



Sui processi formativi che dovrebbero caratterizzare i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale: coniugare in maniera valida ed efficace apprendimento culturale e professionale

MICHELE PELLEREY¹

STUDI e RICERCHE

Il contributo, a partire dal modello di descrizione delle complesse dinamiche che stanno alla base della creazione e diffusione delle conoscenze e delle competenze nelle organizzazioni di I. Nonaka e H. Takeuchi, esplora le metodologie educative e didattiche che dovrebbero caratterizzare i percorsi formativi di IeFP, sia che vengano attuati in regime sussidiario dagli Istituti professionali di Stato, sia direttamente dai Centri di formazione professionale presenti nelle Regioni. La conclusione a cui si intende arrivare, vuol sottolineare l'importanza dell'attivazione di una forma di sistema formativo duale, che integri in un processo coordinato e armonico quanto prevedono: il terzo livello di conoscenze, abilità e competenze indicato dal Quadro Europeo delle Qualificazioni; le competenze chiave per l'apprendimento permanente; un inserimento positivo nel mondo del lavoro; lo sviluppo delle competenze di cittadinanza richieste per partecipare in maniera consapevole e attiva alla vita civile, sociale e professionale del proprio Paese.

1. Uno sguardo alla situazione dopo l'accordo Stato-Regioni circa il regime di sussidiarietà

Nel corso della Conferenza nazionale dei Servizi sull'Istruzione e la Formazione Professionale promossa dal Miur, con il Ministero del Lavoro e d'intesa con la IX Commissione della Conferenza delle Regioni svoltasi il 18 dicembre 2012 a Roma, il sottosegretario all'Istruzione Elena Ugolini ha affermato: "Dal

¹ Professore emerito, già Ordinario di Didattica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.



2004 al 2012 i giovani iscritti alla IeFP sono passati da 25.000 a più di 240.000, di cui oltre 124.000 iscritti presso i CFP. Il nostro Paese comincia ad avere un sistema alternativo a quello scolastico, come nella maggioranza dei Paesi dell'Europa. Dare più forza alla IeFP, come dimostra la Germania, significa fornire più occasioni di lavoro ai giovani e maggiori opportunità di crescita alle imprese. L'obiettivo di questa Conferenza è quello di preparare, per il prossimo Governo, un'agenda già condivisa con le Regioni, le Parti sociali e gli operatori del settore: mettendo a regime l'IeFP il Paese potrà compiere il salto culturale di cui ha bisogno, riconoscendo il valore formativo dell'alternanza scuola lavoro".

Lo sviluppo notevole della frequenza dei corsi di Istruzione e Formazione Professionale di quest'ultimo periodo sembra dovuto in gran parte alla loro attuazione in regime di sussidiarietà presso gli Istituti Professionali di Stato. I modelli attuativi prevalenti sembrano essere quelli di natura integrativa. Secondo quanto previsto dal regolamento e dall'accordo tra Stato e Regioni le tipologie di offerta formativa sussidiaria previste sono infatti due: integrativa e complementare. Per quanto riguarda *l'offerta sussidiaria integrativa*: "Gli studenti iscritti ai percorsi quinquennali degli Istituti Professionali finalizzati all'acquisizione dei Diplomi di Istruzione professionale possono conseguire, al termine del terzo anno, anche i titoli di Qualifica professionale [...] in relazione all'indirizzo di studio frequentato, validi per l'assolvimento del diritto dovere all'istruzione e alla formazione. A tal fine, nell'ambito del Piano dell'offerta formativa, i competenti Consigli di classe organizzano i curricoli, nella loro autonomia, in modo da consentire, agli studenti interessati, la contemporanea prosecuzione dei percorsi quinquennali,...". Nel contesto invece dell'*offerta sussidiaria complementare*: "Gli studenti possono conseguire i titoli di Qualifica e Diploma Professionale presso gli Istituti Professionali. A tal fine, gli Istituti Professionali attivano classi che assumono gli standard formativi e la regolamentazione dell'ordinamento dei percorsi di IeFP, determinati da ciascuna Regione ...".

È evidente che l'attivazione di percorsi di IeFP nel contesto degli Istituti Professionali di Stato, soprattutto in regime di sussidiarietà integrativa, presenta decisivi vantaggi sul piano finanziario da parte delle Regioni, sia per quanto concerne le spese per la docenza, sia per quanto riguarda le spese per le attrezzature e il funzionamento. D'altra parte, in molte Regioni è venuta a mancare negli anni, o non è mai esistita, una vera cultura della Formazione Professionale iniziale, soprattutto là dove il tessuto industriale e commerciale non è particolarmente sviluppato e interessato ad assorbire mano d'opera qualificata. In molte realtà regionali è mancata, poi, negli ultimi decenni un'adeguata esperienza di corsi triennali regionali, volti al conseguimento di una qualifica professionale. In questo contesto i docenti delle discipline culturali vengono re-

clutati tra i laureati e gli abilitati, indifferentemente rispetto alla loro collocazione nei vari ordini di scuola secondaria superiore. Non deve, quindi, meravigliare se i metodi di insegnamento attivati dai docenti tendano a essere gli stessi presenti nell'area dell'istruzione tecnica o in quella liceale. Da molti non viene percepita la differenza tra una formazione culturale da perseguire in un settore più orientato direttamente a un inserimento nel mondo del lavoro rispetto a un settore che prepara a proseguire gli studi non solo per conseguire un diploma di Stato, ma anche per frequentare corsi universitari.

In questo contesto anche l'elevamento dell'obbligo di istruzione e la relativa certificazione delle competenze degli assi culturali può costituire una pericolosa sollecitazione alla omogeneizzazione dei percorsi sia sul piano contenutistico, sia su quello metodologico. E ciò a danno sia della preparazione degli studenti liceali ai fini degli studi da portare a termine nel triennio successivo, sia di quella degli studenti del settore tecnico-professionale, sia, soprattutto, di quelli orientati a conseguire solo una qualifica professionale. In realtà, l'introduzione della certificazione delle competenze culturali a sedici anni segue la tendenza sviluppatasi a livello europeo che, nel quadro di un obbligo istruttivo fino a sedici anni, porta a identificare le conoscenze e le competenze fondamentali necessarie a tutti, al fine di garantire una sufficiente partecipazione valida e consapevole alla vita cittadina, sociale e professionale. E ciò indipendentemente dal particolare ordine o tipologia di scuola o di percorso formativo seguito.

La notevole presenza nei percorsi di istruzione professionale di bocciature e abbandoni può certamente essere attribuita a molti fattori. Tra questi, si può ricordare la tendenza, sviluppata a partire dalla fine degli anni Ottanta, inizio di quelli Novanta del secolo scorso, diretta a promuovere da una parte una notevole presenza dell'area culturale a scapito di quella professionale e, dall'altra, a prolungare fino a cinque anni i percorsi formativi previsti. Certo, molte ricerche tendono ad attribuire al segmento scolastico precedente, quello secondario di primo grado, molte delle debolezze persistenti, ma ciò non toglie l'esigenza di accogliere e accompagnare in maniera adeguata gli studenti, anche i più deboli, a raggiungere quei traguardi di cittadinanza e di professionalità che dovrebbero costituire i riferimenti essenziali della certificazione delle competenze al termine dell'obbligo istruttivo e a fornire in tempi ragionevoli qualificazioni spendibili nel mercato del lavoro.

Ciò risulta ancor più evidente dal fatto che il livello di certificazione delle competenze relativo alla fine dell'obbligo istruttivo e la successiva qualifica professionale dovrebbero corrispondere rispettivamente al secondo e al terzo livello del Quadro Europeo delle Qualificazioni. La Conferenza Stato-Regioni del 20 dicembre 2012 ha adottato, infatti, una tabella di corrispondenza tra i titoli

e le qualifiche previste in Italia e il Quadro Europeo dei titoli e delle qualifiche. Titoli e qualifiche che possono essere inseriti nel libretto formativo del cittadino e del lavoratore. Nella Tab.1 viene presentata in sintesi tale tavola di corrispondenza.

La questione che sta alla base di una valida e produttiva attivazione di una offerta sussidiaria formativa di IeFP da parte degli istituti Professionali di Stato viene esplorata in questo mio intervento dal punto di vista delle metodologie educative a didattiche che dovrebbero caratterizzare qualunque percorso, sia che venga attivato in regime sussidiario dalla scuole statali, sia direttamente dai Centri di Formazione Professionale presenti nelle Regioni.

Tab. 1 - *Corrispondenza dei titoli e qualifiche italiane ai livelli del Quadro Europeo delle Qualificazioni*

Livello	Titolo e qualifica corrispondente
Primo	Diploma di licenza alla fine del primo ciclo (Stato)
Secondo	Certificato competenze fine obbligo istruttivo (Scuola - CFP)
Terzo	Attestato qualifica professionale (triennale – Regioni)
Quarto	Diploma professionale (Regioni) e Diploma di Stato
Quinto	Diploma di tecnico superiore (Stato-Regioni)
Sesto	Laurea (primo livello)
Settimo-Ottavo	Laurea magistrale – Dottorato di ricerca

2. Un quadro di riferimento per esplorare le forme di promozione delle conoscenze e delle competenze di natura culturale e professionale, che dovrebbero caratterizzare l'IeFP

Nel seguito del discorso viene valorizzato come quadro di riferimento generale il modello proposto da I. Nonaka e H. Takeuchi² per descrivere le complesse dinamiche che stanno alla base della creazione e diffusione delle conoscenze e delle competenze nelle organizzazioni, adattandolo al nostro caso. Essi partono dalla distinzione tra conoscenze esplicite e conoscenze tacite. La conoscenza esplicita è la conoscenza che è possibile esprimere in un linguaggio formale, in

² POLANYI M., *The Tacit Dimension*, Chicago, University of Chicago Press, 2009; POLANYI M., *La conoscenza personale*, Milano, Rusconi, 1990; NONAKA I., A dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation, *Organization Science*, 1994, 1, pp. 14-37; NONAKA I. - TAKEUCHI H., *The knowledge creating company*, Oxford, Oxford University Press, 1995.

frasi che osservano le regole della grammatica, espressioni matematiche, definizioni tecnologiche, manuali. La conoscenza tacita è costituita dalla conoscenza personale, radicata nell'esperienza di ciascun uomo, e include credenze e prospettive, sistemi di valori, cioè elementi informali. La creazione e diffusione della conoscenza in un'organizzazione consiste nel portare non solo la conoscenza esplicita, ma soprattutto la conoscenza tacita, interiorizzata da ciascun individuo e acquisita attraverso le proprie esperienze, verso una dimensione sociale diffusa, che permetta di considerarle come patrimonio cognitivo e operativo comune, attraverso opportune forme comunicative.

I processi identificati da Nonaka e Takeuchi sono quattro e il diagramma di Fig. 1 permette di coglierne la dinamica. In questo contributo essi verranno rilette sotto il profilo del trasferimento di conoscenze e di competenze, che deve essere promosse all'interno dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale.

Fig. 1 - Una rilettura del modello di Nonaka e Takeuchi nel quadro dei processi di formazione professionale

Da.....a.....	Conoscenze e competenze esplicite	Conoscenze e competenze tacite
Conoscenze e competenze esplicite	Modalità formative e didattiche presenti prevalentemente nella scuola	Modalità formative orientate a sviluppare abiti di studio e di lavoro
Conoscenze e competenze tacite	Modalità formative basate sulla riflessione a partire dalla propria esperienza	Modalità formative proprie delle forme di apprendistato

- 1) *Da conoscenze e competenze esplicite a conoscenze e competenze esplicite.* È il tipico processo comunicazione di concetti e procedure che consente di passare da quanto padroneggia l'insegnante a quanto deve apprendere l'allievo. Il cuore di tale processo sta nella comprensione, nel ricordo e nell'applicazione di quanto proposto. In questa fase si acquisiscono e si organizzano le conoscenze e le competenze in quadri e descrizioni sintetici, pronti per essere valorizzati in modo strutturato. Uno strumento fondamentale di lavoro didattico è la gestione dei processi di comprensione e la ricerca di una buona organizzazione dei concetti e delle applicazioni a questi collegate.
- 2) *Da conoscenze e competenze tacite a conoscenze e competenze tacite.* È il processo di condivisione tra persone che fanno esperienza comune nello stesso contesto. È ciò che avviene, o dovrebbe avvenire, tra un apprendista

e il suo maestro: si creano modelli mentali, schemi di azione condivisi e nuove abilità pratiche, con o senza l'utilizzo del linguaggio. I "medium" di questa attività sono l'osservazione, l'imitazione e la pratica, facoltà che necessitano di tempo per affinarsi e dare vita a un universo condiviso di significati-esperienze.

- 3) *Da conoscenze e competenze tacite a conoscenze e competenze esplicite.* È il processo mediante il quale si cerca di comunicare la conoscenza tacita attraverso narrazioni e concettualizzazioni che valorizzano analogie, metafore, ipotesi o modelli. Può costituire la base di un lavoro di trasferimento di un'abilità o di una competenza da un contesto a un altro, da una situazione di lavoro a un'altra. La forma più conosciuta è quella dell'apprendimento esperienziale che porta a riflettere sulla propria esperienza, narrandola a se stessi (o ad altri) e cercando di darne senso, estraendone indicazioni per arricchire nuove esperienze³.
- 4) *Da conoscenze e competenze esplicite a conoscenze e competenze tacite.* Dal punto di vista formativo il caso più significativo riguarda lo sviluppo di quelli che oggi vengono denominati "abiti di lavoro" o "abiti di studio", intesi come disposizioni stabili a pensare e ad agire in maniera valida e produttiva, autonoma e responsabile, sia dal punto di vista personale, sia culturale, sia professionale.

Questo modello si presta bene ad approfondire alcuni caratteri che dovrebbe assumere dal punto di vista metodologico l'impegno formativo delle istituzioni sia scolastiche statali, sia formative regionali, nel contesto del sottosistema educativo denominato Istruzione e Formazione Professionale, tenendo conto di quanto previsto dall'attuale obbligo di istruzione fino a sedici anni e del quadro di competenze culturali e professionali che caratterizzano una qualificazione professionale o un diploma professionale.

La conclusione, a cui si vuole arrivare, sottolinea l'importanza dell'attivazione di una forma di sistema formativo duale, che integri in un processo coordinato e armonico quanto prevedono: il terzo livello di conoscenze, abilità e competenze indicato dal Quadro Europeo delle Qualificazioni; le competenze chiave per l'apprendimento permanente; un inserimento positivo nel mondo del lavoro; lo sviluppo delle competenze di cittadinanza richieste per partecipare in maniera consapevole e attiva alla vita civile, sociale e professionale del proprio Paese.

³ Molte volte un lavoratore, o uno studente, non riesce a comunicare le proprie conoscenze e competenze in forme linguistiche adeguate, come è risultato evidente in alcuni tentativi di certificazione degli apprendimenti acquisiti in contesti non formali o informali realizzati nella Regione Veneto.

3. Da conoscenze e competenze esplicite a conoscenze e competenze esplicite

Nella tradizione scolastica si è puntato, soprattutto nel secondo ciclo di istruzione, su metodologie che privilegiavano la trasmissione di conoscenze già organizzate, più che nello sviluppo, o costruzione, di queste da parte degli studenti. Due fattori hanno favorito tale impostazione: la scarsa formazione didattica dei docenti e la quantità, spesso esorbitante, dei contenuti da proporre. La sollecitazione a impostare un insegnamento orientato a promuovere competenze nel pensare oltre che nell'agire (non solo professionalmente) richiede una preparazione specifica dei docenti e il concentrare l'attività didattica intorno a elementi essenziali e fondanti. Come esempio di metodologie orientate a promuovere competenze nel pensare è utile ricordare come negli anni ottanta era stata proposta una forma di apprendistato di natura cognitiva diretta a promuovere le componenti cognitive delle competenze culturali. Ad esempio per apprendere a scrivere una relazione, oltre a una sufficiente padronanza del lessico, della grammatica, della sintassi di base, è necessario avere a disposizione modelli non solo di relazioni già scritte, ma soprattutto di modelli vivi che fanno percepire quali attività mentali devono essere attivate e coordinate in questo compito. Lo stesso vale per le attività di soluzione di problemi di matematica o di scienze. Il classico metodo del pensare ad alta voce, o della riflessione parlata, può costituire la base portante di un processo di esperienza vicaria che segue il percorso illustrato nella Fig. 2⁴.

Gli studi psicologici hanno descritto i processi implicati denominandoli in vario modo: *scaffolding*, *coaching*, *mentoring*, a secondo della modalità di aiuto e correzione e *fading*, per indicare la graduale assunzione di autonomia decisionale e organizzativa. Gli studi sui processi formativi hanno sottolineato il concetto di comunità di pratica. In questo ambito è stato anche segnalato un pericolo che insidia ogni processo di questo tipo. Esso è stato denominato "incapsulamento dell'apprendimento", un fenomeno che limita e circoscrive gli apprendimenti scolastici al ristretto ambito della scuola e pertanto produce conoscenze spesso non riutilizzabili.

Comunque, al cuore dei processi di trasferimento di conoscenze di questo tipo sta la comprensione di quanto proposto a un livello adeguato al fine non solo di ricordarlo, ma anche di essere in grado di valorizzarlo per interpretare e per agire nei contesti reali.

⁴ Il metodo era stato prospettato negli anni trenta da E. Claparède e poi utilizzato sistematicamente da H. Simon nelle ricerche degli anni ottanta e novanta sui processi di pensiero, in particolare di problem solving. Il testo classico descrittivo delle forme di apprendistato cognitivo è: COLLINS A. - BROWN J.S. - NEWMAN S.E., *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics*, Cambridge, BBN Laboratories, 1987.

Fig. 2 - Quadro sintetico dello sviluppo delle competenze secondo l'approccio socio-cognitivo

Livello	Nome	Descrizione
1	Osservazione e ascolto	Si inducono le competenze tramite l'esperienza vicaria che si ha osservando e ascoltando attentamente un modello.
2	Emulazione	Prestazioni di tipo imitativo di forme generali o di stile di un modello sotto modalità di guida e controllo sociale.
3	Auto-controllo	Manifestazione di competenze riscontrate nel modello messe in atto in maniera indipendente anche se in contesti strutturati.
4	Auto-regolazione	Uso adattativo di competenze in condizioni personali e ambientali variate, sviluppando autonomia e responsabilità nella pratica.

4. Da conoscenze e competenze tacite a conoscenze e competenze esplicite

Lo studio del trasferimento delle conoscenze e competenze di natura tacita da parte di un esperto verso un principiante è stato condotto nell'ambito lavorativo in maniera interessante da R. Diez e L. Sarton nel 2012⁵. In primo luogo si cita una caratteristica fondamentale del trasferimento di conoscenze evocata da molti studiosi, tra cui Nonaka: "processo dinamico e interattivo che si appoggia inizialmente e soprattutto sullo sviluppo di interazioni e relazioni sociali di qualità"⁶. In secondo luogo si precisa che senza l'opportunità e l'esperienza del "fare insieme" il processo non può aver luogo: "Fare insieme non è far fare, né mostrare come si fa". Si tratta invece: "di affrontare insieme e allo stesso tempo la stessa situazione professionale, trattare insieme le difficoltà, discutere sulle azioni da mettere in campo, trovare i gesti professionali pertinenti da sviluppare, analizzare i problemi incontrati e il modo con cui sono gestiti,...". Inoltre, una competenza si condivide solo tra attori consenzienti e desiderosi di farlo⁷.

Anche il contesto o le situazioni nelle quali si intende promuovere il trasferimento influiscono sulla sua effettuazione. Esse devono essere sufficientemente complesse per sfidare lo sviluppo di competenze, non troppo specifiche per non impedire una utilizzazione futura, adeguatamente pedagogiche per permettere il coinvolgimento del principiante. Vanno anche progettati sia le mo-

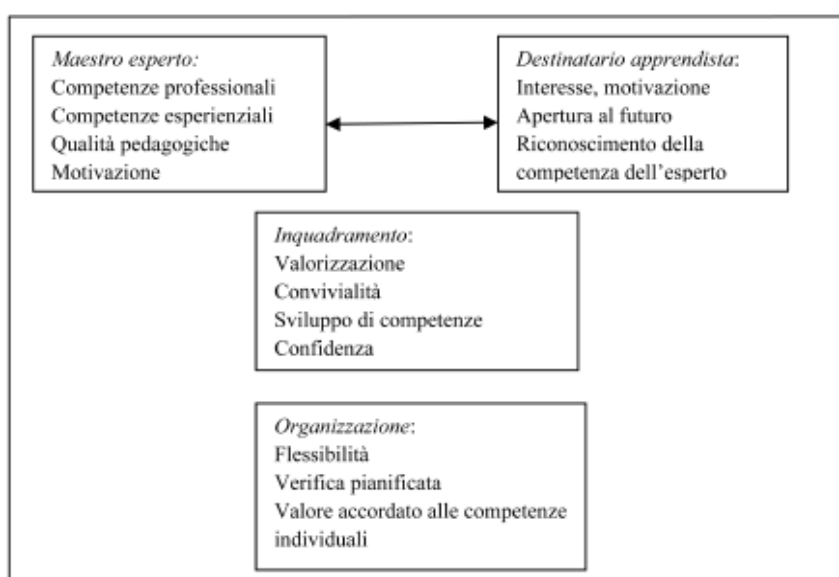
⁵ DIEZ R. - SARTON L., *Transférer les compétences*, Paris, Eyrolles, 2012.

⁶ *Idem*, 65.

⁷ *Idem*, 67

dalità concrete di collaborazione, sia i criteri di valutazione dei progressi e/o del conseguimento del livello di competenza prefigurato. Nell'interazione è più utile indicare come conviene agire, più che dire cosa si deve fare o cosa non si dovrebbe fare. Gli autori suggeriscono la figura del *mentore* come quella più adatta a descrivere il maestro. Vengono, quindi, descritte le caratteristiche del mentore, come quelle dell'apprendista, che facilitano l'effettuazione del trasferimento. La Fig. 3 riassume le condizioni di riuscita di un trasferimento di conoscenze e competenze tacite, evidenziando le caratteristiche che deve possedere sia l'esperto che guida il transfer, sia il soggetto che ne è il destinatario, nonché il contesto nel quale ciò avviene. Anche l'organizzazione deve possedere alcune caratteristiche precise.

Fig. 3 - Le condizioni di riuscita del transfer



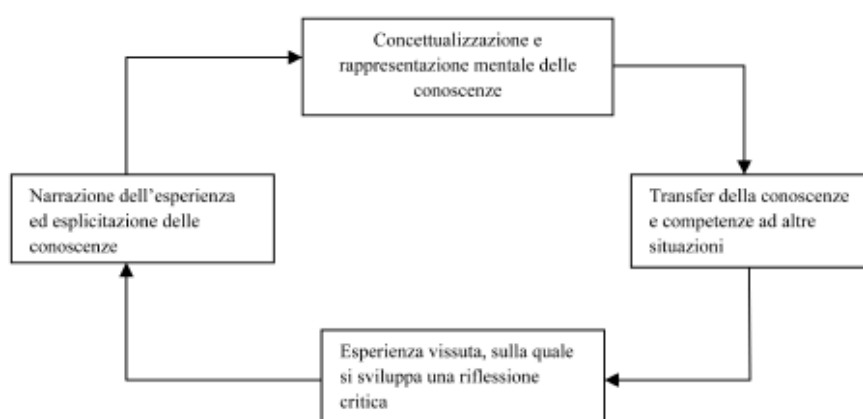
5. Da conoscenze e competenze tacite a conoscenze e competenze esplicite

La prospettiva evocata dai documenti europei di sviluppo di forme di apprendimento permanente porta a valorizzare, anche nelle attività di Formazione Professionale iniziale, forme circolari di apprendimento, che colleghino strettamente l'esperienza professionale, attivata nei laboratori e negli stages, con una sua rilettura e riprospettazione a un livello di comprensione e progettazione su-

periore per mezzo di apporti di natura teorica e di confronti con parallele situazioni operative. In altre parole, va valorizzato in maniera sistematica il ciclo di apprendimento esperienziale delineato dal grafico di Fig. 4.

Ciò non può essere realizzato se non in un percorso formativo in cui l'attività laboratoriale e il coinvolgimento in esperienze professionali dirette abbiano un ruolo centrale e una chiara finalizzazione verso l'acquisizione delle competenze necessarie ad assumere il ruolo prefigurato da una figura professionale specifica. Contemporaneamente, deve essere alimentata una valida e adeguata concettualizzazione dell'esperienza e arricchito l'insieme delle conoscenze scientifiche-tecnologiche che ne permettano una migliore comprensione e riprogettazione operativa.

Fig. 4 - Il processo di apprendimento esperienziale



6. Da conoscenze e competenze esplicite a conoscenze e competenze tacite

Lo sviluppo delle competenze culturali e professionali può essere riletto nella prospettiva di una tradizione antica, riprendendo il concetto di "abito" come disposizione interna stabile che attraverso la pratica ripetuta diventa come una seconda natura che guida, talora anche in maniera automatica, l'agire della persona⁸. Il concetto di abito si fonda su quanto Aristotele ha elaborato

⁸ Un interessante approfondimento del concetto di abito come perno del processo educativo e formativo è stata sviluppato da Massimo Baldacci nella sua opera *Trattato di pedagogia generale* (Roma, Carocci, 2012), soprattutto nel quarto capitolo.

intorno all'idea di una qualità propria della persona acquisita attraverso l'esercizio, qualità che però viene distinta dalla sua messa in pratica. Non basta possedere una disposizione ad agire e ad agire bene, occorre di fatto voler agire e voler agire bene. Quando le due cose, attraverso la pratica, si saldano tra loro, è facile che, data l'occasione o la sollecitazione di una situazione, ci si impegni immediatamente ad agire senza un particolare ulteriore processo decisionale. Ciò, evidentemente, se non si frappongono impedimenti specifici.

Secondo Tommaso d'Aquino la natura umana possiede in sé le potenzialità richieste per sviluppare tali qualità, ma senza un agire ripetuto e coerente tali potenzialità non si traducono in effettive disposizioni stabili della persona. Queste qualità in un linguaggio moderno potremmo definirle anche abilità pratiche consolidate; tuttavia, se esse sono unite a un patrimonio conoscitivo congruente che consente di interpretare correttamente le esigenze poste dalle varie situazioni di studio, di lavoro o di vita quotidiana per affrontarle in maniera valida ed efficace, esse possono essere denominate competenze. In effetti, una competenza si manifesta perché si riesce ad attivare in maniera coerente il proprio patrimonio di conoscenze e di abilità consolidate di fronte alle esigenze delle varie situazioni sfidanti.

Se lo sviluppo di abiti sia intellettuali, sia morali, sia pratici e motori implica apprendimento, e un apprendimento sviluppato tramite esercizio⁹, occorre anche ricordare che ogni apprendimento si fonda sull'esperienza, un'esperienza che è un incontro, talora un dialogo, tra la persona agente e una situazione che la sfida. Ne deriva una scelta, o decisione, la cui qualità e validità dipendono da una parte dalla persona stessa che è in grado di rispondere all'appello esterno mettendo in gioco se stessa e il suo mondo interiore, dall'altra, dalla rispondenza effettiva alle esigenze e circostanze presenti nella situazione. L'esperienza attraverso cui passa la persona ha, o può avere, sia una risonanza affettiva, sia una sollecitazione alla sua riflessione. Una risonanza emozionale la cui valenza positiva o negativa sollecita la ricerca del perché di tale reazione affettiva e il tentativo di darne un senso. Una attribuzione di senso che può derivare anche da quella che Jarvis chiama esperienza secondaria, cioè la comunicazione sia personale, sia socio-culturale che la facilita e la orienta¹⁰.

⁹ Occorre osservare come a causa della poca familiarità che si ha con i concetti di abito mentale e abito di lavoro, queste modalità operative possano essere interpretate, erroneamente, come forme di abitudine ripetitiva; per questo, spesso è preferibile parlare di competenze, anche se molte volte si tende, anche in questo caso erroneamente, a designare con esse modalità di un saper fare poco consapevole delle implicazioni conoscitive e critiche necessarie e poco flessibile nell'interpretare e affrontare le situazioni variabili.

¹⁰ JARVIS P., *Learning to be a person in society*, London, Routledge, 2009.

Si tratta comunque sempre di un'esperienza legata a una situazione particolare e specifica. Il moltiplicarsi delle esperienze e del loro correlato emotivo e cognitivo, porta a una tendenza a rispondere anche emotivamente e dal punto di vista motivazionale e volitivo in maniera sempre più coerente alle varie sfide poste dalle diverse situazioni e a sviluppare, spesso a partire da forme di analogia e diversità rilevate, quello che si può definire "sapere pratico". Un sapere del quale si possono cogliere alcuni principi di riferimento esprimibili in parole, ma anche sensibilità e forme di modulazione di natura tacita o personale, non sempre articolabili linguisticamente.

7. Promuovere in maniera integrata lo sviluppo di conoscenze culturali, o saperi, e di competenze professionali

Nei vari documenti internazionali ed europei le risorse interne da attivare di fronte alle sfide culturali e professionali comprendono sia conoscenze, o saperi, adeguatamente comprese nel loro apporto concettuale, sia abilità, intese come capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici. Spesso si è usata la formula "sapere e saper fare", o conoscenze di natura dichiarativa e procedurale. A queste spesso si collegano altre qualità individuali che caratterizzano l'autonomia e responsabilità personale sviluppate come il "saper essere" e il "saper stare con gli altri". Queste qualità possono essere designate come "disposizioni interne stabili", in quanto si tratta di caratteristiche personali non occasionali che orientano, dispongono, sostengono la persona nell'agire in una certa maniera. Tali disposizioni, che vengono anche denominate abiti, possono essere di natura cognitiva, o intellettuale, ma anche di natura morale e valoriale, motivazionale e affettiva, fisica e motoria.

Una manifestazione di competenza implica l'essere in grado di valorizzare in un particolare contesto di pratica umana e in maniera coordinata ed efficace tali risorse interne. In altre parole una persona competente la si può riconoscere perché tramite il proprio patrimonio di saperi e disposizioni interne stabili (abiti) riesce a interpretare e valutare in maniera adeguata la sfida che la situazione gli pone, a prefigurare una situazione che risulti valida per superare tale sfida e a ipotizzare un'azione o una sequenza di azioni che consentano di conseguire tale risultato. Tuttavia, perché egli si attivi effettivamente al fine di mettere in pratica quanto ipotizzato, occorre che intervenga una coerente forza motivazionale.

Giungere a decidere di agire una certa maniera tuttavia non conclude il processo. Per garantire che la manifestazione di competenza venga riconosciuta come tale, occorre che la persona porti a termine in maniera valida e feconda

quanto prefigurato. In altre parole entra in gioco quella qualità personale che passa sotto il nome di “volizione”, cioè l’essere in grado di tener testa alle possibili frustrazioni, distrazioni, sollecitazioni contraddittorie, motivazioni alternative, stanchezze, ecc. che possono non solo interferire nell’attività, ma addirittura impedire che si riesca a portare a termine l’impegno preso.

Le considerazioni precedenti portano a centrare l’attenzione sulla persona considerata nella sua totalità, soprattutto perché i percorsi formativi dell’IeFP riguardano soggetti adolescenziali per i quali è essenziale cercare di consolidare quegli apporti culturali ed educativi che coltivano lo studente sia come persona, sia come cittadino, sia come lavoratore. E ciò in maniera coordinata e integrata con le esperienze di natura professionale, perché la coltivazione dell’animo umano esige una visione armonica di quanto offerto dai processi formativi.

D’altra parte, occorre anche in questi percorsi formativi riconoscere che esistono apporti educativi meno direttamente e immediatamente spendibili, ma certamente fondamentali per arricchire la persona da molti punti di vista. Una genuina esperienza dei beni dello spirito (il vero, il bene, il bello, il giusto) implica lo sviluppo di uno spazio interiore, che permetta nel tempo di penetrare sempre più in profondità il loro valore e di coglierne sempre meglio la connessione con il senso e la prospettiva della propria esistenza. Occorre cioè, che la coltivazione dello spirito sia chiaramente perseguita dalla frequentazione di discipline culturali che aiutano la crescita in tale direzione. È questa la vocazione fondamentale dell’impianto sotteso agli assi culturali, tutti ingredienti indispensabili per lo sviluppo della persona umana.

I suggerimenti metodologici presentati sommariamente nei paragrafi precedenti possono allora offrire piste operative assai utili per progettare e realizzare percorsi di IeFP coerenti con il quadro di finalità che dovrebbero caratterizzarli, sia che essi si attuino nei Centri che fanno riferimento alle Regioni, sia che essi lo siano negli Istituti professionali di Stato.

8. Conclusione: Trasformare l’ambiente formativo in una comunità di apprendimento culturale e professionale aperto allo sviluppo di una integrazione tra competenze culturali e professionali

Di fronte al pericolo di istituzionalizzare la Formazione Professionale secondo il modello settecentesco di Maria Teresa d’Austria per la scuola (una struttura basata su discipline ben distinte, con insegnanti specializzati nel proprio settore contenutistico, organizzata secondo ore di scuola distribuite settimanalmente, basata sulla trasmissione di conoscenze già strutturate, etc.), oc-

corre seriamente riconsiderare la specificità dei percorsi formativi dell'Istruzione e Formazione Professionale. In essi l'apprendimento culturale e quello professionale nascono dalla confluenza di due movimenti: quello sociale, in cui si influenzano le persone in varie forme a seconda dei contesti e delle finalità formative; quello individuale, nel quale ci si esercita per comprendere e per sviluppare le varie abilità e competenze richieste.

Tutto ciò nello spirito che ha orientato gli estensori delle competenze chiave per l'apprendimento permanente e che dovrebbe essere sempre ben chiaro a chi imposta un programma formativo culturale e professionale a tutti i livelli. Rileggiamo ancora una volta il senso di tali indicazioni. Le competenze chiave sono quelle che: 1) permettono ad ognuno di perseguire degli obiettivi di vita personali, mosso dai propri interessi personali, dalle proprie aspirazioni e dal desiderio di continuare a imparare durante tutta la vita; 2) permettono ad ognuno di svolgere un ruolo di cittadino attivo nella società; 3) permettono a ogni persona di ottenere un impiego decente nel mercato del lavoro¹¹.

La prospettiva di sviluppo delle competenze necessarie ad affrontare con sufficiente stato di preparazione le sfide di una società così complessa e fluida come la nostra dovrebbe informare tutto il processo di apprendimento. È un'esigenza formativa che mira allo sviluppo delle competenze previste dai vari documenti di riferimento a un adeguato livello di autonomia e responsabilità e quindi sostenere la crescita personale nelle capacità di autodeterminazione e di autoregolazione¹², capacità che devono caratterizzare l'impegno formativo in tutti i percorsi, ma la cui presenza è più urgente e pertinente in quelli, che in più breve lasso di tempo conducono alla transizione dall'ambiente di studio e di formazione all'ambiente di lavoro.

¹¹ Sono i criteri individuati nei lavori preparatori in vista della redazione della Raccomandazione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Cfr. PELLEREY M., *Competenze. Il ruolo delle competenze nei percorsi educativi scolastici e formativi*, Napoli, Tecno-did, 2011, p. 74.

¹² A questa tematica è stata dedicata da parte del CNOS-FAP una ricerca di cui si dà conto nell'articolo: PELLEREY M., *Imparare a dirigere se stessi nello studio e nel lavoro*, in «Rassegna CNOS», XXVIII(2012), 2, pp. 97-110. «Dirigere se stessi nel proprio apprendimento culturale e/o professionale può essere riletto secondo due prospettive complementari, integrando tra loro i concetti di autodeterminazione e di autoregolazione. Con il termine "autodeterminazione" si segnala la dimensione della scelta, del controllo di senso e di valore, della intenzionalità dell'azione: è il registro della motivazione, della decisione, del progetto, anche esistenziale. Con il termine "autoregolazione", che evoca monitoraggio, valutazione, pilotaggio di un sistema d'azione si insiste di più sul registro del controllo strumentale dell'azione [...]. Al primo livello, nel dare senso, finalità, scopo all'azione, ci si colloca sul piano del controllo di tipo "strategico", che mette in evidenza la componente motivazionale, di senso, di valore. Al secondo livello si richiede, invece, di sorvegliare la coerenza, la tenuta, l'orientamento dell'azione e regolarne il funzionamento o pilotarla; si tratta di un livello "tattico"» (PELLEREY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2008, p. 8).

A questo fine emerge la centralità dello sviluppo di un ambiente formativo che garantisca la presenza di autentiche forme di apprendistato sia sociale, sia culturale, sia professionale. In altre parole, aiutare ciascuno a sviluppare le competenze culturali e professionali intese dai profili descrittivi di qualifiche e diplomi, valorizzando i suggerimenti provenienti da quanto precedentemente esplorato e, in particolare, le quattro forme di attività formative incluse nel modello ispirato alle proposte di Nonaka e Takeuchi, specialmente per ciò che si riferisce all'apprendistato sia cognitivo, sia pratico e allo sviluppo di abiti di studio, di lavoro e di relazioni sociali valide ed efficaci. La qualità dell'ambiente formativo, dei suoi docenti, dei suoi laboratori, del sistema di relazioni interpersonali e istituzionali attivato, dell'apertura al mondo del lavoro e delle sue evoluzioni, delle pratiche educative messe in atto quotidianamente, costituiscono il primo e fondamentale influsso formativo che orienta e dà senso e prospettiva ai giovani che ne partecipano quotidianamente e aiuta il loro potenziamento personale.

In questo contesto, occorre favorire lo sviluppo di relazioni produttive tra allievo e artefatti culturali (lingue, disegno tecnico, matematica, scienze, tecnologia, ...) e tra allievo e strumenti tecnologici (generali e caratterizzanti l'ambito professionale), attraverso una pratica guidata in vista dell'acquisizione di una adeguata e sicura familiarità nell'usarli dai vari punti di vista possibili. Si tratta di guidare lo sviluppo di competenze intese come abiti, cioè come disposizioni stabili a pensare e agire in maniera valida e produttiva, autonoma e responsabile, sia dal punto di vista personale, sia culturale e professionale. Basti citare, a esempio, gli abiti di lavoro che possono garantire per sé e per gli altri condizioni di sicurezza e di salute. Da questo punto di vista ogni comunità formativa dovrebbe promuovere una cultura educativa pratica che interpreti in maniera valida e significativa quanto descritto nel quadro delle competenze culturali e professionali che caratterizzano qualifiche, diplomi professionali e formazione professionale superiore.

Infine, va favorita la transizione tra ambiente formativo e ambiente di lavoro in forme che ne garantiscano una maggiore continuità, nonostante l'inevitabile distanza che esiste tra qualificazione raggiunta una volta concluso il percorso formativo di qualifica, o di diploma, ed esigenze poste da uno specifico posto di lavoro. Quanto sopra richiamato sul ruolo dell'apprendimento delle conoscenze e competenze tacite e delle modalità di attuazione di forme valide ed efficaci di apprendistato anche nel contesto della Formazione Professionale iniziale, deve essere esteso alle aziende che devono accogliere i qualificati o diplomati. Si costruirebbe così la base di una continuità di natura metodologica più che banalmente operativa. Questo è un capitolo di riflessione e progettazione estremamente impegnativo. Non basta parlare di alternanza, di *stages* in

azienda, ecc. Occorre prefigurare un sistema che almeno nella sua concezione di base risulti come “duale”, in cui quanto promosso nell’istituzione formativa e quanto sperimentato in un contesto lavorativo abbiano nel tempo un equilibrio progressivamente orientato a promuovere esperienze vive di tipo lavorativo reale, e non solo simulato, aperte alle esigenze poste dall’evoluzione tecnologica e organizzativa futura e a un apprendimento professionale che si estenda lungo tutto l’arco della vita.

Riferimenti bibliografici

- BALDACCI M., *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma, 2012.
- COLLINS A. - BROWN J.S. - NEWMAN S.E., *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics*, BBN Laboratories, Cambridge, 1987.
- DIEZ R. - SARTON L., *Transférer les compétences*, Eyrolles, Paris, 2012.
- JARVIS P., *Learning to be a person in society*, Routledge, London, 2009.
- NONAKA I., A dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation, *Organization Science*, 1994, 1, pp. 14-37.
- NONAKA I. - TAKEUCHI H., *The knowledge creating company*, Oxford University Press, Oxford, 1995.
- PELLEREY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia, 2008.
- PELLEREY M., *Competenze. Il ruolo delle competenze nei percorsi educativi scolastici e formativi*, Tecnodid, Napoli, 2011.
- PELLEREY M., *Imparare a dirigere se stessi nello studio e nel lavoro*, Rassegna CNOS, XXVIII (2012), 2, pp. 97-110.
- PELLEREY M., Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Prima parte, *Orientamenti pedagogici*, 60 (2013), 1, pp. 147-168.
- POLANYI M., *La conoscenza personale*, Rusconi, Milano, 1990.
- POLANYI M., *The Tacit Dimension*, University of Chicago Press, Chicago, 2009.