

VS La Rivista - n. 15-16 2008

Gli articoli in rosso sono leggibili

Editoriale

Anna Maria Villari - Il tramonto dei diritti. Potere dro-medario

Lo scrigno

a cura di Loredana Fasciolo
Notizie in breve

Mercurio

Ermanno Detti - Le grandi riforme di viale Trastevere

In primo piano

Beniamino Lami e Wolfgang Pirelli - La manovra economica. Poveri e ignoranti

Wolfgang Pirelli - Riflessioni dopo la firma del Ccnl Università. Una trattativa lunga e difficile

Rita Guariniello - Contratto Università. Novità e problemi aperti

Antonio Valentino - Lanciare una pietruzza nello stagno. Un esame tutto da rifare

Dibattito

Paolo Raponi - Rileggendo Marcuse. La fine dell'utopia

Tempi moderni

Paolo Raponi - Noi e gli altri/2. I romeni, vicini sconosciuti

David Baldini - Protagonisti / Albert Bruce Sabin. La scienza al servizio dei bambini

David Baldini - Le elezioni del '48. La "nuova Lepanto"

I luoghi dell'educazione

Antonio Valentino - Più motivazione a docenti e insegnanti. Meno tempo-scuola, più tempo a scuola

Massimo Mari - Sezioni primavera. Un tourbillon di rapporti di lavoro

Belfagor - Succede a scuola. /L'arcidiavolo commissario. E' la scuola, bellezza!

Franco Frabboni - La neo ministra Mariastella Gelmini. Freccie avvelenate

Pino Patroncini - Il ritorno del voto. La dittatura dei numeri

Progetti ed esperienze

Vincenza Fanizza - Il bello dell'autonomia. Adotta una scuola

Studi e ricerche

Antonio Luongo - Stato, Regioni e immigrati. Prove di convivenza e reciprocità

Daniela Pietripaoli - Censis 2007. Sicurezza e immigrazione. Le paure degli italiani

Pedagogie

Alberto Alberti - La vita di Maria Montessori. Nella testa e nel cuore

Orientamento e formazione

Francesca Mandato - Il tirocinio, esperienza di orientamento. dare un senso alla realtà

Linguaggi e segreti dell'arte contemporanea

Marco Fioramanti - Nouveau Réalisme. L'avventura sublime del reale colto in sé

Conversazioni sul cinema

Enzo Balestrieri - Il tempo filmico. Cent'anni in un fotogramma

Enzo Balestrieri - Scheda / un film al mese
The Wild Bunch (Il mucchio selvaggio)

Libri

Anna M. Villari - Un libro insolito e stimolante. Letterati e giuristi a confronto

IN PRIMO PIANO

La manovra economica

Poveri e ignoranti

Gli effetti della manovra economica del governo sui settori della conoscenza sono devastanti. Si colpisce la qualità e la quantità della offerta formativa. Chi vuole il meglio se lo paghi. Si taglia anche sul personale e sulle retribuzioni

Beniamino Lami e Wolfgang Pirelli

I settori della conoscenza – scuola, università e ricerca – escono pesantemente colpiti dalla manovra economica del Governo. Tagli indiscriminati ai livelli occupazionali, alla contrattazione, ai diritti e alla lotta al precariato. Sono questi gli interventi che, oltre a raccogliere in questi settori il contributo maggiore al bilancio dello Stato, peggioreranno la qualità dell’offerta formativa destinata ai cittadini.

Le scelte di fondo sono esplicite.

La scuola minima

Sulla scuola si interviene attraverso l’incremento di un punto percentuale del rapporto docente-alunni a partire dal 2009; la riduzione del 17% del personale Ata tra 2009 e 2011; la delega alla revisione dell’attuale sistema ordinamentale, organizzativo e didattico sulla base dei seguenti criteri:

- razionalizzazione e accorpamento delle classi di concorso per una maggiore flessibilità dei docenti;
- ridefinizione dei curricoli nei diversi ordini di scuola (piani di studio, quadri orari), particolarmente per tecnici e professionali;
- revisione dei criteri per la formazione delle classi;
- riorganizzazione didattica della scuola primaria (con la possibile introduzione del maestro unico);
- revisione dei criteri per la determinazione del numero di docenti e Ata;
- revisione dell’assetto organizzativo-didattico dei centri per l’istruzione degli adulti.

Le principali aggressioni sono quindi ai punti di qualità del nostro sistema scolastico, intaccandone non solo il contenuto formativo, ma anche gli elementi di servizio sociale: dal tempo-scuola della primaria (tra le migliori d’Europa), con inevitabile cancellazione del tempo pieno e dei moduli (da qui il ritorno al maestro unico o prevalente), all’educazione degli adulti. Nessun segmento del sistema uscirà indenne da questa manovra, vista la consistenza dei tagli preventivati.

Da brivido la cura dimagrante imposta al personale della scuola nei prossimi tre anni: 100.000 docenti e 43.000 Ata in meno. I pensionamenti dei docenti non saranno più compensati dai nuovi ingressi così da impedire l’innalzamento dell’attuale rapporto docenti/alunni di un punto.

Con queste misure si produrranno risparmi di spesa per 7,832 miliardi di euro. Il 30% di questi risparmi, dopo che sarà verificata la loro effettiva attuazione, sarà utilizzato per fini contrattuali, per “iniziative dirette alla valorizzazione e allo sviluppo professionale della carriera del personale della scuola”. Vale a dire che una quantità di risorse ben superiore all’intera cifra utilizzata per gli incrementi salariali di tutto il personale della scuola nel biennio 2006-2007 sarà destinata a selezionare e diversificare i docenti. Su tutto grava la clausola di salvaguardia che, nel caso i tagli previsti non vengano effettuati nella loro interezza su posti di personale Ata e docente, comporta la riduzione delle altre voci di spesa come, ad esempio, i bilanci delle scuole.

La privatizzazione dell’università

Per l’università, oltre a una riduzione del finanziamento ordinario di 500 milioni di euro, si introduce la possibilità di trasformare gli atenei in fondazioni, avviando così un gravissimo processo di privatizzazione del sistema universitario italiano e mettendo a rischio la libertà didattica e di ricerca prevista dall’articolo 33 della Costituzione.

Le fondazioni, enti di diritto privato, avranno la titolarità del patrimonio delle università e dei beni immobili,

potranno deliberare i loro statuti e i regolamenti amministrativi in deroga alle norme dell’ordinamento contabile dello stato, ma continueranno a ricevere i finanziamenti sia pubblici che privati poiché le donazioni saranno detassate.

Non si sa che fine farà il personale, visto che si prevede che il suo trattamento economico e giuridico resti in vigore fino alla stipula del primo contratto collettivo di lavoro delle nuove istituzioni.

Avremo, quindi, fondazioni universitarie in cui i docenti saranno dipendenti pubblici regolamentati da leggi dello Stato e il personale tecnico-amministrativo sarà privatizzato e reso ancora più precario.

Quale disegno per la ricerca?

Per la ricerca si avvia una fase di riorganizzazione degli enti, a partire da quelli vigilati dal Ministero dell’ambiente, al di fuori di ogni programmazione ma con la malcelata intenzione di ridurre gli spazi di autonomia degli enti stessi.

Per scuola, università e ricerca, infine, assistiamo a un attacco alla contrattazione integrativa con la riduzione delle risorse disponibili, al contenimento del rinnovo del turn-over e delle stabilizzazioni dei precari, alla riduzione dei diritti e del salario di ricercatori, docenti tecnici e amministrativi.

È davvero la prima volta che assistiamo alla predisposizione di una manovra economia che comporta la riduzione in termini assoluti delle retribuzioni dei dipendenti pubblici.

I LUOGHI DELL'EDUCAZIONE

Più motivazione a docenti e studenti

Meno tempo-scuola più tempo a scuola

Idee per una scuola con più appeal, dove la relazione educativa non sia limitata allo spazio della classe. L'apprendimento, fatto dinamico, non è richiudibile in un modello rigido. Le possibili attività da sperimentare

Antonio Valentino

I dati con cui si scontrano le nostre scuole superiori - soprattutto gli Istituti Tecnici e Professionali -, ma anche quelli proposti dalle indagini internazionali, ci consegnano un quadro che tutti continuiamo a dirci non più sostenibile. I livelli di demotivazione allo studio dei nostri studenti e quindi dell'insuccesso scolastico, delle difficoltà di apprendimento, dello sviluppo inadeguato dei "talenti" individuali sono ormai da molto tempo tali, da richiedere interventi mirati e tempestivi che non possono certo essere i recuperi tentati lo scorso anno. Proprio le riflessioni sull'operazione recupero svolte in varie scuole per analizzare i risultati hanno fatto emergere il valore strategico dei tempi scolastici tra le politiche di contrasto allo scarso rendimento e all'insuccesso.

Il "peso" della relazione didattica

Le varie esperienze, laddove sono state interrogate, hanno riproposto il tema della relazione nell'attività di insegnamento e l'idea che questa non può più essere circoscritta al rapporto docente/classe e rinchiusa dentro lo spazio aula. Quindi i tempi dell'insegnamento non possono più esaurirsi in quelli della lezione, interrogazione e verifica-valutazione.

Le esperienze fin qui tentate ci dicono che, anche dove le funzioni della didattica sono più articolate e innovative rispetto al modello spiegazione-interrogazione-verifica-valutazione, ma sempre circoscritte all'area della classe, il funzionamento non presenta, in termini di efficacia, differenze sostanziali rispetto alle pratiche più diffuse.

I tempi della scuola

Una possibile via d'uscita che le riflessioni in più casi hanno rilanciato porta proprio a riconsiderare/ripensare il tempo dell'insegnamento (il tempo scuola) così da prevedere - istituzionalmente e strutturalmente - al suo interno spazi di relazione personalizzata con i propri studenti. Spazi finalizzati non solo alla personalizzazione dei rapporti e alla ricomposizione di eventuali conflitti e incomprensioni, ma anche alla scoperta dell'altro come persona con una sua identità (interessi, stili, ritmi, tipo di intelligenza) e al sostegno motivazionale.

Tempo fondamentale, quindi. Prevederlo istituzionalmente in questa ottica, fuori cioè dal rapporto con la classe e dallo spazio aula, può molto verosimilmente offrire chiavi di lettura, spazi di intervento e interlocuzioni importanti per prevenire l'insuccesso e coltivare l'eccellenza.

In tale prospettiva, diventa ovviamente prioritaria la rivendicazione di un impegno complessivo del docente, tale da includere - oltre ai tempi dell'insegnamento (orario cattedra) e delle attività funzionali all'insegnamento, comprensive della formazione e ricerca - anche i tempi della relazione educativa individualizzata/extra aula. Tempi aggiuntivi di insegnamento prevedibili sperimentalmente nella misura di alcune ore settimanali (due? tre?) per l'intero anno scolastico.

Il termine "rivendicazione" rinvia, come è ovvio, ai "terreni" difficili della contrattazione sindacale, delle risorse necessarie, delle condizioni professionali da garantire. Ma la domanda è: possiamo continuare ciclicamente con le campagne colpevolizzanti sulla qualità scadente del nostro sistema ma lasciare di fatto le cose come stanno e continuare con lo scarica barile? La riduzione del tempo scuola di cui si parla da tanto tempo nei processi di ristrutturazione delle scuole superiori non potrebbe essere pensata in relazione a tempi di insegnamento che recuperino il senso dei ragionamenti qui proposti (o altri che rispondano alle medesime finalità)?

Domanda grossa che le scuole dell'autonomia e le amministrazioni cittadine e regionali, in una alleanza da costruire attraverso le varie forme dell'associazionismo, dovrebbero imparare una buona volta a porre al ceto

politico nazionale e alle forze di governo.

Riportando le considerazioni su terreni adesso più agibili, si potrebbe, in prima battuta, almeno per le scuole del Secondo ciclo, pensare di ritagliare, ad esempio, spazi per la relazione didattico-educativa dall'ora didattica di 60', almeno negli Istituti Tecnici e Professionali in cui l'orario settimanale è di 36 ore (si tratterebbe di circa 3 ore settimanali nel caso si adotti l'ora didattica di 50').

Sperimentazione difficile, ma non impossibile.

Un'altra ipotesi di lavoro va anche attentamente riconsiderata, sempre in riferimento ai tempi scolastici.

In una coerente politica scolastica orientata al successo di ognuno secondo le proprie attitudini e capacità, andrebbero infatti anche previsti in modo organico - e secondo modalità autonomamente individuate da ciascun Istituto - tempi per il sostegno all'autoapprendimento, lo studio individuale, alla ricerca, oltre che per lo sviluppo degli interessi personali, da perseguire eventualmente entro politiche territoriali. Il tutto nella logica di "meno tempo-scuola e più tempo a scuola".

Su questa tematica si registrano in verità ritorni ciclici da parte del Ministero; ma non si vede ancora all'orizzonte un impegno che abbia carattere strategico.

Spazi aperti

Quanto ai tempi della relazione educativa individualizzata, le attività prevedibili nelle scuole superiori, anche sulla base di qualche sperimentazione, sono diverse.

Si potrebbe spaziare dal sostegno motivazionale allo sportello metodologico, dall'area di progetto nel triennio al recupero disciplinare in gruppi di 3-4 studenti (anche come occasione di reciproca conoscenza più approfondita e di ascolto attivo), dalla guida negli approfondimenti disciplinari allo studio assistito per i propri studenti in piccoli gruppi.

Ovviamente, la premessa a tutto questo è che relazione educativa sia costruita in prima battuta nelle attività previste in orario curricolare, attraverso una didattica attiva, forme di coinvolgimento e modalità organizzative volte a superare, in tutti i casi in cui ciò sia valutato utile, l'unità classe come gruppo monolite.

Quanto invece ai tempi della "scuola aperta" (opportunità aggiuntive e libere per lo studente, ma vincolanti per le scuole), occorre preliminarmente chiarirsi che essa va vista - e in proposito non c'è niente di nuovo sotto il sole - come spazio per scoprire e coltivare attitudini/interessi culturali spesso latenti nei nostri ragazzi. E permettere altresì uno studio più approfondito e critico. Tutto questo, con risorse professionali messe a disposizione dalla scuola in modo stabile e sistematico (qualcosa di simile ai "Learning Centre" dei paesi anglo-sassoni, attrezzati anche di strumenti e materiali di cultura giovanile e di formazione generale su versanti non strettamente scolastici).

Un problema è come rendere questi spazi organici ai processi di apprendimento e sviluppo, dando loro il necessario appeal. Ma ci si può lavorare sopra.

Andrebbe valutata positivamente, tra le condizioni di fattibilità, l'attivazione di una "funzione strumentale" ad hoc, che pianifichi e coordini l'insieme delle attività previste da un apposito progetto al riguardo e ne curi la riuscita e il monitoraggio. E risponda dei risultati attesi.

Una condizione importante è, anche in questo caso, la previsione di misure incentivanti per quanti aderiscono al progetto.

Politiche di successo scolastico non possono far coincidere il tempo scuola (dell'orario settimanale delle lezioni) con il tempo di apprendimenti qualificati e sensati. Può darsi che il primo sia bastevole nel caso dei ragazzi più bravi e già autonomi; ma non è così per la maggior parte degli studenti.

Lo slogan "meno tempo-scuola e più tempo a scuola" è dentro questo ragionamento.

ORIENTAMENTO E FORMAZIONE

Il tirocinio, esperienza di orientamento

Dare un senso alla realtà

La lezione di Dewey sul nesso tra teoria e pratica nello sviluppo del sapere. L'esperienza lavorativa può essere importante nel percorso orientativo e in particolare il tirocinio dove questo avviene in relazione con l'esperto

Francesca Mandato

Il tirocinio si configura come una modalità di apprendimento fondata sull'esperienza, grazie alla quale il soggetto può giungere in modo attivo ad attribuire significato alla realtà sperimentata. Esso riveste una funzione orientativa in quanto consente di definire il proprio sé e di prefigurarne nei diversi scenari possibili, favorendo in tal modo la scelta del proprio percorso di vita e di lavoro.

Prendere parte a un tirocinio significa porsi all'interno di un percorso conoscitivo e socializzante, di tipo teorico e pratico, che presenta finalità educative e che, a differenza dell'esperienza lavorativa vera e propria, richiede una partecipazione riflessiva guidata da figure esperte a ciò demandate.

Apprendimento e orientamento

L'orientamento si caratterizza come un percorso di attribuzione di significato alla realtà e di educazione alla scelta. In tale accezione risulta strettamente connesso al processo di apprendimento o di formazione in generale dal quale non si distacca, né si contrappone se non per l'accento posto proprio sul momento della scelta nella relazione individuo-ambiente. È condivisibile a tale proposito il pensiero di Giugni quando afferma che "l'orientamento come ipotesi educativa è direttamente correlato a tutte le diverse conseguenze dello sviluppo dei saperi, ma in particolare è correlato al problema dell'apprendimento"(1).

La connessione tra questi due piani, apprendimento e orientamento, implica il fondamentale superamento dell'idea che il secondo si configuri semplicemente come la fine o l'inizio di un processo educativo o formativo a se stante. La scelta è invece essa stessa posta all'interno di un processo conoscitivo nel corso del quale il soggetto struttura e ricostruisce il proprio sé in relazione all'ambiente circostante; l'apprendimento è infatti un processo attivo che coinvolge l'uomo e l'ambiente in reciproca interazione ed è connesso sia alla sfera individuale, sia a quella sociale.

La conoscenza non è l'esito esclusivo di attività intenzionali, un'acquisizione mentale propria del soggetto. Essa, sebbene si definisca in modo individuale attraverso molteplici canali nell'ambito di un percorso connesso al vissuto di ciascuno, si costruisce, come ci ricorda Pontecorvo (2), all'interno di una comunità di pratiche, di scopi, di strumenti e attività ed è pertanto socialmente strutturata. In maniera analoga, la socializzazione non rappresenta una modalità di adattamento dell'individuo alla società preesistente o altrimenti sarebbe difficile spiegarne il mutamento. Essa rappresenta invece un processo interattivo nel corso del quale società e nuovo membro si pongono in relazione reciproca, "è un'attività di co-costruzione del mondo sociale, in cui sono implicati esperti e novizi, adulti e bambini, in cui è possibile l'appropriazione critica del patrimonio culturale di una società" (3).

Apprendimento e orientamento non sono l'esito di un percorso di accumulazione del sapere, ma implicano il riferimento a elementi quali i contesti di azione, le modalità di interazione, le attività di socializzazione. Costituiscono, come direbbe Schwartz (4), un processo individuale che presuppone sia la sensibilità al contesto, al ragionamento, alle modalità di socializzazione, sia il riferimento al contesto stesso il quale determina le regole dell'agire.

L'esperienza maturata si configura pertanto come un canale fondamentale di costruzione e ricostruzione di sé e la conoscenza acquisita diventa la base, continuamente sottoposta a rettifica e implementazione, di avanzamento graduale verso una maggiore capacità di agire, di decidere, di operare scelte consapevoli e coerenti con il proprio vissuto.

Tale assunzione teorica risulta fondamentale nel binomio apprendimento-orientamento, poiché se l'educazione in generale non si presenta come un percorso acritico di trasmissione di dati e informazioni, ma presuppone la partecipazione attiva dei soggetti inseriti in tale processo, così l'orientamento non può essere immaginato

come un trasferimento di informazioni utili per realizzare una scelta consapevole verso una data carriera universitaria o professionale.

Il ruolo dell'esperienza nell'apprendimento

L'apprendimento costituisce la via attraverso cui si realizza la funzione orientativa e, ancor più, l'apprendimento assume esso stesso una valenza orientativa.

Favorire l'apprendimento, a scopi conoscitivi o orientativi, significa agire non solo sul piano delle conoscenze ma anche delle modalità di elaborazione, controllo, utilizzo e implementazione delle conoscenze acquisite. L'apprendimento, come detto, non può essere considerato un meccanismo immediato, ma richiede la partecipazione attiva, fondata sulla motivazione e l'interesse, nei confronti dei problemi posti dall'esperienza e la conseguente comprensione e integrazione della risposta in un contesto dato. Da qui la necessità che in tale processo si superi la tradizionale dicotomia tra teoria e prassi riconoscendo la fondamentale compresenza dei due aspetti nella costruzione del sapere.

In questa prospettiva si muove il contributo teorico di John Dewey il quale sottolinea il legame tra conoscenza ed esperienza inteso come attribuzione graduale di senso alla realtà sperimentata attraverso la conduzione di attività reali in un dato contesto. Il soggetto non è un ricettore passivo di informazioni, ma un attore che affronta le problematiche connesse all'esperienza istituendo nessi tra azioni esercitate nell'ambiente e reazioni che si sviluppano a partire da esso.

Troppo spesso nei contesti tradizionali si tende a separare nettamente la conoscenza teorica dalla pratica nella quale, in un secondo tempo, si mettono in campo le acquisizioni precedenti. E tuttavia gli studi in ambito educativo sempre più tendono a valorizzare l'incontro tra questi due ambiti nello sviluppo del sapere. Quest'ultimo presuppone infatti il riferimento al piano teorico e operativo, nel quale conoscenze e abilità maturano in situazioni molteplici e in specifici contesti. I due piani del sapere, teoria e prassi, assumono in tale prospettiva un andamento circolare che rende l'una momento indispensabile dell'altra: vi sono sempre implicazioni pratiche nelle teorie e riferimenti teorici in ogni pratica.

L'accento sul carattere teorico e operativo del sapere nel quadro dell'esperienza ci porta a individuare profonde limitazioni nel modello scolastico tradizionale, laddove, come evidenzia L.B. Resnick (5), esso si caratterizza per una dimensione individuale dell'apprendimento, per l'assenza di strumenti da utilizzare e per il distacco dell'attività simbolica da qualsiasi contesto significativo. A dispetto di tale modello tradizionale l'autrice sottolinea come l'apprendimento al di fuori di contesti formali, come in uno stage formativo o orientativo, risulti caratterizzato da elementi quali la distribuzione sociale della conoscenza, attraverso la partecipazione ad attività situate nelle quali si concretizza la relazione tra esperto e colui che apprende; la manipolazione di strumenti nell'esperienza di pratica e di lavoro; il ragionamento contestualizzato, relativo agli eventi o agli oggetti con cui si opera; le forme di competenze specifiche delle situazioni in cui ci si trova.

Il carattere centrale di tale prospettiva risiede nel riconoscimento del valore contestualizzato della conoscenza e del suo svilupparsi in situazioni che esulano dal piano strettamente individuale, venendo a includere ulteriori elementi quali le interazioni, le persone coinvolte, l'ambiente, le tecnologie disponibili e così via.

L'esperienza lavorativa può costituire una modalità di attribuzione di significato importante nel percorso orientativo; il soggetto si trova al centro di un processo nel quale entrano in gioco la sua esperienza passata, le risorse disponibili e il contesto attivo. Egli è posto in situazioni che deve imparare a fronteggiare elaborando strategie, ponendo in atto cognizioni pregresse e elaborandone di nuove in relazione alle condizioni e alle problematiche che incontra e che possono agire a livello personale, relazionale, organizzativo.

In tale quadro, il tirocinio rappresenta una modalità peculiare di grande rilevanza di apprendimento/ orientamento in quanto il soggetto è attore di un processo esperienziale all'interno di una situazione articolata, complessa e tuttavia protetta proprio grazie alle finalità educative che essa presenta.

Il modello educativo del tirocinio

Il tirocinio si caratterizza come un'attività teorico-pratica in situazioni definite o non sul piano formale nel corso delle quali il soggetto apprende mettendo in atto conoscenze e pratiche di lavoro, assumendo ruoli

sociali e attuando comportamenti idonei al contesto organizzativo di riferimento.

Esso mira a favorire l'incontro tra conoscenze teoriche acquisite, ad esempio attraverso un percorso di studi universitario, e pratica lavorativa supervisionata. Il risultato tuttavia non è, come si diceva, la messa in pratica del già noto, ma la costruzione di nuove conoscenze e competenze, sviluppate sì a partire dalle passate esperienze ma relative a contesti, relazioni, situazioni problematiche e dotazioni strumentali nuove.

Il tirocinio è quindi una modalità di apprendimento fondata sull'esperienza, intesa come il luogo e il mezzo attraverso cui il soggetto e l'ambiente si pongono in relazione reciproca, agendo sul duplice piano della pratica operativa e della riflessione sull'esperienza condotta. In tale prospettiva il legame del tirocinio con l'apprendimento e l'orientamento risulta evidente; esso consente infatti di testare, ampliare, sviluppare conoscenze e capacità personali e professionali, ma anche di conoscere la realtà lavorativa e le dinamiche organizzative e di rendere più consapevole il percorso di scelta della propria carriera professionale in relazione a interessi, motivazioni, abilità e saperi.

Il quadro di riferimento teorico e metodologico nel quale trova fondamento l'idea di tirocinio formativo è dato dal riconoscimento del legame esistente tra conoscenza ed esperienza, teoria e azione; in sintesi, si lega strettamente alla nozione di competenza. Quest'ultima è intesa come la capacità di operare nelle situazioni con rapidità e flessibilità (6), una conoscenza contestualizzata che consente di gestire il sapere in diverse situazioni in modo flessibile. La competenza è dunque l'esito di un processo grazie al quale si apprendono modalità di significazione, di interpretazione, di intervento sulla realtà con effetti, evidentemente, di tipo orientativo.

La flessibilità e l'adattabilità ai diversi contesti è forse nel presente una delle capacità più utili per saper affrontare e gestire la molteplicità delle esperienze, delle informazioni, delle forme di vita che la complessità del reale pone agli individui. Tale aspetto, talvolta trascurato nella pedagogia tradizionale, spesso cristallizzata in un'idea di sapere puro di natura teorica, viene sicuramente recuperato e valorizzato all'interno di un processo attivo di apprendimento sul lavoro qual è quello del tirocinio.

Partecipare a uno stage formativo non significa agire soltanto sul piano cognitivo, ma realizzare altresì un percorso di socializzazione al lavoro. Quest'ultimo è un aspetto degno di nota in quanto il tirocinio costituisce una modalità di socializzazione lavorativa fondata sull'esperienza, laddove per socializzazione si intende l'appropriazione e la significazione della realtà sociale, organizzativa, professionale da parte del soggetto e la reciproca influenza con la realtà stessa.

Attraverso i processi di socializzazione si acquisiscono molteplici ruoli e si mettono in pratica comportamenti e strategie idonee ai diversi contesti. L'apprendimento non è infatti qualcosa che si gioca esclusivamente sul piano della conoscenza ma riguarda più in generale i diversi ambiti della sfera umana, all'interno dei quali si giunge all'interpretazione e all'attribuzione di significato alla realtà in una interazione costante di natura sociale.

Il valore di un tirocinio risiede, in estrema sintesi, nelle possibilità di apprendimento che la conduzione di attività reali all'interno di un contesto definito offrono. Attraverso tale percorso è possibile maturare un'esperienza che sviluppa risorse nuove e capacità di elaborazione di strategie in situazioni reali e che consente di individuare, gestire e risolvere le problematiche che intervengono, assumendo inoltre una valenza prospettica nella costruzione del proprio percorso di vita e di lavoro.

La figura del tutor

Il tirocinio, per avere valore formativo e orientativo, non può tuttavia configurarsi solo nei termini di un'esperienza pratica, in senso meramente applicativo. Ciascuna esperienza, per essere tale, necessita infatti di un processo di riflessione che stimoli capacità di analisi e di valutazione in relazione alle attività e al contesto; che favorisca effettivamente l'incontro tra teoria e pratica, tra esperienze pregresse, cognizioni acquisite e nuove potenzialità connesse al contesto di riferimento; che associ, in definitiva, alla pratica condotta in un contesto ricco un'attività di riflessione e concettualizzazione su quanto appreso.

Tale processo, nel caso del tirocinio, viene facilitato dall'esistenza di figure esperte deputate allo scopo; il tirocinio si distingue, infatti, da un'esperienza lavorativa vera e propria in quanto la persona è supervisionata da un "tutor" o un esperto che ha il compito di accompagnarlo nelle diverse fasi del percorso educativo.

Il tutor è una figura volta a facilitare il processo di consapevolezza e di sviluppo dell'esperienza in chiave formativa. Esso assume il compito di accompagnare il soggetto nella progettazione, nella graduale realizzazione, nella valutazione del percorso interno al contesto organizzativo, favorendo in tal modo sia il processo formativo, sia le finalità di orientamento dell'esperienza.

Le attività di tirocinio prevedono in genere l'esistenza di un tutor o di un referente esterno (ad esempio un docente universitario o un responsabile di tali attività per un ente pubblico) per la definizione degli obiettivi e delle modalità del tirocinio stesso. Esiste poi (o dovrebbe esistere in quanto rappresenta un elemento di grande importanza) una figura interna, un esperto, a cui spetta il compito di seguire da vicino lo svolgersi delle attività del tirocinante e facilitarne l'apprendimento.

In questa seconda accezione, è nella relazione tra l'esperto e colui che apprende che si concretizza la distribuzione sociale della conoscenza, come evidenziato da Resnick, nel corso di attività situate.

Tale modello si collega inoltre altrettanto bene all'idea di "apprendimento situato" o di "apprendistato cognitivo". Quest'ultimo concetto, sviluppato da Collins, Seely Brown e Newman (7), parte dall'idea di apprendistato come forma di addestramento nel corso del quale l'apprendista partecipa alle attività di un dato contesto lavorativo. Il modello di apprendistato evidenzia il carattere processuale attraverso il quale egli viene gradualmente in possesso di modalità di pensiero, azione, interazione, in definitiva di competenze, sempre più articolate e centrali (8). Esso si fonda su quattro strategie per la costruzione della competenza: osservazione e imitazione del maestro (modelling), assistenza del maestro secondo le necessità (coaching), appoggio e stimolazione da parte del maestro (scaffolding), eliminazione graduale del supporto da parte del maestro (fading).

Ai meccanismi propri di un percorso di apprendistato gli autori associano un'attenzione maggiore all'aspetto cognitivo ponendo in evidenza l'importanza dei contesti, della loro flessibilità e della valorizzazione di un'attività riflessiva e concettualizzante su quanto si è appreso. Tale metodologia, che pone l'accento sull'essenzialità del contributo di esperti al processo di apprendimento, è di sicura ispirazione Vygotskijana. L'idea di Zona di sviluppo prossimale (9), mira a evidenziare proprio l'apporto essenziale dell'adulto esperto al raggiungimento di un livello superiore di sviluppo possibile per il discente nell'apprendimento.

Tali prospettive ci consentono in sintesi di porre l'accento su una figura, qual è quella del tutor, fondamentale affinché vi sia partecipazione guidata nel percorso di apprendimento.

Il tirocinio, visto in questa luce, presenta sicure finalità orientative, ma richiede il rispetto dei criteri costruttivi insiti nell'esperienza perché si configuri realmente in termini di apprendimento.

Note

1. Giugni G., Apprendimento e orientamento scolastico in "Ricerche didattiche", n.122/1969, pp.55-60
2. Pontecorvo C. L'apprendimento tra cultura e contesti in Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di), I contesti sociali dell'apprendimento, Led, Milano 1995.
3. Ib., p. 23.
4. Schwartz B., Modernizzare senza escludere, Anicia, Roma (1994), 1995.
5. Resnick L.B., Learning in School and out, in "Educational Researchers", 16/9/1987, pp.13-20.
6. Ajello A.M., Cevoli M., Meghnagi S., La competenza esperta, Ediesse, Roma 1992.
7. Collins A., Seely Brown J., Newman S. E., L'apprendistato cognitivo, per insegnare a leggere, scrivere e a far di conto, in Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di), op.cit.
8. Si veda a tale proposito, Ajello A.M., I contesti sociali dell'apprendimento, cit. e Rogoff B., Apprenticeship in Thinking: cognitive development in social context, Cambridge University Press, Cambridge Ma, 1990.