

Sistema duale, apprendimento esperienziale e sviluppo dell'identità professionale

MICHELE PELLERÉY¹

Il contributo intende rileggere la prospettiva di un quarto anno di Formazione Professionale diretto al conseguimento di un diploma e realizzato sotto forma di apprendistato nel contesto del sistema duale, evidenziando, sulla base di esperienze precedenti svolte in alternanza, alcune esigenze formative che favoriscano lo sviluppo di un'identità professionale, consapevole delle proprie competenze, armonicamente integrata con lo sviluppo di una propria identità personale. Ci si soffermerà soprattutto sul ruolo delle funzioni tutoriali, della metodologia formativa, dell'uso del diario e di un portfolio digitale.

This article intends to analyse the prospect of a fourth year of Vocational Training aimed at obtaining a diploma and realized in the form of apprenticeship in the dual system context. Based on previous experiences in alternation, it underlines training needs encouraging the development of a professional identity, harmoniously integrated with the development of own personal identity. It will focus on the role of tutorial functions, training methodology, diary use and digital portfolio.

1. Introduzione

Sembra, sulla base delle prime rilevazioni sulle iniziative attivate presso le varie Regioni italiane circa la sperimentazione del sistema duale di Formazione Professionale, che emerge una certa prevalenza dei percorsi dei quarti anni di IeFP che portano al diploma professionale. Tuttavia, in alcune Regioni è presente in tale sperimentazione anche un buon numero di percorsi triennali diretti alla qualifica professionale. Per l'attuazione di questi ultimi sembra delinearsi una particolare progressione: nel primo anno si preferisce mettere in campo esperienze di simulazione d'impresa in collegamento con un'impresa madrina; per poi passare a forme di alternanza, magari rafforzate; infine, nei terzi anni, mettere in campo vere e proprie forme di apprendistato.

Nel seguito verrà dedicata particolare attenzione ai problemi posti dall'attuazione dei quarti anni, valorizzando quanto a suo tempo era stato sperimentato nella Provincia Autonoma di Trento. In effetti negli anni 2003-2007 in tale Pro-

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

vincia era stato progettato e messo in opera un quarto anno di Formazione Professionale in alternanza diretto al conseguimento di un diploma di tecnico. Di tale sperimentazione è stata data ampia documentazione e valutazione critica nel 2007 mediante una pubblicazione curata da Mauro Frisanco². Il principale risultato conseguito in tale circostanza è stata la verifica delle condizioni di fattibilità di un percorso formativo professionale basato su uno stretto dialogo tra esperienza lavorativa in azienda e completamento delle conoscenze e competenze di natura personale, culturale e tecnico-professionale per utenti che hanno già conseguito una qualifica professionale³. In tale verifica erano emersi alcuni fattori condizionanti la qualità del percorso, fattori che merita riprendere, approfondire e prospettare come elementi fondamentali per un'attuazione positiva del sistema formativo duale.

2. La centralità delle funzioni tutoriali

Il primo fattore messo in luce dall'esperienza trentina era la necessaria e imprescindibile presenza di un vero e proprio tutor aziendale in stretta collaborazione con un tutor formativo. La presenza del tutor aziendale segnalava il coinvolgimento di aziende che sono in grado di interagire in maniera coordinata, sistematica e continua con l'istituzione formativa. Anche nella sperimentazione attuale si prospettano come essenziali tali presenze, indicandone alcune funzioni specifiche. Infatti, per assicurare non solo una coerente progettazione del piano formativo individuale, ma anche un suo sviluppo sistematico e controllato il Decreto interministeriale in merito⁴ prevede la presenza di un tutor formativo e di un tutor aziendale. Nel testo di tale Decreto si afferma che: «[...] la funzione tutoriale è finalizzata a promuovere il successo formativo degli apprendisti, a favorire il raccordo didattico e organizzativo tra l'istituzione formativa e l'impresa e si esplica nell'affiancamento dell'apprendista nel percorso di apprendimento e nel monitoraggio del suo corretto svolgimento».

² M. FRISANCO (a cura di), *Da qualificati a tecnici. La sperimentazione dei quarti anni di diploma professionale in alternanza formativa nella Provincia di Trento*, Milano, Franco Angeli, 2007.

³ M. PELLERREY, Conclusioni. In M. FRISANCO (a cura di), *Da qualificati a tecnici. La sperimentazione dei quarti anni di diploma professionale in alternanza formativa nella Provincia di Trento*, Milano, Franco Angeli, 2007, pp. 133-138.

⁴ Decreto Interministeriale del 12 ottobre 2015; vedi: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/12/21/15A09396/sg>.

Il tutor formativo e quello aziendale devono garantire l'integrazione tra la formazione interna propria dell'azienda e quella esterna, propria dell'istituzione formativa. Le loro funzioni sono così descritte: «Il tutor formativo assiste l'apprendista nel rapporto con l'istituzione formativa, monitora l'andamento del percorso e interviene nella valutazione iniziale, intermedia e finale del periodo di apprendistato. Il tutor aziendale, che può essere anche il datore di lavoro, favorisce l'inserimento dell'apprendista nell'impresa, lo affianca e lo assiste nel percorso di formazione interna, gli trasmette le competenze necessarie allo svolgimento delle attività lavorative e, in collaborazione con il tutor formativo, fornisce all'istituzione formativa ogni elemento atto a valutare le attività dell'apprendista e l'efficacia dei processi formativi». Essi inoltre collaborano alla compilazione del dossier individuale dell'apprendista e garantiscono l'attestazione delle attività svolte e delle competenze acquisite dall'apprendista al termine del periodo di apprendistato.

Nella sperimentazione trentina si è potuto constatare come sul versante del tutorato formativo il docente incaricato doveva assumere un ruolo di coordinamento e di gestione delle relazioni tra i componenti dell'équipe formativa coinvolta e il contesto in cui si sviluppava l'alternanza, nonché quello di mediatore e di facilitatore nel monitoraggio dello sviluppo dell'esperienza e nella gestione delle criticità segnalate dall'allievo. Nei confronti di quest'ultimo egli doveva offrire sostegno motivazionale nonché consulenza rispetto alla comprensione della valenza educativa, culturale e professionale delle varie attività proposte dal percorso. Egli era anche responsabile dell'informazione verso la famiglia sull'andamento dell'esperienza dell'allievo in termini di partecipazione, di obiettivi raggiunti e di competenze progressivamente sviluppate. Più in generale il tutor formativo si occupava dell'organizzazione gestionale e logistica dell'alternanza, anche se molti dei progetti attuati prevedevano già un coordinatore generale per tutti i progetti di quarto anno presenti con compiti di presidio e garanzia dell'omogeneità di attuazione dei vari percorsi.

Sul versante del tutorato aziendale, i vari operatori individuati dalle aziende collaboravano sistematicamente alla progettazione, organizzazione e valutazione dell'esperienza formativa, assumendo nei confronti dell'allievo il ruolo di guida e facilitatore del percorso di inserimento nonché quello di valutatore dei livelli di competenza progressivamente raggiunti. Nella maggioranza delle esperienze attuate, il tutor aziendale era anche la persona a cui l'impresa attribuiva una responsabilità di supervisione generale sull'investimento che l'azienda aveva fatto, aderendo al progetto ed era chiamata ad esercitare questo ruolo curando l'integrazione tra quanto svolto presso il centro di formazione e le attività svolte sul luogo di lavoro, coinvolgendo di volta in volta tutti quei soggetti presenti all'interno dell'organizzazione che potevano contribuire alla buona riuscita dell'esperienza.

A supporto delle attività del tutor formativo e del tutor aziendale e come modalità di registrazione non solo del progetto formativo elaborato, ma anche dello sviluppo del percorso, delle eventuali scelte modificatrici, oltre che delle presenze e progressivo stato di avanzamento degli apprendimenti viene indicato ora un "dossier individuale dell'apprendista". Esso assume in fase di valutazione finale un ruolo non indifferente in quanto raccoglie gli elementi fondamentali di riferimento: gli obiettivi formativi espressi in termini di competenze, le evidenze a supporto della valutazione progressiva relativa al loro sviluppo e le modalità con le quali sono state raccolte, la valutazione dei comportamenti. Una buona progettazione e tenuta del dossier è la base essenziale per una valutazione continua, ma soprattutto per la valutazione finale. Nel Decreto Interministeriale già citato a questo proposito si precisa: «Gli esami conclusivi dei percorsi in apprendistato si effettuano, laddove previsti, in applicazione delle vigenti norme relative ai rispettivi percorsi ordinamentali, anche tenendo conto delle valutazioni espresse dal tutor formativo e dal tutor aziendale nel dossier individuale e in funzione dei risultati di apprendimento definiti nel piano formativo individuale». D'altra parte nella strutturazione, tenuta sistematica e valorizzazione del dossier individuale spesso si fa riferimento a un ruolo specifico del tutor formativo, che svolge un ruolo estremamente importante nel prefigurare le modalità di valutazione delle prestazioni e delle acquisizioni dell'apprendista.

Vedremo come sia essenziale da un punto di vista formativo che accanto a questa documentazione gestita dai tutor venga attivato un diario gestito dall'allievo, per favorire la consapevolezza personale delle acquisizioni via via conseguite e lo sviluppo di una propria identità professionale. L'ideale sarebbe attivare per ogni allievo un portfolio digitale che svolga il ruolo di dossier individuale previsto dalla normativa, ma permetta anche di valorizzare un suo diario, registrando le sue osservazioni, le sue riflessioni e possibili esperienze ulteriori.

3. La questione metodologica

Il secondo fattore condizionante la buona riuscita del percorso formativo individuato nell'esperienza trentina era di natura metodologica. Tra esperienza in azienda e interventi formativi nella istituzione formativa andava attivata una vera e propria circolarità: l'apporto conoscitivo offerto dall'istituzione formativa doveva trovare riscontro nell'esperienza lavorativa, oltre che promuovere un più alto livello di competenza personale e culturale; l'esperienza lavorativa doveva trovare spazio di riflessione critica e di consapevolezza progressiva all'interno degli interventi dell'istituzione formativa. Il dialogo tra momento esperienziale

e momento riflessivo diventava centrale. A questo proposito occorre richiamare uno schema che deriva dalla tradizione della ricerca sull'apprendimento esperienziale e che era stato adottato come riferimento nell'esperienza trentina⁵.

Guy Le Boterf nel 2000 ha delineato alcuni tratti di un percorso formativo che consenta di promuovere non solo il "saper agire" professionale, ma anche il "voler agire" professionale. È una visione che integra gli apporti della riflessione critica sul concetto di competenza in generale e di competenza nel lavoro in particolare. Egli parte da un concetto ormai dato per acquisito: si apprende dall'esperienza. Una persona che sia capace di agire con pertinenza in una situazione particolare deve possedere un doppia capacità di comprensione: quella della situazione nella quale interviene e quella della propria maniera di intervenire. Comprendere una situazione significa costruire una rappresentazione concettuale che permetta di agire in essa con efficacia.

La riflessione implica per un soggetto un prendere le distanze da una specifica situazione, da una pratica lavorativa, in modo da rendere esplicita, nella misura in cui ciò è possibile, la sua maniera di rappresentarle e di utilizzare o sviluppare gli schemi operatori già posseduti. Le Boterf reinterpreta il ciclo proposto da Kolb per descrivere un apprendimento basato sull'esperienza, tenendo conto degli apporti di derivazione piagetiana. Si parte dall'esperienza vissuta. Il soggetto è impegnato nell'azione, nella realizzazione di un'attività, di un progetto, nella soluzione di un problema. È l'indispensabile momento di avvio, ma se ci si limita a questo si cade nella ripetitività. Si passa alla fase di esplicitazione, il primo momento di riflessività, un raccontare a se stesso ciò che è avvenuto nell'esperienza vissuta. Non si tratta solo di rappresentare in qualche forma l'esperienza, bensì di trasformare gli avvenimenti in una storia, di renderli intelligibili, fornirli di senso. È una forma di reinterpretazione, di ricostruzione tramite quella che Piaget denominava "astrazione riflettente". Questa fase non è automatica. Essa ha bisogno di mediatori che sappiano porre le giuste domande al soggetto. Segue la fase di concettualizzazione e di modellizzazione. La ricostruzione e reinterpretazione raggiunta con la narrazione conduce ora ai modelli d'azione, ai cosiddetti suoi invarianti operatori, ciò che resta come struttura fondamentale rispetto a ciò che varia, o può variare, come dettaglio contestuale. È un sapere pragmatico che si appoggia su un processo di decontestualizzazione e di elaborazione di schemi o modelli che hanno carattere più generale, più astratto. La quarta fase concerne la trasposizione degli schemi

⁵ M. PELLERREY, Introduzione. In M. FRISANCO (a cura di), *Da qualificati a tecnici. La sperimentazione dei quarti anni di diploma professionale in alternanza formativa nella Provincia di Trento*, Milano, Franco Angeli, 2007, pp. 15-28.

operativi o dei modelli elaborati nel contesto di una nuova situazione o di un nuovo problema. È il momento della ri-contestualizzazione. Più la nuova situazione è simile a quella precedente più il processo è agevole (fino ad essere automatico). Più essa è distante, più sarà grande l'impegno di trasformazione e di "accomodamento" degli schemi o modelli d'azione già elaborati.

Naturalmente questo ciclo ideale è più propriamente quello che dovrebbe caratterizzare la Formazione Professionale continua, anzi esso dovrebbe essere l'atteggiamento di base di ogni lavoratore e professionista che viva la sua esperienza attiva in maniera attenta e responsabile, aperta all'innovazione e alla propria qualificazione e riqualificazione permanente. Nel caso dei quarti anni occorre accentuare rispetto alla riflessione concettualizzatrice dell'esperienza, l'apporto di conoscenze teoriche e tecnologiche adeguate. Senza di queste, infatti, la rilettura critica dell'esperienza può risultare ben povera perché carente di categorie concettuali interpretative essenziali e di conoscenze organizzative e procedurali sistematicamente strutturate. Questa parte, evidentemente, è di stretta responsabilità dell'istituzione formativa, anche se dall'esperienza aziendale può venire un consistente apporto motivazionale all'approfondimento teorico e di verifica pratica dei concetti e dei quadri di riferimento organizzativi e operativi derivanti da conoscenze sistematiche.

L'insistenza sulla centralità della questione metodologica deriva anche dalla constatazione di un pericolo insito in un impianto che tende a differenziare anche sul piano strutturale dell'ambiente formativo, competenze generali della persona, competenze culturali e tecnologiche, e competenze tecnico-professionali specifiche. Fin dal tempo dei Greci si è manifestato spesso un divario tra formazione dei ceti superiori della popolazione e formazione da promuovere dei ceti inferiori; tra un sapere che aveva valore in sé, come la filosofia, e un sapere che aveva valore solo per le applicazioni pratiche. Il primo sapere coltivava la persona a livelli superiori, il secondo sapere sviluppava le competenze necessarie per il lavoro e la sopravvivenza. Qualcosa di ciò è rimasto nel dibattito degli anni passati tra sapere e competenze. In Aristotele, invece, la qualità del pensiero umano doveva integrare la parte cosiddetta teoretica e quella cosiddetta pratica. Produrre un artefatto (compito della *techne*) e mantenere una buona relazione tra le persone (compito della *phronesis*) erano competenze, da lui definite virtù, che si dovevano correlare con altre virtù, o competenze, implicate nel saper apprendere in maniera critica i vari saperi (compito dell'*episteme*), nell'intuire risposte valide da dare a problemi teorici e pratici (compito del *nous*), nel darsi una prospettiva di senso e prospettiva esistenziale (compito della *sophia*). Per questo Aristotele parlava di un organismo virtuoso.

Un recupero della prospettiva unitaria del processo educativo e formativo lo si può cogliere all'inizio del secolo scorso in John Dewey, un attento lettore di Ari-

stotele. Si tratta di quanto lo stesso John Dewey descriveva nel 1922⁶: la condotta umana esprime il carattere di una persona. Essa deve essere vista come una “interpenetrazione” degli abiti, o delle disposizioni personali (oggi dette anche competenze), che l’individuo è riuscito sviluppare nel tempo in maniera equilibrata e integrata. Tali disposizioni nella prospettiva deweyana sono viste come un insieme interconnesso e coerente di atteggiamenti, significati, conoscenze, abilità e pattern o schemi di comportamento. Dewey precisava: «Un carattere debole, instabile, vacillante è uno nel quale i differenti abiti si alternano tra loro invece di incorporarsi l’uno nell’altro. La forza, solidità di un abito non sta nel suo possesso ma è data dal rinforzo che essa riceve dagli altri abiti che assorbe in sé»⁷. Un “buon” lavoratore è dunque caratterizzato da un insieme integrato di competenze sia di natura culturale, sia di natura tecnico-professionale, sia di natura personale.

Tutto ciò può essere rivisitato sulla base di un documento dell’Unione Europea, pubblicato nel 2011, che ha proposto un’articolazione delle competenze professionali, caratterizzanti un soggetto quanto alla sua possibilità di impiego nel mondo del lavoro e di transizione tra un impiego e l’altro⁸. Si tratta di una classificazione che utilizza come criterio di analisi la loro trasferibilità da un’occupazione a un’altra, sia in senso trasversale, sia in senso verticale. Vengono così distinte tra loro le cosiddette soft skill, o competenze personali generali, le hard skill generiche, o competenze tecnologiche e culturali, le hard skill specifiche, o competenze tecnico pratiche legate a una particolare filiera professionale. La questione centrale sta nel garantire una loro buona integrazione.

Le prospettive sopra evocate mettono in evidenza per contrapposizione una tendenza opposta sviluppata nel dopoguerra: un riemergere della separazione tra sviluppo culturale e Formazione Professionale; un decadere progressivo della presenza di una pedagogia del lavoro all’interno dei vari percorsi scolastici; un giungere ad affermare: fino a diciotto anni la cultura, poi il lavoro. Molte forze politiche negli anni Settanta e Ottanta erano orientate in questa direzione: un’unica formazione culturale per tutti fino a diciotto anni. D’altra parte, lo stesso impianto descrittivo delle competenze caratterizzanti le qualificazioni professionali può essere interpretato in modo da separare tra loro la dimensione culturale e quella professionale. Parlare di percorso e formazione duale può essere allora malamente interpretato in modo tale da separare tra loro le due dimensioni, contro quanto sollecitato da Aristotele e John Dewey, oltre che da un concetto chiaro di pedagogia della persona umana.

⁶ J. DEWEY, *Human nature and conduct: an introduction to social psychology*, New York, H. Holt, 1922.

⁷ *Ibidem*, p. 38.

⁸ EUROPEAN UNION, *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2011.

4. Il diario, il portfolio e il portfolio digitale

Nella sperimentazione trentina si è anche riscontrato come un'impostazione formativa basata sull'alternanza permettesse una maggiore attenzione allo sviluppo da parte del soggetto in formazione della capacità di autoregolazione del proprio apprendimento. Ciò dipendeva da alcuni elementi di riferimento. In primo luogo si poteva sviluppare una chiara finalizzazione della propria attività di apprendimento. Anche nella prospettiva attuale di un sistema duale, la sottoscrizione da parte dell'allievo del suo piano formativo individuale gli consente di porsi obiettivi di competenza il cui significato e valore personale possono essere collegati con la propria identità e carriera professionale. In secondo luogo è possibile un sistematico riscontro delle proprie acquisizioni nella loro progressività, inclusa una constatazione oggettiva di sviluppo di abilità tecnico-pratiche, tramite il feedback offerto sia dal tutor aziendale, sia da quello formativo. Il supporto a tale attività può essere dato ora mediante una valorizzazione del previsto dossier. In terzo luogo si hanno metodologie di auto-valutazione e di auto-progettazione attuabili con continuità per mezzo di un diario personale e più in generale di un portfolio. Su quest'ultimo aspetto merita concentrare ora la nostra attenzione. La prospettiva emergente era quella di un soggetto che costruisce attivamente le sue conoscenze e abilità in maniera significativa, stabile e fruibile. Non solo, egli è più sensibile allo sviluppo dei processi cognitivi e metacognitivi e a quello delle disposizioni interne, cioè delle componenti affettive, motivazionali, sociali e valoriali. Visto da un'altra angolatura si tratta di promuovere lo sviluppo di un'autoconsapevolezza della propria identità professionale e delle competenze che la costituiscono.

Nella sperimentazione trentina nel promuovere l'uso del diario dell'allievo e del suo portfolio si era partiti dal presupposto che il continuo confronto tra l'esperienza vissuta e la riflessione critica su di essa consentisse all'allievo di consolidare e valorizzare le proprie conoscenze/competenze e, di conseguenza, di mettere in campo più adeguate ed efficaci strategie di azione per far fronte alle problematiche incontrate nelle varie situazioni. Per favorire tale coinvolgimento occorre valorizzare la sua capacità narrativa e ciò era favorito da un diario continuo avente le seguenti finalità: sintetizzare le attività/argomenti svolte/trattati in un dato periodo del percorso formativo che sono ritenuti importanti ai fini della propria crescita personale e professionale; individuare le conoscenze/abilità "mobilizzate" per lo svolgimento delle attività e/o "acquisite" attraverso i contenuti dei vari insegnamenti; esplicitare eventuali criticità incontrate, bisogni formativi emersi dallo svolgimento di specifici compiti e/o dall'affrontare contenuti e temi oggetto della didattica presso il Centro/Istituto di formazione, nonché degli eventuali "correttivi" richiesti al team di progetto oppure messi in campo autonomamente e/o in forma assistita dal tutor; verificare il "rispetto" del piano formativo da parte

dei contraenti. Attraverso il diario era possibile tener conto nel più ampio processo della valutazione formativa anche delle emozioni e degli stati affettivi e motivazionali che hanno caratterizzato le esperienze vissute dall'allievo.

Si è accennato alla possibilità di attivare per ogni allievo un portfolio personale, in particolare sviluppato sotto forma digitale, che da una parte svolga il ruolo di dossier individuale, ma dall'altra permetta anche di valorizzare le caratteristiche del diario personale, registrando le osservazioni, riflessioni e possibili esperienze ulteriori. Questo portfolio sarebbe dunque costituito di due parti fondamentali: la prima di natura più istituzionale e gestita in primo luogo dal tutor formativo in collaborazione con quello aziendale; la seconda di natura personale, gestita dall'allievo stesso, con l'aiuto del tutor aziendale. Questa seconda parte si ricollega a una tradizione abbastanza presente nei percorsi formativi, spesso descritta come diario di bordo. Da questo punto di vista è utile considerare quanto sviluppato nelle pratiche di alternanza scuola-lavoro e di apprendistato nella Regione Piemonte.

Nella sperimentazione dell'alternanza scuola-lavoro viene citata la redazione di un Diario di bordo⁹. Esso viene ritenuto: «[...] utile per descrivere l'attività svolta, i materiali utilizzati, elencare i principali termini appresi in azienda e appartenenti al lessico tecnico-professionale in uso; inoltre, possono essere richieste informazioni relative ad attività a cui ha partecipato direttamente, quelle alle quali ha assistito, il personale coinvolto in esse, i luoghi di svolgimento e le eventuali criticità incontrate». Sempre nella Regione Piemonte la pratica del Diario di bordo è prevista per i percorsi di apprendistato diretti alla qualificazione o al diploma professionale. «Il Diario di bordo è composta da report settimanali nei quali si chiede all'allievo di tenere traccia della attività svolte secondo semplici criteri di osservazione personale. Sul Diario l'apprendista è pregato di annotare tutti i giorni, per grandi linee e con pochissime parole, quello che fa, i miglioramenti professionali, i problemi che eventualmente ha incontrato. All'apprendista viene chiarito sin dall'inizio che il diario non è oggetto di valutazione e che ha due obiettivi principali: aiutarlo a ragionare sulle cose che fa, su quelle che gli riescono bene, su quelle per le quali trova difficoltà; aiutare chi lo segue (il tutor aziendale e il coordinatore formativo) a capire come impostare i successivi interventi formativi. Secondo il modello didattico adottato, il diario ha inoltre l'obiettivo di responsabilizzare e coinvolgere l'apprendista nella definizione del proprio percorso formativo, rafforzando gli elementi di differenziazione con i tradizionali modelli di apprendimento»¹⁰.

⁹ http://www.istruzioneepiemonte.it/wp-content/uploads/2015/03/ASL_manuale-commentato_Molinari.pdf.

¹⁰ G. MARTELENGO, Apprendistato per la qualifica professionale. L'esperienza piemontese, *Skill*, 2016, 2, p. 30.

In sintesi, il compito formativo, che attraverso la valorizzazione del diario personale dovrebbe essere raggiunto, è promuovere nell'allievo lo sviluppo di una vera e propria identità professionale, favorendo l'integrazione tra quanto fornito dall'esperienza aziendale e quanto offerto dall'attività formativa istituzionale. Ad esempio la redazione settimanale di un rendiconto di quanto vissuto nel contesto lavorativo potrebbe essere valorizzato per consolidare e approfondire la sua competenza nel raccontare attraverso lo scritto non solo quanto sperimentato sul piano operativo, ma anche gli aspetti più direttamente collegati alle sue conoscenze, capacità di relazione ed emozioni provate.

Quanto al modello "trentino" dei quarti anni di diploma, il Portfolio doveva supportare: un'azione di valutazione congiunta, che si configura come un processo aperto alla collaborazione e partecipazione responsabile di più soggetti (docenti, tutor aziendali e allievi); un'azione di valutazione longitudinale permettendo di seguire gli effetti del processo formativo nel suo svolgersi temporale, documentando e testimoniando i progressi che l'allievo compie verso l'acquisizione delle competenze attese in uscita dal percorso ed evidenziando il "valore aggiunto" in termini di crescita personale e professionale; la pratica riflessiva dell'allievo che ha modo di ricomporre le esperienze sviluppate in contesti diversi (aula, laboratorio, contesto lavorativo) nonché di attribuirne significati e valore d'uso rispetto alle competenze effettivamente raggiunte; di analizzare e interpretare processi e situazioni di ordine educativo oltre che di natura professionale, evidenziando l'apporto di apprendimenti non formali e informali, favoriti in modo diretto e/o indiretto dalle esperienze vissute durante il percorso, utili nel fronteggiare situazioni riguardanti la sfera sociale e civile; la narrazione e la valorizzazione del percorso da parte dell'allievo, mettendo in luce l'abilità nel raccontare, giustificandole, le scelte operative compiute o da compiere in un contesto professionale specifico; nel descrivere la successione delle operazioni compiute o da compiere per portare a termine un compito particolare, evidenziando, eventualmente, gli errori più frequenti e i possibili miglioramenti; nel valutare la qualità non solo del prodotto, risultato del suo intervento, ma anche del processo produttivo adottato¹¹.

¹¹ M. FRISANCO, L'attuazione dei percorsi sperimentali. In M. FRISANCO (a cura di), *Da qualificati a tecnici. La sperimentazione dei quarti anni di diploma professionale in alternanza formativa nella Provincia di Trento*, Milano, Franco Angeli, 2007, pp. 110-111.

5. Un approfondimento del concetto di duale nella Formazione Professionale tra sviluppo di un'identità personale e di un'identità professionale

La parola duale nel contesto specifico fa riferimento a due realtà esperienziali del giovane: quella che vive o può vivere presso un'istituzione formativa e quella lavorativa presso un'azienda produttiva di beni o servizi. Le finalità essenziali di queste due realtà sono assai diverse tra loro, anche se si tende spesso a evidenziare la capacità formativa dell'azienda e la possibile continuità con il mondo del lavoro dell'istituzione formativa. D'altra parte, l'ambiente promosso dall'istituzione formativa può assumere più o meno fortemente connotati che si ispirano a quanto viene o verrà sperimentato nel contesto lavorativo, ma il suo ruolo educativo sia generale, sia professionale, è assai diverso. In particolare alcuni tipi di competenze da promuovere ben difficilmente possono trovare spazio nell'attività formativa presso le aziende, anche se esse hanno un ruolo sempre più importante nel contesto lavorativo attuale. Si tratta di quelle che nella terminologia europea sopra citata passano sotto il nome di soft skill e di hard skill generiche.

La dualità, invece, che contrapporre le due realtà dovrebbe sollecitare un'integrazione tra due prospettive formative dal punto di vista professionale: la prima prospettiva, più centrata sulla persona e sulle sue competenze generali nel condurre una vita sociale e personale positiva e nel crescere nella qualificazione tecnico-professionale di base; la seconda, legata invece allo sviluppo di una specifica qualificazione al fine di poter assumere validamente ruoli lavorativi nel contesto di un'organizzazione produttiva. Tale integrazione può essere riletta da un punto di vista leggermente diverso, considerando lo sviluppo dell'identità professionale nel contesto di una propria identità personale. Se alla base dello sviluppo di un sistema formativo duale sta l'esigenza di favorire una reale e positiva transizione progressiva tra scuola e lavoro, tra Formazione Professionale presso un centro formativo e presso un'azienda reale, più profondamente si tratta di promuovere nei vari soggetti in formazione lo sviluppo di una propria identità professionale armonicamente collegata a una propria identità personale. Ciò sta a significare che, pur condividendo l'importanza di una costruzione di sé come lavoratore consapevole delle proprie competenze, occorre tener conto che ciò deve essere vissuto nel contesto della costruzione di una specifica identità personale.

Così, se alla base dello sviluppo di un sistema formativo duale sta l'esigenza di favorire una reale e positiva transizione progressiva tra scuola e lavoro, tra Formazione Professionale presso un centro formativo e un'azienda reale, più profondamente si tratta di promuovere nei soggetti in formazione lo sviluppo di una propria identità professionale, attraverso forme vere e proprie di apprendimento esperienziale, consapevole delle competenze via via acquisite. Tuttavia, rispetto a

orientamenti che insistono sia dal punto di vista orientativo, sia da quello formativo, sulle centralità, se non esclusività, di una progressiva costruzione di sé come lavoratore, altre impostazioni, pur condividendo l'importanza di una costruzione di sé come lavoratore consapevole delle proprie competenze, mettono in luce che ciò va vissuto nel contesto della costruzione di una specifica identità personale. È quanto ha affermato Jean Guichard contrapponendo il suo pensiero a quello di Mark Savickas¹².

Jean Guichard è convinto che ogni persona: «[...] ha uno scopo più generale rispetto alla costruzione professionale e cioè la costruzione [...] della propria vita in ambiti differenti»¹³. Si tratta di un approccio alla costruzione di sé che: «[...] tiene in considerazione il fatto che, nelle nostre società, le attività lavorative – e quindi i percorsi professionali – occupano un posto importantissimo nella costruzione di vita della maggior parte degli individui. [...] Tuttavia, le attività lavorative hanno un senso per le persone solo in relazione alle loro attività e esperienze in altri ambiti. Quindi, la costruzione professionale sembra abbia necessità di essere contestualizzata nel quadro più ampio della costruzione del percorso di vita. Il modello di costruzione di sé intende descrivere i processi attraverso i quali le persone connettono i diversi ambiti della propria vita e li ordinano in base a determinate prospettive. Per fare ciò, considera le persone delle società postmoderne come esseri plurali, che trovano un'unità sommando le loro diverse esperienze. Questa unificazione avviene tramite la creazione di alcune aspettative sul proprio futuro, aspettative che diventano poi fondamentali per l'individuo». D'altra parte: «[...] nelle società 'fluide', rispetto alle società più rigide, meno diversificate e più monolitiche, le persone (alcune più di altre) costruiscono un repertorio più ampio di identità effettive o potenziali e hanno anche più facilità a modificarlo». Ad avviso di Guichard questa impostazione può: «[...] rispondere meglio alle esigenze di adolescenti o giovani adulti che, nelle nostre società, devono affrontare molteplici compiti di sviluppo in diversi ambiti di vita (che stile di vita potrei avere? cos'è che veramente importa nella mia vita? etc.)».

Quanto alla differenza tra l'impostazione di altri, come Mark Savickas, e quella propria, Guichard afferma: «Si potrebbe dire che la persona descritta dal modello di costruzione professionale appare più unificata e coerente e connessa nella costruzione della propria vita. La persona delineata dal modello di costruzione di sé è invece più plurale, più influenzata dalla diversità delle proprie esperienze e in cerca di prospettive future che possano unificare la propria esistenza. La costru-

¹² La questione viene trattata più in dettaglio nel volume di M. PELLERÉY, *Soft Skill e orientamento professionale*, Roma, CNOS-FAP, in stampa.

¹³ J. GUICHARD, Ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life designing, *Items*, 2010, 15, pp.1-4.

zione professionale cerca di dare unità al presente attraverso il ri-ordinamento del passato; la costruzione di sé attraverso le possibilità future.

In sintesi, sembra che le similitudini e le differenze tra questi due approcci possano essere riassunte in due domande. La costruzione professionale si basa sul principio che, nelle nostre società, gli individui devono rispondere a una domanda fondamentale: Qual è il significato del mio percorso professionale nella mia vita? Il modello di costruzione di sé formulerebbe la stessa domanda come segue: Qual è quella cosa nella mia vita che (potrebbe) darle significato?»¹⁴.

Il messaggio è chiaro: non è possibile dal punto di vista formativo non tener conto della persona nella sua totalità e complessità, soprattutto oggi in cui la rapida evoluzione tecnologica e organizzativa delle varie filiere professionali, l'incertezza e la mobilità della struttura socio-economica in cui si vive, la difficoltà a un inserimento lavorativo stabile e coerente con una specifica identità professionale, esigono una visione più ampia e prospettiva del proprio progetto di vita, sollecitando forme imprenditoriali di sé aperte e dinamiche. Di qui anche la sempre più chiara importanza dello sviluppo delle soft skill e delle hard skill generiche nella Formazione Professionale dei giovani. Da questo punto di vista un sistema duale può esser letto come la ricerca di una migliore integrazione tra formazione della persona e formazione del lavoratore, soprattutto quando si tratta di soggetti ancora adolescenti o di giovani adulti.

¹⁴ *Ibidem*.