

Nicola Paparella

Modelli di competenza ed attività di tirocinio e di laboratorio

Tre tesi

La rilevanza delle attività di laboratorio e di tirocinio, all'interno di un processo di formazione, dipende in larga misura dal modello di competenza esplicitamente o implicitamente interpretato dagli attori di quel processo; per contro il modello di competenza espresso dagli attori di un processo di formazione dipende in gran parte dalla loro posizione all'interno del processo medesimo.

Le competenze sono ed agiscono nella persona come *strutture* e quindi come modi di funzionare del soggetto.

Sono queste le due tesi che intendiamo dimostrare in questo saggio, con l'obiettivo di trarre argomenti a vantaggio della terza tesi, quella che più interessa in questa sede: dimostrare che *l'efficacia formativa del laboratorio e del tirocinio dipendono dalla loro capacità di configurarsi come comunità di pratiche, in grado di produrre innovazione.*

Un'analisi preliminare: performance, abilità, conoscenza, competenza

Fra performance, conoscenza, prestazione, abilità, competenza c'è una tale vicinanza semantica da indurre un uso incontrollato di questi termini, con l'effetto di renderli spesso sovrapponibili, senza una chiara demarcazione dei rispettivi margini di significato.

Se dicessimo, ad esempio, che il laboratorio è un luogo attrezzato nel quale le conoscenze vengono a congiungersi alle abilità, per produrre competenze e quindi performance

analiticamente certificabili, diremmo qualcosa che, quanto meno, non regge l'analisi terminologica. Possiamo, infatti, pensare a momenti di esercizio della conoscenza e quindi ad attività che servano a collaudare l'informazione o la sua spendibilità in specifici contesti operativi, ma dobbiamo pur prendere atto che le abilità così attivate dipendono o sono connesse soltanto in piccola parte al ventaglio delle informazioni in esame e molto dipendono, invece, dal contesto operativo nel quale la persona si trova ad agire, alla sua cultura di riferimento e ad un insieme di altri parametri.

Anche i compiti assegnati all'interno di un laboratorio (o – se si preferisce – il fascio delle prestazioni attese e delle prestazioni offerte) disegnano non già la competenza e tanto meno le performance, ma al più le abilità e le informazioni richiamate dal processo formativo. La stessa nozione di performance non dipende soltanto dalle abilità conseguite, ma dalle abilità dimostrate nell'esercizio effettivo, e queste sono soltanto in parte sovrapponibili alla competenza maturata.

Quando N. Chomsky distingueva la “competenza” linguistica (ossia la conoscenza e la padronanza della propria lingua da parte di un parlante ascoltatore) dalla performance linguistica (ossia l'uso del linguaggio in situazioni concrete), invitava di fatto a considerare l'interazione di diversi fattori che possono intervenire nella produzione linguistica¹. Può accadere, infatti, che un soggetto, pur fornito di un alto livello di competenza linguistica, possa esprimere performance modeste in certe determinate situazioni di contesto o per effetto di specifiche interferenze emotive o per il richiamo forzato di risorse aggiuntive (dati di memoria, ad esempio).

La performance nasce e si definisce a partire da una interazione di vari fattori, alcuni anche del tutto contingenti; e la competenza è soltanto uno di questi fattori.

¹ Cfr. N. CHOMSKY, *Aspect of the Theory of Syntax*, Special Technical Report n.11, MIT press., Cambridge, Mass. 1965, 4-5 (tr. it.: 1970 in N. CHOMSKY, *Saggi linguistici*, vol. 2: *La grammatica generativo-trasformativa*, Boringhieri, Torino).

Tutti i protagonisti delle attività di tirocinio e di laboratorio, e non soltanto i soggetti in formazione, esprimono livelli di performance, ma questi livelli possono non essere stabili e possono dipendere da fattori del tutto contingenti. E comunque non coincidono con le competenze.

Conviene allora distinguere convenientemente l'ambito semantico delle nozioni che concorrono a descrivere/interpretare il lavoro che si svolge in un laboratorio didattico o nelle attività di tirocinio.

Le *conoscenze* sono l'esito di apprendimenti, diversamente connotabili a seconda che si riferiscano a concetti o contenuti (aggregati o meno in distinti corpus disciplinari) o siano invece connessi a capacità d'azione. Possono riguardare contesti teorici o contesti pratici ed operativi.

Per *abilità* si intende solitamente il fare, l'esercizio, l'uso di alcune conoscenze, per far fronte a determinati compiti in contesti altrettanto determinati, potendosi parlare di abilità sia in riferimento ad ambiti operativi molto "pratici" sia in situazioni caratterizzate da alti livelli di investimento conoscitivo. Ciò che merita sottolineatura, tuttavia, ai fini dell'obiettivo assegnato a questo lavoro, non è tanto la dimensione di destrezza o di fruibilità o di efficienza che viene solitamente associata alla nozione di abilità, ma il fatto che l'abilità richieda o supponga sempre una sorta di efficace combinazione fra conoscenze e caratteristiche personali, la qualcosa postula, oltre che una continua esposizione a fattori evolutivi, anche una condizione di padronanza di sé e della situazione. L'abile meccanico, ad esempio, è tale se dinanzi ad una situazione anche nuova riesce a ridefinire il problema e la propria posizione nei confronti dell'oggetto del suo intervento.

La nozione di abilità coglie questo dinamismo e le risorse del soggetto, là dove invece la nozione di *prestazione* si ferma all'esito dell'intervento operativo, riferito in termini quasi soltanto descrittivi. Per questo le verifiche condotte con strumenti riconducibili alle osservazioni comportamentali di stampo behavioristico puntano quasi sempre e soltanto a prestazioni accuratamente definite.

Nel 1959 R. White, parlando delle *competenze*, coglie un aspetto nuovo ed interessante, precisando che già nelle prime fasi dello sviluppo, alcune abilità elementari come la capacità di afferrare, la capacità di manipolare o quella di lasciar andare degli oggetti, non nascono da comportamenti casuali, ma da una iniziale attitudine ad esprimere comportamenti orientati, selettivi, persistenti². J. S. Bruner aveva poi ripreso questa osservazione e aveva sottolineato, a proposito della motivazione di competenza³, gli aspetti di motivazione intrinseca, e la speciale capacità del soggetto di interagire efficacemente con l'ambiente.

Si tratta di osservazioni che corrono parallelamente alla riflessione relativa al coinvolgimento pieno della persona, quasi che la competenza non sia da riferire ad uno o più contenuti, ma alla globalità del soggetto.

Già nel 1965, N. Chomski, cogliendo l'aspetto sistema, si era spinto a dire che la parola competenza non può che essere adoperata al plurale, dovendosi escludere l'ipotesi di una persona che possa vantare una sola competenza. Si cominciava, in questo modo, a scorgere nella persona il nucleo fondante della competenza, e a proporre perciò una sorta di centralità del soggetto che si fa competente, rispetto ai contenuti e agli aspetti fattuali della competenza.

Anche nell'ambito della gestione delle risorse umane, dove per lungo tempo ci si è sostanzialmente riferiti alle prestazioni, a volte impropriamente definite performance, il punto di snodo fondamentale si avrà soltanto quando, a partire dagli anni Ottanta, anche negli studi di sociologia del lavoro, si comincerà a porre in primo piano non più l'operare, ma l'operatore⁴, non più il lavoro, ma la persona, non tanto i comportamenti da assumere quanto i compiti da affrontare.

² R. W. WHITE, *Motivation Reconsidered: The Concept of Competence*, in . Psychological Review, n. 66, sept., 1959, pp. 297-333; R. W. WHITE, *Ego and Reality in Psychoanalytic Theory*, International Universities Press, New York 1963

³ BRUNER J. S., *Verso una teoria dell'istruzione*, tr. it., Armando, Roma 1967, c. VI.

⁴ Cfr. R. E. BOYATZIS, *The competent manager: a model for effective performance*, Wiley & Sons, New York 1982.

Si è trattato di un cambiamento sollecitato in qualche modo dalla nuova cultura del lavoro e dalla riscoperta della dignità del lavoratore, ed ha avuto una forte spinta dalla ricerca psicopedagogia oltre che da elaborazioni interne agli studi sui processi lavorativi e sulla ricerca dell'efficacia nei sistemi di produzione.

Su questa scia, alcuni anni più tardi, R. E. Boyatzis si era spinto a definire la competenza come caratteristica intrinseca della persona, una sorta di sua speciale qualità, collegata anche a buoni livelli di prestazione, ma fortemente ancorata ad una serie di fattori come la motivazione, l'immagine di sé, il ruolo sociale, le abilità, le conoscenze⁵.

La competenza come struttura

Per l'impulso fornito da questi studi, negli anni a noi più vicini, la nozione di competenza è andata qualificandosi sempre meglio, per un verso, in termini sistemici e, per altro verso in termini dinamici.

Negli anni '90, diversi Autori, sottolineandone la valenza dinamica, giungono a sostenere l'esposizione della competenza ad un ordinario processo di sviluppo, alimentato tanto dalle risorse della persona quanto dal contesto organizzativo in cui si esercita, recuperando, così, quell'idea di "corrispondenza" che è implicita alla etimologia della parola, soprattutto quanto l'ambito di riferimento è dato dalle situazioni di lavoro. Nel latino tardo medievale, infatti, la parola *competentia* veniva adoperata per dare l'idea di una certa armonia fra soggetto e contesto, un significato che fa da sfondo a quello assunto successivamente nel linguaggio giuridico, dove la competenza, indica una possibilità di agire, una specifica *potestas*, in un determinato contesto ed entro specifici confini.

Si rimaneva, tuttavia, ad un livello ancora quasi esclusivamente descrittivo, costatativo...

⁵ Cfr. R. E. BOYATZIS, *op. cit.* Si veda anche: D. GOLEMAN, R. E. BOYATZIS, A. MCKEE, *Essere leader*, tr. it., Mondolibri, Milano 2003.

E' del tutto recente, invece, la scoperta del carattere *sistemico* della competenza, con la conseguente esplicita valorizzazione della essenziale dinamicità del processo cui essa si riferisce e del formale riferimento al legame che unisce la persona al contesto.

A voler spingere ancora più innanzi il discorso, prolungando un itinerario evolutivo che negli ultimi tempi ha avuto una certa innegabile accelerazione, siamo ora indotti a *definire la competenza come struttura*.

L'idea di struttura, declinata nei termini indicati da J. Piaget⁶, accoglie e sopravanza quella di sistema e quella di dinamicità, e permette di caratterizzare il senso, la fonte e la destinazione della dinamicità del processo.

In questa prospettiva la competenza è *un modo di funzionare del soggetto* e quindi definisce tanto l'operare del soggetto, quanto la sua identità, nel senso che ad essere competente è la persona nella sua totalità, la quale persona rende poi visibile questa sua competenza attraverso le performance che riesce ad esprimere, le abilità che esercita, il sapere che coltiva, l'identità di sé che approfondisce e il dialogo che quotidianamente intreccia con il mondo e con la vicenda umana.

Se dunque la formazione deve produrre competenze, essa nasce e si sviluppa sulle competenze già presenti che alimenta e che potenzia soltanto in quanto riesce a creare le condizioni che permettono alla persona di agire capacità, conoscenze, abilità e continui scambi relazionali con il contesto entro cui opera.

Sono almeno due i corollari che si aprono in coda a questo discorso. Il primo riguarda l'architettura sistemica da riconoscere alla competenza-*struttura*, dovendosi pensare ad un insieme di nessi dinamici che vanno molto al di là di quelli solitamente ricordati nel dibattito corrente (e che chiamerebbero in causa quasi soltanto abilità e conoscenze); il secondo riguarda il funzionamento stesso del sistema e quindi i suoi interni dinamismi.

⁶ Cfr. J. PIAGET, *Genesi e struttura in psicologia dell'intelligenza*, tr. it. in J. PIAGET, *Lo sviluppo mentale del bambino ed altri saggi*, Einaudi, Torino 1967, pp. 147 e ss. Si veda anche: J. PIAGET, *Introduction à l'épistémologie génétique*, voll. 2, I v. : *La pensée physique*, PUF, Paris 1950, pp. 15, 27 (n 1), 34, 43

Il primo aspetto ci ha indotto, in altra sede, a definire quello che abbiamo chiamato *diamante delle competenze*, per mettere in evidenza i molti aspetti e il ricco ventaglio di relazioni attivate dalla competenza. Il secondo aspetto, già in qualche modo esaminato in altra occasione⁷, viene qui richiamato nella convinzione che il diverso modello di funzionamento finisce con il caratterizzare il contesto formativo nel quale le competenze vengono alimentate ed orientate in termini di efficace motivazione.

Modelli di funzionamento delle competenze

L'aver definito la competenza come struttura, induce a considerare non tanto i modelli della competenza quanto *i modelli di funzionamento* delle competenze, con una più diretta e specifica attenzione ai processi che si generano nel soggetto e nel dialogo che il soggetto stabilisce con il contesto nel quale opera e nel quale esprime le proprie competenze.

Possono essere individuati diversi modelli. In questa sede ci fermiamo a considerarne soltanto tre, rimandando ad altra occasione un'analisi più approfondita.

Il primo modello è quello che emerge (o sembra emergere) dalla cultura e dalla prassi operativa che caratterizza la formazione universitaria in Italia e in gran parte del mondo occidentale, soprattutto in contesti caratterizzati da studi umanistici.

Può essere definito *modello predittivo*.

La competenza è data da conoscenze e abilità che, sulla scorta dell'esperienza pregressa, sembrano poter assicurare specifici livelli di qualità nell'esercizio della professione di riferimento. In questo caso, perciò, la competenza sembra descrivere alcuni attributi generali che vengono assunti come indicatori predittivi di performance future.

⁷ Cfr. *Dal sapere al fare, dal fare al sapere. L'universo dei beni culturali in Puglia*, Report conclusivo del progetto "Passerelle", Istituto L. Sturzo, Roma 2003 e, più in dettaglio, in N. PAPARELLA e G. BOTTINO (curr.), *Agire le competenze*, in corso di stampa.

Gli esami di stato, ad esempio, sia quelli previsti a conclusione della scuola secondaria sia quelli collocati subito dopo la conclusione del corso di laurea, sono strutturati in funzione di questo modello implicito, nel presupposto che ciò che viene certificato dall'esame non è certamente assimilabile alle performance richieste dalla professione, ma ne è ottimo indicatore predittivo.

I punti deboli di questo modello sono diversi. Primo fra tutti, il lasciare del tutto in verificata la questione del *transfert operativo*, nel senso che non viene mai (o quasi mai) accertato e verificato se davvero, in generale e nel caso specifico, la competenza espressa nell'esame viene efficacemente trasferita nelle situazioni operative proprie della professione. Né viene mai verificato il modo in cui il soggetto si pone all'interno della sua professione, o come egli la viva o come egli se la rappresenti; né si accerta l'attitudine e la capacità del soggetto a reagire con efficacia ai problemi che il compito professionale può proporre.

In questo modello la competenza ha un carattere prevalentemente descrittivo e scarsamente dinamico.

Accanto a questo suo limite, per così dire, strutturale, il modello induce, direttamente o indirettamente, forme o momenti di genericità dell'articolazione dell'impianto curriculare, dal momento che la previsione della utilità futura non può che essere lasciata alla responsabilità di chi articola il curriculum. Di qui il rischio di una forte concessione a spinte convenzionali o, sul versante opposto, di fughe verso un'eccellenza del tutto sganciata dalla prassi. Per ultimo è da tener presente che un simile modello non agevola il momento della valutazione né facilita l'adozione di strumentazioni di controllo oggettivo del profitto formativo.

Il secondo modello giunge al seguito della cultura anglosassone e trova la sua matrice teorica nella psicologia behaviorista; può dunque essere definito modello comportamentista.

In Italia ha cominciato ad agire a partire dagli anni Settanta, principalmente in contesti legati alla formazione professionale, senza tuttavia raccogliere molti consensi.

Negli ultimi tempi è esposto a profonde revisioni, grazie alle quali va perdendo quelle rigidità skinneriane che lo rendevano di fatto estraneo alla sensibilità e alla cultura latina.

Molto vicino al modello comportamentista è il sistema dei crediti ECTS, soprattutto nella sua prima versione, antecedente alle revisioni avviate nei mesi passati.

Il modello esige e comporta un'accurata analisi delle performance richieste da un certo lavoro, da una professione o da un corso di studi; queste performance vengono disposte in liste sequenziali o anche in tabelle tassonomiche che consentono di definire specifici livelli di competenza, con l'obiettivo di legare a filo doppio il momento curriculare alle competenze effettivamente richieste dall'esercizio delle professioni.

Il limite del modello è dato dalla segmentazione dei comportamenti e quindi da una sorta di conseguente atomizzazione delle competenze. E se il primo modello non concedeva garanzie di trasferibilità operativa, il secondo modello non concede alcuna garanzia circa la capacità del soggetto di ricostruire in unità - e quindi di integrare - le competenze accertate in forma segmentata, né permette di prevedere la effettiva possibilità di transfert cognitivo e/o operativo.

Le principali ragioni che spingono all'abbandono del modello o al suo superamento vengono dallo studio sulle risorse umane e sono essenzialmente dovute alla presa d'atto del veloce ricambio delle competenze richieste dall'esercizio delle professioni, soprattutto quelle più esposte all'innovazione tecnologica: il fatto che il modello possa garantire e accertare una serie di esecuzioni prespecificate non può certamente soddisfare le attese di contesti a rapida evoluzione.

Anche questo modello sembra indurre scelte curriculari discutibili. L'attenzione verso i livelli di performance al di fuori di un effettivo contesto lavorativo ha spesso indotto esercitazioni appositamente organizzate e progettate in vista dell'esito comportamentale osservabile più ancora che in riferimento alla competenza che lo genera, con forti conseguenti concessioni all'artificialismo, inducendo una sorta di estraneità del momento formativo dal contesto professionale effettivo, frustrando

conseguentemente l'obiettivo che il modello invece poneva a suo fondamento.

Nella effettiva traduzione operativa, il modello ha spesso prodotto forme di omologazione tanto nei curricoli quanto nei momenti e negli strumenti di valutazione, con evidenti spinte verso i livelli minimali di competenza di volta in volta richiesti nell'esercizio delle professioni.

C'è tuttavia da riconoscere che le ricerche scaturite dall'esame delle disfunzioni del modello hanno consentito di mettere in evidenza *due questioni importanti*: la prima riguarda il rischio che la definizione delle competenze richieste dalle professioni o da un sistema formativo possa attenuarne la spinta migliorativa e comunque *ridurre lo spazio dell'eccellenza*; la seconda riguarda la *distinzione fra performance e competenza*, dovendosi ormai dare per acquisito, come già prima è stato detto, che le performance sono soltanto indicatori di una competenza che però può esprimersi anche in maniera diversa, sia consentendo diverse forme di performance, sia facendo emergere altri "attributi" cui corrispondono altrettante performance potenziali.

A partire dall'esame dei limiti dei due modelli sopra descritti è venuto configurandosi il *terzo modello* che promette una stretta interdipendenza fra momento formativo ed espressione effettuale della professionalità. Per questo ci piace definirlo come *modello integrato*.

Il punto di forza del modello è dato dal fatto che procede non già dalla descrizione delle performance desiderate, ma dalle attività richieste nell'esperienza formativa e in quella dell'esercizio professionale. Le attività vengono a loro volta assunte e considerate come altrettanti compiti e quindi descritte in termini di obiettivi, intenzioni e risultati conseguiti o conseguibili.

Per semplificare il funzionamento del modello vengono assunte non già tutte le possibili attività (compiti), ma quelli che agiscono nella pratica professionale con una funzione chiave, con una valenza qualitativamente determinante.

Per cogliere l'aspetto qualificante del modello occorre tener presente che per sua stessa natura il "compito" non sarebbe tale se non fosse declinato tenendo presente tanto le attività

qualificanti quanto le caratteristiche degli individui coinvolti nel progetto formativo.

Per capirne meglio le caratteristiche e le implicanze, può essere utile ricordare le indicazioni di Autori come J. S. Bruner che, a proposito della competenza, distinguono fra efficienza ed efficacia. La prima riguarderebbe esclusivamente i prodotti, i punti terminali del processo di formazione, i risultati comportamentalmente osservabili; la seconda riguarda invece i guadagni personali, il potenziamento delle risorse e delle abilità, il miglioramento delle prestazioni e più ancora l'accrescimento del "potere di agire" di ciascuna persona.

Se i primi due modelli sopra descritti riguardano essenzialmente la competenza negli aspetti di efficienza, il modello integrato si prefigge di aggiungere alle dimensioni di efficienza anche le dimensioni di efficacia.

Modello integrato e crediti formativi universitari

La descrizione dei crediti formativi universitari, a rigore, non potrebbe che essere affidata al terzo modello, anche perché i primi due tendono, per loro stessa natura ad avvicinarsi di più alla nozione di credito didattico, piuttosto che a quella di credito formativo.

Non si può negare, in verità, che di crediti formativi si può anche discutere nella prospettiva segnata dal modello predittivo (primo modello), come accade, ad esempio, quando segniamo l'insieme delle conoscenze e delle abilità richieste per il superamento di un esame o per l'accesso ad una professione. E comunque persino quando ci si sposta dal versante dell'insegnamento a quello dell'apprendimento, ovverosia ci si sposta dal punto di vista del "maestro" a quello dell'"allievo", anche allora, con il modello predittivo non riusciamo a liberarci dalle difficoltà e dai dubbi segnalati precedentemente. Un eventuale "libretto dei crediti" – cosa di cui si va discutendo in queste settimane - darebbe conto, in buona sostanza di alcune conoscenze (o anche di alcune esperienze compiute) che a giudizio del team di conduzione dell'attività di formazione

vengono giudicate utili (o determinanti) per l'esercizio di una determinata attività professionale.

Nel caso del modello comportamentista, un eventuale "libretto dei crediti" registrerebbe i risultati conseguiti ad una serie di prove "oggettive" o a verifiche rese "oggettive" per la partecipazione diretta o indiretta di "autorità" convenute o comunque riconosciute.

Nella distinzione formale fra i due "libretti" ciò che colpirebbe di più sarebbe, più ancora che il modo di registrare le competenze, il modo della loro certificazione e, principalmente, il modo della loro autenticazione.

Nel terzo modello prenderebbero rilievo non già i dati, ma le loro correlazioni, sia come possibilità di interferenza (e di integrazione) fra conoscenze, fra conoscenze ed esperienze, fra conoscenze ed intenzioni ecc. sia come possibilità di sviluppo e di crescita. Si potrebbe, ad esempio, inferire che a parità di esperienze compiute sia possibile attribuire un diverso credito a seconda del progetto formativo e quindi del piano di studi che il soggetto elabora. Soprattutto, con il modello integrato il credito formativo universitario cessa di avere un connotato soltanto quantitativo, per assumere anche un connotato qualitativo. Non si tratta di stabilire quanti crediti debbano essere riconosciuti, ma quali crediti possano essere vantati.

E' anche evidente che il terzo modello esigerebbe procedure di registrazione più complesse e comunque tali da includere una ridefinizione dei percorsi curricolari (anche quelli interni all'università) in termini di obiettivi e compiti formativi. La tentazione di determinare i CFU previsti dai decreti d'area in termini di ore e frazioni di ore da distribuire fra lavoro dell'insegnante (lezione) e lavoro dello studente (studio) verrebbe radicalmente impedita, ma verrebbe anche impedito il tentativo di rubricare i crediti allo stesso modo di come si fa con l'indice degli argomenti affrontati a lezione: una specie di indice del manuale d'uso. Qui si vuole invece riscrivere "l'indice" in termini di *compiti da compiere*, secondo uno stile cui l'Università italiana sembra poco preparata, senza per altro poter contare sull'apporto di altre esperienze straniere, stante il diverso segno del lavoro sin qui svolto negli altri Paesi.

Il compito all'interno delle attività di laboratorio

A giudicare dai documenti ufficiali riguardanti la riforma universitaria italiana, il luogo in cui la dimensione del compito potrebbe prevalere, rispetto a quella meramente fruttoria dell'acquisizione delle conoscenze, potrebbe essere fornito dalle attività di laboratorio e di tirocinio. Ma si tratta soltanto di una ipotesi, nel senso che occorrerebbe verificare l'impianto funzionale di questi momenti formativi.

Alcuni anni fa, esaminando la struttura del laboratorio didattico, mentre individuavamo quattro distinti modelli⁸, ci

⁸ Ecco in sintesi i quattro modelli allora individuati:

a) Il laboratorio luogo del fare e dell'apprendere operando

Un modello caratterizzato da una serie di attività che si fanno commento e rinforzo dell'apprendimento o al più esperienza e tirocinio, non ancora momento di formazione integrale, di progettazione, di verifica, di crescita umana e professionale. In qualche caso le attività previste da questo tipo di laboratorio si solidificano in forme stereotipate, contrassegno della scarsa vitalità del modello

b) Il laboratorio come agenzia di servizi

Si tratta di strutture dove lo studente trova a sua disposizione strumenti, persone, uffici ed attrezzature altrimenti difficilmente fruibili. Trova attuazione in modi anche molto differenziati sino a connotarsi come organismo tecnico cui è possibile affidare un problema da risolvere o un'esigenza da soddisfare.

c) Il laboratorio sede di progettazione e di collaudo

Il laboratorio non punta a lavori di tipo applicativo, ma attività che servono a sperimentare sé stessi, a collaudare oggetti e manufatti tecnologici e a dare soluzione a problemi concettuali oltre che esecutivi e realizzativi. Il fare è qui posto al servizio di una professionalità che si manifesta e si approfondisce nel fare medesimo, e trova alimento nel continuo riscontro con lo studio teorico e più in generale con l'acquisto di informazioni e di conoscenze specialistiche.

d) Il laboratorio come struttura di supporto della ricerca scientifica

In questo caso l'oggetto dell'iniziativa formativa è il lavoro scientifico, condotto in termini partecipativi, di modo da consentire a specialisti ed allievi un tirocinio guidato dalle regole della ricerca e dalle esigenze della produttività scientifica.

capitò di raccogliere alcune esigenze che ci sembra opportuno richiamare in questa sede.

Dal punto di vista formativo risulta davvero difficile giustificare l'attuale forzata separazione fra il momento del progettare e il momento dell'operare. Abbiamo laboratori dove i giovani trovano la possibilità di lavorare, applicando concetti e nozioni apprese fuori dal laboratorio ed abbiamo laboratori dove i giovani progettano e realizzano in funzione di modelli teorici previamente esaminati e conosciuti.

Il laboratorio didattico (o laboratorio di ricerca didattica) deve poter riunificare queste funzioni ponendo l'operare al diretto servizio del progettare, sicché il tirocinio formativo, che il laboratorio consente, includa ed integri momenti di lavoro che debbono rimanere non soltanto contigui, ma sostanzialmente unitari.

Strettamente connessa a questa esigenza c'è pure quella della interdisciplinarietà, dal momento che non si riuscirebbe a conferire unità ad un'esperienza di laboratorio che procedesse per segmentazioni disciplinari.

Risulta allora fondamentale, assegnare al laboratorio una funzione aggiuntiva che è quella di garantire il coordinamento dell'intero sforzo formativo del corso di laurea, la qualcosa implica e comporta che il laboratorio - proprio perché interdisciplinare - abbia ad essere aperto non ad una sola competenza, ma alla pluralità delle competenze in gioco. A questo titolo e soltanto per questa via il laboratorio assume anche una funzione di verifica, che è prima di tutto impegno di autoverifica e di sperimentazione di sé.

Cfr. N. PAPARELLA, *Il laboratorio didattico nella formazione universitaria degli insegnanti. Modelli nazionali a confronto*, in G. DELLE FRATTE, *La scuola e l'università nella formazione universitaria degli insegnanti. Il tirocinio e il laboratorio*, Angeli, Milano 1998, pp. 147-166.

Il mondo delle professioni è in gran parte sconosciuto ai giovani che nelle università si preparano ad entrare nel “mercato” delle professioni. Spesso essi si predispongono ai compiti futuri reagendo a vissuti che trovano origine non tanto in esperienze affidabili e scientificamente controllate, ma ad immagini raccolte ed integrate dalla memoria e dall’esperienza personale. L’attività di tirocinio, strettamente correlata alle attività di laboratorio, completa queste “immagini” e talvolta le smentisce persino. E’ necessario, tuttavia, che non ci accosti troppo a quella che può essere l’attualità delle professioni, perché questo può lasciare del tutto in ombra il possibile loro sviluppo o può attenuare la percezione della tensione innovativa che spinge al superamento del presente e proietta verso il futuro tanto la persona quanto il suo operare nel mondo. Il laboratorio, in questa prospettiva, può connotarsi in modo da permettere al giovane di collocarsi in frontiera, di partecipare a lavori che, per essere lavori di ricerca, aprono una finestra verso lo sviluppo possibile, sollecitano la creatività e dispongono alla crescita.

E’ ben per questo che già nel 1998 pensavamo al laboratorio didattico come ad un luogo di vera e propria produzione scientifica, nel quale allievi e docenti lavorano insieme attorno alla costruzione di prototipi e modelli, sussidi e materiali, percorsi didattici e orientamenti operativi.

Perché questo sia davvero possibile è necessario assicurare al laboratorio la vitalità che è propria di un laboratorio di ricerca, in una costante tensione interdisciplinare. La ricerca, infatti, emancipa l’obiettivo della progettazione e fa sì che sia davvero progettazione scientificamente controllata, valorizza il momento della verifica e lo radica in percorsi e criteri che soltanto il lavoro scientifico può garantire, e quindi apre il laboratorio verso orizzonti funzionali di ampio interesse.

L’insieme di queste esigenze spinge a pensare ad un modello che si connota come vero e proprio *laboratorio di ricerca didattica*, che includa al suo interno sei diversi tipi di operazioni integrate in un contesto polifunzionale, coeso e differenziato, che a sua volta trova unità e senso attorno ad un nucleo centrale forte, costituito dalla connotazione primaria che è quella della ricerca. Il tutto al servizio di un compito formativo e professionalizzante.

Si tratta in sostanza⁹ di una *struttura polifunzionale* che favorisce, promuove e consente attività di *ricerca scientifica* destinata all'incremento del sapere e delle competenze; si avvale delle conoscenze disciplinari dei diversi Corsi di laurea, ma è essa stessa fonte di conoscenza e di sapere, tanto teorico quanto pratico; a seconda degli obiettivi e delle procedure adottate, l'attività di laboratorio può connotarsi come lavoro di *ricerca sperimentale*, come momento di *elaborazione di materiali* per la ricerca empirica, come *verifica di strumenti e tecniche* per l'insegnamento, l'apprendimento, l'investigazione scientifica e l'operare professionale, come *progettazione e collaudo* di nuove risorse tecniche e/o didattiche, o anche come *offerta di servizi* a vantaggio della formazione, dell'attività professionale o della stessa università, con una speciale disponibilità a farsi luogo e condizione di *formazione professionale d'eccellenza*.

Tutto questo comporta alcuni corollari estremamente importanti: Non si può pensare ad un laboratorio, se non precisando che si tratta di laboratorio di *ricerca didattica*; non si può esporre il laboratorio ad una disciplina organizzativa particolarmente rigida, dovendosi invece pensare a qualcosa che abbia grande flessibilità operativa e quindi anche scarsi vincoli istituzionali. Le attività di laboratorio coinvolgono una molteplicità di docenti, oltre che diversi gruppi di allievi; hanno una finalità effettiva che si caratterizza come compito o sequenza di compiti con obiettivi puntuali e adeguatamente partecipati. Per ultimo le competenze promosse dal laboratorio corrispondono alle competenze gestite e le une e le altre mettono in gioco, congiuntamente e contestualmente, l'identità dei diversi attori (docenti, allievi, esperti, partners esterni) i contesti nei quali si agisce, i compiti che si affrontano, gli obiettivi che si condividono.

In questo modello operativo, il docente è il garante delle procedure di lavoro, colui che conosce le regole (epistemologiche) dell'agire scientifico, colui che partecipa

⁹ Riprendiamo, qui, quanto andavamo dicendo nel 1998 e lo estendiamo all'intera gamma dei Corsi di laurea di area umanistica. Cfr. N. PAPARELLA, *Il laboratorio didattico*, cit.

difficoltà e facilitazioni procedurali in vista di obiettivi predefiniti e in ragione di esperienze convenientemente collaudate. Per contro l'allievo è portatore di competenze e di attese, di immagini di sé da verificare e di interrogativi che attendono risposta; è certamente in fase formativa, ma la sua formazione è affidata allo scambio relazionale, al dialogo, alla disponibilità investigativa, alla capacità di autoanalisi e di autoverifica.

La posizione dei diversi attori, all'interno del laboratorio è caratterizzata dal momento partecipativo e dal fitto scambio relazionale.

Un laboratorio così costituito e così connotato si incardina profondamente all'interno del progetto formativo del Corso di laurea, ne occupa il nucleo fondante, raccoglie le diverse discipline come spazio di integrazione specifica, e conferisce senso e rilievo al tirocinio che, nel laboratorio trova le sue ragioni, le sue matrici e il suo progetto.

Comunità di pratiche

Le connotazioni che ci si sembra di dover rivendicare al laboratorio (di ricerca didattica) sono in larga misura presenti, nella letteratura sulle organizzazioni, a proposito delle analisi che riguardano le cosiddette comunità di pratiche.

I primi approcci derivano dagli studi sull'apprendimento e dalle influenze esercitate dal cognitivista e, più in particolare, dai modelli dinamici delle condotte apprese¹⁰; successivamente il tema trovò sviluppo ed articolazione nelle ricerche condotte dai teorici dell'apprendimento per capire i problemi posti dall'innovazione e per supportare le organizzazioni lungo i percorsi tracciati dai processi di cambiamento. In questa maniera, nella società postfordista, venivano a manifestarsi istanze che da sempre la pedagogia aveva sottolineato e che la cultura efficientista della società industrializzata non aveva posto nella

¹⁰ Cfr. N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia 1988. Si veda anche C. CELLERIER, S.PAPERT, G. VOYAT, *Cibernetica ed epistemologia*, ed. it. a cura di N. PAPARELLA, Messapica, Lecce 1978

giusta luce. In contrasto con una visione pressoché passiva e mentalista dell'apprendimento, J. Lave e E. Wenger, nel 1991 postularono una sorta di indissolubile legame fra apprendimento e identità personale¹¹, che è come dire la riscoperta dello spessore educativo dell'apprendimento. Dai loro studi si attiva un filone di ricerca che distingue il *learning about*, dal *learning to be*, l'acquisire una serie più o meno ampia e più o meno ricca di informazioni, dall'imparare ad essere e ad agire, con la premura di collocare questo processo all'interno di una comunità, ossia di un adeguato tessuto relazionale.

La comunità, in quanto sistema sociale, trasforma l'apprendimento e lo fa essere fenomeno sociale e collettivo e permette alle dinamiche cognitive di intrecciarsi alle dinamiche della socialità, secondo nessi che valorizzano congiuntamente l'identità personale e quella sociale, le relazioni con il contesto culturale e con i vincoli posti dall'ambiente, gli apprendimenti e gli obiettivi evolutivi, le istanze della formazione e quelle della cultura, l'intelligenza personale e le risorse collettive dell'intero gruppo.

La continua ricorsività che si stabilisce tra individuale e sociale, fra dimensione personale e dimensione di gruppo, fra informazioni e contesti, fra dati problematici e prospettive di ricerca determina condizioni che a buon diritto permettono di definire il processo formativo come processo di *situated knowledge*, con una forte valenza concreta e situazionale.

All'interno di questo costruito emergono le competenze. Ed emergono come strutture, ossia come modi di funzionare dei processi attivati dagli attori della comunità di pratica.

L'interesse da subito riposta su questa prospettiva di lavoro da parte della psicologia e della sociologia delle organizzazioni è facilmente comprensibile. L'impresa è davvero competitiva quando domina e padroneggia i processi fondamentali del suo apparato produttivo. Questo comporta, però, l'attivazione di una rete che permetta a ciascuna competenza di interagire con l'altra e di concorrere a fare sistema. Se la fabbrica fordista era basata

¹¹ Cfr. J. LEVE E E. WENGER, *Situated Learning*, Cambridge Univ. Press, Cambridge, Mass 1991

sulla divisione del lavoro e sulla organizzazione per funzioni distinte e specifiche, le nuove esigenze dell'azienda puntano innanzi tutto ad un sapere condiviso, espresso in termini di "common set" di competenze e poi anche, conseguentemente, ad un approccio ai processi espresso in termini di compiti o di sequenze di compiti, attraverso obiettivi partecipati e stili di lavoro comune, all'interno dei quali emergono le competenze.

Gli stessi processi della formazione, allora, debbono puntare ad un apprendimento situato e basato su problemi autentici, in contesti altrettanto autentici e in uno spazio sociale il più possibile aperto ai bisogni del gruppo sociale di riferimento.

In questo spazio di attività e di ricerca, di studio e di confronto, di iniziativa e di riflessione, si vanno ad esprimere le competenze e si va a definire l'identità forte del laboratorio di ricerca didattica e l'identità delle esperienze ad esso legate, prime fra tutte le esperienze di tirocinio.

Dal punto di vista operativo, è necessario che il laboratorio abbia cura di quegli elementi che più degli altri concorrono al connotarsi di una comunità di pratiche: le ragioni dell'impegno comune, l'identità condivisa, la ricorsività soggetto-oggetto, le pratiche di lavoro, il linguaggio in uso, il confronto continuo sulle finalità formative e sugli obiettivi assegnati al compito e alle iniziative assunte, e, insieme a tutto questo, il confronto sulle aspirazioni, sui bisogni, sulle attese, sulle prospettive future.

Sono questi elementi che fanno qualità; più ancora degli aspetti logistico funzionali, per altro da mantenere ad un basso livello di istituzionalizzazione. E sono questi stessi elementi che permettono al gruppo non soltanto la condivisione del bagaglio di esperienze e di conoscenze vantate dai suoi membri, ma anche la possibilità di trovare e consolidare la interna coesione sociale e soprattutto una forte motivazione a collaborare.

Ne conseguono alcune questioni che ci limitiamo a segnalare, rimandando ad altra occasione uno sviluppo ed una discussione più analitica.

La *gestione del laboratorio*. E' chiaro che un laboratorio inteso nei termini qui indicati e *connotato come comunità di pratiche* richiede una capacità gestionale non comune; sarebbe errato, tuttavia, pensare ad una funzionale manageriale

accentrata. L'idea di comunità di pratiche spinge verso competenze che, pur trovando espressione più forte ora sull'una ora sull'altra categoria di attori sociali coinvolti, esigono d'essere partecipate e gestite in forma partecipativa. Ma questo è un valore aggiunto per il progetto formativo che si spinge sino a coinvolgere dimensioni che l'università oggi solitamente trascura: la cultura d'impresa, la capacità progettuale, la dimensione gestionale dei processi, l'interpretazione dell'impresa come costruito sociale incentrato sulla persona e sulla sua crescita in termini di identità di competenze e di forza propositiva.

L'interdisciplinarietà. E' un altro degli aspetti che fanno fatica ad emergere negli appalti formativi e che invece debbono poter trovare espressione costante e coerente. Non possiamo pensare al docente incaricato del laboratori, ma dobbiamo invece pensare al team dei docenti che, interagendo fra loro, curano le attività di laboratorio

La produttività. Per essere aperta al compito, la comunità di pratiche connota il laboratorio come luogo in cui il gruppo sociale lavora ed opera in termini di massima produttività effettiva. Non si tratta di simulare un lavoro che poi di fatto non serve a nessuno (una sorta di esercitazione fine a sé medesima), ma di predisporre progetti di lavoro scientificamente controllato.

La relativa durata. Dal momento che la comunità di pratiche non punta mai alla sua autoperpetuazione, ma dura invece sino a quando resta produttiva, per il gruppo e per ciascun componente del team, dobbiamo pensare ai laboratori come a qualcosa che è destinato a destrutturarsi per dar luogo a successive diverse aggregazioni e quindi a successivi diversi momenti di laboratorio. Questo introduce un fattore di dinamicità non sempre facilmente assorbibile dalle strutture di governo degli Atenei. E. Wenger parla di un ciclo di vita delle CoPs e mette in evidenza alcuni fattori, fra i quali meritano d'essere ricordati tanto la memorizzazione (che agisce come ricordo di efficacia, anche quando i diversi componenti smettono di farne parte) e la

dispersione (ossia il graduale distacco che interviene al momento dell'esaurirsi del compito e della motivazione)¹².

¹² Cfr. J. LEVE E E. WENGER, *Situated Learning*, cit.

Appunti bibliografici

- A. AJELLO et ALII, *La competenza esperta*, Ediesse, Roma, 1992
- A.M. AJELLO, S. MEGHNAGI (curr.), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Angeli, Milano 1998.
- P. BOSCOLO, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Utet, Torino, 1986
- L. BENADUSI, G. DI FRANCESCO, *Formare per competenze*, Tecnodid, Napoli 2002
- G. BOCCA, *Pedagogia della formazione*, Guerini, Milano 2000
- R. E. BOYATZIS, *The competent manager: a model for effective performance*, Wiley & Sons, New York 1982
- P. G. BRESCIANI, *Saper fare e che altro?*, in "Studi organizzativi", Angeli, Milano, 2, 1988
- P. G. BRESCIANI, *Le competenze: approcci e modelli di intervento*, in "Professionalità" n. 38, 1997
- BRUNER J. S., *Verso una teoria dell'istruzione*, tr. it., Armando, Roma 1967
- C. CELLERIER, S. PAPERT, G. VOYAT, *Cibernetica ed epistemologia*, ed. it. a cura di N. PAPARELLA, Messapica, Lecce 1978
- N. CHOMSKY, *Aspect of the Theory of Syntax*, Special Technical Report n.11, MIT press., Cambridge, Mass. 1965, 4-5 (tr. it.: 1970 in N. CHOMSKY, *Saggi linguistici*, vol. 2: *La grammatica generativo-trasformatzionale*, Boringhieri, Torino)
- F. CIVELLI, D. MANARA, *Lavorare con le competenze*, Guerini, Milano 1997.
- L. DAL LAGO, *Idea, parola, gesto, azione*, in L. DAL LAGO (cur.), *Ricomporre essere e fare*, Guerini, Milano 2000
- D. GOLEMAN, R. E. BOYATZIS, A. MCKEE, *Essere leader*, tr. it., Mondolibri, Milano 2003
- R. GRIMALDI, *Le risorse culturali della rete*, Angeli, Milano 2003
- ISFOL, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, Angeli, Milano 1992.
- ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi*, vol. I e II, F. Angeli, Milano 1998

- ISFOL (a cura di C. MONTEDORO), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, F. Angeli, 2000
- W. LEVATI, M. V. SARAÒ, *Il modello delle competenze: un contributo originale per la definizione di un nuovo approccio all'individuo e all'organizzazione nella gestione e nello sviluppo delle risorse umane*, Angeli, Milano 1998
- J. LEVE E E. WENGER, *Situated Learning*, Cambridge Univ. Press, Cambridge, Mass 1991
- D. LIPARI, *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini, Milano 2002
- N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia 1988
- N. PAPARELLA, *Quale curriculum universitario per l'insegnante di scuola materna?*, in AA. VV., *Formazione docente e curricula universitari*, Edinova, Lecce, 1992, pp. 17-29.
- N. PAPARELLA, *Il laboratorio di ricerca didattica*, *Ivi*, pp. 61-77
- N. PAPARELLA, *Il laboratorio didattico nella formazione universitaria degli insegnanti. Modelli nazionali a confronto*, in G. DELLE FRATTE, *La scuola e l'università nella formazione universitaria degli insegnanti. Il tirocinio e il laboratorio*, Angeli, Milano 1998, pp. 147-166.
- N. PAPARELLA, *Dal sapere al fare, dal fare al sapere. L'universo dei beni culturali in Puglia*, Report conclusivo del progetto "Passerelle", Istituto L. Sturzo, Roma 2003
- J. PIAGET, *Genesi e struttura in psicologia dell'intelligenza*, tr. it. in J. PIAGET, *Lo sviluppo mentale del bambino ed altri saggi*, Einaudi, Torino 1967, pp. 147 e ss.
- J. PIAGET, *Introduction à l'épistémologie génétique*, voll. 2, PUF, Paris 1950
- G. P. QUAGLINO, *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna 1985.
- B. REY, *Les compétences transversales en question*, ESF, Paris 1996.
- A. SELVATICI, *Il bilancio di competenze*, Angeli, Milano 1999
- L. M. SPENCER e S. M. SPENCER, *Competenza nel lavoro*, F. Angeli, Milano, 1995.
- R. W. WHITE, *Motivation Reconsidered: The Concept of Competence*, in . *Psychological Review*, n. 66, sept., 1959, pp. 297-333;
- R. W. WHITE, *Ego and Reality in Psychoanalytic Theory*, International Universities Press, New York 1963
- P. ZARIFIAN, *Objectif compétence*, Liaisons, Paris 1999