

LA NUOVA CALL

- [Il primato pedagogico dei "beni comuni"](#)

MENU

- [Home](#)
- [Obiettivi](#)
- [Chi siamo](#)
- [Referaggio](#)

SPECIALI DI METIS

- [Mediterranean Society of Comparative Education 2012 - 03/2013](#)
- [EDA nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia 2015 - 06/2016](#)
- [Speciale Siped-MeTis 2017 - Per un nuovo patto di solidarietà](#)

ARCHIVIO

- [Anno I - Numero 1 - 12/2011 Ibridazioni](#)
- [Anno II - Numero 1 - 06/2012 Orientamenti](#)
- [Anno II - Numero 2 - 12/2012 Etica e politica](#)
- [Anno III - Numero 1 - 06/2013 Formare tra scienza, tecnica, tecnologia](#)
- [Anno III - Numero 2 - 12/2013 Le periferie dell'educazione](#)
- [Anno IV - Numero 1 - 06/2014 Quale università per quale futuro](#)
- [Anno IV - Numero 2 - 12/2014 Suggestioni montessoriane](#)
- [Anno V - Numero 1 - 06/2015 L'educazione ai tempi della crisi](#)
- [Anno V - Numero 2 - 12/2015 La "spettacolarizzazione del tragico"](#)
- [Anno VI - Numero 1 - 06/2016 Biografie dell'esistenza](#)
- [Anno VI - Numero 2 - 12/2016 Cornici dai bordi taglienti](#)
- [Anno VII - Numero 1 - 06/2017 Lavoro liquido](#)
- [Tutte le recensioni di MeTis](#)

PUBBLICA CON NOI

- [Norme redazionali](#)
- [DOI - Digital Object Identifier](#)
- [Pdf](#)
- [Fatti recensire](#)
- [Contatti](#)

RISORSE

- [Codice etico](#)
- [Autori](#)
- [Collegamenti](#)
- [Cookies policy](#)

SAGGI



Dalle esigenze formative del mercato del lavoro alle strategie didattiche: il contratto, il progetto, il laboratorio

di *Giuliano Franceschini*

Quali sono le metodologie pertinenti alle esigenze formative espresse dal mercato del lavoro?

Il contributo prende in esame le relazioni tra formazione e lavoro, attraverso un approccio metodologico-didattico. In primo luogo si analizzano le caratteristiche del sistema produttivo contemporaneo e del mercato del lavoro e successivamente le esigenze formative e didattiche generali correlate, con particolare attenzione allo sviluppo di abilità metacognitive e alla necessità di formare competenze, soprattutto nell'ambito tecnologico e prosociale.

In seguito si considerano gli strumenti didattici adeguati alle mutate sollecitazioni provenienti dal mondo del lavoro, congiuntamente alla riflessione epistemologica necessaria al loro utilizzo consapevole; vengono esaminati tre dispositivi formativi, il contratto formativo, il laboratorio e il progetto didattico, in grado di mettere in relazione le attività del sistema formativo con le competenze professionali, ponendo una particolare attenzione allo sviluppo di competenze metacognitive, tecnologiche e relazionali.

Infine si propongono alcune riflessioni epistemologiche strettamente connesse alla didattica, attraverso le quali viene messa in luce la sua vocazione interdisciplinare, soprattutto in relazione alle altre scienze dell'educazione: pedagogia, filosofia dell'educazione, psicologia dell'istruzione, sociologia dell'educazione e storia dell'educazione.

In questa prospettiva dunque la didattica si propone come scienza dell'istruzione che, attraverso l'uso consapevole delle metodologie, può intervenire nell'organizzazione dei contesti scolastici e nelle relazioni tra sistema produttivo e sistema formativo.

What are the methodologies pertinent to the training needs of the labour market?

The contribution examines the relationship between education and labour, through a methodological-didactic approach that identifies the most relevant techniques and methodologies for training at work.

First, the characteristics of the contemporary productive system and the labour market are analyzed and subsequently the related general educational and educational needs, with particular attention to the development of metacognitive skills and the need to train skills, especially in the technological and prosocial field.

Later we consider the teaching instruments appropriate to the changing stresses from the work world, in conjunction with the epistemological reflection needed for their conscious use; three training instruments, a training contract, a workshop and a didactic project are considered, which can relate the activities of the training system to professional skills, paying particular attention to the development of metacognitive, technological and relational skills.

Finally, some epistemological reflections are closely related to didactics, through which his interdisciplinary vocation is highlighted, especially in relation to the other sciences of education: pedagogy, philosophy of education, education psychology, sociology of education and History of education.

From this point of view, teaching is intended as a science of education which, through the conscious use of the above-mentioned methodologies, can intervene in the organization of school contexts and in the relationships between the production system and the educational system.

“Niente potrebbe essere più assurdo che cercare di educare gli individui a un unico genere di attività”.

John Dewey, *Il mio credo pedagogico*

1. Introduzione

Lo studio delle relazioni tra formazione e lavoro si presta a facili derive ideologiche e retoriche, che riducono l'intero discorso alla contrapposizione di alcune antinomie date per scontate e auto-evidenti: formazione tecnica, scientifica e professionale *vs* formazione teorica, umanistica e culturale, visione funzionalistica della scuola *vs* visione antropocentrica, didattica trasmissiva *vs* didattica esperienziale, ecc. Nella seconda metà degli anni Dieci del nuovo secolo queste contrapposizioni, ereditate dalla discussione economica, politica, sociale e pedagogica otto-novecentesca, perdono rilevanza, poiché non colgono le profonde innovazioni che hanno interessato il funzionamento del sistema produttivo occidentale degli ultimi trent'anni e soprattutto oscurano le dimensioni metodologiche del rapporto formazione-lavoro, le uniche in grado di comporre in una sintesi concreta quelle antinomie che altrimenti restano puri strumenti retorici.

Lo scopo del presente contributo è quello di spostare l'attenzione sul piano metodologico-didattico, relativo cioè all'individuazione delle tecniche e delle metodologie più pertinenti alla formazione al lavoro, senza però rinunciare alla riflessione epistemologica connessa ad un loro utilizzo consapevole. A tal fine il discorso è strutturato in quattro sezioni: la prima è dedicata ad una breve sintesi delle caratteristiche del sistema produttivo e del mercato del lavoro contemporanei, riprendendo l'analisi proposta dallo scrivente in un contributo apparso su questa rivista nel 2015 al quale si rimanda per un eventuale approfondimento (Franceschini, 2015). Nella seconda sezione vengono presentate le esigenze formative e didattiche generali riconducibili a tali caratteristiche, con particolare attenzione allo sviluppo di abilità metacognitive e alla necessità di formare competenze e non solo conoscenze fin dalla scuola primaria, in particolare nell'ambito tecnologico e prosociale. Nella terza sezione vengono presentati tre dispositivi didattici – il contratto, il progetto, il laboratorio – in grado di trasformare le finalità pedagogico-didattiche generali in comportamenti e attività didattici, evidenziandone sia gli aspetti istruttivi, relativi alla capacità di trasmettere e sviluppare conoscenze, abilità, competenze, sia quelli educativi, inerenti la possibilità di formare atteggiamenti e comportamenti duraturi nei confronti del rapporto soggetto-attività professionale. Infine, nell'ultima parte del contributo, si propongono alcune riflessioni epistemologiche inerenti il ruolo della didattica nella formazione al lavoro, riprendendo alcune suggestioni, straordinariamente attuali, proposte da J. Dewey (2008) nei capitoli di *Democrazia e educazione* dedicati alla formazione professionale.

2. Dal posto fisso alla precarietà del lavoro dipendente

Il sistema produttivo contemporaneo è caratterizzato dalla coesistenza di modelli produttivi assai diversi, alcuni ereditati dalle rivoluzioni industriali moderne altri del tutto peculiari dell'attuale momento storico, legati all'introduzione massiccia in tutte le dimensioni della vita umana delle tecnologie elettroniche (Gallino, 2007a, pp. 71-94). L'eredità del passato si ritrova nella sopravvivenza di un'organizzazione e di un mercato del lavoro di stampo taylorista-fordista, prevalenti in Occidente almeno fino agli anni Settanta del Novecento ma oggi minoritaria soprattutto in Europa, ad esclusione degli stati un tempo membri dell'URSS, a seguito dei processi di delocalizzazione industriali iniziati negli anni Novanta. L'occupazione industriale prevedeva una domanda di formazione diversificata in base la ruolo professionale: da una formazione di base minima per gli operai generici a quella tecnica per gli operai specializzati a quella culturale e amministrativa per i cosiddetti 'colletti bianchi'. Tuttavia il tratto più caratteristico di questo mercato del lavoro era quello di offrire a grandi masse di individui la sicurezza di un'occupazione per tutta la vita: si usciva dal sistema formativo per entrare in quello produttivo e rimanervi fino all'età della pensione.

Questa forma di organizzazione del lavoro entra in crisi a cominciare dalla seconda metà degli anni Settanta del Novecento a seguito di diverse contingenze economiche, sociali, tecnologiche e geopolitiche (Gallino 2007b, pp. 27-43): la saturazione dei mercati occidentali e la conseguente crisi di sovrapproduzione; la diffusione delle tecnologie in tutti i momenti della produzione industriale, dai robot nella catena di montaggio ai computer negli uffici; l'ingresso nella scena internazionale di nuovi mercati del lavoro caratterizzati da un basso costo del lavoro dipendente, da una fiscalità e da vincoli ambientali meno pressanti di quelli nel frattempo conquistati in Europa e, in parte, negli Stati Uniti; la turbolenza, ormai strutturale, dei Paesi nei quali si trovano le più grandi riserve naturali di combustibili necessari al funzionamento industriale ed infine, tralasciando molti altri fattori, la crescita vertiginosa dell'economia finanziaria, concentrata nelle grandi Borse internazionali, New York, Londra, Tokio, ecc., nella quale il lavoro degrada a pura merce e i lavoratori a elementi interscambiabili, mezzi, strumenti, sostituibili con altri più convenienti e disancorati da qualsiasi appartenenza nazionale[1].

Questi elementi danno vita ad una 'tempesta perfetta' nell'estate del 2007 negli Stati Uniti con l'avvio di un periodo di crisi che si declina in stagnazione, deflazione, recessione a seconda dei Paesi nei quali si diffonde. L'Europa, in particolare quella mediterranea, dopo dieci anni è ancora impantanata in un profondo stato di crisi economica, con livelli alti di disoccupazione non solo giovanile (Stiglitz, 2010).

Il vuoto occupazionale lasciato dalla crisi delle grandi industrie è stato, almeno in parte, colmato dal primato del mercato del lavoro terziario o dei servizi, che ormai connota tutti i Paesi ad economia avanzata e dalla sopravvivenza dell'occupazione nelle piccole e medie imprese (PMI), in particolare di quelle che si sono adeguate ai nuovi modelli organizzativi imposti dalla mutazione della grande industria. Questi due fenomeni, primato del terziario e delle PMI, sono particolarmente evidenti in Italia, dove le grandi industrie nazionali, pubbliche e private, del boom economico degli anni Sessanta, siderurgiche, automobilistiche, alimentari, tessili, sono ormai un lontano ricordo, mentre cresce la domanda di forza lavoro da impiegare nei servizi di cura alla persona, nel turismo, nel commercio, nella formazione e reggono le PMI legate al *made in Italy*, alla manifattura di qualità e alla componentistica tecnologica e meccanica per le grandi industrie continentali, in particolare quelle tedesche. Identificare la domanda di lavoro, e dunque di formazione, in questo panorama non è semplice, tuttavia possiamo evidenziare alcune caratteristiche generali, che poi saranno alla base del discorso metodologico.

3. Le esigenze formative e didattiche del nuovo mercato del lavoro

In primo luogo l'idea di un posto di lavoro uguale per tutta la vita scompare dall'offerta del mercato del lavoro o quantomeno si riduce molto, diventando residuale. Difficilmente gli studenti attuali svolgeranno un'unica professione nella loro vita, più probabilmente usciranno e rientreranno più volte nel sistema formativo per adattarsi ai mutamenti del mercato del lavoro. Le specializzazioni estreme possono funzionare solo in casi ristretti, mentre per la maggior parte dei lavoratori è più probabile la necessità di modificare anche radicalmente la propria cultura professionale. Il posto fisso, quando c'è, arriva spesso in età adulta e può essere demansionato rispetto alle competenze apprese nel sistema formativo. La precarietà, dei tempi, dei luoghi e del reddito di lavoro, diventa la cifra in grado di connotare la domanda di lavoro attuale e probabilmente di quella futura. Polifunzionalità, despecializzazione e precarietà non sono necessariamente e inevitabilmente effetti nefasti dei cambiamenti produttivi, al contrario, se assistite da pertinenti politiche sociali, industriali e della formazione, possono trasformarsi in occasioni di crescita economica e sociale (Franceschini, 2008; Sirignano, 2012, pp. 36-45).

Restringendo il discorso alla dimensione pedagogica e didattica, possiamo individuare alcune esigenze formative generali imposte dalle trasformazioni produttive sopra appena accennate, per poi passare all'analisi delle strategie didattiche necessarie a soddisfarle. Tutto questo sperando di non cadere negli eccessi di una visione funzionalistica della formazione, secondo la quale la prima esigenza del sistema formativo è quella di preparare gli studenti alle professioni, ed evitando anche quelli di una visione antropocentrica della formazione, che si pone come obiettivo principale quello di formare la persona, il cittadino ideale.

Formare in chiave metacognitiva

In primo luogo un lavoratore destinato a cambiare più volte professione necessita di una formazione in grado di svilupparne le abilità metacognitive, intese sia come capacità di controllare le proprie esperienze di apprendimento che come disponibilità ad apprendere ad apprendere: "In quest'ottica, le strategie metacognitive hanno lo scopo di insegnare come si apprende, promuovendo la consapevolezza dell'allievo sui propri processi di apprendimento" (Calvani, 2016, p. 186). Negli scenari sopra delineati, infatti, l'apprendimento non è più un comportamento tipico di una fase dell'esistenza umana, l'infanzia e l'adolescenza, ma diventa piuttosto una costante dell'intero ciclo di vita e in certi casi può capitare ad uno stesso individuo di dover apprendere a svolgere professioni anche molto diverse tra loro. Nasce pertanto il bisogno di attivare fin dai primi ordini di scuola una didattica in grado di sviluppare la conoscenza metacognitiva, ovvero la consapevolezza del funzionamento dei processi cognitivi coinvolti nelle attività di insegnamento-apprendimento, e il controllo esecutivo dei comportamenti di apprendimento, dalle pratiche di studio individuale alle strategie da attivare in classe durante la attività didattiche guidate dall'insegnante: "Quando un alunno sa autoregolare il proprio processo di apprendimento possiede le basi indispensabili per sentirsi responsabile del proprio progetto di vita e delle scelte che la sua realizzazione comporta" (La Marca, 2015, p. 117). La metacognizione, tuttavia, non può essere insegnata come se si trattasse di una regola matematica o di un concetto storico, essa si sviluppa partecipando a contesti in grado di innescarla e supportarla, ed è pertanto legata all'uso di strategie didattiche favorevoli alla predizione, pianificazione, monitoraggio, valutazione dai processi di apprendimento (Calvani, 2011, p. 29).

3.1. Formare competenze

Accanto alla necessità di una didattica metacognitiva emerge quella di sviluppare competenze e non solo conoscenze, fin dalla scuola primaria. In questo caso il legame tra il discorso didattico e quello inerente il mondo del lavoro è particolarmente intenso in particolare laddove si sottolinea la differenza tra mera prestazione e competenza: "Il punto di snodo fondamentale si avrà soltanto quando, a partire dagli anni Ottanta, anche negli studi di sociologia del lavoro, si comincerà a porre in primo piano non più l'operare, ma l'operatore, non più il lavoro, ma la persona, non tanto i comportamenti da assumere quanto i compiti da affrontare [...], su questa scia, alcuni anni più tardi, R. E. Boyatzis si era spinto a definire la competenza come caratteristica intrinseca della persona, una sorta di speciale qualità, collegata anche a buoni livelli di prestazione, ma fortemente ancorata ad una serie di fattori come la motivazione, l'immagine di sé, il ruolo sociale, le abilità, le conoscenze" [3]. Intesa in questi termini la competenza può essere considerata come l'espressione del legame di interdipendenza tra momento formativo ed esercizio della professione, poiché in entrambi i casi le attività vengono assunte come compiti connotati da obiettivi, motivazioni, valutazione dei risultati raggiunti (Paparella, 2012, p. 56). In questa prospettiva formare competenze significa sviluppare abitudini mentali e comportamentali di lunga durata, in grado di persistere e perfezionarsi anche oltre il termine dell'esperienza formativa istituzionale: apprendere ad apprendere, utilizzare le proprie risorse cognitive e quelle presenti nell'ambiente per risolvere problemi, costruire strumenti, essere in grado di autovalutarsi, ecc.

La formazione tecnologica

La formazione tecnologica e le competenze digitali sono ormai il requisito di base del curriculum di un giovane in cerca di occupazione e non si tratta soltanto della capacità di utilizzare i programmi di base di scrittura e calcolo quanto invece delle abilità nell'uso consapevole dei social media e più in generale della rete. Si tratta di una questione particolarmente complessa poiché il rapporto con le tecnologie elettroniche dell'informazione non è un elemento esclusivo dell'ambiente formativo ma anzi è ormai una costante dell'ambiente di vita quotidiano al punto che soggetti in formazione in età evolutiva possono avere competenze digitali più sviluppate degli adulti che se ne prendono cura, dai genitori agli insegnanti. In questo scenario non è detto che l'introduzione e l'utilizzo dei tecnologie negli ambienti formativi porti sempre a dei risultati positivi: "Da studi più volte ripetuti nel tempo con metodi di largo spettro (meta-analisi), risulta che l'uso delle tecnologie per apprendere non comporta differenze statisticamente significative per l'apprendimento (*no significant difference*). Questo dato si ripresenta oggi anche nella poderosa sintesi di Hattie (2009), un autore che ha sintetizzato ben 800 meta-analisi relative ai risultati degli apprendimenti di soggetti in età

scolare. Sono le metodologie, non le tecnologie, che incidono in modo significativo sugli apprendimenti” (Calvani, in Castoldi & Cisotto, 2016, p. 254). Oltre alla capacità di utilizzare le tecnologie nella didattica in classe, sembra importante progettare ambienti formativi connotati dal loro utilizzo, anche informale, per il reperimento, l’organizzazione, la trasformazione, la diffusione della conoscenza. In questo senso l’attenzione si sposta sulle opportunità offerte da un ambiente formativo nel quale le tecnologie non sono un semplice strumento di apprendimento né un mero oggetto di apprendimento bensì un elemento strutturale del contesto scolastico, che *non appartiene* in modo esclusivo né agli studenti né ai docenti, ma all’organizzazione. Si presenta così la possibilità per i contesti scolastici di anticipare una caratteristica ormai tipica di tutti gli ambienti professionali, l’utilizzo delle tecnologie elettroniche dell’informazione per produrre conoscenze, per mettere in collegamento gli attori del processo produttivo, per conoscere il gradimento dei prodotti lanciati sul mercato, ecc., ed è probabile che un uso razionale e quotidiano della rete e delle tecnologie in grado di svelarne le potenzialità cognitive e relazionali riesca anche a disinnescarne i tanti aspetti critici che emergono dal loro utilizzo consumistico, narcisistico e talvolta intenzionalmente violento.

Le competenze relazionali

Infine abbiamo la questione della formazione delle abitudini prosociali, della capacità di lavorare in gruppo, di gestire gli aspetti relazionali ed emotivi presenti in ogni tipo di attività umana (Baldacci, 2008). Sono poche le professioni che si svolgono in completa solitudine, ormai la quasi totalità delle attività occupazionali prevede una qualche forma di collaborazione e cooperazione. La ricerca didattica vanta ormai una lunga tradizione in questo settore, dagli studi pionieristici sul lavoro di gruppo dell’attivismo pedagogico ai più recenti studi sul *Cooperative learning*, emerge la costante attenzione verso gli aspetti relazionali implicati dalla situazione didattica (Emmer & Evertson, 2015, pp. 113-114). Tuttavia anche in questo caso è necessaria una certa cautela, non è detto infatti che il lavoro di gruppo si trasformi automaticamente in una risorsa didattica, si tratta invece di creare le condizioni affinché la classe, intesa come gruppo amministrativo, si trasformi in un gruppo di apprendimento e di lavoro, caratterizzato dalla condivisione di obiettivi, regole, conoscenze, ecc. In quest’ottica, la capacità di lavorare insieme, per piccoli o grandi gruppi di apprendimento, non viene data per scontata ma viene riconosciuta come l’esito della gestione della classe da parte dei docenti. Si tratta di gestire la classe in senso evolutivo, partendo dall’analisi della situazione relazionale e cognitiva del gruppo di alunni, per poi procedere con delle proposte didattiche ad essa pertinenti. I criteri per la formazione dei gruppi di apprendimento, per livelli cognitivi, per interesse, per libera scelta, non sono criteri validi in assoluto bensì in relazione al momento e alla frequenza del loro utilizzo. Utilizzare frequentemente e fin dai primi giorni di scuola gruppi di apprendimento, anche di piccole dimensioni, formati in base al criterio dell’omogeneità delle prestazioni cognitive, se da un lato può facilitare il lavoro didattico, dall’altro rischia di sclerotizzare le dinamiche relazionali interne alla classe tra alunni efficienti e alunni in difficoltà, così come formare sempre gruppi di interesse può ridurre le possibilità di interazione tra tutti i membri del gruppo classe. La gestione degli aspetti relazionali della didattica in classe dunque non si realizza tramite una generica attenzione empatica quanto attraverso una continua valutazione dello sviluppo delle relazioni interne al gruppo classe, attraverso forme di osservazione diaristico-controllate in grado di suggerire gli approcci metodologici necessari alla formazione di un gruppo di apprendimento coeso. Ancora una volta l’analogia con il mondo del lavoro è evidente, laddove per gruppo di lavoro intendiamo una comunità orientata al raggiungimento di obiettivi comuni attraverso una razionale distribuzione di ruoli e compiti e una partecipata condivisione delle regole di base del lavoro comune.

Questi, a grandi linee, sono solo alcuni degli aspetti didattici di ordine generale in grado di rispondere alle sollecitazioni formative provenienti dal mondo del lavoro. Passiamo ora al cuore del presente contributo ovvero all’analisi di alcune strategie e metodologie in grado di trasformare queste esigenze didattiche generali in comportamenti didattici.

4. Strategie e metodologie didattiche per la formazione al lavoro

Il contratto didattico

Il concetto e la pratica del contratto didattico o formativo o patto d’aula – a seconda delle qualità dell’intervento formativo cui si riferiscono, dall’età degli alunni/studenti al tempo e agli spazi a disposizione, agli obiettivi prefissati, ecc. – nascono all’interno della formazione professionale e solo recentemente sono stati estesi alla pratica scolastica, in particolare a quella secondaria e universitaria[2]. Il contratto didattico consiste nella dichiarazione esplicita e partecipata degli obiettivi, dei contenuti, dei mezzi, dei tempi e delle relazioni che caratterizzano l’intervento formativo. Esso assolve a plurime funzioni didattiche che possiamo così riassumere: presenta le caratteristiche generali dell’intervento formativo e dunque attiva il controllo e la consapevolezza delle attività di insegnamento e apprendimento, innescando il livello metacognitivo; apre una sessione di formazione con la presentazione dei contenuti e degli obiettivi, eliminando l’insicurezza e l’incertezza tipiche dell’avvio di un itinerario formativo; prevede la discussione partecipata delle scelte didattiche proposte e dunque consente un adeguamento, almeno in parte, alle esigenze, alle aspettative e ai desideri dei destinatari della formazione; individua la meta collettiva e individuale da raggiungere e pertanto facilita la valutazione in itinere e finale nonché il monitoraggio dell’azione didattica.

Date queste caratteristiche, se pensiamo alla formazione/riqualificazione di adulti in uscita dal sistema produttivo possiamo comprendere l’importanza del contratto formativo, che si realizza solitamente nella prima giornata di formazione attraverso la presentazione dei formatori e l’analisi collettiva delle proposte didattiche. Nella scuola secondaria di secondo grado il contratto didattico può invece essere illustrato da ogni docente con riferimento alla propria disciplina all’inizio dell’anno scolastico, mentre nella scuola primaria e secondaria di primo grado i docenti possono stipulare il contratto didattico con i genitori degli alunni e, nel caso di specifici progetti e laboratori, con gli alunni stessi. Al di là degli indubbi vantaggi didattici offerti dalla pratica del contratto formativo, in particolare, ma non solo, nella formazione professionale, questo strumento didattico, se utilizzato con regolarità all’interno di un gruppo in formazione, facilita l’apprendimento di abitudini mentali che poi possono rivelarsi cruciali nell’inserimento nel sistema produttivo: individuare obiettivi da raggiungere, decidere quali mezzi utilizzare, valutare i risultati raggiunti con riferimento agli obiettivi prefissati. Inoltre, considerando che l’attività negoziale e contrattuale caratterizza qualsiasi forma di rapporto di lavoro, la pratica del contratto formativo anticipa l’esperienza di una situazione che lo studente dovrà affrontare in qualità di lavoratore.

Il progetto didattico

Anche in questo caso trattiamo di un dispositivo formativo che vanta una lunga tradizione didattica e che recentemente è tornato al centro della riflessione pedagogica e della ricerca didattica grazie alla diffusione della pratica della progettazione didattica successiva alla stagione dei programmi e della programmazione che ha caratterizzato la seconda metà del Novecento: “Un progetto non dovrebbe essere confuso con una generica intenzionalità [...]. Un progetto implica la definizione di specifici obiettivi di conseguimento e un’organizzazione di risorse (tempo, energie) per conseguire il risultato [...]. Un progetto viene predisposto quando c’è da affrontare o realizzare qualcosa che non si conosce compiutamente e che mantiene un margine di novità e di possibilità esplorativa. Se si deve gestire una situazione rappresentabile in fasi prevedibili, è più opportuno parlare di programmazione” (Calvani & Menichetti, 2015, p. 17). Con riferimento alla formazione al lavoro, la pratica dei progetti didattici si rivela particolarmente efficace perché individua degli obiettivi ben precisi da raggiungere all’interno di un intervallo di tempo stabilito in anticipo dal formatore/insegnante anche attraverso diversi approcci didattici: dalla lezione alle esercitazioni nozionistiche, dalle simulazioni alla produzione di oggetti. La razionalità del progetto didattico risiede principalmente nella sua struttura

organizzativa, che prevede una fase iniziale di motivazione e avvio dei lavori, una fase intermedia di attività didattiche, individuali, di piccolo gruppo e/o plenarie, e una fase finale di valutazione e autovalutazione delle attività svolte, degli oggetti prodotti, degli obiettivi raggiunti. Si tratta pertanto di assicurare coerenza e pertinenza tra i tre aspetti fondamentali di un progetto didattico: gli obiettivi, le attività didattiche, le modalità di valutazione. Questa condizione è già presente nella definizione di obiettivo didattico proposta negli anni Ottanta da R. Mager e che mantiene ancora intatta la sua validità. Mager (1986) definisce un obiettivo didattico la descrizione di una prestazione che l'alunno deve essere in grado di esibire al termine delle attività didattiche, delle condizioni all'interno delle quali deve realizzarsi quella prestazione, dei criteri che consentono di valutare come accettabile o meno quella prestazione. Dunque c'è un nesso causale, una logica serrata tra le componenti strutturali di un progetto: per raggiungere un obiettivo di conoscenza, verranno privilegiate strategie didattiche trasmissive o tutt'al più esplorative e forme di valutazione docimologica in grado di verificarne l'apprendimento; se invece l'obiettivo è di tipo comportamentale allora potranno essere attivate strategie didattiche esperienziali, dal *problem solving* allo studio di casi alle simulazioni, mentre la valutazione potrà essere realizzata tramite protocolli di osservazione dei comportamenti degli alunni di fronte a problemi non necessariamente identici a quelli affrontati durante il progetto. In questo senso emergono tutte le potenzialità del progetto didattico nell'ambito della formazione al lavoro, poiché può essere utilizzato per favorire l'apprendimento di specifiche competenze legate a particolari professioni ma soprattutto perché evidenzia i nessi causali tra gli obiettivi che si intendono raggiungere e le abilità/competenze individuali necessari a raggiungerli, favorendo la consapevolezza delle proprie attitudini, dei talenti e delle difficoltà individuali (Bordallo & Ginestet, 1999).

Il laboratorio

L'etimologia del termine laboratorio ne indica già la pertinenza con il discorso della formazione al lavoro, ed in effetti si tratta di un dispositivo formativo che vanta una solida tradizione nella discussione pedagogica e nella ricerca didattica moderna e contemporanea sia nell'ambito della formazione scolastica, dalla scuola dell'infanzia in avanti, sia in quella professionale. In questa sede ci limitiamo a richiamare le caratteristiche didattiche che connotano un laboratorio (Baldacci, 2006, pp. 129-137). **Oggettualità:** un laboratorio è sempre un laboratorio di qualche cosa, legato cioè ad un oggetto culturale, dalla poesia all'algebra, o ad una pratica professionale, dalla falegnameria alla meccanica, o ad una professione. Più il riferimento oggettuale del laboratorio è preciso più si differenzia dalla formazione generale svolta in aula. **Spazialità:** l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento è fondamentale per la riuscita di un laboratorio poiché influenza la partecipazione autonoma del soggetto in formazione; un laboratorio è tale quando è arredato dai supporti necessari a realizzare le attività laboratoriali. **Attività:** in questo caso ci riferiamo alle dimensioni produttive del laboratorio che è sempre finalizzato alla produzione di oggetti, anche immateriali, in grado di esprimere le intenzioni progettuali e i talenti maturati dai soggetti in formazione; in un laboratorio non si ascolta qualcuno ma si lavora in vista della produzione di qualche cosa. **Socialità:** il laboratorio può prevedere sessioni di lavoro per piccoli gruppi o di coppia in vista della realizzazione di prodotti collettivi e comunque la dimensione sociale è sempre presente nelle attività didattiche laboratoriali, dall'uso comune delle risorse disponibili, alla responsabilità nella manutenzione degli attrezzi e dell'ambiente di lavoro, alla disponibilità all'aiuto reciproco. Oltre a queste caratteristiche, che rendono la pratica del laboratorio uno strumento essenziale della formazione in tutti i livelli scolastici e in quella professionale, c'è un altro elemento didattico fondamentale che lo connota in senso esclusivo: all'interno del laboratorio didattico, infatti, possono realizzarsi delle esperienze formative caratterizzate dalla pratica didattica dell'apprendistato. La conduzione di un laboratorio didattico, infatti, può essere affidata ad un esperto esterno al sistema formativo, in grado di mostrare la propria esperienza produttiva agli studenti, lavorando con loro, soffermandosi sugli elementi fondamentali dell'attività laboratoriale, anticipando gli elementi di difficoltà e fornendo agli studenti il feedback necessario all'autovalutazione: "L'esperto riesce in tutto ciò grazie all'apprendimento connesso a una pratica prolungata, che determina un processo di ridescrizione rappresentazionale. È attraverso l'esperienza di un'ampia serie di tentativi esecutivi che sono messi a fuoco i punti critici, le alternative esecutive, e i criteri per scegliere entro l'insieme di tali alternative" (Baldacci, 2010, p. 89). In questo modo all'interno di un laboratorio si possono applicare tutte le caratteristiche didattiche dell'apprendistato: *modeling*, osservazione e imitazione dell'esperto; *coaching*, l'esperto assiste e agevola il lavoro individuando eventuali errori o criticità; *scaffolding*, l'esperto aiuta senza sostituirsi il lavoro degli studenti; *fading*, l'esperto gradualmente riduce il proprio intervento a favore del lavoro autonomo da parte degli studenti: "Di particolare importanza è il modellamento tramite il *fading* (dissolvenza), riferito all'intervento istruttivo che progressivamente si riduce; dapprima l'esperto mostra come l'allievo deve fare, orientandolo su compiti molto semplici, lo aiuta se sbaglia, successivamente passa ad un compito un po' più complesso seguendo la stessa procedura. Procedendo in tal modo alla fine l'esperto arriverà a lasciare l'allievo in condizione di affrontare da solo il compito complesso nella sua interezza: la guida istruttiva progressivamente si dissolve" (Calvani, 2011, p. 30). Anche in questo caso dunque possiamo individuare delle ricadute educative generali, l'apprendimento di abitudini mentali e comportamentali che poi si riveleranno cruciali per l'inserimento lavorativo, tra le quali spicca quella di considerare l'insieme del processo produttivo, dal momento dell'ideazione-progettazione a quello della realizzazione operativa a quello della valutazione finale. Inoltre la partecipazione a dei laboratori didattici condotti da esperti, introduce gli studenti ad una situazione di apprendimento, che abbiamo definito apprendistato, tipica dell'ingresso nel mondo del lavoro, quando i neoassunti si trovano a collaborare con professionisti esperti.

5. Riflessioni epistemologiche

Nelle sezioni precedenti abbiamo tratteggiato a grandi linee tre dispositivi didattici, tra i moltissimi esistenti, utilizzabili per favorire una formazione al lavoro individualmente e socialmente desiderabile, ovvero in grado di favorire la realizzazione dei progetti di vita individuali e, nel contempo, il progresso economico e sociale della comunità cui appartiene l'individuo. Il primo obiettivo è assicurato dall'utilizzo di metodologie che la ricerca, empirica e sperimentale, ha dimostrato essere efficaci nel trasferimento di nozioni, conoscenze, abilità; il secondo obiettivo, più difficile da tradurre in singoli comportamenti e soprattutto da individuare nei tempi brevi della formazione scolastica e/o professionale, può essere almeno in parte raggiunto attraverso la predisposizione di un ambiente formativo, di un'architettura della formazione, in grado di esprimere concretamente – nei tempi, negli spazi, nelle relazioni, nelle attività della formazione, ovvero nella sua organizzazione – quei valori sociali che altrimenti restano allo stato di dichiarazioni retoriche.

Abbiamo così l'occasione di individuare alcune caratteristiche tipiche del discorso didattico contemporaneo, evitando la sua riduzione a puro commercio di buone intenzioni o di facili regole d'azione.

In quanto scienza dell'istruzione, la didattica è una scienza empirica in grado di risolvere problemi formativi concreti, inerenti in particolare al trasferimento di informazioni, abilità e competenze. Gli studi, le ricerche, empiriche e sperimentali, a disposizione degli addetti ai lavori sono ormai quantitativamente e qualitativamente in grado di rispondere alla domanda di formazione dei formatori in merito ai più disparati problemi didattici, dall'insegnamento della lingua scritta alla capacità di usare i più recenti dispositivi elettronici. Inoltre la rete è un inesauribile risorsa di materiali ed esperienze didattiche, tutto ciò che si vuole insegnare è già stato insegnato in rete attraverso video, slide, testi scritti, testimonianze autorevoli, blog, forum, ecc.: "La pedagogia è cambiata repentinamente almeno tre volte: con la scrittura, i greci inventarono la *paideia*; in seguito alla stampa pullularono i trattati di pedagogia. E oggi? Lo ripeto, Che cosa insegnare? Il sapere? Eccolo qua, disponibile in rete, oggettivo. Trasmetterlo a tutti? Ormai l'intero sapere è accessibile a tutti. Come trammetterlo? Già fatto" (Serres, 2012, p. 19). Si tratta di riuscire a connettere la domanda di formazione, esplicita e non, consapevole e non, espressa e inespressa, con l'enorme offerta presente nell'universo della rete. La competenza didattica del docente/formatore si sposta dalla conoscenza dei contenuti, comunque essenziale nelle

sue dimensioni strutturali, alla capacità di individuare la domanda di formazione e gli strumenti didattici adeguati a soddisfarla, nonché le tante interconnessioni che regolano i rapporti tra i vari saperi.

In quanto scienza della comunicazione e della relazione in ambienti intenzionalmente educativi, la didattica utilizza un linguaggio, una forma di comunicazione, del tutto esclusivi delle relazioni educative. Un linguaggio in grado di presentare e trasmettere contenuti e abilità e, nel contempo, di regolare le relazioni con e tra gli studenti; una comunicazione in grado di armonizzare, di comporre, gli aspetti razionali legati alle caratteristiche degli oggetti di apprendimento con quelli emotivi e relazionali legati alle dinamiche sociali del gruppo in formazione e del singolo soggetto, gli aspetti logici, causali, deterministici, del processo di insegnamento con quelli non sempre prevedibili e multifattoriali che condizionano l'apprendimento.

In quanto architettura della formazione, la didattica si presenta come scienza in grado di organizzare ambienti intenzionalmente orientati alla formazione di abitudini mentali, atteggiamenti e comportamenti duraturi quali l'autonomia cognitiva e relazionale, la disponibilità ad apprendere, l'autovalutazione, la collaborazione, ecc. In particolare attraverso la gestione coordinata dei tempi, degli spazi, delle relazioni e delle attività didattiche, dalla stipula del contratto formativo al bilancio finale di fine corso; i due estremi all'interno dei quali collocare razionalmente tutto il repertorio metodologico-didattico oggi a disposizione dei professionisti della formazione[3].

Alla luce di queste tre rappresentazioni epistemologiche della didattica emerge la sua vocazione interdisciplinare: la didattica, quando non riflette su se stessa, è sempre didattica di e per qualcosa. Nel nostro caso abbiamo visto questa sua vocazione in rapporto ad uno dei problemi più pressanti dello scenario politico e sociale contemporaneo, quello del lavoro. Per affrontare le questioni didattiche, concrete e operative, poste da tale problematica è necessario approfondire i rapporti con il discorso sociologico, legislativo, economico, ecc.

La proposta didattica è sempre il frutto di una riflessione sulle relazioni esistenti tra gli oggetti di apprendimento, i soggetti in formazione, l'ambiente più vasto nel quale si realizza l'evento didattico. Inoltre questa vocazione interdisciplinare della didattica non si risolve solo nella relazione con i saperi esterni al discorso didattico ma anche e soprattutto nelle sue relazioni con tutte le altre scienze dell'educazione. Sostenere che la didattica contemporanea è una scienza empirica e sperimentale, declinata nelle tre accezioni prima presentate – dell'istruzione, della comunicazione e della relazione formative, dell'organizzazione della formazione – rivolta a risolvere problemi operativi concreti attraverso l'uso consapevole di tecniche, strategie, metodologie, non significa affatto ricusare le sue dimensioni storiche e teoriche, che però si realizzano nel rapporto con le altre scienze dell'educazione: dalla pedagogia alla filosofia dell'educazione, dalla psicologia dell'istruzione alla sociologia dell'educazione alla storia dell'educazione.

Nel caso dell'oggetto del presente contributo, la formazione al lavoro, un esempio paradigmatico delle riflessioni epistemologiche appena presentate è assolutamente evidente e ancora straordinariamente attuale nelle molte pagine di *Democrazia e educazione*, dedicate da J. Dewey proprio all'analisi pedagogica e didattica delle relazioni tra gioco e lavoro, studi intellettuali e studi pratici, educazione professionale e educazione culturale (Dewey, 2004, pp. 275-353): "Professione non significa altro che direzione delle attività della vita in un senso che le renda percepibilmente significative per chi le pratica in virtù delle loro conseguenze, e anche utili ai suoi associati. Il contrario di attività professionale non è né l'ozio né la cultura, ma la mancanza di scopo, il capriccio, l'assenza di acquisizioni cumulative nell'esperienza, dal lato personale, e dal lato sociale, il lusso vano, la dipendenza parassitaria dagli altri" (Dewey, 2004, p. 340). Nelle proposte di Dewey l'istruzione e l'educazione al lavoro si realizzano nella sintesi didattica, nell'operare quotidiano dei docenti in classe, nell'alternanza e nella contiguità di gioco e lavoro, nella complementarità tra istruzione tecnico-scientifica e istruzione umanistica, nella realizzazione di un'etica del lavoro didattico fondata sull'attività, sulla motivazione e sull'interesse, per questi ed altri motivi esse mantengono una vivida attualità.

Note

[1] Per un approfondimento sull'evoluzione del lavoro nella società moderna e contemporanea, cfr. Bauman (2005); Cipolla (2002); Sloterdijk (2006).

[2] Per una rassegna della ricerca didattica sull'efficacia del contratto formativo e degli strumenti operativi ad esso connessi, cfr. Przesmycki (1999); Emmer e Everston (2013); Castagna (2002); Buscaglioni (2007); Teruggi, in Nigris, Teruggi e Zuccoli (2016, pp. 126-152).

[3] Per un approfondimento sulla struttura epistemologica della didattica cfr. Agosti, Franceschini e Galanti (2009), in particolare G. Franceschini, *Lo scenario contemporaneo: dalla didattica applicativa alla didattica critica*, pp. 153-226.

Bibliografia

- Agosti, A., Franceschini, G., & Galanti, M. A. (2009). *Didattica. Struttura, evoluzione e modelli*. Bologna: Clueb.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curriculum. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2010). *Curriculum e competenze*. Milano: Mondadori.
- Bauman, Z. (2005). *Lavoro, consumismo e nuove povertà*. Enna: Città Aperta.
- Bordallo, I., & Gineset, J. P. (1999). *Didattica per progetti*. Milano: La Nuova Italia RCS.
- Buscaglioni, M. (2007). *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*. Milano: Franco Angeli.
- Calvani, A. (A cura di). (2016). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., & Menichetti, L. (2015). *Come fare un progetto didattico. Gli errori da evitare*. Roma: Carocci.
- Castagna, M. (2002). *Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione d'aula*. Milano: Franco Angeli.
- Castoldi, M., & Cisotto, L. (A cura di). (2016). *Diventare insegnanti. Il primo ciclo di istruzione*. Roma: Carocci.
- Cipolla, C. M. (2002). *Istruzione e sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni.
- Emmer, E. T., & Everston, C. M. (2013). *Creare un ambiente di apprendimento efficace nella scuola secondaria*. Milano-Torino: Pearson.
- Franceschini, G. (2008). *Postformazione. L'eclisse dei sistemi formativi nell'era dell'industria culturale e dei consumi di massa*. Padova: libreriauniversitaria.it.
- Franceschini, G. (2015). Crisi e formazione: dai mutamenti del sistema produttivo al rinnovamento dei sistemi formativi. *MeTis. Mondi educativi, tempi, indagini e suggestioni*, V, II.
- Gallino, L. (2007a). *Tecnologia e democrazia. Conoscenze tecniche e scientifiche come beni pubblici*. Torino: Einaudi.
- Gallino, L. (2007b). *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*. Roma-Bari: Laterza.
- La Marca, A. (2015). Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa. *Pedagogia oggi*, 1, 115-137.
- Mager, F. R. (1986). *Gli obiettivi didattici*. Teramo: Giunti e Lisciani.
- Nigris, E., Teruggi, L. A., & Zuccoli, F. (A cura di). (2016). *Didattica generale*. Milano-Roma: Pearson.
- Paparella, N. (2012). *L'agire didattico*. Napoli: Alfredo Guida Editore.
- Przesmycki, H. (1999). *La pedagogia del contratto*. Milano: RCS Libri.
- Serres, M. (2013). *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*. Torino: Boringhieri.

Sirignano, F. M. (2012). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. Milano: Franco Angeli.
Slotedijk, P. (2006). *Il mondo dentro il capitale*. Roma: Meltemi.
Stiglitz, J. E. (2010). *Bancarotta: l'economia globale in caduta libera*. Torino: Einaudi.

RECENSIONI

- Mazzucco, M. G. (2016). *Io sono con te. Storia di Brigitte*. Torino: Einaudi
- Annacontini, G. et alii (2016). *EDA nella contemporaneità. Teorie, pratiche e contesti in Italia. Speciale di "MeTis"*. Bari: Progedit
- Fadda, R. (2016). *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: FrancoAngeli
- Attinà, M., & Martino, P. (2016). *L'educazione sospesa tra reale e virtuale. Cava de' Tirreni (SA): Areablu edizioni*
- Liodice, I., & Dato, D. (A cura di). (2015). *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università*. Bari: Progedit
- Tienken, Ch.H. (2016). *Defying Standardization. Creating Curriculum for an Uncertain Future*. USA: Rowman and Littlefield
- Cerrocchi, L., & Cavedoni, F. (2016). *La cura educativa per il reinserimento sociale di detenuti in Esecuzione Penale Esterna*. Milano: FrancoAngeli
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli
- Ladogana, M. (2016). *Progettare la vecchiaia. Una sfida per la pedagogia*. Bari: Progedit

MATERIE GRIGIE

- Obiettivo della sezione
- Gruppo Nazionale SIPED "Professioni educative e formative"

