

Un nuovo modello didattico per istruzione e formazione

Recentemente si è aperto un dibattito molto interessante sugli esiti dei primi anni dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (leFP). Di fatto finora si è agito cercando di creare spazio alla formazione professionale semplicemente per giustapposizione della sua area a quella dell'istruzione, ma senza cambiare né l'una né l'altra. Errore gravissimo.

I vincoli di orario di un'operazione di banale somma trasformano le discipline, già follemente parcellizzate nel canale dei nuovi professionali quinquennali, in pillole di conoscenze che non possono trasferire negli alunni alcun sapere minimamente significativo (figuriamoci sviluppare competenze). Dall'altro lato il monte ore e le modalità di svolgimento delle discipline destinate a sviluppare competenze professionali sono talmente risibili da mancare completamente i suoi obiettivi.

Qui sta la scommessa che rischiamo di perdere se non ci affranchiamo da un pensiero tanto obsoleto quanto tuttora radicato: che il raggiungimento di un'alta formazione - umana, professionale, di cittadinanza - passi attraverso lo stesso modo di apprendere di una generazione fa, senza comprendere che quando oggi chiediamo loro il senso del dovere verso la scuola non possiamo più ignorare il nostro dovere di dar senso al loro impegno.

Un senso che emergerà solo se l'apprendimento scaturisce dall'allestimento da parte nostra di "ambienti" ricchi e stimolanti, capaci di riattivare quella circolarità tra teoria e pratica che Dewey per primo individuò come elemento imprescindibile per una didattica efficace.

Portare le conoscenze sul piano concreto dell'azione significa mettere in risalto il loro potere d'uso e contribuisce alla motivazione ad apprendere. D'altro canto, il passaggio ricorsivo sul piano teorico permette che quel contesto venga rielaborato e concettualizzato, aiutando la mente a liberarsi dalla "prigionia del concreto".

Mirare ad una conoscenza contestualizzata significa tenere insieme la comprensione del compito e l'azione di fronte ad esso, connotando la teoria come virtualizzazione della pratica, e quest'ultima come ancoraggio e riconfigurazione della teoria stessa.

Ma a questo scopo è illusorio continuare a pensare come si è finora fatto, che basti una "spruzzata" di pratica nei curricoli: la pratica a scopo formativo è comunque un'attività che va precostituita attraverso una preselezione di condizioni ottimali filtrate, corredate da strumentazioni ed evidenze atte a far emergere specifiche problematiche e riflessioni.

Questo comporta la scelta di un **approccio didattico sostanzialmente induttivo**, fondato sulla problematizzazione del reale, proponendo lo studio di fenomeni osservabili e

descrivibili nella loro completezza e concretezza. L'approccio induttivo non significa rinunciare al traguardo della formalizzazione dei concetti più generali, ma la scelta di connotare quest'ultimi come il risultato di un processo di astrazione a partire dalla proposizione di "compiti di realtà" capaci di mobilitare tutte le capacità percettive e riflessive degli studenti.

Ci sembra utile riportare le parole di Bernard Rey: "Se l'esercitarsi nei procedimenti di base è indispensabile per la costruzione di competenze, ciò non significa assolutamente che bisogna cominciare la pratica di apprendimento per mezzo di esso. Tutto al contrario, se si cominciasse la costruzione di una competenza per mezzo degli esercizi su ognuno dei procedimenti elementari si rischierebbe di far compiere delle attività molto spezzettate di cui [gli allievi] non vedrebbero ancora né il fine né il senso.

[...] L'originalità di un curriculum [per competenze] è che invita a far compiere da parte degli allievi delle attività orientate verso uno scopo (e uno scopo che gli allievi percepiscono)."

Si tratta allora di "mettere in situazione" gli studenti creando percorsi che partano da problemi significativi (non solo dal punto di vista epistemologico, ma anche significativi per loro stessi) e portino a "inciampare nei problemi" cioè in quelle condizioni di criticità che inducono ad andare oltre il contesto stesso. E' questo passaggio che garantisce lo sviluppo di strumenti di riflessione autonomi e sempre più raffinati.

Ciò che dà senso al sapere, in particolare per gli alunni di più fragili motivazioni, è la possibilità che si inserisca in un progetto proprio dell'alunno, che lo trasforma in strumento utile a risolvere un problema, presentato a scuola ma non "scolastico".

Significa far entrare in gioco le intelligenze di ragazze e ragazzi che si calano così nella realizzazione del compito.

La scuola delle competenze può riuscirci, ma la competenza non è qualcosa che esiste in astratto, priva di contenuto. Non può essere un'enunciazione fatta di parole che rimandano a parole, ma si può costruire solo a partire da cose che diventano parole. Si sviluppa in un processo che prevede la progressiva costruzione di situazioni di cui si fa esperienza.

Solo una conoscenza che diventa attiva nei comportamenti intenzionali degli alunni è una competenza, e in questo suo incarnarsi rivela loro la forza del potere intellettuale acquisito.

In questa ottica le discipline professionalizzanti hanno una duplice potenzialità. Da un lato sono le più idonee a recuperare l'apprendimento per "mimesis" del vecchio apprendistato, sfruttando al meglio la possibilità di imparare attraverso l'imitazione dell'agire esperto, con l'accompagnamento costante dello sguardo adulto che diventa un vero e proprio dispositivo d'apprendimento. Dall'altro, sono l'ambiente ideale per formare il "soggetto competente" che ha integrato in sé i due aspetti conflittuali presenti in ogni agire competente: il possesso di routine operative, cioè la padronanza di procedure automatizzate che liberano la creatività, e nello stesso tempo, una visione globale dei problemi che permetta, di fronte ad una situazione inedita, di valutare quale parte del proprio repertorio di sapere è pertinente per la ricerca di una soluzione.

Sviluppare insieme automatismi e creatività è possibile solo in contesti disciplinari che perseguano il risultato di un "lavoro ben fatto", mettendo quindi in risalto come questo sia

sempre l'esito della presenza in chi opera di questa doppia abilità. Ma **darsi come compito un "lavoro ben fatto"** significa scardinare i tempi della scuola per assoggettarli a quelli necessari per aggiungere un risultato valutabile e soprattutto rivedere radicalmente i "compiti" che la scuola assegna. Le discipline dell'area indirizzo (e forse solo loro) lo possono fare. Facendolo, svelano interamente il loro ruolo formativo e di cittadinanza.

Nello stesso tempo, le discipline dell'area generale, trasversali in tutti gli indirizzi di scuola, nell'istruzione professionale dovrebbero adottare lo stesso approccio problematico induttivo, partendo da "compiti di realtà" allo scopo di problematizzarla fino a sviluppare riflessioni e concetti che la superino. L'italiano, la matematica, le scienze, la storia le altre discipline, da sempre percepite come l'esperienza tipica della scuola, diventano agli occhi degli studenti il veicolo attraverso il quale il mondo dell'esperienza entra nella scuola. Così intese, area generale ed area di indirizzo perdono il carattere di una giustapposizione forzata e inutile, per divenire i contesti coerenti e necessari di un unico progetto formativo.

Se c'è nella scuola una certa diffidenza verso la classificazione dei saperi acquisiti negli ambiti formali, non formali e informali, la ragione è che questa distinzione, nel tentativo di raggiungere un reciproco riconoscimento finisce soprattutto per sottolinearne le differenze. Mentre a livello pedagogico (ma parlare di pedagogia è andato fuori moda) il dato ben più interessante e innovatore è la necessità che il sapere che si formalizza a scuola (compito che le resta peculiare) si agganci ai saperi non formali e informali che oggi strutturano la testa degli studenti ben prima che mettano piede a scuola.

Quanto detto dovrebbe far comprendere l'urgenza di **avviare una riflessione profonda sui percorsi della leFP**, cogliendo l'opportunità che rappresentano per l'attuazione finalmente significativa di un **curricolo per lo sviluppo delle competenze**.

L'istruzione e la formazione professionale possono identificare un percorso nuovo che garantisca tempi e spazi per una didattica che punti non tanto a "formare ad un lavoro", quanto formare il "soggetto al lavoro". Cultura del lavoro significa avere una visione complessiva del progetto e del prodotto (che sia un artefatto materiale o immateriale); la capacità di affrontare l'inedito; la condivisione di obiettivi e delle responsabilità; il coordinamento dell'agire di gruppo; l'abitudine al collaudo e alla valutazione.

Ma va radicalmente ribaltato il problema: non si tratta di integrare percorsi diversi, affidati a due diversi soggetti istituzionali, bensì di integrare quegli stessi enti in un unico percorso. Un percorso che metta al centro lo studente di oggi e il suo (nuovo) modo di apprendere. Che si offra a sperimentare una scuola in cui **oltre ad imparare quello ciò che si studia, si possa studiare quello che si è imparato anche altrove, in un fuori scuola che la scuola propone, guida e coordina**. Si tratta quindi di connotarla in maniera nuova, come luogo delle risposte a domande poste da compiti di realtà nei contesti della formazione e del lavoro.

Un modo di apprendere che è necessario contemplare per tutti gli studenti, ma che può essere messo alla prova da subito nei percorsi dell'Istruzione e Formazione Professionale svolti in sussidiarietà.

Infatti, la presenza di una legislazione concorrente tra soggetto statale e regionale dovrebbe favorire la condivisione di responsabilità e offrire l'occasione di sperimentare soluzioni organizzative nuove.

Il modello potrebbe essere quello di **poli tecnici professionali e della formazione** che coprano ampi settori dell'istruzione secondaria di secondo grado, capaci di offrire un ventaglio di esperienze didattiche significativo, senza che la scelta iniziale degli studenti condizioni eccessivamente quella successiva che avverrà al completamento del ciclo d'istruzione obbligatoria.

Ciò che va valorizzato e salvaguardato, a nostro parere, è **il principio di sussidiarietà** tra il sistema dell'istruzione e quello della formazione regionale, allo scopo di **evitare il proliferare di un libero mercato della formazione** dalle conseguenze potenzialmente disastrose, ma anche per far crescere una struttura organizzativa che offra all'ente locale la possibilità di acquisire competenza grazie alla collaborazione statale. Nello stesso tempo garantire al percorso d'istruzione statale l'opportunità di sviluppare le competenze di cittadinanza attraverso un legame stretto con i contesti reali offerti dal territorio. Se la ripartizione disciplinare del curriculum dell'istituto professionale non garantisce un rapporto consona tra monte ore dell'area generale e dell'area di indirizzo, la sussidiarietà in forma complementare potrà essere una risposta adeguata, visto la maggiore flessibilità che permette sia a livello di organizzazione disciplinare che di ripartizione oraria, senza tuttavia che questa costituisca un elemento di irreversibilità nel curriculum degli alunni.

Ma è fondamentale che si sviluppi un modello pedagogico e didattico veramente nuovo, che garantisca la piena acquisizione di quelle competenze che permettono l'eventuale proseguimento nel canale dell'istruzione evitando le logiche del "riallineamento" o del "recupero", sintomi comunque di un *minus* di conoscenza.

I poli tecnici professionali e della formazione così disegnati possono rappresentare **il superamento di una visione della formazione professionale come alternativa all'istruzione scolastica**, per farne un **elemento prezioso di alternanza**.

Abbiamo bisogno di mettere insieme tutte le risorse possibili per dare a risposta adeguata alle nuove forme di apprendimento di una generazione di studenti altrettanto nuova.

Giuseppe Bagni
Presidente Nazionale CIDI

