

L'esperienza della formazione professionale iniziale

di Leonardo Verdi Vighetti

Introduzione

Vorrei affrontare il discorso da due versanti, uniti dal medesimo crinale ideale: il crinale dell'esperienza dell'Enaip maturata nel corso di molti anni di impegno in Sede Nazionale, soprattutto nel contatto con i formatori e le formatrici che operano sul campo.

Nel primo versante vorrei fare riferimento ad un'esperienza recente: la sperimentazione triennale condotta in Puglia dal 2004 al 2007 e gestita da Enaip Nazionale e da Enaip Puglia.

Il richiamo all'esperienza vuole essere un valore aggiunto al discorso, specialmente quando esso tocca i temi impegnativi della proposta formativa, temi ideali, proiettati nel futuro, che rischiano di essere bollati di utopia e di sfumare nella irrealizzabilità. Ma non voglio essere frainteso. Questa sperimentazione non intende apparire come una pratica di eccellenza, superiore alle tante presenti nel sistema Enaip. Vuole proporsi come una buona pratica, tra le moltissime che sono state realizzate grazie all'impegno dei formatori e delle formatrici dell'Enaip. Con una specificità che riguarda la Sede Nazionale: questa è stata titolare di cinque iniziative sperimentali ed ha offerto una serie di servizi anche ai progetti regionali - di formazione di formatori, di valutazione ecc., di cui si accennerà successivamente¹ - che hanno dato luogo ad una pratica continuativa e proficua di collaborazione tra Sede Nazionale, Sede Regionale, Sedi locali e soggetti territoriali.

Il secondo versante del discorso si muove sul terreno su cui poggia il baricentro di queste riflessioni: una Proposta Formativa per la formazione professionale, che rappresenta la bussola ed il collante per tutti coloro che

— **Leonardo Verdi Vighetti** *Enaip nazionale*

quaderni

II
SESSIONE

nell'Enaip si muovono sul terreno della formazione. Sottolineo: *una* (e non *la*) proposta formativa perché si tratta qui di riflessioni che si configurano come possibili “linee guida”, che però non sono state ancora abbastanza discusse e sottoposte al vaglio di tutti coloro che nell'Enaip hanno voce ed idee per contribuire alla elaborazione del progetto pedagogico, didattico ed educativo.

La Proposta Formativa, infatti, non può che esser l'espressione di una mente comune, supportata da tante individualità legate tra loro dalla condivisione della *mission* e della *vision* dell'Enaip, che può essere ben sintetizzata in due parole-chiave: “educazione e professionalità”.

Dove per “educazione” si intende quella pratica di tipo maieutico finalizzata ad esprimere, rafforzare e valorizzare le risorse cognitive, affettive, psicomotorie, relazionali e spirituali presenti in ciascun soggetto. L'educazione è orientata al compimento della finalità immanente nella soggettività di ciascuno, alla crescita dei semi di saggezza che sono nascosti in ciascuno di noi. È impegnata a scrivere e a riscrivere il progetto di vita dei ragazzi e delle ragazze; a dare attenzione prioritaria a chi soffre di svantaggio sociale e rischia di stare ai margini della società, del lavoro, delle relazioni sociali e personali.

Con “professionalità” si vuole fare riferimento non tanto alla dimensione tecnica della formazione ma a quell'esperienza multidimensionale incentrata sulle competenze, che si sviluppa nella costante interazione tra soggetto, contesto formativo e ambiente lavorativo e di vita e che coinvolge cultura e personalità del soggetto, ossia valori, atteggiamenti, conoscenze, capacità, tratti personali, capacità di relazione e di gestione delle emozioni. Il tutto finalizzato a svolgere compiti di vita e di lavoro².

Allora si può anche comprendere che tra “educazione” e “professionalità” sussista uno stretto legame, perché entrambe coinvolgono personalità e cultura, etica e conoscenze, contesti di vita e di lavoro. Esse si distinguono più per la “centratura” che per gli “oggetti” su cui insistono, anzi gli “oggetti” possono essere anche identici quando si tratta di compiti di vita, mentre la “centratura” è parzialmente diversa perché nell'educazione è implicato il soggetto, anzi la soggettività nel suo insieme e nella sua complessità, mentre nella professionalità si tocca l'interfaccia soggetto/contesto lavorativo e di vita.

Un'altra riflessione a modo di premessa: «perché parlare della formazione dei giovani quando tutta la formazione professionale va verso gli adulti e tende ad intrecciare sempre più strettamente formazione, lavoro, politiche sociali e sviluppo territoriale?». Non si rischia di privilegiare un discorso

formativo, quello dei giovani, che non può essere esportato nell'ambito degli adulti?

Quale che sia l'opinione in proposito sulle tendenze della formazione professionale in Italia e in Europa, si possono assumere alcuni punti di riflessione che rendono meno dicotomici i due mondi: quello della formazione dei giovani e quello degli adulti. Alcune asserzioni, espresse come degli aforismi, consentono di gettarvi un ponte:

- L'adolescente è nell'adulto più di quanto l'adulto non sia nell'adolescente. Se l'adolescenza è considerata una fase della vita, essa tende a essere intesa come passaggio, come transizione da oltrepassare, come momento di vita che non ha consistenza propria e va interpretato in funzione di ciò che viene prima o dopo: l'infanzia e l'età adulta. Ma se più opportunamente viene accostata come dimensione permanente della soggettività adulta, ricca di incertezze, di crisi, ancorché di fiducia e di certezze, allora si scopre che l'adolescente nell'adulto offre l'opportunità di ricercare l'avventura, di vivere la vita sentendosi per certi versi nomade, di provare la passione della ricerca di senso senza mai poterla appagare, di sperimentare costantemente la dignità dello stupore davanti alla complessità e alla novità della vita.
- La formazione, quale che sia, ha bisogno di passione, di patos, di provocazioni, che sono qualità dell'essere giovani. La formazione, purché non pensata nell'ottica dell'ingegnerizzazione, non è un processo sequenziale, non è una condizione che ispira quiete e comodità. La formazione, come il giovane nei confronti dell'adulto, suscita inquietudine, dubbio, ricerca perché si affaccia sull'ignoto e tende a metter ordine a partire dall'esperienza del disordine.
- Nella pedagogia rivolta ai giovani, c'è molta andragogia. In un passato non del tutto remoto, era operante la separazione tra questi due approcci formativi. Poi ci si è accorti che sia i giovani che gli adulti hanno bisogno di vivere la formazione come atto di responsabilità, come cantiere, dove l'iniziativa premia sulla ricettività, l'apprendere sull'insegnare, la scoperta sull'acquisizione, la creatività sulla esecutività.
- La questione dei giovani è tra le priorità sociali proprio perché, guardando nel microcosmo giovanile, gli adulti scoprono la società del domani. I giovani sono lo specchio della società adulta. La loro cura è la culla del futuro di tutti.
- Nella società dell'incertezza, dove gli orizzonti sono sfumati e i percorsi di vita non ben definiti e delineati, la condizione dei giovani e quella degli adulti si intrecciano, si confondono per molti aspetti. Sono acco-

munate da situazioni emotive caratterizzate dall'inquietudine, a volte dalla paura, a volte dalla percezione della propria inadeguatezza rispetto agli obiettivi da conseguire. Il vissuto di crisi è diffuso negli adulti come nei giovani. Si è conclusa la stagione nella quale gli adulti si muovevano nella stabilità delle conquiste di vita mentre i giovani erano impegnati a porre le premesse per tali conquiste; la stagione nella quale gli adulti guardavano il passato e i giovani il futuro. Giovani e adulti sono oggi di fronte a un presente che si rinnova e che è costantemente messo in discussione; sono davanti a un futuro che è non pianificabile.

Parliamo perciò della proposta formativa riferita alle attività con i giovani, ma sappiamo che stiamo costruendo un pensiero pedagogico che riguarda tutti. Anche se i contesti di apprendimento sono diversi, a volte contrastanti per vincoli imposti e obiettivi proposti. Ma il binomio educazione-professionalità può essere sempre curato, magari semplicemente seminando alcuni "germi educativi" laddove vengono coltivati "alberi professionali", perché esso rappresenta uno stile di relazione più che una didattica strutturata, l'anima di una strategia più che il contenuto della stessa.

Per non dimenticare...

Ma chi sono i giovani che frequentano la formazione professionale? Domanda retorica per chi lavora sul campo. Ma non inutile per chi ha una conoscenza sfumata o forse stereotipata di questo mondo.

La domanda può essere precisata. «Chi sono gli allievi e le allieve della sperimentazione che si è svolta in Puglia?». La fotografia, delineata con i dati raccolti sul campo, può essere riprodotta per decine di altri contesti.

Se vogliamo disegnare sinteticamente un ritratto del ragazzo o della ragazza tipo, eccone alcuni tratti:

In famiglia si esprime in dialetto e in italiano, possiede meno di 25 libri, il padre e la madre hanno conseguito il titolo di Licenza Media (solo il 10% ha un titolo di studio superiore), padre e madre lavorano a tempo pieno (il 17% delle madri a tempo parziale), il padre è operaio (il 10% è impiegato), della madre questo allievo o allieva non conosce il tipo di lavoro svolto.

I genitori sono entrambi impegnati nell'attività lavorativa, hanno un livello di scolarità medio basso e non sembrano esprimere particolari interessi culturali. Degna di attenzione è la mancanza di informazione da parte dell'allievo/allieva circa la professione della madre. È l'ennesimo segnale della scarsa importanza che in molti contesti di vita viene attribuita al lavoro femminile? Oppure è il sintomo di un disagio personale, una sorta di ver-

gogna sociale, che induce l'allievo e l'allieva a "nascondere" la condizione lavorativa della madre?

Considerando aspetti più personali, il profilo-tipo si completa:

Svolge un qualche lavoro durante al giornata (il 28% non lavora), non pratica sport (il 38% sì), usa il computer con frequenza (il 20% mai), non legge quotidiani, (il 36% sì), ma riviste (il 40% non le legge), non legge fumetti (il 30% sì),

non legge libri di narrativa (il 30% sì), di scienze (il 32% sì), e di storia (il 28% sì).

Emerge qui un ritratto con sfaccettature diverse. La percentuale di coloro che si discostano dal profilo prevalente è quantitativamente significativa. È come dire che, nonostante la cultura familiare tenda ad ispirarsi a modelli sociali omogenei, i comportamenti e gli interessi dei singoli si diversificano. Le identità emergono su uno sfondo sociale tendenzialmente omogeneo.

Significativo è il fatto che la stragrande maggioranza dei ragazzi e delle ragazze lavori e nel contempo porti avanti una formazione impegnativa come questa. È un dato troppo spesso sottovalutato nelle indagini nazionali che pongono a confronto i rendimenti e i successi delle due popolazioni: quella scolastica e quella della formazione professionale, senza tener conto degli svantaggi e vantaggi sociali degli uni e degli altri.

Entrando nel merito del loro rapporto con l'esperienza scolastica e con l'apprendimento delle discipline inerenti alle competenze di base, si può mettere in evidenza che:

sulle loro spalle pesa un'esperienza di marginalità formativa: soltanto il 20% ha iniziato regolarmente la formazione professionale a 14 anni; più del 65% l'ha iniziata a 15 o a 16 anni.

Più del 50% è stato bocciato a scuola almeno una volta.

Nonostante gli insuccessi scolastici, quasi il 40% di loro aspira a conseguire un titolo di studio superiore.

Con l'apprendimento della lingua italiana hanno un rapporto problematico. La maggioranza ritiene di non apprenderla facilmente, la considera poco importante sia per trovare lavoro, sia per continuare gli studi.

Con la matematica c'è un legame di amore e odio. La maggioranza non si ritiene particolarmente capace anche se si considera in grado di apprenderla facilmente. L'apprezza e vorrebbe trovare un lavoro che la metta in pratica, sapendo anche che è importante conoscerla per proseguire gli studi.

L'apprendimento della disciplina del "Diritto" non piace alla maggioranza, la quale ritiene che sia comunque importante acquisirla.

Alcuni di questi dati si commentano da soli. Soltanto due brevi considerazioni.

Come quasi sempre succede, alla formazione professionale arrivano i ragazzi e le ragazze che hanno accumulato un certo ritardo scolastico, sono stati “buttati fuori” dalla scuola, hanno sviluppato una sorta di idiosincrasia per l’istruzione. Eppure il 40% di loro dichiara di voler rientrare a scuola, di voler completare gli studi. Considerando i dati di fine anno, la percentuale di coloro che si sono iscritti al IV anno delle superiori si abbassa al 28%, che è pur sempre una porzione significativa. Questo prova il valore dell’esperienza formativa vissuta: è riuscita a cambiare il loro atteggiamento: dal rifiuto all’avvicinamento, dalla fuga al reinserimento. Si può presumere che il contesto formativo abbia offerto una sorta di esperienza correttiva e maturativa. Ecco un indicatore dell’azione educativa svolta.

Una seconda considerazione. La lingua italiana sembra aver perduto la sua importanza come strumento di comunicazione corrente, fondamentale nelle interazioni sociali. È un indicatore che fa molto pensare. Diverse possono essere le interpretazioni: prevalenza della comunicazione informatica su quella dialogica (si sa che il linguaggio dei *messaggini*, dei *blog* e delle *chat* è fatto di codici linguistici autonomi, per certi versi creativi ma poveri di espressioni lessicali e di discorsività), utilizzo del dialetto piuttosto che della lingua italiana, preferenza per altri linguaggi (iconico, gestuale) rispetto alla parola detta o scritta? Si potrebbe persino intravedere in questa problematicità linguistica una difficoltà che attiene al dialogo, alla comunicazione, per arrivare ad ipotizzare una sorta di “autismo sociale”. Sono queste forse (lo speriamo) soltanto delle ipotesi velate di pessimismo.

Ma quali sono, in generale, le attese che gli adolescenti rivolgono agli adulti? Credo che sia una questione che non possiamo eludere se la nostra offerta formativa vuole avere una valenza educativa. Non è certo la formazione professionale che può dare, da sola, una risposta esaustiva. D’altra parte, se si vuole stabilire un dialogo che penetri nel loro mondo interiore, occorre trovare le modalità adeguate per improntare le strategie di apprendimento, gli stili di comunicazione e la didattica su alcune loro attese che vanno raccolte come sfide al mondo degli adulti. La formazione può creare delle condizioni di operatività che facilitano il contatto profondo tra allievi, allieve e formatori, formatrici.

Volendo sintetizzare alcune di queste attese, che sono al di là dei cambiamenti che le ricerche di questi recenti anni hanno registrato nel mondo dell’adolescenza (“gli adolescenti con personalità come se”, “gli adolescenti alla ricerca della spettacolarità”, “gli adolescenti che si definiscono con

l'avverbio abbastanza", ecc.) e rappresentano delle costanti, si può dire che:

- Esprimono la ricerca impossibile di vivere dei riti di passaggio. C'è in loro il tentativo non riuscito di sostituire questa assenza con qualcosa che vi assomiglia. Gli sport estremi, le corse in moto o in auto sul filo dei 250 chilometri l'ora, l'esperienza delle droghe pesanti, l'ubriacatura del sabato sera, l'impegno politico al limite della violenza, i viaggi avventurosi nei paesi a rischio, sono alcuni delle azioni significative che esprimono questo bisogno di affrontare il rischio, la morte. Di guardare in faccia alla scelta di esistere e di poterne perdere il senso. Sono situazioni che non hanno le caratteristiche dei riti di passaggio, i quali, per essere tali, devono essere prodotti dal mondo degli adulti, che ne stabiliscono regole, limiti spaziali, temporali e senso. La mancanza di questi riti credo che contribuisca notevolmente a rendere poco capaci gli adolescenti e le adolescenti a reggere il dolore, nelle sue diverse forme, ad andare alla ricerca degli anestetici disponibili. Che cosa possono offrire la formazione professionale e la scuola per creare le condizioni che evocano i riti di passaggio?
- La ricerca della visibilità che non c'è se non nelle forme della spettacolarizzazione che però dà valore all'apparenza, all'immagine sociale ed allo sguardo dell'altro sconosciuto, "assente", virtuale. Il bisogno di visibilità è legato al bisogno di essere considerati importanti nella propria dignità e valore, riconosciuti nelle proprie capacità, nel proprio mondo interno. I ragazzi e le ragazze che frequentano la formazione professionale hanno perduto di visibilità, hanno vissuto situazioni di marginalità sociale, di svantaggio personale e culturale. Più di altri sono alla ricerca di riconoscimenti, attendono di sperimentare il proprio valore. Che cosa possono fare la scuola e la formazione professionale per offrire loro visibilità, riconoscimenti e valore? Che siano tali e non esperienze effimere, perché in gioco c'è l'angoscia di sparire nell'anonimato, di non esistere.
- La ricerca compulsiva dell'azione che si oppone all'istinto di riflessione. È sicuramente un valore l'essere disposti ad agire. È una risorsa che la formazione può sviluppare e impiegare, per offrire situazioni in cui l'apprendere passa attraverso l'agire, il fare intelligente. Ma l'azione ricercata dall'adolescente è sovente coatta. È la negazione del pensare, è il bisogno di essere in perpetuo movimento. Esprime la difficoltà di sostare, di praticare quella che Alberto Galgano chiama la "cultura della fermata". Eppure la riflessione è connaturata all'essere umano. È un istinto, dice C. G. Jung. È la condizione perché l'apprendere possa diventare

esso stesso oggetto di consapevolezza, radicarsi nella psiche, diventare una competenza indispensabile per muoversi, oggi e soprattutto domani, nella società e nel mondo del lavoro.

- La ricerca di senso. Appare quando la riflessione tocca le grandi questioni dell'esistenza. Gli adolescenti e le adolescenti sono sensibili al mistero della morte e della vita, alla questione della libertà, alla complessità dell'universo, alla ricerca della verità, al conflitto tra istinto e spirito, alla sfida della povertà nel mondo in contrasto con il benessere dei paesi sviluppati o in via di sviluppo. La ricerca di senso nasce davanti al mistero e all'indicibile; insorge impellente davanti alle grandi contraddizioni del mondo globale. La scuola e la formazione professionale quali esperienze possono offrire per aprire l'orizzonte di vita e trasformare le tristi passioni di cui parla Benasayag?

È chiaro che le risposte a queste attese non possono essere date dal singolo formatore o formatrice; non possono avere il carattere dell'estemporaneità, della banalità, della frammentarietà; non possono essere lasciate alla semplice didattica. Richiedono una revisione profonda del modo di fare formazione e di viverla. Un modo che va ricercato e trovato con tutti gli attori impegnati nella formazione. Che richiede un ripensamento sulla linea della tradizione più vera, vissuta da Enaip nei suoi cinquant'anni di esistenza. Un ripensamento che è già in atto nelle molteplici esperienze diffuse nella rete nazionale. Ed è stato presente, pur con limiti e vincoli, nella sperimentazione del Diritto Dovero Formativo condotta in Puglia.

Dalla sperimentazione in Puglia alla Proposta Formativa

Questa sperimentazione, come peraltro molte altre attuate nella rete Enaip, è stata una vera sfida.

Si è dovuto andare contro corrente, andare in senso opposto alla deriva che caratterizza da anni il sistema formativo italiano: la separazione tra formazione professionale e scuola, tra istruzione ed educazione. Derive che hanno sempre creato dei danni nel lavoro di formazione, specialmente con gli adolescenti.

Lavorando sul campo, tenere assieme ciò che tradizionalmente è separato vuol dire agire su piani diversi per costruire "ponti" di comunicazione e di interscambio: agire sul piano didattico con l'interdisciplinarietà promossa tra docenti della scuola e attraverso metodologie di apprendimento ispirate al fare; su quello pedagogico con figure di docenti e formatori capaci di svolgere il ruolo di guide morali; su quello organizzativo con la cooperazione tra le diverse figure professionali coinvolte nella formazione a livello di Cen-

tro di Servizi; su quello di sistema con la cooperazione tra gli attori della formazione e dell'istruzione.

Più in particolare, si è cercato di curare e valorizzare ambiti di apprendimento diversi: la Formazione tecnico-professionale, attraverso l'apprendimento di competenze diversificate in relazione alle figure professionali; l'Istruzione, con l'acquisizione delle competenze di base (gli standard minimi definiti dalla Conferenza Stato-Regioni del 15 gennaio 2004), che riguardano l'area della comunicazione, delle competenze scientifiche, delle competenze storico-economico-giuridiche, delle tecnologie; l'Educazione, con la sensibilizzazione sia alle competenze etiche – intese come capacità di compiere scelte di vita, ispirate ai valori della collaborazione, del rispetto reciproco, dell'autonomia, della responsabilità – sia alle competenze affettive ed emotive finalizzate a gestire le relazioni nel mondo lavorativo e sociale.

La sfida è anche consistita nell'andare “contro corrente” nei confronti degli allievi e delle allieve. Si è partiti dal presupposto che ciascuno di loro – pur avendo alle spalle insuccessi scolastici, svantaggi di marginalizzazione sociale, appartenenza a famiglie disagiate – fosse portatore di un patrimonio, il più delle volte ancora inconsapevole, di saperi, di esperienze di vita e di formazione che non poteva andare perduto; che doveva essere riscoperto, diventare per loro stessi, per i docenti e per i formatori oggetto di consapevolezza ed essere valorizzato nei percorsi di apprendimento. L'imperativo è stato: dare visibilità a ciò che è nascosto nella storia dei ragazzi e delle ragazze, che soffrono per non essere abbastanza visibili ed importanti per la società degli adulti; mostrare anziché nascondere; valorizzare il sapere e il saper fare che viene impiegato quotidianamente nella vita; accrescere il patrimonio di conoscenze e di capacità anziché aggiungere nuovi saperi come se fossero protesi applicate ad una mente vuota.

Si è voluto mettere in pratica l'affermazione di Plutarco, secondo il quale «la mente non è un vaso da riempire ma legna da ardere», nella convinzione che il fuoco dell'apprendimento può essere acceso con la scintilla della curiosità, dell'interesse, della voglia di affrontare e risolvere i problemi che hanno un senso per la vita e per il lavoro.

E per reggere la sfida – che ha richiesto il coraggio di trovare nuove strade di apprendimento e di insegnamento – si è voluto promuovere la circolazione delle “Buone pratiche” di apprendimento e la riflessione sulle esperienze di successo e di fallimento. E ciò ha richiesto vincere alcune resistenze, anche comprensibili da parte dei docenti e dei formatori: la paura di commettere degli errori e di essere redarguiti dall'istituzione, la

gelosia rispetto alla propria esperienza e ai propri strumenti didattici sovente costruiti con l'impegno di semi-volontariato, la colpa e la vergogna di perdere la faccia e la propria immagine di "insegnante-che-sa". Si è cercato, con la disponibilità di tutti, di superare gli steccati della rivalità e della competizione tra i docenti e tra gli operatori, creando un clima di collaborazione, di non penalizzazione – e anzi di comprensione – dell'errore e del suo valore.

Non si può affermare che la sfida sia stata vinta, che tutti gli ostacoli siano stati superati. Sarebbe falso. Non rispetterebbe i tempi di elaborazione di ciascun protagonista.

Si può sostenere che si sono raggiunti tanti traguardi intermedi e si sono messe le radici per migliorare i successi.

E ciò grazie al timone e al collante che sono stati adottati. La Proposta Formativa ha rappresentato il quadro di riferimento e l'orizzonte di senso verso cui tendere attraverso le scelte pedagogiche. È stata il collante che ha stabilito nessi e collegamenti tra le attività, tra i protagonisti, tra i sistemi presenti nel territorio

La Proposta Formativa si è tradotta in forme culturali e in modalità di comportamento.

Ma di quale Proposta Formativa si sta parlando?

Quella di cui si sta dicendo è una lettura della versione del 2000 della Proposta Formativa, perché se ci sono state tante Proposte Formative dagli anni Settanta ad oggi, è anche vero che ciascuno la interpreta e la adotta per calarla sul campo, per arricchirla di riflessioni personali e di gruppo, per mettervi dentro quel lievito che la rende viva e la adatta al contesto nel quale si sta impegnando.

La Proposta Formativa non è un'icona e neanche una Tavola della Legge. Così è avvenuto in Puglia. Così penso che avvenga nelle altre regioni del sistema Enaip. Così avviene in questo momento dedicato agli Stati Generali della Formazione, nel quale mi rendo interprete di una Proposta che è divenuta nel tempo, che ha una storia con un ciclo decennale di trasformazione ma che ha anche conservato nel tempo alcune costanti.

Nella Proposta Formativa c'è una sorta di nocciolo duro che è dato da alcune dichiarazioni formulate con una certa solennità e sintetizzabili con questi concetti-chiave:

promuovere e vivere i valori etici del rispetto, della reciprocità, della solidarietà e cooperazione, della responsabilità e della fiducia; riconoscere la centralità dell'apprendere piuttosto che dell'insegnare; formare e dare spazio all'operatore e all'operatrice che deve agire come catalizzatore di processi educati-

vi e formativi; sviluppare la rete dei soggetti sociali presenti sul territorio, che si intreccia con l'azione formativa e la sostiene; riconoscere socialmente ed istituzionalmente pari dignità al percorso di formazione professionale e a quello della scuola; perseguire il doppio esito della crescita educativa e dello sviluppo della professionalità, entrambe orientate alla conquista dell'autonomia e alla partecipazione sociale degli allievi e delle allieve.

Oggi, come possiamo formulare una versione attuale della Proposta Formativa?

Possiamo considerarla composta da quattro culture.

Culture in senso antropologico, come insieme strutturato di valori, atteggiamenti, comportamenti, regole e confini vissuti dal singolo e condivisi da un gruppo sociale. Culture, in quanto esperienze prodotte dalla riflessione condivisa tra chi opera sul campo, chi gestisce il coordinamento e chi decide in senso apicale. Culture che riguardano ambiti di operatività diversi e tra loro connessi. Culture che sovente sono assunte separatamente premiandone una rispetto alle altre. Culture che sono già insediate nella rete Enaip ma che vanno – almeno così mi sembra – rinvigorite, esplicitate, considerate “strumenti” indispensabili per fare “Qualità nella formazione”. Culture che sono state considerate come risorse anche nella gestione della sperimentazione della Puglia, anche se non abbastanza integrate e valorizzate per i pesanti vincoli interni ed esterni al sistema.

Le quattro culture sono: *la cultura etica*, costituita dai valori fondanti l'esperienza formativa ed educativa; *la cultura pedagogica*, che si incentra nell'apprendimento come produzione sociale; *la cultura organizzativa*, che investe le figure professionali e il sistema delle relazioni tra le persone nel Centro di formazione; *la cultura di sistema*, che riguarda il rapporto tra sistemi diversi, ossia tra Istruzione e Formazione e tra Sede Nazionale e Sedi Regionali. Non sono quattro culture contigue, poste sullo stesso piano. Si intrecciano e si rafforzano a vicenda.

La cultura etica attraversa tutte le altre. È “il lievito nella pasta”, perché senza di essa la dimensione pedagogica, quella organizzativa e quella di sistema degradano in tecnicismi, perdono l'anima. Ed è anche vero che la cultura pedagogica, in un organismo di natura formativa, non può essere il patrimonio solo di chi opera a contatto degli utenti; si potrebbe dire che tutti devono possedere una “capacità di cura” ossia la disponibilità a comprendere l'altro, chiunque egli sia. Ma qualcosa di simile può essere detto delle altre due culture: senza quella organizzativa e di sistema, le prime due ri-

schiano di essere senza contesti di riferimento in cui esprimersi e di restare soffocate dalla eccessiva astrazione.

Ma anche qui si ripresenta una sfida, quella di tenere assieme le quattro culture, che si invocano a vicenda ma non stanno spontaneamente assieme.

La loro integrazione richiede:

- la consapevolezza, da parte di ciascuno, del valore aggiunto che di questa integrazione possono beneficiare le persone e le attività;
- l'interiorizzazione dell'integrazione, ossia la ricerca da parte di ciascuno di realizzare nel proprio sé l'integrazione tra queste culture;
- il compimento di un rito, ossia l'impegno di ciascuno, a cominciare dalle posizioni organizzative apicali, di dichiarare in ogni occasione l'esigenza di tener conto delle quattro culture, per assumerle come spettro con cui osservare, valutare e migliorare la situazione nella quale ci si trova ad operare.

La cultura etica

Cominciamo dalla *cultura etica*, la scintilla che infonde l'anima, la vita, all'agire pedagogico, organizzativo e di sistema.

L'etica evoca lo stereotipo del moralismo, del dogma, della fissità. Nulla di più estraneo all'etica, la quale si muove a partire dal dubbio, dalla crisi di coscienza, dalla consapevolezza ancora oscura dell'errore o dalla possibilità. Sale alla ribalta nel momento delle grandi scelte di vita, quando si cerca la bussola con cui orientarsi, i valori a cui agganciarsi.

L'etica è indispensabile all'educazione: ogni iniziativa educativa implica un atteggiamento di fronte ai valori, afferma A. J. Heschel. Alla base dell'educazione c'è la percezione dei valori.

Se l'etica è espressione della *vox Dei* può essere una contraddizione voler dare a questa una forma definita con la quale si vorrebbero permeare le attività formative. È un rischio reale e una presunzione. Perciò mi limito a evocare alcuni riferimenti che nella pratica formativa, nei documenti storici, sono presenti e vengono affermati. Ecco, in sintesi, alcune asserzioni:

- *Porre al centro delle attività formative ed organizzative la soggettività unica e totale, nella sua dimensione fisica, cognitiva, affettiva e spirituale.* La soggettività ha una doppia dimensione: terrena e trascendente; comincia dal soma, dall'istintualità e si apre alla spiritualità, intesa come archetipo del senso, come riconoscimento del mistero del vivere, che perciò non può essere racchiuso in una formula razionale, perché imperscrutabile, le cui origini e i cui scopi si fanno oscuri e tuttavia si impongono alla ricerca silenziosa. A tutti è dato di percepire la grandezza e il mistero del mon-

do, la capacità di stupirsi, l'apertura al mistero. Dare centralità alla soggettività per essere in grado di curare ed educare la "dimensione interiore".

- *Sviluppare solidarietà, ascolto rispettoso e confronto con l'altro per creare una comunità educante.* L'etica non è una questione che va affrontata e risolta nella solitudine. L'etica è convivenza rispettosa nella pluralità delle opzioni di visioni di vita. Essa si nutre di un habitat di fiducia, dove l'altro è destinatario di interesse, dove la reciprocità è tutelata e praticata, dove la ricerca e il rispetto del diverso è l'invito a praticare l'inquietudine che rende possibile far convivere dubbio e certezza. Il Centro di formazione ha una vocazione: offrire un'esperienza comunitaria correttiva rispetto alla quotidianità sovente fatta di competitività, ricerca di successo personale, tutela del proprio interesse a scapito del bene comune. Una esperienza correttiva all'insegna del valore biblico e kantiano della "reciprocità": «ama il prossimo tuo come te stesso» e «non fare all'altro quello che non vuoi che sia fatto a te stesso».
- *Promuovere l'attenzione alla differenza di genere e la sensibilità per le pari opportunità offerte agli uomini come alle donne,* nella vita, nel lavoro, nel sistema sociale e politico. Anche qui occorre aprire finestre sul mondo, far conoscere le differenze che tracciano solchi profondi di disegualianza nel riconoscimento dei diritti di esistere, di scegliere percorsi di autorealizzazione dei maschi e delle femmine nella nostra società e nelle culture con le quali il nostro paese intrattiene scambi culturali e commerciali. Guardare al di là dei nostri confini per comprendere la questione sociale e culturale della donna consente di dare spessore esistenziale a un problema sovente avvertito come ideologico, posto da un gruppo ristretto di donne.
- *Comunicare una visione etica dei diritti di cittadinanza globale,* in un ambiente da rispettare e curare che comincia dal proprio quartiere e va oltre, si estende alla città, alla campagna, al proprio Paese e al mondo intero. Occorre perciò aprire finestre sul mondo, conoscere i contesti ambientali, sviluppare rispetto per la natura, per l'ecosistema oggi maltrattato e troppo poco curato, dove rischia di estinguersi la biodiversità e con essa le condizioni di sopravvivenza dell'essere umano.

La cultura pedagogica

Acquisisce e trasforma i valori della fiducia, autonomia, reciprocità e solidarietà in capisaldi dei processi di apprendimento, processi che, nei contesti dove si svolge la formazione professionale, assumono un significato fon-

dante. Sì, perché apprendere nella formazione professionale vuol dire produrre, generare conoscenze, capacità, competenze. Il patrimonio di esperienze degli utenti, la loro cultura orientata all'agire, le loro attese impongono di coniugare apprendere e agire, che con un aforisma possiamo sintetizzare così: "l'apprendimento è produzione sociale". Ciò significa che:

- *L'apprendere, più che l'insegnare, è centrale nella formazione; è prioritario nella costruzione della progettazione e dell'erogazione.* Dire questo significa mettersi dalla parte degli allievi e delle allieve e interrogarsi sui modi delle loro acquisizioni, sui contenuti che possono rappresentare il miglior compromesso possibile tra la figura professionale di riferimento e i loro interessi. Significa per il formatore e la formatrice fare un passo indietro e restituire la titolarità della formazione agli utenti. Riconoscere titolarità è riconoscere e consentire di praticare protagonismo, responsabilità, mediazione tra attese diverse presenti nel gruppo.
- *L'esperire, più che il fruire, è prioritario nella formazione professionale.* Non tanto perché gli adolescenti hanno bisogno di "toccar con mano": sarebbe un espediente di breve durata e di dubbia efficacia. Ma perché l'esperienza è apprendimento, quando su di essa si rivolge lo sguardo della mente per trarre conoscenze, intuizioni, insegnamenti, capacità in essa nascoste. Si può dire che l'esperienza, nelle forme che essa assume nei vari contesti di formazione, di vita e di lavoro, è l'alfa e l'omega dell'apprendere: è il movente, è l'oggetto, è l'esito. Ma, come già si è accennato, l'esperienza richiede la sosta per diventare specchio nel quale riflettere il dinamismo della propria soggettività, i processi mentali, affettivi, emotivi attivati.
- *Il dare centralità alle relazioni interpersonali, oltre che all'autonomia, consente di riconoscerle come risorse di apprendimento.* L'individuo cede alla tentazione dell'autarchia se considera l'autonomia fuori dalla relazione interpersonale e dai legami. Ciascuno di noi nasce nella relazione. La matrice della vita è un legame affettivo, esistenziale, spirituale. La conquista dell'autonomia è la trasformazione dei legami originari in forme di attaccamento adulto. Perciò è fondamentale l'esperienza del conflitto e della condivisione, dell'empatia e dell'ostilità, della concordia e della discordia, della dualità nel proprio sé e con l'altro per accoglierne la presenza e tentare di ricomporre i contrasti. L'apprendimento è un'esperienza sociale.
- *Moltiplicare i luoghi dell'apprendere curandone i confini, le regole, i valori, le risorse disponibili.* Ogni apprendimento è contestualizzato e ogni contesto produce un certo apprendimento. C'è contaminazione, congruità,

compatibilità tra apprendimento e contesto. Perciò occorre scegliere e allestire il contesto in funzione delle caratteristiche dell'apprendere: le aule, i laboratori, gli spazi nel quartiere, i luoghi di lavoro, gli spazi dedicati a mostrare i prodotti elaborati, sono alcuni dei luoghi che richiedono didattiche specifiche. Per non citare che qualche esempio, sicuramente riduttivo rispetto alla ricchezza delle possibilità: i laboratori per lasciare spazio al fare manuale, l'aula per dare centralità alle relazioni e alle riflessioni, l'azienda per agire nella complessità dell'organizzazione della produzione, il quartiere per osservare, scoprire, fare sintesi tra la qualità della vita attuale e la storia, ecc. Perché il contesto diventa *setting* se è curato e diventa ambiente da abitare, da vivere singolarmente e in gruppo, da scoprire come risorsa di apprendimento. Ma perché il contesto divenga *setting* occorre che sia anche un vissuto del formatore e della formatrice, un "vaso alchemico", uno "spazio sacro" che va curato e custodito dentro ciascuno di loro.

- *Apprendere attraverso la realizzazione di un prodotto finito ovvero di un evento*, che abbia valore professionale, in quanto espressione di competenze, e sociale, in quanto esperienza che dà visibilità a ciascun utente e dà senso all'impegno di apprendimento. Esso non rappresenta soltanto la realizzazione di un compito reale, che pure darebbe un rilievo di sensazione alle azioni e alle riflessioni degli allievi e delle allieve. Vuole essere un momento di produzione e di realizzazione di un prodotto o di un evento che hanno senso compiuto sia per chi li ha costruiti sia per chi ne può fruire. Il prodotto o l'evento sono l'incontro tra soggetti diversi – allievi, allieve, formatori, formatrici, soggetti territoriali, aziende, famiglie, ecc. – che assieme condividono un progetto e ne affidano la realizzazione agli allievi e alle allieve in prima persona. È la sintesi tra il dentro e il fuori del Centro di Formazione. È l'intreccio tra l'apprendere e il produrre. Anzi, occorre apprendere perché si è scoperto che vale la pena produrre qualcosa che si è deciso di realizzare. L'apprendimento diventa uno strumento tra i tanti, come il computer per scrivere o *chattare*. Il prodotto e l'evento anticipano la comprensione del perché apprendere, anziché differirla nel tempo, rimandandola al termine del percorso formativo, troppo lontano dalla mente e dal cuore degli allievi e delle allieve per essere appetibile ed avere senso.
- *Valorizzare lo stare e il fare in gruppo*. Per gli adolescenti e le adolescenti è fondamentale l'esperienza del gruppo, il condividere tra loro esperienze di vita e di formazione, confrontarsi con l'altro e scoprirne le differenze e le somiglianze. Il gruppo nell'adolescenza (ma non solo) con-

sente di prendere coscienza delle proprie difficoltà di appartenenza e di apprendere le strategie di inclusione. Il gruppo diventa il luogo per costruire la cultura della tolleranza, della cooperazione e della progettazione condivisa. È il contesto privilegiato che aiuta a rispecchiare la propria identità attraverso il confronto sul proprio disagio e la propria vulnerabilità. Perciò è necessario l'esperienza del gruppo dei pari e del gruppo misto, con la presenza discreta, determinata e dialogante di un adulto che sia tutor, formatore o formatrice.

- *Promuovere azioni di mentoring per gli allievi e le allieve e di catalizzazione per l'équipe dei formatori e delle formatrici.* L'organizzazione del Centro va pensata in modo da stimolare il dialogo a tutto campo con gli utenti sulla vita nel Centro di Formazione e fuori di esso, la cura delle relazioni tra gli utenti stessi, tra loro e i formatori e tra i diversi attori coinvolti nelle attività didattiche, la promozione e l'organizzazione delle riunioni tra i vari protagonisti della formazione per affrontare problemi di strategia didattica, di relazione, di miglioramento. Assume un valore significativo per patrimonializzare il vissuto del Centro, per promuovere e raccogliere la domanda di formazione strategica e didattica dei formatori e delle formatrici e stimolare un continuo collegamento tra Proposta Formativa, macro-progettazione del percorso formativo e attori impegnati nel percorso.
- *Curare la valutazione nelle diverse forme affinché divenga essa stessa un'esperienza di apprendimento, di comunicazione, di relazione* tra le diverse componenti della formazione. Occorre mettere in crisi gli stereotipi che fanno della valutazione uno strumento di quasi repressione, punizione, classificazione, competizione. La valutazione può avere la funzione di ridistribuire le opportunità di apprendimento tra gli allievi e le allieve se viene utilizzata con frequenza, pazienza e discrezione. Può assumere quindi un significato "politico": individuare chi ha maggiori difficoltà e chi sa di più, per poter offrire stimoli didattici adeguati e diversificati, dare diversificate opportunità di apprendimento a ciascuno, favorire la cooperazione tra diversi. Può avere la funzione di promuovere la riflessione sull'insuccesso/successo formativo per migliorare l'educazione, la pedagogia, la didattica e l'organizzazione della formazione. Può consentire di sostare sull'errore per trasformarlo in risorsa di apprendimento se il clima del gruppo è improntato all'empatia ed alla cooperazione.
- La cultura pedagogica che qui viene proposta non è costituita da un elenco di accorgimenti didattici finalizzati a dare iniziativa agli allievi e alle allieve, seppure utili. Non coincide con strumenti di apprendimento evo-

luti e stimolanti, seppure importanti. Non si esaurisce in situazioni-stimolo che intendono motivare l'apprendimento, seppure indispensabili. La cultura pedagogica che vuole essere una risposta, anche se parziale ma efficace, alle attese degli adolescenti e delle adolescenti non può non essere fondata su pratiche che assumono la fisionomia dei "riti di passaggio", definiti nei confini, nei significati esistenziali, nella loro pregnanza emotiva. Una cultura pedagogica che non disdegna la scomodità, la pratica della crisi, la fatica del fare, dell'inventare, dell'accettare l'incertezza della scoperta. Fa fare l'esperienza dello stare assieme: ragazzi, ragazze, formatori e formatrici, tutor e direttore di Centro. Propone e fa vivere il Centro di formazione come una Comunità che "esige" ma nel contempo "nutre", chiede impegno e nel contempo lo riconosce e lo apprezza.

La cultura organizzativa

È ormai ovunque ispirata alla strategia della Gestione della Qualità. Ma di quale qualità si tratta? Anche qui si nasconde, ma neanche troppo, un rischio: far diventare la qualità un'icona da mostrare per rafforzare l'immagine del Centro di Formazione agli occhi del potenziale cliente finale o intermedio, assumendo così un significato commerciale. La Qualità che è in gioco qui è costituita da tutto quello che finora è stato detto. Lo ripetiamo: in essa c'è la dimensione etica, pedagogica e naturalmente organizzativa, nonché quella di sistema. Erogare un servizio di Qualità vuol dire mettere in atto tutte le attenzioni di cui si è detto, dopo averle dichiarate apertamente, sia nella Carta della Qualità dei Servizi, sia nel Manuale della Qualità, il quale dovrebbe assumere una curvatura che contraddistingua e rafforzi l'identità di Enaip, parlando della sua *mission* e della sua *vision*.

Tre aspetti mi preme sottolineare, sia perché in parte messi in campo nella sperimentazione della Puglia, sia perché cruciali nel caratterizzare la Qualità:

- *Progettare e agire in modo condiviso tra le persone impegnate nel Centro di Formazione e nelle azioni formative.* Non si tratta qui di cadere in una sorta di assemblearismo a tempo pieno ma di salvaguardare il principio che "la Qualità è una cosa di tutti", sia dei vertici decisionali sia di quegli operatori che svolgono un lavoro esecutivo. E la "cosa" di cui si sta parlando è l'organismo di formazione nella sue articolazioni operative; è l'insieme dei progetti di formazione nello svolgimento del loro ciclo di vita. Attuando modalità che salvaguardino responsabilità e ruoli, occorre che la *Leadership* sia esercitata come servizio e accetti il confronto sul proprio operato con chi è impegnato nel Centro di Formazione; che la pianificazione strategica sia condivisa e discussa in modo allargato; che

il tutor sia considerato una figura di sistema, sulla quale investire in formazione continua; che tutto il personale, ed *in primis* i formatori e le formatrici, abbia adeguate opportunità di formazione e di aggiornamento sulla Proposta Formativa e sui compiti specifici. L'obiettivo di queste azioni è di creare una mentalità condivisa, un "pensiero formativo collettivo", che si esprima nella ricerca della migliore espressione possibile della Proposta Formativa, in risposta alle richieste del cliente finale e dei soggetti portatori di interesse e si traduca in senso di appartenenza all'Organismo di formazione.

- *Mantenere ciò che si è dichiarato.* È forse uno degli impegni a cui è più difficile adempiere. Ed anche comprensibilmente, perché gli impedimenti sono vari ed improvvisi; perché le inadempienze avvengono, troppo sovente, da parte delle Istituzioni di governo del sistema, le quali dovrebbero essere le prime ad osservare obblighi e impegni assunti; perché sovente le variabili in gioco sono molteplici e tutto si tiene come in un organismo vivente: il cattivo funzionamento di una parte si riverbera sul tutto. Eppure il principio di "mantenere il dichiarato" è la condizione per creare un clima di fiducia tra formatori, formatrici, allievi, allieve, vertici decisionali e soggetti sociali esterni al Centro. Un risultato che non è per nulla banale né facile da conseguire, perché occorre fare i conti con i "vizi sociali diffusi", quali la rivalità, la competitività, l'invidia sociale, la gelosia del proprio operato, la permalosità, il criticismo esibito, ecc.
- *Praticare l'autovalutazione di processo e di prodotto.* È vero che con il conseguimento della certificazione ISO 9001:2000 è previsto il riesame annuale delle attività svolte e degli esiti raggiunti. Ma su quali basi viene eseguito, con quali strumenti, con quali obiettivi, con quali modalità di coinvolgimento del personale? Sarebbe opportuno che non solo il riesame annuale ma una pratica continua di autovalutazione riflettesse lo stato dell'arte dei processi attivati, delle risorse impiegate, dei prodotti realizzati. Venisse cioè fotografata la qualità erogata e la qualità percepita dai clienti interni ed esterni. Ma per fare tutto ciò, per introdurre questa pratica di autovalutazione occorre che l'organismo abbia elaborato una propria visione della qualità dei servizi offerti e della formazione, rendendola operativa attraverso strumenti valutativi. Una visione che integri le quattro culture di cui si sta parlando, per compiere una sintesi tra educazione, istruzione e formazione. È opportuno ricordare che il Gruppo Tecnico della Commissione Europea, composto da rappresentanti dei paesi membri, ha elaborato e condiviso nel 2004 un "Quadro Comune di Riferimento Europeo" per la Qualità, applicabile, attraverso

un dispositivo (Guida, strumenti, *software* applicativo), agli Organismi di Formazione e di Istruzione. Il Quadro di riferimento e il dispositivo, entrambi ispirati all'approccio Qualità Totale e quindi finalizzati al miglioramento continuo, sono stati tradotti e adattati da Isfol per il contesto italiano. È auspicabile che questi strumenti, flessibili e ulteriormente adattabili ai contesti organizzativi specifici, siano adottati dagli Enaip regionali e da Enaip Nazionale.

- Il risultato di queste pratiche di qualità non vuole essere prioritariamente un organismo aziendale che funziona meglio, più efficiente, più presente nel mercato della formazione, più accogliente e rispettoso delle persone che ne fanno parte. O meglio, non solo questo. Anche questo. Ma il risultato è prima di tutto una Comunità Educante, in cui le persone siano poste nella condizione di mettere in gioco se stesse, apprendere e trasformarsi costantemente. Dove la funzione educativa, non sia appannaggio di specialisti ma sia una prerogativa di ciascuno e venga messa in campo con discrezione e secondo modalità che sono proprie di ciascun ruolo professionale.

La cultura di sistema

L'ultima dimensione, *la cultura di sistema*, dovrebbe essere orientata a produrre un doppio dialogo: interno ed esterno alla rete Enaip.

Si tratta di far dialogare i diversi livelli interni all'Enaip: Nazionale, Regionale, Locale. Dove il Nazionale, come per la sperimentazione della Puglia, può investire per l'attivazione e il miglioramento di alcuni fattori cruciali per conseguire il successo del Progetto formativo, mettendo a disposizione modelli, esperienze e competenze per la formazione dei formatori e delle formatrici; modelli e strumenti di valutazione; produzione di sussidi per gli allievi e per la formazione *on line* dei formatori e delle formatrici; modelli organizzativi per l'assistenza socio-psico-pedagogica agli allievi e allieve, ai formatori e alle formatrici; proposte progettuali per la ricerca di nuove risorse finanziarie. Può mettere in contatto e valorizzare le diverse ricchezze della rete Enaip. Anche in questo caso – è opportuno ribadirlo – occorre attivare la pratica del dialogo, dello scambio dando un credito di fiducia e di competenza ai diversi livelli territoriali, nell'ottica della cooperazione piuttosto che in quella della competizione. Si tratta, in altri termini, di far funzionare la rete Enaip, dal momento che esiste, è ripetutamente nominata, funziona nei momenti di emergenza e non solo.

Nella sperimentazione del Diritto Doveri Formativo della Puglia, ma in qualsiasi intervento formativo, lo si tocca con mano: se non c'è coopera-

zione, condivisione di *vision* della formazione, pratica di coordinamento da parte del titolare dell'intervento con tutti i soggetti presenti nei diversi sistemi, l'azione formativa inevitabilmente si disperde in tanti rivoli e rischia di suscitare nei diversi attori conflitti, disorientamenti, demotivazioni e delusioni. Ma queste pratiche vanno attivate dall'alto – a cominciare dai livelli apicali degli organismi implicati: Direttore di Centro, Preside di Scuola, Responsabile dell'azienda, ecc.– fino ad arrivare ai formatori e formatrici, ai docenti, ai responsabili delle attività formative. Vanno negoziati dei *Cahier de charges* in cui siano chiari i reciproci impegni, le responsabilità, le risorse messe a disposizione, la periodicità degli incontri e le loro finalità. Occorre compiere periodici monitoraggi e valutazioni per tenere sotto controllo l'evoluzione delle attività e affrontare i problemi che insorgono. Non è certo una cosa semplice da compiere, anche se i criteri e le linee di azione sono chiari. È la cultura del dialogo tra sistemi che occorre istaurare, superando gli steccati e le gelosie.

Qualche riflessione conclusiva

Quali sono gli aspetti critici che andrebbero più curati nella rete Enaip per rafforzare e diffondere una Proposta Formativa che migliori costantemente la qualità degli interventi? Si può rispondere a questa domanda anche considerando le diverse esperienze di sperimentazione del Diritto Dovere Formativo, compresa quella della Puglia.

La risposta è già stata data: occorre generare e rafforzare le quattro culture di cui si è detto. Senza di queste o con queste troppo deboli, la Proposta Formativa e la qualità conseguente non decollano. Rimangono sacrificate, impoverite, se non un puro auspicio.

Ma si possono ricercare dei fattori che potrebbero fare da volano alla generazione/rafforzamento/diffusione della Proposta e della qualità ad essa connessa?

Credo che si possono individuare tre fattori per così dire prioritari.

Un primo fattore – che è già stato ampiamente ribadito nel corso di queste riflessioni, ma che qui è opportuno riprendere ed estrarre dai diversi contesti in cui è stato collocato – riguarda la *pratica dell'integrazione* tra i diversi livelli di responsabilità nella rete Enaip, tra i processi produttivi fondamentali, tra le risorse umane e documentali. È stato ampiamente dimostrato che la Qualità dei servizi, quali essi siano, è data anzitutto dalla capacità di un'organizzazione di praticare il dialogo, lo scambio, la comunicazione, l'interazione. Senza questa pratica, che va favorita attraverso impegni formalizzati, suggerita e obbligata istituendo dei tavoli periodici di con-

fronto, l'organizzazione si disperde e perde quell'unitarietà che le è necessaria per esistere.

Un secondo fattore, anch'esso citato nelle precedenti riflessioni, è costituito dall'*investimento sulle risorse umane*. Oggi sappiamo che, diversamente dal passato, molti formatori e formatrici hanno con la rete Enaip un rapporto di collaborazione e di consulenza, che li pone in una condizione di parziale coinvolgimento nell'azione formativa. La molteplicità delle risorse umane coinvolte con durate limitate nel Progetto Formativo espone questo a un elevato rischio di frantumazione e di parcellizzazione. È un dato di fatto non facilmente correggibile. Tuttavia si può pensare di selezionare i collaboratori e le collaboratrici sulla base non solo della loro competenza tecnica (che naturalmente deve essere garantita), ma della loro competenza didattica, congruente con le scelte metodologiche dell'Enaip, della loro sensibilità a praticare le quattro culture di cui si è detto. Inoltre, si può contrastare questa tendenza a precarizzare il Progetto Formativo investendo sulle figure professionali di sistema: Direttori di Centro, Coordinatori, Tutor e Progettisti. L'auspicio è che si attivino periodiche opportunità di formazione non solo a livello regionale o di Progetto ma coinvolgendo tutta la rete Enaip, come accadeva negli anni Settanta e Ottanta specialmente per i Direttori di Centro.

Un terzo fattore, che può essere considerato scontato, è *la pratica dell'autovalutazione*, attivata periodicamente utilizzando, come poco sopra si è detto, un dispositivo possibilmente condiviso a livello di rete Enaip. Una pratica che dovrebbe assumere alcune caratteristiche: riguardare il ciclo di vita dell'Organizzazione cui si riferisce, coinvolgere tutto il personale (dai livelli apicali ai livelli esecutivi), essere ispirata alle quattro culture di cui si è detto, essere attivata costituendo un gruppo di lavoro che sia reso responsabile della realizzazione del processo di autovalutazione, prevedere la elaborazione dei dati raccolti, la loro interpretazione e discussione con i decisori dell'Organizzazione, prevedere consequenzialmente un piano per intervenire sui punti di debolezza rilevati. A questa autovalutazione sarebbe da abbinare una valutazione con persone esterne all'Organizzazione, che svolgano un ruolo di riscontro e di confronto. Ma anche la pratica della *peer evaluation*, svolta tra persone appartenenti ad altri Enaip regionali, sarebbe di grande aiuto per gli uni e per gli altri, una risorsa di verifica e di apprendimento come hanno dimostrato le sperimentazioni recentemente condotte e coordinate da Isfol.

Tre fattori cruciali che, se costantemente curati, possono mettere in moto un processo virtuoso di Qualità dei servizi formativi progettati ed ero-

gati. Possono motivare ad aggiornare, partendo dall'esperienza sul campo, la Proposta Formativa, a condividerla, a diffonderla.

Per concludere con un riferimento all'esperienza della Puglia, quali sono stati i risultati conseguiti dalla sperimentazione?

Eccone alcuni.

Nella competenze di base, testate con prove di difficoltà medio-alta, il punteggio medio conseguito supera il 60% di risposte esatte, salvo nell'area scientifica dove la media è del 59%.

Il rendimento nelle competenze strategiche, che accertano la capacità di apprendere ad apprendere e la consapevolezza delle proprie emozioni, è al di sotto della media nazionale italiana di circa 2 punti percentuali. È però al di sopra per "le strategie elaborative" (capacità di apprendere utilizzando strategie personalizzate) e per la "percezione delle proprie competenze" (consapevolezza di ciò che si sa e si sa fare). Anche per "l'ansietà di base" (capacità di reggere l'incertezza ed affrontare nuovi compiti) la media dei punteggi è migliore per il campione pugliese.

Una scoperta in contro-tendenza rispetto agli stereotipi diffusi è che le bocciature non hanno penalizzato le prestazioni degli allievi e delle allieve. Un dato variamente interpretabile, che però offre spunti di riflessione del tipo: gli allievi e le allieve hanno imparato la lezione delle bocciature, oppure i formatori e le formatrici hanno investito in termini di attenzione didattica su queste persone ritenute particolarmente svantaggiate.

Il rendimento in 9 item di ancoraggio relativi alle Abilità Linguistiche, tratti dal Progetto Internazionale PISA (*Programme for International Student Assessment*) promossa dall'Ocse nel 2000, è superiore di oltre 10 punti percentuali rispetto alla media nazionale. Un risultato di notevole rispetto.

La Qualifica professionale è stata conseguita da 111 ragazzi e ragazze su un totale di 159 (pari a quasi al 70%).

Infine il 28% dei ragazzi e delle ragazze si è iscritto al quarto anno della Secondaria Superiore, a testimoniare che il percorso formativo seguito è stata un'esperienza correttiva rispetto alla propria rappresentazione della scuola, dalla quale sono stati espulsi.

Sono risultati dignitosi. Testimoniano l'impegno che c'è stato da parte di tutti, sia ragazzi che ragazze, sia dirigenti che operatori ed operatrici, presenti nelle sedi territoriali.

Ma sovente i risultati più interessanti, anche se importanti, non sono immediatamente visibili e quantificabili, Gli effetti che lasciano tracce profonde, il più delle volte, sono nascosti, silenziosi, intangibili e hanno a che fare con i vissuti dei ragazzi e delle ragazze, con il loro mondo interiore, le lo-

ro capacità di vivere legami e relazioni, la loro disponibilità a conservare la speranza e la fiducia accedendo ad un mercato del lavoro non facile, incerto, complesso, precario e a volte ingiusto.

Il percorso formativo, vissuto come esperienza di riflessione e di relazione, può essere stato per molti un'occasione per ripensare il proprio progetto di vita, la propria visione del mondo, il proprio modo di esercitare i diritti di cittadinanza attiva.

Considerazioni, queste, che non vogliono essere un semplice auspicio. Sono il messaggio raccolto qui e là, ascoltando i racconti che i ragazzi e le ragazze hanno fatto dalla propria esperienza formativa.

note

¹ Per un approfondimento di questa parte, si può fare riferimento all'articolo di Irene Bertucci e Leonardo Verdi Vighetti, dal titolo "L'esperienza dei percorsi triennali in Puglia", pubblicato nel primo numero del 2008 della rivista *Enaip Formazione e Lavoro*.

² Può essere interessante a questo proposito citare la definizione di "competenza" che ha dato la Commissione dell'Unione Europea nel documento "Verso un quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente" (08.07.2005), nel quale è citata la dimensione etica come parte integrante della natura della competenza: «La competenza include la dimensione cognitiva (che comporta l'uso della teoria e dei concetti, così come le conoscenze informali e tacite acquisite con l'esperienza), la dimensione funzionale (saper fare, che riguarda quelle attività che una persona dovrebbe essere in grado di svolgere quando sono collocate in un contesto di lavoro o di vita sociale), la dimensione personale (che comprende il sapere come comportarsi in una situazione specifica), la dimensione etica (che implica il possesso di certe qualità personali e professionali)».