderni di Formazione ISFOL*, 1983.

¹⁴⁴ R. BOYATZIS, *Competent manager: a model for effective performance*, Wealey, 1982, Indianapolis (ID)

Mentre al giorno d'oggi, per quanto sia diffusa in ambito di studio la spiegazione di tale concetto come:

comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia.

Per quanto riguarda lo studio di caso riportato nel capitolo terzo, si è adottata tra gli altri presupposti pedagogici la definizione fornita da Giuseppe Bertagna:

Le competenze sono l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date¹⁴⁵

Tale dicitura andrà presa in considerazione come base pedagogica fondamentale, ben descritta nell'opera citata in nota, ancor prima di quanto descritto dal DLgs n° 13/2013, in cui il termine è definito come

Comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale.

Sebbene l'ultima citazione risulti essere quella recentemente più adottata e diffusa, si ritiene che a livello didattico ed educativo possa essere la definizione precedente, nell'ottica di questa ricerca, il modello primario di osservazione di comportamenti in atto.

¹⁴⁵ G. BERTAGNA, *La progettazione della riforma: Lessico pedagogico di riferimento*, In *Riforma*, edito da Indire, p. 17, 2004.

Il concetto di compito nel sistema per competenze

In una ricerca condotta per conto di Isfol nel 1983¹⁴⁶, Pellerrey riassumeva l'approccio fino ad allora sviluppato, integrandolo con apporti ulteriori derivanti dalle varie scienze dell'educazione. Veniva in primo luogo precisato il concetto di compito:

Un compito è qui considerato come un sistema strutturato di operazioni che si devono realizzare in maniera integrata per produrre specifiche trasformazioni della realtà.

E ancora:

La capacità di espletare un compito è [...] qualcosa che esige non solo un insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti, ma anche che questo insieme venga progressivamente coordinato, affinato e reso flessibile per saper intervenire nella trasformazione della realtà in maniera efficiente ed efficace. Evidentemente il livello di complessità del compito accentuerà alcune sue caratteristiche come il grado di libertà decisionale, e quindi di responsabilità, e il tipo di interazione sociale con altri operatori che si deve saper realizzare

Una prima definizione

Da quanto indicato in precedenza, emerge dunque la possibilità di giungere a una definizione più comprensiva:

¹⁴⁶ M. PELLEREY, *Progettazione formativa: teoria e metodologia*. Ricerca ISFOL, in collaborazione con il CLISE, sugli aspetti teorici e metodologici della formazione, in *Quaderni di Formazione ISFOL*, 1983.

Questo insieme strutturato di conoscenze, abilità e atteggiamenti viene di seguito chiamato *competenza*.

Di conseguenza le competenze risulterebbero costituite da un **insieme integrato** di conoscenze, abilità e atteggiamenti, necessario a svolgere un determinato compito. Le competenze si possono acquisire a livelli diversi e in relazione a contesti specifici. Gli elementi fondamentali che costituiscono le competenze sono, quindi, le conoscenze che permettono di comprendere come le cose funzionano; il saper fare che indicano come farle funzionare; le meta-conoscenze che permettono di gestire le conoscenze e che non sono acquisite soltanto con l'esperienza. Vengono intanto esplicitati i tre ambiti di conoscenze fondamentali: sapere, saper fare, saper essere. La competenza emerge come capacità di mobilitare tali saperi in concrete situazioni.

È importante segnalare in questo ambito l'evoluzione che si è avuta per quanto concerne la definizione del concetto di competenza nel contesto del lavoro e della formazione professionale per due ordini di ragioni.

Innanzitutto, molte sollecitazioni a utilizzare i concetti di competenza nell'ambito della formazione scolastica sono proprio derivate dal constatare l'importanza dell'istruzione ai fini di un inserimento più qualificato nelle attività lavorative e professionali, ma tale istruzione non doveva fornire conoscenze in qualche maniera inerti, distaccate o separate dalle applicazioni in campo tecnico-pratico.

In secondo luogo, la qualificazione professionale dei docenti della scuola viene sempre più spesso (almeno in linea teorica) esaminata sotto il profilo di specifici insiemi di competenze professionali.

Il modello triangolare

All'inizio degli anni Novanta Gian Piero Quaglino¹⁴⁷ utilizza una rappresentazione triangolare per indicare un modello di competenza, in particolare di tipo gestionale.

Ai vertici del triangolo sono:

a) conoscenze, cioè sapere specifico richiesto dalla professione e campo di sapere generale e organizzativo;

b) capacità, cioè abilità professionali connesse allo svolgimento dell'attività di lavoro e all'utilizzo del bagaglio di conoscenze;

c) qualità, cioè doti personali, comunque indispensabili sia nell'implementare le capacità sia nell'orientare i comportamenti organizzativi. Ciascuno di questi riferimenti viene poi a sua volta esplicitato progressivamente. A esempio, le qualità vengono articolate in operative, sociali e soggettive e queste ultime in qualità soggettive di equilibrio, di creatività, di flessibilità al cambiamento.

Dagli anni Novanta, dunque, la discussione sul concetto di competenza inizia a considerare non solo i comportamenti manifesti e osservabili legati ad un tipo di lavoro o di professionalità, ma anche la dimensione sociale dell'attività lavorativa e la dimensione personale soggettiva.

Questa mutazione di prospettiva può essere sintetizzata affermando che si è passati dal focalizzare l'attenzione sul solo "saper fare" professionale, legato cioè a un

¹⁴⁷ G. P. QUAGLINO, *Fare formazione*, Franco Angeli, 1993, Milano.

preciso posto di lavoro, al considerare in tutta la sua complessità il «saper agire» professionalmente.

Competenza e prestazione: la distinzione di Chomsky

Negli anni Novanta si fanno strada due prospettive che permettono di approfondire il concetto di competenza: la prima deriva dal lavoro di Noam Chomsky, che negli anni Sessanta già aveva introdotto la distinzione tra i concetti di competenza e prestazione nel campo linguistico.

Egli mise in luce come le prestazioni linguistiche che un soggetto è in grado di manifestare da una parte indicano il grado di sviluppo della sua competenza linguistica, dall'altra la sviluppano in quanto sono una forma di pratica che tende a consolidare e allargare la competenza stessa.

Questa, per sua natura, non è direttamente osservabile e misurabile: è una qualità posseduta dall'uomo fin dalla sua nascita e cresce e si specifica attraverso l'uso che egli ne fa all'interno di una comunità di parlanti.

La distinzione portata dal linguista statunitense è stata ben ripresa da Bruno Bara

148

:

Con il termine competenza intendo l'insieme delle capacità astratte possedute da un sistema, indipendentemente da come tali capacità sono effettivamente utilizzate. Con il termine prestazione mi riferisco alle capacità effettivamente dimostrate da un sistema in azione, desumibili direttamente dal suo comportamento in una specifica situazione. La differenza è

¹⁴⁸ B.G. BARA, *Pragmatica cognitiva*, Bollati Boringheri Editore, 1999, p. 239, Torino.

cruciale per discriminare cosa un sistema è in grado di fare in linea di principio, da quello che effettivamente fa in una situazione concreta.

Solo la presenza di una prestazione è prova dell'esistenza della competenza relativa.

Il non rilevamento di una prestazione, di per sé, non vuol dire nulla [...] la mancata osservazione di una prestazione attesa può essere compresa solo in presenza di una teoria forte, che prevedendo il deficit, lo spieghi esplicitamente in termini di competenza o di prestazione¹⁴⁹.

D'altra parte, occorre distinguere

tra un fallimento sistematico a svolgere un compito, che è usualmente indice di un problema a livello di competenza, e fallimenti occasionali, attribuibili a cause specifiche ma eliminabili con un diverso approccio, che sono indicatori di un problema a livello di prestazione¹⁵⁰.

In altre parole, alla questione se sia sufficiente la presenza di una prestazione corrispondente a una competenza per poter certificare l'acquisizione di questa, occorrerà rispondere che ciò dipende dal livello di complessità della stessa e dalla sua generalizzabilità (o adattabilità a situazioni variate).

In genere una competenza sufficientemente complessa e astratta implica un insieme di prestazioni legate a contesti moderatamente differenti.

Questo modo di concepire le competenze considera dunque le diverse prestazioni solo come manifestazioni di una competenza che per sua natura non è osservabile.

¹⁴⁹ *Ivi*, pp. 140-141.

¹⁵⁰ *Ivi*, pp. 241.

Quanto più la famiglia di prestazioni cui una competenza dà luogo è vasta e differenziata, tanto più la competenza è complessa e obiettivamente certificabile.

Schema d'azione e complessità

Negli anni Novanta si è iniziato ad affermare che il concetto di competenza può essere descritto utilizzando il concetto di schema. A questo proposito già Piaget¹⁵¹ aveva considerato uno schema operativo come la «struttura invariante di un'operazione o di un'azione», che consenta accomodamenti minori di fronte a una varietà di situazioni afferenti alla medesima struttura.

A sostegno di questo, più recentemente Philippe Perrenoud¹⁵² ritiene che siano gli schemi che ci permettono di mobilitare le conoscenze, i metodi, le informazioni, le regole per affrontare una situazione, poiché questa mobilitazione esige una serie di operazioni mentali di alto livello.

Una competenza è dunque un semplice schema? Io, piuttosto, direi che essa orchestra un insieme di schemi. Uno schema è un insieme costituito, che sottende un'azione o un'operazione unitaria, mentre una competenza di una certa complessità mette in atto gli schemi di percezione, di pensiero, di valutazione e di azione, che sottendono inferenze, anticipazioni, trasposizioni analogiche, generalizzazioni, la stima delle probabilità.

¹⁵¹ J. PIAGET, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, 1967, cap. IV, Torino.

¹⁵² P. PERRENOUD, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, pp.32-33, 2003, Roma,.

A tal proposito occorre evidenziare quanto già messo in luce da Bourdieu¹⁵³ ossia che gli schemi possono integrarsi progressivamente in un *habitus*. Un *habitus* è

Un piccolo insieme di schemi che permettono di generare un'infinità di pratiche adattate a situazioni sempre rinnovate, senza mai costituirsi in principi espliciti

si tratta di un

Sistema di disposizioni durature e trasportabili che, integrando tutte le esperienze passate, funziona in ciascun momento come una matrice di percezioni, di apprezzamenti e di azioni, e rende possibile il portare a termine compiti infinitamente differenziati, grazie a trasferimenti analogici di schemi che permettono di risolvere problemi della stessa forma.

Solamente prendendo in considerazione questa rete di schemi di azione che si può comprendere la vera funzione del concetto di competenza sia nell'ambito della ricerca sull'apprendimento, che ancor più riguardo alla didattica come processo progettuale ed erogante.

Tra competenze e apprendimento: la centralità della persona

La concezione epocale che è stata caratterizzata da un cambiamento di prospettiva della formazione¹⁵⁴, inizialmente focalizzata esclusivamente sull'insegnamento che aveva una posizione di centralità, attualmente si è spostata e concentrata sull'apprendimento.

¹⁵³ P. BOURDIEU, *Per una teoria della pratica*, Raffaello Cortina, 2003, Roma.

¹⁵⁴ Si veda il paragrafo 2.2 di questo scritto.

In questo nuovo scenario il compito del formatore diventa principalmente quello di favorire il più possibile l'apprendere e di conseguenza i cambiamenti che esso genera. L'apprendimento è sempre di più un'azione centrata sulla persona, che cresce e sviluppa la propria personalità nei contesti sociali in cui è inserita, diventando consapevole delle opportunità che si presentano e mettendosi in gioco per migliorare se stessa, la propria professionalità e anche la propria vita.

In quest'ottica la persona, con il suo bagaglio cognitivo, diventa centrale nel processo di apprendimento, e la sua centralità presuppone anche che sia il focus del cambiamento, *in primis* di se stessa e poi delle organizzazioni di cui fa parte, in quanto:

ad apprendere sono sempre e soltanto le persone, non le organizzazioni: le quali semmai, si avvantaggiano, crescono e prosperano se le persone che lavorano al loro interno hanno appreso in un certo modo, in una certa direzione, hanno sviluppato certe capacità (particolarmente funzionali, in un certo momento storico, allo sviluppo dell'azienda più che certe altre)¹⁵⁵.

A questo punto sembra abbastanza scontato riconoscere che il compito della formazione sia quello di far apprendere alle persone contenuti nuovi, ma questa sarebbe una definizione troppo superficiale che, come già visto, non può integrarsi con la complessità postmoderna.

¹⁵⁵ P. L. AMIETTA, *La formazione per la persona*, in S. BALDUZZI, (a cura di), *L'individualismo emergente - Il nuovo volto del lavoro in azienda*, Guerini e Associati, p. 45, 2006, Milano.

Un tentativo più approfondito potrebbe essere quello di studiare come attivare la curiosità e la motivazione delle persone ad apprendere, altro tentativo potrebbe essere quello di considerare l'azione formativa come attività che stimoli la capacità di apprendere, che consenta il miglioramento della persona, qui pure però, viene spontaneo chiedersi: quale miglioramento? Occorrerà riferirsi alla persona e al suo contesto professionale o alla sua identità personal-professionale?

La centralità della persona diventa ormai imprescindibile nello scenario dell'apprendere e del fare formazione, a prescindere dalla fascia di età di riferimento.

La persona che esprime i suoi bisogni e suoi desideri che tendono principalmente a soddisfare tutta l'area delle emozioni, degli stati d'animo, delle convinzioni che riguardano la sfera personal-professionale. Tale dimensione non si può più scindere, come avvenuto in passato, anzi si sta tentando di renderla molto vicina, addirittura le due parti si compenetrano e si influenzano vicendevolmente.

Questo non significa che l'identità personale sta perdendo, rispetto a quella professionale, ma che sicuramente dobbiamo considerare la persona, non sotto due aspetti distinti, ma come portatrice di interessi e di desideri personali e professionali indistintamente. Il focus si sposta sulla persona globale¹⁵⁶.

La persona assume una più rilevante centralità nelle organizzazioni con le quali si confronta ed in particolare in cui opera, ecco così che il cammino personale e l'ambito lavorativo si incrociano inevitabilmente ed in modo imprescindibile. Pertanto

¹⁵⁶ P. L. AMIETTA, *La formazione per la persona*, in S. BALDUZZI (a cura di), *L'individualismo emergente - Il nuovo volto del lavoro in azienda*, Guerini e Associati, p. 49, 2006, Milano.

La frontiera tra interno ed esterno (l'organizzazione) è ormai da anni diventata sempre più labile, ma anche quella tra lavoro e non lavoro. Apprendiamo competenze non solo necessariamente sul lavoro, ma non sempre apprendiamo ad apprendere¹⁵⁷.

L'esperienza come base dell'apprendimento

L'apprendimento diventa perciò un processo centrato sull'esperienza soggettiva di chi apprende, sulla motivazione e sugli stimoli che si riescono ad attivare affinché la persona si senta realizzata nel contesto in cui opera. Apprendere significa chiaramente cambiare, crescere, svilupparsi; per cui l'apprendimento diventa tanto più significativo, quanto più coinvolge l'intera persona; nessun cambiamento può prescindere da tutte le azioni vissute e pensate dalla persona, che rappresentano l'esperienza di chi si accinge ad apprendere.

Anche se le definizioni fanno sembrare le cose più certe di quanto non lo siano, potrebbe essere utile riassumere le caratteristiche del processo di apprendimento esperienziale proponendo una nuova definizione operativa di apprendimento:

«l'apprendimento è il processo mediante il quale si crea la conoscenza attraverso la trasformazione dell'esperienza significata».

Questa definizione enfatizza alcuni aspetti critici del processo di apprendimento, così come sono delineati nella prospettiva esperienziale: innanzitutto l'enfasi sul

¹⁵⁷ F. CIVELLI in *il valore della competenza. Logiche ed esperienze a confronto*, P. S. CALTABIANO e F. SASSU, (a cura di), Franco Angeli, p. 81, 2006, Milano.

processo di adattamento e di apprendimento è opposto a quello posto sul contenuto o sui risultati. In secondo luogo, la conoscenza è un processo di trasformazione, creata e ricreata continuamente, non un'entità indipendente da acquisire o da trasmettere. Come terzo fattore, l'apprendimento trasforma l'esperienza nelle sua forma oggettiva e in quella soggettiva. Infine,

per capir l'apprendimento dobbiamo comprendere la natura della conoscenza, e viceversa¹⁵⁸.

L'idea centrale in David Kolb è che l'apprendimento (e quindi il sapere) richieda una presa di contatto o una rappresentazione figurativa dell'esperienza e una conseguente trasformazione. La semplice percezione dell'esperienza non è sufficiente per l'apprendimento: qualcosa deve essere fatto su di essa.

Similmente,

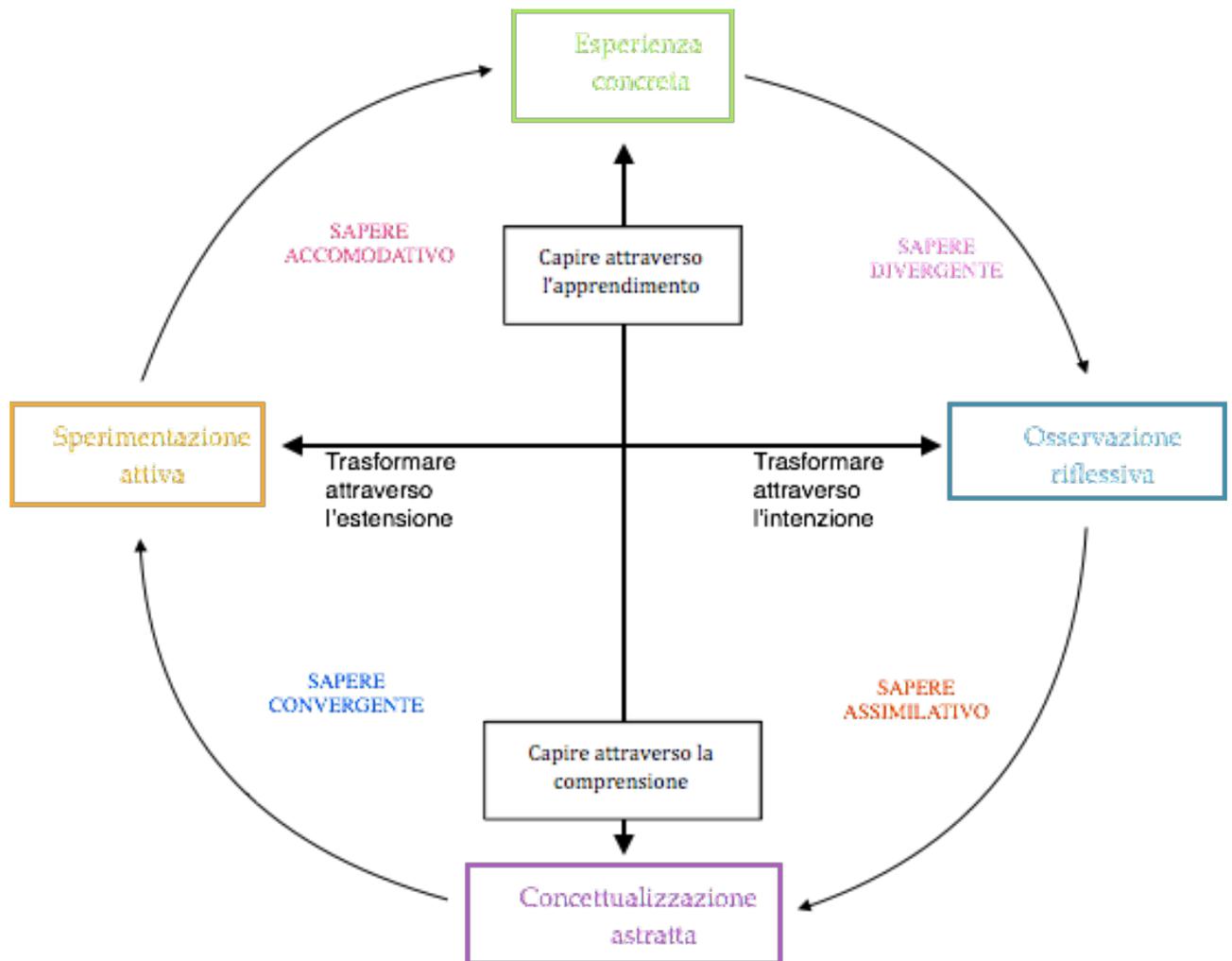
la trasformazione da sola non può rappresentare l'apprendimento, poiché ci deve essere qualcosa da trasformare, un certo stato o un'esperienza su cui si sta operando¹⁵⁹.

Per poter ancor meglio comprendere la teoria di Kolb riportiamo di seguito il grafico che ha da sempre rappresentato un punto di riferimento importante per l'apprendimento esperienziale. Questo modello, seppur parzialmente superato, ha comunque sistematizzato in modo chiaro un contributo significativo sul valore dell'esperienza nell'apprendimento.

¹⁵⁸ D. A. KOLB, *Experiential learning: Experience at the source of learning and development*, Englewood Cliffs, Cap. 2 p. 38, 1984, Prentice Hall, NJ, (traduzione a cura di chi scrive).

¹⁵⁹ *Ivi*, Cap. 3 p. 19 (traduzione a cura di chi scrive)

Infatti Kolb, raccogliendo e analizzando nel suo testo le teorie sull'apprendimento di tre suoi predecessori (Dewey, Lewin e Piaget), formula la sua teoria in una sequenza circolare caratterizzata da quattro fasi meglio illustrate nel grafico che segue.



Fonte: D. A. KOLB, *Experiential learning: Experience at the source of learning and development*, Englewood Cliffs, Cap. 3 p.42, 1984, Prentice Hall, NJ (traduzione a cura di chi scrive).

In modo sintetico, senza alcuna pretesa di esaustività della trattazione del tema, si cercherà qui di considerare alcune linee guida del quadro di riferimento concernente l'apprendimento di tipo esperienziale riflessivo. Da queste riflessioni, risalenti agli anni '80, se ne sono sviluppate altre più recenti, che hanno superato quella di Kolb, al quale va comunque riconosciuto il grande merito di aver provocato un significativo dibattito intorno all'apprendimento esperienziale e di aver dato voce ad un filone di studiosi (Pineau, Demetrio, Quaglino, Formenti tra i più rilevanti) che ritengono che

la volontà di tener conto dell'esperienza¹⁶⁰ e più recentemente quella di convalidare le esperienze anteriori sembrano indicare che l'interlocutore di tali ambiti sia altro dalla figura tradizionale dell'allievo.

Si è verificato, specialmente nell'ultimo ventennio, una sorta di sdoppiamento della figura umana intesa come apprendente attraverso l'esperienza: quella dell'adulto da un lato, ben inquadrata e analizzata anche in opere importanti¹⁶¹ e quella (per certi aspetti più controversa e difficile da delineare in tale ambito) dello studente o alunno, laddove il termine è utilizzato con l'implicito significato proprio del latino *adulescens*.

I paragrafi successivi vorranno dunque provare a svolgere questo nodo tematico attraverso la ricerca eseguita sul campo, cercando di individuare i punti di contatto delle diverse dinamiche metacognitive dei due elementi sopra citati, volendo mettere in luce le caratteristiche salienti di uno sviluppo per competenze nel praticare azioni didattiche, anche in ambito di competenze non tecnico-professionali, che portino ad uno sviluppo di queste dal punto di vista esperienziale. Accanto all'ambito laboratoriale, si osserveranno le esperienze metodologiche didattiche intraprese, portando ad esempio una classe di studenti di falegnameria della scuola Oliver Twist di Como.

¹⁶⁰ Si vedano le opp. citt. Di Kolb sull'*experiential learning*.

¹⁶¹ P. DOMINICÈ, *La conoscenza dell'adulto come oggetto di ricerca biografica*, in *Adultità*, 4, *Il metodo autobiografico*, Guerini e Associati, ottobre 1996, p.28, Milano.

3.2 LA SCUOLA "OLIVER TWIST" DI COMETA FORMAZIONE

Le origini dell'Ente Educativo

La Scuola Oliver Twist nasce a Como nel 2003 dall'esperienza di Cometa, una associazione di famiglie che dal 1987 accoglie ed educa bambini e ragazzi in difficoltà, vivendo assieme.

Cometa Formazione dal 2003 realizza, all'interno della Scuola Oliver Twist, percorsi di IeFP per il conseguimento del Diploma Professionale quadriennale, con acquisizione della Qualifica Professionale al 3° anno. I percorsi erogati sono: arredo tessile, operatore del legno/manutentore d'immobili, operatore di servizi di sala e bar. A questi percorsi tradizionali si affiancano iniziative di alternanza scuola-lavoro per giovani e adulti, corsi di formazione, di orientamento e inserimento lavorativo, attraverso il metodo pedagogico dell'apprendere attraverso l'esperienza, creando un modello di scuola-impresa attraverso le sue Botteghe (del Gusto, del Legno, del Tessile e della Natura). Per contrastare il grave fenomeno della dispersione scolastica, molto presente nel territorio in cui opera, dal 2005 Cometa Formazione ha avviato una serie di percorsi di alternanza scuola-lavoro rivolti a giovani in dispersione, iniziativa che ha permesso all'ente di entrare nell'Albo d'oro Lombardia Eccellente.

Nel 2009, il Centro di Formazione Professionale inaugura la nuova sede, adiacente alle case delle famiglie di Cometa, dove è tuttora situato.

Il cammino educativo proposto si fonda sulla certezza che ognuno deve scoprire l'eccellenza che è in lui e che diventare se stessi è sempre una possibilità alla portata di tutti.

La mission

La *mission* della scuola Oliver Twist è basata sul concetto pedagogico basilare dell'apprendimento esperienziale, dove il termine sperimentare andrà inteso nella sua accezione più completa e complessa. Non un generico pragmatismo dunque, nella pericolosa deriva giù messa in luce successivamente alla teorizzazione di John Dewey¹⁶², bensì di un principio a cui è uniformata la struttura scolastica, interpretato come paradigma e presupposto da cui principiare la propria ricerca didattica ed educativa. Il desiderio infatti è quello di imparare attraverso l'esperienza non solo le competenze tecniche, ma anche quelle di base¹⁶³.

Ciò non significa accantonare le regole ed i principi che governano ogni disciplina, ma inserirli ed affiancarli ai contesti di esperienza che li generano e ad un tempo ne rendono possibile l'acquisizione, sfuggendo in tal modo al rischio funzionalistico e cioè con la consapevolezza che

¹⁶² J. DEWEY, *La ricerca della certezza. Studio del rapporto fra conoscenza e azione*, La Nuova Italia, 1965, Firenze.

¹⁶³ Si sono volute utilizzare tali espressioni perché risultano essere quelle utilizzate a livello normativo all'interno del sistema IeFP lombardo (cfr. p. 43 di questo scritto).

Il *focus* della vita scolastica non è tutto racchiuso nella cosiddetta «produttività» (entro certi limiti anche necessaria: la scuola non può neppure diventare un luogo meramente di custodia) della scuola¹⁶⁴.

Si intende cioè evitare lo strumentalismo pragmatico diretto dalla priorità dell'utile e governato dalle regole del mercato¹⁶⁵.

È possibile immaginare una scuola che non sia un luogo di riflessione culturale anche "disinteressata", di proposta attiva della tradizione, di indagine sul senso stesso della esperienza umana collegata alla dimensione del bene comune? Esso, infatti, non si sostanzia di soli beni materiali, ma ha bisogno di quei beni immateriali che forniscono il tessuto valoriale che costituisce la premessa stessa perché il bene comune sia possibile.

Ma come si è potuto strutturare in tale contesto un paradigma didattico che tenesse conto dei molteplici fattori che concorrono a creare la complessità del «sistema di apprendimento», considerando le osservazioni svolte anche nei capitoli precedenti?

Quale deve essere il ruolo della scuola oggi? E ancora più precisamente? Quale dovrebbe essere quello di un istituto di Formazione Professionale?

¹⁶⁴ G. CHIOSSO, *Una buona educazione per aiutare i giovani a vincere la crisi*, in *Atlantide*, anno XI n°34, p. 15, gennaio 2015.

¹⁶⁵ Su tale argomento si veda N. ORDINE, *L'utilità dell'inutile*, Bompiani, 2013, Milano.

3.2 PREMESSE METODOLOGICHE

Il problema della conoscenza nella scuola

Il noto pedagogista inglese sir Ken Robinson ha recentemente¹⁶⁶ auspicato il superamento del modello scolastico pensato come linea di produzione industriale e ordinato a risultati predefiniti, aprendo al necessario e affascinante mondo della creatività e del pensiero laterale, portando a vedere diversamente le capacità umane e a voler creare una scuola a misura di persona¹⁶⁷. In sintesi, si potrebbe dire che nell'era dei *Google kids* il ruolo prettamente informativo della scuola è decisamente superato. In un'epoca per diversi aspetti esponenziale come quella attuale, risulta necessario in ultima battuta interrogarsi pertanto sul metodo di conoscenza, assimilabile del resto alla competenza *core* "imparare ad imparare"¹⁶⁸.

Il tema della conoscenza è il punto centrale della modernità; nella scuola auspicata da sir Robinson e da molti altri – specie nel mondo anglosassone – si vuole risolvere il problema della conoscenza e del rapporto del discente con essa eliminando l'adulto, per evitare il trasferimento di schemi precostituiti, favorendo la soggettività e l'iniziativa dell'allievo in una sorta di autoformazione.

¹⁶⁶ K. ROBINSON, *Fuori di testa: perché la scuola uccide la creatività*, Erickson, 2015, Trento.

¹⁶⁷ *Ibidem*

¹⁶⁸ Si vedano pp. 87 e ss. di questo scritto.

Come districarsi quindi in un simile contesto, desiderando da un lato saper raccogliere la sfida educativa che la società postmoderna rilancia -non ultimo il dato allarmante sulla dispersione scolastica in Italia¹⁶⁹- dall'altro saper far tesoro della tradizione italiana, sia nel campo della formazione professionale che in quello artigiano, affiancando tali esperienze all'innovazione propria di questo tempo?

La centralità del lavoro

La proposta educativa della Scuola Oliver Twist assume il lavoro come ambito in cui accade la crescita culturale e professionale e dove matura la personalità dell'allievo.

Il lavoro è la possibilità di scoprire se stessi e di compiersi come uomini; esso costituisce una dimensione privilegiata di conoscenza nella quale è restituita unità alla vita della persona; il lavoro è, per lo studente, una forza positiva che gli fa percepire il punto d'arrivo (la meta), facendolo sentire persona capace; il lavoro rende protagonisti, perché fa provare l'esperienza della soddisfazione per il raggiungimento di un obiettivo e rafforza l'autostima.

Per tali motivi, la didattica è basata su "*compiti di realtà*", una metodologia che, nell'avvicinare lo studente al risultato, lo porta ad accettare positivamente la fatica necessaria per raggiungerlo¹⁷⁰.

¹⁶⁹ Secondo i dati di Isfol di giugno 2014, la percentuale di abbandoni scolastici nella sola provincia di Como risulta essere oltre il 30%.

¹⁷⁰ È qui riportato un intervento di A. MELE (CEO di Cometa), intervista condotta dall'autore il 5/7/2014.

E' infatti nell'esperienza del fare (e del lavoro) che si riscopre, contestualizzato o anticipato ciò che si apprende come "teoria"; lo sviluppo di competenze e professionalità avviene di pari passo allo sviluppo della personalità di ogni ragazzo.

La *progettazione* e lo *sviluppo della didattica* non seguono quindi l'ordine disciplinare, bensì assumono quale cardine i processi di lavoro - sia di carattere pratico, sia di carattere culturale e teorico -, cui sono finalizzate e nel cui contesto (reale) avviene l'acquisizione delle conoscenze e lo sviluppo di abilità e competenze.

La struttura didattica di Cometa Formazione

La didattica è conseguentemente impostata per *project work* (progetti di lavoro) e per *Unità Formative*, quali strumenti di sintesi della proposta educativa unitaria. I docenti, partendo dalle competenze che ogni singolo docente dovrà acquisire entro la conclusione del secondo anno di corso¹⁷¹, costruiscono percorsi di apprendimento che accompagnano i ragazzi nella realizzazione del loro progetto.

Progettare la didattica a partire dal processo di trasformazione della realtà materiale (ideazione, progettazione, realizzazione e valutazione) o di generazione e sperimentazione di quella teorico-concettuale, significa coinvolgere i soggetti che operano sia nel mondo del lavoro, sia nei diversi campi di sviluppo ed espressione del mondo della cultura, accompagnando ciascuno degli studenti nelle varie fasi di

¹⁷¹ In linea con le Indicazioni Regionali del Piano Formativo per gli IeFP lombardi

attuazione dei propri progetti, per creare “prodotti” materiali (fino a destinare anche alla vendita i migliori di essi) e/o immateriali per una committenza reale.

Si tratta di una proposta educativa fondata sul principio del *learning by doing* (imparare facendo) e sulla laborialità, che consente allo studente una ricerca dell'eccellenza come modalità per realizzare e rinforzare il proprio “io”. Il che significa realizzare una ricerca ed una pratica dell'eccellenza dei manufatti / servizi e dei “prodotti” culturali, attraverso cui si attuano una manualità intelligente all'opera e un'opera “artigiana” della mente, in grado di ispirare, plasmare e irrobustire l'io dello studente¹⁷².

Le fasi del processo produttivo nell'anno scolastico

La centralità del lavoro come pluralità di azioni sottese al raggiungimento di un prodotto finito è dunque il presupposto metodologico condiviso da tutti gli insegnamenti di base. Si può in tal modo superare il vecchio paradigma *disciplinare*, introducendo in maniera reale e fattiva il concetto di *competenza* e strutturando un percorso mirato allo sviluppo delle stesse attraverso la pratica.

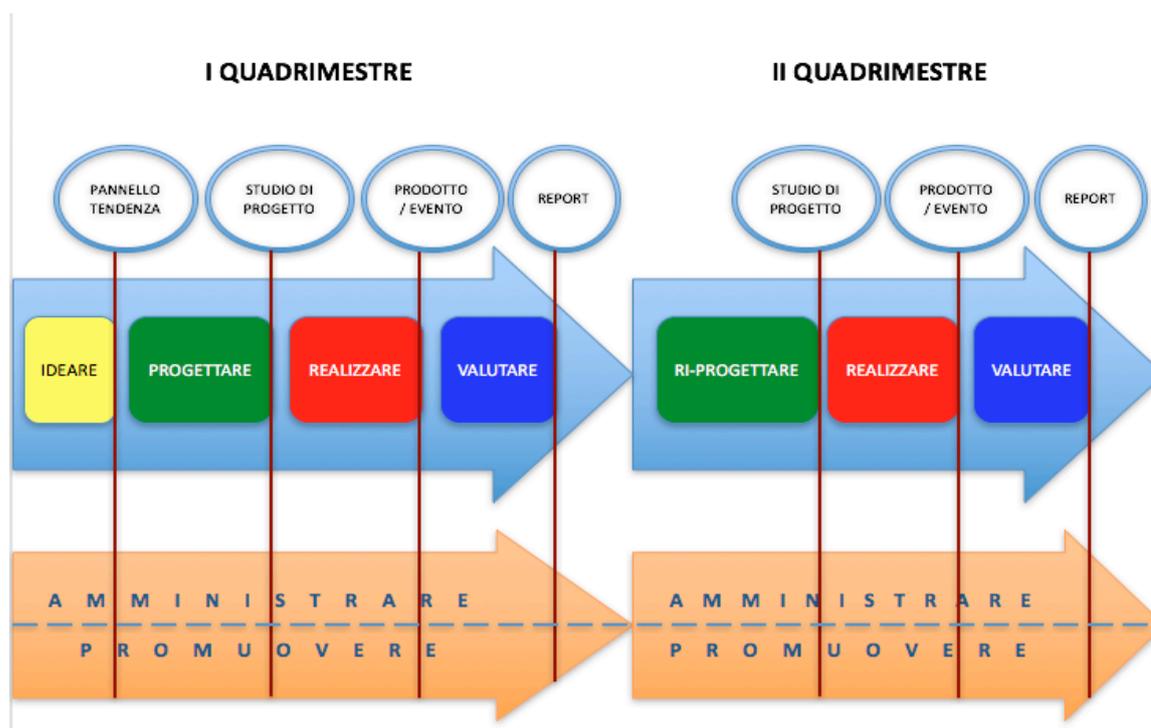
Questo richiede evidentemente una grande concertazione tra le diverse docenze in atto su una singola classe, ma non solo: per poter rispettare le tempistiche adeguate all'esecuzione del prodotto in ogni sua parte, tutto l'anno scolastico è suddiviso di

¹⁷² Per una visione più approfondita del potenziale educativo del lavoro, si veda

G. BERTAGNA, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, cap. 3, 2011, Brescia.

conseguenza, a partire dalla prima annualità di tale sperimentazione, introdotta nel settembre 2011.

Di seguito si riporta il grafico di organizzazione dell'anno formativo presso Cometa Formazione: si possono osservare i due quadrimestri suddivisi rispettivamente in tre e quattro parti differenti, ciascuna riguardante una parte specifica del processo produttivo (fase). Nella fascia in basso, invece, sono volutamente indicate quelle fasi trasversali a ciascun momento di lavorazione al prodotto, ossia le fasi di promozione e di amministrazione dello stesso. Ciascuna di queste parti così definite sarà identificata, in ambito didattico, da una unità Formativa (UF) dedicata.



Il grafico della suddivisione dell'anno scolastico per Unità Formative in Cometa Formazione

L'inizio dell'anno scolastico coincide con la prima fase del processo, denominata *Ideare*, in cui si accompagnano le classi, in particolar modo le classi prime, in una visita guidata di tutti gli spazi, sia interni che esterni, che compongono la realtà dell'Associazione Cometa. Vengono inoltre proposte uscite didattiche significative, in cui sia possibile evincere il nesso tra realtà circostante e centralità dell'uomo visto come *homo faber*, ossia capace di modificare ciò che ha a disposizione per raggiungere il proprio scopo e dare forma a oggetti inediti, rivelando così la capacità creativa dell'essere umano. In questa fase ad ogni classe viene assegnata una commessa reale, da parte di un committente che potrà essere sia esterno che interno, che rappresenterà l'obiettivo da raggiungere al termine del quadrimestre.

Da qui, condotti e supportati dall'intero corpo docente, gli alunni elaboreranno un *mood board* di classe, denominato Pannello Tendenza, oltre che un proprio *book*, sorta di portfolio che si arricchirà, di fase in fase, di ogni elaborazione e progresso sul piano attuativo, utile anche per tenere traccia di quanto elaborato.

Il Pannello Tendenza rispecchia invece l'insieme delle idee, delle forme, dei colori e dei materiali e delle immagini raccolte dagli studenti attraverso le loro esperienze, sia dirette che indirette, in relazione alla commessa ricevuta.

Con la presentazione del Pannello Tendenza e dei *book* individuali al committente ha termine la fase di Ideazione, dal momento che in tale incontro gli studenti ricevono indicazioni più dettagliate di quale percorso, tra le molteplici fonti di ispirazioni presentate, perseguire nello sviluppare l'idea attraverso la progettazione.

La seconda fase prevista infatti è quella legata all'UF *Progettare*, al termine della quale si presenta al committente il progetto esecutivo del prodotto richiesto¹⁷³. Qui si possono verificare situazioni in cui solamente alcuni progetti vengono scelti dal committente per essere portati alla fase successiva; sia per quanto riguarda un'oggettiva fattibilità in termini di risorse impiegabili, sia per dare un riscontro agli studenti su quali presentazioni sono effettivamente in linea con le richieste del cliente.

In seguito si giunge all'UF *Realizzare*, che è del resto la più lunga in termini di tempo, dove si dovrà produrre in senso pratico l'oggetto richiesto.

Questo procedimento richiede un'interfaccia più frequente con il committente, che seguirà il progresso dei lavori e potrà apportare anche in questa sede modifiche al progetto approvato, anche in tal caso a scopo educativo, per sviluppare la capacità di *problem solving* e di flessibilità rispetto alle richieste ricevute. È in questa UF in cui si sviluppano gli ""strumenti di apprendimento"" individuali di ciascun alunno, sia per quanto riguarda le competenze tecnico-professionali, sia per tutte le *soft skills* e le ""competenze di base"" che, come si vedrà in seguito, concorrono alla realizzazione artigianale dell'oggetto richiesto.

Al termine della realizzazione del progetto, l'ultima fase di processo è definita *Valutare*.

¹⁷³ Qui si fa riferimento, per semplicità, esclusivamente al settore Operatore del Legno-Manutentori di immobili

È in questo spazio di tempo che l'alunno stesso analizza quanto prodotto, lo rielabora e comprende, laddove possibile, le possibilità di miglioramento e di ottimizzazione dei tempi e delle risorse. Anche in questo caso, il compito dei docenti è quello di sostenere gli studenti in un ambito sia deduttivo che analitico, sviluppando la capacità di giudizio propria del singolo individuo.

Le Unità Formative di supporto

A supporto delle quattro fasi sopra illustrate in cui viene suddiviso il processo produttivo, sono state concepite due UF "ancillari" alla produzione, che procedono parallelamente e trasversalmente a ciascun momento. Scopo di queste UF è quello di supportare la didattica espressa nel "fare" dal punto di vista delle attività che il prodotto richiede collateralmente all'oggetto *tout court*.

Tali UF sono chiamate rispettivamente *Amministrare* e *Promuovere*, nomi che volutamente vogliono racchiudere in sé l'insieme delle competenze delle aree matematica, scientifica tecnologica ed economica (*Amministrare*) e dell'area linguaggi, storico-sociale e comunicativa (*Promuovere*).

Nello studio del caso riportato in questo capitolo ci si occuperà esclusivamente di come l'Unità Formativa *Promuovere* possa risultare non solo di supporto al prodotto richiesto alla classe, ma anche protagonista attiva ad uno sviluppo delle competenze ad essa inerenti.

Si riporterà lo studio eseguito su quanto proposto alla classe presa in analisi, dimostrando come una didattica basata sui "compiti di realtà" non riduca l'aspetto

culturale¹⁷⁴ di questa, ma al contrario possa risultare, se ben progettata, ben più efficace di un percorso scolastico tradizionale in quanto a livelli di competenza raggiunti al termine del percorso formativo.

3.3 LA SPERIMENTAZIONE: IL CASO BRIANZA DESIGN 2015

Il concorso aperto alle scuole

Brianza Design è un progetto legato ai valori del territorio e alla salvaguardia dell'artigianato della Brianza comasca e milanese.

Il proposito è quello di aggregare il comparto dell'arredo, con un unico obiettivo: esportare nel mondo il "Made in Italy" legato al comparto dell'arredo di design. Attraverso un concorso di idee sono stati messi in contatto artigiani e designers, che si sono cimentati nella progettazione di un arredo pensato per la zona pranzo.

L'esito del concorso ha voluto che 34 artigiani della Brianza e 34 designer, provenienti da tutta Italia, si presentassero al Salone del Mobile di Milano 2015 con una collezione di arredi a marchio Brianza Design¹⁷⁵.

¹⁷⁴ In questo caso si utilizza l'aggettivo per indicare l'accezione più intellettualistica con cui questo è generalmente impiegato.

A questo progetto hanno aderito anche sei centri di Formazione Professionale delle province di Como e Milano, tra cui Cometa Formazione. Anche alla sezione dedicata alle scuole la prima edizione del concorso, svoltasi nel 2015, ha proposto il *concept* dell'arredo per la sala da pranzo.

Tra le differenti commesse ricevute dagli alunni del settore di falegnameria a partire dal 2011, è stato scelto lo studio di questo caso specifico per la sua esemplarità nello svolgimento delle fasi di produzione in relazione alle Unità Formative, oltre che per l'eco e la rilevanza che tale progetto ha avuto sul territorio e in ambito didattico-educativo.

La programmazione didattica del prodotto

Cometa Formazione ha aderito al concorso Brianza Design con le classi terze e quarte del percorso Operatore del Legno / Manutentore di Immobili.

Nello studio di questo caso si prenderà in considerazione solo la classe più avanzata dal momento che, in qualità di docente, si ha avuto la possibilità di reperire i dati nel corso dello svolgimento delle attività intercorse per tutta la durata del progetto.

La progettazione didattica di tutto il percorso strutturato su questo progetto ha previsto una riunione collegiale preliminare di ogni docente membro del Consiglio di Classe. Questo momento pre-costitutivo ha consentito a ciascun professionista di

¹⁷⁵ <http://www.brianzadesign.net/it/brianza-design/>

comprendere il contesto di azione in riferimento all'area di competenze a lui inerente.

Si vuole sottolineare a tale riguardo il coinvolgimento non solo delle discipline tecnico-professionali, ma anche e soprattutto delle cosiddette "competenze di base"¹⁷⁶.

Tale programmazione vuole, di fatto, superare il paradigma *multidisciplinare* della progettazione didattica, purtroppo ancora riscontrabile di frequente in molti istituti di vario ordine e grado, cercando di scardinare una struttura del concetto di insegnamento ancora troppo legato alla concezione di disciplina come monade autoreferenziale.

L'introduzione di una prospettiva di apprendimento esperienziale, al contrario, propone una prospettiva di sviluppo di competenza non solo a livello *interdisciplinare*, ma anche e soprattutto *transdisciplinare*.

L'obiettivo dell'apprendimento attraverso il fare, in ultima analisi, non può prescindere da un concetto olistico che, analizzato dal punto di vista didattico, dovrà assurgere il rapporto con l'oggetto reale (sia esso il compito o il prodotto da realizzare) come minimo comune denominatore di tutti gli ambiti, decodificati come separati, a ben vedere solo in epoche relativamente recenti¹⁷⁷.

¹⁷⁶ Per una definizione completa di competenza, si veda il paragrafo 3.1 di questo scritto.

¹⁷⁷ Al giorno d'oggi si tende ad individuare la cosiddetta Rivoluzione Scientifica del XVI secolo come momento storico in cui i differenti ambiti di apprendimento sono stati suddivisi e classificati come non inter-feribili tra essi.

Non si tratta, pertanto, di provare ad unire una programmazione dell'area di base ad un prodotto, cercandone i punti di contatto, al contrario: occorre una profonda conoscenza da parte del docente per porsi dalla prospettiva del *magister* (come nelle botteghe rinascimentali) e saper così osservare il compito richiesto dal committente con uno sguardo critico e devoto, che sappia desumere dal progetto commissionato gli ambiti di competenza, espressi in abilità e conoscenze, a cui egli possa fare riferimento come maestro.

In questo modo il prodotto diviene non una banalizzazione del fare a cui si vuole sovrapporre una qualche conoscenza, anzi: è da questo che la conoscenza può derivare, attraverso l'esperienza del singolo individuo, anche del docente stesso.

La centralità del maestro

In un'ottica di apprendimento all'interno di una filiera produttiva, come sopra delineato, la figura del docente di Cometa Formazione si pone, di conseguenza, in un duplice ambito.

Innanzitutto docente come maestro (nel senso latino del termine) capace di affiancare ogni singolo studente nelle diverse tappe del percorso di crescita professionale.

Non si tratta, pertanto, di ricoprire semplicemente un ruolo di comunicatore e di facilitatore, ma di educare attraverso il fare, mettendo in campo la propria professionalità e l'esperienza accumulata anche in ambito informale e non formale¹⁷⁸.

Il secondo aspetto che vede modificarsi la figura del docente è quello proprio di una scuola che vuole divenire anche azienda, non tanto come mercificazione dell'apprendimento in sé, quanto delle procedure che questa comporta. L'insegnante infatti diviene *consulente esperto*, colui che possiede il *know how* migliore per consigliare adeguatamente lo studente (o gli studenti, nelle fasi di lavoro a gruppi) quale strategia adottare.

In tal modo il protagonista delle attività proposte entra fin da subito in un contesto ben diverso da quello usuale; passando da una forma spesso passiva ad essere il vero fulcro del proprio apprendimento, che diviene anche informale.

Le conseguenze dell'utilizzo degli spazi

In seguito a quanto appena indicato, anche la gestione degli spazi interni in Cometa Formazione ha dovuto adattarsi alle nuove esigenze e dinamiche procedurali. Se è infatti vero che è lo studente a doversi recare dal maestro/consulente che può supportarlo e meglio suggerirlo nell'immediato frangente del suo complesso procedimento produttivo, sarà allora il docente a rimanere nella propria aula, che diviene in tal modo *ufficio*.

¹⁷⁸ In questo senso, la dinamica di apprendimento esperienziale non coinvolge solamente lo studente, ma al contempo anche il docente stesso.

Questo non significa rinunciare del tutto all'organizzazione scolastica: si prevedono infatti ad ogni modo la suddivisione in classi, con un orario settimanale ben preciso e dettagliato, ancorché flessibile, per andare incontro sia ai momenti di maggior necessità a livello di realizzazione laboratoriale, sia alle esigenze gestionali dei singoli docenti.

Si può così predisporre un'aula scomposta¹⁷⁹, in cui lo spazio utilizzato non è più solamente nella prospettiva della lezione frontale, ma si può concepire l'intervento del docente, in affiancamento agli studenti, come un vero e proprio laboratorio, con tutte le implicazioni che ne conseguono.

Si tratta, di fatto, non solo di elargire conoscenze utili all'esecuzione di un prodotto, ma strutturare, secondo la metodologia adeguata¹⁸⁰, un'azione complessa e partecipata dagli alunni, con lo scopo di approntare dei propri "dispositivi di apprendimento", strumenti sia intellettuali che di analisi e giudizio del lavoro, che supportino le future lavorazioni pratico-manuali e concorrano al completamento del prodotto.

La classe scomposta non solo consente di superare il paradigma della *lectio* propriamente intesa, ma anche di suddividere la classe in gruppi di lavoro, come del resto avviene durante l'orario di laboratorio di falegnameria.

¹⁷⁹ Si veda l'iniziativa *La classe scomposta*, promossa da Imparadigitale a partire dall'anno 2010.

¹⁸⁰ Si fa riferimento alla struttura del PBL (*Project-based learning*), diffusa nelle scuole statunitensi e ancora poco sperimentata in Italia.

Tale riorganizzazione del gruppo classe permette un *focus* di apprendimento individuale di ciascuno, non potendo più delegare ad altri compagni l'avanzamento della commessa ricevuta.

I gruppi di lavoro così organizzati vengono inoltre progettati dal docente in relazione alla possibilità di *cooperative learning* e di *peer tutoring*, specialmente quando si mettono in atto azioni che richiedono l'utilizzo di strumenti multimediali, di cui ciascuno studente è dotato¹⁸¹.

L'ambito di apprendimento, con il passaggio da *aula* ad *ufficio* acquisisce pertanto una nuova flessibilità e modularità, consentendo non solo la sperimentazione di nuove strategie didattiche, ma anche di sostenere ogni singolo studente nel comprendere maggiormente l'identità tra processo produttivo e apprendimento proposto.

Il contesto diviene in tal modo parte integrante della proposta didattica, consentendo di ri-organizzare gli spazi a seconda delle necessità, dalla disposizione di banchi tradizionale al *setting* d'aula per svolgere riunioni di lavoro, alle isole di banchi per la gestione dei differenti gruppi¹⁸².

¹⁸¹ La Scuola Oliver Twist ha dotato ogni aula della struttura di LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) e di connessione Wi-Fi, oltre che ogni alunno di tablet e/o notebook.

¹⁸² Si veda a tal proposito:

S. KAGAN, *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, 2000, Roma oltre che

E. NIGRIS, *Esperienza e didattica*, Carocci, 2007, Roma.

Si può addirittura arrivare a superare, nella sperimentazione qui proposta, il concetto stesso di aula come unico spazio dedicato al rapporto alunno-maestro e all'apprendimento guidato. Non è infatti inusuale la presenza del docente dell'area linguaggi nel laboratorio di falegnameria, proprio per svolgere una funzione più vicina a quella del maestro che del professore: ossia non colui che svolge l'azione del *profiteri*, bensì colui che avendo appreso (e che continua ad apprendere) *magis*, di più, può meglio condurre lo studente anche in un ambito differente da quello usuale e formale.

Il luogo è dunque fattore importante dell'apprendimento, e dal momento che l'apprendimento stesso, nella dinamica qui proposta, non segue il normale *iter* scolastico, anche l'ambito del "fare scuola" cambia e si adatta al modello preso in esame.

3.4 LA PROGRAMMAZIONE DIDATTICA DELL'ASSE DEI LINGUAGGI

Uno sguardo alle *Competenze Fioroni*

Con l'entrata in vigore del decreto del 22 agosto del 2007, tutta la scuola dell'obbligo è stata ricondotta ad una linea unanime, per quanto possibile, senza

molte variazioni di ordine e grado. Si sono così ristabilite in tutta Italia¹⁸³ delle macro-aree di competenze da sviluppare, trasmettere e valutare all'interno dei 10 anni di percorso scolastico obbligatorio.

Sebbene ancora oggi questo non abbia del tutto eradicato il concetto di "programma" ministeriale (che pure è presente nella Scuola Statale), l'innovazione di quasi 10 anni fa ha portato, senza ombra di dubbio, ad alcuni risultati che meritano di essere presi in considerazione.

Innanzitutto si è potuto prendere in considerazione il concetto di competenza¹⁸⁴ in maniera tutto sommato univoca e vi è stato uno sforzo, in particolar modo da parte degli Enti privati, di revisionare la programmazione tradizionale dal punto di vista di una didattica per competenze.

Il Decreto ha inoltre avuto forte risonanza nell'ambito della Formazione Professionale, per diversi motivi: si sono stabiliti, a partire dal 2007, dei *criteria* oggettivi su cui poter riformare le prove di esame per il conseguimento di diplomi e qualifiche, oltre che strutturare un servizio di erogazione e certificazione di competenze (e dei suoi elementi costitutivi, organizzati in abilità e conoscenze) che

¹⁸³ Fatta eccezione per le provincie autonome di Trento e Bolzano, come indicato nel Decreto Ministeriale n°139.

¹⁸⁴ Si veda il paragrafo 3.1 di questo scritto.

potesse, in linea con le indicazioni territoriali¹⁸⁵, raggiungere gli Standard di Obiettivi di Apprendimento¹⁸⁶.

Prendendo in considerazione il Documento Ufficiale recante tali competenze, si andrà ad osservare e analizzare quelle inerenti all'Area Linguaggi, su cui la ricerca qui trattata ha voluto focalizzarsi. In particolare, si prenderanno in esame le prime tre competenze, dal momento che le seguenti sono state trattate dall'autore della ricerca soltanto in maniera collaterale, essendo in capo al altro personale docente¹⁸⁷.

L'asse dei linguaggi

L'asse dei linguaggi ha l'obiettivo di fare acquisire allo studente la padronanza della lingua italiana come ricezione e come produzione, scritta e orale; la conoscenza di almeno una lingua straniera; la conoscenza e la fruizione consapevole di molteplici forme espressive non verbali; un adeguato utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

La padronanza della lingua italiana è premessa indispensabile all'esercizio consapevole e critico di ogni forma di comunicazione; è comune a tutti i contesti di apprendimento ed è obiettivo delle discipline afferenti ai quattro assi.

¹⁸⁵ Si fa qui riferimento, in particolare, all'esperienza territoriale Arifl di Regione Lombardia.

¹⁸⁶ Si veda il paragrafo 1.6 di questo scritto.

¹⁸⁷ Se si volesse ricondurre l'analisi dell'area linguaggi alla tradizionale suddivisione disciplinare, si potrebbero infatti afferire rispettivamente a Lingua Straniera, Storia dell'Arte e Informatica, come spesso ancora è indicato all'interno di documenti ufficiali successivi al Decreto Fioroni.

Il possesso sicuro della lingua italiana è indispensabile per esprimersi, per comprendere e avere relazioni con gli altri, per far crescere la consapevolezza di sé e della realtà, per interagire adeguatamente in una pluralità di situazioni comunicative e per esercitare pienamente la cittadinanza. Le competenze comunicative in una lingua straniera facilitano, in contesti multiculturali, la mediazione e la comprensione delle altre culture; favoriscono la mobilità e le opportunità di studio e di lavoro.

Le conoscenze fondamentali delle diverse forme di espressione e del patrimonio artistico e letterario sollecitano e promuovono l'attitudine al pensiero riflessivo e creativo, la sensibilità alla tutela e alla conservazione dei beni culturali e la coscienza del loro valore.

La competenza digitale arricchisce le possibilità di accesso ai saperi, consente la realizzazione di percorsi individuali di apprendimento, la comunicazione interattiva e la personale espressione creativa. L'integrazione tra i diversi linguaggi costituisce strumento fondamentale per acquisire nuove conoscenze e per interpretare la realtà in modo autonomo¹⁸⁸.

È dunque riconosciuta, alla luce di quanto sopra riportato, una importanza basilare della comunicazione in lingua italiana, in ogni sua forma e intesa come intrinseca ad ogni altra forma di apprendimento. L'intenzione di questo studio è pertanto arrivare ad una proposta di programmazione didattica, flessibile e dinamica, che sappia valorizzare quanto indicato nel Decreto Ministeriale.

¹⁸⁸ Cfr Allegato 2 del Decreto Ministeriale n°139.

Le tabelle sottostanti indicano le tre competenze dell'asse dei linguaggi afferenti all'ambito disciplinare dell'insegnamento letterario¹⁸⁹, nella loro suddivisione interna per abilità/capacità e conoscenze.

COMPETENZA	
L1	Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti
ABILITA'/CAPACITA'	
LA 1.1	Comprendere il messaggio contenuto in un testo orale
LA 1.2	Cogliere le relazioni logiche tra le varie componenti di un testo orale
LA 1.3	Esporre in modo chiaro logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati
LA 1.4	Riconoscere differenti registri comunicativi di un testo orale
LA 1.5	Affrontare molteplici situazioni comunicative scambiando informazioni, idee per esprimere anche il proprio punto di vista
LA	Individuare il punto di vista dell'altro in contesti formali ed informali

¹⁸⁹ Fatto salvo per l'ambito storico delle materie umanistiche, unito all'asse socio-economico nella suddivisione proposta dal Ministro Fioroni nel 2007.

1.6	
CONOSCENZE	
L C1.1	Principali strutture grammaticali della lingua italiana
L C1.2	Elementi di base della funzioni della lingua
L C1.3	Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali e informali
L C1.4	Contesto, scopo e destinatario della comunicazione
L C1.5	Codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale
L C1.6	Principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo

COMPETENZA	
L2	Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo
ABILITA'/CAPACITA'	
LA2.1	Padroneggiare le strutture della lingua presenti nei testi
LA2.2	Applicare strategie diverse di lettura
LA2.3	Individuare natura, funzione e principali scopi comunicativi ed espressivi di un testo
LA2.4	Cogliere i caratteri specifici di un testo letterario
CONOSCENZE	
LC2.	Strutture essenziali dei testi narrativi, espositivi, argomentativi

1	
LC2. 2	Principali connettivi logici
LC2. 3	Varietà lessicali in rapporto ad ambiti e contesti diversi
LC2. 4	Tecniche di lettura analitica e sintetica
LC2. 5	Tecniche di lettura espressiva
LC2. 6	Denotazione e connotazione
LC2. 7	Principali generi letterari, con particolare riferimento alla tradizione italiana
LC2. 8	Contesto storico di riferimento di alcuni autori e opere

COMPETENZA	
L3	Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi
ABILITA'/CAPACITA'	
LA 3.1	Ricerca , acquisire e selezionare informazioni generali e specifiche in funzione della produzione di testi scritti di vario tipo
LA	Prendere appunti e redigere sintesi e relazioni

3.2	
LA	Rielaborare in forma chiara le informazioni
3.3	
LA	Produrre testi corretti e coerenti adeguati alle diverse situazioni comunicative
3.4	
CONOSCENZE	
L	Elementi strutturali di un testo scritto coerente e coeso
C3.1	
L	Uso dei dizionari
C3.2	
L	Modalità e tecniche delle diverse forme di produzione scritta: riassunto, lettera, relazioni, ecc.
C3.3	
L	Fasi della produzione scritta: pianificazione, stesura e revisione
C3.4	

Ad una prima lettura emerge una chiara organizzazione tripartita in virtù di quelle che potrebbero essere definite macro-competenze: saper comunicare oralmente (sia in forma attiva che passiva), saper comprendere in maniera profonda quanto letto e saper produrre testi, anche di differente tipologia.

Nel lavoro qui presentato si è voluto approfondire la programmazione di attività didattiche proposte in relazione agli elementi di competenza qui presentati, fermo restando l'obiettivo comune del Consiglio di Classe, dato nel concorrere alla realizzazione di un prodotto di falegnameria per il concorso "Brianza Design".

Come le competenze dell'asse dei linguaggi hanno potuto supportare il processo produttivo della classe quarta di falegnameria della Oliver Twist?

L'organizzazione oraria per la commessa

Il monte ore annuale delle mie lezioni con la classe quarta (da qui in avanti: L4) prevedeva una media settimanale di 4 ore con gli studenti¹⁹⁰. Dal momento che il concorso è stato presentato al termine del primo quadrimestre, gli alunni hanno avuto modo di parteciparvi liberi dall'impegno dell'alternanza scuola- lavoro, già vissuta nella prima parte dell'anno.

Delle 4 ore settimanali con gli studenti, si sono volute dedicarne non più di 3 al progetto "Brianza Design", per due motivazioni principali. La prima è stata quella di riservare spazio all'asse storico, per desiderio di approfondire alcune tematiche a mio giudizio necessarie per una maggiore consapevolezza della classe in tal senso.

Inoltre, si è considerato importante preservare uno spazio dedicato ad un percorso altro dal prodotto, così da consentire un maggior confronto, da parte di ogni singolo studente, tra il proprio operato a livello professionale e quello a livello prettamente scolastico¹⁹¹. Questo, come si vedrà in seguito, ha inoltre permesso di verificare in sede di ricerca come gli apprendimenti raggiunti nella didattica dedicata al progetto reale si sia rivelata utile anche all'interno degli altri percorsi proposti. Si vorrà

¹⁹⁰ Questo valore non tiene in considerazione il periodo di alternanza scuola- lavoro, in cui la classe svolgeva un solo rientro mattutino a scuola per settimana per 7 settimane.

¹⁹¹ Con questo termine si è voluta utilizzare l'accezione tradizionale, che vede il mondo della scuola separato da quello del lavoro.

pertanto evidenziare come la proposta didattica qui sperimentata abbia avuto un triplice risvolto positivo: sulle attività di affiancamento alle fasi di *ideazione, progettazione, realizzazione e valutazione*; nella preparazione degli esami di diploma di fine anno, dove i risultati si sono rivelati migliori rispetto alle annualità precedenti; in ambito prettamente didattico, per quanto riguarda gli elementi di competenza che supportano lo sviluppo degli apprendimenti dell'asse storico e della parte di lezioni dedicate alla letteratura italiana.

Studium et Labor: un binomio possibile?

Partendo dal presupposto ben delineato da Giuseppe Bertagna¹⁹² circa l'ineludibile presenza del lavoro all'interno della dimensione dell'esistenza, occorrerà in tal senso proporre un superamento della dicotomia atavica tra *otium* e *negotium*, tra lo studio e il lavoro, tra le attività intellettuali e quelle mentali. In altri termini,

non si tratta di liberarsi dal lavoro, che è pretendere di uscire dalla condizione umana, ma di liberare il lavoro, cioè farne un atto di libertà e di essa promotore¹⁹³

Si tratta pertanto di considerare il lavoro in sé e nel fine che questo possiede intrinsecamente, riconoscendo in questo un atto del compimento del lavoratore stesso: non più dunque un lavoro altro dal lavoratore, ma strada per il personale compimento.

¹⁹² G. BERTAGNA, *Lavoro e formazione dei giovani*, La scuola, Cap. I, 2011, Brescia.

¹⁹³ M. F. SCIACCA, *L'ora di Cristo*, Marzorati, pp. 232 e ss., 1973, Milano.

Il fine del lavoro non è quindi, come si potrebbe arrivare a pensare, il prodotto finale, bensì si tratta di confrontarsi con l'intenzionalità, la razionalità e la libertà responsabile di chi questo lavoro lo esercita.

Adottando questo punto di vista, quindi, è possibile affiancare le competenze di *Literacy*¹⁹⁴ alle attività creative, progettuali e manuali non solamente come strumenti complementari e necessari, ma anche (e soprattutto) come veicoli dell'espressione e miglioramento della *ratio* individuale di ciascun lavoratore, in tal caso dello studente.

Se si arriva a concepire, inoltre, il lavoro come azione attraverso cui l'uomo, rielaborando attraverso il proprio intelletto quanto percepito e conosciuto sensitivamente, modifica la realtà per raggiungere un proprio scopo, si può meglio comprendere come le tre competenze prese in esame all'interno del sistema IeFP, unitamente alla competenza "principe" precedentemente analizzata¹⁹⁵ diventino fondanti in ogni ambito lavorativo, qualunque esso sia.

¹⁹⁴ Cfr. par. 2.3 di questo scritto.

¹⁹⁵ Cfr. par. 2.4 di questo scritto.

3.5 GLI ESITI DELLA METODOLOGIA

Literacy e prodotto manuale

Nel corso della sperimentazione qui proposta, ciascun alunno dei 14 facenti parte della classe L4 ha avuto l'opportunità di sviluppare il proprio *book* personale, composto da elementi multimediali, riguardanti le proprie fonti di ispirazione. Tale raccolta ha dovuto essere presentata oralmente al committente del progetto "Brianza Design", il quale ha potuto in tal modo verificare di persona le differenti proposte, proporre modifiche e selezionare le più meritevoli. La presentazione dei *book* è avvenuta in contesto laboratoriale e alla presenza dei docenti del corso, compreso; questa scelta si è rivelata fondamentale per il coinvolgimento di tutto il Consiglio di Classe e per offrire a chi scrive la possibilità di valutare "in azione" gli studenti, in particolar modo circa gli elementi di competenza L1¹⁹⁶.

Tra i quattordici lavori presentati nel sono stati selezionati solamente quattro; questo ha significato che il titolare di ciascun *book* ha avuto modo di coinvolgere un gruppo di tre o quattro compagni di classe, con cui ha potuto sviluppare la successiva fase progettuale.

¹⁹⁶ Da qui in avanti si utilizzeranno le sigle delle competenze e dei loro elementi come indicato nelle tabelle riassuntive riportate al paragrafo 3.4 di questo scritto.

Questo ha consentito non solo un *peer tutoring* tra studenti con diverse competenze, ma anche una commistione dei propri talenti, organizzati in maniera collaborativa per raggiungere tutti insieme lo stesso scopo. Non si è trattato infatti di organizzare una partecipazione della scuola con progressive fasi di esclusione degli alunni che non hanno saputo ottenere il pieno apprezzamento da parte del committente, bensì di realizzare una proposta didattica mirata a sottolineare l'importanza dell'inclusività nel lavoro di squadra, specialmente quando si tratta di elaborare un prodotto con un alto livello di complessità, come nel caso qui preso in esame.

La fase di progettazione ha visto mettere in campo l'analisi delle sbobinate dei precedenti incontri con il committente, al fine di saper meglio soddisfare le *desiderata* espresse oralmente, oltre che coordinare i neonati gruppi di lavoro anche attraverso mezzi informatici per la comunicazione e la condivisione di *files* elaborati¹⁹⁷.

In questa fase si sono implementate, attraverso lezioni *ad hoc*, le capacità di scrittura di e-mail professionali, sapendo selezionare il corretto registro comunicativo e individuando i metodi di mediazione tra le vie di sviluppo progettuale scelte dagli studenti e le volontà del committente. Agli elementi di competenza L1 si uniscono così le capacità di produzione di testi scritti, anche professionali (L3) e di interpretazione e critica di quanto desunto dalla lettura (L2).

¹⁹⁷ E-mail groups, archivi *Cloud* come DropBox e Google Drive si sono rivelati fondamentali per un confronto in tempo reale anche a distanza, sia tra studenti che con i docenti.

In particolare, è stato possibile eseguire diverse lezioni sulla struttura sintattica con cui occorre redigere una mail di risposta al proprio cliente, prendendo spunto da comunicazioni realmente avvenute e da concrete necessità di risposta a queste.

Il “fare per davvero” risulta essere, evidentemente, uno stimolo notevolmente importante per la volontà di buona riuscita da parte di ciascun alunno coinvolto in questa sperimentazione.

Al termine del processo di progettazione, due proposte di lavoro sono state fuse per le loro affinità concettuali ed esecutive, dando luogo ad un unico progetto da portare in fase di realizzazione. In tal modo, i gruppi di studenti sono divenuti tre, ciascuno composto da cinque studenti, eccezion fatta per uno, di soli quattro elementi.

Realizzare non è solamente fare

Durante la fase di realizzazione gli studenti, sempre riuniti in gruppi di lavoro, hanno avuto modo di constatare che il processo di realizzazione è ben più complesso delle attività prettamente manuali, che pur rimangono eminentemente fondamentali.

Passare dalla progettualità, sia questa intesa come disegno tecnico che come calcolo degli equilibri in gioco, alla costruzione concreta di un tavolo da sala, richiede la messa in campo in differenti competenze, non solamente tecnico-matematiche, ma anche di altro tenore.

Sono stati gli alunni stessi, infatti, a dover compiere gli ordini di materiale, (non prima di aver eseguito opportuni calcoli per selezionare il più conveniente), trattare

con i fornitori e rivolgersi a consulenti esterni per alcune lavorazioni specifiche che esulano dalle loro capacità, come ad esempio il taglio dell'acciaio al plasma.

Queste complessità hanno consentito una visione più ampia di quanto concorre, all'interno della filiera produttiva, alla realizzazione di un mobile artigianale. Unitamente alla profonda differenza che tali tipologie di lavorazione hanno rispetto alle attività più vicine al mondo industriali, queste sotto-fasi di processo hanno condotto allo sviluppo di una competenza non solo di ambito organizzativo, ma anche al saper orchestrare tra loro diversi elementi, siano questi abilità o conoscenze, per raggiungere uno scopo raramente individuabile in qualsivoglia "programma" scolastico.

Scorrendo gli elenchi dei differenti elementi di competenza è possibile constatare, a tal punto, come siano stati toccati in gran parte nello svolgere un progetto all'apparenza solamente "tecnico" o "professionale", ma che necessita di fatto, come si è visto, di predisporre di un ampio ventaglio di competenze, non ultime quelle cosiddette "di base".

L'artigianato oltre la bipartizione

Si giunge pertanto a suggerire un superamento della storica dicotomia, che si incontra ancora nell'organizzazione delle competenze indicato dal Ministro Fioroni, tra quelle denominate "di base" e quelle "tecnico- professionali"¹⁹⁸.

Si ritiene che il saper andare oltre la divisione indicata non significherebbe uno sconvolgimento dell'ordine indicato dalle più recenti normative in ambito scolastico, bensì sarebbe l'intraprendere un percorso partendo da presupposti diversi.

Il lavoro artigiano, infatti, per la sua stessa e intrinseca natura, richiede di mettere in campo "il capolavoro di sé"¹⁹⁹, con tutto ciò che questo comporta.

Si è delineato in questo paragrafo come non si possa più concepire, di fatto, una didattica "settoriale" ed ultra-specializzata all'interno delle varie parti, che pure è giusto che continuino a permanere. Occorre, al contrario, instaurare una dinamica di apprendimento che sia quanto più possibile interdisciplinare, dove il concetto stesso di disciplina sia un rapporto diretto tra maestro e discente mirato allo sviluppo di competenze che siano, ancora, in capo al singolo docente, ma non suo esclusivo campo di azione. Questo può comportare, come prima conseguenza, non solo una maggiore collaborazione tra docenti di diverse aree di riferimento, ma anche una

¹⁹⁸ Oltre alle due classi di competenze qui riportate, si dovranno ricordare per completezza anche quelle "trasversali", indicate come "di cittadinanza" dal Decreto Legislativo n°139 del 2007.

¹⁹⁹ A tal proposito si veda S. MICELLI, *Futuro Artigiano. L'innovazione nelle mani degli italiani*, Marsilio, 2011, Venezia.

valutazione del medesimo “compito” condotta da più professionisti, ciascuno per quanto riguarda le parti a lui corrispondenti. Si viene in tal modo a creare un “Corpo docenti” inteso come collaborazione e integrazione armonica delle parti che lo compongono. Non più quindi un coacervo di differenti apprendimenti, che solo in seguito lo studente, se molto capace, saprà selezionare, riorganizzare e tramutare in competenze, ma un processo di sviluppo delle competenze mirate ad un unico scopo, senza più la distinzione tra “base” e “tecnico professionali”, dal momento che le prime risultano ugualmente protagoniste di un processo produttivo dell’oggetto, che sarà definito “artigianale” nell’accezione migliore che tale termine possiede.

I risultati in Esame

Al termine della fase di valutazione del prodotto realizzato, i tre tavoli prodotti dagli alunni della L4 sono stati esposti al Fuori Salone del Salone del Mobile 2015 di Milano.

Oltre al successo formativo, i tre oggetti di artigianato hanno avuto anche un ottimo riscontro a livello educativo, restituendo agli studenti coinvolti i risultati del loro impegno, che si è rivelato molto alto.

I risultati positivi si sono avuti non solo nelle valutazioni intermedie, ricevute durante lo svolgimento delle diverse fasi, ma anche durante gli esami per il conseguimento del diploma tecnico, che sancisce di fatto il termine del percorso di studi all’interno della IeFP.

La prova “centralizzata”²⁰⁰, identica per tutte le classi quarte di ogni ente di IeFP lombardo, ha visto gli studenti della L4 ottenere risultati migliori della annualità precedente²⁰¹, oltre che un generale innalzamento dei risultati nelle competenze di *Literacy* durante tutto lo svolgimento del progetto “Brianza Design”.

In particolare, sono stati analizzati tutti gli esiti di ogni singolo quesito all’interno dell’esame di italiano. Ciascun esercizio proposto è stato raggruppato con altri, a seconda dell’elemento di competenza (o dei diversi elementi, in alcuni casi) coinvolto in esso.

Non si sono presi in considerazione prove equipollenti e differenziate, in modo tale da avere un riscontro il più oggettivo possibile sugli esiti delle prove somministrate da Regione Lombardia nelle due differenti annualità, partendo dal presupposto che queste siano equivalenti sia come difficoltà che come tipologia di quesiti proposti.

I dati raccolti e riorganizzati per singola domanda d’esame sono stati collazionati e analizzati, sia per ogni singola annualità che in rapporto all’altra classe presa in considerazione.

²⁰⁰ Tale prova è composta da tre differenti test: italiano, matematica e inglese (terminologia adottata dall’Ente promotore degli esami stessi).

²⁰¹²⁰¹ Non è stato possibile confrontare gli esiti con altre classi precedenti, dal momento che l’indirizzo “tecnico del legno” è presente nel Piano di Offerta Formativa della Oliver Twist solamente dall’anno scolastico 2010-2011.

Questo ha portato alla stesura della seguente tabella:

Tipologia di prova	Elementi di competenza valutati	Esito 2014*	Esito 2015*	Aumento %
produzione testuale	LC1.6 LA2.1 LA2.3 LC2.1 LA3.1 LA3.2 LA3.4 LC3.4	68,7%	71,8%	3,2
Comprensione del testo	LA2.1 LA2.2 LA2.3	64,3%	69,8%	5,5
Grafia e punteggiatura	LC1.1 LC2.2	66,4%	68,4%	2
Scelta Lessicale	LC1.3 LC3.2 LC2.3	67,8%	73,2%	5,4
Forme verbali	LA2.1 LC1.1 LC1.2	63,2%	66,7%	3,4

Un dato importante che emerge dalla lettura di questo prospetto risulta essere che le tipologie di esercitazioni che hanno ottenuto un miglioramento dell'esito più alto sono state quelle inerenti alla comprensione del testo e alla scelta lessicale, attività

* Si propone la media matematica ottenuta da ogni prova d'esame svolta dal gruppo classe in sede d'esame finale, espressa in /100 e approssimata ai decimali.

che risultano essere state maggiormente coinvolte nelle differenti fase di processo produttivo.

Per quanto riguarda invece la parte delle competenze di *Literacy* dedicata alla comunicazione orale, le griglie di valutazione dell'esame finale non consentono ad oggi un'analisi dettagliata degli elementi di competenza messi in campo in tale sede dal singolo esaminando. Pertanto risulta difficile, a livello di ricerca, individuare gli aspetti di miglioramento nella prova di esposizione finale.

Dagli esiti allo Standard Formativo

La scuola Oliver Twist sta cercando di implementare il metodo proposto in questo capitolo dal 2011, con esiti molto positivi a livello di risultati ottenuti in sede di esame finale.

Questo è potuto avvenire non certo per l'intraprendenza dei singoli docenti, ma soprattutto grazie a una gestione della collegialità in termini propri della impresa sociale. I professionisti coinvolti, non solo gli insegnanti ma anche i tutor d'aula e i co-docenti, in tal senso, non rivestono più un ruolo autoreferenziale per quanto riguarda la programmazione, ma è proprio l'interfaccia di questi sia come Dipartimenti, in cui si trovano a collaborare i docenti delle medesime aree di riferimento, sia come Riunioni di Indirizzo, fondamentali per mantenere una linea unitaria nello sviluppo dei differenti progetti.

Il caso "Brianza Design" risulta infatti essere solo uno dei tanti progetti sviluppatasi sia internamente che esternamente all'Istituto, ma occorre ricordare che

non si è trattato di un episodio isolato. Sono infatti la realizzazione concreta e il “fare per davvero” che permettono un ingaggio dello studente sul piano affettivo, prima ancora che didattico, con una ricaduta positiva anche sulla presenza attiva alle proposte presentate dai singoli docenti. La programmazione dell'intero anno scolastico in favore di questi episodi di apprendimento basati su compiti di realtà è oramai la prassi della Scuola, che di anno in anno migliora e corregge la propria sperimentazione, risultando così un vero e proprio Centro di Pratica e di Ricerca.

Lo standard formativo della *Oliver Twist* prende pertanto spunto da diverse sperimentazioni, avvenute in passato e oggi considerate prototipi di quello che è definito, sebbene *in fieri*, “il metodo di Cometa”.

Al contrario di quanto si possa pensare questa metodologia non limita la libertà di insegnamento del singolo docente, al contrario: permette uno sviluppo di una propria tecnica di sviluppo degli apprendimenti, che va a caratterizzare quella parte di professionalità e di “artigianalità” che, storicamente tipica del *magister*, si è persa nel corso della storia.

Si è voluto riportare in uso il termine latino proprio per mettere in evidenza la centralità del docente come sviluppatore di un percorso dinamico e flessibile, non più obbligato da una programmazione mutuata da altri, ma anzi protagonista dell'apprendimento e fautore anche di un canone, sia questo storico o letterario, da proporre alla classe, trovando le motivazioni fondanti del “fare scuola” all'interno della realizzazione professionale a cui i suoi studenti sono chiamati.

CONCLUSIONI E PROSPETTIVE

Con questo lavoro si è voluto tracciare una panoramica della situazione attuale degli IeFP lombardi, prestando attenzione all'apprendimento della lingua italiana al loro interno. Si è cercato di considerare da un ampio punto di vista la prospettiva didattico- educativa, cercando di individuare i punti di forza e di potenzialità che questo sistema offre maggiormente.

Nel primo capitolo, infatti, proponendo un inquadramento del sistema attuale attraverso un'analisi storico-giuridica e sociale, si è potuto porre in luce le origini e le motivazioni che hanno portato ad una struttura che si dimostra capace di flessibilità e di adattamento al contesto territoriale e regionale di appartenenza, pur non esulando da una panoramica più ampia, capace di confrontarsi con gli Standard europei.

Il secondo capitolo ha voluto tentare di inquadrare il contesto dell'apprendimento in tale ambito formativo, constatando una difficile reperibilità di alcuni dati importanti. Si è dunque voluto riformulare una riflessione sull'apprendimento in ambito Professionale, concentrandosi su un nuovo paradigma di *Literacy*, proponendolo con una chiave di lettura più ampia ed aggiornata. Tali considerazioni andranno osservate unitamente alla prima parte del terzo capitolo, in cui si è voluto sviluppare il concetto di competenza e individuare in nodi concettuali che tale definizione fornisce in riferimento alla strutturazione di una strategia didattica che vuole risultare innovativa e che desidera colmare un *gap* culturale ancora evidente nel rapporto tra competenze di base e competenze tecnico- professionali.

Come indicato nell'ultimo paragrafo, i risultati ottenuti dalla ricerca intrapresa sono più che confortanti, anche se rimangono a mio avviso diversi spunti di riflessione ancora aperti.

Come si può rivisitare il paradigma del discente-artigiano, inteso come persona che mette in gioco ogni sua competenza nell'atto creativo, alla luce delle dinamiche lavorative odierne, raccolte nella nuova definizione di «quarta rivoluzione industriale»?

È possibile, inoltre, sostenere ancora una dicotomia tra conoscenza e competenza, tra lavoro pratico e teorico, tra intellettualismo e manualità? In un mercato del lavoro imprevedibile e mutevole, dove si rischia di formare adolescenti per mansioni che potrebbero risultare obsolete al termine dei loro studi, che rilevanza ha la capacità di rendere *soft skills* i propri insegnamenti? E come farlo? Se è vero che la scuola tradizionale fatica a rinnovarsi, per motivi intrinseci e delineati nel primo capitolo di questo scritto, quale futuro potrà avere in questo scenario?

Il sistema IeFP, d'altro canto, è capace di adeguarsi rapidamente alle nuove dinamiche e alle richieste del mondo dell'azienda, con cui possiede un canale di dialogo privilegiato, fornito dall'alternanza scuola-lavoro e dai tirocini curriculari.

Si potrà, in conclusione, arrivare a concepire un «Sistema Scuola» capace di racchiudere al suo interno entrambi questi mondi, riducendo la frattura tra i due insieme in favore di un più dinamico sistema di apprendimento e formazione?

Come si deve rileggere, alla luce di queste considerazioni, il concetto stesso di Cultura nel panorama italiano?

Con questa ricerca si è voluto provare a dare voce alle situazioni che hanno portato a questi interrogativi, consapevole tuttavia che le risposte non possono essere fornite a livello di speculazione teorica, o meglio, non ancora. Occorrerà dare maggior risonanza alle sperimentazioni messe in campo in maniera diffusa su tutto il territorio nazionale, ma che troppo spesso rimangono casi isolati, prima ancora che esempi virtuosi.

BIBLIOGRAFIA

Volumi

AA. VV., *Pubblicazioni edite dallo stato o col suo concorso (1861-1923)*, Libreria dello Stato, Roma, 1931

AA. VV., *Indicazioni regionali per l'offerta formativa della regione Lombardia*

AA. VV., *Alternanza scuola-lavoro. Un manuale per capire progettare e realizzare l'alternanza. Le esperienze del sistema camerale lombardo*, edito da UnionCamere Lombardia, 2013

AA. VV., *Dalla Riforma Gentile alla Carta della Scuola*, Vallecchi, 1941, Firenze.

AA.VV., *Le competenze linguistiche a supporto della mobilità e dell'occupabilità. Il contributo del programma Lifelong learning e del label europeo delle lingue 2007-2013*, Isfol, 2014.

AA. VV., *Il valore della competenza. Logiche ed esperienze a confronto*, Franco Angeli, 2006, Milano.

AITCHINSON J., *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*, Blackwell Publishing, 2003, Oxford.

ANICHINI A., *La didattica del futuro*, Pearson, 2012, Milano.

BALDUZZI S., (a cura di), *L'individualismo emergente - Il nuovo volto del lavoro in azienda*, Guerini e Associati, 2006, Milano.

BARA B.G., *Pragmatica cognitiva*, Bollati Boringheri Editore, 1999, Torino.

- BARBAGLI M., *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, Il Mulino, 1978, Bologna.
- BARDI D., *La classe scomposta. La didattica per competenze nelle tecnologie*, Nuova Multimedia Editore in collaborazione con RCS-Education, 2014.
- BAUMAN Z., *La società dell'incertezza*, Il Mulino, 1999, Bologna.
- BAUMAN Z., *Modernità liquida*, Laterza, 2011, Roma.
- BERTAGNA G., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, 2009, Roma.
- BERTAGNA G., *Lavoro, Formazione e Giovani*, La Scuola, 2011, Brescia.
- BERTAGNA G., *Fare Laboratorio*, Editrice La Scuola, 2014, Brescia.
- BERTAGNA G.; TRIANI P., *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, 2013, Brescia.
- BOBBI D., *L'attività del comitato di liberazione della scuola piemontese in Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, La Scuola, 2007, Brescia.
- BOCCA G., *Lavoro formazione cultura*, Vita&Pensiero, 2003, Milano
- BOCCHI G.; CERUTI M., *Educazione planetaria e complessità umana*, Cortina Raffaello Editore, 2004, Milano.
- BOURDIEU P., *Per una teoria della pratica*, Raffaello Cortina, 2003, Roma.
- BOYATZIS R., *Competent manager: a model for effective performance*, Wealey, 1982, Indianapolis (ID)
- BRUNER J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, 1993, Roma - Bari.

- BUCKINGHAM D., *The media literacy of children and young people. A review of the research literature*, Ofcom, 2005, London.
- CAMBI F., *Innovazione/Tradizione*, in *La didattica del futuro*, Pearson, 2012, Milano.
- CAMILLO BENSO di Cavour, *Lettere edite e inedite*, Roux e Favale, 1913, Torino.
- CANETTA R., *Povert  e lavoro a Milano a met  Ottocento*, in *Temi e questioni di storia economica e sociale in et  moderna e contemporanea*, Vita e Pensiero, Vol. VIII, 1999, Milano.
- D'AGOSTINI F., *Analitici e continentali*, Cortina, 1997, Milano.
- D'AMICO N., *Storia della formazione professionale in Italia*, Kindle Edition, 2015.
- D'ANIELLO F., *il lavoro (che) educa*, Franco Angeli, 2014, pos. 79 ed. Kindle, Milano.
- DEWEY J., *La ricerca della certezza. Studio del rapporto fra conoscenza e azione*, La Nuova Italia, 1965, Firenze.
- FRANCHINI R. e CERRI R., *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, Franco Angeli, 2005, Milano.
- GAETA F., *La crisi di fine secolo e l'et  giolittiana*, UTET, 1986, Torino
- GAGN  R. M., *The Conditions of Learning*, Rinehart & Winston, 1965, New York.
- GALLO S., *Tra Minerva e Vulcano: i conflitti istituzionali sulla formazione professionale in Italia nei primi decenni repubblicani*, in *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*.
- GARDNER H., *Educare al comprendere*, Feltrinelli, 1993, Milano.
- GARDNER H., *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, 2009, Milano.
- GENTILE G., *Il problema scolastico*, in *Opere complete di Giovanni Gentile*, vol. XL, Sansoni, 1974, Firenze.

- GIUNTI A., *La scuola come centro di ricerca*, La Scuola, 2012, Brescia.
- GOODY J., *Il potere della tradizione scritta*, Bollati Boringheri, 2000, Torino.
- GRAFF H. J., *Alfabetismo di massa. Mito storia realtà*, Sylvestre Bonnard, 2002, Milano.
- JENKINS H., *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century: Building the field of Digital media and Learning*, MacArthur Foundation, 2006, Chicago.
- JENKINS H., *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Guerini e associati, 2010, Milano.
- KOLB D. A., *Experiential learning: Experience at the source of learning and development*, Englewood Cliffs, 1984, Prentice Hall, NJ
- LANEVE G., *Regioni e istruzione e formazione professionale. Profili costituzionali*, Cacucci, 2008, Bari.
- LIVINGSTONE S., *The Changing Nature and Uses of Media Literacy. Working paper.*: London School of Economics, 2003, London.
- LO CASCIO V., *Parole in rete. Teorie e apprendimento nell'era digitale*, UTET Universitaria, 2007, Novara.
- LUHMANN N.; SCHORR E. K., *Il sistema educativo*, Armando, 1988, Roma
- MILTON J., *Lexical profiles, learning styles and the construct validity of lexical size tests*, in *Modeling and Assessing Vocabulary Knowledge*, Cambridge University Press, 2007, Cambridge.
- MONTI A., *realtà del Partito d'Azione*, Einaudi, 1945, Torino.
- MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, 2001, Milano
- MORIN E., *La testa ben fatta*, Cortina, 2000, Milano

- ORDINE N., *L'utilità dell'inutile*, Bompiani, 2013, Milano.
- PELLEREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, 2004, Roma.
- PIAGET J., *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, 1967, Torino.
- PERRENOUD P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, 2003, Roma.
- POSTMAN N., *Ecologia dei media*, Armando, 1981, Roma.
- ROBINSON K., *Fuori di testa: perché la scuola uccide la creatività*, Erickson, 2015, Trento.
- QUAGLINO G. P., *Fare formazione*, Franco Angeli, 1993, Milano.
- RAGONIERI E., *La storia politica e sociale in Storia d'Italia, IV. Dall'Unità a oggi, 3*, Einaudi, 1976, Torino.
- SERAFINI G., *Il processo di riforma: lettura pedagogica*, in S. S. Macchietti (a cura di), *La riforma della scuola: quali prospettive pedagogiche?* Bulzoni Editore, 2006, Roma.
- TYLER R.W., *Basic Principles of Curriculum and instruction*, University of Chicago Press, 1949, Chicago.
- VOLTAIRE, *Dizionario Filosofico portatile*, traduzione a cura di G. ANNEO, EPUB, 2015.
- WITTGENSTEIN, L. *Ricerche filosofiche*, Einaudi, 1957, Torino.

Riviste

In ordine di ricorrenza

- *Occasional Paper: Percorsi di IeFP: un'analisi comparata dei costi di Regioni e PA*, Isfol, n°12, aprile 2013.
- *Il Popolo*, 12 novembre 1943
- *Il Politecnico*, 6 ottobre 1945, n. 2.
- BOTTAI G., *La scuola professionale in regime corporativo*, in *Istruzione Tecnica*, 1939.
- D'ANIELLO F., *La formazione professionale nella società della conoscenza*, in *Prospettiva EP*, 1, 2005.
- *Tuttoscuola*, 2° *Rapporto sulla qualità nella scuola*, 2011.
- ANGORI S., *Educazione permanente: un'espressione superata?* in *Prospettiva EP*, 3, 2001.
- MEYROWITZ J., *Multiple Media Literacies*, in *Journal of Communication*, 48, I, 1998.
- PELLERREY M., *Progettazione formativa: teoria e metodologia*. Ricerca ISFOL, in collaborazione con il CLISE, sugli aspetti teorici e metodologici della formazione, in *Quaderni di Formazione ISFOL*, 1983.
- BERTAGNA G., *La progettazione della riforma: Lessico pedagogico di riferimento*, in *Riforma*, edito da Indire, 2004.
- DOMINICÈ P., *La conoscenza dell'adulto come oggetto di ricerca biografica*, in *Adultità*, 4, *Il metodo autobiografico*, Guerini e Associati, ottobre 1996, Milano.

- CHIOSSO G., *Una buona educazione per aiutare i giovani a vincere la crisi*, in *Atlantide*, anno XI n°34, p. 15, gennaio 2015.

Publicazioni Ufficiali

In ordine di ricorrenza

- Provveditorato generale dello Stato, *Publicazioni edite dallo stato o col suo concorso (1861-1923)*, Libreria dello Stato, Roma, 1931
- Costituzione italiana
- Legge del 13 luglio 2015, n° 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- Conferenza stampa indetta dal Meeting per l'amicizia tra i Popoli, Rimini, 25 agosto 2015.
- MIUR, Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, 2015.
- Legge regionale n.19/2007, "Norme sul sistema educativo di istruzione e formazione della Regione Lombardia
- Commissione delle comunità europee, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, trad. it., Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo, 1996.
- Gazzetta ufficiale dell'Unione europea del 20/12/2011

SITOGRAFIA

<http://eur-lex.europa.eu>.

www.indire.it

www.istat.it

<http://www.orizzontescuola.it/news/alternanza-scuola-lavoro-bsp-alunni-rinunciano-ore-curricolari-o-studio-pomeridiano>, 19 febbraio 2016