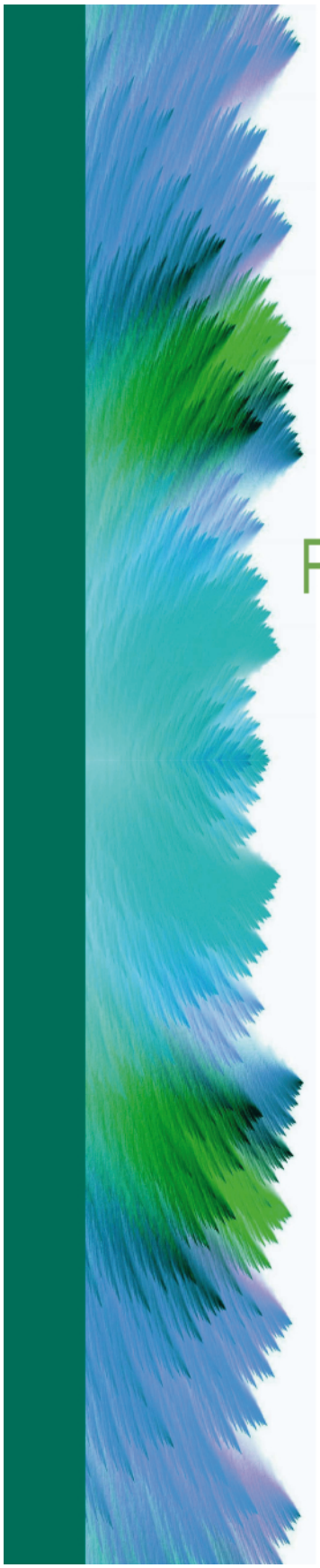

Luca Agostinetto
Paolo Aprile
M. Danila Toma

[a cura di]

Formazione, intercultura territorio e occupabilità

Ragioni, percorso e manuale d'uso per l'invenzione dello skipper-chef

Pensa MultiMedia

Mondadori
didattica
università

Collana diretta da:
Luciano Galliani, Ettore Felisatti, Antonella Nuzzaci

4

La Collana raccoglie la manualistica per la didattica universitaria
ed è suddivisa nelle seguenti aree disciplinari:

Area della Didattica generale e delle Didattiche disciplinari

•

Area della Didattica delle Scienze Motorie

•

Area della Didattica delle Scienze matematiche, fisiche e naturali

•

Area della Didattica delle Scienze biologiche

•

Area della Didattica della Medicina e della salute

•

Area della Didattica delle Scienze dell'Ingegneria e dell'architettura

•

Area della Didattica delle Scienze dell'uomo, Filosofiche, Storiche e Letterarie

•

Area della Didattica delle Scienze giuridiche, Economiche e Sociali

Luca Agostinetto, Paolo Aprile, M. Danila Toma
[a cura di]

Formazione, intercultura territorio e occupabilità

Ragioni, percorso e manuale d'uso per l'invenzione dello skipper-chef

Pensa MultiMedia

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein

ISBN volume 978-88-6704-791
ISSN collana 2420-9082

2017 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832 230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030 5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

Parte prima

7 **Introduzione.**
Sintesi delle ragioni, logica e fine del progetto

13 **Introduction.**
Summary of reasons, logic and purpose of the project
di *Paolo Aprile*

19 **Lo specifico della nostra formazione: logica e metodologia su sfondo interculturale**

31 **The specificity of our training: logic and methodology on an intercultural background**
di *Luca Agostinetto*

43 **Per una valutazione tras-formativa. Metodi e risultati della ricerca-azione sul percorso**

63 **For a transversal evaluation. Methods and action-search results on the path**
di *Luca Agostinetto*

83 **Lo stage: dimensione partecipativa nella pratica della teoria**

91 **The internship: participatory dimension into the practice of theory**
di *M. Danila Toma*

99 **L'accompagnamento del processo: ruolo e percorso del Comitato Tecnico Scientifico**

107 **The accompaniment of the process: the role and path of the Scientific Technical Committee**
di *Paolo Aprile*

Parte seconda
Didattica

115 **Il profilo professionale dello skipper-chef**
119 **The professional profile of the skipper-chef**
di *Paolo Aprile*

123 **Il percorso didattico e la logica delle UDA**
127 **The didactic plan and the UDA logic**
di *M. Danila Toma*

131 **La cucina di bordo: un'introduzione**
139 **The kitchen on board: an introduction**
di *Fernando De Vito, Salvatore Urso, Niccolò Tirelli*

147 **La cambusa**
151 **The Galley**
di *Fernando De Vito, Salvatore Urso*

UNITÀ DIDATTICHE

155 **Cucina**
195 **Kitchen**

231 **Nautica**

245 **Appendice**

Introduzione
Sintesi delle ragioni, logica e fine del progetto

Paolo Aprile

Non si potrebbe interpretare in modo corretto la logica ispiratrice delle azioni che hanno condotto alla realizzazione dell'iniziativa che di seguito si illustra, se non si conoscono, almeno per sommi capi, le caratteristiche dell'Istituzione Scolastica che ne ha svolto il ruolo di capofila e la fitta rete delle sue interrelazioni professionali, frutto di un lungo cammino da sempre caratterizzato da una netta impronta internazionale.

Il 2017 è un anno molto importante per l'Istituto Alberghiero "Aldo Moro" di Santa Cesarea Terme. Questa solida realtà del sistema formativo pugliese, infatti, compie il giro di boa dei suoi primi 50 anni di vita, essendo stata istituita nel 1967.

La missione specifica dell'Istituto I.P.S.E.O. Aldo Moro di Santa Cesarea Terme s'identifica con il successo lavorativo dei propri studenti. Intorno ad essa si sviluppano tutta una serie di attività tese ad offrire opportunità di crescita umana e professionale funzionali a massimizzare la percentuale di allievi che al termine del proprio percorso formativo s'inseriscono nel mondo lavorativo dignitosamente e in tempi ragionevoli. Di seguito un rapido excursus di alcune fra le più recenti iniziative di caratura internazionale.

Con riferimento diretto e immediato al progetto "Sulla cresta dell'onda…, il 01/12/2016, presso l'Università degli Studi di Padova, si è tenuto un Convegno sul tema "Intercultura e internazionalizzazione per un mondo che cambia", che si inquadra nel novero delle sue attività di disseminazione e che ha visto, fra le altre, la presenza del Prof. Vincenzo Milanesi, Direttore del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata.

Il giorno successivo 02/12/2016 il tema "Internazionalizzazione come scelta strategica per il futuro e per la valorizzazione delle tipicità regionali" è stato affrontato in un meeting istituzionale svoltosi presso la sede dell'IPSEO "Aldo Moro" di Santa Cesarea Terme alla presenza del Direttore Generale – Capo Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali del M.I.U.R. – Dott.ssa Sabrina Bono, della Direttrice Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia Dott.ssa Anna Cammalleri, dell'Assessore Regionale alla Formazione Professionale Dott. Prof. Sebastiano Leo e di numerosi alti Dirigenti Ministeriali. Il 27/10/2016 a Città della Scienza di Napoli, invece, l'Istituto era stato chiamato a rappresentare le sue esperienze innovative in campo internazionale nell'ambito di un importante convegno Italia – Cina. Il 22/10/2016 si era svolto presso la Sala Consiliare della città di Altamura un altro importante e partecipato convegno sul tema "Gli Alberghieri pugliesi volàno dell'enogastronomia Made in Italy", che aveva visto come relatori l'altro Capo Dipartimento del Ministero dell'Istruzione Dott.ssa Rosa De Pasquale, la Direttrice Generale dell'USR Puglia, Dott.ssa Anna Cammalleri insieme con il Dirigente dell'Ipseo "Aldo Moro" di Santa Cesarea Terme. Tutto questo fuoco di fila di convegni e seminari, se costituiscono un indubbio riconoscimento tributato alla storica Istituzione Scolastica salentina, sono anche il frutto delle sue recenti imprese all'estero in Canada, Cina, Hong Kong e Vietnam, ma soprattutto raccontano l'importanza che riveste il tema "internazionalizzazione" nello scenario socio-economico del nostro Paese e della nostra Regione.

L'Istituto, dunque, dimostra in ogni circostanza la propria spiccata vocazione internazionale ed anche il progetto "Sulla cresta dell'onda…" può senz'altro essere considerato fra le sue iniziative di maggior prestigio e di respiro sovranazionale.

Questo progetto ha come sua anima concettuale lo sviluppo di un percorso formativo nuovo, che in una dimensione multi e interdisciplinare, si pone come obiettivo la formazione di una figura professionale inedita: quella che assomma in sé porzioni di professionalità tratte da differenti profili, che più innanzi sarà tratteggiata e che per necessità di sintesi onomastica qui definiamo *skipper-chef*.

Si è partiti dalla semplice constatazione che, specialmente in alcune aree turistiche, si sia sviluppato un "prodotto" come quello caratterizzato da piccole imbarcazioni da diporto che, costeggiando aree marine o lacustri o fluviali, offrono un servizio di permanenza a bordo che comprende, oltre la mini-crociera, uno o più pernottamenti, la consumazione di pasti preparati *on board*, l'intrattenimento e le visite guidate. È il caso di quanto offrono in Turchia i cosiddetti *caicchi*, o di quanto, in contesti anche molto più esotici, viene offerto, ad esempio nelle crociere sul Nilo o nella baia di Halong in Vietnam, o comunque in una qualsivoglia situazione nella quale la prospettiva "acquatica" costituisce il *quid pluris* che può rendere l'esperienza turistica ancor più speciale e attrattiva.

Ebbene, da tutto questo è scaturita l'idea di andare a sperimentare la formazione e il collaudo della figura professionale che abbiamo brevemente definito *skipper-chef* e il cui profilo comprende competenze proprie del conduttore di piccole imbarcazioni da diporto (per l'appunto lo *skipper*), del cuoco di bordo (*chef*), ma anche del responsabile del servizio (*maître*), della guida turistica e perfino dell'animatore.

Da quanto sopra sinteticamente descritto la necessità (didattico-pedagogica) di estendere l'esperienza ad Istituti Alberghieri di Paesi partner in una logica di rete di scuole transnazionali, capaci di recepire i bisogni formativi di un mondo del lavoro esteso oltre i confini della singola nazione di appartenenza, ma che tra i Paesi di elezione della partnership ne comprendesse almeno uno altamente vocato, oltre l'Italia: la Turchia.

Lo specifico percorso formativo è stato pensato per gruppi target di 15 studenti del quarto e quinto anno degli Istituti Alberghieri o di analoghe tipologie dei Paesi partner, poste le inevitabili differenze fra sistemi formativi.

Esso ha previsto una articolazione in lezioni teoriche (48 ore annuali effettuate dallo staff di formatori dell'Istituto I.P.S.E.O. di S. Cesarea Terme presso le varie Scuole dei Paesi partner) e in attività pratiche (stage della durata di 32 ore annuali effettuate presso l'Istituto I.P.S.E.O., l'Agenzia Turistica "Mediterranea Vacanze" e presso l'Impresa nautica "La Torre", con il ricorso a metodologie varie, come le lezioni teoriche, il learning by doing, il learning to-

gether. Gli ambienti di apprendimento (in sintonia con i nuovi paradigmi pedagogici) sono stati molteplici: dall'aula "classica", all'agenzia turistica, allo yacht.

La dimensione transnazionale del percorso sperimentale descritto ha trovato l'espressione della sua fertilità in due obiettivi degni di menzione:

– offrire agli studenti inseriti nei gruppi target dei singoli Paesi partner la possibilità di confrontarsi con professionalità culturalmente diverse da quelle presenti nel loro Paese di origine in una logica di ampliamento formativo a dimensione continentale in sintonia con le sollecitazioni provenienti da molti documenti europei (Libro Bianco, Obiettivi di Lisbona 2020…);
– formare ragazzi con competenze idonee e propensione all'imprenditorialità: obiettivo ambizioso il cui raggiungimento può ben essere agevolato da esperienze formative ricorrenti estese oltre il confine della propria nazione.

L'aspetto innovativo del progetto ha trovato la sua più immediata espressione nella condivisione, con il mondo imprenditoriale, di un percorso formativo capace di coniugare le esigenze cognitive/culturali della scuola con le esigenze pratiche del mondo del lavoro.

"Innovare" è stata l'idea chiave che ha pervaso ogni scelta: dal contenuto del percorso al metodo, più sbilanciato verso la didattica attiva e collaborativa (learning by doing, learning together, tecnica strutturata) per promuovere le abilità trasversali e la competenza alla imprenditorialità, oggi più che mai necessaria per essere capaci di long life learning e di ri-convertire le proprie competenze professionali secondo le aspettative del mondo del lavoro.

Anche gli ambienti di apprendimento hanno risposto all'esigenza dell'innovatività: poche (essenziali) lezioni in aula, per lasciare spazio a lezioni nell'agenzia turistica, nei laboratori a disposizione dell'I.P.S.E.O., a bordo di uno yacht (poiché la nuova figura professionale risponde alle esigenze specifiche del mondo della nautica). Innovativo è stato anche lo staff dei formatori: gli insegnamenti dei docenti della scuola sono stati integrati dagli insegnamenti

degli esperti delle aziende coinvolte, con l'obiettivo comune di garantire una formazione integrale ed integrante quanto più aderente alle necessità derivanti dal mondo del lavoro. Un tentativo, quindi, di ibridare gli apprendimenti formali (della scuola) con gli apprendimenti informali e non formali delle aziende per formare nuove professionalità per nuovi mercati occupazionali.

Il percorso progettuale è stato oggetto di varie attività di valutazione:

– valutazione formativa in itinere, azione che si è realizzata negli incontri formativi nei Paesi partner. Non è un caso, infatti, che a ciascun incontro abbiano presenziato membri del Comitato Scientifico che, con il ricorso a particolari strumenti di valutazione, hanno osservato l'efficacia dell'azione (formativa) su due livelli;
– valutazione quantitativa, in relazione agli obiettivi intermedi raggiunti declinati in comportamenti cognitivi osservabili, valutati mediante apposite prove-questionario a risposta aperta e/o chiusa – con relative griglie di valutazione;
– valutazione qualitativa, per accertare la rispondenza dell'azione formativa ai bisogni e alle motivazioni degli allievi, il loro grado di benessere (cognitivo e relazionale), l'indice di gradimento in generale della esperienza.

Meritano una menzione i transnational meeting che hanno aperto e chiuso le attività progettuali, in quanto sono stati momenti assai significativi di un confronto, dapprima programmatico ed enunciativo e infine consuntivo e celebrativo.

Il primo meeting, oltre che agli aspetti di propaganda e diffusione, è stato dedicato alla fase preparatoria delle attività progettuali: condivisione dei compiti, delle scelte organizzative, degli strumenti per la valutazione (formativa e sommativa), dei criteri per la formazione dei gruppi target degli studenti, calendarizzazione delle mobilità, scelta delle modalità di comunicazione on line, aspetti gestionali e finanziari.

Il secondo meeting (finale) è stato concepito per la socializzazione dell'esperienza al territorio locale e nazionale e per una pun-

tuale valutazione delle positività e delle criticità del percorso realizzato; per le scelte da adottare (non a caso in questo incontro è stata prevista la presenza di dirigenti del MIUR e dei Ministeri dell'Educazione ed Istruzione degli Stati Partner) per la disseminazione dell'esperienza in forma autonoma e indipendente dai finanziamenti europei. Nella stessa occasione il Comitato Tecnico Scientifico di Progetto dell'Istituto I.P.S.E.O. di Santa Cesarea Terme (LE) ha presentato l'esito della ricerca pedagogica condotta sulla modellizzazione della nuova figura professionale e sul relativo percorso formativo, oggetto del manuale appositamente pubblicato;

In tutto questo, l'esperienza interpersonale maturata nel corso del triennio, densa di attività straordinarie da programmare di concerto, da rendere compatibili con le gestioni ordinarie di tutti i membri di una partnership articolata e complessa, da portare a compimento superando difficoltà oggettive quanto imprevedibili , ha permesso di consolidare un rapporto anche umano fra gli attori del processo che va ben oltre un ordinario e freddo adempimento, e che crediamo abbia contribuito positivamente a consolidare un legame con l'Istituzione Comunitaria e un senso di grata appartenenza all'Unione Europea.

Di tutto questo può essere riscontrata rappresentazione iconica all'interno dei materiali presenti nel sito dedicato www.sullacrestadellonda.eu.

Introduction. Summary of reasons, logic and purpose of the project

Paolo Aprile

You could not understand the inspiring logic of the actions that led to the implementation of the initiative illustrated below,if you do not know, at least briefly, the features of the School that has played the role of leader and the widespread network of its professional interrelationships – the result of a long journey always characterized by a clear international imprint

The year 2017 is an important one for "Aldo Moro"the Hotel Management and Catering School of Santa Cesarea Terme. Founded in 1967, this sound reality of the Apulian educational system, is, infact, at the turning point of its first 50 years of life.

The specific mission of "Aldo Moro"the Hotel Management and Catering School of Santa Cesarea Terme identifies itself with the professional success of its students. All activities are meant to offer opportunities both for personal and professional growth with the aim of maximizing the percentage of students who successfully enter the world of work at the end of their training paths in a reasonable time. Below is a quick overview of some among the most recent initiatives of international level.

With direct and immediate reference to the project "On the crest af a wave...", a Conference on "Intercultural and internalisation for a Changing World" was held at the University of Padua on December 1 2016, as one of the many dissemination activities and which has seen, among the participants, the presence of Professor Vincenzo Milanesi, Director of the Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology.

On the following day, an institutional meeting on the theme of

"Internationalization as a strategic choice for the future and for the enhancement of regional specialties" was held at "Aldo Moro" in Santa Cesarea Terme, attended by Dr Sabrina Bono, General Manager – Head of Department for Programming and Management of Human, Financial, and Instrumental Resources of the Ministry of Education; by Dr Anna Cammalleri, General Director of the Regional School for Puglia; by Dr Sebastiano Leo of the Regional Vocational Training and by several senior executives of the Ministry for Education.

On October 27, 2016 at the Conference Centre of Città della Scienza in Naples, the Institute was called to represent its innovative international experience as part of an important Italy-China meeting. A week earlier, on October 22, another important well attended conference on "The Apulian Catering School as flywheel of enogastronomy made in Italy" had been held at the Council Chamber of the town of Altamura: among its speakers Dr Rosa De Pasquale, Department Head at the Ministry of Education; Dr Anna Cammilleri, General Director of Apulian Regional School Office, and Dr Paolo Aprile, Manager of I.P.S.E.O. "Aldo Moro" of Santa Cesarea Terme.

All this barrage of conferences and seminars, even being an unquestionable recognition given to this important School of Salento, are also the result of its recent overseas engagements in Canada, China, Hong Kong and Vietnam, but, above all they show the important role of "internationalization" in the socio-economic situation of our Country and our Region.

The Institute, therefore, shows in all circumstances its strong international vocation and also the project "On the crest of a wave ..." can certainly be considered one of its most prestigious initiatives and of supranational breath.

This project has as its conceptual core the development of a new training program, which in a multi and interdisciplinary dimension, has as its main objective the formation of a new professional figure, that combines in itself the portions of professionalism taken from different profiles, which first will be dashed and that for the necessity of onomastics here we define as *skipper-chef.*

It started from the simple fact that, especially in some tourist ar-

eas, this "product" has been seen as one characterized by small pleasure crafts, bordering on marine areas or along lakes or rivers, offering some services on board, which include in addition, to a mini-cruise, one or more overnight stays, the consumption of meals prepared on board, entertainment and guided tours. This is the case of what the so-called "*gulls*" offer in Turkey, or how, in even much more exotic contexts, it is offered, for example in cruises on the Nile or in Halong Bay in Vietnam, or anyway in any situation in which the "aquatic" perspective constitutes the *quid pluris* which can make the tourist experience even more special and attractive.

Well, from all this, came the idea to experiment the training and testing of the professional figure that we have briefly defined as-*skipper-chef*, whose profile includes the skills of a small pleasure craft conductor (precisely the *skipper*), those of a chef on board (*chef*), of a service manager (*maître*), of a tour guide and even of an animator.

From what said above comes the necessity (didactic-pedagogical) to extend this experience to partner Institutions in partner Countries, in a logic of network of transnational schools able to implement the training needs of the working world, extended beyond the National borders of a single nation, bu among the Countries of the partnership including at least one highly vocate Country, besides Italy: Turkey.

The specific training course is designed for target groups of 15 students attending the fourth and fifth year of Catering Schools or similar schools in partner Countries, posed the inevitable differences among the Education Systems.

The course has provided an articulation in theoretical lessons (48 annual hours by the staff of the "IPSEO" S. Cesarea Terme Catering School trainers in various schools of the partner Countries) and in practical activities (internship period of 32 hours per year carried out by the IPSEO Catering School, by the Tourist Agency "Mediterranean Holiday" and by the nautical Company "La Torre", with the use of various methods, such as lectures, learning by doing, learning together. The learning environments (in tune with new pedagogical paradigms) were varied: from the

classroom lesson to the tourist office experience, to the yacht experience

The transnational dimension of this experimental course descrive above has found the expression of its fertility in two goals, worthy of mention:

– to offer students who are included in the target groups of the partner Countries, the opportunity to deal with culturally different professions from those in their Country of origin, in a logic of continental formative expansion, in line with the directions from many European documents (White Paper, Lisbon 2020 Objectives ...);
– to train young people with the right skills and propensity to entrepreneurship: this is an ambitious goal whose achievement can be easily facilitated by training experiences, extended beyond the boundaries of their own Nation.

The innovative aspect of the project has found its most immediate expression in the sharing, with the business world, of a training program which combines cognitive/cultural needs of the school with the practices and needs of the business world.

"Innovation" has been the key idea that has pervaded every choice: from the content of the path to the method, more biased towards active and collaborative learning (learning by doing, learning together, structured technique) in order to promote transversal skills and expertise to entrepreneurship, today more than ever necessary to be capable of long life learning and re-convert professional skills according to the expectations of the business world.

The learning environments have also responded to the need for innovation: few (essential) lessons in the classroom, to leave room for lessons in the tourist agency, at the IPSEO labs, on a yacht (as the new Professional figure meets the specific needs of the nautical world). The staff of the trainers were also innovative: the lessons of the Catering School teachers were supplemented by the lessons of the companies involved experts, with the common goal of ensuring an in integral formation, the more adherent to the needs

arising from the world of work. An attempt was therefore made to hybridize formal (school) learnings with informal and non-formal learnings of the Companies in order to form new professionalism for the new employment markets.

The design process has been subject to various evaluation activities:

– formative assessment ongoing, action that took place in the training sessions in the partner Countries. It is no coincidence, in fact, that in each meeting there were members of the Scientific Committee which, with the use of specific evaluation tools, looked at the effectiveness of the (training) action on two levels;
– quantitative assessment, in relation to the intermediate achievements declined in observable cognitive behaviors, evaluated by means of special test-questionnaire open-ended and / or closed – with relative evaluation grids;
– qualitative assessment, to attest the conformity of training to the needs and motivations of the students, their level of well-being (cognitive and relational), and the overall enjoyment index of experience.

The transnational meetings that have opened and closed the project activities, deserve a mention as they have been very significant moments for a comparison, at first programmatic and declaratory and finally balanced and celebratory.

The first meeting, in addition to the aspects of propaganda and diffusion, has been devoted to the preparatory phase of the project activities: sharing of tasks, organizational choices, tools for evaluation (formative and summative), the criteria for the formation of the target group students, scheduling of mobility, on-line communication mode selection, management and financial aspects.

The second (final) meeting has been designed for the socialization of experience in local and national territory and for a timely evaluation of the critical and positive aspects of the Project; for the decisions to be taken (this is not a case if the meeting will be attended by the MIUR executives and the Ministries of Education

and Training of Partner Countries) for the development of experience, autonomous and independent from the European funding.

On the same occasion, the Scientific Technical Committee of the Catering andHotel Management School I.P.S.E.O. of Santa Cesarea Terme (LE), presented the results of a pedagogical research, conducted on the model of the new professional figure and on its training path, which is the subject of a manual specially published.

In all this, the interpersonal experience gained during the three-year period, dense with extraordinary activities to be concerted, compatible with the ordinary management of all members, of a complex partnership, to be developed by overcoming both objective and unpredictable difficulties, has allowed to consolidate a human relationship, among the actors of the process, far beyond an ordinary and cold fulfillment, and we believe it contributed positively to consolidate a bond with the Community Institution and a sense of gratitude for belonging to the European Union.

Of all this you can find an iconic representation within the materials in the site “www.sullacrestadellonda.eu”.

Lo specifico della nostra formazione: logica e metodologia su sfondo interculturale

Luca Agostinetto

1. Un mondo che cambia, una professionalità capace di cambiamento

Nel capitolo precedente sono state illustrate le ragioni, la logica e le finalità legate alla promozione di una nuova figura professionale, quella dello Skipper-chef. Certamente, tali ragioni giustificano non solo questa, ma la continua ricerca di nuove e/o migliori risposte (anche professionali) ad un mondo che cambia molto velocemente e che non sempre lo fa in termini di prevedibilità e di coerenza interna: il paradigma della "complessità contemporanea" non ha certo bisogno di molte spiegazioni, se già Beck (2000) ad inizio millennio ci ammoniva ricordandoci che «siamo testimoni oculari sia come soggetti che come oggetti, di una rottura all'interno della modernità» (p. 14), che ci consegna un mondo spesso disorientante, a causa non tanto delle interdipendenze globali e degli intrinsechi mutamenti ad essa implicati, quanto all'inedita velocità di tali interdipendenze (globali e locali) che accelerano così i processi di cambiamento (Giddens, 1999; Bauman, 2009; Beck, 2009; Mezzadra e Neilson, 2014).

Ora, per le ragioni e i fini che muovono il progetto formativo considerato in questo volume e per il quadro contemporaneo entro il quale esso si deve svolgere, la domanda a cui cercheremo di dare risposta può essere così sintetizzata: quale tipo di formazione può oggi considerarsi vincente, strategica e pertanto adeguata?

"Formazione" è un termine di diffuso uso comune, così come quella dei processi o percorsi formativi. Eppure, dietro tali acce-

zioni si celano non poche ambivalenze e polisemanticità, oltre a realtà attuative molto dissimili tra loro.

Nell'uso più frequente, la formazione è riferita alla formazione professionale, intendendo con quest'ultima qualcosa di simile all'introduzione ad una professionalità, alla riqualificazione della stessa o, secondo una maggiore articolazione, ad un processo strutturato volto all'acquisizione e allo sviluppo di competenze specifiche che contraddistinguono e connotano una certa professionalità.

Per quanto apparentemente condivisibile, riteniamo che tale definizione risulti oggi semplificativa, se non proprio (in certi termini) scorretta. Dobbiamo innanzitutto riconoscere che siamo ancora influenzati da un'idea di formazione professionale legata a quello straordinario periodo di sviluppo economico che ha avuto luogo negli anni '60, ovvero una visione di formazione professionale molto vicina ad un'idea di "addestramento professionale", legata spesso all'uso di tecniche-strumenti considerati estrinsechi rispetto allo stesso lavoratore. In quegli anni, l'elevata innovazione dei sistemi produttivi rendeva inadeguata la formazione "tradizionale" (in particolare quella delle scuole ad indirizzo professionale) e imponeva la rapida riqualificazioni di lavoratori che dovevano imparare ad usare nuovi macchinari e strumenti. Ancor oggi, dobbiamo dire, vi è la diffusa tendenza a far coincidere la formazione professionale con "l'impraticamento all'uso" di un qualche nuovo (o diverso) strumento utile a quella professione, «facendo così assurgere l'uso dello strumento al rango di *fine* formativo, dimenticando che quello non può che essere sempre *mezzo* per l'esercizio della professione» (Agostinetto, 2013, p. 62). Il punto è che oggi – a differenza degli anni '60 – non siamo di fronte alla sola introduzione di innovazioni tecniche nei sistemi produttivi, quanto ad una loro generale riconcezione: a cambiare è il lavoro stesso, e, per usare un termine financo consunto, il suo "mercato".

L'occupabilità professionale – diremmo, in ogni settore – oggi richiede una professionalità «ad un tempo, specializzata e generalizzata. [Essa] include, certamente e in primo luogo, la competenza di tecniche specifiche, sempre più ricche, complesse e sofisticate in ogni campo, ma esige anche la capacità di affrontare il costante mutamento delle tecniche stesse e dei confini dell'operare (cioè

del "campo") e, quindi, di dominarlo, teoreticamente nella sua identità in sviluppo. E ciò vale dalle professioni più "alte" a quelle più "basse"» (Cambi, 2003, p. 17). In altre parole, il mondo del lavoro attuale non fa eccezione, ma al contrario si inserisce appieno in quegli stessi caratteri di complessità e mutevolezza che riguardano tutto il contesto contemporaneo; pertanto esso esige una nuova forma di professionalità, intrinsecamente aperta al cambiamento e perciò stesso, da un lato, saldamente ancorata a conoscenze e competenze di base, dall'altro capace di dominare riflessivamente il proprio ruolo e la propria capacità di innovazione e ricollocamento.

Va da sé che ad una concezione di professionalità così mutata non può che andare molto stretta un'idea di formazione tradizionale.

2. Alla radice della formazione

Per meglio comprendere quale formazione professionale sia oggi necessaria, è utile cercare una radice a fondamento del sostantivo prima che lo si declini in forme specifiche. Per farlo, proponiamo di partire da un accostamento tanto profondo quanto trascurato: quello tra educazione e formazione. Diversi studiosi, infatti, hanno messo in luce il percorso ricorsivo relativo all'elaborazione concettuale sulla formazione (Cambi e Frauenfelder 1993; Knowles 1996; Desinan 2002; Dalle Fratte 2005; Margiotta 2007, 2009, 2011), per mostrare come oggi anche la declinazione professionale della formazione si stia sempre di più ricollocando al proprio alveo fondamentale che assume in sé, tra gli altri, la centralità (fondativa, giustificativa e operativa) del soggetto e della continuità/evolutività del processo di attuazione lavorativa (Margiotta 2009b; Baldacci, Frabboni e Margiotta 2012). Senza poterci dilungare troppo a riguardo, possiamo affermare che vi è una medesima "radice giustificativa" al fondo dei due concetti di formazione e di educazione: quella dell'*educabilità* della persona. Per educabilità possiamo intendere la «disposizione strutturalmente costitutiva della persona ad essere educata e ad educare» (Dalle Fratte, 2004, p. 123), ossia

la costitutiva potenzialità/tensione dell'essere umano al proprio compimento. L'educabilità legittima e giustifica la possibilità di cambiamento: quest'ultimo, in chiave educativo/formativa, non è mai neutro o casuale, ma è intrinsecamente legato ad un piano assiologico, ovvero ad un genere di un cambiamento che risulti "dotato di valore" (nel linguaggio comune, è un cambiamento definito con concetti quali crescita, apprendimento, realizzazione, eccetera). In tal senso, spiega Nanni (2002), la formazione si lega alla ricerca/realizzazione di ognuno nella propria forma personale (anche, ma non solo, di natura professionale).

Così intesa, la formazione si colloca dunque all'interno di un solco eminentemente pedagogico: come altrove abbiamo argomentato (Agostinetto 2013), anch'essa, al pari dell'educazione, si caratterizza per l'essenziale carattere di intenzionalità finalistica, valoriale e prescrittiva, per cui si può parlare di *azione formativa* soltanto quando si faccia esplicito riferimento «alla sfera dei valori che, nel definire il dover essere verso cui è orientata la realizzazione massimale del formando, assumono un'irrinunciabile valenza giustificativa in ordine alle decisioni formative» (Licata, 2005, p. 132). Non vi è quindi un'alternatività sostanziale tra educazione e formazione, quanto una loro «"solidale interazione" nel processo di realizzazione della persona, dove l'*educazione* consiste nel "*processo di attuazione massimale delle disposizioni [della persona]* in funzione della *massima realizzazione della sua forma originaria e irripetibile (formazione)*» (Dalle Fratte 2011, p. 6).

3. Un'idea diversa di formazione professionale

Riconoscere che formazione e educazione sono sì concetti "differenti" ma "indisgiungibili", ci aiuta a prendere le distanze a quella concezione di senso comune che, in prima battuta, riduce la formazione al solo piano professionale, finendo per risolverla sulla dimensione angusta della "razionalità tecnologica" (Dalle Fratte, 2008; 2010). In tali termini, la formazione professionale sarebbe semplicemente un processo sommativo-cumulativo di tecniche spendibili e utili all'esercizio professionale.

Recuperando la tensione pedagogica e sostanziandola al momento effettuale, la formazione può invece essere definita come «ogni azione che sia intenzionalmente orientata a promuovere, in un contesto relazionale opportunamente ed appositamente connotato in termini asimmetrici, l'approssimazione da parte di un soggetto al proprio dover essere, e dunque ad uno stato di realizzazione ideale, percepito dal soggetto stesso come fine da perseguire in quanto dotato di valore» (Licata, 2005, p. 132).

Anche la formazione professionale, in senso stretto, va dunque ricollocata su un piano di significato per la persona, restituendole la radice di umanità che le appartiene. Essa dunque può essere definita come «il processo attraverso il quale si può acquisire, aggiornare o anche solo migliorare le proprie conoscenze, capacità e competenze per un esercizio più produttivo e responsabile di un'attività professionale» (Agostinetto, 2013, p. 61).

Un'ultima sottolineatura: è vero che nel linguaggio comune quando si parla di formazione professionale si intende il percorso formativo pregresso (formale o meno) che spiega in termini essenziali le competenze propedeutiche e professionali espresse dal soggetto. Tuttavia per formazione possiamo utilmente sempre intendere anche il percorso tutto da farsi, nella direzione di una continua riqualificazione e crescita professionale; è qui che la formazione evidenzia la sua necessità prospettica, ossia del suo stesso esser parte del corso della vita (Benetton, 2008). Non a caso, oggi questa idea di formazione professionale prospettica (continua e permanente) è uno degli elementi più rilevanti per garantire uno *standard* umanamente auspicabile (Delors, 1996; Demetrio e Alberici, 2004), un adeguato sviluppo sociale (Longworth, 2006) nonché la stessa competitività nel mercato del lavoro (Moro, 2003).

4. Quale idea di competenza?

Ci sembra che a questo punto non sia possibile fare a meno di chiarire ciò che – secondo un linguaggio tanto condiviso quanto confuso – può essere considerato il fine della formazione professionale: lo sviluppo un'adeguata *competenza* professionale. È facile

concordare, infatti, sull'idea che processo autenticamente formativo non può essere limitato al trasferimento di conoscenze e nemmeno di sole abilità codificate, ma anche di quelle competenze che consentono alle prime di essere significate e alle seconde di poter essere adattate alle diverse situazioni e alla loro inevitabile evoluzione. Siamo convinti, pertanto, che il concetto di competenza rimandi necessariamente ad un livello metateorico, un livello cioè capace di afferrare le ragioni e la struttura soggiacente ai processi professionali così come essi appaiono. Come vedremo tra poco, è questo un livello che attiene alla logica dell'agire professionale.

Ma partiamo dall'idea più ingenua di competenza, quella che tutto sommato resiste ancora nel senso comune e (purtroppo) anche in molta pratica formativa: spesso la formazione viene proposta (ideata, attuata e valutata) come se la competenza coincidesse con l'apprendimento teorico o con l'esecuzione di attività codificate. Dobbiamo invece considerare che le competenze non sono riducibili ad una mera pluralità di saperi, di *skills*, di attitudini, né a sole abilità osservabili; piuttosto, il costrutto di competenza esprime un "insieme integrato" degli elementi appena ricordati (Agostinetto, 2010), che deve parimenti tradursi in capacità realizzativa all'interno di contesti organizzati (Galliani, 2004). In quanto «proprietà emergenti» (Cepollaro, 2001, p. 37) all'interno di pratiche situate, le competenze «presiedono a processi d'azione e di decisione da cui dipende la qualità di una prestazione» (Meghnagi, 1998, p.29) In questi termini, per un verso, la competenza rimanda all'unitarietà della persona in grado di esprimerla (Pellerey, 2006) e, per l'altro, al compito professionale che questa è chiamata a realizzare non in senso generale, ma in termini di appropriatezza ed efficacia.

È sul termine dell'*appropriatezza* che vorremmo porre la nostra attenzione: agire in termini appropriati significa operare in modo "giustificato" rispetto alle teorie a fondamento della professione considerata e alla pratica che si è chiamati ad affrontare. Con Crispoldi potremmo dire che è un po' come distinguere un procedere "di senso comune" rispetto a quello di tipo "scientifico": è quest'ultimo a dover contraddistinguere il professionista e consiste nel «*rigore* con cui si conduce il processo e la consuetudine di una

condivisione del processo stesso sulla base di una condivisione funzionale di regole comuni, definite in precedenza e considerate 'fondanti' per un determinato ambito di sapere» (2008, p. 120).

Il termine del "rigore" rimanda nuovamente (come quello di "appropriatezza") ad una dimensione procedurale sottostante ("fondamentale") l'azione professionale: non basta conoscere né sapere come fare, ma essere realmente competenti implica l'integrazione di questi due aspetti con un livello metateorico, un livello di consapevolezza e capacità d'esercizio delle ragioni per le quali agire contestualmente in un determinato modo per ottenere un'azione efficace ai fini assunti. In questo senso, come dicevamo all'inizio, la competenza professionale si gioca essenzialmente su un piano di tipo "logico", poiché «non si identifica né con le abilità, né con le capacità sviluppate, né con le conoscenze acquisite», ma consiste, secondo l'efficace definizione di Dalle Fratte, nella «specifica consapevolezza e *padronanza della logica*[1] secondo cui progettare e attuare il proprio intervento professionale» (Dalle Fratte, …, p. 93).

5. La chiave interculturale

Può sembrare un po' riduttivo ricondurre la competenza professionale ad un piano logico (e di padronanza di quella logica), ma in realtà questo ci garantisce diversi guadagni.

Innanzitutto riusciamo a cogliere il senso più profondo (la struttura fondamentale) del costrutto di competenza, che è appunto di natura metateorica e attiene e al livello della logica dell'agire professionale.

In secondo luogo, tale nucleo non esclude le dimensioni più pratiche della competenza, che sicuramente abbisogna tanto dei saperi teorici relativi alla propria professionalità, quanto delle abilità concrete per poterli esercitare. Questi due aspetti, come abbia-

1 Il corsivo è nostro.

mo visto, trovano nella padronanza della logica il modo per essere attualizzati nella mutevolezza della pratica professionale, secondo criteri giustificati e intersoggettivi.

Giungiamo così ad un terzo e prezioso guadagno: la competenza in quanto padronanza della logica professionale diventa un (minimo?) "denominatore comune" che può essere adottato anche da chi poi nella realtà si troverà ad operare in situazioni significativamente diverse, poiché anche in considerazione di queste ultime sarà medesima la logica secondo egli dovrà operare per agire professionalemnte.

E il nostro è proprio un caso di situazioni significativamente diverse, se consideriamo che i formatori (italiani) si sono rivolti a tre gruppi distinti di formandi: turchi, polacchi e irlandesi. Rispetto alle diversità dei contesti appena ricordati, sarebbe impossibile – e forse anche poco utile – indicare *che cosa* deve essere fatto per tradurre in pratica la professionalità (in questo caso) dello Skipperchef, ma invece può ben essere affrontato il tema di *come* è possibile sviluppare in ogni condizione una professionalità competente. Il piano della logica professionale, dei criteri della sua traduzione pratica, ha così un intrinseco portato *interculturale*, poiché consente di connettere dimensioni socio-culturali e condizioni pratiche diverse.

Non solo. La dimensione interculturale può essere considerata anche una *condizione* iniziale nella quale non solo noi ci siamo mossi, ma che sempre di più ogni contesto scolastico e formativo si trova (e si troverà sempre di più) di fatto ad attraversare.

Inoltre, e proprio per quanto appena ricordato, la direzione interculturale (oltre che condizione) va intesa come una *chiave* capace di dischiudere alle possibilità formative altrimenti problematiche e tramutarle così in potenzialità.

Spendiamo allora conclusivamente alcune parole per specificare il concetto (pedagogico) di intercultura. L'interculturalità va intesa come un percorso che non si genera "naturalmente" a partire dalle diversità culturali in gioco, ma che va attivato e promosso. Essa deve essere quindi pensata come l'*esito di un processo complesso a carattere educativo* e definita come *il progetto pedagogico (trasformativo e intenzionale) sulla realtà multiculturale* (Agostinet-

to, 2009), la cui finalità è la promozione di un arricchimento reciproco a partire dallo "scoprimento" delle potenzialità dialogiche e di incontro con l'alterità (Milan, 2007).

Nei contesti formativi attuali - dei quali il nostro è solo un caso – la dimensione interculturale non può più essere considerata un elemento laterale, ma va assunta come una nuova modalità d'essere di *tutta* l'educazione dell'oggi (Pinto Minerva, 2002; Portera, 2007; Silva, 2013). Sul piano pratico (Coulby, 2006), essa non può essere ridotta ad una serie di procedure o regole predeterminate, né può esser relegata ai soli luoghi dove appare molta l'eterogeneità culturale: l'intercultura è piuttosto una prospettiva che riguarda tutti, poiché tutti viviamo nella medesima realtà multiculturale, e ad essere speciale deve diventare la nostra capacità di leggere e gestire tale normalità, certamente anche alla luce di specifiche competenze d'ordine interculturale (Deardoff, 2009; Portera, 2013; Michelin e Salomon, 2013).

È questa *chiave* prospettica che è stato necessario adottare una prospettiva interculturale in un piano formativo così eterogeneo, che ha consentito di raggiungere tutti i destinatari pur nella loro diversità in ragione del fine comune di una professionalità capace di potersi dire, oggi, competente.

Bibliografia

Agostinetto L. (2013). *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Agostinetto L. (2010), Formazione al lavoro educativo: ragioni e risultati di un impianto modellistico, *Studium Educationis*, n.1/2010, pp. 61-69.

Agostinetto L. (2009). Formazione interculturale. Ragioni e direzioni per le professionalità educative. *Studium Educationis*, vol. 2 n. 1/2009, pp. 31-38.

Alessandrini G., (2016), *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma.

Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U. (201), *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Lecce: Bruno Mondadori.

Baldacci, M. (2010). Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. Un'inter-

pretazione della prospettiva. *Education Sciences & Society*, Vol 1, N° 1-2010: 65-75.
Bauman Z. (2008). *Vita liquida*. Bari: Laterza.
Beck U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci
Beck U. (2009). *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*. Roma: Carocci.
Benetton M.(2008)*., Una pedagogia per il corso della vita*. Padova: Cleup.
Cambi F. (2003). Una professione tra competenze e professionalità. In F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Firtini, M. Muzi (a cura di). *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Roma: Carocci.
Cambi F., Frauenfelder E. (1994). (A cura di). *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano: Edizioni Unicolpi.
Cepollaro G. (2001). Competenze e sostegno alle competenze: un'ipotesi di ricerca. In G. Cepollaro (a cura di). *Competenze e formazione*. Milani: Guerini e Associati.
Crispoldi S. (2008). *Strumenti di ricerca per l'educatore sociale*. Perugia: Morlacchi.
Dalle Fratte G. (2011). (A cura di). *Manifesto pedagogico. Realizzazione della persona e formazione professionale*. Trento: Centro Servizi Opere Educative.
Dalle Fratte G., Macchietti, S. S. (2008). (A cura di). L'emergenza educativa, *Studium Educationis*, n. 3/2008.
Dalle Fratte G. (2005). (A cura di). *Pedagogia e formazione. Paradigmi giustificativi dell'azione professionale*. Vol. I. Roma: Armando.
Dalle Fratte G. (2004). (A cura di). *Postmodernità e problematiche pedagogiche: le condizioni dell'educazione e della pedagogia. Contesti, realtà, ipotesi*. Vol. II. Roma: Armando.
Deardoff D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education, 10*, pp. 241-266.
Delors J. (1996. *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
Demetrio D., Alberici A. (2004). *Istituzioni di educazione degli adulti. Saperi competenze e apprendimento permanente*. Milano: Guerini Scientifica.
Desinan C. (2002). (A cura di). *Formazione e comunicazione*. Milano: Franco Angeli.
Galliani L. (2004). *La scuola in rete*. Bari: Laterza.
Giddens A. (1999). *Runaway World. How Globalization is Reshaping our Lives*, London: Profile Books.

Knowels M. S. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Licata A. (2005). Paradigmi giustificativi dell'azione professionale a confronto. Uno sguardo prospettico sull'azione formativa come azione professionale. In G. Dalle Fratte (A cura di). *Pedagogia e formazione*. Roma: Armando.

Lipari D. (2009). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.

Longworth N. (2006). *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi d'apprendimento*. Milano: Raffello Cortina Editore.

Margiotta U. (2011). (A cura di). *La pedagogia scienza prima della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Margiotta U. (2009). *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*. Venezia: Libera Editrice Cafoscarina.

Margiotta U. (2007). *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*. Venezia: Libera Editrice Cafoscarina.

Meghnagi S. (1998). La competenza professionale come materia d'indagine. In A. M. Ajello, S. Meghnagi (A cura di). *La competenza tra flessibilità e specializzazione. Il lavoro in contesti sociali e produttivi diversi*. Milano: Franco Angeli, pp. 26-60.

Mezzadra S., t Neilson B. (2014). *Confini e frontiere. La moltiplicazione del lavoro nel mondo globale*. Bologna: Il Mulino.

Michelin Salomon A. (2013). (A cura di). *Interculturale. Quali competenze. Contesti e ricerche*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Milan G. (2007). *Comprendere e costruire l'intercultura*. Lecce: Pensa Multimedia.

Moro G. 82003). *La formazione nelle società postindustriali. Modelli e criteri di valutazione*, Roma: Carocci.

Nanni C. (2002). *Antropologia pedagogica. Prove di scrittura per l'oggi*. Roma: Las.

Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.

Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Bari: Editori Laterza.

Portera A. (2007). *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*. Trento: Erickson.

Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Bari: Laterza.

Silva C. (2013). *Pedagogia, intercultura, diritti umani*. Roma: Carocci.

The specificity of our training: logic and methodology on an intercultural background

Luca Agostinetto

1. A changing world, a professional figure capable of change.

In the previous chapter, the reasons, the logic and the goals related to the promotion of a new professional figure, the Skipper-chef, were explained. Certainly, such reasons justify not only this, but the continuous search for new and / or better (even professional) responses to a rapidly changing world that does not always change in terms of predictability and internal coherence: the paradigm of "Contemporary complexity" does not need much explanation. Beck (2000) at the beginning of the millennium warned us that "we are the eyewitnesses both as subjects and as objects, of a break in modernity" (p. 14) which gives us a world that is often disoriented, not because of the global interdependencies and the intrinsic changes involved in it, as to the initial speed of such interdependencies (both global and local) that speed up the processes of change (Giddens, 1999, Bauman, 2009; Beck, 2009; Mezzadra, Neilson, 2014).

Now, for the reasons and purposes that move the training project treated in this volume and for the contemporary context in which it is to be performed, the question we will try to answer can be summarized as follows: what kind of training can now be considered a winning one, strategic and therefore appropriate?

"Training" is a term commonly used, as well as that of the processes or training paths. Yet, behind these notions, there are not a few ambivalences and polysyntheticities, as well as very different implementation realities between them.

In the most frequent use, training refers to vocational training, meaning with the latter something similar to the introduction to professionalism, to the retraining of the same or, according to a greater articulation, to a structured process aimed at acquiring and developing specific competences that characterize and convey professionalism.

As apparently shared, we believe that this definition is now simplified, if not (in certain terms) incorrect. We must first acknowledge that we are still influenced by a vocational training concept linked to that extraordinary period of economic development that took place in the 1960s, that is, to a vision of professional training very close to an idea of "professional training" using techniques-tools considered extrinsic to the same worker. In those years, the high innovation of the production systems made the "traditional" training inadequate (in particular that of the vocational schools) and required the rapid retraining of workers who had to learn to use new machinery and tools. Even today, we must say, there is a widespread tendency to coincide vocational training with the "practical use" of some new (or different) tool useful for that profession, "thus making the use of the tool the end of training, forgetting that this can only be a means of practicing the profession" (Agostinetto, 2013, p. 62). The point is that today – unlike the 1960s – we are not only coping with the introduction of technical innovations in the production systems, but also with their general overhaul: to change is the job itself, and to use a quite old term, its "market". We would say that professional occupation – in every sector – today requires professionalism, obviously, specialized and generalized. And above all, the competence of specific, increasingly rich, complex and sophisticated techniques in every field, but also it requires the ability to cope with the constant change of the techniques themselves and the boundaries of the action (ie "Field") and, therefore, to dominate it, theoretically in its developing identity. And this is true of "higher" and "lower" professions (Cambi, 2003, p. 17). In other words, the present world of work is no exception, but on the other hand, it is fully integrated in the same characters of complexity and variability that affect the whole contemporary context. Therefore, it requires a new form of pro-

fessionalism, intrinsically open to change and so, on the one hand, firmly anchored to basic knowledge and skills, on the other hand, capable of reflecting on its role and capacity for innovation and relocation.

It goes without saying that such a conception of professionalism cannot accept an idea of traditional training.

2. At the root of formation

To better understand what kind of vocational training is needed today, it is useful to look for a root of the noun before declinating it in specific forms. To do this, we propose to start from an approach as deep as neglected: the one between education and training. Several scholars have highlighted the recursive path of conceptual training on formation (Cambi, Frauenfelder, 1993; Knowles, 1996; Desinan, 2002; Dalle Fratte, 2005; Margiotta, 2007, 2009, 2011) to show how today the vocational declination of training is increasingly being relocated to its own fundamental nucleus that assumes, among other things, the centrality (foundation, justification and operative) of the subject and the continuity / evolution of the process of work implementation (Margiotta, 2009b; Baldacci, Frabboni, Margiotta, 2012). Without being too lengthy, we can state that there is a same "justification" at the bottom of the two concepts of formation and education: that of the education of the person. For education, we can intend the "structurally constitutive disposition of the person to be educated and to educate" (Dalle Fratte, 2004, p. 123, that is, the constitutive potentiality / tension of the human being towards his fulfillment. Education justifies the possibility of change: the latter, in education / training, is never neutral or casual, but is intrinsically linked to an axiological level or to a kind of change that is "endowed with value" (in common language, it is a change defined with concepts such as growth, learning, achievement, etc.). In this sense, Nanni explains (2002), that training is linked to the research / realization of each one in his or her own personal form (but not only, of a professional kind).

So formation is thus linked to pedagogy: as we have argued

elsewhere (Agostinetto, 2013), as formation, is characterized by the essential character of finalistic, value and prescriptive intent , it is possible to speak of formative action only when explicit reference is made "to the sphere of values which, in defining the need towards which the maximum achievement of formation is directed, have an irreducible justification for the formation decisions" (Licata, 2005, p. 132). There is therefore no substantial alternative between education and training, rather than a liable interaction in the process of realization of the person, where education consists of "the process of maximum implementation of [the person's] dispositions in function of the maximum achievement in its original and unrepeatable form (formation)" (Dalle Fratte, 2011, p. 6).

3. A different idea of vocational training

Recognizing that education and training are both "different" but "inseparable" concepts, helps us to distance ourselves from that common concept which reduces training only to a professional level, simply considering it "technological rationality" (Dalle Fratte, 2008, 2010). In such terms, vocational training would simply be a cumulative process of spendable and profitable techniques for professional exercise.

By retrieving the pedagogical tension and sustaining it at the moment, formation can be defined as "any action intentionally aimed at promoting, in an opportunistic and specially connotated relational context in asymmetrical terms, the approximation by a subject to one's own way of being, and thus to an ideal state of realization, perceived by the subject itself as a goal to be pursued because endowed with value" (Licata, 2005, p. 132).

Professional training, in a strict sense, must ,therefore, be repositioned on a level of meaning for the person, to whom it returns back the root of humanity. It can, therefore, be defined as "the process through which one can acquire, update or even improve his own knowledge, skills and abilities for a more productive and responsible exercise of a professional activity" (Agostinetto, 2013, p. 61).

One last point: it is true that in common language, when it comes to vocational training, we intend the former training path (formal or not) that explains in essence the propedeutic and professional skills expressed by the subject. However, for training we can always refer to the path to be followed in the direction of continuous recruiting and professional growth; this is why formation highlights its prospective need, that of being part of the course of life (Benetton, 2008). This explains why, today, this idea of prospective (continuous and permanent) vocational training is one of the most important elements to ensure a humanly desirable standard (Delors, 1996, Demetrio and Alberici, 2004), adequate social development (Longworth, 2006) and the same competitiveness in the labor market (Moro, 2003).

4. What idea of competence?

It seems to us that, at this point, we should clarify what, according to a language that is so shared and confused, can be considered as the end of vocational training: the development of an adequate professional competence. It is easy to agree on the notion that an authentic formation process can not be limited to the transfer of knowledge or codified abilities, but also those skills that allow the first to be meaningful and the second to be adapted to different situations and to their inevitable evolution. We are therefore convinced that the concept of competence necessarily refers to a metagrade level, a level that is capable of grasping the reasons and structure underlying the professional processes as they appear. As we shall see in the near future, this is a level that conforms to the logic of professional action.

But, let's start from the simplest idea of competence, the one that still resists in common sense and (unfortunately) also in a lot of training practice: training is often proposed (conceived, implemented and evaluated) as if competence coincided with learning or with the execution of coded activities. We must, however, consider that skills cannot be reduced to a mere plurality of knowledge, skills, aptitudes, or just observable abilities; rather, the concept of

competence expresses an "integrated set" of the elements mentioned above (Agostinetto, 2010), which must also result in a capacity of realization within organized contexts (Galliani, 2004). As "emerging properties" (Cepollaro, 2001, p. 37) within practices, the competences "preside over processes of action and decision on which the quality of a performance depends" (Meghnagi, 1998, p. 29) In these terms, on the one hand, competence refers to the unity of the person able to express it (Pellerey, 2006) and, secondly, to the professional task that this person is called to achieve not in the general sense, but in terms of suitability and effectiveness.

It is on the term of appropriateness that we would like to focus our attention on: acting in the right terms means operating in a "justified" manner in relation to the theories of the profession being considered and the practice that is being addressed. With Crispoldi we can say that it is a bit like distinguishing "common sense" from the "scientific" one: it is the latter that has to distinguish the professional person and it consists in the "rigor with which the process and the custom of sharing of the process on the basis of a functional sharing of common rules, defined above and considered 'founding' for a certain sphere of knowledge' (2008, p. 120).

The term "rigor" refers again to the underlying procedural dimension ("fundamental"): it is not enough to know or to know how to do, but to be truly competent implies the integration of these two aspects on a metateor level, a level of awareness, and the ability to exercise the reasons for acting at the same time in a certain way to achieve effective action for the pursuit of purposes. In this sense, as we said at the beginning, professional competence is essentially based on a "logical" level since "it is not identified either with skills, with developed abilities or with acquired knowledge", but it consists in , according to the effective definition of Dalle Fratte, the "specific awareness and mastery of logic through which you can design and implement your professional action" (Dalle Fratte, ..., p. 93).

5. The intercultural key

It may seem somewhat reductive to turn professional competence into a logical plan (implying the mastery of that logic), but in reality this gives us several gains.

First of all, we are able to grasp the deepest sense (the fundamental structure) of the concept of competence, which is of a metathetical nature, and of the logic of professionalism.

Secondly, this nucleus does not exclude the most practical dimension of competence, which certainly needs much of the theoretical knowledge of professionalism and of the concrete abilities to be able to exercise in. These two aspects, as we have seen, find in the mastery of logic the way to be actualized in the changing of professional practice, according to justified and intersubjective criteria.

Thus, we come to a third and valuable gain: the competence as a mastery of professional logic becomes a (minimum) "common denominator" which can also be adopted by those who in reality will find themselves operating in significantly different situations, since even considering the latter the logic will be the same as they will have to use it to act professionally.

And, ours is quite a case of significantly different situations, if we consider that the trainers (Italians) have turned to three distinct groups of trainees: Turks, Poles and Irish. In relation to the diversity of the contexts just mentioned, it would be impossible – and perhaps even unhelpful – to point out what needs to be done in order to turn into practice the skipper-chef's professionalism (in this case), but, instead the question of how it is possible to develop competent expertise in any condition can be faced. The level of professional logic, of the criteria of its practical translation, has thus an intrinsically intercultural impact, since it allows to connect socio-cultural dimensions and different practical conditions.

Not only. The intercultural dimension, can also be seen as an initial condition in which we have not only moved on, but that will see more and more schooling and training contexts, involved in the future.

Moreover, as it has just been mentioned, the intercultural direction (as well as condition) is to be considered as a key capable of opening to the otherwise problematic formative possibilities and thus converting them into potentialities.

Let's conclude using some words to specify the (pedagogic) concept of interculturality. Interculturality has to be intended as a path that does not "naturally" arise from cultural diversities, but needs to be activated and promoted. It must, therefore, be thought of, as the result of a complex educational process defined as the pedagogical project (transformative and intentional) on multicultural reality (Agostinetto, 2009), whose purpose is to promote mutual enrichment starting from the "discovery" of the dialogic potentials and of the meeting with diversity (Milan, 2007).

In the current educational contexts – of which ours is only one case – the intercultural dimension can no longer be considered a side element, but must be taken as a new mode of being of current education. (Pinto Minerva, 2002; Porter, 2007; Silva, 2013). On a practical level (Coulby, 2006), it can not be reduced to a set of predetermined procedures or rules, nor can it be relegated to places where cultural heterogeneity appears to be highly relevant: interculturality is rather a prospect for everyone, since we all live in the same multicultural reality, and being special must become our ability to read and manage that normality, certainly also in the light of specific intercultural skills (Deardoff, 2009; Portera, 2013; Michelin Salomon, 2013).

It is this prospective key that was necessary to adopt in such an intercultural perspective and heterogeneous training plan, which has enriched all recipients ,in spite of their diversity, in view of the common end, that is of a professional figure, that today, can be considered competent.

Bibliography

Agostinetto L. (2013). *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Agostinetto L. (2010), Formazione al lavoro educativo: ragioni e risultati di un impianto modellistico, *Studium Educationis*, n.1/2010, pp. 61-69.

Agostinetto L. (2009). Formazione interculturale. Ragioni e direzioni per le professionalità educative. *Studium Educationis*, vol. 2 n. 1/2009, pp. 31-38.

Alessandrini G., (2016), *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma.

Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U. (201), *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Lecce: Bruno Mondadori.

Baldacci, M. (2010). Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva. *Education Sciences & Society*, Vol 1, N° 1-2010: 65-75.

Bauman Z. (2008). *Vita liquida*. Bari: Laterza.

Beck U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci

Beck U. (2009). *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*. Roma: Carocci.

Benetton M.(2008)*., Una pedagogia per il corso della vita*. Padova: Cleup.

Cambi F. (2003). Una professione tra competenze e professionalità. In F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Firtini, M. Muzi (a cura di). *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Roma: Carocci.

Cambi F., Frauenfelder E. (1994). (A cura di). *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano: Edizioni Unicolpi.

Cepollaro G. (2001). Competenze e sostegno alle competenze: un'ipotesi di ricerca. In G. Cepollaro (a cura di). *Competenze e formazione*. Milani: Guerini e Associati.

Crispoldi S. (2008). *Strumenti di ricerca per l'educatore sociale*. Perugia: Morlacchi.

Dalle Fratte G. (2011). (A cura di). *Manifesto pedagogico. Realizzazione della persona e formazione professionale*. Trento: Centro Servizi Opere Educative.

Dalle Fratte G., Macchietti, S. S. (2008). (A cura di). L'emergenza educativa, *Studium Educationis*, n. 3/2008.

Dalle Fratte G. (2005). (A cura di). *Pedagogia e formazione. Paradigmi giustificativi dell'azione professionale*. Vol. I. Roma: Armando.

Dalle Fratte G. (2004). (A cura di). *Postmodernità e problematiche pedagogiche: le condizioni dell'educazione e della pedagogia. Contesti, realtà, ipotesi*. Vol. II. Roma: Armando.
Deardoff D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education, 10*, pp. 241-266.
Delors J. (1996. *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
Demetrio D., Alberici A. (2004). *Istituzioni di educazione degli adulti. Saperi competenze e apprendimento permanente*. Milano: Guerini Scientifica.
Desinan C. (2002). (A cura di). *Formazione e comunicazione*. Milano: Franco Angeli.
Galliani L. (2004). *La scuola in rete*. Bari: Laterza.
Giddens A. (1999). *Runaway World. How Globalization is Reshaping our Lives*, London: Profile Books.
Knowels M. S. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Licata A. (2005). Paradigmi giustificativi dell'azione professionale a confronto. Uno sguardo prospettico sull'azione formativa come azione professionale. In G. Dalle Fratte (A cura di). *Pedagogia e formazione*. Roma: Armando.
Lipari D. (2009). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
Longworth N. (2006). *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi d'apprendimento*. Milano: Raffello Cortina Editore.
Margiotta U. (2011). (A cura di). *La pedagogia scienza prima della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Margiotta U. (2009). *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*. Venezia: Libera Editrice Cafoscarina.
Margiotta U. (2007). *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*. Venezia: Libera Editrice Cafoscarina.
Meghnagi S. (1998). La competenza professionale come materia d'indagine. In A. M. Ajello, S. Meghnagi (A cura di). *La competenza tra flessibilità e specializzazione. Il lavoro in contesti sociali e produttivi diversi*. Milano: Franco Angeli, pp. 26-60.
Mezzadra S., t Neilson B. (2014). *Confini e frontiere. La moltiplicazione del lavoro nel mondo globale*. Bologna: Il Mulino.
Michelin Salomon A. (2013). (A cura di). *Interculturale. Quali competenze. Contesti e ricerche*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Milan G. (2007). *Comprendere e costruire l'intercultura*. Lecce: Pensa Multimedia.
Moro G. 82003). *La formazione nelle società postindustriali. Modelli e criteri di valutazione*, Roma: Carocci.
Nanni C. (2002). *Antropologia pedagogica. Prove di scrittura per l'oggi*. Roma: Las.
Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Bari: Editori Laterza.
Portera A. (2007). *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*. Trento: Erickson.
Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Bari: Laterza.
Silva C. (2013). *Pedagogia, intercultura, diritti umani*. Roma: Carocci.