

Aspetti pedagogici e formativi dell'istituto dell'apprendistato

Michele Pellerey

I processi educativi e formativi legati all'attività di apprendistato sono stati attentamente rivisitati negli ultimi cinquanta anni sia in ambito psicologico, sia in ambito pedagogico, sia in ambito lavorativo. Al cuore di ogni modello di analisi è stata sempre posta la relazione tra esperto e principiante, relazione che implica una transazione continua, spesso anche non intenzionale, tra quanto sa, sa fare, sa essere il maestro (o mastro) e quanto progressivamente apprende l'apprendista. Negli ultimi venti anni tuttavia l'attenzione si è spostata sul reticolo di relazioni che si viene a stabilire tra apprendisti, tra apprendisti e membri dell'organizzazione formativa o lavorativa, tra gli stessi membri dell'organizzazione.

Nel mio intervento partirò da una veloce rassegna di alcuni dei più significativi apporti derivanti dalle ricerche in ambito psicologico e di organizzazione del lavoro, per giungere ad alcuni orientamenti atti a valorizzare l'apprendistato nei processi formativi sia all'interno delle istituzioni scolastiche e formative, sia all'interno delle aziende. Le mie riflessioni si pongono a una certa distanza dalle questioni istituzionali legate alla normativa esistente. A questa problematica viene data adeguata attenzione da parte di altri interventi. A me preme sottolineare le ragioni profonde dello sviluppo di una modalità formativa basata sull'apprendistato, anche per mettere in luce i pericoli che in essa si possono nascondere come la qualità modesta, se non controproducente, del maestro, della comunità di pratica lavorativa, dell'ambiente di lavoro; oppure un vero e proprio sfruttamento del soggetto, assegnandogli mansioni banali e ripetitive. Già nel milleottocento don Bosco ne aveva individuati di notevoli, spesso sperimentati dagli apprendisti artigiani del suo tempo.

Le mie osservazioni si concentrano poi soprattutto sulla modalità di apprendistato in obbligo formativo e, più in generale, di apprendistato orientato a conseguire una qualifica o a un diploma professionale, ma facilmente possono essere estese alle altre modalità di attuazione dell'apprendistato.

1. L'analisi della psicologia socio-cognitiva

In psicologia una delle possibili schematizzazioni del processo è quella denominata *modeling*, o apprendere da modelli, attraverso il meccanismo psicologico dell'esperienza vicaria. Negli studi di tipo socio-cognitivo si indicano quattro livelli di progressiva acquisizione delle competenze attraverso le forme di apprendistato; non sempre occorre passare attraverso i quattro livelli: questi indicano solo che la padronanza raggiunta in ognuno di essi facilita l'apprendimento successivo.

Tenendo conto del nostro contesto, il primo livello è fondamentalmente legato all'osservazione di un maestro o esperto, che induce a ipotizzare gli elementi fondamentali che concorrono a formare la sua competenza. L'esperienza vicaria, attivata dalla presenza di un soggetto già competente, permette di osservare direttamente le modalità attraverso le quali è possibile e utile attivare conoscenze e abilità già possedute per orchestrarle al fine di affrontare positivamente la situazione o

il problema presente. Zimmerman,¹ ad esempio, ricorda i risultati di alcune ricerche che mostrano come la perseveranza di un modello nel portare a termine un compito complesso e impegnativo influisca sulla perseveranza di coloro che lo osservano. La variante dell'apprendistato cognitivo implica, poi, la manifestazione esterna di processi e strategie interne, messi in atto in maniera non evidente. Mediante tecniche di verbalizzazione analoghe a quelle proprie del cosiddetto *thinking aloud* o della *réflexion parlée*, rispettivamente descritte da A. Newell e H. A. Simon e da E. Claparède nello studio delle strategie di soluzione di problemi, è possibile comunicarle in maniera efficace. Si tratta di evidenziare e favorire l'interiorizzazione di alcune abilità strategiche e di alcuni processi cognitivi e affettivi. In particolare si possono citare: mettere a disposizione standard di valutazione delle prestazioni messe in atto; seguire orientamenti motivazionali congruenti; essere sensibili a valori di riferimento; persistere nell'attività nonostante elementi di disturbo sia cognitivo, sia emozionale; ecc.

La constatazione che l'esperienza vicaria non sia sufficiente per passare all'effettiva manifestazione autonoma della competenza, implica come sviluppo ulteriore la necessità di passare a prestazioni che cercano di imitare forme o stili d'azione, legati ad abilità che possono essere guidate e corrette socialmente. Si tratta del livello denominato dell'emulazione. Tuttavia, ben difficilmente il soggetto che apprende riesce a realizzare prestazioni che si avvicinano alla qualità generale di quelle del modello. Un miglioramento si può avere se la persona competente adotta un ruolo docente e offre guida, feedback e sostegno durante l'esercizio pratico. D'altra parte, il riuscire a emulare almeno in alcuni aspetti generali un modello ha effetto sullo stato di motivazione favorendo l'impegnarsi ulteriormente. Occorre segnalare come a questi due primi livelli la fonte di apprendimento delle abilità auto-regolatrici è esterna al soggetto che apprende. Negli ulteriori livelli di sviluppo di tali abilità, come vedremo subito, il riferimento diventa interno.

Il terzo livello si raggiunge quando si è in grado di sviluppare forme indipendenti d'abilità, esercitate però in contesti e condizioni strutturate. È il livello denominato dell'autocontrollo. Non basta infatti la presenza di un insegnante o di un modello, occorre una estesa e deliberata pratica personalmente esercitata: prestazioni che si svolgono in contesti organizzati affinché i soggetti si impegnino a migliorare e ad auto-osservarsi. Il soggetto competente non è più presente e il riferimento a standard di qualità è interno, si tratti di immagini e di verbalizzazioni. Il raggiungere livelli desiderati di qualità sostiene e alimenta la motivazione a impegnarsi.

Infine, si raggiunge il livello della competenza vera e propria quando il soggetto riesce ad adattare da solo le proprie prestazioni sulla base delle condizioni soggettive e ambientali varianti. Egli riesce a mutare le sue strategie in maniera autonoma. La motivazione può fare riferimento a sentimenti di auto-efficacia. Non c'è più grande bisogno di auto-monitoraggio. D'altra parte, dal momento che le competenze dipendono anche dalle condizioni esterne, possono presentarsi nuove situazioni che evidenziano i limiti delle competenze già acquisite ed esigono nuovi apprendimenti.

¹ B. J. Zimmerman, "Attaining self-regulation: A social cognitive perspective", in M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (a cura di), *Handbook of self-regulation*, San Diego, CA, Academic Press, 2000, pp. 13-39.

Livello	Nome	Descrizione
1	<i>Osservazione</i>	Si inducono le competenze tramite l'esperienza vicaria che si ha osservando attentamente un modello
2	<i>Imitazione</i>	Prestazioni di tipo imitativo di forme generali o di stile di un modello sotto modalità di guida sociale
3	<i>Auto-controllo</i>	Manifestazione di competenze riscontrate nel modello messe in atto in maniera indipendente anche se in contesti strutturati
4	<i>Auto-regolazione</i>	Uso adattativo di competenze in condizioni personali e ambientali variate

Fig. 1. Quadro sintetico dello sviluppo delle competenze secondo l'approccio socio-cognitivo.

Osservazione critica: Occorre verificare quale orientamento motivazionale all'apprendimento guida l'azione dell'apprendista: egli tende solo a riprodurre in maniera automatica i gesti (e le parole) del suo modello, oppure intende sviluppare, attraverso l'esercizio (anche quello guidato), la competenza manifestata da chi è più esperto di lui? Inoltre, quali conoscenze e competenze possiede effettivamente il modello: sono esse adeguate per promuovere un apprendimento valido e produttivo nel contesto lavorativo attuale?

2. Gli orientamenti della psicologia dell'attività

La corrente psicologica che si collega alla psicologia dell'attività socioculturale, originariamente sviluppata in Russia da parte di Vygotskij e di altri psicologi ben conosciuti, ed ora notevolmente diffusa sotto il nome di costruttivismo sociale, ha fondato e valorizzato uno dei concetti più ricchi di conseguenze pedagogiche, anche, se non soprattutto, in campo di apprendimento professionale: si tratta del concetto di "zona di sviluppo prossimale". È un concetto ormai abbastanza popolare, ma che può essere approfondito ed esteso in maniere assai significative. La zona di sviluppo prossimale è costituito dalla fascia cognitiva e operativa entro la quale un soggetto riesce a svolgere, con il sostegno (*scaffolding*) di un esperto, o in collaborazione con un pari più capace, attraverso la mediazione degli scambi comunicativi, compiti che non sarebbe in grado di svolgere da solo. È nel momento in cui agisce in un contesto sociale, valorizzando forme di comunicazione valide, che egli si appropria di nuovi strumenti cognitivi e operativi che gli serviranno ad alimentare la sua competenza al fine di risolvere in maniera autonoma problemi analoghi a quelli affrontati con l'aiuto di altri.

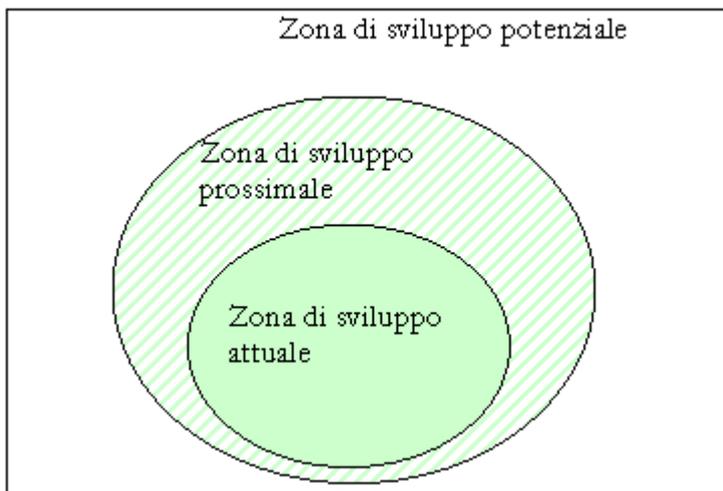


Figura 2. Il significato di zona di sviluppo prossimale.

Zona di sviluppo attuale. La zona di sviluppo attuale riguarda tutte le abilità e le competenze già sviluppate: le cose che il soggetto sa già fare autonomamente. Anche se un'abilità o una competenza deve essere costantemente tenuta in esercizio, spendere la maggior parte delle nostre energie educative in questa zona è poco conveniente.

Zona di sviluppo potenziale. Nella zona di sviluppo potenziale si trovano le abilità e le competenze non ancora presenti nella persona. Esse con ogni probabilità verranno acquisite in futuro. Vygotskij non considera queste abilità e competenze come "assenti": sebbene noi non ne vediamo ancora gli effetti, esse sono presenti allo stato potenziale, ma richiedono esperienze e stimoli per poter diventare effettivamente attuali.

Zona di sviluppo prossimale. Si tratta di un'ampia zona che si trova tra le prime due: le abilità e le competenze che si trovano passano dallo stato embrionale a prime forme di presenza anche se condizionate dal contesto sociale, relazionale e comunicativo. L'apprendista ha bisogno di qualcuno che lo aiuti ad acquisire le nuove capacità.

Negli studi legati alla teoria dell'attività socioculturale, in particolare in quelli di Yriö Engeström², che si interessano del mondo del lavoro e della formazione. ciò che può interessarci è l'attenzione posta verso la dinamica dell'agire umano in quanto inserito in un sistema di azioni individuali e collettive che tende a relazionarsi poi con altri sistemi di attività. Ciò che può essere qui particolarmente valorizzato riguarda proprio il concetto stesso di attività, che corrisponde in qualche modo al concetto di pratica sociale di natura collaborativa, il cui significato e valore è riconosciuto collettivamente e il fatto che la competenza nel partecipare a tale pratica può essere sollecitata in varie forme, ma fondamentalmente mediante la partecipazione attiva del singolo. Il senso delle azioni messe in atto dai partecipanti deriva da una presa di consapevolezza del significato che caratterizza la pratica stessa. Dal nostro punto di vista la competenza del singolo si sviluppa all'interno di una pratica socialmente rilevante, mediante forme di esercizio sempre più valide e coerenti e l'utilizzazione degli artefatti e delle forme di collaborazione che la caratterizzano secondo modalità sempre più consapevoli e produttive.

² Y. Engeström, R. Engeström e M. Kakkainen, *Polycontestuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem-solving in complex work activities*, «Learning and Instruction», 1995, 4, 319-336.

Alcuni principi generali caratterizzano i vari sviluppi della teoria e in primo luogo il fatto che le qualità interne di natura cognitiva del singolo si sviluppano in una interazione significativa, intenzionale e segnata socialmente e culturalmente con il mondo esterno, nella quale giocano un ruolo centrale alcuni mediatori culturali come le pratiche umane nelle quali si è inseriti, gli artefatti e strumenti caratterizzanti tali pratiche, i significati a esse attribuiti. Tale attività è spesso mediata dall'uso di appropriati strumenti fisici o culturali. Ad esempio un carpentiere usa i propri strumenti di carpenteria per costruire una casa, lavora in collaborazione con altri carpentieri e altri lavoratori, utilizza forme più o meno tradizionali di organizzazione del lavoro. Le sue azioni sono svolte all'interno di una pratica umana e da questa assumono il loro significato. Analogamente un insegnante usa la parola, i libri, gli altri materiali e strumenti didattici per insegnare una data materia scolastica. Le sue singole azioni acquistano senso e la sua competenza si sviluppa in stretto rapporto con l'attività di insegnamento che l'istituzione svolge. Le sue competenze, conoscenze e giudizi vanno valutati in relazione alla pratica collettiva nella quale egli è inserito.

Osservazione critica. È abbastanza difficile individuare con precisione la zona di sviluppo prossimale di ciascuno, perché molto variabile e soggettiva, ma certamente è qui che la formazione dovrebbe concentrare le sue forze. Occorre anche sottolineare come molte volte siano gli stessi giovani che, in un contesto favorevole, evidenziano la disponibilità ad andare oltre quello che sanno e che sanno già fare, anche sulla base dell'esperienza che affrontano sia vicaria, sia diretta.

3. Dalla conoscenza tacita di Polanyi al modello di Nonaka e Takeuchi³

Un contributo essenziale ai fini di un approfondimento dell'apporto formativo dell'apprendistato viene dagli studi dell'ungherese Michael Polanyi (Budapest 1891 – Northampton 1976), che ha messo in luce il fatto che noi in genere conosciamo più di quello che siamo in grado di esprimere: si tratta della cosiddetta conoscenza inespresa, e in molti casi inesprimibile. Gran parte di questa conoscenza caratterizza proprio le qualità dell'esperto, che, sulla base della vasta esperienza accumulata, riesce a cogliere agevolmente il quadro completo e articolato delle situazioni da affrontare e di conseguenza a decidere e ad agire in modo fluido, appropriato e senza sforzo. Un apporto alla comprensione della dinamica psicologica che sta alla base di tali comportamenti viene dalle ricerche della Gestalt sul ruolo delle capacità intuitive degli esperti solutori di problemi. Questi sono sensibili alle sollecitazioni provenienti dalla configurazione degli elementi informativi e di fatto e pronti a cogliere quella che è stata definita una "buona forma", cioè una configurazione coerente e ben strutturata che non solo permette di comprendere la questione e la situazione in oggetto, ma anche di intervenire in essa in modo appropriato ed efficace. Prevale decisamente l'intuizione o *insight*, che riesce a "intus légere", a leggere dentro le situazioni in maniera agevole e pertinente.

Le conoscenze inespresse dell'esperto non possono dunque essere normalmente insegnate esplicitamente, ma sono comunicate in maniera informale tramite modalità che vengono

³ M. Polanyi, *The Tacit Dimension*, Chicago, University of Chicago Press, 2009; M. Polanyi, *La conoscenza personale*, Milano, Rusconi, 1990; Id., *La conoscenza inespresa*, Roma, Armando, 1983. I. Nonaka – H. Takeuchi, *The knowledge creating company*, Oxford, Oxford University Press, 1995.

denominate “ostensive”, in quanto basate su comportamenti osservabili e interiorizzabili. Si tratta di forme recentemente messe in luce anche dalle ricerche sui “neuroni specchio”. Viene evocata quella esperienza precedentemente presa in considerazione e denominata “esperienza vicaria”, esperienza che per essere veramente formativa deve diventare esperienza diretta tramite l’esercizio e la partecipazione attiva alla pratica considerata.

Occorre precisare che, anche se Polanyi distingue tra conoscenza esplicita e conoscenza tacita, egli insiste sul fatto che anche la conoscenza esplicita si appoggia su conoscenze tacite. Queste ultime sono caratterizzate da quattro aspetti interrelati. In primo luogo il soggetto percepisce e valuta gli stimoli che gli arrivano in maniera integrata cercando di cogliere una totalità significativa. In secondo luogo ciò è possibile perché si tende a cogliere e integrare quanto si percepisce da fuori senza perdersi dietro singoli dettagli. Poi, ci si colloca all’interno delle situazioni e si colgono le cose dall’interno di esse. Il processo di integrazione o di generazione del significato è un processo fluido non governato da regole.

Il concetto di “conoscenza tacita” si è diffuso nel mondo delle imprese in particolare tramite i lavori di due studiosi e consulenti giapponesi, I. Nonaka e H. Takeuchi, che hanno cercato di mettere in evidenza le complesse dinamiche sociali che stanno alla base della creazione della conoscenza nelle organizzazioni. Essi partono dalla distinzione tra conoscenze esplicite e conoscenze tacite. La conoscenza esplicita è la conoscenza che è possibile esprimere in linguaggio formale, in 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 della conoscenza in un’organizzazione consiste nel portare la conoscenza tacita interiorizzata di ciascun individuo, acquisita attraverso le proprie esperienze, verso una dimensione aziendale, che permetta di considerarle come patrimonio cognitivo e operativo comune attraverso opportune forme comunicative, a esempio attraverso narrazioni.

I processi che si possono identificare in tale direzione sono questi.

Socializzazione: da tacito a tacito. Rappresenta un momento di condivisione della conoscenza tacita tra persone che fanno esperienza comune nello stesso contesto. In questa fase si verifica il passaggio da una conoscenza tacita all’altra tramite la condivisione non esplicita della conoscenza individuale. È il processo di condivisione dell’esperienza che avviene tra un apprendista e il suo maestro: si creano modelli mentali, schemi di azione condivisi e nuove abilità pratiche, anche 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.

Esteriorizzazione: da tacito a più esplicito. È il processo mediante il quale si cerca di comunicare la conoscenza tacita attraverso narrazioni e concettualizzazioni che valorizzano analogie, metafore, ipotesi o modelli. La metafora è già una forma di concettualizzazione dell’esperienza che porta a un simbolo, a un riferimento astratto, favorendo lo sviluppo di un reticolo di riferimenti basati sull’analogia. Diventa questa la base di un possibile lavoro di trasferimento di un’abilità o di una competenza da un contesto a un altro, da una situazione di lavoro a un’altra.

Combinazione: da esplicito a esplicito. È un processo di sistematizzazione dei concetti che consente di passare da una conoscenza esplicita a un'altra. È il momento in cui si organizzano le conoscenze esplicite in visioni e descrizioni sintetiche, pronte per essere trasmesse in modo strutturato. Lo strumento fondamentale di lavoro è la riflessione critica e la ricerca di una buona organizzazione dei concetti e delle esperienze a questi collegate.

Interiorizzazione: da esplicito a tacito. Consiste nel tradurre concretamente la conoscenza esplicita in una base di creazione di conoscenza tacita. Essa viene trasmessa alle persone, con conseguente arricchimento individuale, sulla base di una capitalizzazione delle conoscenze e successiva creazione di nuova conoscenza individuale.



Figura 3. Il modello di Nonaka e Takeuchi

Quanto alla diffusione della conoscenza essa passa dall'individuo al piccolo gruppo, a una parte dell'organizzazione, all'intera rete organizzativa. Così il processo di creazione della conoscenza in un'organizzazione si basa su una progressiva condivisione di esperienze, di conoscenze tacite, di loro rappresentazione astratta e simbolica, venendo a costituire il patrimonio cognitivo e operativo comune.

Il processo descritto da Nonaka e Takeuchi è uno sviluppo che non ha un reale inizio e un'effettiva fine. Inoltre, sostengono gli autori, il processo di per sé non è garanzia di creazione di nuova conoscenza, ma pone le basi affinché questo avvenga. Infatti il ciclo può essere percorso più volte fino a che la conoscenza prodotta non è quella adeguata e quindi effettivamente riutilizzabile. In questo modello le condizioni per un'integrazione agevole delle persone sono dovute al contesto sociale ed organizzativo di riferimento che può facilitare o veicolare il processo di creazione e condivisione della conoscenza. L'organizzazione deve fornire, dunque, strumenti di indirizzo della conoscenza che consentano ad ogni dipendente di percepire il processo di condivisione e trasferimento della stessa come parte integrante della propria attività.

Osservazione critica: Si preferisce in generale oggi - come già sembrava suggerire Polanyi - raggruppare le due dimensioni, tacita ed esplicita, della conoscenza nella categoria del "sapere pratico", elaborato da una comunità di attori sociali sulla base di risorse cognitive ed orientamenti comportamentali "situati", non contrapposto al sapere esplicito di natura tecnico professionale di

cui la comunità dispone, ma costruito a partire da esso, attraverso esperienze condivise nella vita della comunità.

4. Il contributo di E. Wenger sulle comunità di pratica

Il passaggio dalla considerazione della relazione apprendista-maestro a quella di un sistema di relazioni sociali allargate, che mette in luce le reciproche influenze tra apprendisti di diverso livello di competenza e tra soggetti a diverso livello di competenza, specializzazione e responsabilità. In tale contesto la pratica professionale assume i tratti di un “fare in un contesto storico e sociale che dà struttura e significato all’attività”, che “include sia l’esplicito sia il tacito, [...] il linguaggio, gli strumenti, i documenti, le immagini, i simboli, i ruoli ben definiti, i criteri specifici, le procedure codificate, le normative interne e i contratti che le varie pratiche rendono espliciti per tutta una serie di finalità. Ma include anche tutte le relazioni implicite, le convenzioni tacite, le allusioni sottili, le regole empiriche inesprese, le intuizioni riconoscibili, le percezioni specifiche, le sensibilità consolidate, le intese implicite, gli assunti sottostanti, e le visioni comuni del mondo”. Se applichiamo questo concetto al caso di un ambiente formativo, possiamo parlare della pratica ivi presente e degli elementi che la caratterizzano. Le attività che si svolgono in tale contesto, siano di insegnamento o di apprendimento o di interscambio tra i soggetti presenti, coinvolgono “sempre la persona nella sua totalità, in quanto soggetto che agisce e conosce nello stesso tempo”.⁴ D’altra parte, tali pratiche, secondo J. Bruner, si attuano nel contesto della cultura propria della istituzione considerata, in quanto “l’apprendimento e il pensiero sono sempre *situati* in un contesto culturale e dipendono sempre dall’utilizzo di risorse culturali”.⁵ La comunità formativa ai suoi vari livelli è segnata nel bene e nel male da una sua particolare cultura e da sue specifiche pratiche, che trovano senso e giustificazione nell’atmosfera culturale che le ispira e le sostiene. Il messaggio che dovrebbe provenire dagli apporti ricordati è quello di inserire in maniera continua e consistente nell’attività formativa forme di apprendistato pratico e cognitivo, che fondino e sviluppino quelle abilità e competenze sia personali, sia culturali, sia professionali che costituiscono il patrimonio spendibile dagli allievi nella loro transizione nel mondo del lavoro e più in generale nella società adulta.

La prospettiva elaborata da E. Wenger integra le diverse prospettive valorizzando l’apprendistato e l’apprendimento da modelli. Il ruolo formativo di una comunità di pratica, non solo professionale, diventa molto significativo, se si prende in considerazione la moltitudine delle relazioni tra persone che già possiedono competenze avanzate, e persone principianti o che devono acquisire competenze nuove. Grazie alle possibilità di osservare persone più esperte, di lavorare insieme, di confrontarsi con gli altri, si crea un naturale sistema di apprendimento vicendevole e la possibilità di sostenersi con le pratiche e i modelli che sono stati verificati come effettivi. Scrivendo della comunità di pratica E. Wenger afferma: “La prima caratteristica della pratica come fonte di coerenza di una comunità è l’impegno reciproco dei partecipanti. La pratica non esiste in astratto. Esiste perché le persone sono impegnate in azioni di cui negoziano reciprocamente il significato. In questo senso, la pratica non risiede nei libri o negli strumenti, anche se può coinvolgere tutti i tipi di oggetti. Non risiede in una struttura preesistente, anche se non nasce in un vuoto storico. La pratica risiede in una

⁴ E. Wenger, *Comunità di pratica*, Milano, Cortina, 2006, 59-60.

⁵ J. Bruner, *La cultura dell’educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997, 17.

comunità di persone e nelle relazioni di impegno reciproco attraverso le quali esse fanno tutto ciò che fanno. L'appartenenza a una comunità di pratica è dunque un patto di impegno reciproco. È ciò che definisce la comunità.”⁶

La comunità formativa si costituisce così come un ambiente in cui, attraverso relazioni interpersonali molto intense, attraverso gli incarichi svolti e le esperienze possedute, si attiva un processo di sviluppo personale, culturale e professionale a vari livelli. In questo ambiente è possibile acquisire le varie competenze richieste per entrare nel mondo del lavoro e della vita sociale e civile e per potervi rimanere in maniera attiva e partecipativa. È pure possibile l'acquisizione delle competenze e conoscenze che da Polanyi sono state definite tacite e che non si possono trasmettere agli altri né possono essere acquisite se non attraverso personali interazioni con quelli che le possiedono.

Le sollecitazioni che provengono dall'approccio dei Wenger e collaboratori mettono in luce anche un pericolo che può essere presente in forme di apprendistato che si limitano a un rapporto duale apprendista – maestro che si prolunga nel tempo. Se è vero che una competenza si sviluppa con l'esercizio sviluppato in un contesto di pratica lavorativa, è anche vero che essa implica quella che è stata definita da Yriö Engeström la poli-contestualità, cioè il saper andare oltre il contesto specifico e la tipologia particolare di pratiche nei quali l'esercizio pratico è stato realizzato. È questo il problema della trasferibilità delle abilità e delle competenze da un contesto all'altro. Problema che diventa ancora più importante quando si tratta di vere e proprie transizioni da ambiente formativo a ambiente di lavoro, da un ambiente di lavoro a un altro, da un livello e ruolo professionale a uno superiore, ecc. Qui la competenza chiave è data dalla capacità di gestire se stessi in tali passaggi e implica chiari obiettivi formativi centrati su quelle che oggi si definiscono come sviluppo di competenze strategiche che costituiscono la struttura fondamentale di una persona in grado di dirigere se stessa nella vita, nello studio e nel lavoro.⁷

Osservazione critica. L'influsso della comunità di studio o di lavoro, come è stato ben evidenziato dagli studi sopra ricordati, è certamente determinante non solo nel promuovere le competenze necessarie, ma anche nel dare senso e prospettiva professionale alle persone. Naturalmente ciò può esserlo nel bene e nel male. Una comunità di pratica poco aperta all'innovazione, prigioniera dell'esperienza passata e di modalità di relazione e di lavoro poco funzionali e ripetitive, in cui la trasmissione delle conoscenze e competenze è basata su forme autoritarie, se non violente, e banalmente imitative, può costituire un serio ostacolo all'apprendimento degli apprendisti presenti.

5. Lo sviluppo di abiti di pensiero e di abiti operativi e lavorativi⁸

Lo sviluppo delle competenze culturali e professionali proprie dell'apprendistato 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

⁶ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006, p. 88. Vedi anche: E. Wenger, R. McDermott e W. M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica*, Milano, Guerini, 2007.

⁷ Un approfondimento del concetto di competenze strategiche nel gestire se stessi nello studio e nel lavoro si trova, accompagnato da strumenti di autovalutazione, nel sito www.competenzestrategiche.it.

⁸ Quanto esposto è stato sviluppato in alcune ricerche promosse dal Cnos-Fap, tra cui: M. Bay, D. Grzadziel, M. Pellerey, *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Roma, Cnos-Fap, 2010.

anche in maniera automatica, l'agire della persona.⁹ Il concetto di abito si fonda su quanto Aristotele ha elaborato 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.

Tommaso d'Aquino per sviluppare il concetto di virtù ha ripreso dalla tradizione aristotelica quello di abito (*habitus*), considerando questo come una qualità dell'animo umano che orienta stabilmente la persona ad agire secondo una specifica modalità pratica (*habitus operandi*). La natura umana possiede in sé le potenzialità richieste per sviluppare tali qualità, ma senza un agire ripetuto e coerente tale potenzialità non si traduce 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. Nei vari documenti internazionali ed europei le risorse interne comprendono in genere 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 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 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 in 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

⁹ 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.

possono non solo interferire nell'attività, ma addirittura impedire che si riesca a portare a termine l'impegno preso.

Lo sviluppo di abiti sia intellettuali, sia morali, sia pratici e motori implica apprendimento, e un apprendimento sviluppato tramite esercizio. D'altra parte, 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 orienta ¹⁰.

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.

Inoltre, emerge la capacità di cogliere sempre più nella sua totalità e profondità l'appello proveniente dalle differenti situazioni sfidanti, cogliendone le caratteristiche peculiari, ma anche le somiglianze con altre precedentemente affrontate. Ne nasce una forma di conversazione tra persona e situazione che porta a scegliere di intervenire in maniera valida e coerente, quanto più nel tempo si è sviluppata una inclinazione o abito a fare ciò con continuità e fedeltà. Entra in gioco qui la capacità sviluppata nel tempo di leggere e interpretare le situazioni sulla base di una sempre più accentuata sensibilità per la ricerca dell'eccellenza e di una sempre più pronta disponibilità ad agire in maniera coerente con tale sensibilità.

Osservazione critica. Data la poca familiarità con i concetti di abito mentale e abito di lavoro, questi possono essere interpretati, erroneamente, come forme di abitudine ripetitiva; per questo 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.

6. Trasformare l'ambiente formativo in una comunità di apprendimento professionale centrato sullo sviluppo di competenze intese come abiti sia di pensare, sia di agire

Esiste un reale pericolo di istituzionalizzare la formazione professionale secondo il modello di Maria Teresa d'Austria per la scuola di base: una struttura basata su discipline ben distinte, con

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

insegnanti specializzati nel proprio settore contenutistico, organizzata secondo ore di scuola distribuite settimanalmente.

Invece, come abbiamo accennato, l'apprendimento professionale (ma anche quello culturale) nasce 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.

Occorre ricordare anche lo 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. 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 lavoro.

a) Il primo elemento da considerare riguarda lo sviluppo di un ambiente formativo di tipo istituzionale che garantisca la presenza di autentiche forme di apprendistato sia sociale, sia culturale, sia professionale. In altre parole aiutare ciascuno a sviluppare le competenze intese, valorizzando gli apporti provenienti dai suggerimenti sopra ricordati, tenendo conto anche delle osservazioni critiche avanzate. 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.

b) In secondo luogo occorre favorire lo sviluppo di relazioni produttive tra allievo e artefatti culturali e tra allievo e strumenti tecnologici, attraverso una pratica guidata in vista dell'acquisizione di una adeguata familiarità nell'usarli dai vari punti di vista possibili; tra questi è ovvia la valorizzazione del computer (o il tablet, o lo smartphone), ma sempre nella direzione di un uso valido e produttivo nell'ambito delle attività professionali coinvolte. A seconda poi degli ambiti professionali considerati occorre promuovere forme di integrazione personale con quegli artefatti e strumenti, anche elementari, che li caratterizzano.

c) Guidare lo sviluppo di competenze intese come abiti, cioè come disposizioni stabili a pensare e agire in maniera valida e produttiva sia dal punto di vista personale, culturale e professionale. Oggi vengono chiamati abiti morali, abiti mentali, abiti di lavoro. 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 titoli scolastici. A questo proposito occorre sottolineare la necessità, se si vogliono sviluppare forme di apprendistato istituzionale rivolte al conseguimento di qualifiche e diplomi, di strutturare a partire da tale quadro di competenze quello che si chiama un profilo formativo per competenze articolato secondo unità di apprendimento adeguatamente progettate, che permettano di certificare le competenze da esse considerate.

d) Favorire la transizione tra ambiente formativo e ambiente di lavoro. Qui si apre un capitolo 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, non simulato.

7. Trasformare l'ambiente lavorativo in una comunità di apprendimento professionale

Occorre chiarire bene lo status di legittimazione degli apprendisti come lavoratori periferici ma partecipi a pieno titolo della comunità lavorativa. Proprio per questo occorre che l'organizzazione che assume apprendisti sia consapevole del ruolo formativo che ciò implica e quindi assicurare loro una partecipazione che sia adeguatamente seguita e favorita nelle esigenze di un progressivo apprendimento delle competenze richieste. Si indica in genere l'affidamento a un tutor aziendale, ma la questione, come risulta chiaro da quanto precedentemente detto, investe tutta la comunità di lavoro.

Tenendo conto poi delle difficoltà che si incontrano in particolare nell'assumere apprendisti ancora in obbligo formativo e che intendono conseguire o una qualifica o un diploma professionale, occorre certamente mettere a punto in forme più adeguate i dispositivi di legge in proposito, in particolare quelli contenuti nella recente normativa sull'apprendistato e nella riforma del mercato del lavoro, ma anche soddisfare ad alcune essenziali condizioni operative.

a) In primo luogo si tratta di accettare un apprendista come un membro effettivo della comunità di lavoro, anche se la sua partecipazione alle attività lavorative vere e proprie sarà progressiva. Tale accettazione implica anche la necessità che egli possa frequentare sistematicamente attività formative, esterne all'azienda, che lo aiutino a raggiungere i livelli culturali e tecnico-professionali che caratterizzano le qualifiche e i diplomi professionali. Questa dualità di riferimenti è essenziale per l'apprendistato in obbligo formativo, ma in molti casi lo è anche per gli altri tipi di apprendistato in quanto molte delle aziende non sono in grado di aprire la mente verso le innovazioni, e in generale verso il futuro. Illuminante è stato il caso dell'industria della stampa e del multimediale negli ultimi trenta anni.

b) Chiarire bene sia all'apprendista, sia a quanti avranno a che fare con lui, la dinamica propria dell'apprendimento da uno o più modelli e il trasferimento tramite esperienze condivise della conoscenze tacite, cercando di sollecitarne qualche forma di concettualizzazione e il collegamento con almeno alcune di quelle esplicite acquisite in altri contesti.

c) Favorire un sistema di feedback sistematici rispetto alla progressione che si può riscontrare nelle sue abilità e competenze. Per favorire lo sviluppo di standard di riferimento interni non basta infatti l'osservazione del modello, ma anche la sollecitazione a identificare le caratteristiche peculiari delle competenze da acquisire, le loro componenti conoscitive e di abilità, i progressivi livelli, per farne obiettivi di riferimento per il proprio apprendimento e la propria autovalutazione.

d) Ma tutto ciò non è realizzabile, senza una strutturazione più chiara delle unità di apprendimento per competenze, il cui sviluppo e integrazione progressiva porti a quelle competenze che sono previste al fine affrontare e superare la valutazione e certificazione finale prevista dalle diverse qualifiche o dei diplomi professionali. Qui entra in gioco ancor più chiaramente l'inadeguatezza attuale del sistema di formazione professionale in ordine all'ipotesi di certificazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali, in particolare per un loro riconoscimento nei percorsi formativi.