

Formare gli insegnanti tra formale ed informale

Teacher education and the formal-informal divide

Arduino Salatin

Istituto Universitario Salesiano di Venezia (IUSVE)

presidenza@iusve.it

ABSTRACT

In adult professional training, it is nowadays stressed the importance of skill (competence) development, with a particular focus on the transmission and mobility of knowledge required to face specific situations and problems. However, such development is not easy to accomplish, since the obtainment of competences is a complex process that integrates the subject level with the social one, and that it is realized in formal and informal contexts. Both practices of life-long training and the recent studies on those processes show that only adequate integration between loci and learning techniques could account for an efficient answer to the emerging needs of professional training and development. This paper focusses mainly on the case of teacher training, and it is specifically concerned with the condition of teachers in their last pre-service stage when faced with the issue of “gaining experience” as a learning practice, which is located among formal and informal professional elements. Such condition grounds competence transfert in professional and scholastic contexts.

Nella formazione professionale degli adulti si insiste oggi sempre più sullo sviluppo delle competenze, e in particolare sul trasferimento e la mobilitazione dei saperi per affrontare determinate situazioni e per risolvere problemi. Tale sviluppo tuttavia non è di facile realizzazione, in quanto l’acquisizione delle competenze è un processo complesso che integra dimensione soggettiva e dimensione sociale e si attua in contesti di tipo formale e non formale.

Diversi studi recenti su questi processi e le stesse pratiche di formazione continua dimostrano che solo un’adeguata integrazione tra i vari luoghi e tra le diverse modalità di apprendere possono rispondere oggi con efficacia ai nuovi bisogni emergenti di formazione e di sviluppo professionale. In questo contributo si intende soffermarsi soprattutto sul caso della formazione degli insegnanti e in particolare sulle condizioni di chi deve entrare nel ruolo e sulle problematiche dell’“apprendere dall’esperienza” nel gioco tra formale e non formale, quale base per il transfert di competenza nei contesti professionali scolastici.

KEYWORDS

Formal learning, Informal learning, Pre-service teacher training, Socialization paths, Career development.

Apprendimento formale, Apprendimento non formale, Formazione iniziale degli insegnanti, Percorsi di socializzazione, Sviluppo professionale.

1. Apprendere nei contesti non formali e informali

La distinzione tra formale, informale e non formale è stata resa popolare già negli anni Cinquanta dello scorso secolo dagli studiosi che si interessavano dello sviluppo internazionale. Al centro di questi dibattiti si trovano affermazioni contrastanti circa la superiorità intrinseca di una o dell'altra dimensione per l'apprendimento¹. Secondo Scribner e Cole (1973), gran parte della ricerca e teorizzazione dell'apprendimento si è concentrato principalmente sul formale (Scribner, Cole 1973).

In tale ambito *l'apprendimento formale* era inteso come quello veicolato attraverso i sistemi strutturati di insegnamento iniziale, dalla scuola primaria all'università, e attraverso i sistemi di formazione aziendale e continua. *L'apprendimento informale* veniva invece riferito ai processi attraverso i quali gli individui acquisiscono dall'esperienza determinate attitudini, valori, abilità e conoscenze e alle influenze educative o alle risorse che derivano dal loro ambiente quotidiano di vita sociale (famiglia, tempo libero, lavoro, mass-media, ...). *L'apprendimento non formale* veniva invece fatto coincidere con ogni attività educativa organizzata al di fuori dei sistemi scolastici e formativi, ma caratterizzata da scopi educativi. In tale cornice veniva fatta anche una distinzione tra *apprendimento intenzionale* e *non intenzionale*, a significare il ruolo più o meno attivo e consapevole dei soggetti in apprendimento.

D. Clark ha rappresentato le diverse relazioni tra queste tipologie di apprendimento attraverso un grafico che evidenzia i processi e le intersezioni tra l'asse dell'intenzionalità della singola persona (*learner*) e quello del controllo da parte dell'organizzazione (Clark 2010).

In generale si tende a ricorrere sempre più alla distinzione assunta dall'Unione Europea (COM 2001, 678) e successivamente veicolata dal Cedefop: secondo essa, l'apprendimento formale è intenzionale dal punto di vista del discente e generalmente porta a una qualche attestazione, diploma o certificazione; *l'apprendimento non formale* è quello erogato nell'ambito di attività pianificate, ma non specificamente concepite in termini di obiettivi, di tempi o di sostegno all'apprendimento; *l'apprendimento informale* è quello risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero. Nella maggior parte dei casi inoltre, dal punto di vista del discente, l'apprendimento informale non è intenzionale².

Benché queste distinzioni non siano sempre assunte in modo coerente nella letteratura che si occupa di apprendimento e formazione³, c'è oggi una certa

1 Cfr. l'ottima rassegna storico-critica proposta da Colley, Hodkinson, Malcon (2002).

2 In realtà Patrick Werquin (OECD, 2010) ha osservato che la questione è più sfumata. A suo giudizio si può pensare a un *continuum* che va da contesti chiaramente informali, come le attività quotidiane che si svolgono sul posto di lavoro, in famiglia, nel tempo libero e che non sono esplicitamente definite in termini di obiettivi, tempo e supporto formativo, a contesti che si avvicinano a quelli formali, perché in essi si manifestano forme di intenzionalità più esplicite, attività più sistematiche e organizzate, in vista dello sviluppo di competenze specifiche.

3 Vanno segnalate naturalmente anche le posizioni profondamente critiche su questa concettualizzazione, come ad esempio quella di Billett il quale sostiene che tutto l'apprendimento avviene all'interno delle organizzazioni sociali o comunità che hanno una struttura formalizzata. Per questo, secondo Billett, il termine "apprendimento informale" è pericolosamente fuorviante. (Cfr. Billett 2001).

convergenza nel constatare che il rapporto tra queste diverse tipologie di apprendimento risulta profondamente cambiato nel corso degli ultimi decenni, specialmente nel campo della formazione degli adulti, a sfavore dell'apprendimento "formale"⁴. Gran parte di ciò che si apprende in ambito professionale e sociale avviene, infatti, al di fuori di percorsi formativi formali.

Morgan McCall, Robert W. Eichinger et Michael M. Lombardo del *Center for Creative Leadership* dell'Università di Princeton hanno confermato – dopo svariati anni di studi e ricerche – che l'apprendimento degli adulti segue il modello detto "70/20/10": intendendo che il 70% delle acquisizioni avviene attraverso attività ed esperienze, dunque in situazione lavorativa, il 20% attraverso contatti e interazioni diretti con altre persone, anche al di fuori del contesto lavorativo, il 10% attraverso la formazione formale in senso stretto, sia che avvenga in aula o a distanza.

Secondo questi autori, ogni processo di apprendimento è formale e insieme non formale. Non si tratta quindi di "scegliere" tra due opzioni, né di "formalizzare" l'informale o rimpiazzare la dimensione formale con quella non formale o informale; si tratta piuttosto di offrire a coloro che apprendono la possibilità di sostenere ed integrare queste diverse modalità di apprendimento che avvengono ormai normalmente nei contesti professionali e sociali contemporanei.

L'apprendimento informale rappresenta spesso - per gli individui e le organizzazioni - un legame che coagula i gruppi di lavoro, soprattutto nei momenti più difficili. Esso, infatti, è *dinamico* e sociale (in quanto auto-diretto, condiviso e tempestivo), mentre la formazione tradizionale tende a essere *statica* (in quanto progettata, diretta e valutata)⁵.

Eraut (2000) distingue inoltre tra apprendimento implicito, reattivo e deliberativo (che è comunemente sopravvalutato). Secondo questa visione, l'elemento decisivo per sostenere l'apprendimento in contesti informali e non formali diventa da un lato la fiducia (che si instaura tra le persone e dentro le organizzazioni), dall'altro il tipo di cultura organizzativa presente nell'organizzazione⁶.

2. Funzione formativa dell'esperienza e "noviziato professionale"

Interrogarsi sulla funzione formativa dell'esperienza rinvia ad una serie di questioni che hanno impegnato a lungo la riflessione filosofica, sociologica, clinica e pedagogica. (Cfr. Schwartz 2004; Fretigne 2007; Dominicé 2000; Svensson, El-Isström, Åberg 2004; Le Boterf 2008).

- 4 Si veda tra gli altri, dopo il contributo pionieristico di Knowles Malcom (1970), Jay Cross (2006). Una panoramica recente sulle tematiche del riconoscimento degli apprendimenti non formali si trova nella Guida del CEDEFOP (2010).
- 5 Harold Jarche è un esperto canadese specialista nell'integrazione dell'apprendimento sul lavoro e di social network. Ha veicolato l'approccio al *Personal Knowledge Management*.
- 6 Anche da ciò si intuisce che i migliori programmi di formazione possono prendere in carico solo una percentuale ridotta dei problemi di performance di un'organizzazione; essi infatti riescono generalmente a sviluppare le competenze e i saperi che si conoscono in anteprima, e stentano invece a far fronte a situazioni di insuccesso, di incertezza, di disorientamento. Su questo aspetto si possono richiamare anche le considerazioni sviluppate da Cepollaro (2008).

Nell'ultimo ventennio, gli spunti di maggiore interesse a questo riguardo sono venuti anzitutto dalle ricerche condotte in ambito cognitivista e socio-culturale che hanno studiato in particolare le caratteristiche del "pensiero pratico in azione" e della "competenza esperta" (*expertise*); essi si basano su tratti quali la contestualizzazione, la flessibilità, la poli-contestualità e l'attraversamento di confini⁷, particolarmente utili a spiegare i modi dell'"agire professionale" il cui presupposto appare fondato sulla consapevolezza di ciò che si fa e sulla possibilità di scegliere responsabilmente tra alternative e comportamenti.

Un secondo filone di indicazioni deriva dagli studi sui processi di professionalizzazione che sottolinea ulteriormente la dimensione sociale dell'acquisizione della competenza (Cfr. Le Boterf 2008). La competenza è infatti intesa come "pensiero pratico in azione" (Cfr. Scribner 1984), situato in un ambiente sociale organizzato (comunità di lavoro) (Cfr. Wenger 2006), costituito da regole e tecnologie, che si sviluppa come *expertise* attraverso una "riflessione collaborativa sulla riflessione nel corso dell'azione"⁸.

Si deve in particolare a G. Le Boterf l'esplicitazione dei processi che rendono colui che apprende un "attore della propria professionalizzazione" a partire dal riconoscimento, valutazione e valorizzazione delle pratiche professionali e lavorative (Le Boterf, 1997, 96-104).

Egli ricorda che da tempo ormai la padronanza delle attività professionali si acquisisce attraverso il contatto quotidiano con dei professionisti più consolidati. Le scuole professionali o i centri di formazione non sono più sufficienti per apprendere un mestiere: l'affiancamento tra "novizi" ed "esperti" appare così sempre più necessario.

In tale contesto, secondo Le Boterf, si può e si deve imparare da molteplici esperienze: ciascun "collettivo di lavoro" (fabbrica, ufficio, dipartimenti, associazioni, studi professionali, ...) elabora le proprie regole del mestiere, a partire dall'accumulo delle varie esperienze. Oggi però – osserva lo studioso francese – si assiste ad una "fragilizzazione" crescente dei collettivi di lavoro che costituivano un'ecologia favorevole per i processi di professionalizzazione; ciò avviene a causa dei cambiamenti demografici, dei pensionamenti e delle varie forme di mobilità professionale. Di conseguenza, gli ambienti professionali diventano sempre più effimeri e si rende necessario rivedere le strategie e i modelli di sviluppo professionale (Le Boterf, 2007, 21-22).

Tra le riflessioni condotte da Le Boterf, risultano piuttosto interessanti nel caso degli insegnanti quelle dedicate ai processi di trasferimento delle pratiche da parte di professionisti esperti; tali processi richiedono, infatti, una certa ricchezza di esperienza, sia a livello professionale che extraprofessionale (Cfr. Bourassa,

7 Gli studi sulla *expertise* sono stati sviluppati soprattutto da Yrjö Engeström che ha evidenziato l'influenza della dimensione "policontestuale" della competenza e i processi di "attraversamento dei confini" che caratterizzano i comportamenti degli esperti nel senso di interagire con altri per la soluzione di problemi nuovi e di negoziare tali soluzioni a partire dal confronto reciproco. Cfr. Engeström Y.(1995). «La competenza in questa prospettiva si riconosce come un insieme di conoscenze ... mobili e sfuggenti per i loro confini, utili tuttavia all'espletamento di attività che perseguono un fine. In tal senso le attività che si svolgono si fondano su un pensiero pratico del soggetto che vi prende parte». (Ajello 2002, 47).

8 Il riferimento principale è a Schön (1983). Per un approfondimento in chiave più pedagogica veda ad esempio Mortari (2003).

Serre et Ross 1999). Di qui l'importanza decisiva degli apprendimenti in contesti non formali ed informali.

Riprendendo il modello di Argyris e Schon sull'*actionable knowledge* (1974), le Boterf richiama la necessità della formalizzazione della pratica (intesa come riflessività sulla propria azione) per una trasposizione efficace dei saperi e dell'esperienza. Ciò è alla base della possibilità di condividere le pratiche attraverso un confronto o una comparazione formalizzata tra i vari processi di azione (ad esempio per la soluzione di un problema), descritti verbalmente o schematizzati⁹. È proprio l'esperienza dunque e in particolare la frequentazione di diverse situazioni e contesti che permette al professionista di identificare le analogie tra le situazioni-problema (contesti di intervento), di disporre di risorse basate su un gran numero di schemi operativi e di costruirne le "combinatorie" più appropriate¹⁰.

3. Il nuovo ruolo della formazione formale nei percorsi di socializzazione e sviluppo professionale

La seconda metà del ventesimo secolo è stata - secondo molti interpreti - l'"età d'oro" della formazione formale. In quel periodo, infatti, si assiste alla creazione da parte di tutte le grandi organizzazioni (private e pubbliche) di servizi interni di formazione per cui vengono reclutati e inseriti migliaia di formatori. La convinzione sottostante a tale iniziativa era quella di preparare le persone all'avvenire partendo sostanzialmente da ciò che aveva funzionato nel passato.

Sul piano didattico, la formazione veniva strutturata sulla sequenzialità tra moduli di "apprendimento" dedicati a fornire delle basi di competenza (spesso però solo a livello teorico) e moduli di "applicazione", tra una fase preparatoria "esterna" all'attività lavorativa o professionale e una fase "interna" al contesto lavorativo. Essa si presentava spesso molto centrata sui contenuti (ritenuti relativamente stabili), ma povera di interazioni e di connessioni, a scapito delle dimensioni meta cognitive.

Con l'avvento delle "società complesse", questi approcci sono andati presto in crisi: la formazione professionale aziendale ha dovuto pertanto passare progressivamente da un modello basato sullo studio del passato (a partire dalle "buone pratiche" e dalla ricerca di efficacia a breve) ad un modello maggiormente orientato al futuro, basato sulla ricerca di risposte creative e sull'innovazione. Il sapere e l'insegnamento non diventano più pensabili in termini di strutture ri-

9 Cfr. Antonietti Rota (2004), per tenere traccia del percorso formativo o professionale, messo a punto da Alberto Munari e da lui sperimentato e adottato sia nell'ambito della ricerca che della formazione continua. (Munari 1998).

10 Cfr. anche Louis Toupin (1995). L'autore indaga in particolare le condizioni di base che consentono il trasferimento nell'azione delle conoscenze acquisite nella formazione: c'è un'esigenza fondamentale nei processi di apprendimento individuale che impone di prendere in carico la questione del transfer lungo tutto l'arco della vita, ripensando da questo punto di vista tutto l'atto di apprendimento; dall'altro, è possibile immaginare un modello progettuale per la formazione che articolando i concetti di competenza, pertinenza, contesto e identità consente di comprendere meglio e di regolare le varie tipologie di transfert.

gide, ma di evoluzione continua, in grado di adattarsi e far fronte a situazioni problematiche e a compiti complessi¹¹.

Tutto ciò richiede un approccio olistico alla formazione, capace di integrare nello stesso “ambiente di apprendimento” attività di tipo formale e non formale¹².

Si tratta di quello che alcuni studiosi chiamano “complex learning system”, un sistema di apprendimento che comprende un largo numero di componenti in interazione tra di loro (i soggetti attori dell’apprendimento, i processi, ...) cui vengono aggregate attività di tipo “non lineare” (cioè non derivabili dalla somma delle singole attività individuali) che si caratterizzano per forme di auto-organizzazione (Cfr. Jorg et al. 2007).

Secondo John Seely Brown e Richard P. Adler¹³, nelle organizzazioni odierne si è passati pertanto da una visione « cartesiana » dell’apprendimento («penso, dunque sono»), dove prevale una dimensione trasmissiva, ad una visione “sociale” («partecipiamo, dunque siamo»), secondo la quale la comprensione dei saperi è socialmente costruita. Per questo è così importante imparare da se stessi e sviluppare le proprie abilità meta cognitive (Schwier, Morrison, Koroluk, Daniel, 2009).

Nonostante queste constatazioni, il grosso dei budget per la formazione sia nelle aziende che nella pubblica amministrazione rimangono decisamente consacrati alla formazione formale e i servizi di formazione continuano a seguire approcci piuttosto conservatori in materia di metodi e strumenti¹⁴.

Tuttavia, anche se un’organizzazione non è sempre capace di dedicare ufficialmente del tempo per forme alternative di apprendimento, può in ogni caso facilitare l’adozione di mezzi di comunicazione che supportino gli apprendimenti non formali¹⁵. Grazie a tali mezzi (come l’apprendimento tra pari e le comunità di pratica), si può passare da un atteggiamento passivo verso il sapere (*Learning About*) ad un atteggiamento attivo di acculturazione e di integrazione progressiva (*Learning to Be*).

11 Del resto già Dewey parlava di «indagine produttiva» (productive inquiry): la conoscenza è ricerca quando è necessaria a risolvere un problema o ad eseguire un compito determinato. Oggi qualche studioso ha denominato questo processo un po’ provocatoriamente come “lean learning”, mutuandolo dalle pratiche della lean management e del just in time management.

12 Un segnale dell’importanza del cambiamento in atto è dato dalla recente adozione delle norme ISO 29990:2010, relative ai servizi per l’apprendimento non formale di istruzione e formazione, finalizzate a migliorare la trasparenza e i criteri di gestione di tale offerta a livello nazionale ed internazionale.

13 Seely Brown, Adler (2009). Si tratta di due dei principali autori del filone dello storytelling. Secondo questi studiosi, al contrario dei “cataloghi” dei corsi - che risultano forzatamente limitati -, il mondo del web offre un numero potenzialmente infinito di tematiche, di soggetti e di comunità di apprendimento. Ciascuno di questi può essere una nicchia, ma ciascuno è quasi sicuro di trovare almeno un gruppo corrispondente alla sua passione e al suo talento.

14 Spesso poi le aziende non si interrogano abbastanza se se la formazione formale è la risposta più adeguata. Secondo Harold Jarche ad esempio, non sempre la mancanza di competenze o di saperi è la causa di certi problemi. Talora un problema può essere risolto senza ricorrere ad interventi formativi formalizzati, ma facendo cooperare insieme le persone o condividendo certe esperienze e le relative expertise.

15 Ad esempio utilizzando lo *storytelling*, e consentendo di condividere su web, foto, ricordi, ...o attivando blog e altri mezzi . Ciò rende lo *storytelling* non solo qualcosa di significativo per l’individuo, ma anche per l’organizzazione (cfr. Jay Cross 2010). In termini più generali sui new media, si veda anche: Bingham and Conner (2010). Per il contesto italiano si veda il contributo di Petrucco De Rossi (2009).

Sul piano operativo della costruzione di nuovi percorsi formativi, ciò comporta assumere la sfida dell'informale e del non formale a partire da una nuova rappresentazione dei bisogni di apprendimento dei vari attori che partecipano ai processi di riproduzione e di innovazione del capitale di conoscenza.

In secondo luogo, la progettazione formativa deve saper coniugare la capacità di promuovere l'apprendimento con quella di creare valore, per contribuire ad accrescere le competenze, la flessibilità e la motivazione delle persone, adattandosi alle diverse culture aziendali, professionali e territoriali.

In terzo luogo, la formazione deve privilegiare non tanto la performance osservabile, ma piuttosto le motivazioni umane alla crescita professionale, tenendo conto della complessa rete di relazioni e interazioni in cui l'individuo si inserisce, perseguendo il fine della propria autorealizzazione. Di qui il passaggio tra approcci basati sul formare (cioè su modalità tradizionali di insegnamento di tipo generalmente corsuale) e approcci basati sull'imparare (cioè su modalità più "riflessive" ed elaborative), verso un sistema di supporto al cambiamento delle persone e dell'organizzazione e verso una interazione tra formazione intenzionale e apprendimento tacito.

Fare formazione significa allora agire sia sugli orientamenti culturali e comportamentali delle persone, cioè sulla componente antropologica e psicosociale, sia sul loro sapere professionale, cioè sulla componente tecnica e razionale, assicurandone l'integrabilità con il sistema culturale organizzativo o istituzionale.

4. Alcune sfide per la formazione iniziale degli insegnanti

A partire dallo scenario sopra richiamato, si può intuire anche alcune possibili conseguenze per l'evoluzione del ruolo e dell'identità di tutti coloro che operano come formatori dei formatori, tra cui gli insegnanti. In tale prospettiva, infatti, il loro ruolo diventa quello di supportare connessioni e comunicazioni, sostenendo l'autoapprendimento e creando materiali di supporto flessibili di cui sarà sempre meno l'unico produttore e che si troverà a costruire a partire da contenitori non strutturati in cui gli stessi apprendenti potranno definire e riempire.

Un caso particolarmente evidente di questa combinazione si può osservare nelle esperienze formative in cui è prevista qualche forma di tirocinio o praticantato. Si tratta, infatti, di un vero e proprio ambiente di "apprendistato cognitivo e relazionale" che deve portare ad individuare le aree prioritarie di sviluppo (personale e professionale), a motivare le singole persone, ad assisterle nella riflessione sulle proprie attività e acquisizioni, a riconoscere tali acquisizioni anche se avvenute fuori dei contesti lavorativi. In tale ambiente, i processi di apprendimento di tipo non formale costringono i formatori a definire e costruire le condizioni più adeguate per:

- assicurare un'adeguata "memoria" delle conoscenze operative (anche non formalizzate) e delle procedure da sviluppare;
- individuare "modelli vivi" di come tali procedure si esercitano nell'azione professionale concreta;
- consolidare l'interiorizzazione e flessibilizzazione di nuove condotte, attraverso un esercizio sistematico e prolungato.

Nello sviluppo dell'impianto metodologico del tirocinio, le figure tutoriali presenti devono poi affrontare questioni più specifiche, come ad esempio quel-

la dell'integrazione tra competenza esplicita e competenza implicita o tacita. Essa ha una forte rilevanza non solo per la definizione di tutte le attività di sviluppo delle competenze (formazione d'ingresso, inserimento lavorativo, ecc.), ma anche per l'attività di *mentoring* e di *empowerment*.

Questa evoluzione delle funzioni dei formatori di fronte ai nuovi ambienti e processi di apprendimento è stata studiata da una ricerca del Cedefop (Volmari, Helakorpi, Frimodt 2009) che ha fortemente evidenziato la multidimensionalità e complessità crescente dell'agire dei formatori. Essa risulta basata su seguenti elementi principali:

- l'inter-penetrazione tra dimensione individuale e collettiva
- l'apprendimento nei contesti formali e non formali
- l'orientamento all'interazione sociale,
- un atteggiamento positivo verso il cambiamento, con una forte flessibilità e tolleranza dell'incertezza,
- la disponibilità alla propria valutazione continua e allo sviluppo professionale.

Nello studio dell'IBE curato da Timperley (2008), sono stati individuati 10 punti chiave per l'apprendimento e lo sviluppo professionale degli insegnanti. Tra essi, tre sono molto rilevanti ai fini della nostra riflessione:

- 5) *To make significant changes to their practice, teachers need multiple opportunities to learn new information and understand its implications for practice. Furthermore, they need to encounter these opportunities in environments that offer both trust and challenge.*
- 6) *The promotion of professional learning requires different approaches depending on whether or not new ideas are consistent with the assumptions that currently underpin practice.*
- 7) *Collegial interaction that is focused on student outcomes can help teachers integrate new learning into existing practice.* (Timperley 2008).

Come si può arguire, questi vari elementi non attengono solo al contesto "esterno" dei processi socio-economici e tecnologici, ma chiamano in causa il cambiamento "interno" dei paradigmi culturali e degli stili relazionali degli insegnanti.

Ciò richiede allora far crescere anche in Italia è la capacità degli istituti scolastici, dei centri di formazione, delle istituzioni universitarie, degli uffici scolastici regionali di assumere l'apporto dei processi di apprendimento e di formazione non solo formali, valorizzando nel contempo l'impegno delle persone per il proprio investimento formativo e quello delle istituzioni scolastiche verso una responsabilità sociale condivisa.

Bibliografia

- Ajello, A.M. (a cura di) (2002). *La competenza*. Bologna, Il Mulino.
- Antonietti, A., Rota, S. (2004), *Raccontare l'apprendimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Billett, S. (2001). Learning through working life: interdependencies at work. *Studies in Continuing Education*, 23 (1) 19-35.
- Bingham, T., Conner, M. (2010). *New Social Learning. A Guide to Transforming Organiza-*

- tions through Social Media. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers - American Society for Training and Development (ASTD).
- Bourassa, B., Serre, F., Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience. L'expérience comme source d'apprentissages et de découvertes*. Montreal: Presses Universitaires du Québec. Bruxelles, 21.11.2001
- Cepollaro, G. (2008). *Le competenze non sono cose*. Milano: Guerini e Associati.
- Clark, D. (2010 [2007]). *Formal and informal learning*. A Big Dog, Little Dog and Knowledge Jump Production. <http://bdld.blogspot.it/2010_04_01_archive.html>.
- Colley, H., Hodkinson, P, Malcon J. (2002). *Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. A Consultation Report*. Leeds: University of Leeds Lifelong Learning Institute.
- Commissione delle Comunità Europee, COM(2001) 678 *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:IT:PDF>>.
- Cross, Y. (2006). *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways that Inspire Innovation and Performance*. San Francisco: Pfeiffer.
- Dominicé, P. (2000). Les apprentissages informels font partie de la formation. *Education permanente*. 2000, 34 (3), 6-8.
- Engestrom, Y. (1995). Poly-contextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, V, 4, 319- 336.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, March, 113-136.
- Fretigne, C. (2007). Quand la «formation formelle» s'oppose aux «savoirs d'action»: Deux exemples en débat. *Education permanente*, 171, 201-217.
- Jarche H. (2011): *Personal Knowledge Management*. < <http://www.jarche.com/pkm/>>.
- Jorg, T., et al. (2007). Towards a new, complexity science of learning and education. *Educational Research Review*, XXX. Elsevier < <http://www.earli.org/resources/final%20version%20position%20paper3doc.pdf>>.
- Knowles, M. (1970). *Informal Adult Education: A Guide for Administrators, Leaders and Teachers*. New York: Macmillan.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris: Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris: Eyrolles.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Munari, A. (1998). Una Metodologia degli Eventi per la formazione e la ricerca. *Studium Educationis*, 3, 429-436.
- Patrick Werquin (eds), (2010). *Recognising non Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies, and Practices*. Paris: OECD.
- Petrucchio, C., De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Salatin, A. (2011). Formare alla competenza tra formale e informale. In Reggio, P., Righetti, E. (a cura di), *Generare valore. La validazione delle competenze nelle organizzazioni*. Roma, Carocci, 27-38.
- Schön, D.A. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schwartz, Y., Astier, Ph. (eds), (2004). *L'expérience est-elle formatrice? Education permanente*, 158, 11-23.
- Schwier, R.A., Morrison, D., Koroluk, J., & Daniel, BK. (2009, October). *Participant engagement in a non-formal, self-directed and blended learning environment. Proceedings of E-Learn*. Presentation given at E-Learn 09 in Vancouver, British Columbia.
- Scribner, S. (1984). *Studying working intelligence*. in B. Rogoff, J. Lave (a cura di). *Everyday cognition: its development in social context*. Cambridge-London: Harvard University Press.
- Scribner, S., Cole, M. (1973). Cognitive Consequences of Formal and Informal Education. *Science*. 182, 553-559.

- Seely Brown, J., Adler R.P. (2008). Minds on fire: open education, the Long Tail, and Learning 2.0. *EDUCAUSE Review*, 43 (1).
- Souto Otero M. (eds), (2010). *European Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning 2010. Thematic Report: Assessment methods* CEDEFOP. <<http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77646.pdf>>.
- Svensson, L., Ellström, P-E., Åberg, C. (2004). Integrating formal and informal learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 16 (8), 479 – 491.
- Timperley, H. (eds), (2008). *Teacher professional learning and development*. Ginevra: International Bureau Of Education (IBE).
- Toupin, L. (1995). *De la formation au métier. Savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris: ESF.
- Volmari, K., Helakorpi, S., Frimodt, R. (eds), (2009). *Competence framework for VET professions, Handbook for practitioners*. Helsinki: Finnish National Board of Education and editors.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.