

La Formatività del work-based learning negli ITS Academy

The Formativity of Work-Based Learning in ITS Academy

VALERIO MASSIMO MARCONE

L'articolo si propone di riflettere sul valore formativo della nuova filiera terziaria professionalizzante alla luce del nuovo impulso dato dalla sperimentazione 4+2. In tale direzionalità apprendimento, formazione e lavoro saranno sempre più strettamente connessi a partire dai curricula scolastici della scuola secondaria. In questa prospettiva la questione pedagogica è relativa a quali nuove funzioni siano da attribuire alla formazione professionalizzante: non più adeguamento alla società del lavoro, ma promozione nelle persone delle capacità verso un agire generativo nei contesti di vita e di lavoro.

PAROLE CHIAVE: AGENTIVITÀ; ALTERNANZA FORMATIVA; COMPETENZE TRASVERSALI; FORMATIVITÀ; TUTORSHIP.

The article aims to reflect on the educational value of the new professionalizing tertiary pathway in light of the new impetus given by the 4+2 experimentation. In this direction, learning, education and work will be increasingly closely connected starting from secondary school curricula. In this perspective, the educational question is related to which new functions are to be attributed to vocational training: no longer adaptation to the work society but promotion in people of the abilities towards a generative action in life and work contexts.

KEYWORDS: AGENCY; THEORY AND PRACTICE ALTERNATION; SOFT SKILLS; FORMATIVITY; TUTORSHIP.

Introduzione

Il decreto del 18 settembre 2024¹, che introduce la sperimentazione 4+2, contribuisce a dare un nuovo impulso alla filiera formativa tecnico-professionale, ed in particolare agli ITS Academy, creando un legame di continuità con l'istruzione secondaria professionale.

Dall'altra parte il 'rischio' per gli Istituti tecnici tecnologici e per l'intera filiera professionalizzante potrebbe essere quello di rimanere identificati come una semplice continuazione della formazione professionale di Stato o regionale, anziché un'istruzione di livello superiore².

In questo caso ricorrerebbe di nuovo quel pregiudizio storico del nostro sistema d'istruzione e formazione professionale che lo ha visto spesso rappresentato come una seconda o terza 'via' per gli studenti meno preparati o più fragili e disorientati, indipendentemente dalla loro maggiore o minore predisposizione per gli studi pratici.

Secondo il Rapporto Indire 2024³ sul monitoraggio nazionale degli ITS Academy in Italia si registrano ancora alti tassi di disoccupazione giovanile (22,3%) con una elevata incidenza dei NEET (nel 2021 sono 2 milioni e 32 mila i giovani che non studiano e lavorano, fonte ISTAT, 2023).

Come è noto, con la legge 99 del 15 luglio 2022, lo Stato istituisce il Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore di cui sono parte integrante gli Istituti Tecnici Superiori che assumono la denominazione di ITS Academy. La legge sottolinea e dà corpo ai risultati raggiunti dagli ITS e ne evidenzia il ruolo di strumento

al fine di promuovere l'occupazione, in particolare giovanile, e di rafforzare le condizioni per lo sviluppo di un'economia ad alta intensità di conoscenza, per la competitività e per la resilienza, a partire dal riconoscimento delle esigenze di innovazione e sviluppo del sistema di istruzione e ricerca, in coerenza con i parametri europei (art. 1).

I recenti scenari relativi alle trasformazioni del lavoro, alla transizione digitale e robotica, hanno portato alla ribalta del dibattito internazionale e nazionale il tema

¹ Il testo del Governo stabilisce infatti che a decorrere dall'anno scolastico 2024/2025, la filiera sarà costituita dai percorsi sperimentali del secondo ciclo di istruzione, dai percorsi formativi degli ITS Academy, dai percorsi di istruzione e formazione professionale (IeFp) e da quelli di istruzione e formazione tecnica superiore (IfTs).

² M. Turri (a cura di), *ITS academy. Una scommessa vincente? L'istruzione terziaria professionalizzante in Italia e in Europa*, Milano University Press, Milano 2023.

³ A. Zuccaro (ed.), *Istituti Tecnologici Superiori - Monitoraggio nazionale 2024*, INDIRE, Firenze 2024.

della fragilità del capitale umano digitale e l'esigenza di contrazione della disoccupazione ed in particolare di quella giovanile.

La stessa Commissione Europea⁴ (2020) ha sottolineato la necessità di potenziare gli *habitat* tecnologici per l'apprendimento e l'insegnamento al fine di sviluppare le competenze digitali e migliorare la qualità e l'inclusività dei sistemi d'istruzione e formazione professionale.

In questa prospettiva, la crescente consapevolezza che un apprendimento basato sul lavoro possa contribuire a favorire una graduale transizione dalla formazione al lavoro ha stimolato i Paesi Europei ad attuare una riforma dei programmi di istruzione e formazione professionale, allo scopo di rafforzare il collegamento tra gli istituti di formazione e le imprese.

Quando nel 2002, fu lanciato il 'Processo di Copenaghen' per una cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale le sfide di oggi erano imprevedibili. In considerazione del ruolo che la VET (*Vocational Educational Training*) riveste all'interno delle società e delle economie europee, è fondamentale garantire la sostenibilità e l'eccellenza dell'istruzione e formazione professionale. Nelle 'Conclusioni di Riga' (*European Commission, 2015*)⁵ si evidenziava come le persone hanno bisogno di competenze di alta qualità per ricoprire un ruolo attivo nel mercato del lavoro di oggi e di domani. Si ribadiva con forza il ruolo della formazione professionale e dell'apprendimento basato sul lavoro come leva sempre più importante nei nuovi orizzonti delle strategie europee non solo in termini di occupabilità ma anche rispetto alle nuove esigenze di inclusività.

Questo ultimo 'passaggio' normativo del 4+2 potrebbe essere decisivo per far decollare finalmente la formazione terziaria professionalizzante nel nostro Paese, alla luce anche dello scarso impatto sull'occupabilità dei giovani laureati nei corsi triennali universitari (al 27%, il più basso della UE).

Come è noto la mancanza di percorsi formativi terziari professionalizzanti strutturati in Italia ha privato il settore produttivo di manodopera qualificata dal punto di vista tecnologico, che sostenesse le imprese a compiere un salto dal punto di vista della produttività e dell'innovazione. Inoltre la mancanza di uno sbocco

⁴ European Commission, Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027. *Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale*, COM (2020) 624 final, Bruxelles 30 settembre.

⁵ European Commission, Relazione congiunta 2015 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020). *Nuove priorità per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione*, (2015/C 417/04), Gazzetta Ufficiale U.E., 15-12-2015.

terziario professionalizzante ha reso tutto il segmento tecnico-professionale nella secondaria di II grado meno capace di attrarre studenti bravi e motivati. La riforma della filiera terziaria professionalizzante ad esempio potrebbe essere un'occasione preziosa per dare nuova enfasi allo stesso istituto dell'apprendistato formativo o di primo livello nella scuola secondaria di II grado per i ragazzi a partire dai 15 anni, quale eloquente testimonianza del modello sincronico-integrativo⁶ in azione e radicato nell'approccio *work-based*.

Una delle sfide principali delle *Policy* formative, come emerge dallo stesso PNRR (in particolare la Missione 4 Istruzione e ricerca) è quella di rafforzare l'interconnessione tra istruzione, formazione, ricerca e lavoro tra il settore pubblico e quello privato a vari livelli, tra cui, quello governativo (MIIUR, MISE) in un'ottica di medio e lungo periodo, al fine di colmare il noto *skills mismatch* in Italia tra sistema educativo e sistema produttivo.

In questa prospettiva viene chiamato in causa il sistema di istruzione e formazione professionale nella sua interezza nella promozione di percorsi di apprendimento sempre più centrati su un modello pedagogico di alternanza formativa⁷: dalla formazione iniziale (apprendistato formativo di primo livello; PCTO), ai percorsi universitari di alto apprendistato e di ricerca (dottorati industriali) sino ai percorsi di formazione terziaria professionalizzante degli ITS Academy.

Ripensare la formazione terziaria professionalizzante oltre l'occupabilità

Nell'ottica di un'interpretazione del disegno di legge sul consolidamento della filiera terziaria professionalizzante e sulle possibili nuove sinergie con quella universitaria è opportuno soffermarsi ad analizzare le implicazioni pedagogiche connesse al concetto di occupabilità.

Possiamo osservare quanto segue. L'occupabilità può essere intesa come la capacità delle persone di essere occupate, di cercare attivamente un impiego e di mantenerlo. Una definizione più esaustiva ci viene data da Hillage e Pollard⁸ nei seguenti termini: l'occupabilità è la capacità di trovare e conservare un lavoro soddisfacente. Ancora più ampiamente l'occupabilità è la capacità di muoversi

⁶ G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in G. Alessandrini (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017.

⁷ A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020.

⁸ J. Hillage, E. Pollard, *Employability: developing a framework for policy analysis*, Vol. 107, Department for Education and Employment (DfEE), London 1998, pp. 83-84.

autonomamente nel mondo del lavoro per realizzare il proprio potenziale attraverso un lavoro sostenibile.

Michele Pellerey⁹ d'altro canto è dell'avviso che il concetto di occupabilità può essere adeguatamente approfondito solo se si dà adito ad una concettualizzazione della qualificazione professionale più ampia e profonda.

Promuovere la qualificazione professionale di un ragazzo di 16/18 anni – come afferma Pellerey – significa liberare, orientare e alimentare le sue energie personali, spesso anche nascoste e quindi inesprese, al fine di aiutarlo a essere un 'buon lavoratore' e proprio per questo anche un 'buon cittadino'.

Nel nostro Paese la questione 'formazione professionale' tuttora incorre in pregiudizi come si può osservare dall'art. 35 comma 2 della nostra Costituzione, la quale «affida alla Repubblica la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori». Come sottolinea Giuseppe Bertagna¹⁰, l'art. 35 e l'art. 36 collegato, non fanno riferimento al ciclo d'istruzione (8 anni) norma contenuta nella parte prima titolo II (Rapporti Etico-sociali). La stessa Costituzione, dunque, separa le due tipologie d'istruzione, quella generale-teorica collegandola agli aspetti etici e sociali e la formazione professionale collegata agli aspetti economici-pratici. Tale pregiudizio o idea pregiudizievole ha accompagnato per molti anni il sistema d'istruzione e formazione professionale del nostro Paese. Già la Legge Casati (1859) e la Riforma Gentile poi (1923) avevano fatto questo netto distinguo, tra la formazione scolastica e universitaria per chi non doveva lavorare e la formazione delle arti e dei mestieri per chi doveva solo imparare ad eseguire.

Solo a partire dai primi anni Duemila, l'adozione da parte dell'Unione Europea di politiche basate sul concetto di *Lifelong learning* e il richiamo alla pluralità di contesti di tipo formale, non formale ed informale per l'apprendimento hanno cominciato a modificare in profondità il campo di applicazione dell'alternanza formativa e della formazione professionale¹¹.

La questione educativa ad oggi che riguarda la filiera di formazione terziaria degli ITS, a mio avviso, è collegata alla consapevolezza che le esperienze formative dei ragazzi coinvolti nei percorsi di tirocinio debbano essere osservati non tanto nella misura di 'quanto' apprenderanno, ma in particolare rispetto alle caratteristiche

⁹ M. Pellerey, *Il valore delle qualifiche offerte dalla Formazione Professionale*, XXVII Seminario di Formazione Europea, 23-25 settembre 2015, CNOS FAP (2015).

¹⁰ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.

¹¹ A. Salatin, *L'alternanza scuola-lavoro e l'apprendistato di primo livello in Italia. Sfide e prospettive per la formazione dei referenti aziendali*, in P. C. Rivoltella et al. (a cura di), *Saperi Pedagogici e pratiche formative: Traiettorie tecnologiche e didattiche dell'innovazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2016.

dei processi cognitivi attivati nel loro apprendimento esperienziale, alla rilevanza delle modificazioni del rapporto con i saperi, alla partecipazione al processo di costruzione dei significati nella loro esperienza formativa.

Un percorso di formazione duale ha il potenziale di sviluppare l'autostima e l'auto-efficacia dei soggetti coinvolti dal momento che ai tirocinanti è data l'opportunità di dimostrare le loro capacità, portare a termine i compiti e risolvere problemi nell'ambito di uno specifico contesto lavorativo; o potenziare attraverso un apprendimento situato¹² in una comunità di pratica, quale è un'azienda, la capacità di elaborare comportamenti responsabili grazie anche all'ausilio del tutor (idea di impegno reciproco, di valori condivisi tra pari, di legittimazione della propria *membership* nel gruppo, di configurare la propria identità)¹³.

Come evidenzia Bersin¹⁴ nel suo rapporto sulla formazione, le aziende hanno scoperto che le competenze tecniche, sebbene chiaramente richieste, non costituiscono il problema principale. Viceversa, sono emersi deficit di competenze *soft*, quali la gestione delle proprie attività in modalità remota, capacità strategiche comunicative, capacità di auto-determinazione, apprendimento auto-diretto. La riflessione di Bersin ci aiuta a comprendere come per favorire il cambiamento tecnologico oggi sia fondamentale la possibilità di potenziare nei lavoratori le nuove competenze digitali con quelle non cognitive, relazionali e socio emotive. Da una serie di ricerche realizzate in diversi paesi pubblicate nel 'Rapporto Giovani 2018'¹⁵, sono emersi alcuni aspetti significativi in correlazione alla dimensione delle SES (*Socio-emotional-skills*) nella percezione che, in relazione alla loro padronanza, hanno le diverse categorie dei giovani che si affacciano alla vita adulta e al lavoro, con un confronto specifico dei giovani NEET (*Not Employment, not Education and Training*) con i giovani Non-NEET. Da questi studi in particolare emerge come i NEET siano caratterizzati da alcuni 'deficit psicosociali' correlati per esempio ad una bassa autostima e auto efficacia; ad una scarsa motivazione nei confronti della possibilità di trovare un impiego; e ancora ad una scarsa fiducia negli altri¹⁶.

¹² J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge (MA) 1991.

¹³ Per comprendere le variabili formative processi di *work-based learning* all'interno delle metodologie di alternanza formativa (apprendistato e alternanza scuola-lavoro) ho elaborato una Tassonomia di cinque indicatori nella mia ricerca di Dottorato. Per ulteriori approfondimenti vedasi V. M. Marcone, *Work based learning. Il valore generativo del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2018.

¹⁴ <https://joshbersin.com/2019/10/the-capability-academy-where-corporate-training-is-going/> (consultato in data 29/05/2025).

¹⁵ Istituto Giuseppe Toniolo (a cura di), *La condizione giovanile in Italia. Il rapporto giovani 2018*, Il Mulino, Bologna 2018.

¹⁶ V.M. Marcone, *La sfida delle competenze non cognitive nell'era post-pandemica. Una questione pedagogica*, «Nuova

In questo senso l'alternanza formativa realizza più di altre metodologie quell'apprendimento per competenze in senso stretto che la definizione Europea¹⁷ delinea: acquisizione di conoscenze e abilità; capacità di utilizzarle e trasferirle in contesti diversi di esperienza, mobilitando attitudini personali e metodologiche tali da adattarsi al contesto, ma anche da modificarlo e generare nuova conoscenza e valore.

La riflessione sull'alternanza formativa come principio pedagogico – come sottolinea Andrea Potestio¹⁸ – consente di sottolineare la funzione dei pregiudizi che hanno attraversato la tradizione occidentale, e che ancora adesso esercitano un ruolo significativo sulla riflessione educativa.

Il tema di fondo, dunque, della non ancora avvenuta 'affermazione' della formazione terziaria professionalizzante è data da una tendenza in particolare del nostro Paese

a gerarchizzare e separare le polarità che costituiscono l'essere umano, generando un'idea di uomo, che trova la sua manifestazione più elevata nel contemplare senza agire o nello studiare senza lavorare¹⁹,

per cui la formazione tecnica superiore spetta a coloro che hanno più competenze pratiche e la formazione terziaria universitaria agli studenti che hanno maggiore attitudine allo studio teorico per profili di alta formazione.

Il rischio che all'interno degli ITS Academy le stesse *partnership* con il mondo produttivo delle imprese possano ridursi a mere 'formule funzionalistiche' nell'addestrare futuri '*digital manager*' o '*data scientist*' è indubbiamente una prospettiva da considerare.

Occorre dunque 'presidiare' queste possibili derive e comprendere quali siano gli effetti delle esperienze lavorative sul piano formativo rispetto alle strutture cognitive e non, dei soggetti e quindi su un piano di lungo periodo e di trasferibilità della disponibilità ad apprendere. Come sottolinea Costa²⁰, lo sviluppo della società delle macchine intelligenti si fa portavoce di uno stretto legame tra la

Professionalità», III/6 (2022), pp. 18-27.

¹⁷ Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

¹⁸ V.M. Marcone, *La sfida delle competenze non cognitive nell'era post-pandemica. Una questione pedagogica*, cit., p. 7.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ M. Costa, *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti*, Pensa Multimedia, Lecce 2023.

persona e il suo ambiente, digitalizzato e complesso, e questo impone il paradigma della 'formatività'. Quest'ultima rappresenta la struttura, la capacità insita nel formare, inteso come quel fare nello svolgere le cose e trarle alla forma che esigono e che loro compete²¹, andando oltre quell'operatività funzionalistica caratterizzata da una technicalità fine a sé stessa, ma facendo 'ricadere' l'intero progetto di lavoro dentro i progetti di vita.

'Formativo' in questa chiave di lettura – come sottolinea Umberto Margiotta²² – non è solo ciò che attiene a situazioni strutturate di apprendimento ma comprende tutto ciò che rende 'significanti' le azioni volte alla creazione di valore.

Il punto di riferimento allora diviene la prospettiva di un'idea di occupabilità non di tipo adattivo, ma ancorata ad una formazione che si traduca in capacità espansiva del soggetto, verso un agire generativo nel contesto di vita e di scenari delle professioni e del lavoro ad oggi imprevedibili e certamente non lineari, che possano valorizzare tutte quelle competenze *soft* e socio-emozionali.

In questa prospettiva il tema non è tanto quello di comprendere in anticipo quali saranno le conoscenze e le *skills* richieste dal mercato del lavoro e quindi oggetto di formazione, quanto di un'altra questione. Si tratta del tema relativo a quali nuove funzioni siano da attribuire alla formazione: non più adeguamento alla società del lavoro (ancora intesa nell'ottica sostanzialmente della seconda o terza industrializzazione), ma promozione nelle persone (giovani o adulte) delle capacità e dei talenti per ricreare il lavoro/i. In tale direzionalità apprendimento, formazione e lavoro saranno sempre più strettamente connessi a partire dai curricula scolastici di scuola secondaria.

Formare ad una postura agensiva del lavoratore

Dopo quasi un secolo dalla grande trasformazione di Polanyi²³, in cui veniva narrata l'ascesa del capitalismo liberale moderno, oggi nella società delle cosiddette 'macchine intelligenti', la dimensione antropologica nell'ecosistema digitale dell'agire lavorativo trasforma non solo il significato di produzione, ma anche di interdipendenza relazionale e identitaria. Oggi si chiede se la rivoluzione delle macchine intelligenti, l'intelligenza artificiale, gli algoritmi, abbiano modificato quella trasformazione umana e sociale. L'analisi di Polanyi, come ben evidenzia

²¹ L. Pareyson, *Estetica. Teoria della Formatività*, Sansoni, Firenze 1974.

²² U. Margiotta, *Teorie della Formazione*, Carocci, Roma 2015.

²³ K. Polanyi, *La grande trasformazione*, Einaudi, Torino 1944.

Massimiliano Costa²⁴, ci induce a riflettere in termini pedagogici se oggi si formano non solo produttori efficienti, ma identità umane capaci di realizzare progettualità di vita e socialità inclusive e democratiche.

Nell'era della quarta rivoluzione industriale²⁵ caratterizzata da macchine sempre più 'intelligenti'²⁶, stiamo assistendo ad una profonda trasformazione non solo della struttura stessa della produzione industriale, ma anche del modo in cui le persone svolgono le proprie attività lavorative e apprendono nuove competenze. La complessità collegata alle nuove trasformazioni della rivoluzione digitale, dovranno essere affrontate da un nuovo individuo-lavoratore, che possiamo definire 'agentivo'²⁷ capace di comprendere i nuovi percorsi e ripensare criticamente alle sue attività ed ai suoi comportamenti attraverso processi di trasformazione dell'agire lavorativo.

Oggi la capacità di professionalizzazione non è infatti solo espressione performante di competenze tecniche, ma piuttosto capacità di cogliere i molteplici significati dell'agire e di mobilitare in modo proattivo il talento coerentemente con il proprio progetto esistenziale.²⁸

Tale visione nel suo portato formativo, esprime tre valori pedagogici fondamentali:

- 1) La centralità della persona, ponendo il primato della risorsa umana (riferita ad una persona matura, responsabile, critica nel pensare, nel fare e nell'agire) come condizione prima per lo sviluppo sociale e quindi economico;
- 2) Unitarietà del sapere, capace di superare la separazione tra *theoria e téchne*, promuovendo un processo circolare tra saperi concettuali e abilità pratiche nella prospettiva del *Lifelong learning*;
- 3) Affermazione del valore pienamente culturale ed educativo dell'attività pratica colta nella sua portata capacitante, intesa come il potenziale effettivo su cui si basa la nostra capacità di fare, di realizzare i nostri progetti di vita.

²⁴ M. Costa, *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2019.

²⁵ K. Schwab, *La quarta rivoluzione industriale*, FrancoAngeli, Milano 2016.

²⁶ E. Brynjolfsson, A. McAfee, *La nuova rivoluzione delle macchine. Lavoro e prosperità nell'era della tecnologia trionfante*, Universale economica Feltrinelli, Milano 2017.

²⁷ Secondo Amartya Sen, la persona agentiva è colei che agisce realizzando dei cambiamenti e i cui risultati possono essere giudicati in base ai suoi obiettivi e valori. Per ulteriori approfondimenti vedasi A. Sen, *Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984*, «The Journal of Philosophy» 82/4 (1985), pp. 169–221.

²⁸ I. Loiodice, *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*, Progedit, Bari 2009.

La scuola in primis dovrebbe prestare maggiore attenzione ai temi di apprendimento legati alla pratica, alla dimensione collaborativa, allo sviluppo di *skills* imprenditoriali connesse anche alla dimensione dell'intelligenza pratica.

La nuova filiera di formazione terziaria professionalizzante dunque si iscrive in quel processo di ricomposizione critica, dei saperi e delle conoscenze con cui oggi poter qualificare, nei contesti educativi, i processi di *work-based learning*²⁹.

Superando il puro senso funzionalistico dell'acquisizione di competenza tecnica, le metodologie di alternanza formativa possono mobilitare nel ragazzo quella che i Greci chiamavano *métis* ovvero l'intelligenza lavorativa³⁰, intesa come insieme di attitudini mentali che combinano l'intuizione, la sagacia, la previsione, l'elasticità mentale, l'attenzione vigile, il senso dell'opportunità e la stessa capacità imprenditiva³¹.

Secondo il sociologo Richard Sennett³², occorre, in particolar modo nella congiuntura attuale, riscoprire la valenza dell'idea di *homo faber* come cardine metodologico di politiche della formazione capaci di creare occupabilità ma anche di valorizzare il 'potenziale' delle persone.

I cambiamenti nel mondo del lavoro di oggi sempre più digitalizzato richiedono una postura proattiva caratterizzata oltre che dalle cosiddette *hard skills*, da capacità *soft* quali l'autonomia, la capacità decisionale, l'intelligenza emotiva, la flessibilità cognitiva, la creatività. In questa prospettiva diviene centrale il concetto di 'imprenditività dell'azione' inteso come la capacità di mettere a valore le proprie attitudini, competenze e talenti al fine di realizzare una progettualità personale o professionale.

Questa diversa 'postura agentiva' non si crea dalla sera alla mattina ma richiede lunghi e gradualmente percorsi di formazione che possono essere avviati nel ragazzo attraverso esperienze scolastiche di conoscenza e frequentazione del mondo del lavoro, come la pratica dell'alternanza formativa consente.

Da qui diventa centrale all'interno dei percorsi di formazione terziaria professionalizzante, il ruolo del tutor quale facilitatore dell'apprendimento del soggetto in formazione, assumendo quasi le vesti di un *coach*³³: nel trasferire le conoscenze apprese in aula combinandole con le competenze tecniche; ad apprendere

²⁹ V.M., Marcone, *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2018.

³⁰ C. Gentili, *Formare le competenze (alte) che servono all'impresa*, in G. Alessandrini (ed.), *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*, Pensa Multimedia, Lecce 2014.

³¹ D. Morselli, *L'Educazione all'impresa nella formazione professionale: uno studio comparato tra Italia ed Australia*, Pensa Multimedia, Lecce 2015.

³² R. Sennett, *L'uomo artigiano*. Feltrinelli, Milano 2008.

³³ C. Biasin, *Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato*. «Studium Educationis», XIX (2018), pp. 14-33.

lavorando; a riflettere mentre lavora; a relazionarsi con i colleghi, con i più esperti; a condividere nuove forme di socializzazione all'interno di una comunità di pratica³⁴, quale è l'azienda.

Secondo il costrutto 'deweyano' dell'apprendimento 'by doing'³⁵ si impara in modo incisivo quando si realizzano concretamente esperienze. Ciò significa che mentre un individuo agisce, egli di fatto contribuisce alla generazione di nuove modalità di interazione con i contesti professionali. Lo studente-apprendista che entra in azienda inizia a configurare un'identità di appartenenza e di condivisione, di impegno di reciproco e di significato quali elementi caratteristici di una comunità di pratica. Come affermano Lave e Wenger³⁶ l'apprendimento è un processo che avviene all'interno di una cornice partecipativa e non in una mente individuale. Ciò significa che l'apprendimento è mediato dalle diverse prospettive dei partecipanti (tutor, pari).

Attraverso la mediazione della *tutorship* può avvenire un processo graduale di apprendimento trasformativo³⁷ dello studente-apprendista fino all'acquisizione di capacità utili alla partecipazione all'esperienza lavorativa dei più esperti. Egli infatti nel momento in cui si confronta con una nuova realtà, può vivere un momento di disorientamento che lo porta ad una fase di riflessione. L'approccio riflessivo dello studente contribuisce a modificare alcuni schemi preesistenti di apprendimento teorico in aula, codici comportamentali, relazionali, tra pari e docenti, tutto quel set abituale che Mezirow³⁸ definisce 'prospettive di significato' per indicare la struttura entro la quale 'la nostra esperienza pregressa assimila e trasforma la nuova esperienza'. Il tutor in questa prospettiva può fornire esperienze di *scaffolding*³⁹ che accompagnano quel lavoro complesso di *problem solving* e di *problem setting* richiesto dalla pratica: per esempio per sviluppare nel discente la capacità di monitorare gli errori ed individuare le strategie per evitarli. La 'formatività' di un apprendimento basato sul lavoro deve pertanto 'transitare' anche attraverso le capacità della *tutorship* (sia interna che esterna), la quale

³⁴ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006; G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007; L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007.

³⁵ J. Dewey, *Come noi pensiamo* [1910], La Nuova Italia, Firenze 1994.

³⁶ J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge (MA) 1991.

³⁷ J. Mezirow, *La Teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina, Milano 2016.

³⁸ Id., *Apprendimento e trasformazione. Il significato e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

³⁹ J. Bruner, J. G. Ross., D. Wood, *The role of tutoring in problem solving*, «Journal child psychology and psychiatry», Vol. 17 (1976), pp. 89 -100.

necessita di un contesto capacitante in grado di 'dare forma' all'azione del soggetto che apprende al fine di 'agentivarlo' e orientarlo alla generazione di nuovi valori⁴⁰. L'impresa, dal canto suo, deve avere quella capacità formativa per agentivare il ragazzo grazie anche alla mediazione del tutor.

Come emerge da una ricerca empirica⁴¹ svolta all'interno di un ITS della regione Lombardia, il ruolo educativo in particolare dei tutor interni svolge «una funzione ritenuta importante dagli studenti per la buona riuscita del loro percorso, soprattutto per quel che concerne l'orientamento, il sostegno umano e motivazionale»⁴². Come evidenziato dalle risposte degli studenti, un aspetto rilevante è rappresentato da una percezione positiva (più del 60%) di coloro che ritengono di trovare ampio beneficio dalla collaborazione tra i tre tutor: di corso, di stage e aziendale. Ciò a testimonianza del fatto che l'ausilio della *tutorship* può essere fondamentale in quella complessa esperienza di apprendimento che prevede l'intreccio tra processi di conoscenza strutturati a scuola e le esperienze vissute in azienda. La sfida pedagogica all'interno dei percorsi di ITS che emerge come sottolineano gli autori della ricerca, è quella di

di investire su figure tutoriali che non abbiano soltanto una funzione di tecnica-organizzativa ma anche di stimolo e supporto diretto dell'apprendimento, ai fini di una piena valorizzazione formativa e culturale, e non solo occupazionale, di questi percorsi⁴³.

La *tutorship* in questa prospettiva può essere considerata come il principale fattore di espansione nel processo di apprendimento del soggetto, all'interno dei percorsi di *work-based learning*⁴⁴. Le condizioni perché avvenga il processo espansivo sono le seguenti:

- Le capacità di modellare le competenze da costruire nell'allievo nei contesti reali dell'apprendimento in situazione;

⁴⁰ P. Ellerani, *Modelli educativi e formativi per gli ambienti innovativi*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di Pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017; U. Margiotta, *Un pensiero strategico per dar forma alla scuola secondaria superiore*, «Scuola Democratica. Learning for Democracy», 1 (2014), pp. 117-134.

⁴¹ P. Bertuletti, G. Ghitti, A. Potestio, *Il ruolo dei tutor nell'istruzione tecnica superiore. A partire dall'osservazione di una realtà concreta*, «Educational Reflective Practices», FrancoAngeli, 14/2 (2024), pp. 5-23, from <https://hdl.handle.net/10446/287757>.

⁴² *Ibidem* p. 21.

⁴³ *Ibidem* p. 22.

⁴⁴ Ho proposto un quadro ipotetico per la formazione dei tutor all'interno dei percorsi di alternanza scuola-lavoro nell'ambito della mia ricerca di Dottorato con la tesi dal titolo '*Formatività del work-based learning*'. Per ulteriori approfondimenti vedasi V. M. Marcone, *Formazione duale e talento. Il ruolo agentivo del tutor*, «Formazione & Insegnamento», XVI/2 (2018), pp. 257-271.

- La capacità di supportare la negoziazione nel gruppo relativamente agli apprendimenti realizzati;
- La capacità di monitorare e controllare gli errori utilizzando proprio questa supervisione per rinforzare gli apprendimenti;
- La capacità di esplorare modalità alternative per organizzare l'apprendimento dell'allievo.

Occorre a mio avviso, nel ripensare la formazione di una nuova professionalità come quella della *tutorship* all'interno degli ITS Academy, porsi alcune domande chiave in chiave pedagogica: come considerare il ruolo della *tutorship* (interna ed esterna) nei percorsi di alternanza formativa? Come considerare il rapporto tra formazione e sviluppo delle *capabilities*⁴⁵ tra individuo, *tutorship* e contesto? Come capacitare nuovi talenti attraverso un'azione agentiva del tutor? Con quali dinamiche di metodologia formativa e di tecnica didattica?

Osservazioni conclusive

La rilevanza del tema sul valore generativo di un approccio formativo *work-based* nella formazione terziaria professionalizzante si correla con alcuni aspetti degli scenari del lavoro sui quali la pedagogia si interroga, tra i quali si ricorda:

- L'esigenza di contrastare le condizioni che generano la disoccupazione in particolare quella giovanile (ad esempio la persistenza di una percentuale significativa in età giovanile di NEET);
- L'esigenza di valorizzazione della filiera di formazione professionale (secondaria e terziaria) non solo come 'seconda o terza scelta' per l'allievo;
- L'esigenza di ripensare il sistema d'istruzione e formazione professionale su una logica di formazione sincronica integrativa, 'esaltando' la metodologia dell'alternanza formativa quale principio pedagogico⁴⁶;
- L'esigenza di comprendere le trasformazioni dei processi di lavoro in atto a fronte dei 'driver' emergenti dalla transizione digitale nei contesti produttivi.

⁴⁵ Le *capabilities* secondo Martha Nussbaum sono le capacità interne di un individuo che non sono innate, ma si formano e si sviluppano nei contesti di vita. Per ulteriori approfondimenti vedasi M. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna 2012.

⁴⁶ A. Potestio, cit., p. 4.

Il tema di fondo, che interessa la dimensione pedagogica dell'analisi relativa alla questione del lavoro, secondo Giuditta Alessandrini è correlato soprattutto a processi di medio e lungo e periodo, in grado di innescare processi formativi capaci per generare opportunità di sviluppo, che incidano sul piano economico ma anche e soprattutto sul piano dello sviluppo umano⁴⁷.

La valorizzazione della capacità di fare delle persone come ci indica Amartya Sen⁴⁸ è condizione e tramite del pieno sviluppo della capacità d'agire (*agency*) dei soggetti (e quindi della loro formazione), al di là delle caratteristiche peculiari e delle differenze di cui questi ultimi sono portatori (genere, etnia, età, ecc.).

La nuova filiera terziaria professionalizzante può diventare generativa anche in riferimento a nuovi valori educativi centrati sulla dimensione inclusiva e sul contrasto alle disuguaglianze, comprese quelle di genere. Pensiamo ad esempio alla possibilità di colmare il *gender gap* nelle discipline STEM da parte delle donne, attraverso un approccio formativo *work-based* che possa facilitare lo sviluppo di quelle *capabilities*⁴⁹ proprie del genere femminile.

La domanda che emerge riguarda allora la questione relativa al fatto che sussista ancor oggi in modo preponderante un orientamento formativo diacronico-separativo nel nostro Paese che tende a considerare la filiera d'istruzione e formazione professionale come un modello educativo meramente funzionalistico. Nella contemporaneità, i contesti lavorativi sembrano ripercorrere la separazione tayloristica tra pensiero pedagogico e operatività addestrativo-formativa.

Da qui la tesi che il valore educativo del lavoro nei percorsi di formazione duale possa 'ricucire' la distanza tra *praxis* e *poiesis*⁵⁰.

Il riferimento alla categoria della formatività nasce dall'esigenza di comprendere se il valore educativo del lavoro come sintesi di *praxis* e *poiesis* possa essere generato e sostenuto nelle pratiche di alternanza formativa. Dunque occorre ripensare la formazione professionalizzante nella sua interezza come un percorso trasformativo⁵¹ in cui l'apprendimento si traduce in 'competenza' quando l'apprendimento effettivo è concomitante con l'azione (conoscenza in azione) ed è funzionale alla produzione di nuove conoscenze.⁵²

⁴⁷ G. Alessandrini, *Sostenibilità e capability approach*, FrancoAngeli, Milano 2019.

⁴⁸ A. Sen, *Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984*, cit., p. 11.

⁴⁹ Ivi p. 13.

⁵⁰ Nel Capitolo IV del VI libro dell'*Etica Nicomachea*, Aristotele distingue la produzione, *ποίησις* (*poiesis*) dall'azione, *πράξις* (*praxis*).

⁵¹ J. Mezirow, *Transformative dimension of adult learning*, Jossey Bass, 1991.

⁵² G. Alessandrini, *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini Associati, Milano 2004.

Ciò non vuol dire che l'apprendimento tradizionale in aula non implica nel discente una capacità di pensiero critico e consapevole ma il più delle volte manca l'esperienza che può aiutare il soggetto coinvolto a comprendere il significato del suo percorso teorico in classe e sia a formare un pensiero manuale⁵³. Come Dewey⁵⁴ nella sua opera *'Experience and Education'*, relativamente alla contrapposizione tra scuola tradizionale e scuola progressiva, sosteneva:

quando l'educazione è concepita in termini di esperienza una considerazione deve dominare chiaramente tutte le altre. Tutto ciò che può essere chiamata materia di studio, aritmetica, storia, geografia, scienze naturali, deve essere tratto dal materiale che rientra nell'ambito dell'ordinaria esperienza quotidiana. Sotto questo riguardo la nuova educazione contrasta nettamente con i procedimenti che muovono da fatti e da verità che sono fuori dell'ambito dell'esperienza di coloro che vengono istruiti, da cui sorge il problema di scoprire vie e mezzi per portarli nell'esperienza.

In questa prospettiva una delle sfide centrali della formazione terziaria sarà quella di far 'dialogare' la filiera professionalizzante con quella universitaria come ben indica anche la 'Missione 4 C1' del PNRR la quale prevede in particolare «un'integrazione dei percorsi ITS con il sistema universitario delle lauree professionalizzanti». Affinché non si perda una nuova occasione per cambiare rotta al nostro orientamento culturale caratterizzato storicamente da una logica separatista tra teoria e pratica come fin ora è stato: ne è un esempio evidente, il mancato decollo del cosiddetto alto apprendistato⁵⁵.

Come invece possono collaborare virtuosamente ITS e Università? Perché la formazione terziaria professionalizzante e quella universitaria dovrebbero farlo? Queste sono alcune questioni affrontate al 'Convegno Università e ITS Academy: sinergie e prospettive di collaborazione' patrocinato dalla Conferenza dei Rettori Università Italiane (CRUI) presso l'Università di Bergamo per riflettere sulla possibilità di nuove sinergie tra formazione terziaria professionalizzante e universitaria, di fronte al trend negativo che ha visto nel 2023 la quota di giovani in possesso di un titolo di studio terziario, nella fascia di età compresa tra i 25 e i 34 anni, nel

⁵³ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.

⁵⁴ J. Dewey, *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, 1938, trad. it. di E. Codignola (2014), *Esperienza ed educazione*, Raffaello Cortina, Milano.

⁵⁵ Come sottolinea C. Gentili (2014), «le Università e apprendistato sono due fratelli eccellenti, nati dallo stesso grembo, ma non si sono mai incontrati. Ciascuno ha seguito una propria strada».

nostro Paese pari al 30,6%, rispetto alla media Europea del 43%.. Per questo è necessario come sottolinea Butera⁵⁶ (2021) che

ITS e Università conducano una medesima partita: quella mirata a accrescere in modo misurabile occupazione giovanile e insieme produttività e innovazione delle imprese, quella di superare il mismatch esistente fra competenze richieste e disponibili, quella soprattutto di sviluppare quei nuovi ruoli e professioni che emergeranno nei processi di innovazione.

La nuova filiera di formazione terziaria professionalizzante che va consolidandosi attraverso gli ITS Academy con il loro stretto rapporto con le imprese e una potenziale relazione con le stesse istituzioni universitarie⁵⁷ (come disposto anche dall'art 8 della Legge n. 99/2022), ha l'opportunità di porre le basi per creare un ecosistema formativo in grado di creare innovazione e generare senso coerentemente alla domanda implicita nella società contemporanea rispetto ai nuovi archetipi di vita e lavoro stimolando e promuovendo nel soggetto la capacità di costruire il sé in modo autonomo e critico attraverso la capacità di autodeterminazione delle azioni.

L'azione infatti (*praxis*) è diversa dalla produzione (*poiesis*) perché prevede la scelta delle finalità. L'esperto allora (chi ha esperienza) è dunque non è chi solamente 'sa fare', ma chi, in quanto soggetto agente è titolare consapevole di decisioni, ossia sa scegliere tra i mezzi disponibili quelli più idonei al raggiungimento del fine prefissato.

Il valore formativo di un approccio *work-based* all'interno degli ITS in questo senso è correlato in modo ineccepibile ad un movimento ricorsivo che trasforma l'azione produttiva in generativa e che è pertanto da ricondurre alla nostra competenza ad agire, intesa come una messa in atto della nostra esperienza collettiva e che, attraverso questo *enactement*, diviene esperienza, e quindi significato e senso della nostra identità e progettualità umana.

VALERIO MASSIMO MARCONE

⁵⁶ F. Butera, *ITS Academy come sistema di formazione terziaria di livello europeo: la nuova legge e la gestione del cambiamento che parta dalle eccellenze italiane*, «Professionalità studi», 4/IV (2021), pp. 30-35.

⁵⁷ Secondo il Monitoraggio Indire 2024 i dipartimenti universitari collegati agli ITS sono 137 unità (il 3,9%).