



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Dottorato di ricerca in

FILOSOFIA E SCIENZE DELLA FORMAZIONE

XXX CICLO

Tesi di Ricerca

La Formatività del Work-Based Learning

SETTORE SCIENTIFICO-DISCIPLINARE DI AFFERENZA: M-PED/01

Coordinatore del Dottorato

Prof.ssa Maria Emanuela Scribano

Supervisore

Prof. Massimiliano Costa

Dottorando

Valerio Massimo Marcone matricola 956181

Indice

Introduzione

8

PARTE PRIMA CONTESTO E FONDAMENTI TEORICI

CAPITOLO 1 CONTESTO, DOMANDE DELLA RICERCA

1.1	Elementi di contesto	14
1.1.1	Politiche europee per l'Occupabilità	14
1.1.1.1	La Strategia Europea per l'Occupazione (SEO) da Lisbona a "Europa 2020	14
1.1.1.2	Istruzione e formazione professionale nelle Politiche Europee	19
1.1.1.2.1	Dai Trattati di Roma al "Life Long Learning"	19
1.1.1.2.2	Il Processo di Copenaghen, il Comunicato di Bruges e le Conclusioni di Riga	23
1.1.1.2.3	Un sistema di Garanzia di qualità del VET (EQAVET)	27
1.1.1.2.4	Il ruolo del Cedefop nel VET	29
1.1.1.2.5	New Skills Agenda: un nuovo messaggio dalla Commissione Europea	31
1.1.1.2.6	Il valore del VET per la transizione scuola-lavoro	32
1.1.2	La "ratio" del Work-Based Learning	35
1.1.2.1	Benefici del Work -Based Learning	39
1.1.2.2	I modelli di Work-Based Learning	44
1.1.2.2.1	L'apprendistato	44
1.1.2.2.1.1	Il sistema europeo degli "Apprendistati"	44
1.1.2.2.1.2	Il sistema "duale" in Germania: criticità e prospettive	49
1.1.2.2.1.3	L'istruzione e la formazione professionale (IFP) in Italia	54
1.1.2.2.1.3.1	Il valore della qualificazione nei percorsi Iefp.	56
1.1.2.2.1.4.	L'apprendistato in Italia: competenze, prospettive ed occupabilità	58
1.1.2.2.1.4.1	Dimensione "normativa"	58
1.1.2.2.1.4.2	Dimensione "formativa"	63
1.1.2.2.1.4.2.1	L'apprendistato formativo	65
1.1.2.2.1.4.2.2	Il ruolo formativo del tutor aziendale nell'apprendistato	67
1.1.2.2.1.4.2.3	La formazione in apprendistato	70
1.1.2.2.2.4.3.	Dimensione "storico-pedagogica"	71
1.1.2.2.2.4.3.1	Il "primo apprendistato"	71
1.1.2.2.2	Il Sistema alternanza scuola-lavoro	75
1.1.2.2.2.1	Quadro normativo	75
1.1.2.2.2.1.1	Legge 107/15 (Buona Scuola): verso un nuovo paradigma culturale?	77
1.1.2.2.2.2	Dimensione pedagogica	81
1.2	Motivazione e domande della ricerca	86

CAPITOLO 2 QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

2.1	Il valore educativo e formativo del lavoro	89
2.1.1	Il valore dell'agire pratico	91
2.1.2	La visione moderna del lavoro	95
2.2	Framework teorico di riferimento del work-based learning	101
2.2.1	Il Principio di "Formatività"	101
2.2.2	Un'ipotesi di una Tassonomia di indicatori di qualità nei processi di work-based Learning	103
2.2.3	Primo indicatore: Riflessività	106
2.2.3.1	Dal "Learning by doing al Learning by thinking"	106
2.2.3.2	Il modello dell'Experiential Learning	108
2.2.3.3	Il valore trasformativo del work-based learning	112
2.2.4.	Secondo indicatore: Partecipazione	115
2.2.4.1	Partire dal Costruttivismo..?	116
2.2.4.2	Il costruttivismo sociale	117
2.2.4.3	L'apprendistato cognitivo	118
2.2.4.4	L'apprendimento situato	119
2.2.4.5.	Il costrutto della comunità di pratica	122
2.2.4.5.1	Genesi del concetto	122
2.2.4.5.2	Apprendimento come partecipazione	123
2.2.4.5.3	Apprendimento come identità	125
2.2.4.5.4	Comunità di pratica e scuola	126
2.2.4.6	La teoria dell' "apprendimento espansivo"	127
2.2.5	Terzo indicatore: Agentività	130
2.2.5.1	Il concetto di "Agency"	130
2.2.5.2	Agentività del Tutor nei contesti di work-based learning	131
2.2.6.	Quarto indicatore: Capacitazione	134
2.2.6.1	Dal concetto di competenza a quello di "capacit-azione"	134
2.2.7.	Quinto indicatore: Generatività	139
2.2.7.1	Il valore generativo del work-based learning	139

PARTE SECONDA RICERCA EMPIRICA

CAPITOLO 3 LA RICERCA

3.1	Disegno della ricerca	145
3.1.1	Metodologia: Lo studio di caso	146
3.1.2	Definizione degli strumenti	146
3.1.2.1	Strumenti di indagine qualitativa	146
3.1.2.1.1	Il "Focus group"	146
3.1.2.1.2	Interviste semi-strutturate	147
3.1.2.2	Strumenti di ricerca quantitativa	148
3.1.2.2.1	Il Questionario	148
3.1.3	Definizione del campione	148
3.1.4	Fasi di realizzazione e durata	149
3.1.5	Rilevazione e analisi dei dati	149

3.1.6	Analisi interpretativa e discussione dei dati	149
3.2	“Case Studies – WBL”	150
3.2.1	“Sperimentazione ENEL di apprendistato in alternanza scuola-lavoro”	150
3.2.1.1	Descrizione	150
3.2.1.2	Quadro d’insieme del caso ENEL	169
3.2.2	“Progetto: alternanza scuola-lavoro”	171
3.2.2.1	Contesto	171
3.2.2.2	Descrizione	178
3.2.2.2.1	Punto di vista dello studente nella dualità tra teoria e prassi	177
3.2.2.2.1.1	Quadro di sintesi dei risultati quali-quantitativi	211
3.2.2.2.2	Punto di vista della Tutorship tra mediazione e agentività	212
3.2.2.2.3	Punto di vista della Governance: Referente e Dirigente	223
	Osservazioni conclusive: verso contesti agentivi nel Work-Based Learning, quale ruolo della Tutorship?	238
	Appendice	257
	Allegato n. 1	258
	Allegato n. 2	279
	Allegato n. 3	281
	Ringraziamenti	287
	Bibliografia	288

Indice delle figure

Figura 1	Transizioni scuola –lavoro su scala globale 2005 -2016 (OECD)	34
Figura 2	Benefici del WBL per studenti-imprese-centri di formazione-società	41
Figura 3	Sistema d’istruzione e formazione professionale in Germania	50
Figura 4	Ciclo del processo di sviluppo degli indicatori di qualità del WBL	105
Figura 5	Ciclo finale degli indicatori di formatività nel WBL	105
Figura 6	Primo indicatore: dimensioni e modelli teorici di riferimento	107
Figura 7	Secondo indicatore: dimensioni e modelli teorici di riferimento	116
Figura 8	Terzo indicatore: dimensioni e modelli teorici di riferimento	130
Figura 9	Quarto indicatore: dimensioni e modelli teorici di riferimento	134
Figura10	Quinto indicatore: dimensioni e modelli teorici di riferimento	140

Indice delle tabelle

Tabella 1	Lista Indicatori EQAVET	28
Tabella 2	Principi guida ET2020	47
Tabella 3	Evoluzione normativa dell’apprendistato in Italia	63
Tabella 4	Tassonomia di indicatori di qualità del WBL (TIQ)	103
Tabella 5	Parallelismi tra pratica e identità	126
Tabella 6	Regioni e Istituti coinvolti nella “Sperimentazione ENEL”	151
Tabella 7	Articolazione del percorso aziendale studenti apprendisti in ENEL	152
Tabella 8	Differenze sostanziali tra primo e secondo livello di apprendistato in Italia	153
Tabella 9	Partecipanti ai focus group, “Progetto “ASL”	178
Tabella 10	Partecipanti al Questionario self –evaluation: Progetto “ASL”	199
Tabella 11	Learner’s conceptions – Progetto “ASL “	211

Tabella12	Tutor interni – interviste ” Progetto ASL”	212
Tabella13	Interviste – Governance – “Progetto ASL”	223

Abbreviazioni

ASL	Alternanza scuola-lavoro
AUE	Atto Unico Europeo
CE	Comunità Europea
CEE	Comunità Economica Europea
CVET	Continuing vocational education training
COM	Comunicazione
ECVET	European Credit System for Vet
EQF	European Qualification Framework
EQAVET	European Quality Assurance Framework
FP	Formazione professionale
FSE	Fondo sociale Europeo
IFP	Istruzione e Formazione Professionale
IVET	Initial vocational education training
LPP	Legitimate peripheral participation
HDCA	Human Development capability approach
OCSE	Organization for Economic Cooperation and Development
SEO	Strategy European for Occupation
VET	Vocational Education Training
WBL	Work based learning

*“Quello che si deve fare, quando si è appreso, facendolo,
lo impariamo: per esempio, costruendo si diviene costruttori
e suonando la cetra, citaristi”*
(Aristotele, *Etica Nicomachea*, Libro II, 1103b)

*“Ciascuno di noi viene creato dagli atti cognitivi
in cui si trova impegnato”*
(Ulric Neisser, 1976)

INTRODUZIONE

I recenti scenari relativi alle trasformazioni del lavoro¹, hanno portato nuovamente alla ribalta del dibattito internazionale il tema della crescita economica dei paesi europei e l'esigenza della contrazione della disoccupazione giovanile; anche se segnali confortevoli nel 2017 richiamano un tenue ottimismo in merito ad un'inversione di tendenza nel merito anche nel nostro paese. Il tema di fondo, dunque, che interessa la dimensione pedagogica dell'analisi relativa alla questione del lavoro, è correlato soprattutto a processi di medio e lungo periodo in grado di innescare *processi formativi capacitanti* per generare opportunità di sviluppo che incidano sul piano economico ma anche e soprattutto sul piano dello sviluppo umano.

Secondo l'ultimo Rapporto dell'OCSE, "*Education at a glance*", del settembre 2017, l'Italia ha un'importante sistema di istruzione professionale e si stima che il 53% della popolazione raggiunga un diploma attraverso programmi di istruzione professionale nel corso della vita. Si riscontra tuttavia che il raggiungimento del livello di istruzione terziaria in Italia è tra i più bassi tra i paesi dell'OCSE, con soltanto il 18% degli adulti con un diploma terziario².

È evidente che il valore del lavoro si afferma – dal punto di vista pedagogico – come “ambito” che contribuisce a promuovere la crescita e lo sviluppo della persona, in qualsiasi settore e rispetto a qualsivoglia attività produttiva. È anche una declinazione essenziale del principio che vede il lavoro come una *parte fondamentale dell'attività umana*.

Il tema della valenza educativa del lavoro è al centro di questo lavoro di ricerca dottorale. Come si vedrà, ho cercato di ripercorrere le tappe storiche più significative, che hanno segnato l'evoluzione di questo concetto nella storia della pedagogia, evidenziando alcuni momenti tra i più significativi.

Tra i quadri teorici relativi ai processi interpretativi del fenomeno “*apprendimento*”, si evidenzieranno soprattutto alcuni nuclei teorici come il modello dell'Experiential Learning (Dewey), la teoria dell'apprendimento trasformativo (Mezirow), l'approccio alla comunità di pratica (Lave e Wenger) nell'arco di una riflessione complessiva sull'approccio di tipo costruttivistico.

¹ In merito agli scenari del lavoro a livello internazionale sono disponibili nel settembre 2017 importanti documenti tra i quali: l'ultimo Rapporto del WEF, “*Global Human Capital Report 2017*” e il Rapporto OCSE citato nella nota seguente e l'ultimo rapporto sempre dell'OCSE (2017) “*Strategia per le competenze: Sintesi del rapporto Italia*”.

² Il Rapporto aggiunge che “Questi bassi livelli possono essere dovuti in parte alle basse prospettive di impiego e di ritorno finanziario legato all'ottenimento di un diploma terziario (inferiore del 21% alla media OCSE per gli uomini e al 35% per le donne)”. Cfr: OECD, 2017 (traduzione dello scrivente).

Nell'ambito della riflessione sui quadri teorici, un posto di rilievo sarà dato al tema del Capability approach (Nussbaum, Sen), perché è da questo nucleo che emerge sostanzialmente il costrutto della agentività che sarà considerato come l'indicatore chiave della tassonomia descrittiva utilizzata nel corso dell'indagine empirica.

Nel quadro dei riferimenti valoriali sopra indicati, il focus della tesi dottorale è lo studio del work based learning (WBL d'ora in poi) e degli aspetti qualitativi che possono caratterizzare l'esperienza formativa ed apprenditiva del discente in ambienti di tipo "duale".

Il WBL è considerato uno dei fattori fondamentali per ovviare a problemi come la disparità tra domanda e offerta di lavoro, e l'abbandono della scuola, sfide che il sistema di istruzione e formazione professionale è chiamato in modo particolare oggi ad affrontare. I soggetti interessati sono gli Stati membri, le autorità regionali e le parti sociali, ma un ruolo fondamentale spetta anche agli enti preposti ai processi di istruzione e formazione professionale.

Per work-based learning (WBL) si intende "l'acquisizione di conoscenze e competenze attraverso lo svolgimento di compiti in un contesto professionale", cui segue una riflessione sulle attività realizzate. Il WBL può avvenire sia *sul luogo di lavoro* sia in *un istituto di istruzione e formazione professionale* (Cedefop, 2011). La qualità del WBL è un aspetto centrale per il miglioramento della qualità dell'istruzione e della formazione professionale. Le innovazioni e le buone pratiche sviluppate negli ultimi anni in tale contesto costituiscono un percorso significativo anche all'interno delle sperimentazioni VET (Vocational Educational Training).

Il WBL, inoltre, valorizza i vantaggi dell'alternanza fra apprendimento in aula e apprendimento in azienda ed implica pertanto un collegamento tra apprendimento formale, informale e non formale, in correlazione con le istanze particolarmente sottolineate dall'Unione Europea, come sarà ampiamente documentato nel testo. Ho avuto modo durante il percorso dottorale – in particolare grazie all'esperienza svolta al Cedefop³ in qualità di "visiting research" – di poter consultare significative fonti per la mia ricerca, di interagire con esperti e responsabili del VET e partecipare ad alcune importanti Conferenze sulle tematiche attinenti il mio ambito di ricerca ("Engaging small e medium sized enterprises in apprenticeships; Professional development for VET Teachers and Trainers, EQAVET")⁴.

Uno spazio di riflessione è dedicata nel lavoro anche al tema del costrutto delle competenze nel

³ Il Cedefop è l'Agenzia Europea per lo sviluppo della formazione professionale, istituito nel 1975 con il regolamento CEE n. 337/75 del Consiglio. È il centro di riferimento dell'Unione europea per l'istruzione e la formazione professionale con sede a Salonicco, in Grecia. La mia esperienza presso il Cedefop in qualità di visiting researcher si è svolta presso l'Area Learning and Employability.

⁴ EQAVET: è il sistema di qualità dell'istruzione e formazione professionale (vedasi paragrafo relativo a questo argomento).

contesto del dibattito europeo anche in riferimento alla discussione sui dispositivi EQF⁵.

La *questione-problema* intorno alla quale questo lavoro si è sviluppato, parte da queste premesse e si focalizza in particolare sulla seguente ipotesi di lavoro: è possibile definire e monitorare la caratteristica di “Formatività” dell’esperienza di apprendimento del soggetto in formazione iniziale nei contesti di lavoro? La categoria concettuale della “formatività” è stata desunta dalle ricerche di Margiotta (2015) e Costa (2011) che a loro volta hanno rielaborato un’idea-principio formulata dal Pareyson (1974)⁶. È possibile e *come*, dunque, presidiare e migliorare i processi di apprendimento sul lavoro oggi praticati anche nelle sperimentazioni dell’alternanza formativa (apprendistato formativo e alternanza scuola-lavoro)?

Gli interrogativi in dettaglio che hanno guidato il percorso di ricerca sono i seguenti: quale processo di apprendimento efficace è possibile attivare nei contesti di lavoro in particolare nell’ambito dei processi di “apprendimento duale”? Con quali dinamiche di metodologia formativa e di tecnica didattica? A quali quadri teorici è possibile attingere per costruire processi di formazione al lavoro e nei contesti di lavoro? Come considerare ed utilizzare a fini formativi i diversi tipi di partecipazione?

Il quadro teorico del costruttivismo nel quale poniamo l’approccio “learning by doing” (Dewey, 1933) e il “situated learning” (Lave e Wenger, 1991), può prestarsi efficacemente a costituire il contesto interpretativo e di sviluppo di processi di eccellenza nella formazione al lavoro? Quali differenze si generano nei contesti informali rispetto a quelli formali rispetto a questioni come le seguenti: quale deve essere il ruolo del docente? Quale deve essere il ruolo del tutor interno (scuola)? Quale deve essere il ruolo del tutor esterno (azienda)?

La “tassonomia di indicatori di qualità” relativa allo studio dei processi di apprendimento basato sul lavoro, che verrà descritta come uno dei “prodotti” di ricerca fondamentali di questa ricerca dottorale è nata dall’intento di trasporre il principio di formatività in chiave schematica al fine di poter essere “utilizzato” come una “road map” o una bussola all’interno delle comunità di pratica di formatori, esperti di processi formativi in ambito di processi di *work based learning*.

I cinque indicatori della Tassonomia costruita durante il lavoro di ricerca sono: 1) Riflessività, 2) Partecipazione, 3) Agentività, 4) Capacitazione, 5) Generatività. Ogni indicatore è stato correlato ad elementi di riferimento teorico e sarà articolato in diverse dimensioni.

L’ipotesi dell’indagine empirica è quella di verificare se gli indicatori presenti nella tassonomia

⁵ EQF: European qualification framework (Quadro Europeo delle qualificazioni per l’apprendimento permanente). Per approfondire sull’argomento vedasi l’ultima pubblicazione del Cedefop (2017), *Global inventory of regional and national qualifications frameworks*.

⁶ Si veda Pareyson L. (1974), *Estetica. Teoria della Formatività*, Sansoni, Firenze. La categoria della formatività sarà definita nell’accezione pedagogica nel secondo capitolo di questo lavoro.

sono effettivamente elementi di qualità della relazione educativa all'interno di esperienze di work-based learning. Il contesto del campione nell'ambito del quale è stata sviluppata la ricerca riguarda tre istituti tecnici e un Liceo nelle Regioni: Lombardia, Lazio, Abruzzo.

Elemento di trasferibilità ed utilità della tassonomia è anche comprendere se tale strumento possa essere usata da parte dei formatori e tutor come un supporto orientativo per guidare la tipologia ed il livello "formativo" di azioni da svolgere nei contesto WBL.

L'indagine empirica ha comportato alcune criticità ma i risultati a livello micro e qualitativi inducono a riflettere in via ipotetica su quali direzioni intraprendere per mettere a punto processi di qualità nella interazione didattica e formativa.

Si vedrà nel lavoro, ad esempio, come la dimensione informale dei processi apprenditivi sia sempre più rilevante e come sia particolarmente significativa la possibilità per il giovane di formare le sue capacità di presidio dell'auto-orientamento, ed anche di orientamento al pensiero critico, di consapevolezza e di gestione degli errori. Apprendere dalla pratica può avere un profondo e significativo valore laddove il processo di accompagnamento del tutor funzioni come leva capacitante per l'allievo. Ne consegue che occorre ripensare la formazione dei tutor in questa ottica e rileggere le questioni relative alla modalità di formazione dei docenti non solo nei contesti di apprendistato ed alternanza ma anche in funzione di un processo complessivo di trasformazione e miglioramento delle pratiche metodologiche della formazione dei docenti e dei formatori.

PARTE PRIMA
CONTESTO E FONDAMENTI TEORICI

CAPITOLO PRIMO

CONTESTO, MOTIVAZIONE E DOMANDE DELLA RICERCA

“Una concezione ampia e globale dell’apprendimento dovrebbe tendere a consentire a ciascun individuo di scoprire, svelare e arricchire il suo potenziale creativo, di rilevare il tesoro che è in ciascuno di noi”
(Delors, 1996)

1.1.

Elementi di contesto

1.1.1 Politiche Europee per l’Occupabilità

1.1.1.1 La Strategia Europea per l’Occupazione (SEO) da Lisbona a “Europa 2020”

La diffusione di forme di apprendimento basato sul lavoro di alta qualità è al cuore delle più recenti indicazioni europee in materia di istruzione e formazione ed è uno dei pilastri della Strategia “Europa 2020” per una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva (Comunicazione della Commissione 2020) fin dal suo lancio nel 2010 e si è tradotta nel programma “Istruzione e Formazione 2020”.

La Strategia Europea per l’occupazione (SEO) è il frutto di una lunga elaborazione, il cui punto di partenza può essere rintracciato nel Libro Bianco di Delors sulla “Crescita, Competitività e sull’Occupazione”, pubblicato nel 1993⁷.

Il “Libro Bianco” dimostrò per la prima volta la consapevolezza da parte delle Strategie Europee di dover rispondere attivamente alle criticità emerse a fronte degli effetti della globalizzazione sui problemi occupazionali, mediante la predisposizione di efficaci strumenti sovranazionali; il fenomeno della disoccupazione europea fu analizzato nel documento alla luce di un insieme di fattori di natura strutturale e macroeconomica. In particolare erano individuati come fattori responsabili di aver inciso negativamente sull’economia europea: la rigidità nell’organizzazione dei

⁷ Il Libro Bianco di Jacques Delors presentato dalla Commissione europea nel dicembre del 1993, aveva come argomento principale il problema della disoccupazione nei paesi membri della Comunità Europea e rappresentava il contributo più autorevole proposto dalle istituzioni comunitarie per affrontare la più grave emergenza economica e sociale che affliggeva l’Unione Europea.

salari e nella mobilità della forza del lavoro, gli elevati costi del lavoro specie per i lavoratori a bassa qualifica, l'esistenza di sistemi di protezione sociale che hanno favorito gli occupati a scapito di soggetti in cerca di lavoro, l'eccessiva specializzazione produttiva in settori a bassa innovazione tecnologica. Per rimuovere questi ostacoli, il Libro Bianco suggeriva l'elaborazione di un modello di sviluppo per il sistema europeo, costituito da una strategia fondata essenzialmente su tre principi:

- il sostegno ad un quadro macroeconomico che avrebbe stimolato le forze di mercato;
- la rimozione delle rigidità strutturali che avrebbe permesso di incrementare la competitività dell'industria europea;
- la rimozione degli ostacoli all'espansione di determinati settori a forte intensità occupazionale.

Sulla base di queste macro finalità, il Libro Bianco definiva le azioni specifiche da realizzare:

- riforme del mercato del lavoro che convergano verso l'obiettivo di una maggiore flessibilità;
- riforme fiscali che riducano il carico sul fattore lavoro;
- politiche di intervento finalizzate a rafforzare la competitività delle piccole e medie imprese.

La politica economica doveva quindi favorire un processo di crescita fondato *sugli investimenti piuttosto che sul consumo*. Inoltre, un aumento degli investimenti, attraverso l'introduzione di *nuove tecnologie*, avrebbe l'effetto di accrescere la competitività del sistema. A questo fine si devono dividere gli incrementi di produttività fra capitale e lavoro. Il rapporto Delors sostiene che i salari reali dovrebbero continuare ad aumentare, come durante la maggior parte degli anni Ottanta, di un punto percentuale in meno rispetto alla produttività. In questo modo si realizzerebbe il necessario incremento della redditività degli investimenti e della competitività del sistema.

Dinanzi ai profondi cambiamenti derivanti dalla globalizzazione e dalla società dell'informazione, il Consiglio europeo ha varato nel 2000 il piano decennale "Strategia di Lisbona", con l'obiettivo di fare dell'Europa "*l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale*"⁸. Si è considerato, infatti, che la capacità di apprendimento per tutto l'arco della vita da parte dei cittadini dell'Unione sia stato il fattore primario che ha dato vita ad un'economia dinamica, competitiva e orientata all'innovazione; sullo sfondo, un contesto sociale che ha individuato nell'equità e nella cittadinanza attiva i propri caratteri distintivi rispetto alle altre potenze economiche planetarie. Per la prima volta nell'agenda politica europea si sollevava la questione sul percorso verso una società della conoscenza che

⁸ Conclusioni della Presidenza Consiglio Europeo Lisbona 23/24 marzo 2000 disponibile su web: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm.

dispensasse opportunità di formazione a tutti i cittadini. Vi era quindi la priorità di ampliare lo spettro delle opportunità per le categorie più a rischio di marginalizzazione, per garantire occupabilità, inclusione e coesione sociale (Alessandrini, 2004).

L'art. 125 del Trattato di Lisbona, in particolare prescriveva che tutti gli Stati membri, elaborino una serie di strategie coordinate per lo sviluppo occupazionale e per la promozione di forza lavoro qualificata professionalmente, in modo da consentirne una più efficace adattabilità. L'art. 128 prevede un processo di coordinamento tra gli Stati dell'Unione e precisa quali devono essere gli interventi da svolgere annualmente a livello comunitario.

La Strategia impegnava l'Unione Europea ed i Paesi membri a definire e realizzare un insieme di politiche coordinate, orientate alla realizzazione di azioni tese al raggiungimento di alcuni obiettivi fondamentali che ciascun Paese Membro assume come prioritari (i c.d. "quattro pilastri").

Il pilastro dell'occupabilità descrive l'obiettivo di garantire un equilibrato livello di competenze professionali e appropriati incentivi per il reinserimento nel mondo del lavoro dei disoccupati, promuovendo un mercato senza barriere e aperto a tutti i soggetti. L'operatività di questo pilastro si fonda su due misure: l'approccio preventivo per combattere la disoccupazione cronica, e l'introduzione di azioni atte a sostenere la partecipazione attiva.

Il pilastro dell'imprenditorialità descrive la finalità di sviluppare lo spirito imprenditoriale, mediante la creazione di condizioni favorevoli allo sviluppo delle imprese e dei loro lavoratori, tramite l'ammodernamento dell'organizzazione del lavoro, la promozione di contratti di lavoro più flessibili, il sostegno alle imprese nei processi di adattamento ai cambiamenti strutturali dell'economia⁹.

Il pilastro dell'adattabilità riguarda la realizzazione di azioni specifiche capaci di rendere la forza lavoro e le aziende flessibili e adattabili ai continui cambiamenti strutturali del mercato del lavoro.

Infine il quarto pilastro – "pari opportunità" – mira a rafforzare le politiche di uguaglianza delle opportunità e a ridurre lo scarto esistente tra tassi di disoccupazione maschili e femminili, anche mediante la conciliazione di lavoro e vita familiare; altro obiettivo è quello di garantire la parità di retribuzione tra uomo e donna per lo stesso lavoro, e quello di agevolare il reinserimento di donne e uomini sul mercato del lavoro dopo un periodo di assenza.

Il Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, approvando l'obiettivo strategico di trasformare l'Unione entro il 2010 nell'"*economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo*" ha determinato una svolta significativa nella storia della cooperazione europea nell'area

⁹ L'imprenditorialità è divenuta una priorità in Europa sin dalla Strategia di Lisbona del 2000; le PMI rappresentano la spina dorsale dell'economia e la fonte principale di nuovi posti di lavoro. Per ritrovare lo slancio economico e i posti di lavoro persi durante la crisi finanziaria, l'Europa avrebbe bisogno di più attività imprenditoriale (Morselli, 2015).

dell'istruzione e della formazione professionale fra gli Stati membri.

Il raggiungimento di questo obiettivo, ha richiesto la definizione di una strategia globale, volta a modernizzare il modello sociale europeo, investendo nelle persone e combattendo l'esclusione sociale ai fini di predisporre il passaggio verso un'economia e una società basate sulla conoscenza migliorando le politiche in materia di società dell'informazione e di Ricerca e Sviluppo (R&S) e accelerando il processo di riforma strutturale ai fini della competitività e dell'innovazione e completando il mercato interno. Si è riconosciuto per la prima volta il ruolo fondamentale dell'istruzione e della formazione come fattori fondamentali dello sviluppo economico e sociale dell'Europa *“per vivere e lavorare nella società dei saperi”*.

La Strategia Europea 2020, a differenza della Strategia di Lisbona, è segnata dall'esperienza della crisi. La Strategia rilancia le sfide di Lisbona, articolandole con più precisione e determinazione, proprio perché la crisi ha imposto maggiore rigore nel programmare e definire priorità e prevedere percorsi di attuazioni e verifiche.

La sintesi del Framework europeo 2020 è fatta di tre priorità che si rafforzano a vicenda e che mirano a una crescita che si vuole intelligente:

- un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione sostenibile;
- un'economia più efficiente sotto il profilo delle risorse, più verde e più competitiva e inclusiva;
- un'economia con un alto tasso di disoccupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale.

In questo quadro di sintesi si collocano anche le quattro linee strategiche che definiscono la centralità dell'educazione e della formazione nel disegno “Europa 2020”.

La prima chiede che l'istruzione, la formazione permanente e la mobilità dei discenti divengano una realtà. La seconda è volta a migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione attraverso la promozione delle conoscenze linguistiche, anche nella formazione professionale degli insegnanti e dei formatori.

La terza riguarda la promozione dell'equità e della cittadinanza attiva¹⁰, perché *“tutti i cittadini siano in grado di acquisire, di aggiornare e sviluppare lungo tutto l'arco della vita le competenze necessarie per l'accesso alla formazione continua, per la cittadinanza attiva e per il dialogo interculturale”*.

¹⁰ Nei più importanti documenti politici che hanno rafforzato la cooperazione europea nell'ultimo decennio viene riconosciuta l'importanza della promozione di una cittadinanza attiva e questo, di conseguenza, è diventato uno degli obiettivi principali dei sistemi educativi di tutta Europa (Eurydice, *Educazione alla cittadinanza in Europa*, 2012). Si veda il Consiglio dell'Unione europea: *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione. Relazione del Consiglio Istruzione al Consiglio europeo* (Bruxelles, 14 febbraio 2001) e Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020).

Infine la quarta linea strategica intende incoraggiare, a tutti i livelli dell'istruzione e formazione, l'innovazione e la creatività, compresa l'imprenditorialità e stabilisce le priorità della piena integrazione delle competenze trasversali fondamentali nei programmi della valutazione dell'aggiornamento delle qualifiche, della messa a punto di metodi d'istruzione e di apprendimento specifici e dello sviluppo di partenariati tra organismi d'istruzione e di formazione e le imprese, gli istituti di ricerca, i soggetti e le imprese attivi nel settore culturale.

Un altro aspetto fondamentale nel quadro della Strategia 2020, è il richiamo alla centralità dello sviluppo del capitale umano. Essa fissa come obiettivo da raggiungere entro il 2020 un tasso di occupazione del 75% per le persone di età compresa tra i venti e i sessantaquattro anni e lo indica come condizione di sostenibilità del modello sociale europeo, dei sistemi di Welfare, della crescita economica e delle finanze pubbliche. La distanza da colmare è enorme, poiché la crisi, oltre a innalzare il tasso di disoccupazione, ha anche fatto scendere il tasso di occupazione al 64,6%.

Se la situazione del mercato non peggiorerà ulteriormente nell'immediato futuro, per raggiungere il tasso di occupazione del 75% sarà necessaria una crescita occupazionale superiore all'1% annua in tutta l'Europa. Bisogna considerare anche la diminuzione della popolazione in età lavorativa causata dalla sempre minore propensione europea a generare figli, fenomeno non sufficientemente compensato dall'immigrazione dei Paesi Terzi che, con le sue attuali 20 milioni di persone, costituisce il 4,0% della popolazione totale dell'UE. In assenza di nuovi flussi in ingresso, la popolazione in età da lavoro si ridurrebbe del 12% nel 2030 e del 33% nel 2060.

Ma più delle dimensioni quantitative delle possibili carenze di forza lavoro sono le dimensioni qualitative a preoccupare. Infatti si prevede che entro il 2020 nell'UE si creeranno 16 milioni di nuovi posti di lavoro per lavoratori altamente qualificati e se ne perderanno 12 milioni di quelli oggi occupati da lavoratori poco qualificati. In alcuni settori chiave per la sostenibilità e per l'innovazione gravi carenze di personale qualificato potrebbero ostacolare la realizzazione degli obiettivi UE in materia di crescita sostenibile. Si tratta di carenze in settori determinanti per l'innovazione, in particolare le scienze, la tecnologia, l'ingegneria e la matematica.

A fronte di queste sfide ci sono non solo i già evidenziati ritardi del sistema educativo e formativo, ma anche un numero eccessivamente elevato di adulti che non possiedono le competenze necessarie per riqualificarsi, accedendo ad opportunità di formazione continua e di sviluppo della carriera professionale. Basti citare, infatti, che gli adulti con bassa scolarità hanno un settimo delle possibilità di entrare in sistemi di formazione continua rispetto alle persone con più alto livello di studi.

All'interno delle Strategie Europee sono stati individuati gli obiettivi comuni per i Paesi dell'UE: significativa la sollecitazione a migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione e

incoraggiare, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione, la creatività, l'innovazione e lo spirito imprenditoriale.

1.1.1.2 Istruzione e Formazione professionale (VET) nelle Politiche Europee

1.1.1.2.1 Dai Trattati di Roma al “Life Long Learning”

La cooperazione europea in materia di istruzione e formazione vede la luce dopo la firma dei Trattati di Roma (1957)¹¹ da cui trae origine la Comunità Economica Europea (CEE). Quest'ultimo (art. 128) fa riferimento ad una politica comune (in materia di formazione professionale considerandola, tuttavia, alla stregua di uno strumento utile esclusivamente per porre rimedio agli emergenti problemi occupazionali. L'Atto Unico Europeo (AUE), firmato a Lussemburgo il 17 febbraio 1986 a seguito di un lungo percorso politico avviato all'inizio degli anni '70¹², segna una svolta nella storia della Comunità Europea per due motivi: in primo luogo introduce l'estensione dei settori d'intervento della Comunità per completare il mercato unico entro il 1992. In secondo luogo, tra la fine degli anni ottanta e inizio anni 90', le Commissioni presiedute dall'economista Jacques Delors portarono un nuovo impulso alla politica sociale Europea e la stessa VET acquistò una nuova rilevanza strategica nelle ambizioni politiche della Commissione Europea. (Riello, 2013)

Nella Comunicazione intitolata “Istruzione e formazione nella Comunità europea. Orientamenti a medio termine: 1989-92” si leggeva : *“La nuova Commissione ha pertanto deciso di mettere l'istruzione e la formazione al primo posto delle sue priorità, al fine di promuovere un nuovo impegno comunitario che si radica in investimenti nelle risorse umane destinati a migliorare le competenze, la creatività e la versatilità. Senza tali investimenti, ora e in futuro, sarà gravemente ostacolata la capacità per l'Europa di innovare, essere competitiva e creare ricchezza e prosperità per tutti i suoi cittadini. Mettere l'accento sulle risorse umane significa creare un ponte tra le varie strategie economiche e sociali; costituisce altresì un fattore chiave per la promozione della libera circolazione e gli scambi di idee, oltre alle quattro libertà (beni, servizi, capitale e persone) previste nel Trattato di Roma. Ciò è indispensabile affinché tutti i cittadini europei partecipino in modo più efficace alla configurazione e ai valori fondamentali della Comunità di fronte alle attuali*

¹¹ I Trattati di Roma sono due tra i documenti più importanti della storia dell'Unione Europea. I Trattati furono firmati più di 60 anni fa, il 25 marzo 1957 a Roma dai governi di Francia, Repubblica Federale di Germania (cioè la Germania Ovest), Italia, Belgio, Paesi Bassi e Lussemburgo e istituirono la Comunità economica europea (CEE) e la Comunità europea dell'energia atomica (EURATOM). La loro firma, e la successiva ratifica da parte dei Parlamenti nazionali, fu un momento molto importante, arrivato in una fase non facile per il processo di integrazione europea.

¹² Tra le fonti internazionali vanno anche ricordate: la Convenzione OIL 23 giugno 1975, n 142, “*Convenzione concernente il ruolo dell'orientamento e della formazione professionale nella valorizzazione delle risorse umane*” e l'art. 2, Protocollo addizionale firmato il 1963 alla Convenzione Europea per i Diritti dell'Uomo del 1950 ove si sancisce che il “diritto all'istruzione non può essere rifiutato a nessuno” (Ciucciuvino, 2013).

sfide” (COM(89) 236 def.: 1).

L’istruzione è formalmente riconosciuta, come area di competenza dell’UE nel trattato di Maastricht del 1993¹³. Le *Linee guida per l’azione comunitaria nel campo dell’educazione e della formazione* adottate dalla Commissione il 5 maggio 1993 costituiscono il primo documento che sancisce la collaborazione europea in questi due settori. Tale documento rappresenta, dunque, il riconoscimento del ruolo chiave che l’istruzione e la formazione assumono non solo nella costruzione dell’Europa, ma, soprattutto, nel profondo e rapido processo di trasformazione che attraversa la società europea.

L’art. 149, comma 1 e l’art. 50 del Trattato individuano nella Comunità l’istituzione deputata ad incentivare “lo sviluppo di un’istruzione di qualità, chiamata a rendersi parte attiva per consolidare i punti focali della crescita della dimensione europea: cooperazione e mobilità”. Per ciascuno Stato membro la qualità dell’istruzione dovrebbe rappresentare una priorità politica (perseguibile a livello nazionale), che la Comunità può contribuire a sviluppare: si tratta – a ben vedere – del cosiddetto principio di sussidiarietà, in ossequio al quale l’intervento della Comunità è autorizzato “ogni qualvolta un obiettivo non può essere pienamente realizzato dai singoli governi attraverso misure nazionali”. Il Trattato di Lisbona successivamente non modifica le disposizioni relative al ruolo dell’UE in materia di istruzione e formazione (titolo XII, articoli 165 e 166). Vi sono tuttavia nuovi elementi che vale la pena citare: il trattato di Lisbona contiene per esempio una disposizione che è stata definita nelle pubblicazioni una “clausola sociale” orizzontale. L’articolo 9 del trattato sul funzionamento dell’Unione europea stabilisce che “nella definizione e nell’attuazione delle sue politiche e azioni, l’Unione tiene conto delle esigenze connesse con la promozione di un elevato livello di occupazione e formazione”. La Carta dei diritti fondamentali dell’Unione europea¹⁴, che ha lo stesso valore giuridico dei trattati (articolo 6 del TUE), stabilisce che “Ogni persona ha diritto all’istruzione e all’accesso alla formazione professionale e continua” (articolo 14) e che “Ogni persona ha il diritto di lavorare e di esercitare una professione liberamente scelta o accettata” (articolo 15).

¹³ Il Trattato di Maastricht, che ha istituito l’Unione europea, è stato siglato dagli Stati membri della Comunità europea il 7 febbraio 1992 ed è entrato in vigore il 1° novembre 1993.

¹⁴ La Carta dei diritti fondamentali dell’Unione europea (la Carta) riafferma, nel pieno rispetto dei poteri e delle funzioni dell’UE e del principio della sussidiarietà, i diritti così come risultano, in particolare, dalle tradizioni costituzionali e dagli obblighi internazionali comuni dei paesi dell’UE, dalla Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell’uomo e delle libertà fondamentali, dalle Carte sociali adottate dall’UE e dal Consiglio d’Europa e dalla giurisprudenza della Corte di giustizia dell’Unione europea e della Corte europea dei diritti dell’uomo. Grazie alla visibilità e alla chiarezza che la Carta conferisce ai diritti fondamentali, essa contribuisce a creare la certezza del diritto nell’UE. La Carta è stata proclamata ufficialmente a Nizza nel dicembre 2000 dal Parlamento europeo, dal Consiglio e dalla Commissione.

Di fronte alle sfide che l'Unione deve affrontare, il Consiglio europeo di Copenaghen (21 e 22 giugno 1993) richiede alla Commissione europea di presentare un libro bianco su una strategia a medio termine in favore della crescita, della competitività e dell'occupazione. Jacques Delors presenta questo testo nel dicembre 1993 al Consiglio europeo di Bruxelles che stabilisce un piano di azione per gli anni avvenire.

Come abbiamo anticipato, il Libro Bianco evidenziava l'urgente necessità di intervenire sui temi dello sviluppo personale, dei valori della cittadinanza attraverso l'istruzione e la formazione. E portava alla luce le debolezze di quel periodo storico: un livello insufficiente di formazione iniziale e continua, un deficit di qualifiche in certi settori, troppi giovani che lasciano i sistemi scolastici senza qualifica, un perdurante insuccesso scolastico, ecc. In una società fondata sempre più sulla produzione, la trasmissione e la condivisione delle conoscenze, l'accesso al sapere occupava un posto sempre più determinante. Un'altra delle cause fondamentali della disoccupazione indicate dal "libro bianco", era l'inadeguato livello dell'istruzione e della formazione professionale di fronte sia ai rapidi mutamenti della tecnologia, che alla sfida portata al sistema europeo dalla globalizzazione dell'economia. La formazione e l'istruzione pertanto rappresentavano strumenti di politica attiva del mercato del lavoro, in quanto potevano adeguare la preparazione professionale dei lavoratori e dei giovani alle mutevoli esigenze del mercato. Inoltre, essi rappresentavano uno strumento basilare di lotta al tipo di disoccupazione che più affliggeva il sistema Europeo e in particolare, quello delle fasce più deboli quella giovanile e quella di lunga durata.

Il principio fondamentale alla base di ogni azione riguardante la formazione deve essere, secondo il rapporto Delors, *"la valorizzazione del capitale umano lungo tutto il periodo della vita attiva"*. L'obiettivo è quello "di apprendere ad apprendere per tutto il corso della vita".

Due anni dopo (1995), la Commissione Europea pubblicava Il Libro Bianco cognitiva redatto da Edith Cresson¹⁵ *"Insegnare e apprendere nella società della conoscenza"*. Il libro bianco della Commissione sulla società cognitiva, svolse indubbiamente un ruolo fondamentale tra le tappe che precedettero la dichiarazione di Lisbona, auspicando lo sviluppo di una strategia europea comune in materia di istruzione e formazione e lavoro e ponendo l'accento sulla centralità dell'individuo nel processo di apprendimento e sull'importanza del riconoscimento delle competenze acquisite anche parziali, nei sistemi educativi formali così come quelli informali (Ciucciiovino, 2013) esortava la società conoscitiva a prendere consapevolezza del problema "drammatico" della disoccupazione

¹⁵ Edith Cresson è stata la prima donna ad avere un incarico di così elevata rilevanza ed è stata più volte ministro, è stata anche Commissario Europeo.

giovanile e a far leva sull'istruzione e formazione professionale. Di seguito viene descritta una parte dell'introduzione del Libro Bianco¹⁶:

“La società del futuro sarà dunque una società conoscitiva. È in questa prospettiva che si evidenzia il ruolo centrale dei sistemi d'istruzione – e dunque anzitutto degli insegnanti – e di tutti gli attori della formazione. L'istruzione e la formazione diventeranno ancor più i principali vettori d'identificazione di appartenenza, di promozione sociale e di sviluppo personale. È attraverso l'istruzione e la formazione, acquisite nel sistema d'istruzione istituzionale, nell'impresa, o in maniera più informale, che gli individui si renderanno padroni del loro futuro e potranno realizzare le loro aspirazioni. Considerare l'istruzione e la formazione in relazione con il problema dell'occupazione non significa che l'istruzione e la formazione debbano ridursi ad un'offerta di qualificazioni. L'istruzione e la formazione hanno sempre come funzione essenziale l'integrazione sociale e lo sviluppo personale mediante la condivisione di valori comuni, la trasmissione di un patrimonio culturale e l'apprendimento dell'autonomia”.

Un'altra tappa fondamentale per la valorizzazione e la crescita dell'istruzione e formazione professionale iniziale e continua è rappresentata dal Rapporto Delors (1996) *“Nell'educazione un tesoro”*, pubblicato su incarico dell'UNESCO. Il Libro Bianco di Delors è incentrato sui dati di una ricerca svolta dalla Commissione internazionale per l'educazione nel ventunesimo secolo, presieduto dallo stesso Delors. In questo Rapporto, l'apprendimento per tutta la vita viene reputato come una delle chiavi di accesso al XXI secolo, partendo dal presupposto che l'educazione assume una molteplicità di compiti e forme, in tutto l'arco della vita, onde consentire una visione dinamica del mondo, di se stessi e degli altri. L'educazione viene definita come “utopia necessaria”, per progettare e costruire un futuro comune, in una prospettiva che parte dalla comunità locale per giungere a una “società mondiale”, per realizzare la coesione sociale e un'autentica partecipazione democratica. Il Rapporto definisce, inoltre, i quattro pilastri dell'educazione ai quali avrebbero dovuto ispirarsi le riforme scolastiche e i curricula di formazione degli insegnanti, ossia: “imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a essere, imparare a vivere con gli altri”. Con il passaggio dalle abilità professionali ad una visione olistica della competenza, il rapporto il Rapporto indica come l'educazione abbia altri scopi, oltre a quello funzionalista di fornire una forza lavoro qualificata all'economia (Ellerani,2018).

Come viene descritto nel paragrafo del libro *“Verso Sinergie educative”*, Delors afferma che “dobbiamo per esempio cercare possibili sinergie tra la teoria e la pratica, tra le “qualità naturali” e il “sapere come vivere con gli altri e quindi la complementarità dei corrispondenti tipi d'educazione

¹⁶ Introduzione del Libro Bianco (a cura di) di Cresson E. (1996)(a cura di), *Insegnare e apprendere nella società della conoscenza*”, Commissione Europea.

e ambienti educativi”.

Nel Rapporto viene anche menzionato il *sistema duale* in Germania, come modello da seguire, definendolo un sistema “duplice” o educazione “sandwich”, suscitando in quegli anni un crescente interesse nel mondo. Infatti questo sistema era già considerato come uno dei fattori del tasso relativamente basso di disoccupazione giovanile in Germania rispetto agli altri paesi, per complementarità tra teoria e pratica, tra i due luoghi di apprendimento: scuola e impresa. Nel pilastro educativo, “imparare a fare”, Delors anticipava l’attenzione alle politiche educative e affermava l’importanza di “mettere in pratica” ciò che viene appreso da parte dei “learners” in aula, interrogandosi su nuove metodologie di apprendimento efficace, basate su percorsi di teoria e pratica sul posto di lavoro.

Facendo seguito alla strategia individuata dal Libro Bianco di Cresson del ‘95 e del contributo fondamentale del Rapporto Delors, il Consiglio Europeo di Lisbona del marzo dell’anno duemila, ha posto per l’Europa l’obiettivo di “diventare l’economia della conoscenza più competitiva e più dinamica del mondo, capace di una crescita economica sostenibile accompagnata da un miglioramento quantitativo e qualitativo dell’occupazione e da una maggiore coesione sociale”. Sottolineando l’importante contributo del settore privato nel raggiungimento di questo obiettivo, il Consiglio Europeo si rivolgeva per la prima volta al senso di responsabilità sociale delle imprese, con particolare riguardo allo sviluppo di buone pratiche, life-long learning, organizzazione del lavoro, pari opportunità, inclusione sociale e sviluppo sostenibile. In tale contesto va riconosciuto probabilmente al Fondo sociale Europeo (FSE) il ruolo di principale propulsore delle azioni comunitarie a favore della formazione. Il Fondo, inizialmente orientato quasi esclusivamente alla promozione di interventi nel campo della formazione professionale ha registrato nel periodo di programmazione 2000-2006 un ampliamento del proprio orizzonte, proponendosi a sostegno delle politiche di coesione, in una prospettiva di apprendimento lungo tutto l’arco della vita.

1.1.1.2.2 Il “Processo di Copenaghen”, il “Comunicato di Bruges” e le “Conclusioni di Riga”

Quando nel 2002, fu lanciato il “Processo di Copenaghen” *per una cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale* (VET)¹⁷, le sfide di oggi erano imprevedibili. Il Processo di Copenaghen ha svolto un ruolo cruciale nella sensibilizzazione all’importanza del VET sia a livello nazionale che europeo. Il progresso è più evidente se si considerano gli strumenti¹⁸, i

¹⁷ VET (Vocational education training); in Italia: IFP (Istruzione e formazione professionale).

¹⁸ A partire dal 2002 sono stati sviluppati i seguenti strumenti: Europass, il quadro europeo delle qualifiche (EQF), il sistema europeo di crediti per l’istruzione e la formazione professionali (ECVET) e il quadro europeo di riferimento per

principi e gli orientamenti comuni a livello europeo che sono stati elaborati per rendere le qualifiche più trasparenti, comparabili e trasferibili, nonché per migliorare la flessibilità e la qualità dell'apprendimento. Questi ultimi stabiliscono una base da cui partire per realizzare un effettivo spazio europeo dell'istruzione e della formazione.

Il Processo di Copenaghen inoltre ha avuto un impatto rapido e forte sulle politiche nazionali in materia di VET, ha comportato riforme profonde, tra cui lo sviluppo di quadri di qualifiche nazionali in vista dell'attuazione del quadro europeo delle qualifiche (EQF) e lo spostamento verso un approccio basato sui risultati dell'apprendimento. Mutando la prospettiva e passando a un processo di apprendimento orientato non più alle risorse impiegate ma ai risultati dell'apprendimento, dei quadri generali che includano l'istruzione di base, il VET e l'istruzione superiore possono aiutare a creare sistemi nazionali di qualifiche trasparenti, permeabili e flessibili.

Dopo otto anni di Cooperazione Europea nel dicembre del 2010, il comunicato di Bruges¹⁹ ha proposto un pacchetto di obiettivi e azioni per accrescere la qualità della formazione professionale in Europa proprio al palesarsi della crisi economica, definendo gli obiettivi strategici a lungo termine per il prossimo decennio (2011-2020).

L'istruzione e la formazione professionale iniziale e continua condividono il duplice obiettivo di contribuire all'occupabilità e alla crescita economica e di rispondere alle grandi sfide della società, in particolare quella di promuovere la coesione sociale. Entrambe dovrebbero offrire ai giovani e agli adulti possibilità di carriera attraenti e stimolanti e rivolgersi in ugual misura a uomini e donne, a persone ad alto potenziale e a coloro che, per qualsiasi motivo, corrono il rischio di essere esclusi dal mercato del lavoro.

In considerazione del ruolo che la VET riveste all'interno delle società e delle economie europee, è fondamentale garantire la sostenibilità e l'eccellenza dell'istruzione e formazione professionale. Per preservare la sua posizione di massimo esportatore mondiale di prodotti industriali, l'Europa ha bisogno di un sistema d'istruzione e formazione professionale di livello mondiale. Nella società della conoscenza, le conoscenze e le competenze professionali sono importanti quanto quelle accademiche. La diversità dei sistemi europei in materia di VET è un valore per il reciproco apprendimento. La trasparenza e un approccio comune in materia di garanzia della qualità sono

la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (EQAVET).

¹⁹ Il Comunicato di Bruges, per una maggiore cooperazione in materia di istruzione e formazione professionale si è tenuto il 7 dicembre 2010. Il presente testo è stato concordato dai ministri responsabili per l'Istruzione e la formazione professionale degli Stati membri dell'UE (Austria, Belgio, Bulgaria, Cipro, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Romania, Slovacchia, Slovenia, Spagna, Svezia, Ungheria), dei paesi candidati dell'UE (Croazia, ex-Repubblica iugoslava di Macedonia, Islanda, Turchia) nonché dei paesi EFTA/SEE (Liechtenstein, Norvegia). Tali paesi vengono denominati nel presente testo "paesi partecipanti". È stato altresì approvato dalla Commissione europea nonché dalle seguenti parti sociali europee: ETUC, BUSINESSEUROPE, UEAPME, CEEP.

però necessari per creare una fiducia reciproca che agevolerà la mobilità e il riconoscimento delle conoscenze e delle competenze tra tali sistemi. È necessario attribuire, nel decennio a venire, una priorità elevata alla garanzia della qualità nel quadro della cooperazione europea per la VET.

Per quanto riguarda il rafforzamento del work-based learning, il Comunicato affermava che *“l’apprendimento basato sul lavoro rappresenta per le persone uno strumento per accrescere il proprio potenziale”*. La componente basata sul lavoro contribuisce in maniera sostanziale allo sviluppo di un’identità professionale e può incrementare l’autostima di coloro che potrebbero altrimenti considerare la propria vita un fallimento. L’apprendimento sul posto di lavoro consente a chi ha un’occupazione di sviluppare il proprio potenziale pur continuando a percepire il proprio salario. Pertanto, un sistema VET efficace che consenta l’apprendimento sul posto di lavoro o al di fuori di questo, a tempo parziale o a tempo pieno, può altresì contribuire in maniera considerevole alla coesione sociale delle nostre società”.

Nel 2015 il Rapporto del Cedefop *“Rafforzare l’istruzione e la formazione professionali per una vita più ricca”* esaminava l’impatto tangibile del processo di Copenhagen e del comunicato di Bruges sulle politiche e sulle strategie nazionali in materia di VET di tutti i paesi. Dai dati emergeva che l’impatto tendeva a variare in funzione del punto di partenza del singolo paese e risulta più debole nei paesi che hanno tradizioni di istruzione e formazione professionale più affermate. Alla domanda riguardante i principali cambiamenti strategici intervenuti a livello di politica nazionale in materia di VET dal 2010, ventitrè paesi sottolineano i miglioramenti sistemici e in particolare le modifiche normative o di politica necessarie per adattare o introdurre nuovi programmi, iter e qualifiche. Tra le questioni che interessano i diversi paesi, particolare attenzione viene dedicata al miglioramento della qualità e dell’attrattiva del VET.

Le riforme dei sistemi di VET dopo il lancio del processo di Copenhagen e del comunicato di Bruges hanno rafforzato l’istruzione e formazione professionale in Europa; in particolare vi è una chiara evidenza di un risveglio dell’interesse per l’apprendistato e le altre forme work-based learning, anche grazie alla stretta cooperazione che nel 2013 ha dato avvio all’Alleanza Europea per l’Apprendistato (EAFA)²⁰ come vedremo descrivendo nel dettaglio il sistema di apprendistati in Europa e le Politiche di cooperazione Europea in materia di apprendistato²¹.

La data del 20 giugno 2015, ha segnato un passaggio significativo per il sistema dell’Istruzione e Formazione professionale: nell’ambito del “Processo di Copenaghen”, la Commissione europea, di concerto con i Paesi membri, i Paesi candidati e le parti sociali europee, ha approvato le cosiddette “Conclusioni di Riga”, che hanno fissato cinque obiettivi per migliorare il VET, in linea con

²⁰ Per approfondimenti sull’EAFA vedasi paragrafo sul sistema di apprendistato.

²¹ ET 2020 Working Group on VET.

l'Agenda UE per le nuove competenze. Si trattava di risultati a medio termine da conseguire nel periodo 2015-2020, il cui fine ultimo è rendere tale sistema rilevante per il mercato del lavoro. Di seguito i cinque obiettivi prefissati²²:

1. **Promuovere l'apprendimento basato sul lavoro**, con particolare riferimento all'apprendistato e con il coinvolgimento di tutti gli attori sociali e istituzionali, nonché delle imprese. Questa forma di apprendimento ha prodotto risultati efficaci in merito allo sviluppo di competenze che rispondono alle esigenze del mercato del lavoro; va perciò incrementato il numero di studenti dell'IVET (Istruzione e Formazione professionale iniziale) da inserire in programmi di lavoro, che ad oggi è pari solo al 25 per cento. Un obiettivo raggiungibile, questo, anche grazie all'istituzione di partenariati tra gli istituti di istruzione e formazione e le aziende attive sul mercato del lavoro, promossi dall'Alleanza europea per l'apprendistato e dal Patto europeo per la gioventù.
2. **Sviluppare meccanismi di garanzia della qualità nel VET**. I datori di lavoro devono verificare che le qualifiche dei propri dipendenti corrispondano a competenze effettive e reali. La qualità deve quindi essere garantita in tutte le fasi dell'istruzione e formazione professionale. Un utile supporto in tal senso lo fornisce l'EQAVET.
3. **Migliorare l'accesso al VET** e alle qualifiche per tutti attraverso sistemi più aperti e flessibili che prevedano, in particolare, servizi di orientamento adeguati e la convalida dell'apprendimento non formale e informale.
4. **Puntare sulle competenze chiave nei curricula del VET**. Al completamento del proprio percorso di istruzione e formazione iniziali, ognuno dovrebbe aver acquisito le competenze di base in linea con le otto competenze chiave dell'apprendimento permanente, così da poter proseguire al meglio l'iter formativo ed entrare nel mercato del lavoro con una preparazione adeguata. I programmi di IVET devono, dunque, far sì che i diplomati sviluppino non solo le competenze professionali specifiche, ma tutte le competenze chiave, comprese quelle digitali, imprenditoriali e orientate all'innovazione. È in questa direzione che si sta modificando il quadro europeo delle competenze chiave nell'ambito dell'Agenda per le nuove competenze per l'Europa.
5. **Sviluppo professionale iniziale e continuo di insegnanti e formatori VET** sia nel settore dell'istruzione sia in quello lavorativo.

Questi cinque obiettivi sono stati tenuti dal 2015, sotto controllo e verifica dal Cedefop (Centro

²² European Commission, *Sviluppare Competenze per il Mercato del Lavoro. Cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione professionale 2015-2020*.

Europeo per lo sviluppo dell'istruzione e della formazione professionale) e dall'ETF²³.

Nell'incontro di Riga veniva affermato: “*Le persone hanno bisogno di competenze di alta qualità per ricoprire un ruolo attivo nel mercato del lavoro di oggi e di domani*”. Si ribadiva con forza il ruolo della formazione professionale e dell'apprendimento sul lavoro come leva sempre più importante nei nuovi orizzonti delle strategie europee anche rispetto alle nuove esigenze di giustizia sociale e di inclusione.

1.1.1.2.3 Un sistema di Garanzia di qualità del VET (EQAVET)

In riferimento all'obiettivo “qualità”, nel Documento del Consiglio dell'Unione europea del maggio 2004 sulla garanzia della qualità in materia di istruzione e formazione professionale gli Stati membri e la Commissione vengono invitati a promuovere un quadro comune di garanzia della qualità in tema di istruzione e formazione, a coordinare le attività a livello nazionale e regionale tra i principali attori responsabili dell'istruzione e della formazione professionale, ad incentivare la creazione di reti cooperative per consentire gli scambi transnazionali delle migliori pratiche messe in campo nei diversi Paesi²⁴. Nel giugno 2009 l'UE ha varato una Raccomandazione del Consiglio e del Parlamento che impegna gli Stati membri a dotarsi di un sistema di garanzia di qualità dell'istruzione e della formazione professionale²⁵.

Il quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (EQAVET), è uno strumento che intende aiutare i paesi dell'UE a promuovere e controllare il continuo miglioramento dei rispettivi sistemi di istruzione e formazione professionale sulla base di riferimenti concordati di comune accordo. Il quadro intende non soltanto contribuire al miglioramento qualitativo dell'istruzione e formazione professionale – creando una fiducia reciproca tra i sistemi – ma anche agevolare l'accettazione e il riconoscimento, da parte di un paese, delle qualifiche e competenze acquisite in altri paesi e ambienti di apprendimento.

I paesi dell'UE si avvalgono del quadro di riferimento per migliorare i rispettivi sistemi di certificazione della qualità con la partecipazione di tutte le parti interessate.

La Raccomandazione contiene anche un elenco di indicatori. L'elenco degli indicatori non vuole proporre nuovi benchmark obbligatori per tutti gli Stati membri, ma piuttosto offrire uno strumento, da usare su base volontaria, per sostenere la valutazione ed il miglioramento della qualità a livello

²³ ETF: Fondazione Europea per la Formazione Lavorando per conto dell'Unione Europea, l'ETF assiste i paesi partner dell'UE nello sviluppare ed implementare sistemi di educazione e formazione professionale di qualità. La sede dell'ETF è a Torino, in Italia, ed è operativa dal 1994.

²⁴ EQAVET: Quadro di riferimento europeo per la garanzia di qualità dell'istruzione e formazione professionale.

²⁵ Si veda anche *Modelli di qualità dei sistemi VET in Europa: Finlandia, Germania, Romania, Austria* (ISFOL ora INAPP), di Gentilini D. (a cura di) (2014).

di sistema e di soggetti erogatori. Di seguito nella *tabella n. 1* vengono descritti sintesi i dieci indicatori:

1. Diffusione dei sistemi di garanzia della qualità per gli erogatori di VET	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quota di erogazione di VET che applicano sistemi di garanzia della qualità definiti dalla legislazione o di loro iniziativa; ▪ quota di erogatori di VET accreditati.
2. Investimento nella formazione degli insegnanti e dei formatori	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quota di insegnanti e di formatori che partecipano alla formazione continua; ▪ ammontare dei fondi investiti.
3. Tasso di partecipazione ai programmi di VET	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Numero di partecipanti ai programmi di VET, secondo il tipo di programma e i criteri individuali.
4. Tasso di completamento dei programmi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Numero di persone che hanno portato a termine/abbandonato programmi di VET, secondo il tipo di programma e le caratteristiche individuali.
5. Tasso di inserimento a seguito di programmi di VET	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Destinazione degli allievi VET in un determinato momento dopo il completamento di una formazione, secondo il tipo di programma e le caratteristiche individuali; ▪ quota di allievi occupati in un determinato momento dopo il completamento di una attività formativa, secondo il tipo di programma e le caratteristiche individuali.
6. Utilizzo sul luogo di lavoro delle competenze acquisite	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informazioni sull'attività svolta dalle persone che hanno completato una attività formativa, secondo il tipo di formazione e le caratteristiche individuali; ▪ tasso di soddisfazione dei lavoratori e dei datori di lavoro in relazione alle qualifiche/competenze acquisite.
7. Tasso di disoccupazione secondo le caratteristiche individuale	
8. Livello di partecipazione delle categorie vulnerabili	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percentuale di partecipanti alla VET, classificati come appartenenti a categorie svantaggiate (in una determinata regione o bacino d'occupazione), per età e per sesso; ▪ tasso di successo delle categorie svantaggiate, per età e per sesso.
9. Meccanismi per l'identificazione dei fabbisogni di formazione nel mercato del lavoro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informazioni sui meccanismi messi a punto per individuare l'evoluzione della domanda ai vari livelli; ▪ prova della loro efficacia.
10. Sistemi utilizzati per migliorare l'accesso alla VET	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informazioni sui sistemi esistenti ai vari livelli; ▪ prova della loro efficacia.

Tab n. 1 – Lista dei 10 Indicatori dettati dalla Raccomandazione per migliorare la qualità del VET “EQAVET”.

Fonte: European Commission

La Commissione ha fortemente sollecitato l'obiettivo del miglioramento della qualità dei sistemi d'istruzione e formazione, strumento privilegiato di coesione sociale e culturale, nonché strumento economico considerevole, destinato a migliorare la competitività e il dinamismo dell'Europa. Si tratta fra l'altro di migliorare la qualità della *formazione degli insegnanti* e degli "addetti alla formazione"²⁶ e di riservare uno sforzo particolare all'acquisizione delle competenze di base che devono essere attualizzate per poter rispondere alle esigenze di sviluppo della società della conoscenza. Si tratta del pari di migliorare l'attitudine dei cittadini a leggere, a scrivere e a effettuare calcoli, segnatamente per quanto riguarda le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, le competenze trasversali (ad esempio: imparare ad apprendere, lavorare in équipe). Il miglioramento della qualità delle attrezzature nelle scuole e negli istituti di formazione, con un'ottimale utilizzazione delle risorse, rappresenta del pari una priorità, così come l'aumento delle assunzioni nei quadri scientifici e tecnici, come ad esempio per le matematiche e le scienze naturali, al fine di garantire una posizione concorrenziale dell'Europa nell'economia del domani.

Migliorare la qualità dei sistemi d'istruzione e di formazione significa, infine, migliorare la corrispondenza fra le risorse e i bisogni, consentendo agli istituti scolastici di realizzare nuove partnership che "possano aiutarli nello svolgimento del loro nuovo ruolo, più diversificato che in precedenza" (Nicoli, 2009).

1.1.1.2.4 Il ruolo del Cedefop nel VET

Il Cedefop è l'agenzia della UE che concorre alla progettazione delle politiche di istruzione e formazione professionale dirette a promuovere l'eccellenza e l'inclusione sociale, nonché a rafforzare la cooperazione europea in materia della VET.

Ripercorrendo brevemente la sua storia, il Cedefop²⁷ è stato creato nel 1975 sulla base del primo programma comunitario di azione sociale. Il Centro venne inizialmente installato a Berlino: il muro esisteva ancora ed in un certo senso la scelta di quel luogo aveva anche un valore altamente simbolico. In seguito alle decisioni del Consiglio europeo di Bruxelles dell'ottobre del 1993, riguardo alla ripartizione delle sedi delle agenzie, il Cedefop lascerà Berlino e sarà installato nel

²⁶ Nei sistemi di VET Europei il tutor esterno o aziendale in Italia, viene denominato "trainer". Per ulteriori approfondimenti si veda Cedefop (2016), *Lo sviluppo professionale dei Docenti e formatori dell'istruzione e formazione professionale*, Nota Informativa.

²⁷ Ho dedicato un paragrafo al Cedefop non solo per il suo valore all'interno del Framework Europeo del VET, IVET, CVET, ma anche perché ho svolto un periodo di ricerca presso il Cedefop con sede a Salonicco, in qualità di visiting research all'interno del mio percorso dottorale. Ho avuto la possibilità, pertanto, di osservare direttamente le attività del Centro, l'opportunità di consultare la documentazione nella Biblioteca del Centro; inoltre ho partecipato attivamente ad alcune Conferenze organizzate dal Cedefop su alcuni temi chiave relativi al Vet, Apprenticeship, Validation non formal, informal Learning.

1995 a Salonicco.

Il Cedefop supporta la Commissione nella promozione e lo sviluppo di questo settore a livello europeo. Grazie alle sue attività in materia di informazione sulle politiche, sistemi e pratiche nazionali, di ricerca e di diffusione. Aiuta i responsabili politici e gli specialisti del settore a sviluppare una maggiore conoscenza reciproca e a migliorare l'istruzione e la formazione professionale in Europa.

Tre sono le priorità strategiche del Cedefop:

- sostenere l'ammodernamento dei sistemi della VET;
- sostenere carriere e transizioni attraverso la formazione continua, l'apprendimento degli adulti e l'apprendimento sul lavoro;
- analizzare i fabbisogni di abilità e competenze.

Il Cedefop inoltre supporta la Commissione europea, gli Stati membri e le parti sociali attraverso attività di ricerca, analisi delle politiche e networking, per trovare risposte ad alcuni interrogativi specifici quali²⁸:

- entro il 2020 aumenterà il numero di professioni per le quali saranno richieste maggiori qualifiche. *L'offerta di competenze sarà adeguata alla domanda?*;
- sono ancora troppi i giovani che abbandonano la scuola senza ottenere qualifiche. Al tempo stesso molti altri giovani altamente qualificati sono costretti ad accettare offerte di lavoro al di sotto del loro livello di qualifiche. *Quali sono le migliori prospettive di lavoro per i giovani?*;
- Europa 2020 è la strategia dell'Unione Europea per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. *In che modo la formazione può aiutare le persone ad aggiornare, valorizzare e ampliare le proprie competenze al fine di produrre beni e servizi migliori utilizzando meno energia e risorse? In che modo la formazione può contribuire alla creazione e al mantenimento di posti di lavoro in Europa?*.

Il Cedefop, in una sua recente pubblicazione "*Looking back to look ahead. Preparing the future of vocational education and training in Europe 2020-30*" ha portato il dibattito pubblico sul futuro del lavoro, dell'istruzione e della formazione. La globalizzazione, la digitalizzazione, la migrazione, la demografia e l'economia verde sono le sfide che alimenta le discussioni. La disoccupazione, la sottoccupazione, le disparità tra le competenze delle persone e i posti di lavoro disponibili e i redditi in calo minacciano la coesione e il modello sociale delle società europee.

È in questo contesto che gli Stati membri dell'UE hanno lavorato sempre più strettamente

²⁸ Documentazione di riferimento Cedefop consultabile sul sito www.cedefop.europa.eu.

insieme nell'istruzione e nella formazione professionale. Nel giugno del 2016, la Commissione europea ha pubblicato la “*New Skills Agenda*”, una nuova agenda per migliorare la qualità della VET e delle competenze per rendere più visibili e riconoscibili le competenze e le qualifiche.

1.1.1.2.5 New Skills Agenda: un nuovo messaggio dalla Commissione Europea

La New Skill Agenda lanciata nel dicembre 2016 ha come elemento focale la promozione del miglioramento delle skills all'interno dei paesi europei.

La Strategia Europea in continuità con la storia più che decennale alla quale, pur sinteticamente, ho dedicato le pagine precedenti a partire dal Libro bianco di Delors (1996) ad oggi, indica il percorso prioritario per lo sviluppo del capitale umano: puntare *sulla formazione del talento individuale e sul work based learning*. L'Agenda ha sviluppato a tutt'oggi una pluralità consistente di momenti di diffusione e sensibilizzazione attraverso lo strumento di incontri e seminari in tutti i paesi europei e sarà rilanciata nel novembre 2017 con un evento destinato alla sintesi dei risultati ottenuti ed al rilancio dell'iniziativa a Bruxelles.

Già le conclusioni di Riga del 20 giugno 2015, avevano rimarcato che “*le persone hanno bisogno di competenze di alta qualità per ricoprire un ruolo attivo nel mercato del lavoro di oggi e di domani*” e che quindi fondamentale è il ruolo della formazione professionale e dell'apprendimento sul lavoro. Nelle più recenti indagini PIAAC Italia si rileva come la popolazione *low skilled*, appaia particolarmente putroppo significativa in Italia dove rappresenta il 27,9% del totale (peraltro si tratta della percentuale più alta tra i Paesi partecipanti al primo round di PIAAC)²⁹.

Il quadro delle raccomandazioni europee dell'Agenda è articolato su quattro linee: migliorare la qualità e la rilevanza della formazione delle skills, rendere le qualificazioni più visibili e comparabili, sviluppare una “nuova intelligenza” delle skills e garantire più ampie informazioni per migliori scelte di carriera.

È fondamentale nel messaggio dell'Agenda il seguente messaggio: “*Low-skilled adults should be helped to improve their*”. L'idea è di sviluppare in Europa un set di misure volte a supportare e facilitare la diffusione e lo scambio della conoscenza, il networking la cooperazione tra gli attori della formazione anche verso le nuove opportunità di *apprendistato*.

²⁹ Si veda “*Programme for the international Assesment of Adult Competencies(PIAAC)*”. In Europa il 20-25% degli adulti hanno mancanze nelle abilità basiche di lettura, scrittura e capacità di calcolo, il 40% di adulti ha lacune nelle *basic digital skills*, e 67 milioni di persone non hanno completato l'educazione secondaria, oltre al fatto che solo il 38% dispone di una laurea. Occorre quindi parlare chiaro e puntare ad una inversione di tendenza: scommettere sulla crescita delle skills²⁹ delle popolazioni dei paesi europei.

1.1.1.2.6 Il valore del VET nelle transizioni scuola-lavoro

La crisi finanziaria ed economica mondiale nell'ultimo decennio ha colpito in particolare la parte giovanile della popolazione di tutto il mondo. La disoccupazione in questa fascia di età è aumentata in modo esponenziale nella maggior parte dei paesi OCSE, e, anche in quelli in cui sono stati contenuti gli aumenti della disoccupazione generale, molti giovani hanno difficoltà a trovare un lavoro e sono ad alto rischio di prolungati periodi di disoccupazione. Investire pertanto nei giovani per dare loro una giusta opportunità nel mondo del lavoro, è stata riconosciuta come priorità politica in tutti i paesi. La disoccupazione giovanile e l'inattività non sono una novità, anche se sono state aggravate dalla recente crisi, e in molti paesi OCSE sono state messe a punto strategie per migliorare la corrispondenza tra le competenze che i giovani acquisiscono a scuola e quelle richieste dal mercato del lavoro al fine di facilitare la transizione tra la scuola e il lavoro. Molti di loro hanno rafforzato queste strategie durante la crisi per affrontare le crescenti preoccupazioni circa il rischio della cosiddetta "generazione perduta"³⁰.

La relazione del Cedefop del 2012 *"From education to working life: the Labour market outcomes of vocational education and training"* analizzava due questioni cruciali da affrontare argomentando del tema dei processi transizionali scuola-lavoro³¹. In primo luogo, sottolineava che l'istruzione e la formazione professionale è solo una delle possibili scelte educative: la principale distinzione da fare, dunque, è tra la formazione professionale e l'istruzione generale. Questione all'ordine del giorno in Italia, relativamente alla riprogettazione di curricula nei nuovi percorsi di alternanza scuola-lavoro, se integrare le materie tecniche e pratiche con quelle teoriche, generali, le discipline con le competenze (il tema sarà approfondito nel paragrafo relativo all'ASL).

I punti di forza e le debolezze del VET vanno valutate comparandole con l'istruzione generale e, in alcuni casi, con l'istruzione terziaria. In secondo luogo, la transizione dei giovani dall'istruzione (scuola, università) alla vita lavorativa andrebbe considerata in modo più efficace come un *"processo"*. I risultati del mercato del lavoro possono essere considerati la fase finale o intermedia di questo processo, anche se idealmente l'analisi dei risultati dovrebbe essere completata dall'analisi del processo di transizione che li ha preceduti. Gli stessi risultati dell'occupazione possono essere conseguiti in diversi modi: attraverso un processo semplice e facile che porta a un buon lavoro immediatamente dopo aver completato l'istruzione. Inoltre, le caratteristiche qualitative

³⁰ Per ulteriori approfondimenti vedasi ISFOL (2012), *Rapporto sulle transizioni scuola-lavoro: i risultati principali emersi dalla prima indagine*.

³¹ Il processo di transizione scuola-lavoro può essere inteso come "la fase interposta tra il conseguimento di un titolo di studio ed uno stato occupazionale prolungato nel tempo". La letteratura non presenta una definizione univoca di transizione scuola-lavoro e come sottolineato dall'ILO (International Labour Organization), i parametri di riferimento cambiano da Paese a Paese". Cfr. in Balsamo A. (2017), *Reti scuola-impresa, un modello d'integrazione tra scuola e lavoro per l'industria 4.0*, Adapt University press.

dell'esito e del processo possono essere diverse: un lavoro permanente è diverso da quello temporaneo e spesso i lavori di cambio non sono uguali a mantenere lo stesso lavoro per un periodo più lungo.

Come evidenziato sempre dal Cedefop – nel report “*Skill shortages and gaps in European enterprises*” (2015) – l'aumento della disoccupazione convive con la difficoltà di quasi il 40% delle aziende europee di trovare profili idonei. La disoccupazione giovanile, secondo il report del Cedefop, “è un male non solo economico, ma anche culturale”. Una delle sfide del XXI secolo sarà proprio quella di “far dialogare” il mondo dell'istruzione con il mondo del lavoro e occorrerà quindi aumentare la capacità della scuola di proporre una didattica che parta dal rapporto con la realtà del mondo del lavoro. In tal senso portare il lavoro a scuola e la scuola nel mondo del lavoro e nella vita reale rappresenta la strada maestra per affrontare le sfide del XXI secolo.

Altra “drammatica questione” riguarda la lunga durata della disoccupazione giovanile e poi adulta (*long term unemployment*). Secondo l'analisi del Cedefop, in una recente pubblicazione del settembre 2017 nel magazine “*Skill set and match: Promoting Learning and Work*”, più di un milione di cittadini europei non hanno lavorato per oltre un anno nel 2015, rispetto al 2007. Sebbene la crescita occupazionale abbia recentemente migliorato, nel 2015 quasi la metà degli occupati nell'UE, quasi 11 milioni di persone, sono stati a lungo termine disoccupati: circa due terzi di essi (6,8 milioni) sono stato per più di due anni in uno stato di disoccupazione. I tassi di disoccupazione variano notevolmente tra i paesi e, durante i periodi di crisi, le persone con scarse competenze sono maggiormente a rischio di essere senza lavoro a lungo termine, secondo il sondaggio europeo sulle competenze del Cedefop.

L'ultima pubblicazione dell'OECD “*Education at Glance 2017*” analizza attraverso alcuni indicatori significativi, le transizioni scuola-lavoro dei ragazzi 18-24: i cosiddetti “Neet”, Not education, not employment, not training su scala globale³².

Dall'analisi dei dati elaborati dall'OECD, emergono alcuni dati interessanti: in media, in tutti i paesi dell'OCSE, circa la metà (53%) dei 18-24 anni è in istruzione, un terzo (32%) non è in istruzione, ma è impiegato e il 15% non è né impiegato né in istruzione o formazione (NEET).

Per quanto riguarda la situazione nel nostro Paese – come vediamo dalla *Figura n. 1* – la situazione dei NEET in Italia non è confortante ed in continuo aumento, passando dal 24% del 2005 al 33% del 2016. Rispetto a Paesi meno industrializzati del nostro, come la Turchia ad esempio o Israele che come vediamo dalla grafica, sono passati rispettivamente, il primo dal 50% del 2005 (ultima nei dati dopo l'Italia) al 33% del 2016 e Israele dal 42% del 2005 al 18% del 2016. In

³² OECD (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>).

Germania invece i dati sui Neet sono in continua diminuzione (dal 20% del 2015 al 10% del 2016).

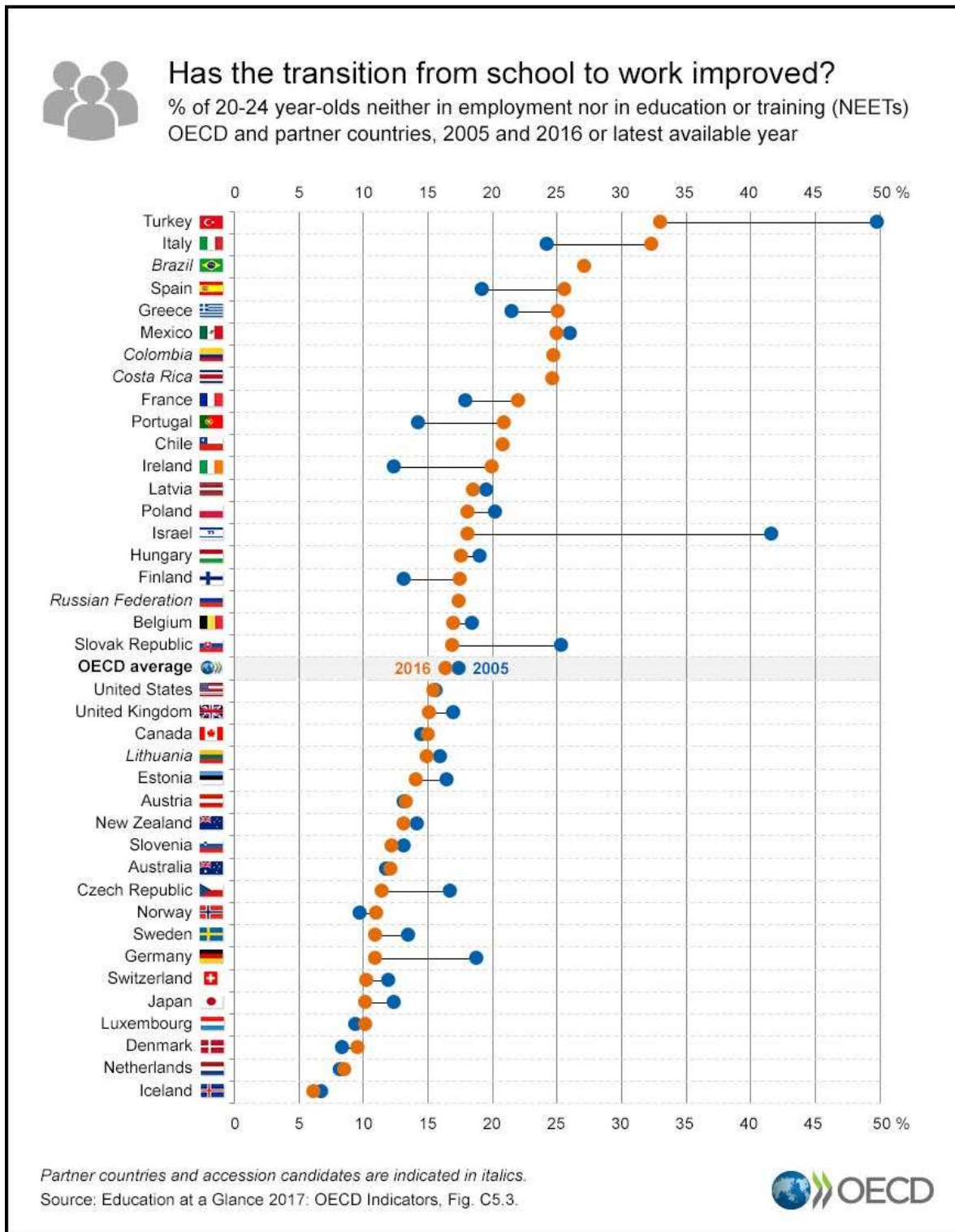


Figura n. 1 – Percentuali transizioni scuola-lavoro su scala globale 2005-2016.
 Fonte: Education at a Glance 2017: OECD indicators (fig. C5.3)

Le cause di questo continuo fenomeno negativo dei Neet in Italia, sono la conseguenza non solo

della congiuntura economica innescata dalla crisi del 2008, ma possiamo individuarne le cause in particolare nella distanza strutturale tra sistema educativo (scuola, Università) e sistemi produttivi (Imprese), individuabile già nella “prima fase transizionale” (scuola secondaria) . Come vediamo da questi ultimi dati dell’OECD, la parziale ripresa economica non ha diminuito il tasso di disoccupazione giovanile anzi è aumentato. La questione-problema, dunque, è come migliorare e facilitare i processi transizionali in particolare dalla scuola al lavoro partendo dalle cause strutturali? Come avvicinare e far dialogare i due mondi (scuola e lavoro)? Negli ultimi anni nel nostro Paese sono stati avviati alcuni progetti importanti su questa linea, alcune sperimentazioni finalizzate all’integrazione tra scuole e imprese. Confindustria ad esempio ha portato avanti il progetto “*Traineeship*” siglando un protocollo di intesa MIUR-Federmeccanica, nel 2014 (le attività sono state avviate nel marzo del 2016), in cui le parti si impegnano a favorire forme strutturate di collaborazione tra sistema imprenditoriale e scolastico con particolare riguardo ai percorsi di istruzione tecnica e professionale (Balsamo, 2017).

La stessa Enel ha avviato una “*Sperimentazione ENEL di apprendistato in alternanza scuola-lavoro*” – dal 2014 –, con sette Istituti tecnici di varie regioni italiane³³, progettando un percorso triennale con le scuole, di cui l’ultimo biennio di scuola in apprendistato qualificante (primo livello) e il terzo anno in apprendistato professionalizzante svolto interamente in azienda .

1.1.2 La “ratio” del Work-Based Learning

Ho cercato nei paragrafi precedenti di creare le premesse storiche, normative e formative per comprendere in modo ampio la ratio del work-based learning (apprendimento basato sul lavoro).

“More work-based learning” è la parola d’ordine emergente dal lavoro di revisione delle priorità strategiche del quadro delle priorità 2020, elaborato nel 2015. Non bisogna dimenticare inoltre che la promozione del WBL è la prima delle cinque aree considerate prioritarie nelle conclusioni di Riga, sempre del 2015. Tra i modelli del WBL, l’apprendistato rappresenta una delle aree considerate più rilevanti, come vedremo nel corso di questo paragrafo. In Italia un acceso dibattito negli anni scorsi ha posto al centro della discussione degli attori politici il tema dell’apprendistato inteso come canale privilegiato per l’ingresso dei giovani nel mondo del lavoro sia come misura di contrasto alla disoccupazione giovanile che come opportunità per ridurre la distonia tra domanda ed offerta di lavoro e di skills.

³³ La Sperimentazione ENEL è stata oggetto di un caso di studio per la mia ricerca empirica di Dottorato, descritta nella seconda parte della Tesi.

“Un incremento di un solo punto percentuale dell'apprendistato ha come conseguenza un aumento dello 0,95% del tasso di occupazione giovanile e una riduzione di quello di disoccupazione pari allo 0,8%”³⁴. Questo dato lo afferma la Commissione Europea con stime confermate, sul piano delle politiche legislative e del lavoro. Il dato fa riflettere e pone le basi per una discussione sulle misure di contrasto possibili alla disoccupazione giovanile ed al sostegno dello sviluppo.

A tal fine per incoraggiare lo sviluppo dell'apprendistato, la Commissione europea ha lanciato nel luglio 2013 “*L'Alleanza europea per l'apprendistato*” (EAFA, European Alliance for apprenticeships)³⁵ che riunisce Stati Membri dell'UE, parti sociali, imprese, altri attori rilevanti e la Commissione Europea per lo sviluppo di schemi di apprendistato/apprendimento sul luogo di lavoro di elevata qualità.

La crescente consapevolezza che un apprendimento basato sul lavoro possa favorire una graduale transizione dalla formazione *al* lavoro, ha “rinvigorito” l'interesse nei confronti dell'apprendistato (cfr. ad esempio il Comunicato di Bruges), stimolando i paesi europei ad attuare una riforma dei programmi di istruzione e formazione professionale, allo scopo di rafforzare il collegamento tra gli istituti di formazione e le imprese (Marcone,2017). A tal fine i programmi caratterizzati da una spiccata componente di WBL rappresentano metodi validi per preparare i giovani ad attività professionali specifiche, e dunque favorirne la transizione verso il mondo del lavoro (Wallenborn, 2011).

Nel novembre 2012, la comunicazione della Commissione europea dal titolo “Ripensare l'istruzione”³⁶ ha sottolineato l'importanza del VET e del sistema duale come priorità fondamentale per i paesi della UE. Si è parlato di “revival” dell'apprendistato e di bisogno di espansione dei sistemi duali di apprendistato³⁷. Il rinnovato interesse per l'apprendistato, come abbiamo accennato precedentemente emergeva anche dall'agenda UE. Il Comunicato di Bruges (2010) menzionava che “*l'apprendimento basato sul lavoro è un modo per permettere agli individui di sviluppare il proprio potenziale. La componente lavorativa contribuisce in maniera sostanziale a sviluppare un'identità professionale ed incrementare l'autostima individuale. Un programma di IFP in grado di assicurare risultati e che permette di acquisire formazione tanto al di fuori che sul posto di lavoro può di conseguenza contribuire fortemente alla coesione sociale nelle nostre società*”.

Fondamentale per l'approfondimento del dibattito la Conferenza su “*Work-based Learning in*

³⁴ Vedasi per approfondimenti European Commission (2013), *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors*, dicembre

³⁵ European Commission (2013a): Launch of European Alliance for Apprenticeships. Press release (http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-634_en.htm)

³⁶ European Commission (2012), *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, Strasbourg.

³⁷ Cedefop (2012), *From education to working life: the labour market outcomes of VET*, Luxembourg Publication Office of the European Union.

*Europe renewing traditions*³⁸ organizzata dal BIBB, nel Dicembre 2013 a Bonn sui diversi modelli di “work-based learning” ed in particolare sul sistema duale nei paesi Europei. La conferenza ha dedicato particolare attenzione al problema di come coinvolgere le piccole e medie imprese, anche se in Germania il livello di coinvolgimento di queste ultime è significativo (il 72% degli apprendisti ha avuto esperienze in aziende piccole o medie (DR 2013, p. 217).

Per quanto riguarda il tema delle politiche attive per il lavoro, dunque, il WBL è considerato uno dei fattori fondamentali per ovviare a problemi come lo iato tra domanda e offerta e la “mortalità scolastica”, sfide che il “sistema VET” è chiamato ad affrontare in tutti i paesi europei anche se in diversa misura. I soggetti interessati sono gli Stati membri, le autorità regionali e le parti sociali, ma un ruolo fondamentale spetta anche agli enti preposti ai processi di istruzione e formazione professionale (Marcone, 2017).

La *qualità* del WBL è un aspetto centrale per il miglioramento della qualità dell’istruzione e della formazione professionale. Le innovazioni e le buone pratiche di WBL sviluppate negli ultimi anni costituiscono un percorso significativo anche all’interno delle sperimentazioni VET. Il WBL, inoltre, valorizza i vantaggi dell’alternanza fra apprendimento in aula e apprendimento in azienda ed implica pertanto un collegamento tra apprendimento formale, informale e non formale, in correlazione con le istanze particolarmente sottolineate dall’Unione Europea, fin dalla pubblicazione del Memorandum del 2000³⁹.

Come definire, dunque, il concetto di Work-Based Learning? Per work-based learning (WBL) si intende *“l’acquisizione di conoscenze e competenze attraverso lo svolgimento di compiti in un contesto professionale, cui segue una riflessione sulle attività realizzate. Il WBL può avvenire sia sul luogo di lavoro, sia in un istituto di istruzione e formazione professionale”* (Cedefop, 2011). In altri termini il WBL individua le pratiche formative, che non si identificano con esperienze di apprendimento formale in aula, ma sono espletate in un concreto e reale ambiente di lavoro attraverso il coinvolgimento in attività lavorative individuali e collettive. Tale definizione prescinde dal fatto che i discenti siano giovani, studenti, disoccupati o occupati, e che vengano o meno retribuiti.

Il termine inglese tradotto in italiano come “apprendimento basato sul lavoro” o “apprendimento in contesti lavorativi”, si riferisce non soltanto ad un processo di acquisizione di competenze in ambito non formale (sul luogo di lavoro), ma a qualsiasi forma o programma di apprendimento che integri una dimensione lavorativa ed esperienziale nel percorso educativo e formativo (Balduini,

³⁸ Schneider U. (2013), *Work-based Learning in Europe – renewing traditions*, BIBB.

³⁹ Il Memorandum sull’Istruzione e la formazione permanente del 30 ottobre del 2000, che dà avvio al dibattito continentale circa il ripensamento delle nozioni di istruzione e formazione professionale in prospettiva “lifelong”.

Fiacco e Violi, 2016).

In letteratura il work-based learning (WBL) viene frequentemente descritto come “l’insieme di pratiche formative che si differenziano da quelle basate sulla formazione d’aula” (Raelin, 2008; Costley, 2008; Ryan, 2011; Bailey 2004; Wallenborn, 2011; Yasso, 2010).

La metodologia del WBL può essere utilizzata nella formazione iniziale dei giovani (IVET: Initial vocational educational training) e nella formazione continua dei lavoratori (CVET: Continuing Vocational Training). Ai fini della mia ricerca focalizzerò la mia indagine sul segmento IVET (Istruzione e formazione iniziale) relativo a tutti i programmi di scuola secondaria, post secondaria, terziaria che conducono a un titolo di studio attraverso il lavoro (apprendistati, tirocini, stage, alternanze formative). Per quanto riguarda il CVET (Istruzione e formazione professionale continua) non c’è una definizione precisa in Europa e sembra che manchi una comprensione comune dell’apprendimento sul lavoro (WBL) – in questo segmento del VET – e della conoscenza sistematica sul suo utilizzo. Inoltre, il CVET è di solito meno regolamentato del IVET ed è spesso parte delle strategie di sviluppo delle risorse umane interne delle imprese, basate sulle particolari esigenze e gli interessi della singola società. Occorre sottolineare, tuttavia, come nel contesto della politica dell’istruzione e della formazione professionale e, più in generale, nel contesto della politica dell’apprendimento permanente, svolge un ruolo fondamentale anche lo sviluppo di forme di apprendimento basate sul lavoro e la formazione in azienda (apprendistato) (Evans e Rainbird, 2002; Hodkinson e Bloomer, 2002). Nel CVET, lo sviluppo di WBL per gli adulti è stato sottolineato come obiettivo principale sia nel comunicato 2010 di Bruges (Consiglio dell’Unione europea e Commissione europea, 2010) sia nell’Agenda europea per l’apprendimento degli adulti (Consiglio dell’Unione europea, 2011).

La Commissione Europea ha individuato nel sistema WBL tre principali modelli⁴⁰:

1. Il primo modello è quello dell’*apprendistato o schemi di alternanza*, i quali prevedono lunghi periodi trascorsi dagli studenti all’interno delle aziende, in una condizione di totale integrazione nel contesto aziendale. Queste forme di rapporto formativo e professionale sono generalmente regolate attraverso un contratto con il datore di lavoro che prevede una forma di *retribuzione*. Si tratta di periodi complementari e che si alternano (su base settimanale/mensile/annuale) all’istruzione ricevuta all’interno degli istituti. Questi schemi di alternanza o di apprendistato sono in genere conosciuti in Germania e nei paesi germanofoni (Austria, Svizzera, Danimarca) come il “sistema duale”. In questi programmi, gli studenti trascorrono un tempo significativo per la formazione nelle aziende. In periodi

⁴⁰ European Commission (2013), *Work Based learning in Europe: Practices and Policy, Pointers*. Il testo sopra riporta la ripartizione codificata nel documento.

“alternati”, gli apprendisti acquisiscono conoscenze teoriche di base e tecniche e spesso complementari alle competenze pratiche.

2. Il secondo modello è il *sistema di istruzione e formazione professionale scolastico* che include periodi di formazione nelle aziende. Con questa definizione si fa riferimento a tirocini e *work-placement* che sono generalmente previsti dai programmi formativi secondari e/o universitari, programmi che sono obbligatori per gli studenti e generalmente corrispondono al 25-30% dell'intero programma di studi intrapreso. Essi sono da considerare principalmente come meccanismi efficaci di transizione scuola-lavoro al fine di consentire ai giovani di socializzare e familiarizzare con il mondo del lavoro e quindi agevolare la transizione alla vita attiva. Nel Documento della Commissione Europea (2013) sopra citato, viene descritta una best practice in Francia, relativa al secondo modello (*Période de formation en milieu professionne*)⁴¹ simile al nostro sistema di alternanza scuola-lavoro.
3. Infine l'ultimo modello è quello corrispondente alle forme di *apprendimento basato sul lavoro* che sono integrate nel programma di formazione, quali l'uso di laboratori, cucine, workshop e altre “simulazioni” dell'ambiente imprenditoriale e professionale (la nostra impresa formativa simulata). L'obiettivo è quello di creare ambienti di lavoro e vita reale e anche stabilire contatti di cooperazione con le aziende.

Saranno affrontate nel prosieguo espositivo del capitolo, le tematiche specifiche relative ai primi due modelli (apprendistato e alternanza scuola-lavoro).

1.1.2.1 Benefici del Work-Based Learning

Le forme di apprendimento basate sull'apprendistato in particolare, presentano diversi vantaggi: queste, infatti contribuiscono a sviluppare le abilità rilevanti per il mercato del lavoro e dunque apportano benefici alle imprese, ai loro lavoratori, e più in generale all'economia e alla società. L'apprendistato in particolare, rappresenta uno strumento importante (anche se non necessariamente sufficiente), per migliorare la transizione dei giovani verso il mercato del lavoro.

Si è notato, che i paesi con sistemi strutturati di VET e schemi di apprendistato consolidati (es: Austria, Danimarca, Germania e Svizzera) tendono a registrare risultati migliori in termini

⁴¹ In Francia, i giovani che partecipano all'istruzione secondaria superiore hanno la possibilità di partecipare a brevi periodi di formazione sul posto di lavoro. La durata minima dei periodi di formazione nelle aziende è tre settimane consecutive, ma gli studenti possono partecipare fino a sei periodi di formazione. Complessivamente, gli studenti che preparano il diploma di istruzione secondaria superiore professionale (*baccalauréat professionnel*), tipicamente acquisiti dopo un programma di tre anni, devono intraprendere 22 settimane di formazione sul posto di lavoro.

d'impiego giovanile, e una più rapida transizione verso il mercato del lavoro. Inoltre va menzionato, che in alcuni paesi l'apprendistato costituisce anche un modo per incrementare le abilità degli adulti (es. in Australia, Danimarca e Inghilterra un numero sostanziale di apprendisti è costituito da individui di età superiore ai 30 anni).

Il "WBL" presenta numerosi benefici⁴² sia per il discente che per il datore di lavoro e può essere attivato a tutti i livelli d'istruzione – iniziale, post-secondaria e terziaria – così come nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale continua. Non è però ancora pienamente diffusa, la consapevolezza dell'elevato valore aggiunto apportato da questa tipologia di formazione. In molti paesi, continua a persistere il bisogno di sviluppare una diffusa convinzione che il WBL abbia un significativo valore educativo per un gran numero di studenti (Bailey, 2004).

La figura di seguito (2) presenta in una visione d'insieme il quadro dei vantaggi per le diverse categorie dei destinatari come viene descritta dal documento della Commissione Europea "*Work Based learning in Europe: Practices and Policy, Pointers*".

- **L'apprendimento basato sul lavoro visto dalla prospettiva dell'impresa.** Il WBL ha il potenziale vantaggio di offrire ai datori di lavoro diversi vantaggi e benefici⁴³:
 - *Aumento della produttività.* Dalla maggior parte degli studi europei, emerge che il WBL ha un impatto significativo sulla produttività, anche se il ritorno stimato dell'investimento può variare notevolmente (redditività formativa). Nell'ambito di alcuni studi, i datori di lavoro che hanno assunto coloro che avevano preso precedentemente parte a programmi di WBL, affermano che questi dipendenti necessitano di una minore formazione, le loro prestazioni sono migliori e le loro competenze maggiori rispetto a quelle possedute dalle altre persone "recruitate".
 - *Impatto sul processo di selezione.* Il WBL permette agli stessi datori di lavoro di capire se i partecipanti siano in possesso delle caratteristiche necessarie per lo svolgimento del lavoro.
 - *Miglioramento dell'immagine aziendale.* Secondo gli studi analizzati, in alcuni paesi i datori di lavoro ritengono che la partecipazione a programmi di WBL migliori la reputazione dell'impresa, mentre in altri ciò non sembra avere alcun riscontro.
 - *Possibilità di rispondere al deficit di competenze.* Il WBL può essere utilizzato come strategia efficace per rispondere al problema dell'inadeguatezza delle abilità e per assicurare

⁴² Si veda ETF (European Training Foundation), *Work-based Learning: Benefits and Obstacles. A Literature Review for Policy Makers and Social Partners in ETF Partner Countries*, ETF, Turin 2013.

⁴³ Per questa parte, oltre ai documenti europei del Cedefop già citati è stato utilizzato anche il Paper di Perotti E., *L'apprendimento basato sul lavoro in Europa*, presentato a Roma il 5 giugno 2015 alla conferenza NetWBL-Conferenza Nazionale WBL.

la disponibilità di lavoratori competenti attraverso l'investimento nella forza lavoro futura. In Germania, un'indagine condotta su 15.000 imprese ha rilevato che l'apprendistato rappresenta, per sei imprese su dieci, un mezzo molto importante per soddisfare il bisogno futuro di personale. Ciò è dovuto al fatto che l'apprendistato permette ai tirocinanti di sviluppare abilità che gli consentono di affrontare problemi imprevisti e situazioni di vita lavorativa reali (Rauner, 2005)⁴⁴.

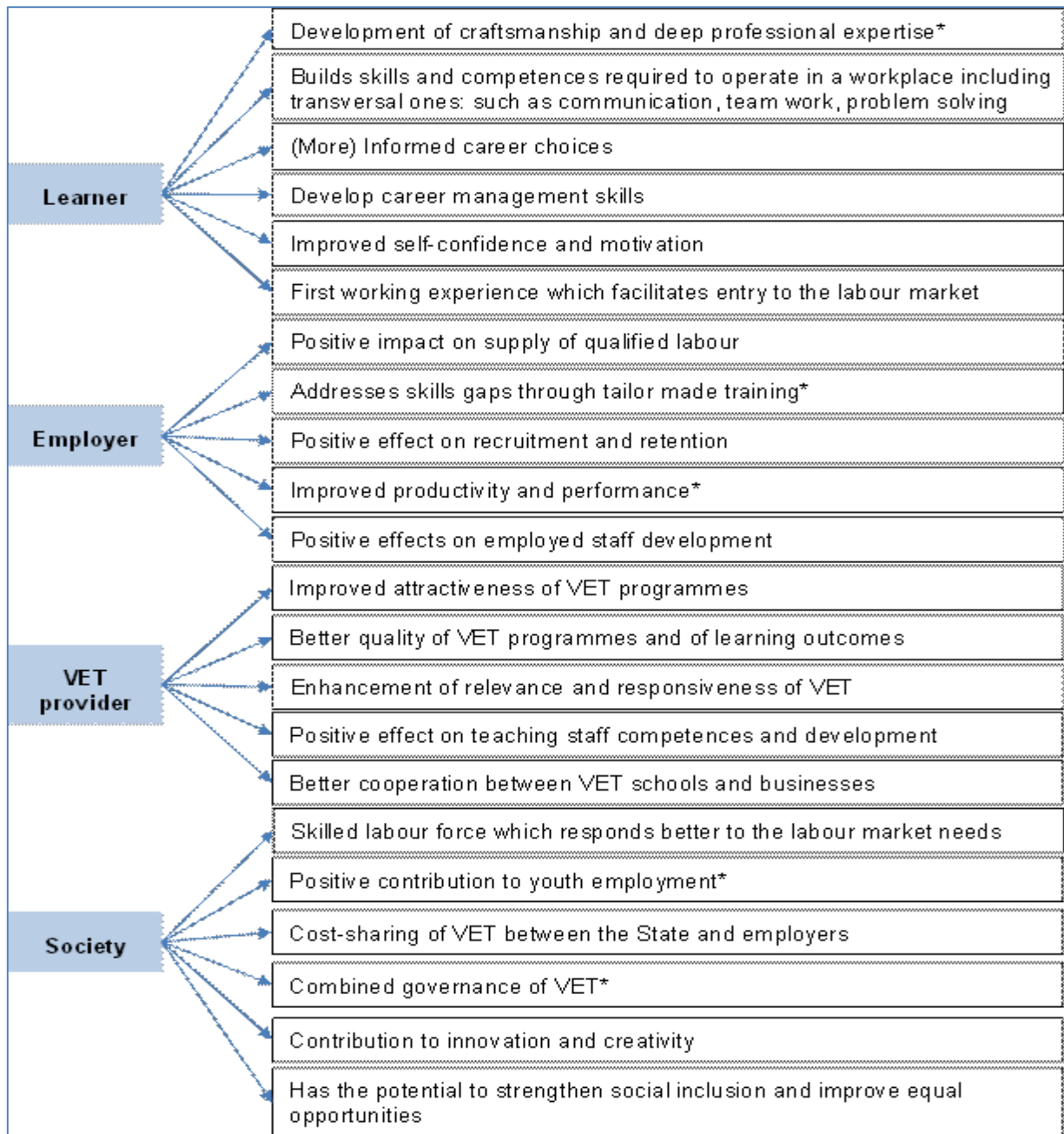


Figura n. 2 – Benefici del WBL per studenti-imprese-centri di formazione-società
 Fonte: European Commission, *Work Based learning in Europe: Practices and Policy*, Pointers 2013)

⁴⁴ Si veda anche Gessler M. (2017).

- **L'apprendimento basato sul lavoro visto dalla prospettiva del discente**⁴⁵. Un vantaggio chiave per coloro che prendono parte a percorsi di WBL è costituito dal fatto che essi sviluppano la loro professionalità non solo attraverso l'acquisizione di abilità tecniche e competenze personali e sociali, ma anche attraverso la socializzazione sul posto di lavoro e sviluppano anche tutte quelle competenze cosiddette "soft skills". Di seguito una descrizione sintetica:
 - *Abilità specialistiche, competenze tecniche e conoscenze tacite*. Il WBL rappresenta un metodo efficace per lo sviluppo della professionalità, delle abilità e delle competenze rilevanti per una particolare professione o uno specifico posto di lavoro. A causa della stretta correlazione esistente tra l'apprendimento, le attività lavorative reali e la natura dei meccanismi che sottendono il WBL (apprendere tramite l'osservazione e la pratica), lo sviluppo di abilità tecniche e di conoscenze relative all'attività svolta va di pari passo con l'acquisizione di conoscenze tacite (know-how e conoscenze procedurali)⁴⁶ tipiche di ogni occupazione, tanto accademica che non accademica.
 - *Abilità trasversali, competenze ed atteggiamenti*. Le abilità tecniche da sole non sono più considerate sufficienti nell'attuale mercato del lavoro. Competenze sociali e personali (comunicazione, lavoro di squadra e capacità di relazionarsi con i clienti), competenze generali (capacità di pianificazione e di risoluzione delle problematiche come l'essere intraprendenti, profondamente motivati e pronti all'assumersi rischi) sono oggi più importanti che mai. Molte di queste competenze sono difficili da sviluppare al di fuori del mondo del lavoro reale, come ad esempio avviene nel caso dell'atteggiamento verso il lavoro, inclusa la capacità di assumersi le responsabilità, di rispettare le scadenze e saper agire a seconda della situazione. Le competenze chiave (comunicazione, lavoro di squadra e capacità di relazionarsi con i clienti) stanno divenendo sempre più importanti nel mercato del lavoro di oggi. Il WBL ha il potenziale di sviluppare l'autostima e l'auto efficacia dei discenti dal momento che ai tirocinanti è data l'opportunità di dimostrare le loro capacità, portare a termine i compiti e risolvere problemi nell'ambito di uno specifico contesto lavorativo.
 - *Socializzazione e motivazione*. Un numero crescente di ricerche ci mostra che il WBL, oltre a facilitare l'acquisizione di abilità tecniche e professionali, è anche in grado di fornire le condizioni per favorire la socializzazione all'interno dell'ambiente lavorativo. Motivazione

⁴⁵ La fonte di questa parte è il documento redatto dalla Commissione Europea European Commission (2013c), *Work-based learning in Europe – Practices and Policy Pointers*, e la rielaborazione presente in Perotti, 2015 già citato.

⁴⁶ Per ulteriori approfondimenti sul concetto di competenza tacita Polanyi M.(1962), *The Tacit Dimension*, New York, Doubleday (tr. it. *La conoscenza inespresa*, Armando, Roma 1979).

e socializzazione sono fattori che – come si vedrà nella discussione dei risultati della parte empirica della ricerca –, risultano evidenti dalla sintesi dei Focus realizzati con le scuole prese in esame.

Oltre ai benefici che offre ai soggetti coinvolti, il WBL presenta dei vantaggi specifici per i giovani, che sono particolarmente evidenti quando l'apprendimento sul lavoro viene confrontato con quello che avviene in aula in particolare:

- *Facilitare la transizione scuola-lavoro.* Preparare i giovani e gli studenti al mondo del lavoro attraverso esperienze di lavoro reali migliora le loro possibilità d'impiego. Per quel che riguarda la transizione dalla scuola al lavoro e la competizione per l'ottenimento di un posto di lavoro, tali esperienze presentano un doppio vantaggio; da una parte i discenti, attraverso il WBL, possono acquisire certe abilità e competenze in maniera più efficace, mentre dall'altra parte essi, avendo già effettuato un primo passo nel mercato del lavoro, saranno avvantaggiati considerato che l'obiettivo dei datori di lavoro è quello assumere i candidati migliori.
- *Incoraggiare l'imprenditorialità.*

- **Apprendimento sul luogo di lavoro ed Università.** Le politiche europee stanno rivolgendo una crescente attenzione verso l'inclusione della pratica lavorativa all'interno dei corsi universitari, con l'obiettivo di correlare il processo di armonizzazione dell'offerta formativa terziaria ai bisogni emergenti del mercato del lavoro aumentando le opportunità di occupabilità e ponendo le basi per lo sviluppo di skills imprenditoriali nei giovani.

L'apprendistato di terzo livello o “alto” disciplinato in Italia dal Dgls 81 del 2015 ad esempio (come sarà approfondito nel corso del capitolo) costituisce una pratica di apprendimento basato sul lavoro , perché consente agli studenti sino a 29 anni di svolgere un'esperienza duale di studio (percorsi triennali, magistrali, master , dottorati) e di lavoro.

- Le principali sfide da affrontare pertanto, saranno:
 - cooperazione con le imprese, in particolare per la creazione di “Hub” di eccellenza (ad esempio dottorati industriali) e specializzazione regionali;
 - personalizzazione del percorso di formazione. Affinché la cooperazione tra istituti d'istruzione superiore ed imprese sia possibile, risulta inoltre necessario adattare le modalità formative e renderle personalizzabili. Uno strumento chiave per raggiungere quest'obiettivo è rappresentato dallo sfruttamento dei benefici offerti dalle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), allo scopo di arricchire il metodo d'insegnamento e migliorare il processo di apprendimento.

In definitiva, dunque, le strategie educative che facciano leva sul WBL possono essere viste come il *fil rouge* che lega molte aree delle policies europee più rilevanti e che sta assumendo maggiore rilevanza negli ultimi anni ai fini di un innalzamento dei livelli di qualificazione dei giovani e dell'esigenza di creare contrasto nei confronti dell'abbandono scolastico e di forme di esclusione dalla vita sociale. Dai dati elaborati in sede europea, emerge che i processi di transizione dalla scuola al lavoro possono essere più veloci del 14% per i giovani che hanno avuto esperienze work based.

Il commitment per la promozione del WBL da parte della commissione europea è molto forte ed è quindi una linea strategica che confluisce anche nella strategia lanciata nel 2016, la New Skill Agenda, alla quale è stato dedicato un paragrafo sopra.

1.1.2.2 I modelli di Work-Based Learning

1.1.2.2.1 L'apprendistato

1.1.2.2.1.1 Il sistema europeo degli "Apprendistati"

Nel luglio del 2013⁴⁷ è stata "lanciata" l'Alleanza europea per l'apprendistato sulla base di una dichiarazione firmata da Presidenza dell'Unione europea (per conto di tutti gli Stati membri), Commissione europea e parti sociali europee: Confederazione europea dei sindacati, Business Europe, Unione europea dell'artigianato e delle piccole e medie imprese e Centro europeo dei datori di lavoro e delle imprese che forniscono servizi pubblici⁴⁸.

Si sono impegnati a:

- considerare il nostro impegno comune e la nostra fiducia reciproca come prerequisiti per il lancio dell'Alleanza europea per l'apprendistato;
- contribuire all'accesso, alla qualità e all'attrattiva degli apprendistati in tutta l'UE incoraggiando la creazione, il rilancio e la modernizzazione di programmi di apprendistato che seguono i seguenti principi:
 - a. partenariati efficaci fra gli istituti di istruzione e formazione e le imprese, con il riconoscimento dei rispettivi ruoli;
 - b. coinvolgimento delle parti sociali nella governance dei sistemi di apprendistato e di

⁴⁷ L'Alleanza europea per l'apprendistato è nata a Lipsia il 2 luglio 2013 sulla scorta di una Dichiarazione congiunta della Presidenza dell'UE, della Commissione e delle parti sociali europee, cui hanno fatto seguito una Dichiarazione del Consiglio dell'Unione Europea e singoli impegni in merito alle prossime azioni volte ad incrementare l'offerta, la qualità e la disponibilità degli apprendistati negli Stati dell'UE.

Si veda http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/lsa/139011.pdf.

⁴⁸ *Il Quadro di qualità Europeo degli apprendistati: Proposta dei sindacati europei*, ETUC, 2014.

organismi intermedi come camere di commercio, industria e artigianato, organizzazioni di categoria e organizzazioni settoriali;

- c. alta qualità sia delle qualifiche del processo di apprendimento;
- d. integrazione dei programmi di apprendistato nei sistemi nazionali/regionali di istruzione e formazione e chiaro quadro regolamentare, che precisi responsabilità, diritti e obblighi di ogni parte in causa, nel contesto delle prassi nazionali, del diritto del lavoro e dei con tratti collettivi;
- e. contribuire a cambiare le mentalità a favore di un apprendimento basato, promuovendo i vantaggi dei sistemi di apprendistato. Inoltre, sono state invitate le parti in causa a entrare in questo processo impegnandosi con attività concrete a sostegno degli obiettivi dell'Alleanza.

Successivamente, nello stesso anno, il Consiglio dell'Unione europea, composto dai rappresentanti di tutti gli Stati membri UE, ha adottato un'importante dichiarazione per quanto riguarda l'Alleanza europea per l'apprendistato, concludendo che i "programmi di apprendistato di alta qualità possono dare un contributo positivo alla lotta contro la disoccupazione giovanile, promuovendo l'acquisizione di competenze e assicurando transizioni armoniose e sostenibili dal sistema di istruzione e formazione al mercato del lavoro".

Gli Stati membri infine, hanno dichiarato di voler sottoscrivere una dichiarazione di impegno che descrive le loro intenzioni per aumentare l'offerta, la qualità e l'attrattiva degli apprendistati e intraprendere riforme dei sistemi VET, in collaborazione con le parti sociali e altre parti in causa. Ciò potrebbe realizzarsi introducendo un iter di apprendistato o migliorando gli schemi esistenti, in linea con i principi guida, al fine di aumentare il numero, la qualità e l'attrattiva degli apprendistati. Tutti gli Stati membri dell'UE, ad eccezione di Portogallo e Regno Unito, hanno firmato queste dichiarazioni di impegno, sottoscritte poi anche da Albania, Montenegro, Norvegia, Svizzera e Turchia.

Nell'ambito delle iniziative dell'European Alliance for Apprenticeships (EAFAs), nel 2015 la Commissione europea ha reso noto, attraverso un comunicato pubblicato nel mese di giugno, che oltre 40 imprese⁴⁹ ed altre organizzazioni hanno aderito all'EAFAs che le stesse offriranno ben 140 mila opportunità di apprendistato per Giovani in Europa, e altre opportunità di lavoro. Infatti, nel corso di una riunione organizzata a Riga, che ha visto la partecipazione dei ministri responsabili dell'istruzione e della formazione professionali, delle parti sociali europee e della Commissione europea, sono stati sottoscritti nuovi impegni da parte di numerose aziende per l'attivazione di

⁴⁹ I nuovi impegni sono stati sottoscritti a Riga nel corso di una riunione organizzata dalla presidenza lettone, cui hanno partecipato i ministri responsabili dell'istruzione e della formazione professionali, le parti sociali europee e la Commissione.

percorsi di formazione e lavoro per apprendisti, indicativamente nei prossimi 3 anni⁵⁰.

La stessa Commissaria Europea per l'Occupazione, Marianne Thyssen, ha dichiarato che “aiutare i giovani dell'Europa ad ottenere lavori di qualità è al primo posto tra le mie priorità; creeremo nuove occasioni che permetteranno ai giovani di sviluppare le capacità e accumulare le esperienze richieste sul mercato del lavoro”.

La consapevolezza che l'apprendistato e le altre forme di apprendimento sul lavoro presentino vantaggi particolari, oramai è diffusa: ad esempio per diminuire la disoccupazione giovanile, per combattere il fenomeno crescente dei Neet e soprattutto per dotare i giovani e a gli adulti delle competenze specifiche e generiche richieste dai datori di lavoro che facilitino il passaggio dalla scuola o altro sistema di apprendimento all'attività lavorativa vera e propria (Cedefop, 2012)⁵¹.

Nel 2016 la Commissione europea ha elaborato un piano con venti principi guida per rafforzare l'apprendistato e il Work Based learning, pubblicando “*High performance apprenticeship & work-based learning: 20 guiding principles*” ulteriore passo verso un consolidamento dell'apprendistato e lo sviluppo dei modelli di WBL. Il documento in questione, presenta 20 principi guida sviluppati dal gruppo di lavoro sul VET (WG on VET) nel 2014-2015⁵². Lo scopo principale del gruppo di lavoro sul VET è quello di rispondere agli obiettivi dell'ET 2020, della riflessione sull'istruzione e del comunicato di Bruges nonché delle conclusioni di Riga del giugno 2015; in particolare la richiesta ai governi, alle parti sociali e agli istituti di istruzione e formazione professionale di promuovere l'apprendimento basato sul lavoro in tutte le sue forme, con particolare attenzione agli apprendistati e per rendere le politiche correlate più efficaci e più mirate alle esigenze del mercato del lavoro. La ragione è che promuovere l'apprendimento basato sul lavoro, compreso l'apprendistato, può aiutare i giovani ad avere una transizione più fluida dalla scuola al lavoro, migliorare la loro occupabilità e contribuire quindi a ridurre la disoccupazione giovanile.

I principi guida, rispondono a quattro sfide politiche (ad ogni sfida corrispondono cinque principi chiave): importanti per affrontare la promozione degli apprendistati e di altre forme di apprendimento basata sul lavoro⁵³ come viene descritto nella tabella (2) di seguito:

⁵⁰ Europa: apprendistato per 140 mila Giovani, consultabile in <https://www.ticonsiglio.com/europa-apprendistato-giovani/>.

⁵¹ Cedefop (2014), Nota informativa: “Sviluppare l'apprendistato”.

⁵² Questo documento presenta 20 principi guida elaborati dal gruppo di lavoro ET 2020 per il VET nel periodo 2014-2015. Questi principi sono stati sviluppati durante una serie di incontri, workshop approfonditi di campagna e webinar. Rappresentanti degli Stati membri dell'UE, dei paesi dell'EFTA e dei paesi candidati, nonché delle organizzazioni europee e organizzazioni di fornitori di VET, Cedefop e la Fondazione europea per la formazione professionale (ETF) hanno partecipato al gruppo di lavoro, presieduto dalla Commissione. Cedefop e consulenti esterni hanno contribuito al gruppo di lavoro attraverso documenti di base e attività di ricerca.

⁵³ “High performance apprenticeship & work-based learning: 20 guiding principles”.

Sfide politiche	Principi guida
<p style="text-align: center;">1. Coinvolgimento della governance nazionale e dei partner sociali</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un quadro giuridico chiaro e coerente che consente ai partner di apprendistato di agire efficacemente e di garantire diritti e responsabilità reciproci; 2. un dialogo strutturato e continuo tra tutti i partner di apprendistato, incluso un metodo trasparente di coordinamento e di decisione; 3. rafforzare il ruolo delle parti sociali mediante la creazione di capacità, assumendo la proprietà e assumendo la responsabilità dell'attuazione; 4. cooperazione sistematica tra Istituti o centri di formazione professionale e aziende; 5. condivisione di costi e benefici per un vantaggio reciproco aziende, fornitori di VET e studenti.
<p style="text-align: center;">2. Sostenere alle imprese, in particolare alle PMI, che offrono apprendistato</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Misure di sostegno che rendono gli apprendistati più attraenti e accessibili alle PMI; 2. individuare il giusto equilibrio tra l'esigenza specifica delle imprese di formazione e la necessità generale di migliorare l'occupabilità degli apprendisti; 3. concentrarsi sulle aziende che non hanno esperienza con gli apprendisti; 4. supporto alle imprese che forniscono apprendistato per svantaggiati discenti; 5. motivare e supportare le aziende per assegnare formatori e tutor qualificati.
<p style="text-align: center;">3. Attrarre gli apprendistati e migliorare l'orientamento alla carriera</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promuovere la permeabilità tra VET e altri percorsi educativi e di carriera; 2. migliorare l'immagine dell'istruzione e dell'apprendimento promuovendo l'eccellenza; 3. orientamento alla carriera per consentire ai giovani di fare scelte fondate; 4. migliorare l'attrattiva degli apprendistati aumentando la qualità degli insegnanti dell'IFP; 5. promuovere l'attrattiva dell'istruzione e dell'apprendistato attraverso un'ampia gamma di attività di sensibilizzazione.
<p style="text-align: center;">4. La garanzia della qualità nell'apprendimento sul lavoro</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fornire un quadro chiaro per la garanzia della qualità dell'apprendistato a livello di sistema, fornitore e società garantendo un feedback sistematico; 2. garantire il contenuto dei programmi VET risponde alle mutevoli esigenze di abilità nelle aziende e nella società; 3. promuovere la fiducia e il rispetto reciproci attraverso una regolare collaborazione tra i partner di apprendistato; 4. garantire una valutazione equa, valida e autentica dei risultati dell'apprendimento; 5. sostenere lo sviluppo professionale continuo di formatori aziendali e migliorare le loro condizioni di lavoro.

*Tabella n. 2 – Principi guida ET2020 per rafforzare l'apprendistato e il Work Based learning
Fonte: High performance apprenticeship & work-based learning: 20 guiding principles*

Perché l'Europa – dunque - sta puntando molto su questo modello?

Prendendo come riferimento l'analisi del Cedefop svolta nella *Nota informativa* dal titolo "Sviluppare l'apprendistato", vengono descritte le caratteristiche dell'apprendistato quali:

- è un apprendimento erogato in alternanza sul posto di lavoro e da un istituto o formazione;
- è un percorso di istruzione o formazione;
- al termine dell'apprendistato l'apprendista acquisisce una qualifica e una certificazione riconosciuta ufficialmente;
- gli apprendisti sono generalmente considerati dipendenti e ricevono un corrispettivo per il loro operato.

Emerge da questi elementi caratteristici dell'apprendistato alcune differenziazioni importanti rispetto alle altre forme di WBL, quali ad esempio i tirocini e alternanza scuola-lavoro:

- *l'apprendista viene considerato un vero e proprio dipendente;*
- *l'apprendista percepisce un vero e proprio corrispettivo.*

Un altro vantaggio di questo modello di WBL è il fatto che sul posto di lavoro si apprendono, meglio quelle competenze generiche e specialiste che ricercano i datori di lavoro: ad esempio le cosiddette “soft skills” (la capacità di comunicare con i clienti e la capacità di lavorare in team con colleghi di età ed estrazione diversa). La mancanza di esperienza è spesso il principale ostacolo alla possibilità di trovare un lavoro che permetta a sua volta di maturare esperienze lavorative. L'apprendistato (e questo è il vero valore aggiunto), può contribuire a superare il problema combinando l'apprendimento in aula (teoria) con l'apprendimento sul posto di lavoro (azienda). Questa è la vera sfida di questo modello di apprendimento, quella di creare un'osmosi tra i due apprendimenti, una perfetta integrazione tra teoria e prassi.

Vi sono ulteriori motivazioni che spingono l'Europa a puntare sull'apprendistato. Come sostiene Bertagna (2012) “La colorazione delle ragioni che convincono l'Europa a sostenere il contratto di apprendistato è innanzi tutto politica, per alcuni addirittura tecnico –economicistica”.

Una politica occupazionale non può considerarsi un'integrazione tra politica formativa e politica del lavoro⁵⁴. In linea con con questa ultima affermazione anche Emmanuele Massagli (2015) il quale sostiene che “la direzione intrapresa dalle istituzioni europee è quella giusta ma sono tutte da verificare le ragioni e quindi l'adeguatezza delle soluzioni tecnico burocratiche/legislative messe in campo per compiere il cammino verso l'affermazione della formazione situata”. Inoltre, se i dati statistici continuano a sfornare elementi negativi sulla disoccupazione giovanile, l'apprendistato risulterebbe uno dei fallimenti delle Politiche Europee per l'occupabilità. Ma rimarrebbe e continuerebbe l'apprendistato non solo uno strumento contrattuale ma un vero e proprio dispositivo formativo, ovvero l'alternanza formativa forse la strategia più completa, per favorire la reciprocità

⁵⁴ “Politiche formative che spesso, soprattutto nel nostro Paese, vengono semplicisticamente confuse con le politiche occupazionali e a cui in ogni caso vengono assegnati compiti e obiettivi che non le competono, quali la creazione di nuova occupazione, la lotta alla disoccupazione e alla emarginazione” (Biagi e Tiraboschi, 1999).

sistemica tra scuole/università e le imprese, tra studio e lavoro, tra teoria e pratica. tra cultura generale e cultura professionale” (Bertagna, 2012).

In Europa, infatti, le forme di apprendimento basato sul lavoro che includono integrazioni tra scuole/università /imprese conducono nella maggior parte dei casi ad un conseguimento di un titolo di studio avente valore legale (“formazione sistematica”) come ad esempio: il diploma di scuola secondaria attraverso l’apprendistato qualificante (Italia) o l’alternanza scuola lavoro; un titolo terziario (triennale, magistrale, master, dottorato) attraverso l’alto apprendistato (terzo livello). Per un’analisi dell’apprendistato in Italia più approfondita e una riflessione sull’apprendistato formativo e l’apprendistato non formativo (il professionalizzante), rimandiamo ai paragrafi successivi.

Prima “cerchiamo” di approfondire il sistema duale in Germania ed analizzare quali sono le criticità e le prospettive di questo sistema così consolidato.

1.1.2.2.1.2 Il sistema duale in Germania: criticità e prospettive

La Germania è uno degli Stati Europei che meglio ha saputo reagire alla crisi economico-finanziaria e, conseguentemente, occupazionale che ha caratterizzato gli ultimi anni. In particolare mentre in Italia il tasso dei Neet come abbiamo visto in precedenza rimane su una percentuale intorno al 30%, il tasso di disoccupazione tra i giovani in Germania è infatti ora al di sotto della soglia del 10% (OCSE, 2017) e, analizzando i dati complessivi del sistema, risulta come, differentemente dalla situazione italiana, il tasso di disoccupazione giovanile non si discosti in maniera rilevante dal tasso di disoccupazione relativo alla popolazione adulta. Conseguentemente l’Unione Europea ha valutato potesse essere proprio la promozione del modello tedesco la migliore (e più facilmente attuabile) politica di contrasto alla “piaga” della disoccupazione giovanile. Quali sono, dunque, i punti di forza del sistema duale e perché è diventato un modello di riferimento per gli altri paesi europei?

Prima di approfondire il sistema duale vorrei descrivere brevemente il sistema d’istruzione e formazione professionale in Germania (come viene raffigurato schematicamente nella sua completezza nella *figura 3*).

A dieci anni, terminata la scuola primaria, gli alunni tedeschi compiono la loro prima scelta importante, possono infatti scegliere tra tre tipi di scuole diverse, in realtà è una scelta obbligata, poichè tali scuole differenziano i propri studenti in base ai voti conseguiti fino a quel momento⁵⁵. I

⁵⁵ Fonte: <https://adiscuola.it/pubblicazioni/il-sistema-di-istruzione-tedesco-e-il-sistema-duale/>.

tre tipi di scuole sono⁵⁶:

- *Gymnasium* (Liceo), è la tipologia di istruzione secondaria alla quale accedono i ragazzi che hanno conseguito i punteggi più elevati nella *Grundschule* (scuola primaria); dura nove anni ed è articolata in due cicli, rispettivamente di sei e tre anni.
- *Realschule* (scuola media tecnica), prepara gli studenti per gli studi tecnico-professionali di alto livello o (*Berufsfachschule*) o in un istituto tecnico (*Fachoberschule*). Inoltre, i diplomati della *Realschule* con una votazione molto elevata possono passare al secondo ciclo del *Gymnasium* e successivamente accedere alla formazione universitaria. Dura 6 anni.
- *Hauptschule*, che, realisticamente parlando, raccoglie gli studenti che falliscono a scuola e molti figli di immigrati. Dura o 5 o 6 anni.

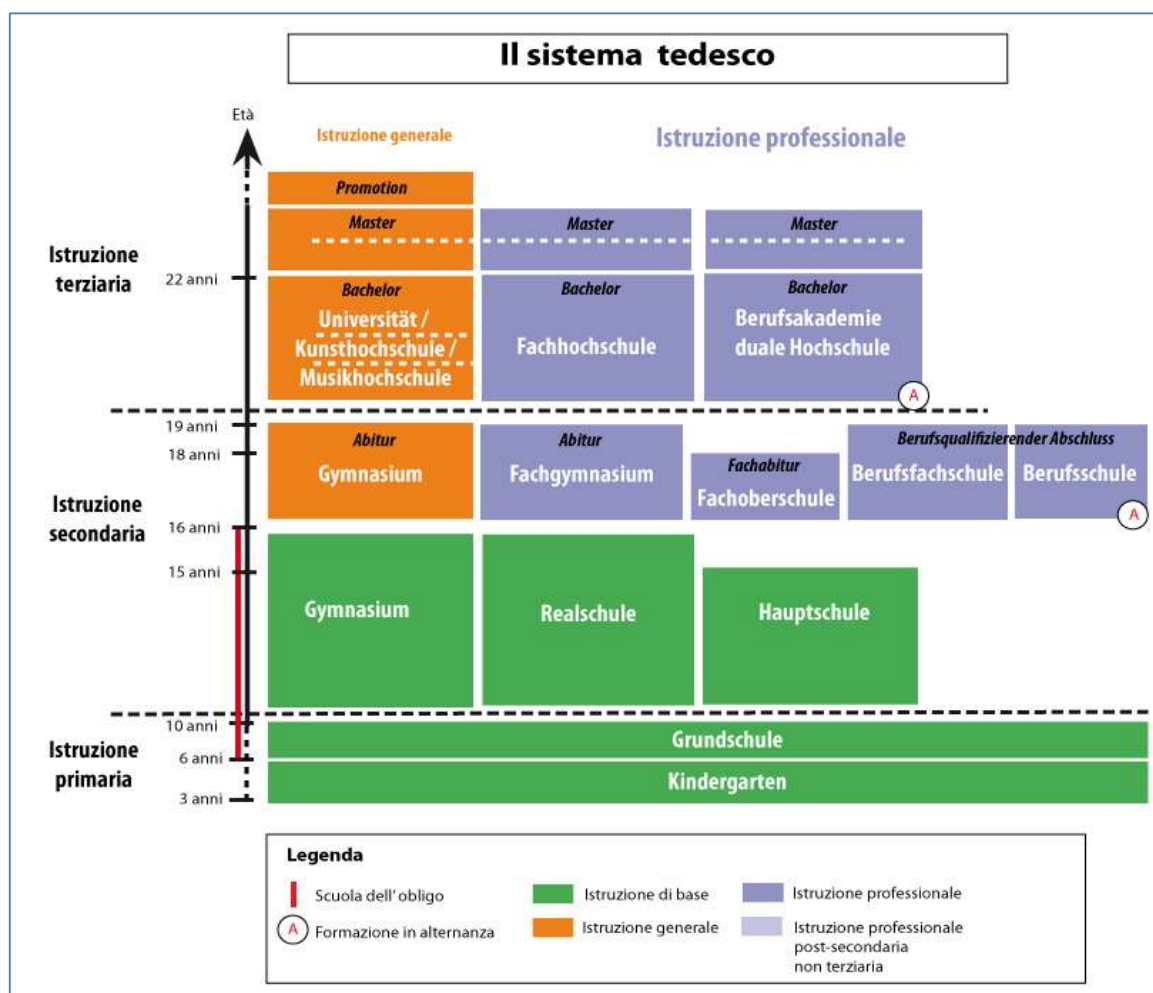


Figura n. 3 – Sistema d'istruzione e formazione professionale tedesco
Fonte: Portale Europeo per la mobilità dei giovani della formazione professionale

⁵⁶ Isfol (ora Inapp), D'Agostino S. (a cura di) (2011), *I modelli di apprendistato in Europa: Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*, I libri del Fondo Sociale Europeo, n. 171.

Nel sistema tedesco raffigurato nella figura l'apprendistato⁵⁷ (*Lehre*) rappresenta la filiera formativa che consente la qualificazione professionale della forza lavoro, implementata e sviluppata secondo le modalità del sistema tedesco definito "duale" in quanto ha come oggetto il conseguimento di una qualifica professionale attraverso un percorso di formazione realizzato in alternanza formativa e lavoro. A differenza però dei nostri percorsi di apprendistato e alternanza scuola-lavoro, nel sistema duale, l'alternanza è incardinata nel sistema e non è una spordica esperienza sul posto di lavoro, incollata all'anno scolastico come avviene da noi. Più del 60% degli studenti in Germania è coinvolto nel sistema duale. Inoltre mentre in Italia uno studente italiano a sedici anni è nel bel mezzo della scuola superiore, nel sistema duale, lo studente tedesco ha appena completato il suo secondo ciclo di istruzione (quello obbligatorio) ed è libero di decidere se iscriversi alla scuola superiore (in vista dell'università), se seguire una scuola professionale oppure dedicarsi al sistema duale⁵⁸. La questione problema in Italia, come sottolinea Bertagna (2012), è che l'apprendistato viene considerato ancora come un istituto "destinato soltanto ai giovani che non riescono ad andar bene a scuola, disadattati, bocciati, dispersi e non meritevoli, come uno strumento di serie B, non adatto a formare studenti colti e vincenti

In Germania invece si verifica quasi una situazione opposta. L'obiettivo principale dell'istituto, infatti è quello di formare i giovani in modo da fornire loro le competenze effettivamente richieste dal mercato e necessarie a garantire solide prospettive di occupabilità attraverso l'alternanza fra la formazione teorica e la formazione pratica, acquisita tramite lo svolgimento dell'attività lavorativa. In generale un apprendista frequenta corsi di formazione teorica part time per uno o due giorni alla settimana dedicando il 70% del suo tempo all'attività lavorativa vera e propria. Al contratto possono accedere tutti i giovani che abbiano completato il percorso di scuola dell'obbligo e pertanto di età minima pari a 15 o 16 anni a seconda dei Länder (Stati Federali della Germania)⁵⁹. La durata media del percorso in apprendistato si assesta fra i due e i tre anni, salvo eccezioni che arrivano sino a 3/5 anni. Lo strumento può essere attivato in tutti i settori, posto che sono previste circa 360 differenti qualifiche al cui conseguimento il contratto può essere volto⁶⁰.

⁵⁷ il contratto di apprendistato in Germania è disciplinato da una legge del 1969, la Berufsbildungsgesetz (BBiG), riformata nell'anno 2005.

⁵⁸ Si veda Rocchi F. (2017), *L'alternanza scuola-lavoro in Italia e il sistema duale in Germania*, in Istruzione & Cultura. Consultabile sul sito: <http://archivio.imille.org/2017/07/lalternanza-scuola-lavoro-italia-il-sistema-duale-germania/>.

⁵⁹ In Germania la scuola, compresa la formazione professionale, è di competenza esclusiva dei Länder, ad eccezione della formazione professionale nel sistema duale svolta al di fuori della scuola, di competenza dello Stato Federale.

⁶⁰ Questo elenco, naturalmente, è in continuo aggiornamento a causa del nascere di nuove professioni e dell'obsolescenza di altre e, aspetto più rilevante, ha subito una drastica riduzione nel tempo. Agli inizi del 1970 si registravano più di 600 professioni, nel 2012 solo 345.

Caratteristica principale del sistema duale come abbiamo accennato è il percorso in alternanza, che prevede due luoghi distinti deputati al trasferimento delle competenze: la scuola professionale (*Berufsschule*) e l'azienda (*Betrieb*). Infatti, l'apprendimento e l'acquisizione delle competenze professionali avvengono in larga parte non a scuola, ma sul luogo di produzione ovvero in azienda, in uno studio professionale, negli uffici pubblici, nei laboratori artigianali e/o in speciali Centri di Formazione frequentati per 3-4 giorni alla settimana. I contenuti teorici vengono, invece, erogati prevalentemente presso le Scuole Professionali, che il giovane è tenuto a frequentare part-time per 1-2 giorni alla settimana. La dualità del sistema – con la presenza dell'azienda come luogo di apprendimento – permette il cosiddetto “*lernen durch tun*”, ossia “imparare facendo”, che rappresenta l'elemento portante di tutto l'apprendistato tedesco.

Il fulcro del sistema risiede nella previsione di un forte coinvolgimento delle parti sociali, associazioni datoriali e sindacali, non solo nella fase di definizione dei percorsi, ma anche e soprattutto nel monitoraggio e nella realizzazione degli stessi. È inoltre nella contrattazione collettiva di settore che vengono stabilite le condizioni contrattuali e retributivi degli apprendisti. Matrice e condizione dell'apprendistato è il sistema delle qualificazioni e degli ordinamenti formativi per la gestione, la valutazione e la certificazione della formazione (Castagna, 2012). L'apprendistato deve portare gli apprendisti in Germania a una delle 344 qualificazioni riconosciute e regolate. Questi riferimenti, vincolanti per la formazione nelle scuole e nelle imprese, sono costantemente aggiornati in sedi nazionali e locali, politiche e tecniche, alle quali partecipano lo Stato e i *Länder*, la scuola e le parti sociali e il BIBB⁶¹.

La “dualità” del sistema duale ha un significato esplicito: la formazione si svolge in *due luoghi*, a scuola e in impresa, e che tutta la formazione è connessa alle pratiche professionali. Ma a differenza di altri sistemi Europei, nelle aziende tedesche gli studenti-apprendisti non apprendono semplicemente lavorando (del resto la normativa esclude l'impiego degli apprendisti come lavoratori addetti alla produzione). L'apprendista apprende *vivendo la pratica professionale* (Castagna, 2012) in una strutturata organizzazione formativa finalizzata alla qualificazione riconosciuta, guidata da precisi ordinamenti e dalle loro accessorie prescrizioni di programmi formativi e di standard di risultati, accompagnata da tecnici/formatori qualificati anche sul versante didattico e pedagogico, in un contesto adeguato e controllato da istanze istituzionali. Per questo l'apprendistato tedesco non può essere semplicemente assimilato a metodologie di alternanza formazione/lavoro o a misure di sostegno all'inserimento lavorativo.

Il grande vantaggio dell'apprendistato, come evidenziato precedentemente consiste nella sua

⁶¹ BIBB: Bundesinstitut für Berufsbildung, Istituto Federale per l'istruzione e formazione professionale in Germania. Per ulteriori approfondimenti vedasi BIBB (2014), *Data Report 2014/Datenreport 2014*.

affidabilità. Il sistema e i suoi risultati sono affidabili. Non è rilevante che una persona sia qualificata o meno. Questa struttura estremamente complicata e in una certa misura anche altamente burocratica non è soltanto efficiente, ma può essere considerata la spina dorsale dell'economia tedesca, che è chiamata a competere con la qualità dei prodotti e dei servizi in un contesto globale⁶². Oggi si discute se abbia senso esportare questo sistema in altri Paesi. Secondo esperti del sistema duale questo sistema è profondamente radicato nella mentalità e nella cultura tedesca e necessita di una infrastruttura articolata per un funzionamento adeguato. Detta infrastruttura è legata indissolubilmente alla dimensione tedesca e pertanto non è semplice implementarla altrove.

In questa prospettiva, i nuovi decreti, il decreto 81/2015 sull'apprendistato, e la legge 107/2015, cosiddetta "Buona scuola" sull'alternanza scuola lavoro, stanno procedendo (con un ritardo almeno di dieci anni) verso questa via, verso questa concezione di alternanza formativa sul modello duale tedesco e degli altri paesi germanofoni (Svizzera, Austria, Danimarca).

Bisogna brevemente analizzare anche i punti di debolezza di questo modello, in relazione al nostro sistema d'istruzione e formazione. Infatti il modello duale tedesco spesso viene riproposto all'interno dei dibattiti sull'istruzione tecnica e professionale, comparandolo con il nostro sistema. La criticità maggiore del sistema duale tedesco riguarda il fatto i percorsi sono strutturati con una impostazione ideologica completamente opposta alla nostra. All'interno del sistema duale i giovani apprendisti non imparano competenze trasversali e saperi critici ma solamente apprendimenti di una mansione tecnica da svolgere per tutta la vita⁶³: i ragazzi passano quattro giorni in azienda e solamente due giorni a scuola (tra l'altro vengono dedicati non a materie generali, lingua madre matematica etc., ma a materie tecniche). La stessa valutazione delle prove di esame sono basate sulla verifica delle competenze meramente tecniche acquisite; i ragazzi tedeschi addirittura si posizionano solo al diciottesimo e al ventesimo posto per competenze in lettura e matematica.

Una dei rischi maggiori nel prendere come modello di riferimento il sistema tedesco è appunto quello di livellare verso il basso la formazione dei ragazzi in un Paese come quello italiano che ha storicamente una matrice culturale sequenziale. È chiaro quindi che si possono importare alcuni elementi chiave del modello duale tedesco nel nostro Paese, tenendo conto però delle differenze abissali tra il nostro sistema economico e quello tedesco.

⁶² Per approfondimenti: Hoeckel K., Schwartz R. (2010), *Learning for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training. Germany*, OECD, Paris; Euler D. (2013), *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh; Weiss M. (2014), *Formazione professionale in Germania: il sistema duale*, in "Diritto delle Relazioni Industriali", XXIV, n. 1. Si veda inoltre ReferNet/Cedefop, *Il sistema di istruzione e formazione professionale tedesco (The German vocational and education and training [VET] system)*: http://www.refernet.de/documents/a13_refernet_thematic-overview_deutschland.pdf; BMBF (2014).

⁶³ Fonte: <http://www.unionedeglistudenti.net/sito/sistema-duale-tedesco-di-cosa-parliamo/>.

1.1.1.2.3 *L'Istruzione e la Formazione professionale (IFP) in Italia*

Prima di approfondire il “nostro sistema di apprendistati”, occorre brevemente fare una breve disamina del nostro sistema d'istruzione e formazione professionale con un focus sulle radici storiche della formazione professionale in Italia.

Nicola D'Amico (2015) la definisce così: *“La formazione professionale è quell'aspetto dell'istruzione che fissa l'attenzione sulla persona, individuando nel lavoro delle componenti essenziali per la sua crescita, la creazione dell'identità individuale e per la conseguente vita in pace con se stessi e con la società. L'approccio con il lavoro è la storia della formazione professionale”*⁶⁴.

Nel nostro Paese la questione “formazione professionale” è incorsa e tutt'ora incorre in pregiudizi come si può osservare dall'art. 35 comma 2 della nostra Costituzione, la quale *“affida alla Repubblica la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori”*. Come sottolinea Bertagna (2011) l'art. 35 e l'art. 36 collegato, non fanno riferimento al ciclo d'istruzione (8 anni) norma contenuta nella parte prima titolo II (Rapporti Etico-sociali). La stessa Costituzione, dunque, separa le due tipologie d'istruzione, quella generale teorica collegandola agli aspetti etici e sociali e la formazione professionale collegata agli aspetti economici-pratici. Tale pregiudizio o idea pregiudizievole ha accompagnato per molti anni il sistema d'istruzione e formazione professionale del nostro Paese. Già la Legge Casati (1859) e la Riforma Gentile poi (1923) avevano fatto questo netto distinguo, tra la formazione scolastica e universitaria per chi non doveva lavorare e la formazione delle arti e dei mestieri per chi doveva solo imparare ad eseguire.

Negli ultimi quindici anni il sistema educativo italiano ha subito una progressiva evoluzione con l'introduzione dei percorsi Iefp nel 2003 (Riforma Moratti) e con il successivo debutto ufficiale nel 2010 (come vedremo nel paragrafo successivo), a partire da una struttura condizionata storicamente che ha le sue radici nell'Ottocento, in particolare con l'opera di Don Bosco (1815-1888)⁶⁵.

Il grande merito di Giovanni Bosco – come afferma D'Amico (2015) – è di aver portato a scuola tutte le classi sociali, privilegiando, ovviamente, gli svantaggiati dalla sorte iniziale. La fondazione dell'opera dei Salesiani, rappresenta una delle tappe storiche fondamentali che contribuirono allo sviluppo della Pedagogia italiana. L'aspetto innovativo dell'opera di Don Bosco risiedeva nel fatto che la sua non era un'azione solo caritatevole ed assistenziale, ma era in primo luogo un progetto pedagogico, che cercava di promuovere nei ragazzi svantaggiati, una crescita attraverso il lavoro.

⁶⁴ Nicola D'Amico, *Storia della formazione professionale in Italia*, Atti del seminario di formazione europea 2015, Milano.

⁶⁵ Per ulteriori approfondimenti sulla vita di Don Bosco Braido P. (1987), *Don Bosco nella Chiesa a servizio dell'umanità. Studi e Testimonianze*, Roma; Traniello F., *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, SEI, Torino.

Il valore formativo dell'opera dei salesiani⁶⁶ è stata decisiva per lo sviluppo della formazione professionale nel ventesimo secolo. E andando a ritroso con il tempo, già nei primi anni del Medioevo la formazione professionale si svolgeva nei monasteri e in bottega, ma con il sorgere della prima fase industriale già nel 1300 cominciarono a nascere le prime piccole imprese, anche se la figura economica reggente della società rimaneva l'artigiano (D'Amico, 2015). Nel 1400 la valenza educativa della bottega è così evidente che anche gli aristocratici si decidono a dare ai loro figli una formazione professionale. Per molti secoli non è esistita, da parte dello Stato, alcuna preoccupazione di creare forza-lavoro qualificata attraverso l'istruzione e la formazione professionale, perché l'economia era considerata materia squisitamente privata. La formazione professionale, pertanto, al di fuori della botteghe, per esempio quella dei fanciulli più poveri era assunta meritoriamente, fino all'arrivo dell'istruzione organizzata, per opera di Don Bosco, da aristocratici particolarmente sensibili, i quali creavano piccole scuole professionali, soprattutto per le donne. Quindi "l'imparare lavorando" appartiene alla tradizione salesiana iniziata da Don Bosco e da Maria Mazzarella. La grande "svolta" della formazione professionale avviene nei primi anni dell'800, dunque, quando si cominciò a fare la formazione professionale non più solo per carità, ma anche come dono alla crescita della società (D'Amico, 2015). La formazione professionale diventava un'opportunità per i giovani, per acquisire non solo come "acquisizione di competenze" spendibili sul mercato del lavoro, ma attraverso laboratori, i giovani vengono aiutati a formarsi non solo come "buoni lavoratori" ma anche come "buoni cittadini". Il lavoro incomincia ad essere inteso come "*formazione integrale della persona*" (formatività) e non è più solo un aiuto caritatevole e un addestramento professionale, un'impartire un'istruzione artigianale (apprendistato), ma assume una valenza educativa intellettuale (istruzione elementare) morale e religiosa. Il valore formativo del lavoro attraverso i laboratori salesiani, incomincia ad assumere una direzionalità, non solo verso una formazione integrale della persona, ma anche verso una formazione relazionale con altre persone e con il mondo, che alimenterà quello spirito comunitario che sarà nel corso degli anni a venire, anche dopo la morte di Don Bosco, la forza trainante dei salesiani. I laboratori salesiani, infatti, diventeranno vere e proprie scuole professionali, continuando a mantenere e a diffondere quello spirito comunitario della cultura salesiana nel mondo e a rispondere alle nuove sfide e i bisogni emergenti del mercato del lavoro⁶⁷.

L'intento di evidenziare – seppur brevemente – l'opera di Don Bosco è collegato trasversalmente alla concettualizzazione degli attuali modelli di WBL, quali l'apprendistato formativo e l'alternanza

⁶⁶ Don Bosco istituì a Valdocco sei laboratori che sin dall'inizio si caratterizzarono non solo come officine per l'apprendistato ma anche e soprattutto come luoghi educativi.

⁶⁷ Grazie all'opera del CNOSFAP (Centro nazionale opere salesiane-Formazione e aggiornamento professionale).

scuola-lavoro, in cui dovrebbero convivere più dimensioni dall'istruzione generale, all'istruzione tecnica, a quella professionale. Come sostiene Bertagna (2016), non si può più ragionare in termini di separazioni e distinzioni tra le varie formazioni quando si parla di "buone pratiche" di alternanza formativa o alternanza scuola-lavoro. Come emerge anche dalla ricerca empirica svolta presso alcuni Istituti tecnici (come sarà descritto nel terzo capitolo) una delle criticità maggiori del sistema dell'alternanza scuola-lavoro è la brevità dell'esperienza sul lavoro (3-4 settimane in totale nel triennio). La dualità di formazione e lavoro non deve essere un'appendice, "un'incollatura estiva" all'anno scolastico. Occorre non solo intensificare le ore di formazione, come è stato fatto con la Legge 107 (400 ore negli Istituti tecnici e le 200 ore nei Licei) ma infondere quella cultura della formazione integrale, teorica e pratica, generale e tecnica, su un modello sincronico-integrativo e non su un modello diacronico-separativo

1.1.2.2.1.3.1 Il valore della qualificazione professionale nei percorsi di Iefp

I percorsi di IeFP nascono sperimentalmente nel 2003 (Riforma Moratti) e divengono ordinamentali nell'a.s.f. 2010/11. Si dimostrano sin da subito un canale dinamico non solo per la progressiva crescita della partecipazione ma anche – come confermato dall'indagine INAPP (2016)⁶⁸ – per la loro capacità di svolgere una duplice funzione. Infatti, da un lato, essi contribuiscono alla professionalizzazione di un target giovanile vocationalmente proiettato ad acquisire competenze in riferimento a una specifica figura e area professionale. Dall'altro, recuperano all'apprendimento quei giovani, spesso approdati alla IeFP attraverso iter scolastici poco lineari, che necessitano di percorsi centrati sull'esperienza e finalizzati, con la pratica, a comprendere l'utilità delle conoscenze teoriche acquisite e a saperle attualizzare nei contesti di vita e di lavoro.

Da un lato – dunque – con l'avvio dei percorsi Iefp sembra si sia "accantonato" quel pregiudizio verso la formazione professionale come mera formazione pratica ed esecutiva. Pregiudizio che come afferma D'Aniello (2014) "è in simbiosi con quello sul lavoro", fin dai tempi dell'antica Grecia e l'antica Roma con la contrapposizione tra *otium* che indicava le attività spirituali e le produzioni intellettuali, contrapposto a *nec-otium* utilizzato per indicare tutte le attività manuali e produttive (Frasca, 1994)⁶⁹. La gerarchia tra *otium* e *nec-otium* continuerà anche nel corso della storia del lavoro, anche quando si affermerà la dimensione pedagogica del lavoro (sarà approfondita nel secondo capitolo) dalla seconda metà del Settecento in poi con Pestalozzi, Froebel, Hessen,

⁶⁸ Si veda INAPP (2016), *XIV Monitoraggio IeFP*.

⁶⁹ Frasca R. (1994), cit. paragrafo "Primo apprendistato".

Kerchensteiner, Don Bosco. In particolare Hessen come evidenzia D’Aniello (2014), sottolineava la possibilità di addivenire ad un approccio cultura generale/specifico, “coniugando molteplici approcci da quell classico umanistico a quello tecnico tecnologico a quello professionale” (Bocca, 2002). Hessen, nella sua opera “*Struttura e contenuto della scuola moderna*” illustra la sua idea di scuola unica di terzo grado (dai quindici ai diciotto anni) – promuovendo una scuola che integri conoscenza e pratica, teoria e prassi, discipline generaliste e competenze tecniche – anticipando sostanzialmente i percorsi di IeFP e i modelli educativi quali l’apprendistato moderno, il sistema duale dei Paesi Germanofoni, e l’alternanza scuola-lavoro finalizzata a “soddisfare le aspirazioni della gioventù ad un’integrale concezione del mondo” (D’Aniello, 2014). Il Pedagogista sovietico, è fermamente convinto del valore della formazione professionale, rivendicando con forza il posto alla formazione professionale che si merita e affermando che il lavoro, il mestiere, la professione costituiscono per lui “il punto di partenza e la fonte dell’istruzione generale” (Hessen, 1975 in d’Aniello, 2014).

I percorsi di IeFP, relativamente giovani nel nostro sistema educativo, costituiscono uno dei canali per assolvere l’obbligo di istruzione e il diritto dovere per i giovani 14-17enni. Rappresentano un segmento che, a fronte della capacità di svolgere in modo efficace sia una funzione professionalizzante sia di recupero all’apprendimento di allievi a rischio di abbandono, risulta sconosciuto alla maggior parte della popolazione italiana.

Dall’ultimo rapporto INAPP (2016), infatti – emerge dai dati – una scarsa visibilità e conoscenza del sistema IeFP da parte delle famiglie italiane. In particolare, solo la metà del campione individua correttamente sia i centri di formazione sia gli istituti professionali come strutture erogatrici dei percorsi. Emerge inoltre una scarsa conoscenza anche delle finalità formative dei percorsi IeFP. Solo il 40% degli intervistati, infatti, ha conoscenza della dimensione didattica caratterizzata non solo da momenti di pratica e laboratorialità, ma anche da moduli di matrice culturale. Questi dati portano a riflettere su un non ancora “risolta” questione di una formazione di “serie B” solo per le persone svantaggiate, o in dispersione scolastica. Occorre chiedersi qual è il valore formativo di una qualifica professionale? Quali benefici e quali prospettive può dare ai ragazzi un percorso di IeFP?

Promuovere la qualificazione professionale di un ragazzo di 16/18 anni – come afferma Michele Pellerey (2015)⁷⁰ –, “*significa liberare le sue energie personali, orientare e alimentarle le sue energie personali, spesso anche nascoste e quindi inesprese, al fine di aiutarlo a essere un ‘buon lavoratore’ e proprio per questo anche un buon cittadino*”. In linea con quello che professava Don Bosco “buoni cristiani e buoni cittadini”. Il valore dei percorsi di formazione professionale risiede

⁷⁰ Pellerey M. (2015), *Il valore delle qualifiche offerte dalla Formazione Professionale*, all’interno del XXVII Seminario di Formazione Europea, 23-25 settembre 2015, CNOS FAP.

in questa bidimensionalità, in questa dualità: “occupabilità/formatività” in chiave generativa, che costituisce la “filigrana” della ricerca dottorale come sarà approfondito nel secondo capitolo relativamente al principio di formatività (Pareyson, Margiotta), all’interno del framework teorico di riferimento: il capability approach (Sen, Nussbaum). Ora mi preme soffermarmi brevemente sul concetto di employability (occupabilità). Nei documenti Europei della Strategia Europea (SEO) viene intesa come la “capacità delle persone di essere occupate, di cercare attivamente un impiego e di mantenerlo”. È stata definita in modo più esaustivo da Hillage e Pollard (1998): *“l’occupabilità è la capacità di trovare e conservare un lavoro soddisfacente. Più ampiamente l’occupabilità è la capacità di muoversi autonomamente nel mondo del lavoro per realizzare il proprio potenziale attraverso un lavoro sostenibile. Per l’individuo, l’occupabilità dipende dalla capacità, conoscenze e competenze di cui è in possesso, dal modo in cui utilizza queste qualità nel mondo del lavoro e dal contesto in cui cerca un impiego”*. La questione relativa alla “concettualizzazione” del significato di occupabilità in un’ottica generativa del soggetto coinvolto in un percorso di apprendimento basato sul lavoro, sarà ripresa nel secondo capitolo.

1.1.2.2.1.4 L’apprendistato in Italia: competenze, prospettive ed occupabilità⁷¹

1.1.2.2.1.4.1 Dimensione normativa

In Italia per apprendistato si intende “un contratto di lavoro finalizzato alla formazione e all’occupazione⁷² includendo la formazione sul lavoro e la formazione in aula”. Si tratta, pertanto, di un *“contratto di lavoro a causa mista, in cui, a fronte della prestazione lavorativa, il datore di lavoro si obbliga a corrispondere all’apprendista non solo la retribuzione (obbligazione retributiva) ma anche una formazione professionale (obbligazione formativa)”* (art. 41 e s. del Dlgs. 81/2015).

Il contratto di apprendistato, che si distingue dalle altre forme di apprendimento basato sul lavoro, deve avere forma scritta. In esso vengono definiti i ruoli e le responsabilità di tutte le parti, i termini e le condizioni dell’apprendistato, il periodo di prova, le mansioni alle quali è adibito.

La prima disciplina dell’apprendistato. Ricordiamo a livello normativo, come l’istituto dell’apprendistato è stato introdotto dalla Legge 25 del 1955. La legge n. 25/1955 definisce l’apprendistato come *“uno speciale rapporto di lavoro dove il datore di lavoro si obbliga ad impartire o fare impartire all’apprendista assunto alle sue dipendenze l’insegnamento necessario*

⁷¹ Il titolo di questo paragrafo è ripreso dalla miscellanea “Quaderni di pedagogia del lavoro” a cura di Alessandrini G. (2014) da titolo *“Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità”*, Pensa Multimedia, Lecce.

⁷² D. Lgs. 15 giugno 2015, n. 81. Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell’articolo 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183.

per diventare un lavoratore qualificato, utilizzando la propria opera nella sua impresa”; il datore di lavoro, quindi, aveva l’obbligo di impartire un’adeguata formazione al lavoratore sia pratica che teorica (art. 16), in aggiunta alla retribuzione. Già da questo articolo si evince come il contratto di apprendistato sia un contratto a causa mista, in cui vi sono due obblighi da parte del datore di lavoro: la prima di impartire una formazione sia pratica che teorica all’apprendista e la seconda retributiva. Emergeva già dall’art. 16 della citata Legge, la natura formativa insita in questo contratto, rispetto agli altri contratti a tempo indeterminato.

Il pacchetto Treu: il rilancio della finalità formativa. Dopo l’approvazione della legge del 1955, la disciplina del contratto di apprendistato è rimasta sostanzialmente immutata fino alla seconda metà degli anni novanta. Questo immobilismo legislativo ha creato uno scarto notevole tra la disciplina legislativa costruita e pensata negli anni Cinquanta e i fabbisogni della moderna economia tecnologica e industriale (Falasca, 2012). Il contratto di apprendistato si è rivelato inadeguato sia per l’assunzione di manodopera destinata allo svolgimento di compiti essenzialmente elementari, per la quale non era necessario l’addestramento professionale, sia per l’esecuzione di compiti che richiedevano elevate specializzazioni, per il cui svolgimento non era sufficiente il semplice addestramento sul lavoro; così, il contratto è rimasto confinato essenzialmente nel settore artigiano. Inoltre, la scarsa applicazione dell’apprendistato e delle norme, prima tra tutte quella riguardante l’insegnamento esterno all’azienda e soprattutto al massiccio abuso dell’Istituto da parte della classe imprenditoriale, che considerava l’assunzione in apprendistato solo un’assunzione agevolata (Spataro, 2013).

Tale situazione ha spinto il legislatore degli anni novanta ad intervenire con decisione, per riportare al centro del rapporto l’obbligazione formativa. Questo intervento è stato realizzato con la legge 24.6.1997, n. 196 (c.d. Pacchetto Treu). L’art. 16 della legge in questione la cui *ratio* era sicuramente quella di valorizzare le finalità formative dell’istituto in armonia con quanto previsto negli altri Paesi europei (Francia e Germania in particolare), introduceva nell’assetto normativo di allora rilevanti elementi di innovazione. Ma la novità più significativa era, indubbiamente, la subordinazione della possibilità di fruire delle previste agevolazioni contributive da parte del datore di lavoro alla condizione che gli apprendisti partecipassero ad iniziative di *formazione esterne all’azienda*, previste inizialmente dai CCNL e in seguito (con la modifica introdotta nel testo dell’art. 16 dal d.l. n. 214/1999) proposte formalmente all’impresa dall’amministrazione pubblica competente (in sostanza Regioni e Province autonome). In particolare, la legge riaffermava il principio dell’alternanza tra formazione sul lavoro e formazione esterna all’impresa ma, soprattutto, fissava un monte ore minimo che, di media, per ciascun anno dovevano essere dedicate alla formazione esterna, pari a 120 ore. Era chiaro l’intento del Legislatore dopo quasi cinquant’anni di

quasi assoluto “silenzio” di questo contratto, di rivitalizzarlo, di renderlo appetibile alle imprese, facendo leva sulle agevolazioni contributive da parte dei datori di lavoro e nello stesso tempo.

La norma, tuttavia, pur esprimendo l'intento di condizionare il contratto di apprendistato ad una effettiva formazione del lavoratore, non ha avuto gli effetti sperati. A ciò ha sicuramente contribuito la scarsa “collaborazione” dell'ente amministrativo pubblico coinvolto deputato all'offerta formativa alle imprese, ma soprattutto il mancato accoglimento della valenza e delle potenzialità della formazione da parte del datore di lavoro italiano, percepita viceversa come mera imposizione (Spataro, 2013).

La riforma Biagi: dall'apprendistato agli apprendistati. Le problematiche del contratto di apprendistato, venivano successivamente riprese dal “*Libro Bianco sul mercato del lavoro in Italia*”, dell'ottobre del 2001, le cui indicazioni di massima si traducevano nel d.lgs n. 276/2003 (c.d. Riforma Biagi), di attuazione della legge delega n. 30/2003. Il Decreto in questione, interviene nuovamente sulla disciplina dell'apprendistato, a distanza di pochi anni, per ribadire il valore di un modello giuridico formativo per troppi anni lasciato in disparte. Anche alla luce delle spinte europee sempre più forti dettate dalla Strategia Europea per l'occupazione a rafforzare i sistemi d'istruzione e formazione professionale sia nella formazione iniziale (IVET), sia nella Formazione continua (CVET) ed aumentare l'attrattiva degli apprendistati per le scuole e le imprese colmando quelle distanze tra il mondo della scuola e il mondo del lavoro, al fine di contrastare i crescenti numeri della disoccupazione giovanile in Europa, dei ragazzi in drop-out (abbandono scolastico), e le difficoltà nelle transizioni dalla scuola al lavoro in chiave di occupabilità.

Il D.Lgs. 276 del 2003, pertanto, modifica decisamente l'assetto giuridico e la natura formative di questo strumento. Di seguito le novità più importanti:

- l'innalzamento della soglia di età dell'apprendista (portata a 29 anni) entro la quale il contratto può essere utilizzato;
- aumento del contratto, che può arrivare sino a sei anni;
- rimodulazione degli obblighi formativi. Si attenua la rigidità della legge n. 196/1997, che imponeva di svolgere la formazione solo all'esterno dell'impresa, e si prevede la possibilità di svolgere il monte ore minimo annuo di 120 ore in maniera alternativa, all'esterno o all'interno dell'impresa.
- Infine forse la più rilevante novità è la tripartizione del contratto, che può assumere tre diverse forme, in relazione al tipo di formazione svolta:
 1. livello apprendistato per il diritto dovere di istruzione e formazione, o qualificante;
 2. livello apprendistato professionalizzante;

3. livello apprendistato per l'acquisizione di un diploma universitario o percorsi di alta formazione.

Il primo e il terzo tipo (cosiddetto apprendistato formativo) prevedono percorsi formativi collegati al sistema dell'istruzione, della formazione professionale e della formazione tecnica superiore o universitaria, mentre la seconda tipologia l'apprendistato professionalizzante (cosiddetto "apprendistato lavorativo") riprende la precedente figura di apprendistato.

Le innovazioni del Testo unico. Il Testo unico, con il D.lgs. 167 del 2011 infatti, ha confermato la natura di *contratto di lavoro subordinato a tempo indeterminato* destinato ai giovani e "finalizzato alla formazione e all'occupazione" (art. 1). Caratteristiche, queste, che hanno costituito anche in passato l'elemento identificatorio fondamentale dell'apprendistato, ma che oggi sono inserite nell'ambito di un rinnovato quadro legislativo. Inoltre ha confermato la tripartizione formativa, in qualificante, professionalizzante e alto apprendistato. È importante sottolineare come in questa suddivisione o tripartizione, il contratto è lo stesso, quello che cambia è l'aspetto formativo, la durata, e il conseguimento della qualifica.

Decreto 81 e Jobs Act: verso il sistema duale italiano? La nuova disciplina, il Decreto 81/2015 va a sostituire il Testo unico 167 del 2011. Nelle trame degli articoli del decreto in questione è evidente, come per il Decreto Buona Scuola vi è un deciso intento di dare avvio finalmente ad un "nuovo sistema duale". Gli aspetti di maggior rilevanza in questa direzione a quanto emerge dal dibattito in corso a mio avviso sono:

- *centralità della formazione in apprendistato*, per avvicinarsi al sistema duale occorre fare più formazione in azienda quindi "on the job", sul posto di lavoro (Workplace);
- *relazione sempre più stretta* tra scuola e impresa, tra istituzioni formative e sistema produttivo;
- *trasformazione del "dna" delle Pmi*, da imprese meramente produttive in "Imprese anche formative"(Marcone,2016)

Il decreto 81/2015, pertanto, non può essere considerato come i precedenti interventi legislativi, l'ennesima modifica dell'istituto dell'apprendistato, ma rappresenta un decisivo passo avanti per l'avvio del sistema duale in Italia. Sicuramente vi sono ancora molte differenze ed alcune strutturali come abbiamo visto nel paragrafo relativo al sistema duale in Germania) tra i due sistemi quali: la diversa struttura del sistema istruzione e formazione professionale dell'Italia rispetto alla Germania e agli paesi "germanofoni" (Svizzera, Austria, Germania); il mancato coinvolgimento in Italia delle parti sociali nella decisione dei percorsi di alternanza scuola-lavoro; la natura delle nostre Pmi rispetto a quelle in Germania molto più adattabili a percorsi duali di formazione e lavoro sia per le dimensioni che per la capacità di offrire percorsi formativi più validi ed soprattutto efficaci.

L'ultima riforma sull'apprendistato con il Decreto Legislativo 15 giugno 2015 n. 81 recante Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell'articolo 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183, ha pertanto introdotto alcune novità importanti. La prima e forse più evidente è l'abrogazione in toto – fatta salva la disciplina transitoria – del c.d. Testo Unico del 2011 (d.lgs. n. 167/2011) e l'ampia novella della precedente disciplina ora interamente confluita al Capo V del d.lgs. n. 81/2015. Le principali novità si evincono già dalla lettura dell'articolo 41 contenente la definizione di apprendistato. Da un lato si conferma che tale tipologia contrattuale è da considerarsi quale “contratto a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e all'occupazione” (co. 1). Dall'altro l'articolazione interna delle tre tipologie di apprendistato viene ampiamente modificata. Il c.d. “primo livello” amplia le proprie finalità. Esso, infatti, consente ora non solo di conseguire la qualifica triennale o il diploma professionale dei percorsi di istruzione e formazione professionale regionali, ma permette anche di acquisire il certificato di specializzazione tecnica superiore e il diploma di scuola secondaria superiore (co.2, lett. a). All'ampliamento delle finalità dell'apprendistato di primo livello corrisponde un ridimensionamento di quello di terzo tipo. Quest'ultimo si conferma destinato alla formazione universitaria (master, lauree triennali e specialistiche, dottorati di ricerca), all'attività di ricerca e, infine, al praticantato per l'accesso alle professioni ordinistiche (co. 2, lett. c). Perde, quindi, ogni “aggancio” ai titoli di istruzione secondaria superiore ora ricondotti, come si è visto, nell'alveo del primo livello. Per quanto riguarda l'apprendistato professionalizzante poche sono, invece, le novità (Bugatti, 2015).

Il Decreto in questione, pertanto, ribadisce e valorizza il primo e il terzo livello di apprendistato rappresentati come “apprendistato formativo” rispetto al secondo livello, il “professionalizzante” rappresentato come “apprendistato lavorativo”.

Quest'ultimo però rimane attualmente la tipologia di contratto più utilizzato con un peso pari al 95,1 % dei casi nel 2015 e al 96,5% dei casi nel 2016 (nelle Regioni del Centro la maggiore percentuale con il 97%), come emerge dall'ultimo monitoraggio dell'INAPP (2017)⁷³ con il contributo dell'INPS sul triennio 2014-2016. Per l'apprendistato formativo i numeri rimangono molto bassi e addirittura in diminuzione il peso percentuale dei rapporti di lavoro in apprendistato di primo livello (dal 3,3% nel 2015 al 2,8% nel 2016); rimane stabile invece il peso dell'apprendistato per alta formazione e ricerca (0,3%), con poco più di un migliaio di casi nell'intero Paese⁷⁴. Sulla questione del mancato sviluppo dell'apprendistato cosiddetto “formativo” (primo e terzo livello) e

⁷³ INAPP (2017), *XVII Rapporto Monitoraggio: “Verso una ripresa dall'apprendistato”*.

⁷⁴ Le cifre totali nell'anno 2016 sono state : 368.121 per il professionalizzante (96,5%); 10.682 per la qualifica e diploma professionale); 1045 per l'alta formazione e ricerca . INAPP (2017) , *XVII Rapporto Monitoraggio, “Verso una ripresa dell'apprendistato”*

sull'utilizzo quasi esclusivamente dell'apprendistato professionalizzante , negli ultimi anni si sono svolte numerose conferenze, workshops , tavole rotonde tra policy makers, parti sociali, parti datoriali, istituzioni formative . La questione è sempre molto aperta , perché il “cuore pulsante” di questo istituto è la formazione del ragazzo , dello studente che ha l'opportunità di essere coinvolto in un percorso didattico duale tra formazione e lavoro. E se viene a mancare pertanto l'elemento fondante non si può, ma di altro tipo di contratto lavorativo. Dall'ultimo Monitoraggio dell'INAPP sull'apprendistato, come abbiamo sottolineato prima i numeri dell'apprendistato formativo sono inesorabili.

Di seguito nella *tabella 3* viene descritta l'evoluzione normativa dell'istituto dell'apprendistato in Italia.

Legge n. 25/1955	Si tratta del testo normativo che per la prima volta ha regolamentato l'apprendistato nel nostro sistema legislativo
Legge n. 56/1987	È la prima importante revisione dell'istituto, con regole più precise in tema di durata e modalità di utilizzo dell'apprendistato
Legge n. 196/1997	Il cosiddetto pacchetto Treu amplia il sistema dell'apprendistato introducendo, tra l'altro, novità in tema di formazione da impartire all'apprendista
D.lgs. n. 276/2003 (Riforma Biagi)	Si tratta delle norme che danno attuazione alla cosiddetta <i>Riforma Biagi</i> . L'apprendistato viene organizzato in tre diverse tipologie (per l'espletamento del diritto/dovere di istruzione e formazione, professionalizzante e diretto all'acquisizione di un diploma o di un percorso di alta formazione)
D.lgs. n. 167/2011 (Testo Unico)	Esce, a oltre 55 anni dal primo testo normativo in materia, il nuovo Testo unico in tema di apprendistato
D.lgs. 81/2015 (Jobs Act)	Abroga il Testo Unico del 2011 e dà avvio al sistema duale italiano

Tabella n. 3 – Le principali tappe dell'evoluzione normativa dell'apprendistato

Fonte: Elaborazione personale

1.1.2.2.1.4.2 Dimensione formativa

L'art. 41 comma 3 del Decreto 81/2015 così dispone: *“l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore e quello di alta formazione e ricerca integrano organicamente, in un sistema duale, formazione e lavoro, con riferimento ai titoli di istruzione e formazione e alle qualificazioni professionali contenuti nel Repertorio nazionale cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, nell'ambito del Quadro europeo delle qualificazioni”*. Come emerge da questo comma dell'art. 41 viene inserita la parola “duale” (in un sistema duale, formazione e lavoro) che rispetto agli altri Decreti sull'apprendistato come abbiamo visto in

precedenza, è una novità assoluta. È chiaro, quindi l'intento del Legislatore di "rafforzare" il cosiddetto apprendistato formativo (il primo e il terzo livello), che negli ultimi anni è stato "schiacciato" dal professionalizzante o cosiddetto "apprendistato lavorativo". Come abbiamo descritto sopra, infatti, l'aspetto innovativo di questo istituto è quello di coniugare la formazione con il lavoro in una forma contrattuale. Il "cuore pulsante" dell'apprendistato – dunque – è la formazione. Attualmente, dopo innumerevoli sforzi per far decollare l'apprendistato formativo, ancora stenta a trovare quel posto che meriterebbe quale metodologia didattica –formativa.⁷⁵. Constatiamo anche dagli ultimi dati del Rapporto sul Monitoraggio dell'INAPP (2017) ,come l'apprendistato formativo in Italia sia ancora una metodologia "dimezzata" se non "mancata" da parte delle Politiche attive del lavoro, da parte del governo che ha varato il Jobs Act, da parte delle imprese ed infine da parte delle scuole. Chi ci va a "rimettere" infatti sono proprio gli studenti d'istruzione secondaria e terziaria che non possono usufruire di questo dispositivo pensato bene ma non direzionato verso la sua finalità primaria che è quella principalmente formativa. Sono sicuramente diverse le ragioni nel nostro Paese per le quali è andata affermandosi la tipologia di apprendistato "meno apprenticeship" (Massagli, 2018), ovvero quella "lavorativa", nella quale è quasi totalmente assente la formazione, si svolge tutta in azienda, e non c'è nemmeno un conseguimento di alcun titolo come riconoscimento formale. Una delle cause principali, a mio avviso, è nel non considerare l'apprendistato come una vera e propria metodologia formativa, ma al contrario utilizzarlo come un contratto di lavoro finalizzato all'inserimento nel mondo del lavoro. Questo è dovuto principalmente ad una tradizione diversa nel nostro sistema d'istruzione e formazione, radicata in un sistema sequenziale, in cui prima si studia, si finisce il percorso canonico di studi (Liceo, Istituto tecnico, Istituto Professionale) e poi si continua o a studiare all'università, o si cerca un lavoro o si entra direttamente nella categoria dei NEET (attualmente al 30% in Italia). Altra causa del fallimento dell'apprendistato formativo è che il professionalizzante diventa per le imprese che non hanno contratti di lavoro tradizionalmente utilizzati per l'assunzione dei giovani in azienda o nel mercato del lavoro, uno strumento contrattuale utile, più snello sotto il profilo burocratico per inserimento dei neodiplomati o neolaureati in azienda (Massagli, 2018).

In Germania come abbiamo visto nel paragrafo precedente, l'apprendistato è incardinato nel sistema d'istruzione e formazione in cui ogni attore fa la sua parte, dalle aziende, alle parti sociali, al governo, agli istituti formativi. In Italia deve avvenire un cambiamento dapprima culturale all'interno dei "due mondi" scuola e impresa. Se prima non cambia il "DNA" dei due attori

⁷⁵ Per ulteriori approfondimenti sui dati INAPP (2016), *XVI Monitoraggio sull'apprendistato*, I libri del fondo sociale europeo. Il Rapporto ricostruisce il quadro dell'andamento dell'occupazione in apprendistato avvalendosi dei dati amministrativi Inps. Rispetto al precedente, in questo Rapporto è stato possibile presentare dati aggiornati per due annualità, il 2014 e il 2015.

principali, se non iniziano a dialogare e contaminarsi tra di loro sarà difficile che l'apprendistato possa esprimere la sua natura primaria, quella che come abbiamo visto sopra, si era affermata già ai tempi delle civiltà antiche e poi diffusa nel Medioevo con le botteghe artigiane in tutta la sua natura formativa. Il “mondo” scuola, in particolare dovrebbe riprogettare una didattica adattabile al nuovo paradigma centrato sulle metodologie di apprendimento duali, quali appunto l'apprendistato formativo e l'alternanza scuola-lavoro. Occorre – come sostiene Bertagna (2011) –, ridisegnare le pratiche dell'insegnamento dell'apprendimento tradizionali, sapendo che quanto finora è stato posto in alternativa va, al contrario, posto in alternanza. Altro “attore protagonista” è e sarà la classe dei Docenti, i quali ancora in parte stentano a comprendere la valenza di questi strumenti quali dispositivi pedagogici, in particolare nei Licei. Questo accade soprattutto nei percorsi di alternanza scuola-lavoro, come emerge anche dalle risposte ai focus e alle interviste e i questionari dell'indagine empirica (descritta nel terzo capitolo) indirizzati agli studenti, tutor scolastici e Dirigenti di alcuni Istituti tecnici.

1.1.2.2.1.4.2.1 L'apprendistato formativo

Apprendistato “qualificante”. Come abbiamo già descritto nel paragrafo precedente l'apprendistato in Italia è considerato “*un contratto di lavoro per la formazione e l'occupazione dei giovani, finalizzato al conseguimento di un titolo di studio*” (art. 41 e seguenti, D.lgs. 81/15).

Tramite l'apprendistato formativo o di primo livello possono essere conseguiti⁷⁶:

- qualifica professionale;
- diploma professionale;
- diploma di istruzione secondaria superiore;
- certificato di specializzazione tecnica superiore.

Per poter mettere in atto questo contratto, sono necessari due soggetti:

- Le imprese di tutti i settori che nel loro CCNL prevedano l'apprendistato;
- I giovani di età compresa tra i 15 e i 25 anni che debbano conseguire un titolo di studio.

Il “successo formativo” dell'apprendistato di primo livello “si gioca” in particolare sull'accompagnamento personalizzato dello studente che si esprime in varie forme:

- Affiancamento o supervisione costante;
- Promozione dell'autonomia operativa in un contesto inizialmente controllato e “protetto”;
- Sviluppo dell'autonomia professionale, in condizioni non rigidamente predeterminate con

⁷⁶ Art. 43 del D.lgs. 81/2015 – Apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore.

l'assunzione progressiva di responsabilità di risultato (Salatin, 2016).

Le novità principali nel Decreto 81/15 relative al primo livello di apprendistato sono quindi:

- la possibilità per l'apprendista di conseguire anche il diploma d'istruzione secondaria superiore (titolo che prima spettava solo a chi aveva un contratto di alto apprendistato);
- un'evidente direzionalità da parte del Governo di intraprendere una via duale come si può evincere in particolare dal comma 3⁷⁷ dell'art 41 del D.lgs. 81, facendo riferimento al sistema duale al fine di creare quella continuità tra la scuola e l'università in alternanza formativa coprendo tutto il percorso di studio dalla secondaria (qualificante) al terziaria (alto).

L'“alto apprendistato”. L'apprendistato di alta formazione e ricerca è finalizzato al conseguimento di un titolo universitario o di alta formazione⁷⁸. Tale istituto prevede l'assunzione di un giovane (tra i 18 e i 29 anni) già inserito o da inserire in un percorso di alta formazione (terziaria universitaria o non universitaria) per preparare una figura altamente professionale con competenze specialistiche che possono favorire la crescita e l'innovazione dell'impresa, grazie all'interazione tra l'istituzione che rilascia il titolo di studio e il datore di lavoro. Con il Decreto Legislativo 81 il terzo livello “perde” rispetto alla normativa precedente del Testo unico 161/2011, qualsiasi aggancio ai titoli di istruzione superiore ora ricondotti nell'alveo di primo livello (Bugatti, 2015).

Attualmente questa tipologia di apprendistato formativo continua ad essere la meno utilizzata nonostante abbia molte potenzialità. Le cause di questa poca considerazione sono dovute indubbiamente a fattori culturali. Ritorna la questione della separazione tra mondi, contesti distanti (scuola, azienda), linguaggi diversi, in questo caso tra Università e Imprese. La difficoltà resta (se ne parla da un decennio) di realizzare quella integrazione tentata con vari progetti, tra mondo universitario e mondo del lavoro. Come con la scuola anche per l'Università è necessario un'apertura maggiore della classe Docenti, e degli stessi Dirigenti. Dalla parte delle imprese c'è un pregiudizio verso l'alta formazione e i lavoratori di alto profilo. Il mondo aziendale dovrebbe fare la sua parte avvicinandosi al mondo accademico (un investimento di lungo periodo), soprattutto in una situazione di crisi economica e lavorativa come questa del nostro Paese, soprattutto a livello giovanile. Quindi notiamo “poca stima reciproca” tra il mondo accademico e mondo del lavoro.

⁷⁷ Comma 3, art. 41. L'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore e quello di alta formazione e ricerca integrano organicamente, in un sistema duale, formazione e lavoro, con riferimento ai titoli di istruzione e formazione e alle qualificazioni professionali contenuti nel Repertorio nazionale di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, nell'ambito del Quadro europeo delle qualificazioni.

⁷⁸ Art. 45 D.lgs. n 81/2015.

L'alto apprendistato ha grandi potenzialità: pensiamo ai dottorati di ricerca (dottorati industriali)⁷⁹. Potrebbe essere un rapporto vantaggioso per entrambi gli attori e ovviamente per lo stesso dottorando. Ma le imprese italiane continuano a disinteressarsi ai giovani più formati dalla Università italiane ad altri paesi Europei in cui i dottori di ricerca e laureati di alto profilo giocano un ruolo cruciale nel guidare l'innovazione e la crescita economica perché è un beneficio reciproco: per le imprese perché possono far leva sulle competenze innovative del ragazzo e l'Università ha vantaggi nel progettare curricula più spendibili sul mercato del lavoro. Forse è proprio questo il punto, ovvero la questione cruciale negli ultimi anni in ambito accademico se l'Università deve offrire anche "pacchetti curriculari" di occupabilità (terza missione) e diventare anche un Servizio per l'impiego, un ufficio di placement o continuare esclusivamente a educare i giovani studenti. Allora ci si chiede come promuovere ancora una volta questo strumento, e come può avere un impatto sul mercato del lavoro nei prossimi anni? Prima di tutto, è necessaria rimanendo sulla prima ragione di questo mancato utilizzo, consolidare le pratiche di collaborazione⁸⁰ fra imprese e istituzioni formative, che sono il fondamento per realizzare una maggiore integrazione fra sistema formativo e mondo del lavoro (D'Agostino, 2014). E riuscire a far comprendere (un terzo attore) che questo strumento può essere una portentosa leva per la diffusione di una originalissima e moderna modalità di fare ricerca, risultante dalla equilibrata commistione di apprendimento, formazione, progettazione e lavoro tipico del Learnfare (Margiotta, 2014)

1.1.2.2.1.4.2.2 Il ruolo formativo del tutor aziendale nell'apprendistato

L'introduzione della figura del tutor aziendale costituisce una delle più interessanti innovazioni della riforma dell'apprendistato avviata a partire dalla legge del 24 giugno 1997 n. 196⁸¹.

Il DM dell'8 aprile 1998 specifica che le imprese, al momento dell'assunzione di un apprendista, individuano formalmente la persona incaricata di svolgere la funzione di tutor aziendale, per assicurare *il necessario raccordo tra l'apprendimento sul lavoro e la formazione esterna*.

⁷⁹ Significativa l'esperienza di ADAPT, l'Associazione sugli studi internazionali e comparati sul diritto dei lavoro e delle relazioni industriali, fondata da Marco Biagi nel 2000, che organizza con l'Università di Bergamo la Scuola di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro. Vedasi per ulteriori approfondimenti Massagli E. (2018)

⁸⁰ Progetto Fixo – Formazione e Innovazione per l'Occupazione: Progetto di Italia Lavoro (Agenzia tecnica del Ministero del Lavoro) dal 2006 opera a fianco degli Atenei italiani per supportare la qualificazione e il potenziamento degli uffici di placement al fine di favorire la transizione scuola-lavoro dei giovani. All'interno del Progetto FiXO sono partiti numerosi contratti (oltre 400) di apprendistato di alta formazione e di ricerca. Si veda Pietrangeli A. (2014), *Il Programma FIXO: Opportunità per i giovani, Università e imprese*, in Alessandrini G. (a cura di) (2014), *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*, Pensa Multimedia, Lecce.

⁸¹ ISFOL/D'Agostino S. (a cura di) (2003), *Manuale del tutor aziendale*.

Il decreto in questione stabilisce che “*il ruolo del tutor può essere ricoperto dallo stesso datore di lavoro, se in possesso delle competenze adeguate, o da una persona che svolge attività lavorative coerenti con quelle dell’apprendista, con un’adeguata esperienza lavorativa nel settore (almeno tre anni), inquadrato ad un livello contrattuale pari o superiore a quello che l’apprendista consegue alla fine del periodo di apprendistato*”.

Nel dettaglio, le funzioni del tutor aziendale sono⁸²:

- **Accoglienza ed inserimento dell’apprendista in azienda.** È il momento più “delicato” in cui il giovane fa il suo ingresso in azienda, i primi passi in un ambiente a lui sconosciuto ed è fondamentale per l’esito favorevole del suo percorso futuro che sia subito affiancato da una figura professionale che ricopra il ruolo di tutor. Il primo impatto con una nuova situazione, infatti, influenza molto gli atteggiamenti e condiziona i comportamenti sia personali che professionali. È inoltre il momento in cui si inizia ad instaurare la relazione con il tutor, figura fondamentale per il neo-assunto per comprendere al meglio sia come funziona il mondo del lavoro che gli obiettivi professionali specifici da raggiungere per imparare la maestria professionale e come ci si “muove” sul posto di lavoro, attraverso le cosiddette “soft skills” (competenze relazionali, sociali, motivazionali).
- **Progettazione del percorso formativo in impresa.** In questa fase il tutor aziendale è chiamato a progettare e accompagnare i percorsi di apprendimento e agevolare il processo di acquisizione delle competenze dell’apprendista durante l’intero percorso formativo.
- **Affiancamento.** *Il tutor aziendale in questa fase ha un ruolo di facilitatore dell’apprendimento dell’apprendista*, affiancandolo anche a livello informativo e di orientamento rispetto al contesto organizzativo dell’azienda, costituito dall’insieme di valori, regole, sistema di relazioni e modalità organizzative. Nel processo di costruzione del significato in particolare in questa funzione specifica di facilitare l’apprendimento il Tutor aziendale è fondamentale. Egli assume il ruolo di agente in grado di attivare i processi di negoziazione di significato che consentono allo studente di apprendere dall’esperienza. Possono inoltre fungere da “ponte” tra le due comunità, scuola e lavoro, attraverso la progettazione condivisa e la realizzazione di artefatti che consentono lo scambio di linguaggi e saperi in un processo di mutua trasformazione. In questo senso, i Tutor divengono figure fondamentali di intermediazione e favoriscono il superamento dei confini didattici e non tra scuola e mondo del lavoro. Anche nei percorsi di alternanza scuola-lavoro la figura del *Tutor* è di estremo rilievo nel supportare e favorire i processi di apprendimento

⁸² ISFOL (2013), *Il tutor aziendale per l’apprendistato: Manuale per la Formazione*, Roma.

dello studente. Esso si connota come facilitatore di apprendimento in grado di accogliere e sostenere lo studente nella costruzione della conoscenza attraverso modalità differenziate di “scaffolding”. Il Tutor è chi affianca lo studente nelle situazioni reali, vissute e lo aiuta a rileggerle al fine di poterle comprendere nella loro naturale complessità: lo aiuta, dunque, a rivisitare il suo sapere, a riflettere sulle esperienze, ad aver chiare e a valutare le tappe del proprio processo di apprendimento. La fase di accoglienza in azienda è forse il momento più critico per lo studente e anche per le competenze del tutor esterno. Il suo ruolo deve uscire fuori, deve prendersi cura dello studente, affiancarlo, dirigerlo, farlo sentire membro di una comunità di pratica. In questo modo lo studente apprende gradualmente a comportarsi come gli altri membri della stessa comunità; impara soluzioni lavorative osservando e imitando il comportamento degli esperti e facendolo proprio attraverso una progressiva interiorizzazione (Zucchermaglio, 1996). La fondamentale capacità del Tutor in Alternanza consiste nell’insegnare allo studente a conoscere il contesto facendolo partecipare alle pratiche lavorative. Il Tutor esperto deve trovare il giusto livello di complessità in cui inserire lo studente e aiutarlo ad introdursi nelle reali pratiche informali e discorsive che sono parte integrante della socializzazione lavorativa e permettono il passaggio di competenze professionali.

- **Gestione delle relazioni con i soggetti esterni all’azienda.** Accanto alla formazione on-the job il contratto di apprendistato può prevedere un monte ore annuale di formazione, spesso realizzata all’esterno dell’impresa. Come vedremo più avanti infatti la formazione all’apprendista può essere svolta esternamente (azienda) o internamente (Istituto formativo, Centro di formazione). Al fine di favorire una positiva integrazione tra le iniziative formative extra aziendali e la formazione sul luogo di lavoro, il tutor collabora costantemente (nel caso dell’alternanza scuola-lavoro collabora con il Tutor interno e il Referente scolastico) con la struttura di formazione esterna all’azienda allo scopo di valorizzare il percorso di apprendimento in alternanza, svolgendo un’attività di sostegno e coordinamento con i soggetti coinvolti nel percorso formativo dell’apprendista.
- **La Valutazione degli apprendimenti.** Il tutor deve anche esprimere le proprie valutazioni sugli apprendimenti e sulle competenze acquisite, nonché sui progressi e i risultati conseguiti dal giovane apprendista nel corso del suo processo di inserimento e crescita professionale, ai fini della relativa certificazione rilasciata dall’impresa. L’apprendista deve quindi sottoporsi periodicamente ad una valutazione del suo apprendimento tramite delle specifiche schede di valutazione, poiché gli è richiesto di dimostrare quanto è in grado di eseguire dei compiti e ricoprire un ruolo all’interno dell’organizzazione. I momenti di

valutazione saranno posizionati durante tutto il percorso dell'apprendista, utilizzando come strumento centrale il colloquio (INAPP, 2013). Il tutor in definitiva “è chiamato” a facilitare⁸³ l'inserimento dell'apprendista all'interno dell'impresa e a seguire il suo percorso di crescita professionale. Per poter svolgere efficacemente questa funzione è indispensabile che sappia come funziona l'apprendistato e che conosca gli impegni e le opportunità che tale contratto comporta, sia per l'impresa che per il giovane apprendista.

1.1.2.2.1.4.2.3 La formazione in apprendistato

Nel contratto di apprendistato la formazione si realizza principalmente in azienda, sul lavoro, sotto la responsabilità del tutor aziendale. Oltre alla formazione esterna l'apprendista partecipa ad attività di formazione organizzate presso strutture formative esterne all'impresa. Le attività esterne, che normalmente si svolgono presso centri di formazione professionale presenti sul territorio, devono facilitare e supportare la crescita personale e professionale del giovane, integrandosi con la formazione impartita sul luogo di lavoro.

L'impresa, quindi, può gestire la formazione dell'apprendista con diverse modalità:

- può essere svolta esternamente (formazione esterna) e realizzata da strutture formative accreditate dalla Regione e/o da altre strutture liberamente individuate dall'azienda;
- può essere svolta internamente (formazione interna) e gestita direttamente dall'azienda, secondo le previsioni della contrattazione collettiva. Generalmente è richiesta la dichiarazione del possesso della cosiddetta “capacità formativa”, cioè di alcuni specifici requisiti (*disponibilità di personale in grado di trasferire conoscenze, abilità, competenze, possesso di locali idonei per la formazione*) definiti nei Ccnl o in appositi accordi settoriali, territoriali, aziendali tra le parti sociali.

Al contratto di lavoro in apprendistato deve essere allegato il Piano formativo individuale (Pfi), un documento scritto, firmato dall'apprendista stesso, che definisce e descrive il percorso formativo e il programma della formazione che dovrà essere impartita al lavoratore durante il periodo di apprendistato (ISFOL, 2014).

In generale il documento deve sempre contenere⁸⁴:

⁸³ Su questa dimensione di “facilitazione” all'apprendimento c'è una vastissima letteratura. In particolare vedasi Alessandrini G. (2004), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano; Margiotta U. (2015), *Teoria della formazione*, Carocci, Roma; Malavasi P. (2007), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Vita e Pensiero, Milano.

⁸⁴ ISFOL (2013), *Il Tutor aziendale per l'Apprendistato: Manuale per la formazione*, I libri del fondo sociale europeo, n. 178.

- gli obiettivi formativi da perseguire, con riferimento agli standard professionali definiti dalla contrattazione collettiva;
- la definizione generale dei contenuti;
- le modalità attraverso cui sarà realizzata la formazione.

Oltre alla durata, ai contenuti e alle modalità di erogazione, le indicazioni a cui deve fare riferimento l'azienda per organizzare la formazione dell'apprendista, descritte nelle regolamentazioni regionali e nella contrattazione collettiva, riguardano:

- l'individuazione di un tutor aziendale con formazione e competenze adeguate;
- la registrazione della formazione effettuata nel libretto formativo;
- il riconoscimento sulla base dei risultati conseguiti all'interno del percorso di formazione, esterna e interna alla azienda, della qualifica professionale ai fini contrattuali e delle competenze acquisite, anche al fine dell'attribuzione di eventuali crediti per il proseguimento del percorso di istruzione e/o formazione;
- la documentazione scritta della formazione effettuata e delle eventuali competenze acquisite.

In Italia il processi formativi nelle aziende e in particolare nelle piccole e medie imprese, sono stati spesso posti al centro di dibattiti per la loro poca consistenza ed efficacia. Rispetto alle imprese tedesche ad esempio, quelle italiane tradizionalmente non hanno quelle caratteristiche e quell'humus che possa garantire quella formazione on-the job ai ragazzi che affrontano un percorso duale, in apprendistato formativo o in alternanza scuola-lavoro. Per quest'ultimo modello "duale", la Legge 107 ha cercato al fine di collegare in modo più deciso le connessioni tra il mondo della scuola e il mondo del lavoro, di creare alcuni "strumenti-ponte", ad esempio il Registro nazionale delle imprese.

1.1.2.2.2.4.3 Dimensione storico-pedagogica

1.1.2.2.2.4.3.1 Il "primo apprendistato"

Ritornare alle origini dell'apprendistato come modello educativo di apprendimento fin dalla Grecia e la Roma antica è utile per capire anche l'attuale impostazione metodologica dell'istituto dei nostri tempi. Fin dalle prime civiltà sono andati affermandosi due opposti modelli educativi: uno di tipo informale, legato alla diretta esperienza svolta dal giovane nel luogo di lavoro (apprendistato); l'altro di tipo formale (scuola), realizzato in istituzioni create volontariamente e

organizzate attorno a programmi d'istruzione impartiti da insegnanti specifici (Zago, 2018)⁸⁵. Il termine scuola deriva dal greco *scholè*⁸⁶ termine usato per designare il tempo libero dal lavoro o da altre attività di tipo utilitaristico e riservato alla cultura dell'animo. A differenza invece del modello informale (*ascholia*), in cui già nell'antica Grecia si formavano le giovani generazioni ed era anche il più diffuso luogo di lavoro. L'apprendistato come modello eminentemente formativo si sviluppa ancor prima della Grecia antica e antica Roma nella civiltà egizia (D'Aniello, Copparoni e Girotti, 2012). I Greci e i Romani ereditano questa pratica educativa, di insegnamento professionale e di vita, la assimilano, e via via nascono accanto alle scuole di grammatica e retorica le prime scuole professionali come il *pedagogium*, una sorta di luogo di formazione per alfabetizzare artigiani, schiavi e liberti, a mestieri artigiani, ad acquisire conoscenze pratiche al fine di produrre e commercializzare le merci. Nell'antica Roma la formazione dei ceti poveri, quali i figli degli artigiani e degli schiavi, dovevano aiutare i genitori nella casa paterna e non avevano tempo per andare a scuola. Pertanto la formazione di questi giovani avveniva in famiglia accanto ai genitori oppure appunto nelle botteghe artigiane che diveniva il luogo di apprendimento che andava a sostituirsi alla scuola formale. Rossella Frasca (1994) ha scritto "l'apprendistato svolto presso il maestro nella bottega (taberna) sembra essere, per l'aspirante artigiano, il modulo formativo per eccellenza pure nella cultura romana, come lo fu in quella greca e lo sarà nelle epoche successive pre-industriali". Nel posto di lavoro il giovane maturava una formazione completa perché la bottega era contemporaneamente "il luogo di saperi professionali", ma anche "di modelli comportamentali", di atteggiamenti mentali "che concorrevano alla formazione della personalità del giovane" (Frasca, 1994). L'esperienza di questo modello informale, si consolidò dal punto di vista formativo ed organizzativo, con la creazione dei collegia (o corpora), le prime corporazioni che poi faranno la fortuna nel periodo Medievale. Tali collegia esercitavano molteplici attività: da quelle professionali a quelle economiche, sociali, politiche e religiose. E anche dal punto di vista educativo poteva esercitare una supervisione (*tutorship*) e una disciplina sul tirocinio degli apprendisti accolti nelle botteghe.

A partire dal primo Umanesimo, infatti l'equilibrio tra vita attiva e vita contemplativa viene radicalmente spostato a favore della prima. Le botteghe degli artigiani e degli artisti divengono i luoghi di socialità, di lavoro di costruzione di una nuova cultura e visione del mondo (Costa, 2011). Ogni artigiano era considerato un piccolo imprenditore, il quale realizza le proprie merci all'interno della sua bottega utilizzando i stessi strumenti di produzione. Il titolare della bottega era anche il

⁸⁵ Zago G. (2018), *Il lavoro fra pensiero e formazione: dalla bottega alla fabbrica*, in Alessandrini G. (a cura di), *Atlante di Pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano (in corso di pubblicazione).

maestro (mastro) e con lui collaborano gli apprendisti e i soci (compagni). Gli apprendisti erano esclusi dalla Corporazione, fino a quando non dimostravano di aver raggiunto le capacità professionali dei compagni e poi maestri (Zago, 2018 bis). L'apprendista quindi possiamo dire che aveva una condizione simile al servo: non poteva sottoscrivere nessun contratto, doveva vivere alle esclusive dipendenze del maestro e se abbandonava la bottega senza permesso, vi era ricondotto con la forza. Dall'altra parte questa posizione servile, aveva i suoi vantaggi perché l'apprendista fin dall'infanzia aveva una protezione. E c'erano vere e proprie norme, statuti contro lo sfruttamento minorile già nel Medioevo. Solo i maestri iscritti all'arte, e solo chi aveva dato garanzie di possedere pienamente il mestiere attraverso la quotidiana pratica, era autorizzato a tenere un apprendista. Il maestro doveva essere sia il proprietario della bottega e sia godere del titolo di "magister". Possiamo affermare che si può equiparare al piccolo imprenditore di oggi, o il libero professionista in uno studio di architetto, o il fotografo in un'agenzia fotografica⁸⁷. L'apprendista medievale, viveva nella bottega, veniva quasi adottato dal maestro, quindi era un rapporto sia di lavoro ma anche di vita. Per poter poi avviare un'attività artigianale propria, l'apprendista doveva svolgere un lungo periodo di tirocinio, per acquisire e possedere tutte quelle tecniche di lavorazione che potevano garantire la qualità del prodotto – il quale veniva bollato, attraverso un attento esame – con il marchio o "signum" della Corporazione. Solo terminato il tirocinio l'apprendista entrava a far parte della categoria dei soci o compagni, che non disponendo ancora della propria bottega rimaneva a lavorare con il maestro fino a quando non riusciva a procurarsi gli attrezzi necessari per avviare una loro bottega. Possiamo affermare, che durante questo tirocinio, oltre ad acquisire le tecniche, ad impraticarsi, acquisiva anche quelle competenze trasversali ed imprenditoriali, per rendersi autonomo una volta terminato il tirocinio, e diventare Egli stesso imprenditore. Si poteva parlare già all'epoca di una sorta di agency imprenditiva⁸⁸ dell'apprendista (Marcone, 2017), e il lungo tirocinio diventava un mezzo per diventare esperto, tecnico e imprenditore di se stesso. Solo dopo il superamento di un esame da tenersi presso la Corporazione di appartenenza: questa prova consisteva nell'esecuzione di un modello di lavorazione detto *capo d'opera o capolavoro*, che doveva essere eseguito entro un tempo determinato⁸⁹. Dal punto di vista formativo la bottega quindi era il luogo dell'apprendimento e della produzione. L'apprendimento dell'apprendista, possiamo dire diviene un primo modello di apprendistato cognitivo, basato sul metodo dell'imitazione o sul

⁸⁷ Si veda la ricerca sperimentale: Caso di Studio: "Progetto ASL", Analisi interpretativa sui dati qualitativi emersi dai Focus Group.

⁸⁸ Sul concetto di imprendività si veda Morselli (2015).

⁸⁹ L'oggetto da eseguire variava in base al mestiere esercitato e poteva quindi essere a seconda dei casi una scarpa, un coltello, un gioiello o altro ancora. Superato l'esame, egli doveva offrire un banchetto in onore dei maestri dell'arte, pagare una imposta all'erario regio oppure al tesoro comunale ed elargire un'elemosina alla chiesa; solo al termine di tutti questi passaggi veniva proclamato maestro. Fonte: <http://www.tuttostoria.net/medio-evo>.

procedimento “per prove ed errori”, ma anche su una progressiva assunzione di responsabilità. Una delle caratteristiche più rilevanti di questo modello sta proprio in questo carattere non tecnico, cioè nella formazione morale e sociale dell'apprendista attraverso il costante appello al senso di responsabilità che matura nell'apprendista lungo il suo tirocinio: dall'iniziale impiego nelle mansioni di bottega a funzione di rappresentanza, ad attività di produzione e di vendita fino all'acquisizione di autonomia professionale ed imprenditoriale.

Con l'Età Moderna e con il passaggio dal lavoro servile a quello libero, il sistema delle Corporazioni e le botteghe artigiane incomincerà a perdere la sua centralità e diventerà un sistema vecchio, in cui il maestro tenderà sempre di più ad essere un padrone, nel senso moderno di imprenditore che cerca manodopera a basso costo, in questo caso nei giovani apprendisti. Con l'avvento molti secoli dopo delle due Rivoluzioni più significative, della Rivoluzione industriale e quella Francese, sul finire del settecento le Corporazioni verranno definitivamente abolite. L'apprendistato continuerà comunque a “vivere”, al di fuori delle tradizionali organizzazioni di categoria, perdendo molta della sua valenza formativa ed educativa dei secoli passati. Con le grandi trasformazioni economico-produttive vi sarà il passaggio dalla bottega alla fabbrica. Il lavoro artigianale diventerà sempre più industriale grazie (o per colpa aggiungerei), dei nuovi progressi tecnologici, all'utilizzo dei macchinari, all'invenzione di nuovi materiali. La capacità artigianale pertanto, che veniva acquisita attraverso l'esperienza, si trasformerà in metodologia, cioè in un sapere sistematico e organizzato. Dal punto di vista formativo quindi ci sarà il trasferimento di tutti quei saperi pratici acquisiti nelle botteghe artigiane, in luoghi formali, istituzionalizzati, le scuole e sui libri come prevalente strumento di apprendimento conoscitivo. Nelle botteghe per secoli, l'apprendimento principale era stato attraverso l'esperienza, l'imitazione del maestro e dei compagni, attraverso l'utilizzo degli arnesi, della manualità, delle tecniche professionali, attraverso le abilità conoscitive, apprese solo attraverso la pratica con un metodo induttivo. Invece sul finire del Settecento il modello formativo induttivo perderà la sua attrazione e poi anche con la seconda Rivoluzione dell'Ottocento sarà sempre più spostata l'asse dell'apprendimento per via deduttiva, basato sul libro, sulla conoscenza teorica in aula. Studiare sui libri i contenuti, capire, riflettere, elaborare, imparare a memoria, e poi applicarle successivamente in ambito lavorativo.

Nel corso dei secoli vi saranno altri esempi di apprendistato, altre figure che prenderanno come riferimento questo modello educativo informale, che cercheranno di coniugare scuola e lavoro, che cercheranno di orientare l'apprendimento dei giovani attraverso il lavoro, verso l'acquisizione di pratiche professionali e non solo conoscenze teoriche. Il ruolo importante verso questo modello in

ordine cronologico: i programmi di istruzione popolare di Melantone e di Calasanzio⁹⁰; l'opera di Miani negli orfanotrofi somaschi, che richiama all'appello i maestri artigiani; lo stesso Comenio; la Pedagogia dell'industria di Pestalozzi, i lavoratori di Don Bosco (d'Aniello, Copparoni, Girotti, 2012).

Il modello educativo informale proprio dell'apprendistato e il modello educativo formale proprio della scuola, saranno ripresi e integrati in un unico modello solo dopo secoli, dopo la Costituzione del 1948 e nel 1955 con la prima Legge sull'Apprendistato, sarà poi ripresa un ventennio fa dal Legislatore (Pacchetto Treu) e con le successive Leggi e Decreti (Riforma Biagi, Testo Unico) sino ad arrivare ai nostri giorni con l'ultimo Decreto 81 del 2015 all'interno del Jobs Act, verso un tentativo di integrare in un "processo osmotico" questi due modelli educativi formale (scuola) ed informale (apprendistato) di cui abbiamo visto le origini nell'antica Grecia e antica Roma, ove vige una netta separazione. Per molti secoli il modello educativo informale dell'apprendistato è rimasto in disparte per le ragioni che abbiamo citato precedentemente, ma per fortuna negli ultimi decenni, nelle Agende della Commissione Europea e di conseguenza in quelle italiane (policy makers, parti sociali, istituzioni formative, imprese), si è rinvigorito l'interesse ritorno per questa metodologia educativa, perché l'apprendistato prima di essere un contratto di lavoro finalizzato alla formazione e al lavoro (art. 41 D.lgs. 81/2015) deve essere considerato un dispositivo pedagogico, o come in modo più efficace la definisce Bertagna (2011) una "medicina formativa".

1.1.2.2.2 Il sistema alternanza scuola-lavoro

1.1.2.2.2.1 Quadro normativo

L'Alternanza scuola-lavoro è una metodologia didattica che permette agli studenti che frequentano le scuole secondarie di secondo grado (istituti professionali, istituti tecnici, licei) di svolgere una parte del percorso formativo presso un'impresa o un ente, e, insieme, uno strumento per combinare lo studio teorico d'aula (preparazione scolastica) con forme di apprendimento pratico svolte in un contesto professionale; uno strumento che consente agli studenti di acquisire conoscenze, abilità e competenze utili allo sviluppo della loro professionalità (Miur, 2016).

A livello normativo l'alternanza scuola lavoro è stata introdotta dalla (L. 53/03). La legge in questione prevedeva la possibilità per i giovani che abbiano compiuto il quindicesimo anno di età di "svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni attraverso l'alternanza di periodi di studio e di

⁹⁰ Calasanzio G. (1556-1648), spagnolo e vissuto fu un importante educatore ed uno dei primi fondatori di un'educazione popolare. Si veda Laeng M. (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica*, Editrice La Scuola, Brescia, alle pp. 2092-2099.

lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con enti, pubblici e privati, inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio che non costituiscono rapporto individuale di lavoro" (art. 4). Occorre sottolineare – come già quindici anni fa – l'alternanza scuola-lavoro veniva individuata non come un nuovo "strumento" di transizione scuola lavoro⁹¹ da inserire nell'ordinamento scolastico e formativo professionale, ma come una innovativa "modalità" caratterizzata da un "metodo" proprio: l'alternanza formativa, sinteticamente definibile come "una strategia metodologica che consente di realizzare un percorso formativo coerente e compiuto nel quale si integrano reciprocamente attività formative di aula, di laboratorio ed esperienze di lavoro svolte nella concreta realtà di impresa"⁹² (Massagli, 2015).

La legge 24 giugno 1997, n. 196 (*Norme in materia di promozione dell'occupazione*), già, aveva posto l'accento sulla necessità di disposizioni per la realizzazione di momenti di alternanza tra studio e lavoro per agevolare le scelte professionali, mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro, attraverso iniziative di tirocini pratici e stage a favore di soggetti, che hanno già assolto l'obbligo scolastico ai sensi della legge 31 dicembre 1962, n. 1859 nel rispetto dei principi e criteri generali individuati dalla stessa legge" (cfr. art. 18, *Tirocini formativi e di orientamento*).

Con la legge 28 marzo 2003, n. 53 l'ASL pertanto viene intesa come modalità di realizzazione dei percorsi del secondo ciclo (cfr. art. 4, *Modalità di realizzazione dei percorsi di scuola secondaria di II grado*); modalità successivamente disciplinata dal decreto legislativo 15 aprile del 2005 n. 77 (*Definizione delle norme generali relative all'Alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della Legge 28 marzo 2003, n. 53*) in cui l'Alternanza scuola-lavoro viene delineata come una "*metodologia didattica del sistema di istruzione che consente agli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età di trascorrere, all'interno del percorso scolastico, periodi di apprendimento in situazioni lavorative, che non costituiscono rapporto individuale di lavoro*". Le finalità dell'alternanza scuola-lavoro esplicitate in questo nuovo atto normativo sono: a) attuare modalità di apprendimento flessibili e equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica; b) arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro; c) favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali;

⁹¹ Per ulteriori approfondimenti vedasi Massagli (2017)

⁹² Si veda Nicoli D. (2011), *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, LAS, 128.

d) realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile; e) correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio⁹³.

1.1.2.2.1.1 Legge 107/15 (Buona Scuola): verso un nuovo paradigma culturale?

La legge del 13 luglio 2015 n. 107, cosiddetta “*Buona Scuola*”, intitolata “*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*” all’art 33 (Scuola, lavoro e territorio), valorizza e ribadisce l’importanza dell’alternanza scuola-lavoro⁹⁴. I percorsi di alternanza sono attuati negli Istituti tecnici e professionali per una durata complessiva nel secondo biennio e nell’ultimo anno del percorso di studi di 400 ore e nei licei per una durata complessiva di 200 ore nel triennio.

Ora è chiaro come l’intento del legislatore sia stato quello di valorizzare l’aspetto formativo con l’aumento del monte ore di formazione e con l’apertura ai licei. Ed è chiaro che sia un passo ulteriore verso una “logica duale” di formazione e lavoro propria dei paesi Germanofoni (Germania, Austria, Svizzera, Danimarca). Il modello tradizionale “sequenziale” di apprendere prima le conoscenze teoriche a scuola e successivamente “mettere in pratica” sul luogo di lavoro è radicato nel sistema italiano, da più di un secolo. È evidente che ormai da almeno un decennio si sia avviato un processo anche di cambiamento culturale nel nostro Paese, con lo scopo sia di contrastare la disoccupazione giovanile e il fenomeno negativo dei Neet che di facilitare i processi transizionali dalla scuola al mondo del lavoro come viene richiesto dalla Strategia Europea e le Politiche Europee sul VET. In questo modo ci si sta avvicinando in maniera consistente ai sistemi duali presenti in alcuni contesti europei e allontanando dai sistemi sequenziali, quali la *Garanzia Giovani* e la *flexicurity*, strumenti tipici adottati nei sistemi di transizione scuola-lavoro rispettivamente nei Paesi scandinavi ed anglosassoni.

Con la Legge 107, pertanto possiamo evidenziare tre aspetti rilevanti che esplicitamente fanno riferimento ad una “logica duale” di formazione e lavoro:

⁹³ Art. 2 (Finalità dell’alternanza) del d.lgs. 15 aprile 2005, n. 77, recante Definizione delle norme generali relative all’alternanza scuola-lavoro, a norma dell’articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53.

⁹⁴ Art. 33 della Legge 107 /2015 (art. 33) “Al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti, i percorsi di alternanza scuola-lavoro di cui al decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, sono attuati, negli istituti tecnici e professionali, per una durata complessiva, nel secondo biennio e nell’ultimo anno del percorso di studi, di almeno 400 ore e, nei licei, per una durata complessiva di almeno 200 ore nel triennio. Le disposizioni del primo periodo si applicano a partire dalle classi terze attivate nell’anno scolastico successivo a quello in corso alla data di entrata in vigore della presente legge. I percorsi di alternanza sono inseriti nei piani triennali dell’offerta formativa”.

- **obbligatorietà** del monte ore di formazione nei percorsi di alternanza negli ultimi tre anni degli istituti tecnici (dalle 90 ore alle 400 attuali);
- **apertura** per la prima volta nel sistema italiano di forme di alternanza scuola-lavoro nei licei. Questa è la vera novità, come sottolinea Alfonso Balsamo (2015), definendo “quello di ‘imparare lavorando’ un diritto di tutti gli studenti di scuola superiore. Ciò potrebbe aiutare in particolare il rilancio del liceo classico (dove si iscrive solo il 6% del totale degli studenti, -50% rispetto a 10 anni fa): un’occasione per introdurre nell’offerta formativa modelli pratici che valorizzino la cultura umanistica e consentano agli studenti di fare esperienze in musei, istituti di cultura, aziende di promozione e valorizzazione del patrimonio artistico del Paese”.
- **integrazione** tra un apprendimento teorico (discipline) e un apprendimento pratico (competenze). Un nuovo paradigma didattico, quindi, in linea con la grande trasformazione del lavoro (Polanyi, 1984; Seghezzi, 2015) che chiede alle politiche educative di avvicinarsi alle Politiche produttive (Gentili, 2016; Schwartz, 1995).

Nella Guida operativa del Miur⁹⁵ inoltre vengono elencate le finalità⁹⁶ principali dell’ASL:

- a. attuare modalità di apprendimento flessibili e equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l’esperienza pratica;
- b. arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l’acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro;
- c. favorire l’orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali;
- d. realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile, che consenta la partecipazione attiva dei soggetti di cui all’articolo 1, comma 2, nei processi formativi;
- e. correlare l’offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio.

Da queste finalità emerge una chiara intenzionalità verso lo sviluppo di un’integrazione sempre più forte tra i “due mondi” scuola e impresa, al fine di progettare ad esempio, curricula più flessibili e adattabili al mercato del lavoro che mettano al centro l’apprendimento dello studente. È indubbiamente solamente un primo passo verso un cambio di paradigma culturale. È un buon inizio verso un sistema di alternanza formativa che possa creare una vera e propria “contaminazione” tra

⁹⁵ MIUR (2015), *Guida operativa ASL*; l’8 ottobre, in vista dalla entrata in vigore delle norme della Legge 107/2015 sull’alternanza scuola-lavoro, il MIUR ha emanato una “*Guida operativa*”.

⁹⁶ Finalità indicate dal decreto legislativo n. 77/2005, art. 2.

mondo educativo e azienda.

Con la Legge 107, inoltre vengono introdotti altre novità importanti o adattate e modificate come di seguito:

Valutazione apprendimenti. La valutazione, come viene definito nella Guida operativa del MIUR sull'ASL, "richiede una riflessione sul modo di leggere e interpretare l'intero curriculum, in quanto, nel percorso dello studente, vanno integrati, in un processo di interazione continua, apprendimenti acquisiti in contesti diversi(scuola/lavoro)".

Da un'intervista al Referente dell'ASL dell'ITT Carlo D'Arco dove ho svolto il caso di studio per la mia ricerca empirica (come vedremo nel terzo capitolo), l'intervistato alla domanda relativa al tema della valutazione degli apprendimenti degli studenti in alternanza e con quali modalità venga gestita ha risposto sinteticamente.

L'anno scorso la valutazione è stata impostata in questo modo:

- una valutazione del tutor esterno;
 - una valutazione del tutor interno sulla base di un diario di bordo che il ragazzo fa quale strumento autoriflessivo e metacognitivo sulle loro esperienze;
 - una riflessione finale: ad esempio quali figure di riferimento hai avuto sul posto di lavoro (tutor esterno, persone esperte, tuoi compagni o pari), descrivere una giornata tipo, quali attività che ti hanno maggiormente coinvolto che sono piaciute di più, quali competenze sono migliorate con Asl, quanto e quali conoscenze sono spendibili le conoscenze che hai appreso in aula sul posto di lavoro.
- Considerazione finale del Referente, da evidenziare "è che questo tipo di valutazione è inoltre importante anche per noi grafici per il corpo docenti anche per l'anno successivo per riprogettare, riorientare la didattica e il curriculum anche più adattabile ai nuovi percorsi di ASL".

Emerge, pertanto, una nuova attenzione per la valutazione degli apprendimenti, una collaborazione maggiore con la parte aziendale, e anche una sensibilità alla dimensione formativa – come emerge anche dalla stessa Legge 107 (art. 1 comma 28) – verso il soggetto che apprende, lo studente.

La valutazione del percorso in alternanza inoltre è parte integrante della valutazione finale dello studente ed incide sul livello dei risultati di apprendimento conseguiti nell'arco del secondo biennio e dell'ultimo anno del corso di studi.

L'introduzione della terza prova scritta agli esami di Stato e la valutazione della terza prova all'esame è un'altra novità importante portata dalla Legge 107/15. L'intento è stato quello di consolidare l'esperienza dell'ASL e la formazione on the job nell'offerta formativa facendola

diventare materia d'esame. Si precisa che negli Istituti tecnici e negli istituti professionali, per predisporre la prova, la commissione d'esame tenendo conto delle esperienze specifiche fatte in alternanza e coinvolga la valutazione del tutor esterno che ha affiancato lo studente in alternanza.

Il tutor esterno (aziendale) oltre al seguire, affiancare lo studente, fornisce all'istituzione scolastica gli elementi concordati per valutare le attività dello studente e l'efficacia del processo formativo. E si coordina sia con il Referente, che con il Tutor interno in una forte integrazione come viene evidenziato nella *Guida operativa del MIUR*, finalizzata a:

- a. definire le condizioni organizzative e didattiche favorevoli all'apprendimento sia in termini di orientamento che di competenze;
- b. garantire il monitoraggio dello stato di avanzamento del percorso, in itinere e nella fase conclusiva, al fine di intervenire tempestivamente su eventuali criticità;
- c. verificare il processo di attestazione dell'attività svolta e delle competenze acquisite dallo studente;

Il registro nazionale delle imprese. È stato introdotto dalla Legge 107, strumento importante per rafforzare la rete delle collaborazioni legate all'alternanza estendendone l'accesso ad altri soggetti, cosiddette *Strutture ospitanti*, la cui tipologia è stata notevolmente allargata dall'articolo 1, comma 34 della legge 107/2015 e attualmente possono essere rappresentati da:

- Imprese e rispettive associazioni di rappresentanza;
- Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura;
- Enti pubblici e privati, ivi inclusi quelli del terzo settore.

Con questo strumento è più facile individuare individuare i partner in fase di avvio di un progetto di ASL. Il Registro è articolato in due sezioni:

- *una aperta e consultabile*⁹⁷, gratuitamente in cui sono visibili le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili a svolgere i percorsi di alternanza. Per ciascuno di essi il registro riporta anche il numero massimo di studenti ammissibili e i periodi dell'anno in cui è possibile svolgere l'attività di alternanza;
- *un'altra, speciale*, contenente elementi identificativi delle imprese per l'alternanza scuola-lavoro.

Il "registro" è stato progettato per creare un punto di incontro tra i due mondi scuola e azienda. Il dirigente scolastico infatti, avvalendosi del registro nazionale, può individuare le imprese e gli enti pubblici o privati con cui stipulare convenzioni per i percorsi di alternanza. Le convenzioni possono essere stipulate, tuttavia, anche con imprese, musei e luoghi di cultura e di arte, istituzioni, che non

⁹⁷ Il registro è disponibile sul sito: <https://scuolalavoro.registroimprese.it/rasl/home>.

sono presenti nel Registro nazionale per l'alternanza scuola-lavoro. La mancata iscrizione del soggetto ospitante nel suddetto Registro non preclude, quindi, la possibilità, da parte del suddetto soggetto, di accogliere studenti per esperienze di alternanza.

Ad ormai due anni dall'avvio del Registro occorre sottolineare che vi sono ancora molte criticità. Come emerge dalla ricerca empirica che ho descritto nel terzo capitolo relativa al caso di studio su un progetto di alternanza di alcuni istituti tecnici, una delle difficoltà maggiori emersa è quella di gestire questo grande flusso di studenti sia per le scuole che per le imprese o le strutture ospitanti. La questione critica non è data dalla norma perché ha indubbiamente smosso le acque stagnanti, dando uno scossone a tutti i sistemi coinvolti, ma ancora una poca organizzazione sia da parte delle istituzioni formative che da parte del mondo del lavoro. Non parliamo solo delle piccole e medie imprese del sud, ma anche quelle del nord. In alcune interviste con i tutor interni in un istituto tecnico-tecnologico del Mantovano è emerso questo gap da parte delle scuole di non riuscire a progettare un'alternanza "mirata", fatta a regola d'arte perché ora con l'obbligatorietà delle 400 ore, il numero degli studenti è aumentato a dismisura. Ma le imprese sono sempre le stesse se non diminuite, con capacità formative minime (la maggior parte sono piccole imprese in molti casi familiari con 2-3 dipendenti), e il più delle volte il ruolo del tutor viene assunto dallo stesso imprenditore o dello studio professionista. Le intenzioni sono giuste ma ci sono – come vedremo nel dettaglio nel terzo capitolo – in Italia criticità strutturali dovute a molteplici fattori, uno di questi è sicuramente la scarsa capacità formativa delle PMI italiane (anche in quelle del nord l'87% delle imprese ha meno di 10 dipendenti e con servizi innovativi bassi per la maggior parte di queste). Creare strumenti come il "*Registro*", indubbiamente, potrà avere nel lungo periodo un impatto positivo in ottica di rafforzamento del raccordo tra "mondo scuola e mondo impresa" e quindi nel consolidare il modello dell'ASL. Ma per un'integrazione forte tra scuola e azienda, devono "esserci" entrambi gli attori. Se manca una delle due parti l'alternanza sarà sempre dimezzata (Bertagna, 2016).

1.1.2.2.2 Dimensione pedagogica

A partire dai primi anni Duemila, l'adozione da parte dell'Unione Europea di politiche basate sul concetto di Lifelong learning e il richiamo alla pluralità di contesti di tipo formale, non formale ed informale per l'apprendimento hanno cominciato a modificare in profondità il campo di applicazione dell'alternanza (Salatin, 2016). Sul piano più strettamente pedagogico infatti l'ASL si basa – come vedremo meglio più avanti prendendo come riferimento i postulati teorici di

riferimento insiti nei processi di apprendimento sul lavoro – su un paradigma centrato sull'apprendimento situato (Lave e Wenger, 1991) e sul coinvolgimento attivo del soggetto in formazione. Se in precedenza pertanto era invalsa una divisione piuttosto marcata tra luoghi e tipologie di formazione oggi si va sempre più diffondendo il principio della centralità del soggetto in apprendimento e della sua continuità rispetto ai molteplici contesti, di cui peraltro viene riconosciuta l'equivalenza formativa e la reciproca permeabilità (Salatin, 2016).

L'Alternanza si configura pertanto come un apprendimento in situazione, però diversa da altre esperienze come stage e tirocini, perché presuppone appunto, un'alternanza tra lavoro e studio; in alternanza l'allievo lavora e acquisisce competenze in contesto lavorativo, ma torna a scuola per ridefinire le competenze stesse, sistematizzarle dal punto di vista teorico-formale e soprattutto per riflettere sulla propria esperienza e darle senso dal punto di vista personale. In questo senso l'Alternanza realizza più di altre metodologie quell'apprendimento per competenze in senso stretto che la definizione europea delinea: acquisizione di conoscenze e abilità; capacità di utilizzarle; capacità di utilizzarle e trasferirle in contesti diversi di esperienza, mobilitando attitudini personali e metodologiche tali da adattarsi al contesto, ma anche da modificarlo e generare nuova conoscenza.

L'Alternanza è uno dei luoghi, a ragione ritenuti fondamentali dai documenti europei, di apprendimento “non formale” in cui la competenza si genera. La scuola ha il dovere di promuovere e assumere tale esperienza per attribuirvi senso e significato e per consegnarla alla riflessione dell'allievo perché diventi non solo sapere tecnico, ma patrimonio personale per la maturazione dell'identità del giovane studente.

I progetti di “alternanza scuola-lavoro” devono diventare occasioni di partecipazione attiva, piuttosto che, come spesso accade, essere vissuti all'interno del sistema Scuola e del sistema Azienda meramente come un'appendice che poco o nulla ha che fare con i rispettivi obiettivi primari. Per questo occorre valorizzare le funzioni di tutoraggio, accompagnamento e mediazione culturale tra il personale docente dell'istruzione e i *tutor* aziendali, garantendo sia la loro adeguata formazione, sia la loro generativa interazione con docenti e ragazzi (Costa, 2016).

Tale scenario impone il superamento del modello tradizionale “scuola-centrico”, incardinato sull'offerta, a favore di quello proattivo, in base al quale alla scuola compete raccordarsi alla domanda sociale, quindi raccoglierla, strutturarla e organizzarla a partire dall'interazione che essa deve poter garantire a tutti i soggetti coinvolti. In questa prospettiva l'alternanza scuola-lavoro, promuovendo un apprendimento sociale e partecipativo, attiva processi di consapevolezza, cambiamento, capacitazione, che coinvolgono soggetti (studenti, docenti e *tutor*), istituzioni (scuola e impresa) e contesti territoriali.

L'alternanza diventa, per la scuola, esperienza di connessione partecipativa e di “attraversamento

dei confini” (Wenger, 2006) per tutti i soggetti coinvolti, siano essi alunni, docenti o *tutor* aziendali. Se, infatti come sostiene il Costa (2016) “il tirocinio cura soprattutto l’immersione nella pratica specifica lavorativa, l’alternanza scuola-lavoro è una metodologia frutto di una collegialità capace di far scaturire proposte e progetti pratici di ripensamento e di rinnovamento dell’insegnamento in ambiente scolastico”.

Dai focus group (saranno descritti nel terzo capitolo) all’interno della ricerca empirica, somministrati in alcuni Istituti (tecnici e licei) ho potuto osservare, come gli studenti attraverso la loro esperienza sul lavoro siano in grado di acquisire anche attraverso l’ausilio del tutor esterno, non solo le competenze tecniche e le abilità manuali ma anche le competenze relazionali e le abilità sociali. E in alcuni casi ho riscontrato come gli studenti riescono a comprendere di più il valore dell’alternanza rispetto ai loro insegnanti o tutor i quali ancora stentano a “entrarci dentro” perché non ne comprendono il senso o il valore quale metodologia didattica, in particolare nei Licei. Come viene anche descritto in un contributo (Vitale, Formenti e Calciano, 2017), estratto da una ricerca sull’esperienza di ASL nei laboratori⁹⁸ per l’orientamento L.A.B.O. messo a punto da alcuni pedagogisti del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell’Università degli studi di Milano Bicocca⁹⁹. All’interno di un laboratorio, viene riportato un commento di un giovane insegnante di un Liceo Classico di Milano il quale afferma “*Io non capisco il senso dell’ASL al liceo, quest’ultimo nasce con un altro intento, più alto: formiamo al pensiero, all’aprire la mente. Con questa alternanza ci dobbiamo inventare connessioni con contesti lavorativi che non esistono, perché il liceo di fatto non è nato per averne e perché il mondo del lavoro si è ormai frantumato*”. In queste parole a mio parere emerge la poca comprensione del valore dell’alternanza quale vera e propria nuova metodologia didattica e dunque il senso di disorientamento del docente nei confronti di un qualcosa di nuovo. Queste parole sono indubbiamente conseguenti l’introduzione dell’obbligatorietà dell’ASL, in cui sono stati inseriti anche i Licei con le 200 ore (Legge 107/15).

E sicuramente una rivoluzione di questa portata richiede ovviamente un tempo di implementazione, come viene riconosciuto dagli stessi Dirigenti scolastici (interviste nel terzo capitolo). E non c’è dubbio che l’alternanza “sconvolge” il quieto vivere delle scuole e pone le imprese di fronte alla responsabilità collettiva della formazione dei giovani, cioè alla costruzione del loro futuro (Bergami, 2017). Si conta, che per l’anno 2017/2018 con il “triennio obbligatorio” ci saranno più di un milione e mezzo di studenti in alternanza. Dunque occorre comprendere come

⁹⁸ Come afferma la Mortari (2002) “*i laboratori di orientamento sono luoghi creativi e pensosi che mettono in atto una pedagogia dell’autoconsapevolezza*”

⁹⁹ Il laboratorio LAB’O Alternanza, progetto curato dal servizio di orientamento formativo LAB’O (Laboratorio Ateneo Bicocca per l’Orientamento dell’Università Bicocca di Milano) con il gruppo di ricerca FROGS – *Formazione, Ricerca, Orientamento* nei Gruppi e nei Sistemi presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione. I laboratori prevedono incontri di gruppo (10-15 studenti) della durata di 2-3 ore,

non si tratta più di una sperimentazione provvisoria, di un'esperienza sporadica da fare ai ragazzi per capire il mondo del lavoro, un qualcosa di più di una semplice appendice da incollare all'anno accademico, ma di un vero e proprio dispositivo educativo. Solo se si comprende il valore dell'alternanza scuola-lavoro in questa ottica ovvero finalizzato non solo per l'occupabilità ma soprattutto per la formazione integrale della persona, si può sviluppare una vero sistema di alternanza formativa concreto, efficace e formativo.

Ed infine è necessario che si trovi il giusto baricentro per svilupparla in questa direzionalità. Margiotta in suo contributo del 2014, prima che venisse varata la legge 107 sosteneva: “*come l'attuale scuola secondaria superiore difetti di un baricentro formativo che consenta ai giovani di esplorare come rigore e di acquistare padronanza del valore generativo dell'istruzione*” e come il “*valore si fa conoscenza in atto se impara ad estrarre dai contenuti di conoscenza e di esperienza le forme capacitanti di espansione dei talenti e delle libertà individuali*”. E ancora “*la scuola dovrebbe orientarsi e ruotare intorno alle seguenti coordinate:*

1. *il laboratorio come forma logica trasversale e ricorsiva (non come forma spaziale) di sviluppo di apprendimenti generativi;*
2. *l'apprendistato cognitivo¹⁰⁰, le discipline vengono insegnate come programmi di ricerca, i saperi vengono appresi come spazio di innovazione;*
3. *il lavoro come dimensione formativa reale della creatività e della conquista di autonomia dei soggetti*”.

Le peculiarità dell'alternanza scuola-lavoro, pertanto, è di essere una forma di apprendimento situato che non viene effettuata in un unico contesto, ma all'interno di uno spazio fatto di attività di collaborazione e condivisione tra due diversi contesti. L'alternanza presuppone la creazione di un “terzo spazio”, dove i due mondi, quello dell'istruzione e quello del lavoro, con le loro culture e le loro differenze, sviluppano un processo di *dialogization*.

È solo l'attraversamento di quei *frames* e dei confini, che separano la scuola e il mondo del lavoro, che permette ai due sistemi di conoscersi profondamente l'un l'altro, di costruire qualcosa di completamente nuovo e creativo. In questa prospettiva, l'obiettivo è di indagare come la scuola e le organizzazioni collaborano per la creazione di esperienze di apprendimento situato significative a favore degli studenti.

¹⁰⁰ Sull'apprendistato cognitivo Umberto Margiotta afferma: “si sviluppa secondo tre dispositivi ricorsivi: 1) mimesi; 2) riorganizzazione strutturante; 3) invenzione. L'apprendistato si fa cognitivo in quanto utilizza la sfida emotiva che coinvolge il giovane nel momento in cui si confronta con un problema o con la spiegazione delle soluzioni relative che gli fa scoprire. Si evince facilmente da ciò che che l'apprendimento cognitivo dovrebbe costituire la filigrana maieutica e riflessiva di ogni situazione di insegnamento e di apprendimento e ispirare l'organizzazione e la riqualificazione degli ambienti di apprendimento” in Margiotta U. (2014), *Un pensiero strategico per dar forma alla scuola secondaria superiore*, in “Scuola Democratica: Learning for Democracy”, 01-2014, Il Mulino.

Come sostiene Margiotta (2015) *“ad una visione dell’educazione come una regione dai confini chiaramente delineati (istruzione, scuola, metodo), consegue una visione di formazione come rete di basi di conoscenza ed esperienza, insieme mobile e negoziale, di reti e di risorse per l’azione in situazione”*.

Le esperienze “transizionali” che caratterizzano la vita del lavoratore, attraverso lavori discontinui ed intermittenti, con il bagaglio di esperienze di apprendimento generate anche informalmente nei contesti di lavoro, generano una nuova identità professionale. Identità indubbiamente più complessa rispetto al passato, nella quale leva fondamentale sono i processi di formazione, di orientamento e di coaching personalizzato grazie anche all’ausilio di figure professionali quali il tutor, il mentor o il coach. È in questo “spazio” che si determina la possibilità di un’agency capacitante.

In definitiva se il modello dell’alternanza scuola-lavoro implica un modello di scuola diverso rispetto a quello tradizionalmente fondato esclusivamente sulle conoscenze allora occorre che tutte le parti si impegnino nel porre al centro l’apprendimento dello studente. Da qui l’urgenza di “cambiare rotta” ripartendo dalla scuola e dall’università, riprogettando nuovi curricula di apprendimento “capacitanti” (Marcone, 2018)¹⁰¹ che pongono al centro forme di pratica condivisa, metodologie di alternanza formativa che avvicinano sempre di più i due mondi scuola e lavoro sino a contaminarli verso una “formatività” del soggetto che apprende.

¹⁰¹ Marcone V.M. (2018), *Il valore dell’apprendimento basato sul lavoro* in Alessandrini G. (a cura di), *Atlante di Pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano (in corso di pubblicazione).

1.2

Motivazione e domande della ricerca

La Ricerca intende analizzare e individuare le “variabili” formative caratterizzanti i processi di apprendimento basati sul lavoro (Work-based learning), all’interno di “pratiche” differenti dalla tradizionale formazione d’aula, con un focus particolare al sistema “duale” di formazione e lavoro proprio dell’apprendistato e dell’alternanza scuola-lavoro.

Il progetto di ricerca nasce dalla consapevolezza che le esperienze formative dei giovani coinvolti nei percorsi di WBL, debbano essere osservate e studiate non solo e non tanto nella misura di “quanto” i giovani apprenderanno e non solo in un’ottica di occupabilità, ma in particolare rispetto alle *caratteristiche dei processi cognitivi* attivati, alla rilevanza delle *modificazioni del rapporto con i saperi*, alla partecipazione al processo di costruzione dei significati. Si tratta, in sostanza, di comprendere quale siano gli effetti delle esperienze lavorative sul piano formativo rispetto alle strutture cognitive dei soggetti, e quindi su un piano di lungo periodo e di trasferibilità della disponibilità ad apprendere. L’apprendimento pertanto viene visto come appartenenza, come “esperienza”, come “azione” e come “divenire” in un’ottica di “formatività” del soggetto che apprende in un contesto di work-based learning.

Da qui la riflessione sul tema centrale della Tesi. Secondo Umberto Margiotta “Formativo” infatti “non è solo ciò che attiene a situazioni strutturate di apprendimento, ma comprende tutto ciò che rende ‘significante’ azioni volte alla creazione di valore”. Il problema formativo consiste nel porre i soggetti in condizione di affrontare la complessità del reale e la dinamicità del cambiamento, attraverso strumenti gestionali che rispettino la significatività di sé all’interno della pluralità ambientale e delle comunità alle quali appartengono o con cui interagiscono (Margiotta, 2015).

La Tesi inoltre intende esplorare altri temi chiave quale il ruolo formativo della Tutorship nei percorsi di apprendistato, la relazione educativo-formativa che si viene a generare tra tutor e apprendista e la capacità “formativa” dell’impresa nell’accogliere l’apprendista come membro partecipante ad una comunità di pratica in cui possa situarsi ed identificarsi dando forma e significato alle sue azioni in un’ottica di formatività e riflessività del soggetto che apprende sul lavoro.

La ricerca si pone dunque gli obiettivi principali di:

1. comprendere le condizioni pedagogiche ed organizzative che generano un percorso formativo per il discente e il tutor coinvolti nei modelli di apprendistato e alternanza;
2. elaborare un *modello propositivo* (Tassonomia) di elementi di qualità dei processi formativi attinenti i percorsi di work-based learning, in particolare nell’apprendistato (piano formativo

- individuale, *tutorship*, aspetti di *governance* dei processi);
3. verificare attraverso l'indagine empirica su alcuni casi di studio, la praticabilità della Tassonomia come strumento di orientamento professionale per gli attori coinvolti, in particolare alla formazione alla Tutorship.

A) Quadro teorico

Al fine di studiare i processi di apprendimento basati sul lavoro, sono stati individuati i seguenti modelli teorici di riferimento. In primo luogo la categoria della formatività è stata assunta dal contesto del pensiero di Pareyson e Margiotta. Per l'elaborazione della Tassonomia, in quanto dispositivo pedagogico, il lavoro di Tesi ha utilizzato alcuni rilevanti framework teorici che si inquadrano nel più ampio contesto del costruttivismo: il learning by doing e l'Experiential Learning (Dewey), il Situated learning e il costrutto della comunità di pratica (Lave e Wenger), l'apprendimento trasformativo (Mezirow) ed infine il capability approach (Sen e Nussbaum).

B) Quesiti di ricerca

Alcuni interrogativi fondamentali hanno guidato il percorso di ricerca:

- Quale processo di apprendimento efficace è possibile attivare nei contesti di lavoro in particolare nell'ambito dei processi di apprendistato e alternanza scuola-lavoro?
- Con quali dinamiche di metodologia formativa e di tecnica didattica?
- A quali quadri teorici è possibile attingere per costruire processi di formazione al lavoro e nei contesti di lavoro?
- Come considerare il rapporto tra formazione e sviluppo delle capabilities tra individuo, tutorship e contesto?
- Quali differenze si generano nei contesti informali rispetto a quelli formali rispetto a questioni come le seguenti: quale deve essere il ruolo del docente? quale deve essere il ruolo del tutor interno (scuola)? quale deve essere il ruolo del tutor esterno (azienda)?

C) Metodologia

L'indagine ha richiesto la costruzione di un dispositivo pedagogico la Tassonomia di Indicatori di qualità (TIQ) relativa ai *processi formativi dei modelli di WBL (alternanza scuola-lavoro e apprendistato)*.

La ricerca empirico-descrittiva ha previsto l'utilizzo di strumenti quali-quantitativi: focus group, la somministrazione di questionari di auto-valutazione ed interviste semistrutturate agli attori

coinvolti nei processi formativi relativi ai casi di studio oggetto di indagine (studenti, tutor, dirigenti).

La tassonomia di indicatori di qualità (TIQ) potrebbe costituire uno strumento utile per la formazione dei tutor e per il monitoraggio dei processi; la messa a punto di tale tassonomia potrà costituire insieme alla rassegna dei casi studiati il valore innovativo del progetto.

D) Risultati attesi

Le finalità raggiunte e le ipotesi di lavoro proposte – tenendo conto della realtà normativa, economica e formativa nazionale ed internazionale – potrebbero consentire di tracciare le condizioni e gli strumenti di tipo pedagogico e organizzativo che possono essere considerati essenziali per lo studio dei modelli di apprendistato formativo e alternanza scuola-lavoro, in una prospettiva di implementazione qualitativa.

In particolare i risultati raggiunti sono:

- rassegna della Letteratura attinente il Framework teorico prescelto e discussione critica;
- analisi del contesto normativo di riferimento relativo ai modelli di work-based learning;
- la costruzione di una Tassonomia di Indicatori di qualità (TIQ) relativa ai *processi formativi dei modelli di WBL (alternanza scuola-lavoro e apprendistato)*;
- definizione di *soluzioni pedagogiche e metodologiche* con particolare riferimento all'interazione tra impresa e formazione (schemi didattici generativi di riflessività sui processi di accompagnamento al lavoro, ecc.);
- valutazione dell'impatto del WBL sugli stakeholders.

CAPITOLO SECONDO

QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

*“Un'oncia di esperienza è meglio di una tonnellata di teoria,
semplicemente perché è nell'esperienza che la teoria
può avere un significato reale vitale e verificabile”*
(J. Dewey,1916)

*“Conoscere è un atto di partecipazione
a complessi sistemi sociali di apprendimento”*
(E. Wenger,2000)

2.1

Il valore educativo e formativo del lavoro

Per comprendere i processi di un apprendimento basato sul lavoro (Work-Based Learning), in particolare nei modelli dell'apprendistato formativo e dell'alternanza scuola-lavoro, è necessario partire dal tema della *valenza educativa e formativa* del lavoro.

Il lavoro è elemento di dignità, come è stato recentemente ricordato da Papa Francesco¹⁰². Occorre ricordare che la pedagogia del lavoro richiama una tradizione pedagogica che si rifà alla dottrina sociale della Chiesa (basti pensare all'asse ideale che lega la visione benedettina alle opere di Don Bosco) fino all'idealismo tedesco (J.F. Herbart, Pestalozzi, etc.) e si correla ad un'ampia letteratura sul tema della valorizzazione del lavoro come elemento di umanizzazione dell'uomo e della donna, ai modelli metodologici centrati sul *sapere pratico* che come vedremo più avanti che costituiranno un punto di svolta nell'interpretazione dell'apprendimento nei contesti di lavoro.

Il valore del lavoro si è affermato nel dibattito pedagogico contemporaneo come “ambito” che contribuisce a promuovere la crescita e lo sviluppo della persona (Alessandrini, 2004; Costa, 2012;

¹⁰² Si veda in particolare il discorso pronunciato da Papa Bergoglio Genova, 27 maggio 2017. Papa Francesco incontra il mondo del lavoro allo Stabilimento Ilva (L'Osservatore Romano-SIR), e si veda anche l'Enciclica “*Evangelii Gaudium*”.

D’Aniello, 2014; Malavasi, 2016)¹⁰³. È anche una declinazione essenziale del principio che vede il lavoro come una parte fondamentale dell’attività umana e che, di conseguenza, coglie come imprescindibile un approccio interpretativo sul piano antropologico del tema del lavoro.

Lo sviluppo di un concetto pedagogico del lavoro può essere interpretato come promozione della dimensione educativo-formativa propria del lavoro (Alessandrini,2012), ovvero come riflessione sul valore formativo-apprenditivo dell’esperienza professionale nelle sue diverse manifestazioni. La preparazione del soggetto al sociale attraverso il lavoro sta a significare la sollecitazione della partecipazione dell’individuo alla società in quanto impegno professionale. Questa dimensione dell’educazione al lavoro come educazione alla socialità può essere educazione alla cittadinanza attiva.

Il pensiero pedagogico, sin dalle sue origini, ha elaborato una vera e propria concezione del lavoro. Nell’accezione più ampia di “manualità”, di esercizio concreto per l’apprendimento, di maturazione del senso di socialità della persona e di potenziamento della personalità del lavoratore, il lavoro si afferma come concetto educativo trasversale alla storia pedagogica in particolare nei contributi di J.A. Comenio, J.J. Rousseau, F. Froebel, J.H. Pestalozzi, G. Kerchensteiner, J. Dewey. S. Hessen¹⁰⁴.

Per comprendere la valenza educativa del lavoro, è opportuno partire dalla radice originaria della parola lavoro che deriva dal latino “labor”, termine che significa “sforzo”, “fatica”¹⁰⁵.

Il lavoro veniva contrapposto nelle società antiche quasi in antitesi alle *humane litterae*. Nell’ambito della cultura greca, in particolare, il lavoro è considerato quasi un comportamento “non umano” adatto agli schiavi in quanto con la sua faticosità rendeva: “inadatti alle opere e alle azioni della virtù il corpo o l’intelligenza degli uomini liberi”. È l’idea di “aretè” che si contrappone al lavoro: questa virtù – propria degli uomini liberi – rimanda al concetto di spiritualità propria dell’essere umano, il “vir” dotato di un’armonica formazione nel corpo e dell’anima e libero.

Nella concezione antica del mondo greco-romano, era possibile cogliere la differenziazione tra il lavoro inteso come fatica, sacrificio svalutazione, condanna dell’uomo (“ponos” in Grecia, “labor” nell’antica Roma) e il lavoro come liberazione, esaltazione (l’otium), cioè l’esercizio delle arti

¹⁰³ Alcuni degli autori più significativi che si sono confrontati sulla Pedagogia del Lavoro hanno costituito negli anni scorsi un tavolo di lavoro all’interno della società scientifica Siped.

¹⁰⁴ Su questi aspetti si veda la voce Pedagogia del lavoro nell’*Enciclopedia Pedagogica*, diretta da Mauro Laeng, Editrice La Scuola 1990, pag. 6596-6621.

¹⁰⁵ Sui diversi significati del termine labor, cfr. Zago, 2018; Bertagna, 2018; Sennet, 2008.

liberali (Zago, 2018). “L’altro lavoro”, quello delle mani, il negozio (*nec otium*), pur necessario per la sopravvivenza materiale, non nobilitando la vita, non era compreso nella *paideia*¹⁰⁶.

Nella contemporaneità la contrapposizione tra le due visioni del lavoro, “ponos” ed “ergon”, *nec otium* e *otium*, viene ad essere superata.

Il momento dell’elaborazione creativa e progettuale del lavoro tende ad intrecciarsi con quello dell’agire pratico e della tensione realizzativa che è connesso a questo.

Avviene, dunque che lavoro e apprendimento e formazione sono e saranno sempre più intrecciati nel futuro, nel contesto di quella che viene definita società della conoscenza (Alberici, 2002; Alessandrini, 2004; Di Rienzo, 2014). Al centro dell’idea di società cognitiva si innesta il circolo virtuoso di apprendimento, formazione e lavoro.

Il lavoro può diventare educativo perché fornisce al giovane competenze utili ad affrontare la vita dopo lo studio: sia sul piano meramente professionale che sul piano personale. Sul piano professionale permette di acquisire, anche se in modo elementare, determinate “soft skills” che sono utili nel mercato del lavoro (problem solving, capacità di lavorare in team, rispetto degli orari e dell’organizzazione lavorativa).

2.1.1 Il valore dell’agire pratico

Il fine dello sviluppo è “*creare una situazione, un ambiente, in cui le persone, individualmente e collettivamente, siano in grado di sviluppare pienamente le proprie potenzialità e abbiano ragionevoli probabilità di condurre una vita produttiva e creativa a misura delle proprie necessità e dei propri interessi*” (Sen, 2001).

“Mestiere”, “apprendista”, “lavoro professionale”, sono tutte espressioni che poggiano sul valore dell’agire pratico come elemento di crescita e sviluppo della persona. Quanto importante, dunque, è la pratica nello sviluppo della civiltà? Una visione molto spesso *manichea* della cultura ha soprattutto in Italia, operato una svalutazione dell’agire pratico rispetto al cosiddetto sapere colto (quello delle professioni liberali) a partire dai retaggi di una cultura umanistica “malintesa”, che si è sedimentata negli anni. Questa tendenza si è manifestata soprattutto a partire dal secolo diciottesimo quasi come un’inversione di tendenza rispetto alla visione diffusa nel quattrocento prima e nel fiorire della cultura rinascimentale come opere quale quella del Vasari ci documenta. Il filosofo della scienza Paolo Rossi (1997) nel volume “*La nascita della scienza moderna in Europa*” ci

¹⁰⁶ Paideia termine greco: “il cui significato originario equivaleva a ‘educazione’ e che assunse poi il valore di ‘formazione umana’ per arrivare infine a indicare il contenuto di detta formazione, la cultura nel senso più elevato personale”, *Enciclopedia Treccani*.

racconta che il libro della natura, l'officina degli artigiani, la sala anatomica, vennero più voltcontrapposte dal baconiano Robert Boyle (1998), alle biblioteche, agli studi dei letterati e degli umanisti, alle ricerche puramente teoriche. Il filosofo inglese Francis Bacon¹⁰⁷ infatti nell'opera "*Consideration*" (1641) sosteneva che "i beni dell'umanità possono essere grandemente accresciuti dall'interesse dei filosofi naturali per i mestieri". Per G.W. Leibniz – il filosofo che secondo alcuni studiosi ha anticipato le radici stesse dell'informatica – le conoscenze non scritte e non codificate, diffuse tra gli uomini che svolgono attività tecniche sono più importanti dei manuali "dotti". Egli notava che, "*occorreva un vero e proprio teatro della vita umana, ricavato dalla pratica degli uomini perché se una sola delle arti andasse smarrita a ciò non potrebbero rimediare tutte le nostre biblioteche. I metodi di lavoro praticati dagli artigiani nelle officine e mai codificati – secondo questa visione profetica – andavano studiati, colti ed oggi diremo protetti*". Il movimento degli enciclopedisti aveva valorizzato il sapere pratico degli artigiani inserendo nella stesura dell'*Encyclopedie* le illustrazioni degli utensili diffusi all'epoca fornendo – si può dire paradossalmente – la stessa rilevanza che normalmente si affidava alle figure bibliche o di soggetto religioso. Denis Diderot, il matematico che insieme a Jean Baptiste D'Alembert¹⁰⁸ fu autore dell'*Encyclopedie* sembra si sia rivolto ai più abili operai di Parigi e dell'intera Francia per sottoporre loro la richiesta di dati ed informazioni su come sviluppassero la loro maestria.

La consapevolezza del valore formativo dell'agire pratico, tra cinque e seicento, come si è visto è diffusa anche in quella che possiamo definire la cultura ufficiale accademica viene poi a perdere di valore anche a motivo del diffondersi di tradizioni didattiche come quelle proprie del liceo gesuitico centrate su forme ben diverse di "trasmissione" della conoscenza che facevano leva sui processi trasmissivi della *lectio* e su forme sostanzialmente passive di acquisizione del sapere da parte dei discenti.

Il grande creatore di acqueforti, Gianbattista Piranesi¹⁰⁹, architetto di origine veneziana giunto a Roma a metà del settecento, al quale è stata di recente dedicata una mostra a Roma, dal titolo "*La fabbrica dell'utopia*", visitando con tenacia e passione le rovine romane, elaborò un progetto

¹⁰⁷ P. Rossi (1975), F. Bacone *Scritti filosofici*.

¹⁰⁸ La parola Enciclopedia s'incontra, per la prima volta, nell'età moderna, presso Elyot (1531) e Rabelais (1532) e comporta l'accezione per noi familiare, di sapere universale, strutturato secondo un metodo rigoroso. Un secolo più tardi, Bacone teorizzò l'ideale enciclopedico, nel *De dignitate et augmentis scientiarum* (1623), procedendo a una classificazione delle scienze (sulla scorta di tre facoltà: memoria, intelletto, fantasia), che fu fatta propria da D'Alembert, nel Discorso preliminare all'*Encyclopedie*, insieme col proposito, anch'esso baconiano, di mettere a profitto le nozioni acquisite per realizzare il regno dell'uomo. Fonte: *Enciclopedia Pedagogica*, voce *Enciclopedia*, pag. 4334.

¹⁰⁹ Piranesi, Giovanni Battista. Incisore e architetto (Mogliano, Mestre, 1720 – Roma 1778). Si formò a Venezia con lo zio M. Lucchesi, ingegnere idraulico. La vocazione per l'architettura, la passione per l'archeologia e l'interesse per il "vedutismo" e il capriccio architettonico di P. trovarono numerosi stimoli nella formazione veneziana, a cui si unirono gli insegnamenti di progettazione scenica di G. e D. Valeriani. Le piene potenzialità della fantasia architettonica di P. si realizzarono tuttavia dopo il trasferimento a Roma (1740), al seguito dell'ambasciatore veneziano M. Foscarini. Fonte: *Enciclopedia Treccani*.

straordinario di documentazione della maestria romana degli architetti ed ingegneri della romanità aurea per consegnare ai contemporanei proprio gli strumenti, i calcoli e la perizia pratica di quegli antichi esecutori di meraviglie. Alcune acqueforti riproducono – come già avevano fatto gli enciclopedisti in un altro contesto – gli strumenti del mestiere utilizzati dai romani per sviluppare quelle opere titaniche come le mura degli acquedotti o delle tombe come quella di Cecilia Metella. L’obiettivo del Piranesi era quello di rappresentare una mappa “per ricostruire l’antico” trasmettendo agli architetti ed agli artigiani contemporanei i segreti della perizia tecnica (nei calcoli, nei materiali, etc.) degli architetti romani. L’intento del Piranesi nel dedicare la sua maestria a queste meravigliosi acqueforti era anche quello di risvegliare in qualche modo le coscienze dei romani ormai assuefatti al degrado delle rovine degli antichi templi, offrendo una testimonianza concreta della grandezza dell’architettura romana anche relativamente agli aspetti tecnici delle opere. Le acqueforti hanno peraltro un alto valore poetico, al di là della perfezione tecnica nel rappresentare il senso di una grandezza ormai lontana ma alla quale si sarebbe potuto tornare se fossero state rivelate le regole, i segreti, i calcoli che avevano potuto orientare i romani verso la realizzazione di quelle opere d’arte. L’opera del Piranesi è quindi in qualche modo simbolica a mio parere della rilevanza che nella cerchia degli intellettuali il sapere degli artigiani poteva significare in quegli anni.

Il ruolo del tutor – come si vedrà anche discutendo degli esiti della ricerca empirica sviluppata nell’ambito di questa tesi dottorale – può essere fondamentale. Attraverso la “mediazione” della tutorship, può avvenire un *processo graduale* di analisi degli oggetti da apprendere, di apprendimento “trasformativo” (per citare la nota definizione del Mezirow) fino all’acquisizione di forme di “partecipazione periferica” all’esperienza lavorativa dei più esperti.

Il tutor può e deve creare le condizioni di apprendimento utili allo *scaffolding* (“impalcature” letteralmente), che rendono possibili processi di *problem solving*, e di *problem setting* correlati all’agire pratico.

L’agire pratico richiede un “*adattamento flessibile*”. Questo concetto è stato approfondito in recenti studi in particolare da Billet¹¹⁰ quando afferma che accanto alla conoscenza “canonica” del sapere professionale si può individuare un altro tipo di conoscenza che è quella “personale”, conoscenza flessibile rispetto al contesto e generata con il tempo dal professionista grazie alla sua storia personale di apprendimenti. Questa seconda dimensione si affianca ad una terza dimensione che viene individuata dal Billet (2000) , quella attivata dalla dimensione situazionale. Nell’ambito

¹¹⁰ Billett S. (2000), *Guidance, activities and participation: towards a workplace pedagogy*, 8th Annual International Conference on post compulsory Education and Training: Learning together, working together, vol. 1, pp. 216-223, Surfers Paradise Park Royal, Gold Coast, Australia, 4-6 Dec.

della conoscenza “personale” avviene un processo di mediazione dei significati che è di tipo personale.

Le botteghe artigiane che ho citato prima – facendo riferimento anche alla straordinaria opera del Vasari che ci racconta cosa avveniva nelle grandi botteghe del nostro rinascimento – secondo il sociologo Richard Sennett (2008) autore di una trilogia sul tema dell'uomo-artigiano, hanno creato nel tempo in quanto sostanzialmente “luoghi di cultura”, una sorta di rituali sociali, o quella che viene definita un processo di “solidarietà ritualizzata”.

Sennett sostiene che fin dalla Grecia antica, alla Cina al rinascimento italiano al movimento dell'*Encyclopedie* è emersa un'idea dell'*autonomia* del lavoro da cui ha tratto ispirazione l'idea del cittadino-artigiano. Egli richiama la figura dell'artigiano non identificandola con quella del mastro di bottega di medievale memoria (D'Aniello, 2014). Ogni bravo artigiano – scrive l'autore – “conduce un dialogo continuo tra le pratiche concrete e il pensiero che si concretizza nell'acquisizione di abitudini di sostegno, le quali creano un movimento ritmico tra soluzione e individuazione di problemi”.

Sarebbe tuttavia errato, sempre secondo l'Autore creare una distinzione netta tra lavoro manuale e lavoro intellettuale: non si può dire che un lavoratore manuale (si pensi ad un operaio in fabbrica) possa svolgere al meglio il suo lavoro senza usare l'intelletto: movimenti, rispetto dei tempi e delle procedure non possono essere efficaci e produttivi senza la giusta concentrazione mentale.

Il lavoro umano può essere più o meno libero e creativo o esecutivo, individuale o in team, più flessibile o più routinario, più relazionale o più tecnico, ma è comunque e sempre (anche se talvolta non è evidente) sia di tipo manuale che di tipo intellettuale.

La scuola – e la ricerca pedagogica nel suo insieme – come da più parti si evince, *dovrebbe* in generale rivolgere maggiore attenzione al grande tema dell'*apprendimento legati alla pratica*, al contesto collegiale e collaborativo, ed anche allo sviluppo di skills imprenditoriali connesse alla dimensione di quella che possiamo definire “intelligenza pratica e manuale”.

L'integrazione tra apprendimento nei contesti di lavoro e apprendimento in aula facilita l'acquisizione delle competenze richieste per “sopravvivere” sul mercato del lavoro: il rispetto degli orari, l'orientamento al risultato, la collaborazione con i colleghi, il metodo, la progettualità, la capacità di risolvere problemi contingenti e di prevedere problemi futuri. Inoltre le esperienze di apprendimento duale aumentano le possibilità di socializzazione, di condivisione, il senso di appartenenza e la responsabilità di essere un cittadino-lavoratore. Questi elementi sono emersi in modo chiaro dalla ricerca qualitativa svolta attraverso i Focus Group, che sarà descritta nel terzo capitolo.

In sintesi gli ambiti di riflessione pedagogica in merito al valore dell'agire pratico sono tre:

- a. l'esigenza di scorgere l'acquisizione delle competenze professionali come l'interazione tra *conoscenza ed azione*;
- b. l'esigenza di cogliere la *rilevanza dei contesti* e dunque il carattere *situazionale del processo di acquisizione della pratica*;
- c. l'esigenza di cogliere il ruolo fondamentale del tutor come leva del complesso processo di acquisizione da parte del discente della conoscenza pratica relativa all'ambito professionale.

È proprio su questo ultimo punto che gli esiti della ricerca empirica di questa tesi dottorale possono fornire spunti di riflessione, come si vedrà nell'ultima parte del lavoro.

2.1.2 La visione “moderna” del lavoro

Analizzando le specificità educative connesse al lavoro come fenomeno socio-economico, occorre chiedersi quando emerga, almeno nella storia dell'occidente, la visione sostanzialmente moderna del lavoro. Proponendo una visione di estrema sintesi, possiamo ipotizzare alcuni momenti-chiave, generativi di nuove immagini e percezioni del lavoro che accompagnano tale visione.

È dal diciottesimo secolo, che il lavoro verrà considerato come una componente specifica dell'educazione. Con questo non si vuole affermare che in precedenza l'idea educativa del lavoro non fosse apparsa nel pensiero pedagogico. Già nel 300 *d.c.* con Sant'Agostino, e un secolo dopo con San Benedetto da Norcia, troviamo due modelli di riferimento per i secoli a venire. Il primo Sant'Agostino, già nel *De Magistro*¹¹¹ afferma il valore educativo del lavoro manuale. Egli affronta il problema educativo dal punto di vista del rapporto maestro-allievo. Sant'Agostino sviluppa argomenti pedagogici e filosofici sul problema dell'insegnamento della verità: “vero maestro è colui che ha la consapevolezza di trasmettere la verità, non di inventarla *ex novo* o di possederla in esclusiva”. Piuttosto il maestro deve stimolare la passione per la ricerca, avvicinare il giovane ai metodi per raggiungerla con i propri mezzi.

San Benedetto da Norcia – un secolo dopo – evidenzia alle estreme conseguenze il valore positivo del lavoro come elemento fondamentale della regola monastica. Il valore del lavoro e l'uso del tempo sono due cose strettamente collegate, come le due facce di un'unica medaglia (Bertagna, 2011).

¹¹¹ Il *De Magistro* è stato composto nel 389, dopo il ritorno a Tagaste, in Africa, poco dopo la conversione di Sant'Agostino. È quindi legato al momento in cui Agostino tenta di definire il rapporto tra fede e ragione, prima delle grandi opere del suo periodo più maturo. Il suo problema è individuare le condizioni che rendono possibile la comprensione razionale dei contenuti dottrinali del cristianesimo.

Il capitolo quarantottesimo della “Regola” è uno dei più citati dagli storici perchè è sicuramente quello che ha dato in qualche modo la spinta o il pretesto a formulare il motto dell’ordine benedettino, il famoso *ora et labora* che comparirà dappertutto nei monasteri e che è scritto su tutti i libri che San Benedetto tiene in mano nelle figurazioni sia pittoriche che scultoree. Con la *Regula benedettina* San Benedetto, dunque, si equipara il lavoro manuale a quello della preghiera e della lettura spirituale e la ricerca di uno equilibrio tra vita attiva e vita contemplativa si coniuga perfettamente alla vita religiosa e al concetto di lavoro come modello sociale ed educativo (Gargiulo Labriola, 2011).

Facendo successivamente riferimento al Medioevo, e poi all’età della Riforma, occorre menzionare le Congregazioni e gli Ordini religiosi come le Scuole Pie di Giuseppe Calasanzio¹¹², o le Scuole dei Padri Somaschi¹¹³ come ambiti nei quali assunse legittimità la considerazione del lavoro nella sua funzione formativa specifica, come uno strumento educativo proposto in percorsi formativi idonei al recupero delle classi povere e meno abbienti della società (Gargiulo Labriola, 2011).

Un siffatto accenno alla funzione formativa del lavoro trova piena esplicitazione in numerosi altri voci autorevoli.

Il primo pedagogista moderno, come sostengono in molti, può essere considerato Johann Amos Komenski, latinizzato in Comenio (1592-1670). Egli attribuisce forse per la prima volta un significato di piena dignità formativa all’esercizio di attività manuali al pari delle *humanae litterae* (Bocca, 2008). La riflessione in Comenio, giunge a concepire il *fare concreto delle mani* come essenziale al fine di determinare lo sviluppo delle facoltà umane, non solo per l’infanzia ma durante tutta la vita e per tutti gli uomini. Comenio afferma come sia importante che gli uomini amino il lavoro, quindi nel solco della tradizione benedettina, lavorare consente di eludere il mal costume e di vivere dignitosamente (Bocca, 2000). Il lavoro però è anche modalità didattica poiché “è facendo che si deve imparare a fare. Gli artigiani non intrattengono i loro apprendisti con lezioni teoriche, ma li mettono subito all’opera, perché imparino a forgiare forgiando” (Comenio, 1680).

Le cose, e con esse l’esperienza diretta del mondo naturale e umano, divennero le protagoniste della filosofia di Comenio¹¹⁴. Contro la cultura e l’educazione retorico-letteraria, Comenio affermò infatti che il *conoscere* è soprattutto un *fare*: la genesi e la struttura delle cose si apprendono

¹¹² Per ulteriori approfondimenti sull’opera Calasanziana si veda Faubell V. (1996), *Alcuni aspetti della pedagogia calasanziana*, in “Pedagogia e vita”, 5, pp 32-33.

¹¹³ Si veda Laeng M. (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1989, vol 3, p. 4310.

¹¹⁴ Concetto fondamentale della pedagogia comeniana è la necessità di educare tutti gli uomini per dare attuazione al principio divino che è in loro, quali creature di Dio. Poiché l’uomo ha una vita vegetativa, una vita animale e una spirituale, occorre sviluppare in lui la scienza, la virtù e il sentimento religioso. Egli formulò quella che fu chiamata l’utopia pansofica espressa nel motto “insegnare tutto a tutti” (“*omnes omnia docere*”).

facendole, agendo *su* di esse. Si può affermare pertanto che Comenio può essere considerato tra i primi filosofi che associa il lavoro alla pratica. Questa idea di lavoro sarà poi ripresa alcuni secoli dopo dalle nuove teorie sul “*learning by doing*” nella pedagogia deweyana sino ad arrivare nei tempi presenti al concetto di *Work-based learning* ed alle riflessioni teoriche sull’epistemologia della pratica.

Successivamente a Comenio anche in Locke (1632-1704), filosofo e “padre dell’Illuminismo” il lavoro assumerà una valenza formativa, trovando posto nell’insegnamento di un mestiere manuale. Egli dirà che le arti manuali che si praticano mediante il lavoro non solo aumentano le abilità dell’uomo, ma “giovano” anche alla salute. A differenza di Comenio, che si era impegnato in un disegno di educazione universale, Locke dà forma all’educazione di una classe, quella dei *gentlemen* inglesi, destinati a guidare la nazione. Nel carteggio con Lord of Chipley¹¹⁵ nella sua opera più pedagogica, “*I pensieri sull’Educazione*”, il filosofo delinea per il giovane gentiluomo una formazione privata, affidata ad un precettore che si esige colto, saggio ed esperto conoscitore del mondo – fino all’800 –, il viaggio e la conoscenza di luoghi e culture diversi rappresenteranno il compimento della formazione dell’aristocratico e del rampollo dell’alta borghesia coerente nell’azione e capace di comprensione psicologica dell’allievo. Sintetizzando si può affermare che se Comenio aveva scoperto il valore degli insegnamenti propedeutici e della didattica, Locke individua l’importanza dell’adattamento del programma formativo alle caratteristiche individuali e al ritmo evolutivo dell’allievo. In sintesi il metodo dell’educazione *lockeana* è legato al valore dell’esperienza e all’esaltazione del lavoro: i ragazzi devono essere educati con il gioco che differisce dal lavoro solo per l’immediata utilità; con ciò Locke si qualifica come il fondatore e il rappresentante fondamentale dell’educazione borghese (o dell’età industriale). Poiché per Locke la conoscenza dipende dall’esperienza, la didattica dovrà basarsi su di essa. Si dovrà insegnare attraverso l’esperienza diretta: a parere di molti studiosi è la prima formulazione del *learning by doing*. Va inoltre sottolineato che il pensiero di Locke risulta oggi essere di estrema attualità, quando nel sostenere la primaria importanza dell’osservazione e dell’esperienza, introduce una distinzione concettuale tra apprendimento formale ed informale (Margiotta, 2009). Quello che oggi definiremmo come “costrutto” dell’esperienza assurge con Locke a dimensione fondamentale della conoscenza, oggetto quindi della speculazione filosofica.

Anche J.J. Rousseau, filosofo dell’ottimismo naturalista ed antirazionalista (1712-1778) rileverà nel lavoro un significato educativo. Ma a differenza di Locke, che nel lavoro indica il risvolto ludico e distensivo del gentiluomo inglese, e cioè dell’uomo impegnato e assorto nei suoi studi, il

¹¹⁵ Si veda la voce Locke J. nell’*Enciclopedia Pedagogica* a cura di Laeng M., PP. 7033-37.

filosofo ginevrino scorderà nel lavoro un risvolto morale al pari del dovere sociale che questo rappresenta per tutti coloro che vivono nella società. È con Rousseau che il lavoro diventa ambito di educabilità ed area critica di individuazione della vocazione personale. Le idee di Rousseau e di Locke si diffondono nel centro dell'Europa e in qualche modo anticipano alcuni valori che poi tenderanno a diventare patrimonio di una parte della borghesia imprenditoriale dei secoli successivi (Alessandrini, 2004). La prima cosa che colpisce è che con l'Emilio, Rousseau vuole intrattenere una sorta di "dialogo" con il lettore. Egli si rivolge direttamente agli uomini comuni, ai borghesi, saltando la mediazione degli intellettuali. Come è stato da più parti rilevato, egli vuole parlare – illuministicamente – alla ragione degli uomini, senza paura dei paradossi e vuole così rompere il "guscio dei pregiudizi". Costruisce un modello ideale di educazione sebbene sia ricco di indicazioni concrete. All'ispirazione teorica del Rousseau che sarà ereditata dalla filosofia romantica dell'Ottocento seguiranno le illuminazioni del pedagogista svizzero J.H. Pestalozzi (1746-1827). In un'epoca fortemente segnata dallo sviluppo del capitalismo industriale, Egli intuirà l'importanza della funzione formativa del lavoro, non soltanto come riscatto delle classi povere, quanto piuttosto come elemento educativo tipicamente umano. Essenzialmente Egli trae spunto dall'opera di Rousseau arricchendola e personalizzandola con la forte rivalutazione dell'importanza del modello familiare nell'educazione del giovane che sia autenticamente *naturale*, la distinzione dei diversi piani del processo educativo (quali quello naturale, quello sociale e quello spirituale), la passione vista come una spinta alla nazionalizzazione dell'educazione di base che vada a costituire un mezzo per il riscatto sociale dei poveri. Pestalozzi elabora in maniera antesignana una visione dell'educazione non più solo come strumento per il riscatto sociale. Egli comprende le valenze pedagogiche del *lavoro in sé*, inteso come *chance* per formare la personalità del soggetto, ed in correlazione con le più tradizionali forme di educazione intellettuale, affettiva e morale. Il modello dell'habitat domestico era il contesto dove esercitare le dinamiche educative ed il lavoro *deve* riguardare l'intera esistenza umana. Egli riteneva, dunque, che i ragazzi dovessero esercitare abilità cognitive come l'attenzione, la riflessione, la comprensione in questo contesto e solo successivamente esprimere giudizi. Per Pestalozzi in definitiva il fine dell'educazione doveva coincidere con raggiungimento da parte dello studente dell'autonomia morale.

Per continuare ad approfondire il tema della valenza educativa del lavoro bisogna necessariamente riferirsi alla Pedagogia del lavoro, come disciplina che assume a tema "la scuola del lavoro" espressione usata per la prima volta da Georgens nel 1857. La scuola del lavoro rinuncia a coincidere, per area semantica, con la *scholè* e scorge il lavoro in un'accezione vicina a quella di S. Hessen: "il lavoro, che viene chiamato a definire il concetto della nuova scuola, nel senso più nobile della parola, appunto per questo si distingue dal lavoro come fatica, in quanto sviluppa la

personalità di chi lavoro e al tempo stesso la collega con gli altri, cioè la socializza”. Hessen, partendo dal presupposto che il lavoro non è “ponos”, individua questo, come traguardo finale della Bildung¹¹⁶ umana intesa nel senso canonico come la formazione di una personalità compiutamente matura, capace di autogovernarsi e di distinguere il bene dal male, il vero dal falso (Alessandrini, 2004). A questo concetto viene contrapposto quello di Pestalozzi, in quanto quest’ultimo teorizza la fondazione di un saldo rapporto tra educazione popolare ed istruzione professionale. È significativo, peraltro che in Pestalozzi il tema di questa istruzione come quello della preparazione professionale delle classi più povere, la “scuola del lavoro”, si configuri decisamente come “scuola popolare” e “scuola professionale”. Bisogna osservare, comunque che l’idea “moderna” di Pedagogia del lavoro trova la sua effettiva anticipazione non tanto nel pensiero di Pestalozzi, quanto nelle idee e del ruolo della scuola in Frierich Wilhelm Froebel (1827).

È dal pedagogista tedesco che occorre rintracciare per la prima volta in modo esplicito un’attenzione pedagogica al lavoro come ambito di sviluppo dell’“educabilità umana”. Se si riprende una affermazione enucleata in maniera molto felice da F. Blattner: “*La visione di Froebel ha una sua verità, che resta tuttora valida: il lavoro permette alla personalità di realizzarsi, può, se inteso nel suo senso più vero e profondo, dare un significato alla vita*”¹¹⁷.

Nel 1827 nello scritto “*L’educazione dell’uomo*” Egli sostiene, in alternativa a una visione meramente strumentale del lavoro come mezzo di sussistenze, che: “*no, l’uomo originariamente e veramente, lavora solo perché lo spirituale, il divino che è in lui si manifesti all’esterno, egli possa riconoscere così la propria spirituale e divina essenza e l’essenza di Dio*”. Il lavoro perde dunque con Froebel, il carattere di costrizione e necessità e diventa “*manifestazione del mondo interiore*”, in un’ottica che lo avvicina al gioco e alla libertà, cioè alle attività più nobili dell’essere umano. Lavorando e giocando infatti l’essere umano costruisce se stesso e il mondo che lo circonda. Froebel per questo può essere considerato il primo e il più grande rappresentante della pedagogia del lavoro (Alessandrini, 2004). Si vede facilmente come qui il discorso pestalozziano è superato. Segno dell’essenza spirituale e divina dell’uomo, il lavoro – ripetiamo – è additato come “*libera manifestazione del mondo interiore, per necessità e bisogno di questo mondo stesso*” (Froebel,

¹¹⁶ *Bildung*: temine tedesco che indica la cultura come processo formativo dell’uomo. Il termine era già presente nell’alto tedesco medioevale, sia nel riferimento fisico per cui si collega a Beild, scure, sia nelle metafore religiose (Eckart, Suso, Thaulero) per cui l’uomo è immagine di Dio, che si trovano fino a Pestalozzi. Il concetto di *Bildung* entra a pieno diritto da XVIII secolo nel linguaggio specialistico della Pedagogia per opera degli Illuministi. Tale immissione libera la *Bildung* da ogni vincolo con la teologia, il misticismo, la metafisica e la filosofia naturale e ne fa un termine chiave per la pedagogia come dottrina della educazione e dell’istruzione. Fonte: *Enciclopedia pedagogica*, vol. I, voce *Bildung*, pp. 1781-1782.

¹¹⁷ Laeng M. (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, vol. IV, pag. 6597.

1826)¹¹⁸. Da ultimo, Froebel – e per questo soprattutto è considerato il primo grande pedagogista del lavoro – respinge l’antitesi di fondo che il Nietzsche più ostile all’egalitarismo, quindi anche all’egalitarismo scolastico, pone tra Bildungsanstalt (istituto di cultura) e Anstalt der Lebensnoth (istituto per i bisogni della vita). Ritengo che sia necessario insistere su quest’ultimo punto della riflessione froebeliana per comprendere un caposaldo teorico essenziale della pedagogia del lavoro finalizzata in particolare a *non* fare della “scuola del lavoro” una scuola professionale, costruita in antitesi ad una scuola di cultura con la presunzione che vi siano, per così dire due specie di bambini, di adolescenti. La Pedagogia del lavoro infatti, non intende lanciare “un concetto economico” della scuola. Un concetto della scuola di tal tipo potrebbe indurre a far prevalere la tesi del “non scholae, se vitae discimus”, nel senso per cui la scuola sarebbe ridotta, per così dire ad “ancilla vitae” e più propriamente ad assoggettarsi ad una domanda alla società civile ubbidendo alla quale, necessariamente, deve farsi “professionale”, rassegnarsi, cioè a fornire un’istruzione, la pestalozziana “istruzione professionale”, appunto assolutamente non coincidente con una formazione come Erziehung (educazione o crescita libera della personalità) o come Bildung (formazione armonica, non parziale, anzi multilaterale se non onnilaterale) dell’uomo o anche come paideia (o educazione dell’uomo considerato, proprio secondo Froebel, nel bambino come totalità). Il concetto “pedagogico del lavoro” di cui parla George Kerschensteiner nella sua opera del 1912, è un punto di riferimento particolarmente significativo nella pedagogia della prima metà del novecento. Nel concetto di scuola del lavoro di cui parla il pedagogista tedesco, infatti si delinea la possibilità di un *doppio* compito, quello di preparare i “quadri” dello stato attraverso la formazione professionale, e quello di promuovere l’educazione in generale con l’educazione civica e liberale. Legame imprescindibile per quelle società che intendono ammodernare i loro sistemi di istruzione e formazione professionale. Quest’ultima viene vista dal Kerchensteiner non semplicemente come una forma di addestramento di abilità manuali, ma come una modalità di lavoro e di acquisizione di conoscenze generali su cui poter costruire gli apprendimenti futuri (Costa, 2011)¹¹⁹. Il lavoro, secondo Kerschesteiner, non è solo un’attività necessaria in un mondo in cui la maggior parte della popolazione deve lavorare, ma è anche “un mezzo per esprimere la propria umanità”. Per cogliere il significato etico e sociale che il pedagogista tedesco ha attribuito al lavoro manuale, occorre ricondurre il lavoro alla categoria di attività, volta all’esercizio di abilità tecnica, di giudizio e di virtù. In altre parole per Kerschensteiner, l’abilità e la virtù sono due facce della stessa medaglia,

¹¹⁸ “L’uomo ha ora molto spesso un concetto del tutto falso ed esteriore del lavoro e della laboriosità, dell’attività volta ad effetti esteriori, creativa: un concetto morto, e che non si regge, che non risveglia né alimenta la vita, né tanto meno porta con sé un germe di vita, e che di conseguenza è opprimente e avvilito (Die Menschenerziehung: cit., Froebel, *L’educazione dell’uomo*, § 23, Padova, 1938).

¹¹⁹ Il Kerschensteiner ha una formazione di tipo aristotelico ma si rifà anche alla filosofia dei valori di origine kantiana e che attinge i suoi motivi all’idealismo tedesco.

poiché l'amore per l'eccellenza delle proprie realizzazioni e il lato spirituale del lavoro coincidono. In entrambi i casi Egli ritiene che per il soggetto, non sia possibile completare la propria formazione (Bildung) se le abilità acquisite non trovano un impegno diretto nel "mercato del lavoro". Secondo l'Alessandrini (2004) "*la pedagogia del lavoro è lontana da una visione meramente economicistica ovvero adattivo-funzionalista del rapporto esistente tra l'individuo ed il lavoro*". La pedagogia del lavoro non si esaurisce né si identifica con la prassi formativa (orientata al lavoro) ma "*è sempre riflessione, problematizzazione intorno al rapporto soggetto-lavoro nelle sue diverse coniugazioni sia in chiave storica che di analisi-rilevazione delle dimensioni situazionali osservabili in sede di ricerca empirica*". La domanda che emerge riguarda allora la questione relativa al fatto che sussista ancor oggi in modo preponderante un orientamento culturale di tipo fordista che tende a privare del suo significato umanizzante e della sua prospettiva sostanzialmente educativa e pedagogica il lavoro. Nella contemporaneità, i contesti lavorativi sembrano ripercorrere la separazione tayloristica tra pensiero pedagogico e operatività addestrativo-formativa. Da qui la tesi che il valore educativo del lavoro possa "ricucire" la distanza tra *praxis* e *poiesis*¹²⁰, valorizzandone la valenza generativa e creativa. Ed ancora il valore del lavoro come espressione di una nuova multi razionalità capace di fare dell'intersoggettività lo spazio generativo della formatività dell'uomo (Costa, 2011). Il riferimento alla categoria della formatività di matrice *payresoniana* e l'ipotesi di verificare la sua adattabilità ai contesti di apprendimento basato sul lavoro – fulcro di questa tesi dottorale – nasce appunto dall'esigenza di comprendere se il valore educativo del lavoro come sintesi di *praxis* e *poiesis* possa essere generato e sostenuto nelle pratiche tutoriali di orientamento al lavoro richieste dai sistemi duali di formazione e lavoro.

2.2

Framework teorico di riferimento del work-based learning

2.2.1 Il Principio di "Formatività"

All'interno di *pratiche duali* differenti dalla tradizionale formazione d'aula, in particolare nel modello dell'alternanza e in quello dell'apprendistato, l'apprendimento, viene visto – possiamo dire usando alcune analogie –, come "appartenenza", come "esperienza", come "azione" e come "divenire" in un'ottica di "formatività" del soggetto che apprende.

¹²⁰ Nel Capitolo IV del VI libro dell'*Etica Nicomachea*, Aristotele distingue la produzione, *ποίησις* (*poiesis*) dall'azione, *πράξις* (*praxis*).

Secondo Umberto Margiotta (2015), si può far riferimento a un “duplice movimento di significazione del concetto di formazione che proviene per un verso, dall’analisi del principio di formatività proposta da Luigi Pareyson, per l’altro, dall’analisi del concetto di transazione, come è stata proposta da J. Dewey”. Pareyson¹²¹ ritiene che “le attività umane non possono esercitarsi se non concretandosi in operazioni, cioè in movimenti destinati a culminare in opere; ma solo *facendosi forma* l’opera giunge ad essere tale, nella sua individua ed irripetibile realtà, ormai staccata dal suo autore e vivente di vita propria, conclusa nell’indivisibile unità della sua coerenza, aperta al riconoscimento del suo valore e capace di esigerlo e ottenerlo: nessuna attività è operare se non è anche formare, e non c’è opera riuscita che non sia forma”.

Per il filosofo italiano, in definitiva, formare significa “fare e trovare il modo di fare”. La formatività è la struttura, il carattere, la capacità insita nel formare. Formare, quindi, significa “fare”, “*poiein*”, ma un fare nello svolgere le cose e trarle alla forma che esigono e che loro compete (Pareyson, 1974). E forma significa *organismo vivente di vita propria*, essenzialmente dinamico, risultato e riuscita di un processo di formazione tale da includere e concludere i suoi movimenti, e da essere nel contempo aperto e disponibile a ulteriori svolgimenti. A una tale concezione della forma consegue il carattere inventivo e tentativo del formare, talchè il “fare” è veramente un “formare” solo quando “nel corso stesso dell’operazione inventa il *modus operandi*, e definisce la regola dell’opera mentre la fa, e concepisce eseguendo, e progetta nell’atto stesso che realizza”.

Secondo Margiotta (2015bis) le esperienze formative dei giovani coinvolti nei percorsi di un apprendimento” duale”, in aula e sul lavoro, bisogna osservarle non solo e non tanto nella misura di quanto apprenderanno, ma in particolare *nelle caratteristiche dei processi cognitivi attivati*, nella rilevanza delle modificazioni del rapporto con i saperi, nella partecipazione al processo di costruzione dei significati. I concetti di riflessività, trasformazione, centralità del soggetto sono individuabili in una dimensione formativa di apprendimenti duali caratterizzati da pratiche miste di teoria e pratica, conoscenza e azione, nella scuola e nell’impresa.

Formativo, dunque, “non è solo ciò che attiene a situazioni strutturate di apprendimento, ma comprende tutto ciò che rende “significante” azioni volte alla creazione di valore”.

Formare, dunque, significa fare, ma un tal fare che mentre fa, “*inventa il modo di fare*” (Pareyson, 1974bis).

¹²¹ Nella filosofia di Pareyson il concetto di persona è di grande rilevanza sia nella riflessione estetica che in quella ermeneutica. “Presupposto e insieme risultato della riflessione pareysoniana è l’affermazione del concetto di persona che, costitutivamente, si trova in rapporto con l’essere: sia come rivelazione della verità in rapporto al pensiero speculativo, sia come decisione per l’essere in rapporto all’azione pratica.” In Coppolino (1976), *Estetica ed ermeneutica di Luigi Pareyson*, Cadmo, Roma.

2.2.2 Un'ipotesi di una "Tassonomia di indicatori di Formatività"

nei processi di Work-Based Learning

Il dispositivo pedagogico al quale è dedicato questo paragrafo, la "tassonomia di indicatori di qualità" relativa allo studio dei processi di apprendimento basato sul lavoro, deriva dall'intento di trasporre il principio di formatività in chiave schematica al fine di poter essere "utilizzato" come una "road map" o una bussola all'interno delle comunità di pratica di formatori, esperti di processi formativi in ambito di processi di *work based learning*.

La tavola che segue rappresenta in forma grafica e secondo un approccio d'insieme i fattori intercorrenti nel determinare la formatività.

Il dispositivo è stato elaborato grazie allo studio e rielaborazione del concetto di formatività e discusso all'interno dei gruppi di lavoro con il contributo del tutor Prof. Costa. È stato presentato e discusso nell'ambito di alcuni seminari all'interno delle summer school Siref e Siped 2015-2016-2017.

Di seguito, la *tabella 4* relativa alla Tassonomia; nella prima colonna sono indicate le dimensioni fondamentali degli indicatori, mentre nella seconda è descritta brevemente l'attività correlata agli indicatori.

Indicatore	Dimensioni	Descrizione
1. RIFLESSIVITÀ	<i>Autoconsapevolezza</i>	<ul style="list-style-type: none"> Il discente è in grado di esercitare su di sé un'azione conoscitiva rispetto alla pratica professionale (conoscenza in azione), anche attraverso la mediazione del tutor?
	<i>Auto-orientamento</i>	<ul style="list-style-type: none"> Il discente è in grado di elaborare in modo autonomo obiettivi di sviluppo del suo percorso di apprendimento basato sul lavoro con particolare attenzione a migliorare ai suoi punti di forza ("maestria professionale")?
2. PARTECIPAZIONE	<i>Identità</i>	<ul style="list-style-type: none"> Il discente riesce ad elaborare in modo personale una partecipazione consapevole alle attività lavorative relative al suo percorso di apprendimento, configurando la sua identità, nei diversi contesti relazionali (scuola, azienda)?
	<i>Responsabilità</i>	<ul style="list-style-type: none"> Il discente è in grado di elaborare comportamenti "responsabili" nel contesto degli apprendimenti sul lavoro (idea di impegno reciproco, di valori condivisi, legittimazione della propria "membership" nel gruppo)?
		<ul style="list-style-type: none"> Il discente è in grado di individuare le mete

3. AGENTIVITÀ	<i>Sviluppo personale</i>	del suo sviluppo professionale negoziando anche con il tutor, obiettivi formativi a medio- lungo raggio?
	<i>Self-efficacy</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il discente è in grado di sviluppare in maniera autonoma le proprie potenzialità in modo efficace?
4. CAPACITAZIONE	<i>Progettualità</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il discente è in grado di esercitare a livello progettuale la sua capacità d’agire, perseguendo i propri obiettivi come valori attraverso relazioni negoziali con il tutor e il gruppo?
	<i>Funzionamenti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il discente riesce a sviluppare in maniera osservabile abilità d’azione relativamente al contesto professionale che caratterizza il suo processo di apprendimento sul lavoro?
5. GENERATIVITÀ		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il discente ha acquisito gli apprendimenti necessari per sviluppare un abito mentale e professionale consolidato e adattabile a nuovi contesti di lavoro?

Tabella n. 4 – Tassonomia di indicatori di Qualità del WBL (TIQ)
Fonte: Elaborazione personale

Nella *figura n. 4* – di seguito – viene raffigurata la Tassonomia “TIQ” suddivisa in quattro grandi triangoli, ognuno dei quali rappresenta un indicatore di qualità dei processi di apprendimento sul lavoro (WBL). Ad ogni indicatore è correlata una serie di valori in ambito pedagogico con i quali si può far riferimento ai modelli teorici e concettuali nello studio e analisi del WBL.

Ogni indicatore contiene a sua volta due componenti definitorie o dimensioni.

La *figura n. 5* rappresenta il ciclo finale del processo degli indicatori di qualità dei processi formativi, con l’inserimento dell’ indicatore “finale” denominato “apprendimento generativo”, il quale potrebbe rappresentare l’ultimo step nell’individuare la “formatività” dei processi di WBL.

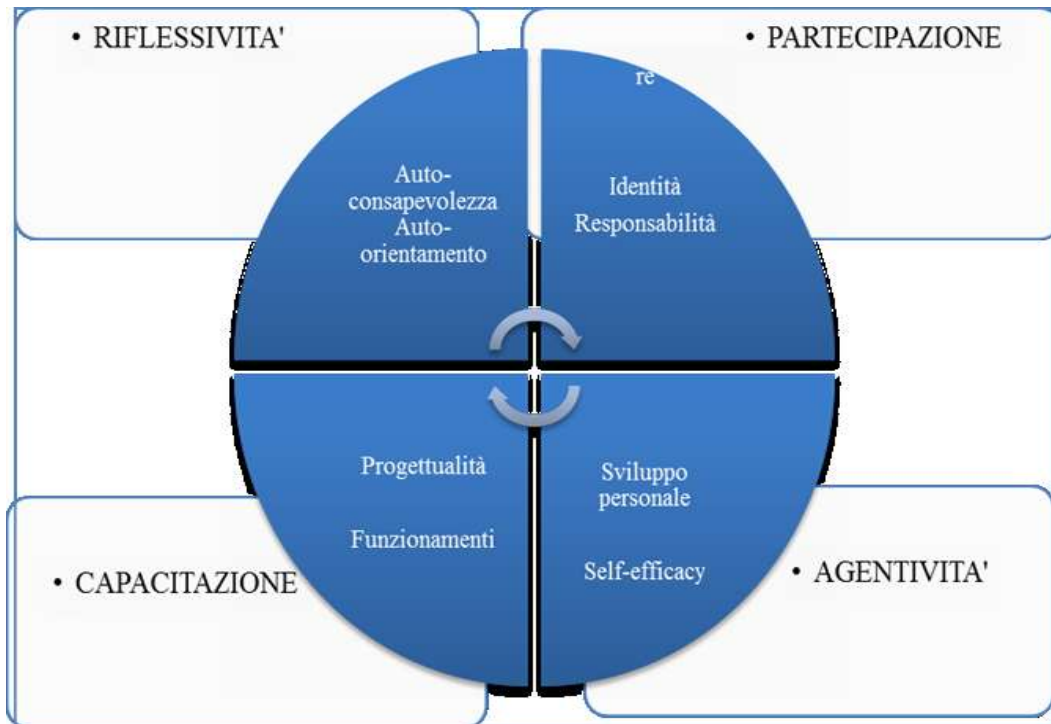


Figura n. 4 – Il ciclo del processo di sviluppo degli indicatori di formatività nel WBL
 Fonte: Elaborazione personale

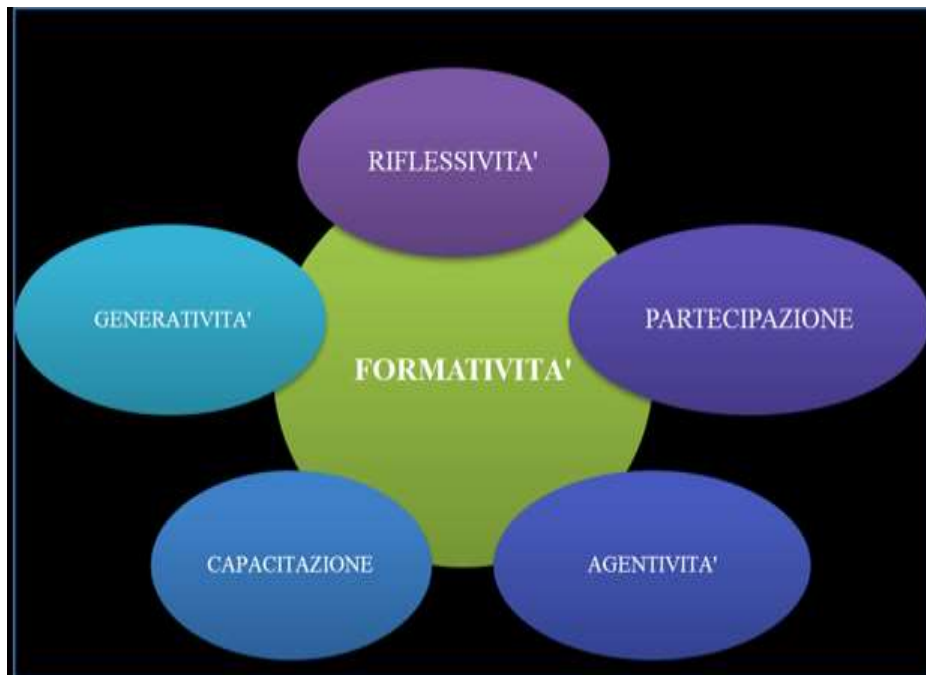


Figura n. 5 – Il ciclo finale degli indicatori di formatività nel WBL
 Fonte: Elaborazione personale

2.2.3 Primo Indicatore: “RIFLESSIVITÀ”

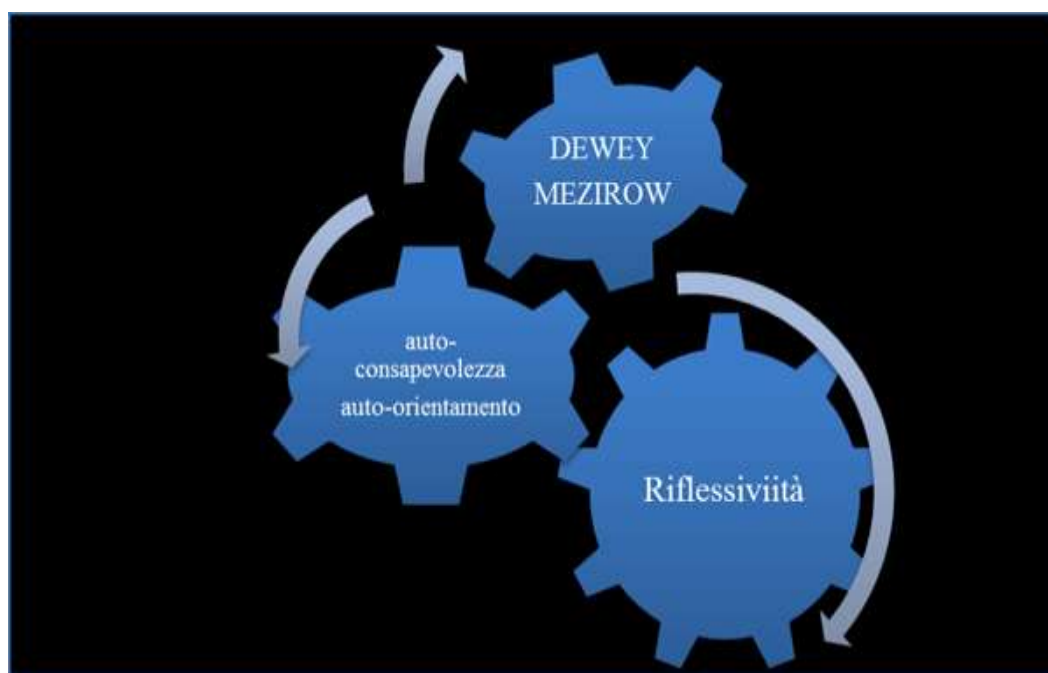


Figura n. 6 – Primo indicatore riflessività: componenti e modelli teorici di riferimento
Fonte: Elaborazione personale

2.2.3.1 Dal “Learning by doing” al “Learning by thinking”

All'interno dei percorsi “duali” di formazione e lavoro propri dei modelli di apprendistato formativo alternanza scuola-lavoro, il discente, è “coinvolto” di un processo di apprendimento riflessivo esperienziale-trasformativo (Dewey, Mezirow).

In ambito pedagogico l'attenzione al learning by doing (apprendimento tramite l'azione)¹²² si collega sostanzialmente alla ricerca e alle opere di John Dewey e del movimento definito “pragmatismo americano”¹²³. Secondo il costrutto dell'apprendimento “by doing”, pertanto, si impara in modo incisivo e duraturo quando si realizzano concretamente esperienze. Ciò significa che mentre un individuo agisce, egli di fatto contribuisce alla generazione di nuove modalità di interazione con i contesti professionali e può introdurre un elevato livello di varietà (Alessandrini, 2007). Secondo la concezione pragmatistica infatti, conoscere significa modificare la realtà, con il

¹²² Secondo l'Alessandrini (2007) “L'apprendimento nella letteratura classica si esprime secondo due forme concettualizzate sia in campo economico sia in campo pedagogico-psicologico, il *learning by using* (apprendimento tramite l'uso) e *learning by doing* (apprendimento attraverso il fare).

¹²³ Tendenza di pensiero sviluppatasi nell'ultimo Ottocento e nei primi due decenni del Novecento, che ritiene il valore di teorie, enunciazione e ipotesi necessariamente connesso con loro verifiche e conseguenze pratico-effettuali, intendendo in vario modo a seconda dei singoli pragmatisti la natura di questa connessione e quindi il valore del pensiero. Fonte: Laeng M. (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, Vol. 5, pag. 9308. Per approfondire l'argomento, cfr. Granese A. (1973), *Introduzione a Dewey*, Laterza, Roma-Bari; Visalberghi A. (1951), *John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze.

pensiero, interagire con il mondo: apprendere non significa soltanto ricevere passivamente delle nozioni, attraverso la lezione tradizionale in aula ma vuol dire anche elaborare un pensiero attraverso le azioni.

La scuola tradizionale dell'epoca veniva accusata da Dewey di trasformare gli alunni in “uditori passivi”. Derivava da qui la valorizzazione del lavoro manuale inteso non come avviamento alle professioni, ma come educazione alla disciplina, alla socialità ed alla progettualità richieste dalle attività laboratoriali. Inoltre, i bambini che apprendono a cucinare, ad esempio, non lo fanno per diventare dei cuochi di professione, ma perché attraverso la pratica in cucina possono apprendere attivamente nozioni di botanica, chimica, storia, etc. Dunque come afferma l'Alessandrini (2007) l'apprendimento si traduce in “competenza” quando l'apprendimento effettivo è concomitante con l'azione (conoscenza in azione) ed è funzionale alla produzione di nuove conoscenze.

Per comprendere attraverso il fare Dewey “ci insegna” che deve intervenire la riflessione, il pensiero. Le azioni debbono essere interiorizzate, eseguite mentalmente. Occorre riflettere, pensare, acquisire consapevolezza delle azioni. All'azione si deve accompagnare il pensiero: quindi *learning by doing*, ma anche *learning by thinking*.

Operare pensando, riflettendo, discutendo con se stessi e con gli altri (*cooperative learning*)¹²⁴.

Per Dewey (1949) non c'è pensiero senza contesto. Il contesto c'è e quindi “agisce”, sortisce effetti sul pensiero così come li subisce, pertanto ignorare il contesto significa negare il pensiero.

Alla luce dell'ormai indiscutibile rapporto indissolubile tra pensiero, contesto ed esperienza, il nesso tra pensiero riflessivo e processi formativi diventa pedagogicamente significativo. Formare in prospettiva riflessiva significa al soggetto in formazione “indagare la problematicità delle esperienze di vita proprio a partire dai contesti, per ricostruirne la significatività e imparare dall'esperienza, laddove imparare significa imparare a pensare”. Quando il processo formativo valorizza l'esperienza, si attivano processi riflessivi entro i contesti di riferimento e su di essi. Il deweyano *learning by doing* è frutto della connessione tra pensiero e azione nel contesto e sul contesto attraverso l'uso di un metodo investigativo che è il metodo dell'intelligenza (Margiotta, 2015).

¹²⁴ Si veda <http://www.edscuola.it/archivio/didattica/learning.html>.

2.2.3.2 Il modello dell'Experiential learning di Dewey

Il processo di ricostruzione e riorganizzazione dell'esperienza attraverso la riflessione è un tema centrale nella studio delle pratiche del WBL e assume implicazioni profondamente pedagogiche (Santoianni, Striano, 2003).

La concezione del fenomeno "esperienza", così come è stato elaborato da J. Dewey nel volume *"Come pensiamo"* e *"Logica, teoria dell'indagine"* è un riferimento essenziale per comprendere il *valore della pratica* come ambito di apprendimento nel WBL. Il modo con cui il Dewey interpreta l'apprendimento esperienziale è alle radici, infatti, del significato della riflessività nell'accezione che è stata messa a punto dagli studi di Donald Schon. Questo significato di riflessività è un elemento costitutivo dell'indicatore nella tassonomia che descrive la formatività ed utilizzata nella mia ricerca empirica.

Secondo Dewey, l'esperienza è una componente fondamentale del processo educativo, tanto da asserire che *"l'educazione è la continua riorganizzazione o ricostruzione dell'esperienza tale da accrescerne il significato e aumentare la capacità e dirigere il corso dell'esperienza seguente"* (Dewey, 1916)¹²⁵. L'esperienza per il soggetto è mediata da simboli culturali, ed è anche esperienza socializzata, negoziata, grazie alle interazioni sociali che denotano lo spazio di vita delle persone. Secondo il pedagogista statunitense "noi traiamo dall'universo dell'esperienza un universo di discorso (...)". Come dire che il vissuto ed il pensato tendono a sovrapporsi¹²⁶. A tal proposito sottolinea l'importanza ai fini dell'apprendimento, del fare esperienza "come unica possibilità perché il sapere non sia slegato dal concreto ambientale e sociale".

Giuseppe Bertagna (2011) afferma che *"si deve prendere atto di un dato, al di là di ogni valutazione dello stesso: è finita l'epoca in cui prima, ci si preparava a svolgere un lavoro e, poi, dopo la fase della preparazione, si esercitava questo lavoro, magari per l'intera vita. È indispensabile 'apprendere lavorando' e, reciprocamente 'lavorare apprendendo'"*.

L'agire educativo è soprattutto un campo di esperienza: attraverso l'*inquiry* (l'indagine), il maestro (formatore o tutor) può conoscere e rappresentare il problema che la situazione educativa gli presenta. La riflessione in qualche modo è l'indagine sull'indagine. Indicativa è l'opera di *"Come pensiamo"* del 1910, in cui il pensiero si configura come indagine attiva, che nasce dall'incertezza dell'individuo ed è tesa al raggiungimento di un fine, che attraverso un'azione valutativa-riflessiva sull'indagine, supera l'osservato divenendo "pensiero riflessivo" (Pignalberi,

¹²⁵ Sul pensiero di Dewey è utile consultare anche Corallo G., *Il pensiero pedagogico di Dewey*, SEI, Torino 1950.

¹²⁶ Si veda la voce Dewey J. scritta da Laeng M. nell'*Enciclopedia pedagogica*, Ed. La Scuola di Brescia, 1990.

2010)¹²⁷.

Riperkorrendo sinteticamente l'iter concettuale e semantico della parola "esperienza" si evidenzia come per i Greci "*empeiria*" era un esercizio continuo e duraturo, un mettersi alla prova come esperienza di vita, sperimentando una "techne" e un "episteme"¹²⁸. L'esperienza umana allora diventa l'accumulo del processo di unificazione di memorie e culmina nell'acquisizione di una capacità. Ciò che genera esperienza è l'agire, che non è omologabile al "fare", l'azione infatti (praxis) è diversa dalla produzione (poiesis) perché prevede la scelta delle finalità. L'esperto allora (chi ha esperienza) è dunque non è chi solamente "sa fare", ma chi, in quanto soggetto agente è titolare consapevole di decisioni, ossia sa scegliere tra i mezzi disponibili quelli più idonei al raggiungimento del fine prefissato. Al contrario chi non ha esperienza è colui che nel fare ripetitivo-esecutivo non crea memoria e scienza (Conte, 2010)¹²⁹.

È con Dewey che si chiarisce un assunto fondamentale: "*l'educazione è la continua riorganizzazione o ricostruzione dell'esperienza*". La questione del rapporto tra esperienza e conoscenza si traduce in dimensione educativa: Dewey ribadisce il legame tra pensiero ed esperienza, intendendo questo come "*luogo generatore di capacità riorganizzative e sensate a partire dall'esperienza appresa*".

Questa relazione fondamentale tra conoscenze strutturate ed esperienze si può ritrovare nel saggio di Dewey, "*La logica, teoria dell'indagine*" (1949), in cui il Pedagogista statunitense scrive che "*nel processo di adattamento e di reazione all'ambiente, le persone devono affrontare problemi, legati alle condizioni dell'ambiente stesso, che non soltanto hanno diverso contenuto, ma sono anche suscettibili di essere enunciati come problemi e quindi modi di risposta*" (Op.cit. pag. 58).

Dewey definisce "transazione continua" il processo in cui la persona vive nel proprio ambiente, secondo un approccio che tende a superare la classica assunzione che la conoscenza sia legata all'esistenza di un conoscente e di qualcosa da conoscere, tra loro interdipendenti. Partendo dal concetto della conoscenza come "adattamento flessibile" il rapporto tra conoscenza ed esperienza si traduce come rapporto tra l'esperienza pratica e le "costruzioni concettuali" che ne derivano.

¹²⁷ Si veda Pignalberi C. (2011), *Comunità e Società: Un'ipotesi di analisi pedagogica dei concetti tra presente e radici del passato*, in Alessandrini G. e Pignalberi C. (a cura di), "*Comunità di pratica e pedagogia del lavoro: Voglia di comunità in azienda*", Pensa MultiMedia, Lecce.

¹²⁸ Aristotele ci ricorda "che technè ed episteme sono ambedue saperi che intendono spiegare qualcosa non soltanto descrivere ciò che vedono (la theoria) o a prefigurare ciò che creano (la technè)". Si veda Bertagna G. (2011), *Lavoro e Formazione dei giovani*, Editrice la Scuola, Brescia.

¹²⁹ Conte M. (2010), *Il concetto dell'esperienza: dall'empeiria all'experiencing self*, in "*L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*". Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di *Experiential Learning*, Pensa Multimedia, Lecce.

La crescita progressiva del sapere, in definitiva si realizza “mediante procedimenti di analisi, elaborazione, trasformazione degli oggetti dell’esperienza, mentre l’acquisizione di nuove conoscenze si configura come l’esito di una costruzione graduale in cui cresce sia la quantità e la qualità delle informazioni acquisite”.

Maura Striano (2001) analizza in modo approfondito anche la concezione di riflessività di Schon, autore che ha coniato l’allocuzione “professionista riflessivo”, che tanta fortuna ha avuto negli anni. La tesi di Schon è che qualsiasi professionista debba avere un atteggiamento “euristico” nell’esercizio della sua professione. Lo schema interpretativo di Schon nell’interpretazione che ne offre Striano, vede tre modelli di pratica riflessiva: il primo *strumentale* e centrato sulla mediazione dell’azione pratica, il secondo di carattere *deliberativo* (rifletto per decidere), il terzo centrato su un processo di *ricostruzione dell’esperienza* verso il traguardo di un processo nuovo di comprensione.

“La struttura epistemica dell’agire educativo è una struttura di tipo euristico” (Striano, 2001).

Questo principio – rappresentato come il fulcro dell’idea di Schon di riflessività – è di grande importanza per comprendere le competenze che deve avere il tutor: non si può, in altri termini, presidiare, i processi di apprendimento dei giovani – soprattutto in una situazione di integrazione tra due mondi, quello del lavoro e quello scolastico –, se non ci si pone in una situazione di riflessione *sull’esperienza vissuta insieme* ai giovani stessi. La riflessività può svilupparsi come pratica condivisa attraverso percorsi dialogici tra educatore e discente. La riflessione è anche “ricerca”, analisi dei fattori che facilitano o rendono difficile l’avvicinamento progressivo del giovane all’acquisizione delle conoscenze e degli atteggiamenti etici ed emozionali. Lo stesso Dewey quasi un secolo fa (1938)¹³⁰ parlava di una nuova formazione per l’educatore, per l’insegnante di scuola. Egli affermava che “il compito dell’educatore diventa quello di discernere, nell’ambito dell’esperienza attuale, quelle cose che non contengono la promessa e la possibilità di presentare nuovi problemi, i quali con lo stimolare nuove vie d’osservazione e di giudizio allargheranno il campo dell’esperienza futura”.

L’indicatore “Riflessività” viene esplorato all’interno del dispositivo pedagogico TIQ, attraverso due sotto-dimensioni: l’auto-consapevolezza e l’auto-orientamento.

Nella prima dimensione viene indicato un elemento che fa riferimento alla capacità del discente –coinvolto in questa esperienza di apprendimento duale in aula e sul lavoro –, di esercitare *un’azione conoscitiva su di sé* rispetto alla pratica professionale (*conoscenza in azione*). È interessante comprendere tale dimensione dello studente coinvolto nell’esperienza duale in apprendistato formativo o in alternanza scuola-lavoro. Già dalla scuola secondaria è fondamentale

¹³⁰ Dewey J. (1938), *Experience and Education*, Kappa Delta Pi; trad.it. Codignola E. (2014), *Esperienza ed educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

per il ragazzo sviluppare un processo di riflessività che lo può portare ad essere un professionista riflessivo, come abbiamo approfondito sopra attraverso il pensiero di Schon. Attraverso l'esperienza sul posto di lavoro anche di poche settimane può aiutare il ragazzo a comprendere ciò che sta apprendendo a scuola grazie anche all'ausilio del tutor che diventa un perno centrale per l'apprendimento riflessivo dello studente. L'auto-consapevolezza è collegata alla dimensione di auto-orientamento del soggetto che apprende in situazione, che come vedremo nel terzo capitolo attraverso i focus group contiene aspetti interessanti quali ad esempio: avere una visione più chiara del mondo del lavoro o delle proprie capacità e competenze professionali. Questo non vuol dire che l'apprendimento tradizionale in aula non implica nel ragazzo una capacità di pensiero critico e consapevole ma il più delle volte manca l'esperienza che può aiutare il ragazzo sia a comprendere il significato del suo percorso teorico in classe e sia a formare un pensiero manuale (Bertagna, 2011). Come Dewey nella sua opera *“Experiential and Education”* (1938) relativamente alla contrapposizione tra scuola tradizionale e scuola progressiva, sosteneva: *“quando l'educazione è concepita in termini di esperienza una considerazione deve dominare chiaramente tutte le altre. Tutto ciò che può essere chiamata materia di studio, aritmetica, storia, geografia, scienze naturali, deve essere tratto dal materiale che rientra nell'ambito dell'ordinaria esperienza quotidiana. Sotto questo riguardo la nuova educazione contrasta nettamente con i procedimenti che muovono da fatti e da verità che sono fuori dell'ambito dell'esperienza di coloro che vengono istruiti, da cui sorge il problema di scoprire vie e mezzi per portarli nell'esperienza”*.

In definitiva, il pensiero di Dewey, si rivela di grande utilità ai fini del work-based learning anche per la moderna concettualizzazione dell'attività professionale e per il significato attribuito alla formazione professionale. L'autore rifiuta, infatti, l'antitesi tradizionalmente stabilita tra l'educazione professionale e quella culturale e la concezione della cultura come arricchimento meramente privato che non ha attinenza con l'interesse e la funzione sociale¹³¹. Allo stesso tempo, non crede che l'educazione professionale sia meramente pratica o, peggio ancora, finalizzata al guadagno. Professione, per Dewey, vuol dire *“attività continua diretta ad uno scopo, direzione delle attività della vita in un senso che le renda percettibilmente significative per chi le pratica in virtù delle loro conseguenze, e anche utili ai suoi associati. Il contrario di attività professionale non è né l'ozio né la cultura, ma la mancanza di scopo, il capriccio, l'assenza di acquisizioni cumulative nell'esperienza”*.

¹³¹ “All'umanità piace pensare per estremi opposti. Formula volentieri le sue fedi in termini di opposizione, fra i quali non sa scorgere possibilità intermedie. Quando è costretta a riconoscere che gli estremi non si possono realizzare, è ancora incline ad ammettere che essi hanno ragione in teoria, ma anche quando si viene all'atto pratico si è costretti dalle circostanze del compromesso. Non fa eccezione la filosofia dell'educazione”. Dewey J. (2014), *Esperienza ed Educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Lo scopo di un'occupazione si trova nella realizzazione dell'attività stessa, pertanto un'educazione finalizzata allo sviluppo di una professione trova il suo adempimento nel momento in cui consente agli individui lo svolgimento della professione stessa: “educare tenendo occupati (...) è il metodo più ricco di spunti educativi (...) il solo allenamento adatto per le occupazioni è quello attraverso le occupazioni”. Non esiste per Dewey un'educazione professionale intesa come preparazione diretta per lo svolgimento di un impiego futuro, ma solo una formazione che muova dai bisogni e dagli interessi dell'individuo nel momento presente.

L'apprendistato, come afferma S. Megnaghi (2012) nel volume “*Sapere che serve*”, “va pianificato come un procedimento organico finalizzato all'acquisizione di competenze strumentali, culturali, allo sviluppo della socializzazione delle conoscenze possedute e della promozione di altre, al potenziamento delle capacità, alla partecipazione alla vita lavorativa”.

Nella progettazione di un sistema “duale” italiano, è cruciale fare comprendere ai ragazzi coinvolti in questi percorsi di apprendimento duale, il *valore esperienziale del lavoro*. Come afferma la Mortari (2004) il sapere che viene dall'esperienza, non prende forma come semplice conseguenza del partecipare ad un contesto esperienziale, ma presuppone l'intervento della ragione riflessiva, cioè “*l'essere pensosamente presenti rispetto all'esperienza*”. Perché dall'esperienza si costruisca sapere, occorre la consuetudine a riflettere su ciò che accade grazie ad un contatto intimo con gli eventi “*associato ad un acuto interesse*” e “*il lasciarsi col pensiero nelle situazioni*”.

2.2.3.3 Il valore trasformativo del Work based learning

Nell'ambito del framework teorico della Riflessività è necessario analizzare un altro modello di riferimento che negli ultimi anni è stato spesso “esplorato” nelle Scienze degli adulti e formazione continua.

Vorrei inquadrare la Teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow all'interno dei processi di WBL dunque nella formazione iniziale per ragazzi di scuola secondaria.

Attraverso la rielaborazione riflessiva e poi trasformativa della sua esperienza duale il discente può generare un nuovo set di valori, di codici riflessivi, di significato e si può dire “riavvia”, crea, un nuovo processo circolare di apprendimento verso un apprendimento permanente attraverso una competenza strategica ad apprendere sempre (Alberici, 2008).

Cosa si intende, dunque, per apprendimento trasformativo?

Jack Mezirow (1991; 2000), ha sviluppato una concezione dell'apprendimento considerato come “un'estensione”¹³² della nostra abilità di rendere esplicito, schematizzare (associare entro un quadro di riferimento), render proprio (accettare un'interpretazione come propria), validare (stabilire la verità, la giustificazione, l'appropriatezza, l'autenticità di quanto asserito) e agire (decidere, cambiare un atteggiamento nei confronti di qualcuno o qualcosa, modificare una prospettiva, oppure attuare una prestazione) in riferimento a qualche aspetto del nostro coinvolgimento con l'ambiente, le altre persone, noi stessi. In esso svolge un ruolo centrale il processo interpretativo, per cui l'apprendimento può essere inteso, come “*il processo connesso con l'uso di una precedente interpretazione per costruire una nuova o una rivista interpretazione del significato di una propria esperienza come guida per azioni future*” (1991).

L'apprendimento è visto come un processo interpretativo dialettico mediante il quale interagiamo con oggetti ed eventi, guidati da un insieme d'attese già presente.

In altre parole, noi usiamo le attese già stabilite per spiegare e costruire ciò che percepiamo essere la natura di un aspetto dell'esperienza che fino ad ora manca di chiarezza o è stata mal interpretata. Tuttavia, in un apprendimento trasformativo reinterpretiamo una vecchia (passata) esperienza (o una nuova) da un nuovo insieme d'attese, dandole così un nuovo significato e una nuova prospettiva (prospettiva di significato)¹³³. Mezirow ha scelto di utilizzare questo termine per indicare la struttura dei presupposti entro la quale “*la nostra esperienza pregressa assimila e trasforma la nuova esperienza*”. Secondo Mezirow (1991) una prospettiva di significato è un set abituale di aspettative rappresentante un quadro di riferimento orientativo che noi utilizziamo nella proiezione dei modelli simbolici, artefatti, codici interpretativi; in tutte le forme di apprendimento è presente un'attività di soluzione di problemi, anche se di natura diversa a seconda del dominio di apprendimento. L'Autore, infatti, utilizza la distinzione avanzata più volte da Habermas J. (1997) tra razionalità e interesse tecnico, o strumentale, e razionalità e interesse pratico, o comunicativo. Nel primo caso, quello dell'apprendimento nel dominio strumentale è previsto un procedimento risolutivo basato su processi di pensiero di natura ipotetico-deduttiva: formulazione d'ipotetici corsi d'azione, anticipazione delle loro conseguenze, attuazione di quelli più plausibili, verifica dei risultati ottenuti. Nel secondo caso, quello dell'apprendimento nel dominio comunicativo, sono

¹³² Secondo Karl Popper (in Mezirow 1991), “*noi impariamo più per modificare la struttura delle nostre aspettative che per colmare dei gap di conoscenza. Le nuove conoscenze che derivano dal problem solving sono una correzione più che un'estensione delle conoscenze preesistenti*”.

¹³³ Mezirow utilizza l'espressione “prospettive di significato” per definire un concetto diffuso nella filosofia e nella linguistica”. Wittgenstein, utilizza l'espressione “giochi linguistici”, Casteneda le “realtà alternative”, Kuhn “i paradigmi”, Cell utilizza l'espressione “mappe”. Tutti questi autori usano queste definizioni per dimostrare che i significati delle parole, delle espressioni vanno intesi in relazione agli “schemi di significato” (Mezirow, 1991).

coinvolti processi che si basano prevalentemente sul consenso: giudizi provvisori aperti a nuove argomentazioni e testimonianze e a nuovi paradigmi di comprensione.

L'azione umana prende l'avvio da un processo interno di natura motivazionale, attivato da un'interazione tra il Sé (inteso come il sistema di attese, desideri, convinzioni, significati, motivi, conoscenze e abilità che caratterizza il soggetto) e l'ambiente (la situazione, il contesto, gli oggetti, le persone), quale esso è percepito dall'individuo. Di qui emerge la sollecitazione a intervenire per trasformare la situazione percepita per giungere a una nuova situazione prefigurata come obiettivo da raggiungere. La decisione di agire (o elaborazione dell'intenzione d'azione) chiude il processo predecisionale, ma apre quello della volizione, cioè della progettazione concreta dell'azione decisa, della sua attuazione coerente e persistente e della valutazione attenta dei suoi risultati.

Se “noi curviamo” la teoria dell'apprendimento trasformativo degli adulti, verso i “nostri percorsi” di WBL come appunto l'ASL, possiamo ritrovare molte delle dimensioni proprie dell'apprendimento trasformativo. Lo studente, già nella fase del primo impatto, quando inizia la sua esperienza di apprendimento sul posto di lavoro può trovarsi in una situazione di disorientamento, come difatti potrebbe risultare dall'entrata in una nuova azienda anche se per poche settimane, e con l'ausilio mediativo del tutor ciò può comportare una fase di valutazione critica, cosciente tra i vecchi schemi preesistenti e i nuovi schemi di apprendimento. In molti casi il ragazzo sceglie di intraprendere nuovi schemi (come è emerso dall'indagine empirica come vedremo nel terzo capitolo). L'approccio riflessivo dello studente contribuisce a modificare alcuni schemi preesistenti di apprendimento teorico in aula, codici comportamentali, relazionali, tra pari e docenti, tutto quel set abituale che abbiamo visto sopra, di cui parla Mezirow. Lo studente nel momento in cui confronta con una nuova realtà anche inaspettata, può vivere un momento di disorientamento che lo porta ad una fase di riflessione, a rompere degli schemi, delle barriere (espressione usata da un Tutor interno in un'intervista oggetto dell'indagine empirica). Qui avviene il processo trasformativo in cui lo studente sceglie di apprendere nuove prospettive di significato, negoziare con nuove persone (dipendenti di un'azienda, con i tutor, con i pari) che lo portano ad agire, a pensare in modo autonomo, sulla base di credenze, valori, sentimenti nuovi anziché su credenze, valori e giudizi assimilati da altri (apprendimento teorico passivo in aula). L'ASL come anche altri modelli di apprendimento duale possono diventare dispositivi esplorativi dell'apprendimento trasformativo proprio perché all'interno dei percorsi duali potrebbero verificarsi una situazione nuova di rottura di certi schemi preesistenti di apprendimento e di seguito le varie fasi proprie della teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow, da quella valutativa e critica, a quella riflessiva sino ad arrivare a quella trasformativa/emancipativa ed infine a quella generativa di un nuovo set di valori, di significati come vedremo nel paragrafo successivo. Grazie

alla sinergia tra teoria (scuola) e prassi (azienda) si possono, pertanto, generano processi continui di trasformazione cognitiva, apprenditiva e bio-psico-sociale in una dimensione condivisa, dove tutti sono protagonisti del processo di apprendimento della comunità, oltre che del proprio (Sicurello, 2016).

2.2.4 Secondo Indicatore: “PARTECIPAZIONE”

Nel secondo indicatore ho cercato di descrivere il tema della “Partecipazione” del soggetto che apprende in situazione inserito in un percorso duale teorico e pratico, in aula e in un’azienda (o struttura ospitante) cercando di individuare alcune variabili formative insite nei percorsi di WBL.

Partecipazione, viene intesa come *atto partecipante* del membro, in questo caso lo studente-lavoratore che “entra” nel mondo del lavoro ed inizia a configurare un’ identità di appartenenza e di condivisione, di impegno di reciproco e di significato quali elementi caratteristici di una comunità di pratica.

“Dentro” questo indicatore, sono state sviluppate due dimensioni: *Identità e Responsabilità*”, queste ultime sono insite nelle *pratiche sociale situate*.

Come affermano Lave e Wenger “*nella partecipazione s’innescano le potenzialità costruttive dell’esperienza formativa: l’apprendimento è un processo che avviene all’interno di una cornice partecipativa e non in una mente individuale*”. Ciò significa, tra le altre cose, che è mediato dalle diverse prospettive dei compartecipanti (tutor, pari). È la comunità, o per lo meno le persone che prendono parte al contesto di apprendimento che “apprende” secondo questa definizione. L’apprendimento è per così dire, “*distribuito*” tra i partecipanti (Lave e Wenger, 1991). L’approccio di questi due autori sarà ripreso più avanti nel paragrafo relativo all’apprendimento situato e al costruito della comunità di pratica.

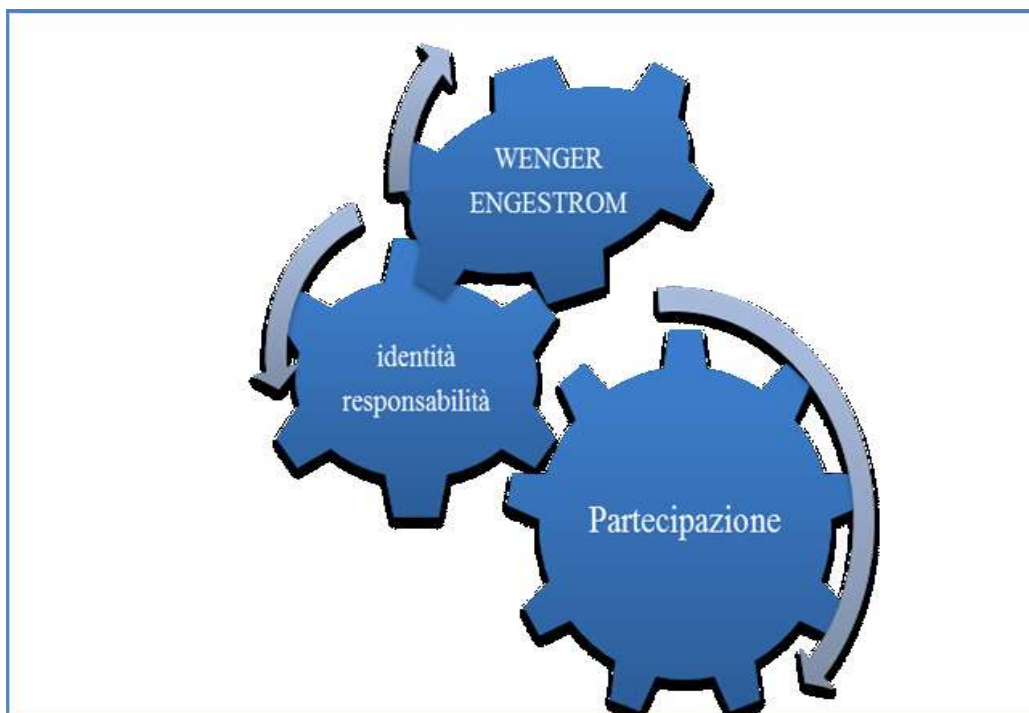


Figura n. 7 – Secondo indicatore: dimensione e modelli teorici di riferimento
 Fonte: Elaborazione personale

Di seguito si fa riferimento al framework della teoria della pratica sociale (costruttivismo), che ha contribuito allo sviluppo delle componenti rappresentate dal secondo indicatore contenuto nella Tassonomia di indicatori di qualità (TIQ).

2.2.4.1 Partire dal Costruttivismo?

L'orientamento costruttivista, riemerge con forza agli inizi del Novecento, non appena passa in secondo piano il paradigma empirico-positivista dominante di quell'epoca, secondo cui la conoscenza scientifica, veniva a proporsi come riflessione decontestualizzata di una realtà preesistente al soggetto, da essa distinto e separato (Santoianni e Striano, 2003).

Una posizione che è possibile definire “costruttivista”, prende corpo già dal Settecento, secondo cui la realtà non è considerata “pre-data” dalla conoscenza ma è costruita, man mano che viene conosciuta, attraverso specifiche caratteristiche cognitive. Il modello costruttivista nasce proprio dalla complessità dei concetti di “realtà e di conoscenza”, evidenziando come la realtà e il mondo esterno siano da interpretarsi essenzialmente come fenomeni esperienziali, i quali non possono darsi indipendentemente dal soggetto che con essi intraprende una relazione cognitiva (Santoianni e Striano, bis).

Il concetto fondamentale del costruttivismo è dunque, che “la conoscenza umana, l'esperienza e

l'adattamento sono caratterizzati da una partecipazione attiva dell'individuo". I maggiori riferimenti teorici per il costruttivismo sono stati sviluppati nell'ambito delle scienze cognitive con il contributo di Piaget e della sua "epistemologia genetica". Con il "costruttivismo genetico" *piagetiano* si chiarisce infatti che "il luogo della conoscenza non si situa né nel soggetto né nell'oggetto, ma nell'interazione tra il soggetto e l'oggetto". Nessuno dei due precede l'altro, ma l'uno e l'altro, incontrandosi, rendono possibile l'emergere della conoscenza. Su queste basi pertanto il "soggetto conoscente" non preesiste all'oggetto da conoscere né è l'oggetto della conoscenza a preesistere al soggetto conoscente; ciò che invece si trova all'inizio di quella genesi, sin dai primi attimi di vita dell'organismo è "l'azione". Il soggetto che conosce diventa, da semplice "scopritore", un "inventore" della realtà, la quale assume molteplici forme e facce a seconda delle interpretazioni che ne sono date. Nell'approccio costruttivista, apprendere non significa assumere informazioni precodificate e conoscenze strutturate secondo parametri universalmente dati, ma *costruire e/o decostruire* personali strutture di conoscenza sulla base di peculiari ipotesi interpretative della realtà (Von Glasersfeld, 1996).

2.2.4.2 Il Costruttivismo sociale

Ai fini della ricerca e per il tema del WBL è importante soprattutto approfondire il costruttivismo sociale. Questa teoria, interna all'ambito più ampio del costruttivismo, considera l'apprendimento come un processo di costruzione di significati negoziati assieme agli altri e non come l'acquisizione di conoscenze che esistono da qualche parte esternamente al soggetto.

Negli anni '80 e '90 il costruttivismo sociale diventa una prospettiva molto importante nel quadro della ricerca pedagogica (Von Glaserfeld, 1996) che ha i suoi presupposti nel lavoro di Lev Vygotsky (1978)¹³⁴ e della scuola storico-culturale russa, offre un supporto essenziale alla "concettualizzazione" del work-based learning. Secondo Burke, Webb e Cooper (2009), infatti, traslando sul piano dell'apprendimento adulto quanto Vygotsky ha sostenuto relativamente al ruolo dell'interazione sociale e della cultura nello sviluppo psichico del bambino, si potrebbe dire che "le esperienze nei contesti lavorativi offrono ai discenti adulti gli strumenti culturali per apprendere attraverso il lavoro" (Rizzari, 2013). Il presupposto fondamentale della teoria dell'attività storico-culturale di Vygotsky è il concetto di mediazione. Le azioni umane, orientate al conseguimento di uno scopo (inteso come l'oggetto su cui si esercitano le azioni), non sono semplicemente frutto di reazioni innate nei confronti dell'ambiente (come volevano i comportamentisti: Pavlov, Skinner),

¹³⁴ Per ulteriori approfondimenti della teoria di Vygotskji, vedasi Tornatore L. (1974), *Educazione e Conoscenza*, Loescher, Torino.

ma sono mediate dagli artefatti culturali: non si può comprendere l'individuo senza il riferimento ai suoi strumenti culturali, né la società senza il riferimento all'azione dell'individuo (Engestrom, 2009). L'interazione sociale avviene attraverso strumenti, prodotti culturali, che mediano l'azione del soggetto nella comunità a cui appartiene (Pignalberi, 2010). Il concetto d'interazione sociale nell'apprendimento riceve un ulteriore impulso con il concetto della "zona di sviluppo prossimale". Vygotsky ritiene che si raggiunge la zona di sviluppo prossimale nel momento in cui l'esperto aiuta il neofita a superare il gap tra sviluppo reale (la capacità autonoma di portare avanti un compito) e quello "prossimale" (l'opportunità di far fronte ad un problema con il supporto di una persona esperta). E per colmare, secondo il Pedagogista russo, la distanza tra "sviluppo reale e prossimale" è necessario sperimentare un ambiente di tipo sociale ed educativo in cui l'individuo viene messo nella condizione di partecipazione e condivisione a un'attività comune. In Piaget troviamo un "costruttivismo interazionista", che considera l'interazione del soggetto con i dati provenienti dall'ambiente esterno, non meglio definito. Ma è in Vygotsky che assume una rilevanza determinante l'interazione sociale, consentendoci di definire il suo pensiero "costruttivismo sociale".

2.2.4.3 L'apprendistato cognitivo

In stretta connessione con la teoria dell'azione elaborata dalla scuola psicologica russa, nel filone del costruttivismo sociale si pone la teoria della "*situated cognition*", che ha Collins, Brown e Newman (1989) tra i suoi esponenti principali (Rizzari, bis). In evidente contrapposizione con le visioni tradizionali dell'apprendimento come processo meccanico e individualistico, svincolato dai contesti in cui si svolge, la teoria della *situated cognition* considera la conoscenza "un prodotto dell'attività, del contesto e della cultura" e asserisce, pertanto, che "apprendimento e cognizione sono fundamentalmente situati" e sviluppati mediante l'attività concreta in autentici contesti sociali. Ad essere messa in discussione è, pertanto, la separazione tra conoscenza e azione, tra ciò che viene appreso e il modo in cui viene appreso e utilizzato. Il modello dell'apprendistato cognitivo sviluppato da Allan Collins, da John Seely Brown e da Susan Newman nasce dalla constatazione del fallimento della scuola tradizionale: si tratta allora di realizzare un'integrazione tra i caratteri della scuola formale e dell'apprendistato dominante in tutte le società prima dell'avvento della scolarizzazione.

Le 4 fasi dell'apprendistato cognitivo sono:

1. *Modelling*, osserva e imita il maestro;
2. *Coaching*, il maestro osserva tutta l'azione educativa e rafforza eventuali debolezze;
3. *Scaffolding*, l'esperto offre solo il supporto emotivo e pratico, incoraggiamento, spiegazione,

chiarimento;

4. *Fading*, lenta rimozione del supporto.

Nella prospettiva di applicare al modello all'esperienza dell'apprendistato, scorgiamo che tali pratiche, appunto, di apprendistato tradizionale impiegano quattro importanti strategie per promuovere la *competenza esperta*:

- *Modelling* (l'apprendista osserva ed imita il maestro che dimostra come fare);
- *Coaching* (il maestro assiste continuamente secondo le necessità: dirige l'attenzione su un aspetto, dà *feedback*, agevola il lavoro);
- *Scaffolding* (è un aspetto particolare del *coaching*: il maestro fornisce un appoggio all'apprendista, uno stimolo, pre-imposta il lavoro, etc.);
- *Fading* (il maestro elimina gradualmente il supporto, in modo da dare a chi apprende uno spazio progressivamente maggiore di responsabilità).

L'apprendistato cognitivo si differenzia però dall'apprendistato tradizionale per la maggiore attenzione alla dimensione metacognitiva, agli aspetti del controllo. Si introducono allora altre strategie, quali:

- *articolazione* (si incoraggiano gli studenti a verbalizzare la loro esperienza);
- *riflessione* (si spinge a confrontare i propri problemi con quelli di un esperto);
- *esplorazione* (si spinge a porre e risolvere problemi in forma).

2.2.4.4 L'“apprendimento situato”

La teoria dell'apprendimento come “pratica sociale” è ormai un tema ricorrente da alcuni decenni tra coloro che hanno dato un forte impulso a questo aspetto integrante e inscindibile della pratica sociale vi sono Jean Lave e Etienne Wenger (1991). Attraverso lo studio di cinque casi di apprendistato i due studiosi riformulano il concetto di apprendimento. Essi sostengono che colui che apprende, per realizzare il percorso di apprendimento di conoscenze e competenze deve passare da una partecipazione periferica legittimata alla comunità di pratica a una piena partecipazione alla comunità stessa. L'idea che l'apprendimento nell'apprendistato fosse una questione di partecipazione periferica legittima emerse per la prima volta in una ricerca sull'apprendimento del mestiere dei sarti di Vai e Gola in Liberia. Gli altri studi su casi di apprendistato furono fatti sulle levatrici maya dello Yucatan; negli ambienti di addestramento dei nocchieri della marina degli Stati Uniti; tra i macellai di alcuni supermercati sempre negli Stati Uniti e fra gli alcolisti anonimi¹³⁵.

¹³⁵ Per una descrizione più dettagliata su questi cinque casi di apprendistato si veda Lave J. E Wenger E. (1991), *Situated Learning: Legittimate peripheral participation*, University Press, Cambridge.

Come sottolineano gli stessi Autori in questi casi di apprendistato, osservano come sia diversi tra di loro le modalità di apprendimento e come tutti e cinque i casi si allontanano dal tradizionale modello di apprendistato, come si abituati a percepirlo, ovvero l'apprendistato medievale, nella bottega artigiana. L'apprendistato, infatti non è esistito soltanto in relazione alla produzione artigianale, nelle relazioni tra maestro e allievo-apprendista ma l'apprendimento attraverso altre forme di produzione meno informali e più radicate nella vita quotidiana delle persone a cui l'apprendistato è associato. Come ad esempio nel caso di studio di Jordan sulle levatrici dello Yucatan, l'apprendistato è integrato nella vita quotidiana in relazione al rapporto maestre-levatrici, inteso come un modo di vivere più che una forma di insegnamento, una forma di apprendimento esperienziale, di trasmissione dei saperi da una familiare all'altro.

L'intento di Lave e Wenger attraverso la descrizione di questi casi di apprendistato era quello di focalizzare l'attenzione sulle diversità delle forme storiche, delle tradizioni culturali e dei metodi di produzione in cui si ritrova l'apprendistato in contrasto con le ricerche che danno risalto all'uniformità dell'istruzione scolastica a prescindere dal luogo in cui avviene. Ciò che accomuna tutti i casi è che nonostante le grandi diversità di forme di organizzazione della produzione di ogni apprendistato esiste una rete di relazioni molto fitta tra i membri delle comunità. "Tutte sono implicate nel processo di aumento della partecipazione e della competenza". Inoltre il comune denominatore che si può ritrovare in tutti questi esempi di apprendistato è l'interconnessione indissolubile tra lavoro e apprendimento. Anche se emergono delle problematiche in alcuni casi nell'acquisizione di conoscenze dei novizi in rapporto alla complessità dei processi di lavoro in atto.

La novità dell'impostazione di Lave e Wenger (1991) risiede proprio in questa declinazione al plurale del fenomeno dell'apprendere, nel passaggio dalla prospettiva individuale a quella di comunità. La comunità di pratiche, definita come insieme di relazioni durature tra persone, attività e sistema sociale e organizzativo, insieme di regole informali, rappresentazioni condivise, strumenti, competenze inerenti i modi in cui si fanno le cose e si interpretano gli eventi: "è il luogo sociale e fisico in cui hanno luogo l'apprendimento e il lavoro" (Zucchermaglio, 1995). Entro questo quadro, apprendimento e lavoro appaiono come *forme di socializzazione tra soggetti esperti e novizi*, in cui questi ultimi svolgono un ruolo attivo e "compartecipano" ai processi di innovazione e cambiamento, ovvero co-costruiscono il mondo sociale di cui entrano a far parte. L'apprendimento come socializzazione situata si esplica nella pratica e in quanto tale fenomeno non risulta una prerogativa dei soli contesti di formazione ma di qualsiasi attività quotidiana, vale a dire di qualsiasi situazione in cui abbiano luogo forme asimmetriche di "co-partecipazione".

I due autori formalizzano questa nuova visione dell'apprendimento, definendolo come un tipo speciale di pratica sociale, associata al genere di partecipazione detta "partecipazione periferica

legittima” (LPP: *Legitimate peripheral participation*). In questo processo, le persone che apprendono partecipano inevitabilmente ad una comunità di praticanti; la piena acquisizione di conoscenze e abilità richiede ai nuovi arrivati di indirizzarsi verso una piena partecipazione alle pratiche socioculturali di una comunità. I nuovi arrivati entrano a far parte di una comunità di pratica. Per “praticanti” gli autori intendono coloro che esercitano una pratica. Nell’espressione partecipazione periferica legittima, Lave e Wenger sottolineano come sia fondamentale la relazione tra nuovi arrivati e veterani: le intenzioni ad apprendere si esprimono, e il significato dell’apprendimento si configura, nel processo con il quale *una persona diventa partecipante a pieno titolo di una pratica socioculturale*. Questo processo sociale comprende, anzi, sussume, l’apprendimento di “*abilità consapevoli*”. Ne sono un esempio, un lavoratore a cui viene chiesto di cambiare area di impiego, un neoassunto che entra in contatto con i nuovi colleghi di lavoro, gli studenti e il corpo docenti di una università, un gruppo di nuovi amici. Tutte queste forme di interazione comportano forme limitate e asimmetriche di co-partecipazione in cui il neofita “non acquisisce solo informazioni e competenze, ma un nuovo modo di dare senso alla sua esperienza e di vivere il suo lavoro” (Fabbri, 2007), modificando inevitabilmente anche la sua identità. Entro questa complessa esperienza di transizione da uno stato di minore a maggiore esperienza, la persona che apprende non solo trasforma se stessa, ma partecipa anche ad un processo di cambiamento che investe l’intera comunità di pratiche a cui partecipa, entro la quale gli stessi soggetti esperti sono chiamati ad apprendere.

L’apprendimento situato pertanto, studia la relazione tra l’apprendimento e le situazioni sociali in cui esso avviene. L’individuo, non apprende attraverso lezioni che trasmettono una quantità definita di conoscenze astratte che verranno poi assimilate e applicate in altri contesti, ma “impara facendo” (*learning by doing*)¹³⁶. Questo è un modello di apprendimento che coinvolge la persona in situazioni di pratica reale, in cui dovrà assimilare nozioni in relazione all’azione che sta svolgendo; infatti hanno un ruolo fondamentale in questo tipo di apprendimento l’improvvisazione, i casi reali d’interazione e i processi emergenti. Caratteristica peculiare è la capacità di apprendere in rapporto alla capacità di svolgere dei compiti, l’apprendimento coinvolge l’intera persona in attività, compiti, funzioni che sono parte di sistemi di relazioni delle comunità sociali. Per imparare è necessario partecipare alle pratiche significative di una certa comunità, e nello stesso tempo contribuendo anche a definirle e a innovarle. La parola “situata” è un mezzo per agire nel mondo: di

¹³⁶ Gli autori fanno una netta distinzione tra curriculum di apprendimento e curriculum di insegnamento. Con il primo essi intendono appunto l’apprendimento situato, informale, lo sviluppo di un apprendimento improvvisato (Lave, 1989) che viene “decodificato” dalle stesse persone che apprendono (*learners*). Il curriculum di insegnamento (quello formale, scuola, università, azienda), viceversa, come sostengono gli Autori viene costruito per l’istruzione dei nuovi arrivati (novizi).

conseguenza, “quando consideriamo la produzione del discorso come una pratica sociale e culturale, e non come una rappresentazione di secondo livello della pratica, diventa chiaro che essa deve essere rappresentata nella matrice complessiva dell’azione insieme agli altri generi di attività”.

2.2.4.5 *Il costrutto della Comunità di pratica*

2.2.4.5.1 Genesi del concetto

I primi studi sulle comunità di pratica, risalgono alla fine degli anni Ottanta, ed erano rivolte ad approfondire il concetto di apprendimento situato (Lave e Wenger, 1991; Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, 1995; Striano, 2000), definizione emersa come esito di alcuni studi in ambito psicologico ed antropologico. Questi studi in particolare erano scaturiti da una riflessione sul fenomeno specifico dell’apprendistato: le ricerche prendevano in esame l’interazione tra gli apprendisti, i loro istruttori e gli altri lavoratori, anche saltuari, dell’azienda, in situazioni locali, in cui ancora l’influenza delle tecnologie di rete era assente o estremamente limitata. Una prima attenzione al tema si deve alle ricerche sui comportamenti dei dipendenti della Xerox negli anni ottanta; già allora le comunità erano descritte come “piccoli gruppi di persone che lavorano insieme per un certo tempo e collaborano allo sviluppo di un lavoro comune, operano alla pari e li lega la percezione condivisa che ciascuno ha al necessità di sapere quello che conoscono gli altri”.

Wenger e Lave riflettono, viceversa, sul fatto che nell’apprendistato, è fondamentale non solo il rapporto tra esperto e novizio, ma anche quello tra i membri della comunità che partecipano all’esperienza di apprendimento. La relazione fondamentale dunque è una relazione di “partecipazione evolutiva” e di trasformazione dell’identità all’interno di un approccio che possiamo definire comunitario (Alessandrini, 2007).

Questo modello pertanto è nato riflettendo su come funzionano i fenomeni di circolazione della conoscenza e come è possibile facilitarli e migliorarli: da queste problematiche, Wenger ha formulato l’ipotesi che la conoscenza e quindi anche l’apprendimento si sviluppano meglio laddove vengono supportati spontaneamente in una comunità e laddove ci siano processi di accompagnamento dell’apprendimento. Secondo l’approccio di Wenger, “educare un professionista significa entrare in un panorama di pratiche cioè in un paesaggio” (Wenger, 2006). L’approccio delle comunità di pratica apre una prospettiva nuova, sfidante, rispetto ad una visione tradizionale dell’apprendere e formare. Le comunità di pratica si traducono in *processi di socializzazione* che sono sempre *più integrati al lavoro* stesso attraverso la condivisione e attraverso la valorizzazione dei fattori legati alla fiducia, all’impegno, alle dimensioni emozionali, ai rapporti diretti, alle dimensioni *narrative* dei contesti organizzativi. L’utilizzo di un approccio orientato alla comunità di

pratica genera allineamento ed identità, elemento fondamentale per far leva sul successo delle dinamiche di apprendimento. La comunità di pratica, attraverso il processo di allineamento che genera nei suoi membri, determina anche processi di *legittimazione* dei “novizi” (LPP: Legittimation Peripheral Participation).

In questo processo, le persone che apprendono partecipano inevitabilmente ad una comunità di *praticanti* e la piena acquisizione di conoscenze e abilità richiede ai nuovi arrivati di indirizzarsi verso una piena partecipazione alle pratiche socioculturali di una comunità. Pertanto i nuovi arrivati entrano a far parte di una comunità di pratica. Per praticanti gli autori intendono coloro che esercitano una pratica. Nella pratica quotidiana e non solo nei contesti di lavoro di formazione e di apprendistato, vi sono innumerevoli contesti sociali in cui le persone *co-partecipano* parzialmente, potendo così aver accesso a modi di comportamento a loro preclusi, sviluppando alla fine abilità adeguate a determinati tipi di prestazione. Si pensi ad esempio alle congregazioni religiose, gli atleti che si allenano insieme, alle riserve di una squadra, agli spettatori di un evento pubblico, al corpo docenti e gli studenti di una università, un gruppo di amici, un gruppo di persone che condividono insieme la passione per le Harley Davidson o per le Ferrari, etc. (Alessandrini, 2007).

L'apprendimento è dunque un processo che avviene all'interno di una *cornice partecipativa* e non in un ambiente individuale; ed è quindi mediato dalle diverse prospettive dei co-partecipanti. Attraverso la comunità di pratica si genera una “spirale” cognitiva che crea nuovo apprendimento. L'apprendimento come pratica sociale diviene parte integrante della vita quotidiana. E la partecipazione e l'identità diventano i capisaldi di questo modo di conoscere che si sovrappone all'*appartenere*. Anche in questo caso va sottolineato che queste esigenze sono fondamentali per la popolazione giovanile. Identità significa anche fonte di sicurezza, opportunità di avvertire il proprio sé soddisfatto dalla possibilità di avere un riconoscimento sociale (Marcone, 2010). Noi siamo membri di un gruppo e quindi parte di un mondo socialmente riconosciuto. In uno scenario in cui le fonti di socializzazione primaria e secondaria come la famiglia, il partito, l'azienda sono spesso inconsistenti, l'appartenenza alla comunità diventa un ancoraggio fondamentale per il benessere dell'individuo.

2.2.4.5.2 Apprendimento come partecipazione

L'apprendimento secondo Wenger viene considerato come parte integrante della vita quotidiana.

In modo specifico gli assunti da cui parte la teoria dell'apprendimento di Wenger sono i seguenti:

- la natura sociale degli individui;

- la conoscenza intesa come competenza in attività socialmente apprezzate;
- il conoscere inteso come partecipazione ad attività socialmente apprezzate.

Sulla base di questi tre assunti viene proposta una teoria dell'apprendimento come "partecipazione sociale".

Vi sono quattro componenti fondamentali di questo schema concettuale:

1. **Significato**, capacità di sperimentare la vita e il mondo come *qualcosa di significativo* (Wenger, 2006).
2. **Pratica**, in sostanza è l'insieme di schemi che sostengono il *coinvolgimento nell'azione*.
3. **Comunità**, rinvia alla configurazione sociale nella quale la nostra *partecipazione* è considerata *competente*.
4. **Identità**, in cui si determinano processi *in divenire* nell'ambito delle nostre comunità.

Ritornando al concetto di partecipazione il termine significa per Wenger essere "partecipanti attivi" nella pratiche di comunità sociali e nella costruzione di identità in relazione a queste comunità. Quando partecipiamo a processi di interazione, secondo questa visione, costruiamo la nostra identità (Alessandrini, 2007). Il termine partecipazione "è un processo sia personale che sociale; è un processo complesso che combina il fare, il parlare, il pensare, il sentire e l'appartenere. Coinvolge l'intera persona umana con il corpo, la mente, le emozioni e le relazioni" (Wenger, 2006). Le esperienze di WBL nell'alternanza scuola-lavoro hanno un significato innanzitutto in termini di partecipazione, descritta sopra. Pensiamo ad un ragazzo di sedici anni che entra per la prima volta in un'azienda. Per comprendere il significato della sua esperienza, il primo atto che compie è quello di interagire con il tutor aziendale o con un collega di lavoro più esperto, o un suo pari. Interagisce quindi, ed inizia a partecipare ad una pratica all'interno di una comunità.

Come sostiene Wenger "conoscere significa partecipare ad una pratica: ogni pratica dunque è una forma di conoscenza". La partecipazione è il mezzo di apprendimento della "cultura della pratica". Quindi la partecipazione alla pratica culturale in cui ogni conoscenza esiste è un principio epistemologico dell'apprendimento (Lave e Wenger, 1991): "apprendere nella pratica significa apprendere non un oggetto, ma una struttura emergente prodotta dai membri di una determinata comunità attraverso una negoziazione di significato che si muove tra continuità e discontinuità". (Fabbri, 2007). Per essere significativa in termini formativi, l'esperienza necessita di *elaborazione riflessiva* da parte dei soggetti; tale necessità si correla al primo indicatore la "riflessività" del dispositivo pedagogico la "*Tassonomia di indicatori di qualità*", all'interno del quale come abbiamo analizzato nel paragrafo precedente rientrano le dimensioni dell'auto-consapevolezza e dell'auto-orientamento da parte del soggetto che apprende. La riflessione in azione diviene il mezzo per attraversare i significati che sottostanno alle azioni compiute o viste compiere da altri: è

attraverso l'attivazione di processi riflessivi che il soggetto elabora l'azione e quindi è in grado di coglierne il significato, di interpretarlo e di trasformarlo. Ogni processo formativo implica infatti la negoziazione di nuovi significati, la creazione di strutture di conoscenza emergenti, l'elaborazione di identità e di rappresentazioni personali e professionali attraverso la trasformazione di schemi e di strutture di significato preesistenti: in questo modo si prefigurano nuove “*traiettorie di partecipazione*” all'interno delle pratiche condivise di una comunità.

L'apprendimento all'interno di questo costrutto dunque è visto come appartenenza, come esperienza, come azione e come divenire. Il concetto di *pratica sociale situata*, che fa riferimento alle teorie di Bruner ed al modello di Vygotskij (la teoria della zona di *sviluppo prossimale*), e, per altri versi, l'approccio della *teoria enattiva* di Engestrom, aiuta a comprendere le situazioni nelle quali, grazie all'interazione sociale – come quella che si può determinare nell'affiancamento tutor-apprendista – si mobilitano aree di potenzialità di apprendimento che possono essere determinanti per gli apprendisti.

2.2.4.5.3 Apprendimento come identità

Nell'approfondire questo costrutto non possiamo non considerare il concetto d'identità e come può essere correlato ai modelli di apprendimento basato sul lavoro. Lo studente che affronta l'esperienza di alternanza in nuovo ambiente di lavoro, in un'azienda, costruisce un primo tassello della sua identità lavorativa. I primi passi, il primo impatto sul posto di lavoro può essere cruciale nella costruzione di se stessi e del proprio orientamento lavorativo.

Wenger afferma che la focalizzazione dell'identità “porta in primo piano i problemi di non partecipazione e partecipazione, nonché di esclusione e di inclusione”. “La nostra identità include la capacità e l'incapacità di influenzare i significati che definiscono le nostre comunità e le nostre forme di appartenenza”. Pertanto costruire un'identità consiste nel “negoziare i significati della nostra esperienza di appartenenza alle comunità sociali”. Il tema dell'identità è quindi strettamente connesso alla comunità. Il focus sulla comunità fa risaltare il problema della non partecipazione e partecipazione, dell'esclusione e dell'inclusione degli attori di una comunità (Alessandrini, 2007).

È interessante riflettere sul fatto che per Wenger l'identità è una sorta di stratificazione di eventi, di partecipazione e di reificazione attraverso cui si trasformano sia la nostra esperienza che la sua interpretazione sociale. L'identità è il risultato di un intreccio di esperienze partecipative e di proiezioni che viene continuamente elaborato nella pratica. Vi è una stretta connessione tra identità e pratica. Come sostiene Wenger “lo sviluppo di una pratica presuppone la formazione di una comunità i cui membri sono in grado di impegnarsi reciprocamente e quindi riconoscersi

vicendevolmente come partecipanti. Di conseguenza, la pratica implica la negoziazione di ciò che significa essere una persona in quel contesto” (Wenger, 2006).

L’identità nella pratica pertanto emerge da un’interazione tra partecipazione e reificazione¹³⁷. Questi ultimi due processi costitutivi sono essenziali per comprendere il concetto di identità e di significato nelle esperienze di apprendistato e di alternanza scuola-lavoro.

Wenger riflette sul concetto di significatività e su dove trovare il significato, dov’è situato e com’è costituito? Egli afferma che la “la pratica riguarda il significato come esperienza della vita quotidiana”. La negoziazione di significato implica pertanto l’interazione tra due processi costitutivi: la partecipazione e la reificazione.

Di seguito nella *tabella 5*, Wenger (2006) descrive nel suo volume “*Comunità di pratica, Apprendimento, Significato, identità*” i “parallelismi” tra pratica e identità, i quali come scrive l’autore, “*rappresentano immagini speculari che si riflettono a vicenda*”.

Pratica come	Identità come
<i>Negoziazione di significato (in termini di partecipazione e reificazione)</i>	Esperienza negoziata di sé (in termini di partecipazione e reificazione)
<i>Comunità</i>	Appartenenza
<i>Storia comune di apprendimento</i>	Traiettorie di apprendimento
<i>Confine e paesaggio</i>	Nesso di multiappartenenza
<i>Costellazioni</i>	Appartenenza definita globalmente, ma vissuta localmente

Tabella n. 5 – Parallelismi tra pratica e identità
Fonte: Wenger (2006), Coltivare comunità di pratica

2.2.4.5.4 Comunità di pratica e scuola

La scuola prepara direttamente la persona alla partecipazione alla vita lavorativa? Il suo ruolo consiste nel preparare i soggetti ad apprendere dal lavoro e nel lungo corso della loro esperienza di vita lavorativa?

Gli studi in ambito pedagogico affermano che la scuola costituisce il luogo istruttivo, educativo e formativo fondamentale, per la promozione della cultura del lavoro e per lo sviluppo della formazione professionale. Da un punto di vista pedagogico la scuola è osservatorio privilegiato delle dinamiche relazionali.

Ad esempio nella metodologia didattica dell’alternanza scuola-lavoro gli studenti devono vedere realizzata la possibilità di entrare nei contesti lavorativi come membri a pieno titolo, legittimati, e devono avere l’opportunità di confrontarsi con le attività che connotano la comunità di pratica,

¹³⁷ Etimologicamente reificazione significa “trasformazione in una cosa”.

anche se da posizioni periferiche. Attraverso la partecipazione periferica legittimata, infatti, qualsiasi attore della comunità, anche il meno esperto, ha uguali diritti di appartenenza ad essa, una piena “legittimazione” alla partecipazione alle sue pratiche, ai suoi discorsi e un completo accesso alle sue risorse, anche tecnologiche (Fioccati, 2007). Le pratiche non appartengono solo ai membri esperti di una comunità, ma attraverso processi di “partecipazione periferica legittimata” sono messe a disposizione degli apprendisti che, grazie alla loro particolare posizione, apprendono attraverso la possibilità di agire, sperimentare e, anche, sbagliare. Osservando come si comportano e discutono gli esperti, essi riescono a cogliere come l’expertise (il saper fare) si manifesta nelle conversazioni e nelle diverse attività della comunità. Nelle esperienze di ASL gli studenti con i loro schemi interpretativi entrano a contatto con quelli degli altri membri della comunità e perché questo contatto si evolva in appropriazione significativa è necessario un lavoro di negoziazione, ristrutturazione e revisione continua degli schemi e delle teorie. Da qui è cruciale per un apprendimento basato sul lavoro mentre si apprende in situazione, riflettere su ciò che si fa e trasformarlo in chiave agentiva grazie anche all’ausilio del tutor.

La scuola, soprattutto dopo le recenti riforme con la Legge 107, la cosiddetta Buona Scuola, ha il dovere di cambiare rotta e direzionarsi verso un approccio che valorizzi la pratica situata. Il sistema sequenziale tradizionale che ha caratterizzato la nostra scuola per molti anni ormai è destinato a divenire un sistema alternato di apprendimenti formali ed informali. L’alternanza diventa pertanto la metodologia che in modo più efficace incarna questo cambiamento culturale. Un percorso che coinvolgerà una community, costituita da studenti, docenti, tutor, dirigenti, lavoratori, imprenditori e famiglie.

2.2.4.6 La teoria dell’apprendimento espansivo

Un’altra importante teoria che si colloca nel filone teorico tracciato dalla scuola socio-culturale di Vygotsky (1976)¹³⁸, applicata significativamente nei contesti di formazione scolastica ed organizzativi – ma in realtà non molto diffusa nei gli ambienti di ricerca del nostro paese se non in alcuni ambienti universitari e di ricerca – è quella *dell’apprendimento espansivo* di Engeström¹³⁹.

¹³⁸ Si veda Vygotsky L.S. (trad. it., 1976), *Pensiero e linguaggio*, Giunti e Barbera, Firenze. Contrapponendosi alla riflessologia pavloviana, V. (1896-1934) analizza le funzioni cognitive superiori del soggetto umano evidenziando il ruolo della funzione sociale del linguaggio e della motivazione elaborando il modello pedagogico della “zona di sviluppo prossimale”. La sua teoria – elaborata tra gli anni venti e trenta del secolo scorso – ebbe risonanza tardiva a partire dagli anni ottanta.

¹³⁹ Engeström Y., Professore ad Helsinki di Adult education, ha elaborato negli anni novanta il costrutto di activity theory e di expansive learning. Sulla sua teoria, applicata nel contesto della formazione all’imprenditorialità nell’ambito di una ricerca dottorale sul “Change laboratory” realizzata in Australia. Si veda anche Morselli D. (2015): l’autore – i

Tale teoria riprende alcuni concetti-cardine di diversi impianti teorici, dallo “sviluppo prossimale” di Vygotsky all’idea di comunità di pratica sviluppata da Lave e Wenger e discussa in altra parte di questo lavoro di tesi dottorale. Rispetto al modello dell’apprendimento situato e della comunità di pratica che si ispira alle riflessioni vygotkiane ed è caratterizzata come abbiamo descritto nel paragrafo sopra, alla teoria sociale dell’apprendimento, alla partecipazione sociale come un processo legato all’apprendere, ma non spiega, in senso transattivo e generativo, le trasformazioni dell’apprendimento come invece ritroviamo nella teoria di Engeström (Margiotta in Morselli, 2015).

Descriveremo sinteticamente la teoria e i gli aspetti più rilevanti come emerge dalla letteratura di riferimento. Alcuni principi della scuola psicologica russa postpavloviana, indubbiamente, elaborati in particolare prima da Vygotsky negli anni trenta e negli anni ottanta da Leont’ev¹⁴⁰, mediati con alcuni riferimenti emergenti dai costrutti di Gregory Bateson (1999) sui livelli di apprendimento, hanno ispirato lo sviluppo della teoria espansiva (Engeström e Sannino, 2010)¹⁴¹. Gli aspetti più rilevanti – come emerge in letteratura – sono¹⁴²:

Le basi della teoria espansiva si rifanno a due autori: in particolare, la teoria dell’apprendimento di Davydov (1990), basata sull’approccio “dialettico” del passaggio dall’astratto concreto ed il concetto di zona di sviluppo prossimale sviluppata negli anni trenta da Vygotsky, sono il punto di appartenenza della teoria dello studioso finlandese. La trasformazione espansiva, infatti, si sviluppa quando l’oggetto e lo scopo dell’attività possono essere riconcettualizzate verso un orizzonte di possibilità più ampio rispetto alle attività precedente e può essere definito come “*the distance between the present everyday actions of the individuals and the historically new form of the societal activity that can be collectively generated as a solution to the double bind potentially embedded in the everyday actions*” (Engeström, 1987).

Facendo riferimento all’approccio di Leont’ev (1978) con la bipartizione tra azione individuale (temporalmente delimitata) e attività collettive (senza un inizio e una fine predeterminati), Engeström definisce l’apprendimento espansivo come “*mastery of expansion from actions to a new activity. While traditional schooling is essentially an instrument-producing activity, (expansive)*

cui studi hanno avuto risonanza negli ultimi anni nel panorama del dibattito italiano relativo alla formazione scolastica – è anche studiato in Costa (2016) ed in Margiotta (2015).

¹⁴⁰ Leont’ev è stato un punto di riferimento della psicologia sovietica negli anni ottanta ed ha scritto “*Activity. Consciousness. Personality*” nel 1978.

¹⁴¹ In merito al rilievo che la teoria di Gregory Bateson può avere ed ha avuto in ambito pedagogico, si veda l’opera di Baldacci M. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Carocci editore, Roma, in particolare il capitolo quarto alle pagine 126 e segg. Si veda anche Bateson G. (1997), *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano.

¹⁴² Rizzari S. (2013), *Il modello del work-based learning: elementi di comparazione tra università italiane e spagnole*, Tesi di Dottorato internazionale in Scienze dell’educazione presso il Dipartimento di Lettere e Filosofia. Università di Tor Vergata.

learning activity is an activity-producing activity” (Engeström, 1987).

L'apprendimento espansivo viene definito un apprendimento di terzo livello (per riprendere la concettualizzazione dei livelli di apprendimento di Bateson). Sempre da Bateson (1999) nel costruito della teoria espansiva si riprende il concetto di “doppio legame”, per indicare la natura trasformativa delle attività in un sistema (Rizzari, 2013).

Sempre da Vygotsky, Engeström trae anche il concetto di “sistema della doppia stimolazione”, correlato all'idea di apprendimento *esperienziale*: “al soggetto non viene mai dato soltanto un compito da svolgere (primo stimolo) ma anche un artefatto esterno, neutro o ambiguo (secondo stimolo); sulla scorta del significato attribuito a quest'ultimo il compito verrà portato a termine e potenzialmente inquadrato in un nuovo sistema di azioni, traducendosi in nuove modalità di pratiche”.

Il contributo però più rilevante della teoria dell'apprendimento espansivo di Engeström al work-based learning è rappresentato dal concetto di agency, e dal particolare valore che viene assegnato alla dimensione delle intenzioni collettive di promuovere il cambiamento e lo sviluppo in un contesto ben definito e tangibile. A livello educativo questo si traduce nella necessità di formare lo studente coinvolto in percorsi di apprendimento duale ad una agentiva consapevolezza delle proprie inclinazioni che consenta di scoprire “*cosa si è, cosa si sa fare, cosa si può volere e perché*” (Costa in Morselli, 2015). Il passaggio dall'astratto al concreto ed il passaggio dal contesto meramente teorico proprio dei contesti formali (scuola/università) all'espansione dell'attività di apprendimento verso la vita reale e i problemi pratici presenti al suo interno, può costituire un altro aspetto della teoria di Engeström in piena consonanza con i caratteri del work-based learning come possiamo vedere da alcune ricerche citate attraverso i change laboratory.

La teoria dell'apprendimento espansivo ha, infine, il merito di voler coniugare lo studio di due differenti dimensioni normalmente distinte: le attività nelle organizzazioni, da un lato; e gli individui nella loro concretezza dall'altro. Questa duplice dimensione è insita – come abbiamo visto in altra parte della tesi – nel modello di WBL.

2.2.5 Terzo Indicatore: AGENTIVITÀ

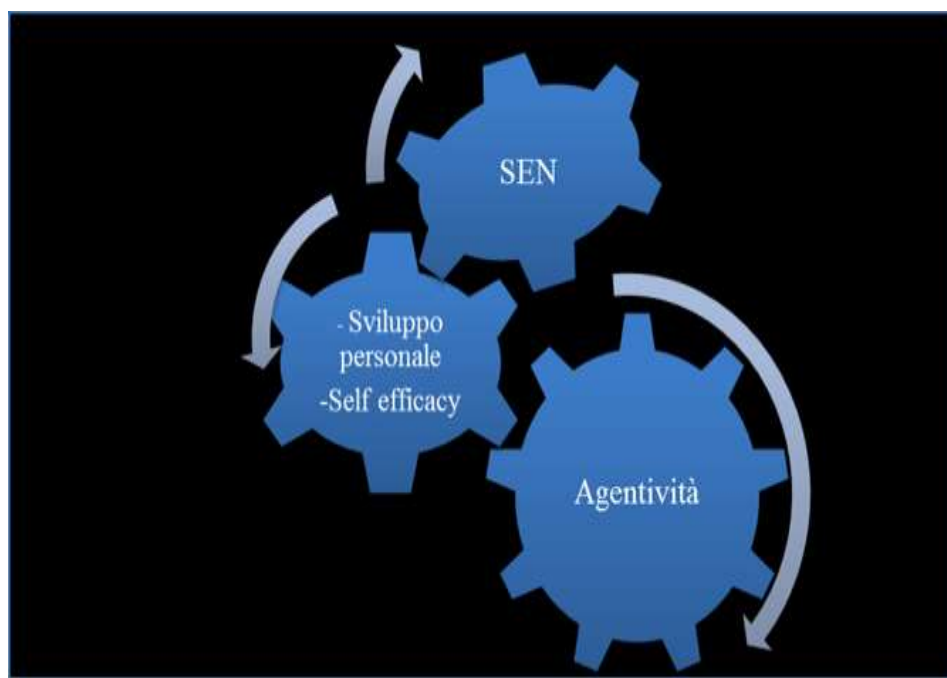


Figura n. 8 – Terzo indicatore: dimensioni e modelli teorici di riferimento
Fonte: Elaborazione personale

2.2.5.1 Il concetto di “Agency”

L’agentività (*agency*) secondo Amartya Sen, consiste nelle effettive possibilità e abilità di azione del soggetto nel perseguire scopi e obiettivi a cui egli assegna valore, indipendentemente dal fatto che questi abbiano o meno una ricaduta sul proprio benessere immediato. L’agente, sostiene il filosofo indiano, è la “*persona che agisce, realizzando dei cambiamenti, e i cui risultati possono essere giudicati in base ai suoi obiettivi e valori*” (Sen, 2001). L’*agency* è un *capability* centrale per ogni individuo: essa è definita in relazione agli obiettivi che una persona valuta o ha ragione di valutare, ed è l’abilità di agire congruentemente ai propri valori e ai propri obiettivi. Sen definisce l’*agency* come “*what a person is free to do and achieve in pursuit of whatever goals or values he or she regards as important*” (Sen, 1985).

Nei processi di apprendimento sul lavoro, in una combinazione virtuosa continua tra conoscenze teoriche apprese in aula e capacità pratiche in azione, è fondamentale capire il concetto di *agency*, ovvero di “*competence to act*” (Costa, 2014). Questa può essere definita come “*la tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data; individuare obiettivi per realizzarla, a partire da quanto è a disposizione; dare inizio a qualcosa di nuovo; ricostruire discorsivamente strategie e finalità in modo imperfetto*”.

Secondo Massimiliano Costa (2016) l’*agency* può essere intesa come “*competenza ad agire*”.

Il lavoratore nel mercato del lavoro, prima di essere competente per produrre, deve essere competente per l'azione. La "competenza ad agire" si lega pertanto alla possibilità di libertà che ogni persona ha di immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è dato; individuare obiettivi per realizzarlo, a partire da quanto è a disposizione. È con questo processo che la competenza ad agire sostiene lo studente che viene a contatto con il mondo del lavoro ovvero attivando la capacità di creare problemi e risolverli; di sollecitare, a partire dall'incerto, per percorrere differenti itinerari e sperimentare nuove soluzioni.

Progettare, realizzare e vivere momenti di *work-based learning* in chiave capacitativa e agentiva significa in questa prospettiva, tanto per il sistema scolastico che per il mondo del lavoro, poter essere coinvolti in una reale esperienza di connessione partecipativa (Wenger, 2006) e di apprendimento espansivo. Le esperienze in *stage* o alternanza diventano in tal senso generative di nuove opportunità di sviluppo, di partecipazione condivisa, di pratica lavorativa in contesti relazionali. Funzionamenti e agentività richiedono l'attivazione di contesti extrascolastici capacitanti, dove i singoli studenti si intrecciano e costruiscono apprendimenti qualificati, esperienze significative e visioni del proprio futuro professionale che facciano leva sul proprio talento. I percorsi di alternanza scuola-lavoro possono sviluppare negli studenti coinvolti, lo spirito di iniziativa, l'atteggiamento proattivo, il pensiero creativo, la capacità di imprenditorialità, la capacità di accettare e gestire il rischio costituiscono il cuore di quelle competenze intangibili di tipo strategico che attivano nello studente una *agency* capacitante che diventa in questa prospettiva abilità progettuale di utilizzare risorse, preferenze attitudini e valori, in funzione di ipotesi di progetti futuri, di scelte professionali anche nella direzione di progettualità auto-imprenditoriali (Morselli, 2015)¹⁴³.

2.2.5.2 Agentività del Tutor nei contesti di *work-based learning*

Il ruolo del Tutor assume un ruolo chiave in un'ottica di agentività all'interno dei percorsi di *work-based learning*. In altri Paesi Europei, in particolare nei Paesi Germanofoni (Germania, Austria, Svizzera, Danimarca) dove è consolidato il sistema duale, il tutor è visto come un vero e proprio formatore. Egli diviene in questa prospettiva soprattutto un *facilitatore dell'apprendimento*, tramite l'analisi e l'evidenziazione dei processi già attivi, pur se a livello implicito, all'interno dell'organizzazione, o tramite interventi tesi a creare ulteriori opportunità di arricchimento,

¹⁴³ La Commissione europea (2007) ha individuato il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità come la settima competenza chiave e la definisce come "quelle competenze chiave di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupabilità".

adattamento e sviluppo.

La formazione, non può essere considerata non più e non solo come attività di progettazione di contenuti/corso, ma come “*attivazione di condizioni per lo sviluppo di processi di crescita individuale e di gruppo*”. Da qui la necessità di “agentivare” i ragazzi di 16-18 anni coinvolti in percorsi di apprendimento “duale”, i quali hanno bisogno di essere agentivati grazie anche alla mediazione della tutorship sia interna (scuola) che esterna (mondo del lavoro).

La figura del tutor sarà sempre più centrale sia in qualità mediatore che di facilitatore dell'apprendimento del discente ed anche in chiave “guidance” nel delicato processo transizionale dalla scuola al lavoro. Come richiede anche la Legge 107 e la successiva Guida operativa del MIUR relativamente all'ASL¹⁴⁴, i tutor interno (scuola) ed esterno (azienda), devono instaurare una relazione formativa continua e generativa con il soggetto che apprende. La relazione che si viene ad instaurare tra tutor e discente ha significati molteplici. Il tutor esterno o cosiddetto “aziendale” in particolare, dovrebbe assumere in primis un ruolo di facilitatore dell'apprendimento sul lavoro dello studente-lavoratore-apprendista. Inoltre dovrebbe accoglierlo nella fase iniziale, nei primi giorni di lavoro, nella sua prima esperienza in un ambiente di lavoro. Infine dovrebbe valutarlo in itinere, nel corso della sua attività sul posto di lavoro. In termini di efficacia, il ruolo del tutor è cruciale per crescita personale del discente.

Viene da chiedersi, dunque, quali siano le motivazioni del tendenziale approfondimento di questa direzione di sviluppo?

Come sostiene Umberto Margiotta (2015), riprendendo il concetto di formatività dell'apprendimento basato sul lavoro – principio cardine della tesi – anche il tutor ha un ruolo decisivo nel contribuire a “dare forma” all'azione del soggetto che apprende, al fine di “agentivarlo” e orientarlo alla generazione di nuovi valori. Ad esempio nel trasferire le conoscenze apprese in aula combinandole con le competenze tecniche e trasversali; ad apprendere lavorando, ed a riflettere mentre lavora; a relazionarsi con i colleghi, con i più esperti, a condividere nuove forme di socializzazione all'interno di una comunità di pratica, a responsabilizzarsi. L'ausilio del tutor può essere fondamentale in quella complessa esperienza di apprendimento che prevede l'intreccio tra

¹⁴⁴ Ai fini della riuscita dei percorsi di alternanza, tra il tutor interno e il tutor esterno è necessario sviluppare un rapporto di forte interazione finalizzato a:

- a. definire le condizioni organizzative e didattiche favorevoli all'apprendimento sia in termini di orientamento che di competenze;
- b. garantire il monitoraggio dello stato di avanzamento del percorso, in itinere e nella fase conclusiva, al fine di intervenire tempestivamente su eventuali criticità;
- c. verificare il processo di attestazione dell'attività svolta e delle competenze acquisite dallo studente;
- d. raccogliere elementi che consentano la riproducibilità delle esperienze e la loro capitalizzazione.

processi di conoscenza strutturati e sedimentati nella memoria di chi apprende e le esperienze vissute.

Attraverso la mediazione della tutorship, può avvenire un processo graduale di analisi degli oggetti da apprendere, di apprendimento trasformativo del sé fino all'acquisizione di capacità utili alla partecipazione all'esperienza lavorativa dei più esperti.

La Tutorship può essere considerata come il principale fattore di espansione nel processo di apprendimento del soggetto, all'interno dei percorsi duali. Le condizioni perché avvenga il processo espansivo sono le seguenti:

- le capacità del tutor di modellare le competenze da costruire nell'allievo nei contesti reali dell'apprendimento in situazione;
- la capacità di supportare la negoziazione nel gruppo relativamente agli apprendimenti realizzati;
- la capacità di monitorare e controllare gli errori utilizzando proprio questa supervisione per rinforzare gli apprendimenti;
- la capacità di esplorare modalità alternative per organizzare l'apprendimento dell'allievo.

Il tema dell'agentività della Tutorship, è collegato indissolubilmente al tema del contesto di apprendimento.

Ci si interroga in particolare in che modo la tutorship può diventare agentiva, se i due contesti in cui agisce ovvero scuola e azienda (o contesti di lavoro, quali enti, associazioni, studi professionistici, agenzie, archivi di Stato, etc.) non sono essi stessi agentivanti?

La Nussbaum parla di “contesti capacitanti”, come punto di sviluppo interno piuttosto che esterno, poiché in essi – espressione potenziale dell'agency – si generano le condizioni per acquisire “capacità interne” (Nussbaum, 2002). Queste ultime, la Nussbaum attribuisce un valore fondamentale, definite come caratteristiche e abilità-capacità intellettuali ed emotive, stato di salute e tonicità del corpo, insegnamenti interiorizzati, capacità di percezione acquisite o sviluppate, nella maggior parte dei casi, in interazione con l'ambiente sociale, economico, familiar e politico (Nussbaum, 2012). Le capacità interne quindi non sono un bagaglio innato, ma formano e si sviluppano nei contesti di vita. Invece le “capacità innate” sono le facoltà innate della persona che rendono possibili lo sviluppo e la formazione successive. Infine le “capacità combinate” sono definite dalla somma delle capacità interne e delle condizioni socio politiche-economiche in cui possono essere scelti effettivamente i funzionamenti (Nussbaum, 2012). Qui assume rilievo il contesto nella formazione delle capacità combinate, poiché le capacità interne compiute possono esprimersi se le condizioni esterne lo permettono ed è quindi il contesto che dovrebbe diventare “capacitante”, affinché possa far esprimere e produrre capacità interne (Ellerani, 2014).

Per quanto riguarda i percorsi di ASL occorre rimodellare i contesti di apprendimento scuola e lavoro sulle nuove esigenze sia dello studente (generazione millennials e oltre) sia per i nuovi bisogni del mercato del lavoro sempre più 4.0.

In definitiva secondo Ellerani (2017), la nuova ASL introdotta con la Legge 107 “può diventare un’opportunità per organizzare un apprendimento basato sui contesti di innovazione, poiché richiede alle scuole di agire una formazione strutturale che si innesta all’interno del curricolo, al fine di incrementare le opportunità di lavoro e la capacità di auto-orientamento degli studenti”, come emerge dalla ricerca empirica descritta nel terzo capitolo.

2.2.6 Quarto indicatore: “CAPACITAZIONE”

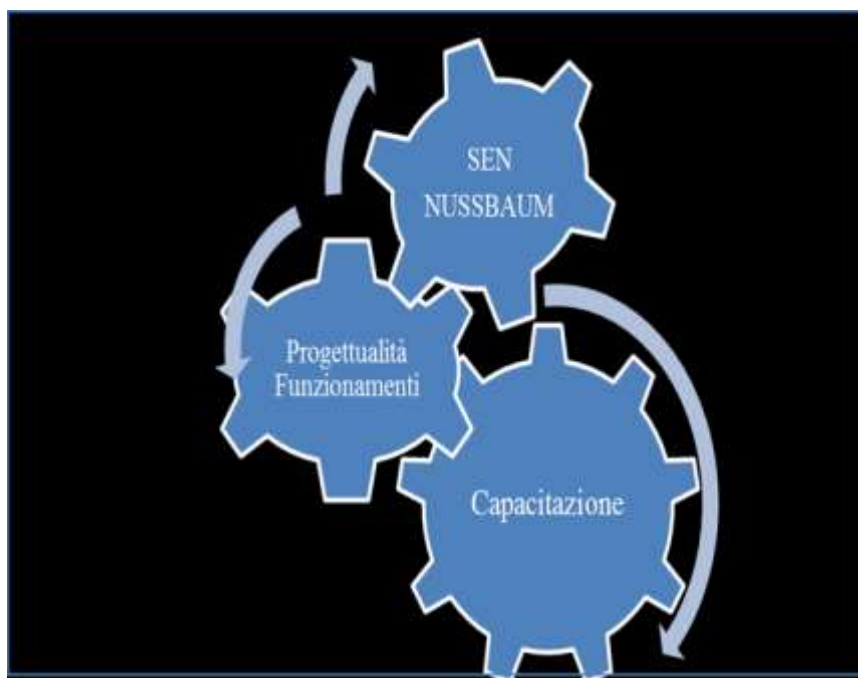


Figura n. 9 – Quarto indicatore: dimensioni e modelli teorici di riferimento
Fonte: Elaborazione personale

2.2.6.1 Dal concetto di “competenza” a quello di “capacit-azione”

Un passaggio cruciale per comprendere la formatività dei processi di apprendimento duali, è quello che va dal concetto di competenza a quello di capacit-azione. Si tratta di un passaggio al quale alcuni autori si stanno confrontando da tempo (Margiotta, Alessandrini, Costa, Ellerani, 2014)¹⁴⁵.

Secondo Michele Pellerey (2015), la competenza viene intesa “come la capacità di mobilitare

¹⁴⁵ Si veda Alessandrini G. (a cura di) (2014), “La Pedagogia ‘implicita’ di Martha Nussbaum”.

(attivare) e orchestrare (combinare) le risorse interne possedute per far fronte ad una classe o tipologia di situazioni formative in maniera valida e produttiva”¹⁴⁶. Umberto Margiotta (2015) in un suo volume “*Teorie della Formazione*” evidenzia alcuni punti fondamentali di questa definizione di competenza collocandola all’interno del quadro del “*capability approach*”. In primo luogo sottolinea l’espressione “*risorse interne possedute*” dal soggetto; la seconda componente, afferma Margiotta, è ciò che gli psicologi sociali chiamano “*power*”, e cioè “*la capacità di mettere in moto, di attivare le energie personali in maniera agevole di fronte alle esigenze o alle sfide che provengono da situazioni incontrate*”. Da questa concettualizzazione emerge l’intento di Pellerey di sottolineare l’importanza nel percorso formativo dello sviluppo del sé, che riporta al concetto di auto-efficacia e auto-determinazione del soggetto che apprende in situazione. Una terza componente, riguarda “il processo di sintesi operativa che deve essere portato a termine, un processo che è stato visto come legato alla capacità di *problem solving*”. Su questo aspetto, Massimiliano Costa (2014) sostiene che “la scelta alla base delle competenze, non è più vincolata alla ragione dell’azione performativa ma anche e soprattutto in tempi di innovazione a quella dell’interconnessione significativa, creativa e generativa”. Pertanto “il *problem solving* si arricchisce o meglio si integra anche al *problem setting* collegato alla scelta di quali risorse e quali network si crede opportuno affidarci per aumentare la nostra capacità di analisi e azione generativa”. Il concetto di competenza, pertanto perderebbe la sua valenza performativa e diventerebbe *competenza ad agire*. Quindi il lavoratore sempre secondo Costa, prima di essere competente per produrre, deve essere competente per l’azione. Quest’ultima è una parola centrale entrando nel merito della ricerca, nello studio dei processi di apprendimento basati sul lavoro. Perché attraverso l’azione, attraverso l’attività pratica in un contesto di lavoro, i ragazzi coinvolti nei percorsi di apprendistato formativo e alternanza scuola-lavoro, possono iniziare un loro processo di “*capacit-azione*” che li porta ad essere competenti ad agire. Il contesto di lavoro, può essere il luogo, lo spazio formativo/capacitante, nel quale i ragazzi possono liberano le loro capacità interne, che spesso in aula, a scuola rimangono nascoste.

Il quarto aspetto riguardo alla concettualizzazione della competenza di Pellerey, è data propria dal contesto che come afferma l’autore è “quello nel quale la competenza deve essere sviluppata e colta nella sua reale presenza o assenza, nel suo grado di adeguatezza e fecondità”.

Secondo Umberto Margiotta (2015) se si decide di utilizzare il framework di riferimento elaborato nella “*pedagogia implicita*” di Martha Nussbaum, occorre liberare il dibattito sulle competenze dalla sua cornice funzionalistica e ricondurlo piuttosto a un valore tecnico-strumentale

¹⁴⁶ Sul concetto di competenza ci sono innumerevoli teorie ed esperti. Ho scelto la definizione di Pellerey perché è considerata da Umberto Margiotta una delle definizioni che in modo più chiaro e significativo si collega al concetto di capacitazione.

e procedurale. Affrontare il tema della competenze nel quadro di una prospettiva di *capabilities* vuol dire certo passare dal considerare l'azione competente come una mera finalizzazione centrata sui mezzi (produttività/reddito) a una centrata sui fini (agentività/libertà sostanziale) che gli individui cercano di raggiungere, convertendo le proprie risorse in realizzazioni di “funzionamenti” della propria vita. Le competenze possono essere convertite in agentività grazie alle capacità che la Nussbaum (2012) definisce come interne (i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, le capacità di percezione e movimento, acquisite grazie all'interazione con l'ambiente) o combinate (la somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche ed economiche in cui possono determinarsi i funzionamenti).

Cosa si intende dunque, per approccio alle capacitazioni?

L'approccio delle *capability* o delle capacità è stato inizialmente formulato a metà degli anni Ottanta da Amartya Sen (1983,1985,1987)¹⁴⁷. Successivamente il *capability approach* è stato sviluppato sotto numerosi aspetti – da quelli etico-normativi ai problemi metodologici e di misurazione empirica fino alle implicazioni di politica pubblica che da esso derivano – da parte di molti studiosi e sotto differenti prospettive disciplinari. Secondo l'economista indiano, l'obiettivo etico-egualitario del superamento della disuguaglianza e della promozione dello sviluppo per essere raggiunto necessita della massimizzazione di quelle che egli chiama *capabilities*, ossia della scelta di possibili opportunità di “essere o fare” (*functioning*) di tutti i cittadini.

La coppia concettuale fondamentale sulla quale lavora Sen è dunque quella di capacitazioni (*capability*), funzionamenti (*functioning*): per *capabilities* intende “ciò che le persone sono effettivamente capaci di fare e di essere, l'insieme delle opportunità reali che una persona ha per realizzare la propria vita, la libertà di poter scegliere un comportamento alternativamente ad altri”, mentre i *functionings* “sono le attività che gli individui hanno buone ragioni di apprezzare, in cui si realizza il loro essere, in cui effettivamente realizzano le capacitazioni potenziali”. Il concetto di “funzionamento” richiede di essere meglio compreso per cogliere l'intero schema teorico: costituisce infatti il punto finale del concetto di capacità (Alessandrini, 2014). Il concetto di funzionamento di matrice aristotelica – afferma Sen (2000) –, “riguarda ciò che una persona può desiderare – in quanto gli dà valore – di fare, di essere”. Quindi in sostanza le *capabilities* o le capacità sono definite da Sen come ciò che le persone sono effettivamente capaci di fare e di essere. I *functionings* o funzionamenti sono considerati come “quelle attività che gli individui hanno buone ragioni di apprezzare e che riguardano in breve, ciò che effettivamente ciascuno di noi realizza delle

¹⁴⁷ Professore di economia e filosofia ad Harvard è stato insignito del Premio Nobel per l'economia nel 1998.

sue libertà e delle sue potenzialità” (Sen in Margiotta, 2014a)¹⁴⁸.

All'interno della “*Tassonomia degli indicatori di qualità*” denominata “*TIQ*” – elaborata nella Tesi e descritta precedentemente – ho individuato all'interno dell'indicatore “Capacitazione” due dimensioni “Progettualità” e “Funzionamenti”. In quest'ultima ho cercato di esplorare la prima dimensione: “*Il discente riesce a sviluppare in maniera osservabile, abilità d'azione relativamente al contesto professionale che caratterizza il suo processo di apprendimento sul lavoro?*”. Abilità d'azione sono da intendersi, quelle attività che gli individui, e nel caso specifico gli studenti coinvolti nei percorsi duali, quali l'apprendistato e l'alternanza, realizzano attraverso l'esperienza in un contesto di lavoro, mobilitando le loro capacitazioni personali. Una delle questioni e delle evidenze della ricerca pedagogica su cui interrogarsi quando riflettiamo sulle classiche metodologie di apprendimento a scuola è che solo una parte dell'apprendimento personale avviene a scuola. Pertanto il capability approach può essere considerato come un framework teorico sul quale riprogettare i curricula dei nuovi modelli di WBL?

Un altro dei quesiti che bisogna porsi nell'individuare – come indicatore di qualità dei processi formativi di WBL – il modello del capability approach è *come* considerare il rapporto tra formazione e sviluppo delle capabilities? Tale rapporto rimanda a sua volta all'interazione tra dimensione teorica e dimensione pratica dei saperi. Il tema dello sviluppo umano, sottolineando l'esigenza di potenziare le capacità umane richiama l'esigenza della valorizzazione della *capacità di fare* delle persone (Alessandrini, 2014a).

È utile, quindi, un richiamo a questo punto del discorso, sul tema delle *competenze artigianali* delle persone, ovvero di quello che possiamo definire “intelligenza pratica”. Occorre menzionare qui la ricerca del sociologo Richard Sennett in *The Craftsman* (2008), primo volume di una trilogia dedicata alla maestria artigianale come abilità necessaria per vivere la quotidianità; di questo testo ho sviluppato una mia recensione del libro sottolineando in particolare come l'autore si soffermi sulle connessioni tra le abilità tecniche e la mente umana (Marcone, 2016). Le botteghe artigiane – infatti, secondo Sennett – in quanto sostanzialmente luoghi di cultura, hanno elaborato nel tempo pratiche sociali, o meglio una sorta di solidarietà definita “ritualizzata”. Fin dalla Grecia antica, alla Cina ed al rinascimento italiano, al movimento dell'*Encyclopedie*, è emersa, in modo discontinuo ma progressivo, un'idea dell'autonomia del lavoro da cui ha tratto linfa vitale l'idea del cittadino-artigiano. Secondo Sennett, occorre, in particolar modo nella congiuntura attuale, riscoprire la valenza dell'idea di *homo faber* come cardine metodologico di politiche della formazione capaci di

¹⁴⁸ “*A functioning is an achievement, whereas a capability is the ability to achieve. Functioning are in a sense, more directly related to living conditions, since they are different aspects of living conditions. Capabilities, in contrast, are notions of freedom, in positive sense: what real opportunities you have regarding life you may lead*” (Sen, 1987).

creare occupabilità ma anche di valorizzare il “potenziale” delle persone. Il mondo educativo – ed *in primis* la scuola – dovrebbe prestare maggiore attenzione a temi di apprendimento legati alla *pratica*, alla dimensione *collegiale e collaborativa*, alle competenze di gestione di *progetti*, allo sviluppo di *skills* imprenditoriali connesse anche alla dimensione dell’intelligenza pratica (Alessandrini, 2014b).

Oggi le Politiche formative e le Politiche attive del lavoro sembrano direzionate verso una nuova rotta, grazie anche ai recenti interventi normativi del 2015 la Legge 107 sull’alternanza scuola-lavoro e il Decreto 81 sull’apprendistato. Si riscontra una maggiore sensibilità e attenzione da parte dei policy makers, verso una progettazione curricolare didattica nelle scuole più aperta ai nuovi scenari sociali, alle problematiche relative alle transizioni scuola-lavoro, all’interazione tra formazione iniziale e apprendimento sul lavoro, a rafforzare il dialogo tra mondo della scuola e mondo del lavoro attraverso queste metodologie duali quali l’apprendistato formativo, l’alternanza scuola-lavoro e anche l’impresa simulata. E in questa nuova via duale italiana, i contesti di apprendimento, scuola e azienda possono essere determinanti nel creare quei processi formativi che possano condurre gli studenti ad essere più consapevoli dei propri funzionamenti rendendoli in tal modo capaci di agire, innestando contemporaneamente una spirale evolutiva e trasformativa il contesto stesso (Ellerani, 2014). Occorre in tal senso che si creino nuove professionalità, nuovi esperti di processi formativi in linea con le nuove direzionalità apprenditive, che siano in grado di capacitare ad esempio i docenti della scuola secondaria all’interno dello scenario della nuova ASL. E quindi nella veste di Tutor, di referente, di supervisore o di orientatore. La Nussbaum (2012) parla di “contesti capacitanti”, come punto di sviluppo interno piuttosto che esterno, poiché in essi si generano le condizioni per acquisire “capacità interne”. Inoltre sottolinea la necessità di operare per superare la passività che in molti casi sono indotti gli studenti da taluni metodi didattici, evidenziando come le istituzioni formative siano luoghi per ascoltare, piuttosto che luoghi nei quali si agisce per analizzare, vagliare, dibattere, risolvere i problemi.

La Formazione deve, pertanto, puntare a sviluppare quelle competenze sussidiarie che rendono lo studente autonomo di decidere della propria progettualità trasformando e generando nuove chiavi interpretative del sé e del mondo (Costa, 2014).

La dimensione progettualità dello studente è un’altra dimensione centrale: il quesito che mi pongo in un’ottica di agentività del soggetto che apprende nei contesti di WBL è il seguente: “*Il discente è in grado di esercitare a livello progettuale la sua capacità d’agire, perseguendo i propri obiettivi come valori attraverso relazioni negoziali con il tutor e il gruppo?*”.

Vi sono due elementi da prendere in considerazione:

- la centralità del contesto capacitante che permetta al discente di esprimersi e di liberare

quelle capacità interne e quindi agentivarsi;

- la dimensione valoriale che può venire a generarsi attraverso un apprendimento duale, e per far ciò è necessario una negoziazione di significato da parte della Tutorship e delle persone più esperte o pari, che definiscono un comune repertorio condiviso.

2.2.7 Quinto Indicatore: GENERATIVITÀ

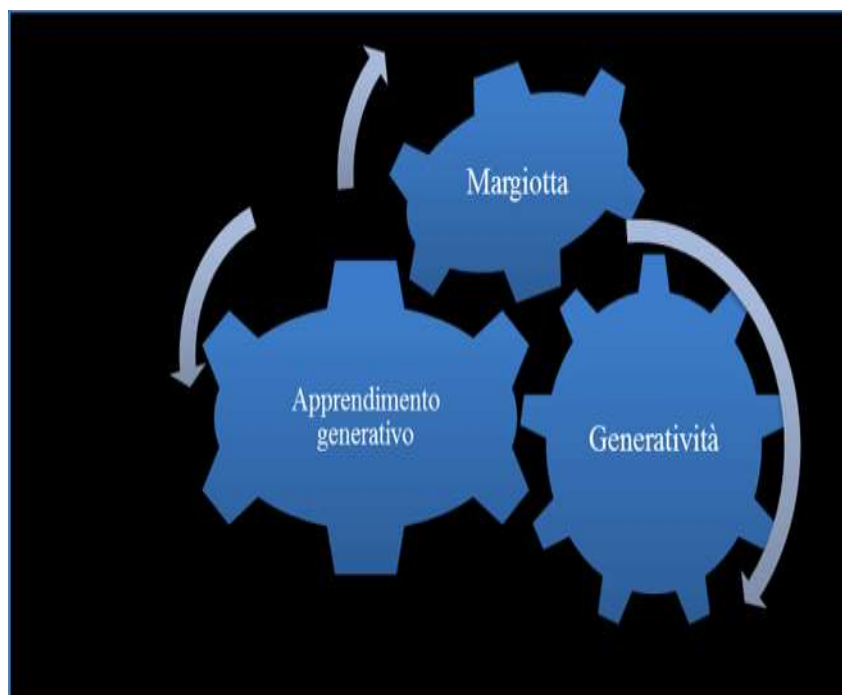


Figura n. 10 – Quinto indicatore: dimensioni e modelli teorici di riferimento
Fonte: Elaborazione personale

2.2.7.1 Il valore generativo del work-based learning

La categoria “generatività”¹⁴⁹ è stata individuata come una caratterizzazione della tassonomia formulata per realizzare la ricerca empirica. Dobbiamo chiederci, dunque, in questo paragrafo il significato di questa categoria utilizzata nel contesto delle tematiche formative che sono oggetto di questo lavoro di tesi. Cercheremo poi di sottolineare come e perchè la categoria possa essere applicata al contesto del WBL, ed in particolare al tema della formazione duale.

A parere di U. Margiotta, il formatore non è più e solo un facilitatore dell’apprendimento. “La formazione è piuttosto” – Egli osserva nella postfazione ad un volume di Costa – “essenzialmente

¹⁴⁹ Secondo Magatti e Giaccardi, autori di un recente testo sul tema “il concetto di generatività nasce negli anni Cinquanta ad opera dello psicologo Erik Erikson. Essa può essere definita come una “qualità” che il soggetto adulto è chiamato a possedere o a conseguire in unadeterminata fase della sua esistenza – quella della piena maturità – all’interno di un quadro evolutivo di progressive acquisizioni di natura psicosociale (<http://www.generativita.it>).

una rete di sistemi d'azione che opera per co-generare un valore capace di presidiare e governare la critica delle tecniche, delle conoscenze e delle esperienze” (Margiotta, 2015).

La generatività è dunque correlata in modo ineccepibile alla produzione di valore che la formazione può e deve produrre. Innovazione, formazione e generatività sono unite, dunque, da un nesso logico come una “filigrana” dell’agire lavorativo. Sostiene infatti l’Autore che: “il movimento ricorsivo che trasforma l’azione produttiva in generativa è, pertanto, da ricondurre al nostro agire inteso come una messa in atto della nostra esperienza collettiva e che, attraverso questo *enactement*, diviene esperienza, e quindi significato e senso della nostra identità e progettualità umana” (Costa, 2011). Margiotta commenta questo nodo essenziale affermando che “*questa è la chiave paradigmatica di una teoria del lavoro come agire generativo*” (Margiotta, 2015).

È utile mi sembra ai fin del discorso ripartire dalla natura semantica del costrutto che stiamo esplorando “generare” deriva dalla radice “ghen”, che in greco significa partorire, produrre nuova vita. La generatività si correla dunque all’idea di un processo di maturazione *biologica* che trascende l’immediato e si proietta verso il futuro al di là di comportamenti individualistici ed egoistici (Magatti e Giaccardi, 2016). La generatività è anche azione trasformativa di ogni essere umano aperta al contesto ed alla intersoggettività ma imprevedibile nei risultati. Da qui la costruzione di un processo di condivisione di senso con traiettorie in parte anche imprevedibili.

Lo studioso dell’infanzia, di formazione psicoanalitica e docente poi negli Stati Uniti, Erik Erikson¹⁵⁰ intende per per *generatività* “l’interesse a fondare e guidare la generazione successiva” attraverso l’allevamento dei figli ma anche attraverso lo sviluppo di imprese creative o produttive. Ma la semplice messa al mondo di figli – egli avverte – non garantisce, naturalmente, che il genitore svilupperà un senso di generatività. I prerequisiti per lo sviluppo in questo stadio (l’ottavo nello schema evolutivo dell’autore), sono soprattutto la fede nel futuro. La generatività si contrappone nel suo pensiero, quindi al fenomeno della stagnazione e della mancanza di crescita psicologica.

Il concetto di generatività è quindi un concetto importante che apre la via ad una visione del lavoro correlata ad una forte tensione etica.

Anche Paulo Freire (2011) nella sua “*Pedagogia degli oppressi*” ha utilizzato il costrutto della generatività come uno degli scopi dell’atto educativo inteso come “nucleo generatore” foriero di innovazioni, di soluzioni e di capacità nelle persone e, quindi, come asse rilevante di una “pedagogia della liberazione”

Il concetto di generatività è anche insito nella teoria dell’autopoiesi di Maturana e Varela (1985)

quando si fa riferimento al concetto di “accoppiamento strutturale”, come ambito epistemico della conoscenza dei soggetti. Connesso a questo concetto quello della coevoluzione dei contesti ovvero della relazione di interdipendenza tra soggetto che conosce e oggetto.

Umberto Margiotta dedica alcune pagine nel suo testo sulla teoria della formazione al concetto di lavoro come agire generativo, intendendo il lavoro come capacità di produrre un determinato valore. “*Non è la forza lavoro – in quanto specifica e delimitata capacità produttiva – ad essere inserita nei processi di valorizzazione, ma le qualità umane, pre-professionali sviluppate nei processi di socializzazione e di educazione*” (Margiotta, 2015). Il lavoro ha un valore generativo in quanto apprendimento ed in quanto continua trasformazione del mondo e del sé. È l’attività, ovvero la mobilitazione delle risorse soggettive impegnate nell’azione che rendono generativo il lavoro. Nel contesto delle trasformazioni del lavoro presenti negli scenari della contemporaneità (postfordismo e digitalizzazione), la dimensione generativa è sempre più centrale come nodo cruciale per i processi di innovazione.

Nell’ottica di un’interpretazione della dimensione della generatività a fronte del tema della preparazione all’esperienza lavorativa e quindi all’occupabilità, possiamo osservare quanto segue. Il concetto di “occupabilità” inizialmente era inteso come “*la capacità delle persone di essere occupate, di cercare attivamente un impiego e di mantenerlo*”. Fu definita più esaurientemente da Hillage e Pollard nei seguenti termini: “l’occupabilità è la capacità di trovare e conservare un lavoro soddisfacente. Ancora più ampiamente l’occupabilità è la capacità di muoversi autonomamente nel mondo del lavoro per realizzare il proprio potenziale attraverso un lavoro sostenibile”.

Michele Pellerey (2015) è dell’avviso che il concetto di occupabilità può essere adeguatamente approfondito solo se si dà adito ad una concettualizzazione della qualificazione professionale più ampia e profonda. Egli sostiene, infatti, che il pericolo segnalato da studi recenti è quello di pensare che ciò possa essere descritto a partire da una diretta conoscenza della domanda *attualmente* presente nel mercato del lavoro. La questione è collegata al tema centrale della mia ricerca nello studio dei processi di apprendimento basato sul lavoro e sulla rilevazione delle variabili formative di tali percorsi verso una direzione di *formatività del discente* e non solo in ottica di occupabilità.

Riprendendo la concettualizzazione del principio di formatività di Pareyson¹⁵¹ e Margiotta, “Formativo” “non è solo ciò che attiene a situazioni strutturate di apprendimento, ma comprende tutto ciò che rende ‘significante’ azioni volte alla *creazione di valore*”. Un apprendimento basato sul lavoro non deve essere progettato e strutturato, in chiave funzionalistica ed in termini di occupabilità del soggetto. In primo luogo l’apprendimento deve portare – come afferma Mezirow –

¹⁵¹ Pareyson (1974), *Estetica. Teoria della formatività*, Sansoni, Firenze.

“a modificare un’interpretazione preesistente per costruire un’interpretazione nuova o aggiornata del significato della propria esistenza, che guiderà l’azione futura” prospettive di significato “.

La creazione di nuove prospettive di significato altro non è che la dimensione generativa dell’esperienza educativo-formativa. Anche nel modello di apprendimento in Mezirow è implicita la categoria della generatività come continuo sviluppo di nuove prospettive di significato.

Il discente coinvolto in un apprendimento duale, può, attraverso l’esperienza di lavoro, intraprendere questo processo “interpretativo” – come lo definisce Mezirow – “emancipativo” e quindi “trasformativo”, che lo porta ad un cambiamento e lo potrebbe direzionare verso un apprendimento generativo.

Il ruolo della tutorship dovrebbe essere fondamentale per garantire in qualche modo un orientamento di carattere generativo del l’intervento formativo. Questa è la ragione per cui si è considerato rilevante inserire la categoria generatività come uno degli indicatori della tassonomia delineata come griglia di lavoro per l’indagine empirica.

L’esperienza rimanda al contesto dei processi di cambiamento e l’apprendimento si comprende solo in ragione della relazione con quel contesto (Margiotta, 2015). Il valore dell’esperienza di cui ci troviamo i fondamenti nell’opera di Dewey, è l’inizio di una percorso e può creare un cambiamento di *prospettive di significato*, e quindi generare un set di nuovi valori individuale e sociale.

La domanda che ci poniamo allora è: quando l’attività formativa del tutor e l’esperienza complessiva di sostegno alla formazione può avere un valore generativo? È indubbio che sia fondamentale la presenza di un’azione di trasformazione delle potenzialità di apprendimento del giovane. Questo processo (che può essere anche lento di trasformazione) travalica lo spazio del l’apprendimento sul compito professionale specifico ma agisce come driver di medio e lungo periodo per lo sviluppo del soggetto stesso verso l’apprendere ad apprendere, anche nella direzione della costruzione di un più ampio e maturo codice identitario.

**PARTE SECONDA
RICERCA EMPIRICA**

CAPITOLO TERZO

LA RICERCA

*“La separazione tra teoria e pratica
ebbe come risultato di trasformare
questa in un empirismo senza principi
e quella in un sapere puro e cristallizzato”*
(J.P. Sartre)

3.1

Disegno della ricerca

La ricerca empirico-descrittiva sviluppata nel corso del lavoro di preparazione della tesi dottorale ha inteso rispondere ad alcune delle domande già indicate nell'introduzione: quale processo di apprendimento efficace si riscontra nei contesti in via di sperimentazione relativi all'ambito dei processi di apprendistato e “duali” previsti dall'attuale normativa relativa alla ASL?

Con quali dinamiche di metodologia formativa? Come considerare il ruolo della tutorship? Quali problemi di *governance* attengono ai Dirigenti ed ai docenti? Quali problemi e risultati attesi si verificano nella triangolazione tra studenti, tutor scolastici e tutor aziendali? È possibile ipotizzare la categoria concettuale della formatività (analizzata altrove in questa tesi) come la caratteristica fondamentale alla quale possa ispirarsi un processo di tutorship adeguato?

L'approccio metodologico si è basato sui canoni standard della ricerca empirica in campo educativo¹⁵². Si è scelto, dunque, di utilizzare la tecnica dell'intervista e dei focus per acquisire le informazioni dal “campione” (non statisticamente significativo) che poi sarebbero state correlate grazie ad un'analisi interpretativa per individuare le variabili descrittive più significative del fenomeno studiato.

L'attività di raccolta delle informazioni attraverso questionari e focus è stata organizzata all'interno di alcuni casi di studio prescelti in base ad una ricerca di sfondo sul panorama complessivo delle sperimentazioni dell'ASL e dell'apprendistato nel Paese.

¹⁵² In merito alle modalità da sviluppare in merito alla ricerca empirica da svolgere ho consultato anche Becchi E. e Vertecchi B. (a cura di) (1985), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, in ambito internazionale si veda il volume a cura di Arthur J., Waring M., Coee R. e Hedges L.V. (2012), *Research methods e methodologies in education*, Sage, London.

3.1.1 Metodologia: lo studio di caso

Lo studio di caso è un approccio olistico per lo studio di eventi reali. Come l'indagine storiografica e l'esperimento, lo studio di caso è una strategia adatta per "spiegare" i fenomeni; il "come" e il "perché" delle cose (Trincherò, 2004). Infatti lo studio di caso consente di osservare e ripercorrere i meccanismi e i processi o, più in generale, la parte dinamica di un fenomeno. Come l'esperimento, lo studio di caso costituisce una base empirica per sviluppare un'analisi delle cause di un fenomeno. Lo studio di caso può avvalersi di fonti di informazioni diverse: osservazione (partecipante e non) e interviste, focus group e questionari.

La ricerca ha previsto un approccio quali-quantitativo, attraverso l'utilizzo dei Focus Group. Le interviste semistrutturate e i questionari, al fine di interpretare in modo più possibile analitico la realtà indagata. Nella raccolta delle informazioni si è cercato di disporre di tipologie differenti di queste ultime: informazioni provenienti dalla percezione esperienziale degli studenti nel vivere l'esperienza di apprendistato o duale e le informazioni relative alle percezioni dei tutor scolastici.

Per sviluppare questo obiettivo, ho elaborato lo schema base delle domande per effettuare i Focus group articolato in 18 domande. Ho deciso anche di acquisire il punto di vista dei dirigenti scolastici sempre attraverso interviste semistrutturate e strutturate (in parte *via mail* ed in parte sbobinate e trascritte). Ho elaborato inoltre alcuni strumenti di indagine: un questionario con diciotto items dedicato all'analisi delle esperienze di ASL e somministrato agli studenti.

3.1.2 Definizione degli strumenti

3.1.2.1 Strumenti di indagine qualitativa

3.1.2.1.1 Il Focus group

Il "focus group" (*gruppo centrato su un argomento*) è una tecnica per la rilevazione di opinioni, atteggiamenti e giudizi, basata sulla discussione tra un piccolo gruppo omogeneo di persone, invitate da un moderatore ad esprimersi su una precisa tematica con pochi punti in discussione. Il focus group è uno strumento che privilegia l'analisi in profondità piuttosto che quella di tipo estensivo, efficace per raccogliere in un tempo limitato una gamma di punti di vista sullo stesso tema, variabili sia per contenuto che per intensità emotiva e ampliati dall'interazione tra i partecipanti.

Un focus group prevede generalmente la presenza di 8-12 partecipanti per una durata di 2 ore circa. La rilevazione è centrata sulla libera conversazione e discussione a partire da una determinata sequenza di stimoli (domande, proposta di temi di discussione). La conduzione è gestita secondo

uno stile aperto e partecipativo. Il processo non direttivo, centrato sull'interazione tra gli intervistati, ha lo scopo di stimolare la creatività e di allentare i meccanismi di difesa e le resistenze dei membri del gruppo. Il moderatore ha il compito di introdurre l'argomento da discutere, orientare le procedure di discussione, mantenere il gruppo sul tema e aiutarlo a progredire nell'analisi del problema. Un osservatore partecipa all'incontro senza interagire direttamente, con il compito di verbalizzare quanto emerge dal dibattito e di osservare le reazioni non verbali dei partecipanti e le dinamiche che si creano. Il colloquio viene generalmente registrato.

In particolare ai fini della mia ricerca empirica ho somministrato questo strumento qualitativo per due studi di caso. In particolare per il caso di studio “*Progetto ASL*” i focus sono stati realizzati per gruppi di studenti (complessivamente 120 ragazzi e nove tutor). Ho pensato a questo strumento perché il mio intento era quello di svolgere un'attività riflessiva in classe con gli studenti coinvolti nell'esperienza di alternanza e la presenza di un tutor interno. Attraverso l'attività riflessiva resa possibile con i Focus, sono emersi molti aspetti interessanti correlati agli indicatori contenuti nella Tassonomia di indicatori di qualità dei processi di apprendimento basati sul lavoro. Nel paragrafo relativo alla rilevazione dei dati e analisi sono state elaborate delle tabelle approfondite sull'interpretazione dei dati.

3.1.2.1.2 Interviste semi-strutturate¹⁵³

In questa tipologia di intervista l'intervistatore dispone di una traccia con gli argomenti da trattare nel corso dell'intervista. C'è però libertà sulla sequenza e sul modo di formulare le domande. L'intervistatore decide lo stile della conversazione, le parole da usare, quando e cosa chiarire. Può sviluppare anche temi non previsti, che nascono nell'intervista.

Le interviste sono state somministrate nella prima fase, per il caso di studio “*Sperimentazione ENEL*” esclusivamente al Dirigente scolastico dell'Istituzione formativa, l'ITT G. Marconi (Civitavecchia.) Successivamente questa metodologia qualitativa è stata utilizzata per il caso di studio “*Progetto ASL*” ai tutor interni dell'Istituto tecnico tecnologico Carlo D'Arco (Mantova) e l'Istituto tecnologico economico Galileo Galilei (Avezzano) e al referente dell'ASL del Carlo D'Arco e i due Dirigenti scolastici di entrambi gli Istituti.

¹⁵³ In questa tipologia di intervista l'intervistatore dispone di una traccia con gli argomenti da trattare nel corso dell'intervista. C'è però libertà sulla sequenza e sul modo di formulare le domande. L'intervistatore decide lo stile della conversazione, le parole da usare, quando e cosa chiarire.

3.1.2.2 Strumenti di ricerca quantitativa

3.1.2.2.1 Questionario

Il questionario autocompilato è formato da un insieme di domande strutturate dove il soggetto lavora in autonomia. Le domande possono essere aperte o chiuse, quest'ultime fanno uso di scale di risposta che possono essere di tipo qualitativo, si avranno perciò variabili categoriali, oppure quantitativo, con conseguenti variabili cardinali (Trincherò, 2004).

Il questionario di autovalutazione dell'esperienza di apprendimento basato sul lavoro, nel modello di apprendistato e in quello di alternanza scuola-lavoro è stato elaborato seguendo le indicazioni del MIUR (Guida del MIUR) adattandolo alcune domande agli indicatori contenuti nel dispositivo pedagogico “*La Tassonomia di indicatori di qualità*” elaborata per la ricerca empirica.

Il questionario per il caso dell'Apprendistato in Enel è stato somministrato nel maggio 2015 agli studenti in apprendistato di una classe quinta dell'Istituto tecnico G. Marconi di Civitavecchia.

Nella fase successiva (marzo-maggio 2017) per il caso di studio “*Progetto alternanza scuola-lavoro*” il questionario è stato somministrato agli studenti di classi quarta e quinta dell'ITIS Carlo D'arco di Mantova, il Liceo Isabella D'Este di Mantova e l'ITE Galileo Galilei di Avezzano .

3.1.3 Definizione del “campione”

Per la scelta del campione (non significativo) di riferimento ho cercato di individuare innanzitutto i due modelli principali di work-based learning, l'apprendistato e l'alternanza scuola-lavoro. Relativamente al primo modello, ho avuto la possibilità di “intercettare” una *best practice* a livello nazionale, quale “la sperimentazione Enel sull'apprendistato in alternanza scuola-lavoro”. Mi interessava comprendere questa metodologia in particolare collegata ad una grande azienda, quale l'Enel all'interno di una Sperimentazione, quindi un percorso nuovo nel panorama nazionale, che infatti ha coinvolto sette istituti tecnici in varie regioni d'Italia, da nord a sud. Inizialmente la mia intenzione era di svolgere la mia ricerca sul campo in due dei sette istituti, in due regioni diverse, quali il Lazio e il Veneto. Poi ho preferito centrare la ricerca solo sull'Istituto G. Marconi di Civitavecchia.

Il secondo caso di studio, il “*Progetto alternanza scuola-lavoro*”, ho individuato come modello di WBL, l'alternanza scuola-lavoro. Ho scelto un Istituto tecnico e un Liceo economico nella regione Lombardia (Mantova) e un Istituto Tecnico nella regione Abruzzo (Avezzano). Ho scelto di svolgere la mia ricerca empirica su questo caso di studi, in due regioni diverse, per storia, contesto di lavoro, contesto scolastico, per poter elementi differenti. Inizialmente l'idea era di “prendere” le

tre diverse tipologie di Istituti in Italia: Istituti tecnici, Professionali e Licei. Anche per questo caso di studio si sono verificate alcune criticità che mi hanno costretto a ridurre l'estensione del campione di ricerca.

3.1.4 Fasi di realizzazione e durata

La ricerca empirica relativa al caso di studio “*Sperimentazione Enel*” in sintesi, dunque, è stato svolto, attraverso i Focus Group, le interviste semistrutturate e i questionari da gennaio 2016 a marzo 2016. La ricerca empirica relativa al caso di studio “*Progetto in alternanza scuola-lavoro*” è stata svolta da aprile 2016 a giugno 2016 per quanto riguarda gli strumenti qualitativi (Focus group ed interviste semistrutturate) e da marzo 2017 a maggio 2017 relativamente agli strumenti quantitativi (questionari di autovalutazione).

3.1.5 Rilevazione e analisi dei dati

Qualitativa: focus group e interviste. Una volta somministrati i Focus group e le interviste semistrutturate, sono stati trascritti/e. La fase successiva è consistita nell'interpretazione e correlazione dei dati emersi e la conseguente correlazione con il dispositivo pedagogico “*TIQ-WBL*”.

Quantitativo: i questionari. La prima fase dell'attività di rilevazione è consistita nell'inserimento delle risposte dei questionari sul foglio Excel. La fase successiva è stata quella di analizzare i dati formulando il totale e la media delle risposte rilevate dai questionari specifici ed infine costruire i relativi grafici. Una volta elaborate i corrispondenti grafici, ho iniziato la fase di analisi ed interpretazione dei dati emersi, correlandoli agli indicatori della “*TIQ-WBL*”.

3.1.6 Analisi interpretativa e discussione dei risultati

Nella fase interpretativa, ho individuato le ricorrenze nelle risposte ai focus group ed alle interviste, cercando di “mappare” una griglia di elementi descrittivi in grado di “restituire” i punti di forza ed i punti di debolezza delle esperienze studiate. Un'altra operazione interpretativa – per quanto concerne lo studio delle esperienze di ASL – è stata quella di mettere a raffronto le informazioni emergenti dai Focus con quelle emergenti dai questionari (somministrati solo ad una parte del campione) ed individuare le convergenze e le discordanze immaginando una tabella a dieci uscite che sintetizzasse le “percezioni” degli studenti in merito all'esperienza dell'alternanza.

Nella fase interpretativa dei risultati dei focus ho cercato, pertanto, di riflettere sugli aspetti più

rilevanti a mio parere in correlazione con i singoli indicatori della tassonomia ipotizzata in partenza della mia ricerca. Ciò che emerge è dunque *un quadro di risposte* da parte delle informazioni emergenti dai Focus group rispetto alla presenza o meno degli indicatori considerati essenziali per definire l'esperienza della tutorship effettivamente caratterizzata da un valore agentivo e formativo.

“Il caso è innanzitutto un racconto, ma un buon racconto è quello che si fonda su descrizioni analitiche. La descrizione è l'atto fondamentale del lavoro scientifico” (Mortari, 2009). Nella fase interpretativa ho cercato di raccontare quindi *come* gli studenti ed i tutor hanno vissuto l'esperienza della ASL affidando a quest'ultima significati e “vissuti” che andavano estrapolati e commentati. Ho cercato di riflettere a livello intuitivo sul significato da attribuire alle risposte degli studenti e dei tutor. È sempre la Mortari che scrive: “è dunque la pratica riflessiva a garantire quel monitoraggio dell'azione euristica che è condizione essenziale per perseguire una ricerca rigorosa” (Mortari, 2009). L'ipotesi di lavoro era verificare se la Tassonomia – elaborata nella fase preparatoria dell'indagine empirica (e descritta nel secondo capitolo) ed i cinque Indicatori che la costituiscono – potesse essere un utile strumento per individuare la valenza educativo-formativa dell'esperienza dell'alternanza sia in un'ottica di rilevazione delle esperienze, sia in un'ottica di miglioramento della pratica educativa. “La pratica può essere un dispositivo di orientamento per l'agire educativo e come matrice euristica sia per la ricerca empirica che per quella critico-teoretica” sostiene la Striano (in Baldacci e Colicchi, 2016).

3.2

“Case Studies – WBL”

3.2.1 “Sperimentazione ENEL di apprendistato”

3.2.1.1 Descrizione

L'ISFOL, oggi INAPP¹⁵⁴, su incarico del Ministero del lavoro e in collaborazione con il MIUR, ha svolto nel corso del primo anno 2014-2015 un'attività di monitoraggio della sperimentazione mediante interviste ai referenti scolastici e aziendali e Focus group con gli studenti-apprendisti (Vaccaro, 2015). In questa prima fase da questa analisi dell'INAPP, sono emersi alcuni elementi e dati utili cui mi sono avvalso come riferimenti per l'avvio della mia ricerca empirica su questo caso di studio.

Il Progetto ha coinvolto il Gruppo Enel e 145 studenti ammessi al IV anno di sette Istituti tecnici

¹⁵⁴ L'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP) è un ente pubblico di ricerca, che svolge analisi, monitoraggio e valutazione delle politiche del lavoro e dei servizi per il lavoro, delle politiche dell'istruzione e della formazione, delle politiche sociali e di tutte quelle politiche pubbliche che hanno effetti sul mercato del lavoro. L'INAPP è nato il 1° dicembre 2016 come trasformazione dell'ISFOL (attivo dal 1973).

del settore tecnologico a indirizzo elettronica ed elettrotecnica. Il programma sperimentale ha avuto una durata triennale (2014-2016); nei primi due anni gli studenti-apprendisti seguono un percorso apprendistato qualificante o di primo livello, cosiddetto “formativo” finalizzato al conseguimento del diploma di tecnico e all’inserimento nel contesto produttivo aziendale, il terzo anno 2016-2017 è di apprendistato professionalizzante o di secondo livello, cosiddetto “apprendistato lavorativo”, di cui abbiamo ampiamente definito nel primo capitolo relativamente a questo modello di WBL.

➤ Fase di Sperimentazione

Nel 2014 viene avviata una prima sperimentazione in collaborazione con istituti tecnici industriali “pilota” (elettrotecnici):

- Le regioni sede di sperimentazione sono: Campania, Emilia Romagna, Lazio, Piemonte, Puglia, Toscana e Veneto. Il numero di apprendisti interessati è circa 150.
- Sono stati sottoscritti il Protocollo di Intesa tra Ministero dell’Istruzione, Ministero del Lavoro, Regioni ed Enel, di cui al decreto interministeriale del 17 giugno 2014 e le convenzioni con i singoli istituti tecnici “pilota”.
- Sono stati coinvolti sette Istituti superiori tecnici di sette differenti regioni in Italia. Per la ricerca empirico-descrittiva, ho preso in esame l’Istituto Tecnico Tecnologico G. Marconi di Civitavecchia.

Di seguito viene riportata la *tabella 7* con le sette regioni e i corrispondenti sette Istituti tecnici del settore tecnologico a indirizzo elettronica ed elettrotecnica. coinvolti nella “*Sperimentazione ENEL di apprendistato in alternanza scuola-lavoro*”.

Regione	Denominazione Istituto
CAMPANIA	IT FERMI – GADDA
EMILIA ROMAGNA	IS GUGLIELMO MARCONI
LAZIO	IT GUGLIELMO MARCONI
PIEMONTE	IIS A. AVOGADRO
PUGLIA	ITI –GIORGI
TOSCANA	IT ANTONIO MEUCCI
VENETO	IS ANTONIO PACINOTTI

*Tab n. 6 – Regioni e Istituti coinvolti nella “Sperimentazione ENEL”
Fonte: Enel*

Percorso formativo

- Alternanza scuola-lavoro (contratto di apprendistato qualificante o di primo livello) durante la frequenza del 4° e 5° anno della scuola secondaria superiore per i primi 24 mesi;

- circa 800 ore di scuola e 800 ore di azienda ogni anno (di cui 280 di formazione laboratoriale);
- formazione tecnico-pratica professionalizzante in azienda nei successivi 12 mesi (1 mese di formazione tecnico pratica);
- la durata totale del periodo di apprendistato è di 36 mesi.

Di seguito nella *tabella n. 7* viene riportata lo schema relativo al percorso di formazione nel biennio di apprendistato qualificante.

Percorso aziendale ore di formazione	IV	V	Totale ore
Formazione trasversale	38	38	76
Laboratorio	242	242	484
Training	342	76	418
Totale ore	622	356	978

Tabella n. 7 – Articolazione del percorso aziendale
Fonte: ENEL

Nei primi due anni, quarto e quinto anno, svolgono il percorso di apprendistato di primo livello o qualificante. Una volta terminato il quinto anno i ragazzi continuano il loro percorso di work based learning con l’inserimento nell’azienda ENEL per un altro anno, con un contratto di apprendistato professionalizzante o di secondo livello.

Questo studio di caso è stato utile per indagare le variabili formative insite nei due livelli di apprendistato qualificante e professionalizzante, sia dal punto di vista dello studente, sia del Dirigente scolastico, sia dell’azienda ENEL.

L’apprendistato come abbiamo avuto modo di descrivere in modo approfondito nel primo capitolo, a differenza dell’ASL, è un contratto vero e proprio di lavoro a tempi indeterminato, con due finalità (art. 41 D.lgs. 81 del 2015)¹⁵⁵, la formazione del giovane apprendista e il lavoro e con due obbligazioni da parte del datore di lavoro, una formativa con l’obbligo di impartire un monte ore di formazione e una retributiva.

Rispetto all’ASL quindi il giovane ha alcuni obblighi contrattuali da adempiere, e riceve una retribuzione come un lavoratore dipendente.

Come abbiamo visto anche nello specifico per quanto riguarda le tipologie di apprendistato ci sono delle differenze sostanziali tra il cosiddetto apprendistato formativo o qualificante (primo

¹⁵⁵ Art. 41 comma 1 Definizione: “L’apprendistato è un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e alla occupazione dei giovani”.

livello) e il cosiddetto “lavorativo” o professionalizzante (secondo livello). Sinteticamente riporto le differenze principali nella *tabella n. 8*.

Tipologia	Apprendistato qualificante	Apprendistato professionalizzante
Natura	Formativa	Lavorativa
Normativa	Art. 43 D.lgs. 81/15	Art. 44 D.lgs. 81/15
Qualifiche	Qualifica e il diploma professionale Diploma di istruzione secondaria superiore Certificato di specializzazione tecnica superiore	Qualifica e il diploma professionale
Destinatari	Giovani che hanno compiuto i 15 anni di età e fino al compimento dei 25 (comma 2 art. 43 D.lgs. 81/15)	Soggetti di età compresa tra i 18 e i 29 anni (comma 1, art. 44 D.lgs. 81/15)

Tabella n. 8 – Differenze sostanziali tra primo e secondo livello di apprendistato in Italia

Fonte: Elaborazione personale

Di seguito la descrizione delle diverse fasi del caso di studio in questione:

Fase di azione: Somministrazione Focus group

I Partecipanti al focus group sono stati sette studenti dei quindici totali della classe 5 dell’ITT G. Marconi di Civitavecchia, uno dei sette Istituti coinvolti nella Sperimentazione ENEL di apprendistato in alternanza scuola-lavoro¹⁵⁶.

Di seguito riporto le risposte più significative estrapolate dal Focus Group.

Indicatore	Dimensioni	Descrizione
1. RIFLESSIVITÀ	<i>Autoconsapevolezza</i>	<p><i>D. Oggi a quasi due anni dall’inizio della vostra esperienza di alternanza vi è più chiaro di cosa significhi il lavoro, gli orari, i rischi, la relazione con i vostri colleghi? Potete farmi anche un esempio, un autocaso, un aneddoto?</i></p> <p>Andrea “Allora vorrei partire da orari di lavoro. Già da questo si vedeva al serietà sul lavoro. Non hanno tollerato ritardi sul posto di lavoro, dall’entrata all’uscita e se avevamo qualsiasi problema dovevamo comunicarlo subito”.</p> <p><i>D. Credete che questa esperienza di apprendistato vi possa orientare aiutare ad orientarvi meglio per una scelta di un</i></p>

¹⁵⁶ Il testo riportato nei focus propone le espressioni verbali dei giovani non sempre corrette dal punto di vista grammaticale o sintattico. Abbiamo comunque ritenuto di dover lasciare le espressioni originali per meglio dar conto delle loro percezioni.

	<p><i>possibile lavoro? Se si in che modo?</i></p> <p>Manuel – “Secondo me questa esperienza con le nozioni che ci hanno dato, possiamo andare a fare anche altri lavori; anche se secondo le me la maggior parte delle nozioni servono comunque per rimanere qui in Centrale”.</p> <p><i>Auto-orientamento</i> Riccardo – “Sicuramente dopo questa esperienza, anche se non dovessimo continuare in azienda avremmo un diploma di elettrotecnico e già vuol dire tanto, con una esperienza di apprendistato formativa, in azienda sul curriculum. L’Enel è sempre stata disponibile nel dire ai ragazzi andate all’Università, se avete bisogno di andare a studiare, vi metto a disposizione le ferie per studiare. Al di fuori dell’ENEL poi ci sono anche altre realtà, all’estero ad esempio o in giro per l’Italia a fare corsi di formazione. I nostri tutor all’ENEL ci hanno sempre insegnato che se è un lavoro che non ci piace non c’è problema, ognuno deve seguire la sua strada”.</p>
<p style="text-align: center;">2. PARTECIPAZIONE</p>	<p><i>Identità</i></p> <p><i>D. Questa esperienza di apprendistato vi ha fatto capire cosa significa lavorare insieme e sentirsi parte di un gruppo? In che modo? quali sono le cose che vi aiutano nel sentirvi parte di un gruppo quando lavorate?</i></p> <p>Manuel – “Per quanto riguarda me, mi sono sentito subito parte di una squadra, ti scordavi di far parte dell’alternanza, di essere uno studente, ma ti sentivi un senso di appartenenza all’azienda, ad esempio quando andavamo a fare i lavori manuali, uno scollegamento di un motore e li ti sentivi un lavoratore vero e proprio!”.</p> <p>Riccardo – “I colleghi quindi sono stati molto disponibili a spiegarci il lavoro, le pratiche lavorative, come instaurare un buon feeling con loro, a rispettare gli orari, le regole di sicurezza soprattutto che ad ENEL interessa molto per la salute dei propri dipendenti, ad esempio rianimare le persone evacuazione, antiincendio, etc.”.</p> <p><i>D. Com’è stata la relazione con il tutor aziendale. Vi ha affiancato e facilitato il vostro inserimento in azienda e affiancato nel corso della vostra attività come apprendisti?</i></p> <p>Riccardo – “Il ruolo del tutor aziendale è stato molto importante nella fase di accoglienza i primi giorni, come anche i dipendenti ENEL si sono resi subito disponibili nei nostri confronti. Anche nei reparti quando siamo stati affiancati ci hanno mostrato come si svolgeva il lavoro, il funzionamento della centrale etc.”.</p> <p><i>Responsabilità</i></p> <p><i>D. Il percorso di apprendistato vi ha secondo voi maggiormente responsabilizzato nel fare un compito o nell’assumere un impegno?</i></p> <p>Riccardo – “Bisogna dire che poi stando qui a Civitavecchia la gente ce l’ha molto con la Centrale, anche</p>

	<p>con il Porto perché inquina etc. Anche noi all'inizio eravamo perplessi vedendo la Ciminiera, dici questa è impossibile che no inquina, una volta dentro vedi la realtà come sta e ci siamo ricreduti; da fuori ripeto non è vista bene, è vista male. Quindi con questa esperienza possiamo anche spiegare le cose alla gente, come si svolgono realmente le cose dentro la centrale e può essere utile anche socialmente. Credo che almeno per me mi abbia responsabilizzato molto anche fuori dalla centrale”.</p>
<p style="text-align: center;">3. AGENTIVITÀ</p>	<p><i>Sviluppo personale</i></p> <p>D. <i>Ritenete che questa esperienza in alternanza scuola-lavoro, sia stata una occasione di crescita personale per capire meglio il senso del lavoro? In che modo?</i></p> <p>Manuel – “Questa esperienza a prescindere da come ti hanno insegnato a lavorare, a capire il funzionamento della centrale etc., è stata soprattutto utile per una crescita personale, mi ha fatto crescere anche per relazionarsi fuori, come rapportarsi con la gente, come creare un discorso, mi ha fatto crescere molto personalmente anche a livello caratteriale”.</p> <p><i>Self-efficacy</i></p> <p>D. <i>In che modo il tutor vi ha aiutato a capire il lavoro che dovevate fare? Ci sono stati momenti o modi di confronto con il vostro tutor che per voi sono stati importanti a capire il contesto o il lavoro?</i></p> <p>Roberto – “Il tutor aziendale ci ha fatto fare molto team work sulla sicurezza. Per loro era molto importante che capiamo la sicurezza sul posto di lavoro, che il lavoro in se per se. Quindi ti insegnano a stare bene con gli altri”.</p> <p>Andrea – “A me il tutor ha insegnato che bisogna fare quello che piace fare e quindi ci hanno dato questi input di non rimanere focalizzati solo alla centrale ENEL. Ci hanno fatto vedere nuove attività fuori dalla centrale la parte economica, la parte vendita, commerciale, non solo quindi quella manuale, ma anche uffici”.</p> <p>Matteo – “Io personalmente già sapevo come si svolgeva il lavoro nella centrale però l'affiancamento ci è servita per capire sia la parte gestionale che a livello pratico. Sia la preparazione al lavoro e poi a livello pratico come si svolge il lavoro”.</p>
	<p><i>Progettualità</i></p> <p>D. <i>A livello di progettualità secondo voi questa esperienza può essere utile anche per attivare nuovi obiettivi, o maturare nuove aspettative che vadano anche oltre l'ENEL?</i></p> <p>Andrea – “A noi ci hanno insegnato all'ENEL che bisogna fare quello che piace fare e quindi ci hanno questi input di non rimanere focalizzati solo alla centrale ENEL. Ci hanno fatto vedere nuove attività fuori dalla centrale la parte economica, la parte vendita, commerciale, non solo quindi quella manuale, ma anche uffici”.</p> <p>Manuel – “Ma finito l'esame, metà luglio l'ENEL ci farà</p>

una chiamata per confermare o no. Per quanto riguarda io spero di proseguire in ENEL a me piace la realtà Enel, il lavoro manuale, l'organizzazione. Quindi vorrei fare l'anno di apprendistato”.

D. Per quanto riguarda la valutazione finale cosa porterete all'esame?

Manuel – “Si stiamo facendo dei progetti per l'esame. Chi ad esempio dei modellini, una pala eolica, un altro ragazzo ad esempio un pezzo di funivia, chi invece ha preso degli argomenti della centrale e ci ha fatto dei Power point. Abbiamo cercato di variare gli argomenti per non fare tutte le cose uguali. La maggior parte ha scelto di farlo sull'esperienza ENEL perché comunque ENEL la abbiamo anche in terza prova. Noi non facciamo infatti la terza prova un Quizzone come fanno gli altri 5 come fanno tutti. Ci sono sempre 4 materie: ENEL, sistemi, matematica, inglese tutte queste 3 materie sono collegate sempre ad ENEL. Ad esempio nelle simulate precedenti che abbiamo fatto riguardava un guasto in ENEL e dovevamo fare esercizi collegati a questo guasto, quindi sistemi, matematica e inglese era tutto collegato”.

Matteo – “Quindi la valutazione ha una nuova prova, questo è un elemento importante perché sperimentiamo un qualcosa di nuovo che prima non c'era e ci stimola molto e ci inorgolisce perché siamo i primi che faranno questo tipo di prova all'esame di maturità”.

D. Ritenete attraverso questa esperienza di alternanza di essere riusciti ad integrare le vostre conoscenze teoriche apprese in aula con le competenze tecniche e le abilità manuali apprese sul lavoro? In che modo?

Matteo – “All'inizio il primo anno c'è un pò di disorientamento devo dire almeno per me. Però comunque c'è molta comunicazione tra ENEL e la scuola, quindi il tutor scolastico viene in azienda e sente anche lui, come stiamo lavorando e quindi siamo sempre affiancati da entrambi i tutor. A scuola poi chiediamo spiegazioni al tutor sul sistema di organizzazione, sulla sicurezza, certo non sul funzionamento delle macchine in ENEL, ma sul resto è molto preparato”.

Andrea – “Si all'inizio anche per me avevo troppe nozioni, mi sentivo disorientato. Poi mi sono abituato a questo sistema di alternanza, scuola-azienda. Ora devo dire dopo quasi due anni abbiamo capito come integrare le conoscenze con le competenze tecniche, almeno per me. “Io dicevo come faccio ad imparare tutte queste cose. Poi con applicazione e le cose che ti dicevano loro sono riuscito ad integrarle”.

4. CAPACITAZIONE

Funzionamenti

5. GENERATIVITÀ

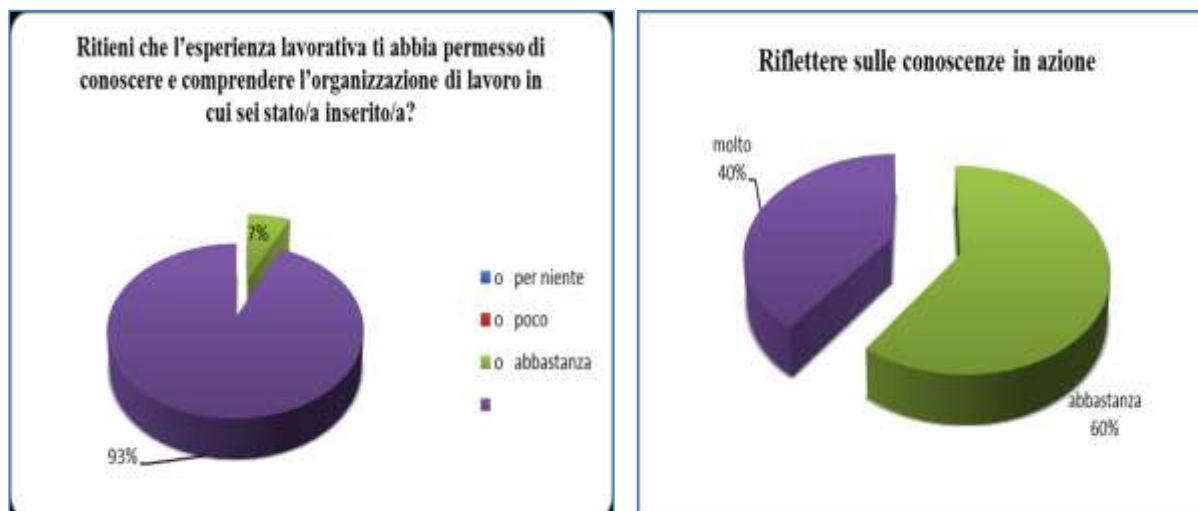
Fase di azione: Questionari self-evaluation

Il questionario è stato somministrato ai quindici studenti della classe quinta coinvolta nella Sperimentazione Enel di apprendistato in alternanza scuola-lavoro.

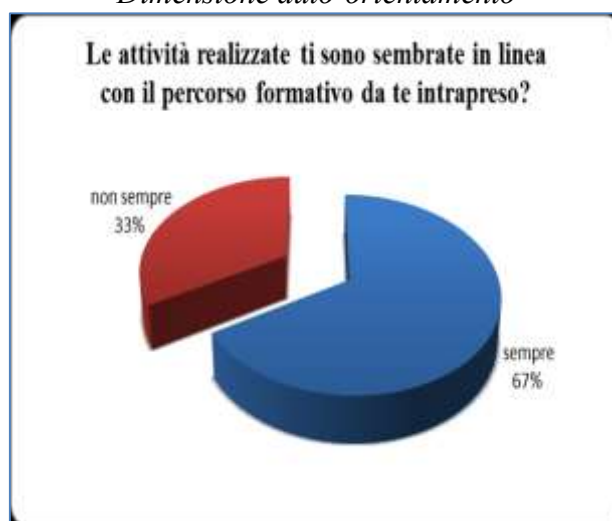
Di seguito vengono riportati alcuni grafici più significativi relativi alle risposte date dagli studenti correlate ai cinque indicatori della Tassonomia (*TIQ*).

1. Indicatore: "RIFLESSIVITÀ"

Dimensione auto-consapevolezza

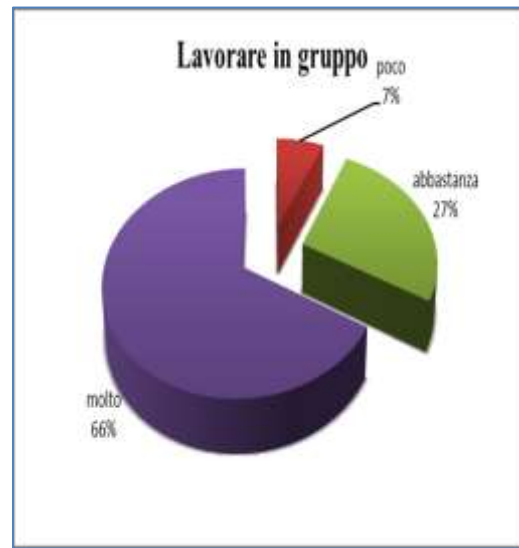
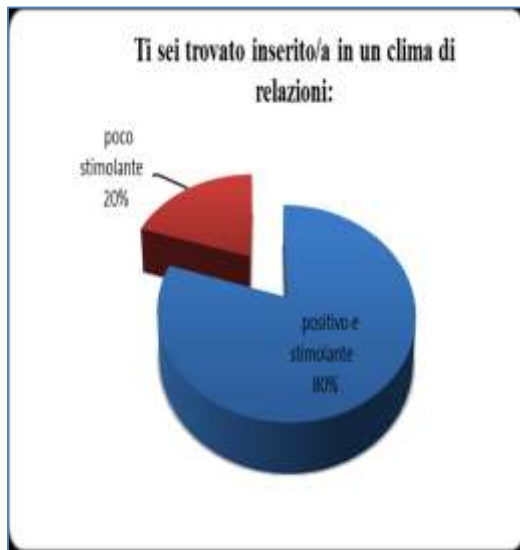


Dimensione auto-orientamento

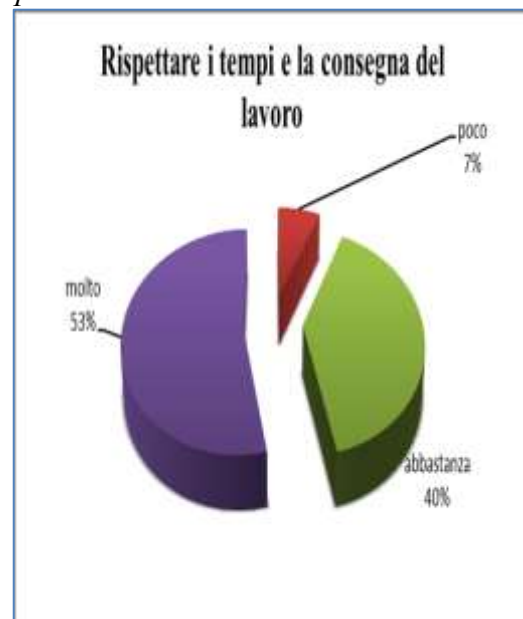
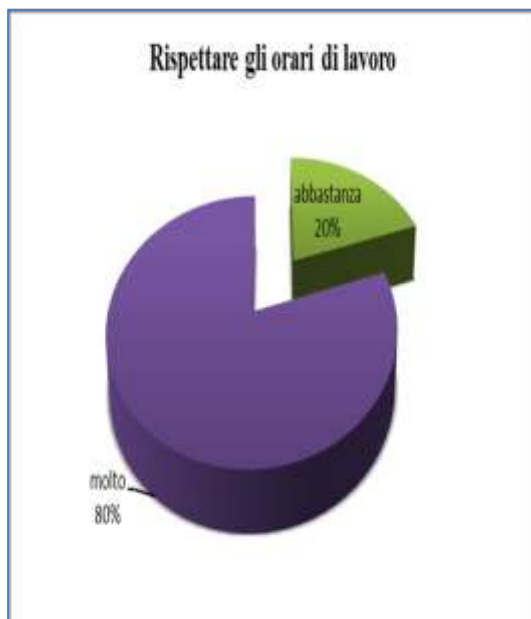


2. Indicatore: "PARTECIPAZIONE"

Dimensione identità

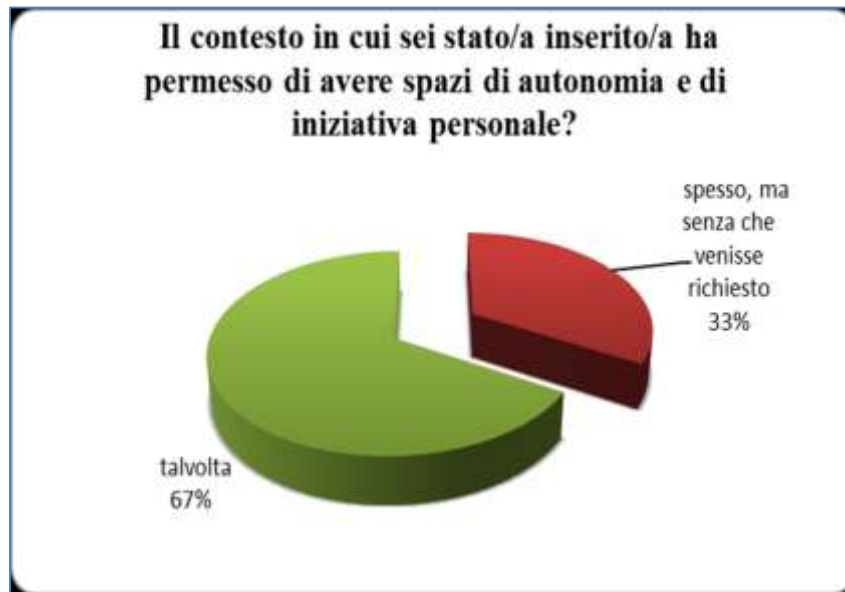


Dimensione Responsabilità



3. Indicatore: "AGENTIVITÀ"

Dimensione sviluppo personale



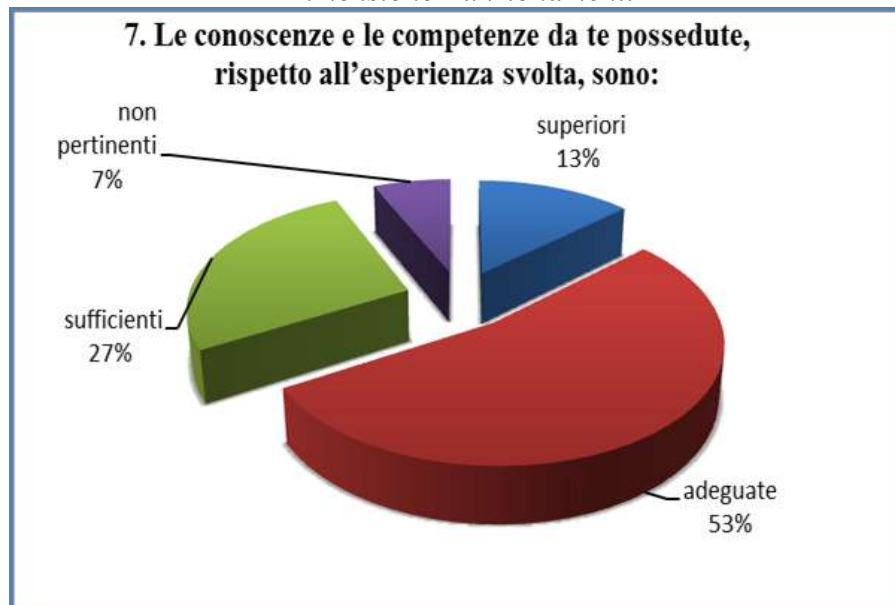
Dimensione Self-efficacy



4. Indicatore: "CAPACITAZIONE"
Dimensione Progettualità



Dimensione Funzionamenti



5. Indicatore: “GENERATIVITÀ”



Fase di azione: Interviste semi-strutturate

Una volta terminata la prima e seconda fase della ricerca empirico-descrittiva indirizzata allo studente-apprendista, attraverso gli strumenti quali-quantitativi (focus group e questionari), ho somministrato due interviste semistrutturate ai due “attori” principali coinvolti in questo caso di studio:

- Scuola: Dirigente dell’ITT G. Marconi di Civitavecchia
- Azienda: Responsabili risorse umane ENEL

Punto di vista della *Governance* scolastica

Intervista al Dirigente scolastico – ITT G. Marconi

D. Può gentilmente introdurmi una sua breve presentazione?	R. Sono il Dirigente scolastico dell’Istituto Marconi di Civitavecchia. Sono laureato in Pedagogia e Scienze motorie e sono Dirigente al Marconi dal 1 settembre 2012.
D. Può descrivermi l’avvio di questa sperimentazione che avete iniziato con ENEL e Quali strategie state adottando per affrontare una nuova progettazione delle metodologie duali quali apprendistato e alternanza conseguenti ai nuovi cambiamenti portati dalla Legge 107 (Buona scuola) e Decreto 81 (Jobs Act)?	R. Essendo l’apprendistato che abbiamo in corso con ENEL una metodologia mutuato dalla Germania ci sono state numerose riunioni preparatorie per far sì che partisse il progetto anche nel Lazio e sia per individuare le modalità dei colloqui essendo estate (2014) in modo che ENEL potesse scegliere i ragazzi più idonei al progetto triennale di apprendistato e dopo questo c’è stato il lavoro del tutor interno in rapporto con il tutor esterno. Io ho curato i rapporti con la dirigenza di ENEL e ho fatto i vari incontri con il Ministero etc.
	R. Il raccordo tra i due tutor è stato molto efficiente e anche i rapporti

<p>D. Volevo chiederle una domanda proprio relativa al rapporto tra i due tutor, in che modalità e criteri si sono rapportati?</p>	<p>diciamo interistituzionali, io soprattutto nella fase di partenza mi sono relazionato moltissimo sia con il Ministero, sia con Enel sono stati sempre stati improntati alla massima collaborazione e disponibilità. Io ho fatto di tutto affinché continuasse perché all'inizio sembrava che questo apprendistato avesse un respiro più lungo; dopodiché dopo questo biennio è attualmente interrotto anche se so che riprenderà.</p>
<p>D. Quali sono per lei i punti di forza e di debolezza di questa Sperimentazione di apprendistato?</p>	<p>R. Allora i punti di forza che sono diciamo “sfruttabili” molto anche da noi come scuola perché in un Istituto tecnico in cui ci sono ragazzi in gran numero poco motivati, questa esperienza sicuramente è un valore aggiunto per motivarli a studiare anche di più. Come negatività ed ho già proposto ad ENEL se dovesse esserci un prossimo progetto di apprendistato nel verificare valutare le persone idonee e di non partire da zero ma di partire dalle valutazioni della nostra scuola perché le valutazioni in un 4 anno tengono conto di un percorso già di 4 anni e quindi sono abbastanza attendibili. Si perché abbiamo visto che molti ragazzi bravi non sono stati selezionati. I motivi possono essere molteplici: ad esempio perché alcuni ragazzi puntano ad andare all'università e quindi ENEL non ha individuato in loro la possibilità di fare i tecnici, hanno altre ambizioni, altri sogni. Quindi probabilmente ENEL si è basata sulle motivazioni del ragazzo a lavorare in azienda. Però se partisse dalle chiamate in ordine di valutazione troverebbe persone più pronte ad avere un miglior risultato e sicuramente più motivate.</p>
<p>D. Vorrei chiederle ora alcune domande relativamente alla mia ricerca sullo studio di questi processi di apprendimento duale, in aula e sul lavoro, come appunto l'apprendistato. Ho elaborato a tal proposito una tassonomia di indicatori di qualità. Come primo indicatore ho individuato l'elemento Riflessività. Secondo lei i ragazzi attraverso questo percorso di apprendimento duale possono migliorare la loro auto-consapevolezza e quindi esercitare su di loro una azione conoscitiva, una riflessione su ciò che apprendono?</p>	<p>R. Secondo me Non sempre perché purtroppo la soglia di maturazione di questi ragazzi si va a spostando sempre più in là perché i ragazzi sono sempre meno preparati e meno scolarizzati, diciamo i ragazzi che vengono dal percorso primario e secondario di primo grado e quindi noto un deficit di maturità notevole; è chiaro che poi andando sull'individuale c'è un 50 e 50.</p>
<p>D. Secondo lei questa esperienza può migliorare nel ragazzo la capacità di trasferire le proprie conoscenze apprese in aula in saper fare sul posto di lavoro?</p>	<p>R. Sicuramente c'è stata una maturazione. Questo sistema di apprendistato sicuramente è il migliore tra tutti quelli che proviamo in alternanza e c'è sicuramente una consapevolezza diversa avendo la possibilità di andare in azienda una volta a settimana e anche la motivazione economica non è indifferente soprattutto in un momento di crisi economica soprattutto in questi ragazzi in un momento di crisi come questo. Bisogna dire comunque che i processi di maturazione non hanno subito un'impennata; i ragazzi che erano già motivati hanno continuato ad essere motivati, i ragazzi meno motivati continuano un processo di maturazione lenta, non hanno una marcia in più, anche al ritorno in aula non abbiamo visto questo cambiamento.</p>

<p>D. Secondo Lei a livello di autorientamento secondo lei il ragazzo è in grado grazie anche a questa esperienza di elaborare in modo autonomo obiettivi di sviluppo del suo percorso di apprendimento?</p>	<p>R. Sicuramente poi ora i ragazzi si avvicinano alla valutazione finale dell'esame di maturità, quindi auspico questo miglioramento. Il momento più importante di questo percorso è stata l'estate del 2015, il periodo estivo l'hanno passato quasi tutto in ENEL e lì c'è stato il primo impulso a migliorare il loro apprendimento, la loro consapevolezza e il loro orientamento verso una loro crescita personale. Quindi già con lo stress dell'esame di maturità e poi con l'anno prossimo con l'apprendistato tutto in ENEL avranno la possibilità di orientarsi ancora di più.</p>
<p>D. Quindi questa esperienza può servire non solo per una loro occupabilità e quindi un inserimento in Enel, ma anche per sviluppare altre capacità, quali competenze imprenditoriali, di agency, di di crescita come persone, come buoni cittadini. Cosa ne pensa di questo aspetto?</p>	<p>R. Certo, ma anche ENEL l'ha specificato all'inizio che qualora al termine del percorso triennale cambiano idea chiaramente il loro curriculum vitae ha un valore aggiunto e quindi avranno più facilità a trovare il lavoro, più possibilità.</p>
<p>D. Quindi secondo lei attraverso questa esperienza il ragazzo riesce ad elaborare in modo personale una partecipazione consapevole alle attività lavorative relative al suo percorso di apprendimento, configurando la sua identità, nei diversi contesti relazionali (scuola, azienda)?</p>	<p>R. Sì penso di sì. Questo lo vediamo anche nell'alternanza scuola lavoro tradizionale che soprattutto negli istituti tecnici c'è questa voglia del ragazzo di fare esperienza nell'ambiente reale del lavoro. Condividere, osservare il tipo di lavoro, persone più esperte, essere guidati per mano hanno voglia di imparare lavorando, facendo pratica.</p>
<p>D. Secondo lei in ottica generativa, il ragazzo attraverso anche questa esperienza di apprendimento duale è in grado di acquisire gli apprendimenti necessari per sviluppare quell'abito mentale e professionale consolidato e adattabile a nuovi contesti di lavoro?</p>	<p>R. Sì certo in chiave formativa. e poi l'impennata speriamo che ci sia il prossimo anno quando faranno l'apprendistato in azienda sarà interessante valutare e verificare il loro apprendimento in ottica generativa, di crescita personale.</p>

Punto di vista dell'azienda

La scelta di somministrare questa intervista ai Responsabili Human Resource dell'ENEL deriva dalla volontà di comprendere le dinamiche e le strategie all'interno dell'azienda stessa e l'attenzione che è venuta da parte di questa e altre grandi aziende sulle metodologie di apprendimento duale, quali appunto l'apprendistato. Ho ritenuto, dunque, importante indagare anche il punto di vista dell'azienda in questa ottica che credo sia sempre più strettamente collegata all'ottica del mondo scolastico al fine di progettare curricula non solo più vicini al mercato del lavoro, ma anche con un carattere più formativo per il ragazzo nel processo transizionale scuola-

lavoro, per il suo auto-orientamento, la sua capacità di agency, una volta uscito dal suo guscio scolastico.

Credo che questo progetto triennale di apprendistato, di cui i primi due anni (quarto e quinto) di apprendistato qualificante o formativo sia particolarmente significativo ma che e soprattutto il terzo anno si possa scorgere come il passaggio più delicato. Il terzo anno di inserimento in azienda (in ENEL) una volta terminata la scuola comporta per i ragazzi un ottima opportunità per comprendere ancor di più il mondo del lavoro, l'organizzazione di una azienda così importante in Italia, ma non solo; è un esperienza utile per comprendere le proprie capacità personali, maturare nuove competenze relazionali, trasversali, capire se il lavoro in azienda può essere un abito professionale idoneo, sviluppare quelle competenze sociali. Quindi un'esperienza di apprendimento sul lavoro che non deve essere vista solo in un'ottica di occupabilità del ragazzo, ma deve essere vista come un'esperienza di apprendimento esperienziale, situato, valoriale per se e anche per il sociale.

Di seguito riporto l'intervista integra ai Responsabili Risorse umane ENEL.

Intervista ai Responsabili Risorse Umane ENEL

<p style="text-align: center;">1. STRATEGIE DI INSERIMENTO</p>	<p><i>D. Secondo quali criteri e con quali modalità sono stati elaborati e decisi – a livello di strategie HR in ENEL – i processi di “acquisizione” e di “trattamento economico” (ad esempio come è stato valutata la proporzione tra il periodo di training e di lavoro svolto in azienda)?</i></p> <p>R. – La fase di “acquisizione” degli apprendisti è stata svolta in autonomia dall’Azienda che ha selezionato i propri dipendenti secondo i criteri e regole definiti nelle policy aziendali e in conformità a quanto previsto nel Protocollo di intesa con le Istituzioni. Ai fini dell’individuazione degli Istituti scolastici si è operato in stretta collaborazione con i referenti del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, prendendo a riferimento quelli più baricentrici rispetto alle esigenze di assunzioni aziendali e dai quali ENEL già in passato aveva attinto ai fini delle assunzioni in apprendistato professionalizzante e tenendo conto della rete delle scuole limitrofe che potessero consentire la partecipazione alle selezioni di un congruo numero di studenti, in conformità alle policy aziendali. Per quanto attiene ai trattamenti economici e normativi dell’apprendistato durante l’alternanza scuola-lavoro, la relativa disciplina è definita nell’Accordo sindacale 13 febbraio 2014 di regolamentazione nel Gruppo ENEL dell’apprendistato in alternanza scuola-lavoro e professionalizzante. In particolare, il trattamento economico viene definito secondo il principio della proporzionalità del periodo di formazione e di training on the job svolto in azienda. Gli apprendisti sono inseriti nel primo livello della scala inquadramentale. Alcune delle soluzioni introdotte dall’accordo collettivo sono ora contenute anche nella nuova disciplina dell’apprendistato di primo livello (in particolare per la non retribuzione per le ore di formazione scolastica presso le scuole).</p>
	<p><i>D. I giovani apprendisti nella fase di selezione sono scelti anche</i></p>

<p style="text-align: center;">2. PROCESSI DI SELEZIONE E RECRUITING</p>	<p><i>rispetto alle potenzialità relative alle soft skills (problem solving, team working, sensibilità alla safety etc.)? I vantaggi determinatisi in questi ambiti nella formazione degli apprendisti sono monitorati anche durante la fase formativa e nella fase valutativa?</i></p> <p>R. – Il processo di selezione, in conformità ai criteri e alle regole definiti nelle policy aziendali, si è svolto tramite la somministrazione di questionari e di test tecnico attitudinali (questionario afferente i bisogni lavorativi, la percezione delle competenze per l’ingresso nel mondo del lavoro e l’autoefficacia percepita nel mondo del lavoro, test safety ed un test di ragionamento) e lo svolgimento di un colloquio di selezione volto alla conoscenza ed all’approfondimento del profilo posseduto, delle aspirazioni personali, degli interessi scolastici e professionali e della motivazione rispetto al progetto.</p> <p>Dopo l’avvio del progetto, al fine di consentire alla scuola di raccogliere gli elementi utili a verificare e valutare le attività svolte dagli studenti apprendisti e l’efficacia dei processi formativi in azienda, è stata elaborata e condivisa con i Presidi una sintetica scheda di valutazione del singolo apprendista, articolata in due sezioni: una dedicata ai comportamenti/capacità (ad es. problem solving, lavorare in team, sensibilità alla safety, etc.) e l’altra riguardante le conoscenze/abilità riferite ai moduli indicati nel piano formativo individuale. Inoltre, al fine di favorire il monitoraggio del processo, è stato condiviso con i Presidi un report, con una valutazione congiunta in funzione degli obiettivi posti (conoscenze, capacità, comportamenti).</p>
<p style="text-align: center;">3. FORMAZIONE ALLA SAFETY</p>	<p><i>D. L’apprendista, nella fase di formazione in apprendistato, partecipa alla formazione in materia di safety assimilando valori, indicazioni? Quale rilievo viene affidato da parte delle strategie HR alla formazione alla safety?</i></p> <p>R. – ENEL attribuisce un rilievo enorme alla tematica safety, alla quale è riservato un spazio significativo sia nella prima fase selettiva degli apprendisti, al fine di cogliere, sotto il profilo delle propensioni personali, la maggiore attitudine e sensibilità al tema, sia nel successivo colloquio tecnico-attitudinale. Il tema della sicurezza costituisce poi la costante di tutto il percorso formativo dell’apprendista, sia nel percorso di aula, all’interno del quale la safety assume uno spazio di rilievo, sia nella fase on the job in affiancamento a personale esperto.</p>
<p style="text-align: center;">4. AUTOFORMAZIONE</p>	<p><i>D. L’apprendista, nella fase di formazione in azienda, ha aumentato negli studenti secondo lei, la consapevolezza dell’esigenza di una preparazione di base? Ad esempio lo studente rivolge domande circa aspetti di maggiore dettaglio, richieste di testi scritti, manuali o altro, esprime motivazioni?</i></p> <p>R. – Per poter cogliere le sinergie tra la formazione scolastica di base e la formazione erogata in azienda è opportuna una breve premessa sulle modalità in cui in concreto si sviluppa il progetto di alternanza scuola-lavoro. In particolare: a) nella settimana antecedente l’inizio dell’anno scolastico, gli apprendisti sono presenti in azienda per un’intera settimana (38 ore) nel corso della quale vengono approfondite le tematiche inerenti alla cd. formazione trasversale aziendale: disciplina del rapporto di lavoro, organizzazione aziendale, sicurezza-primi soccorsi, ecc.; b) in concomitanza con l’anno scolastico gli apprendisti sono presenti in azienda per un giorno a settimana e svolgono il percorso formativo inerente al cd. “laboratorio”, riguardante le discipline di indirizzo basilari per</p>

	<p>l'elettricista in ENEL, cioè "elettrotecnica ed elettronica" e "tecnologie e progettazione di sistemi elettrici ed elettronici". Per queste discipline sono state individuate le conoscenze in concreto più attinenti al mestiere e focalizzati i contenuti sulle specificità della nostra realtà industriale. Il programma da svolgere in azienda è diversificato in relazione all'area di destinazione (Distribuzione o Produzione) e si sviluppa in aula o in campo scuola, con docenza di tecnici dell'azienda; c) durante il periodo "estivo" di chiusura della scuola – cioè dal mese di giugno al mese di agosto compresi fra la fine del 4° anno e l'inizio del 5° anno scolastico, e dal mese di giugno successivo fino al conseguimento del diploma – gli apprendisti sono presenti in azienda per l'intera settimana lavorativa. In questo periodo viene sviluppato un programma di "training on the job", in cui gli apprendisti affiancano le formazioni operative dell'azienda e hanno la possibilità di assistere e partecipare all'applicazione concreta delle nozioni di carattere generale apprese durante il cd. Laboratorio, nel rispetto delle competenze acquisite in materie di "safety". Nello sviluppo del percorso sopra descritto, al fine di promuovere il massimo raccordo tra la formazione di base scolastica e la formazione erogata in sede aziendale (in aula, nei cantieri didattici ed anche mediante il training on the job), si sono mantenute frequenti e costanti interlocuzioni con il tutor scolastico e con il corpo docenti, coinvolgendo tali figure in alcune lezioni di laboratorio aziendale ed anche durante visite agli impianti di distribuzione e di produzione (uscite didattiche). Inoltre, si è condivisa periodicamente con il Preside ed i docenti della materie tecniche la schedulazione dei moduli formativi e degli argomenti trattati in azienda in modo da creare coerenza tra le tematiche affrontate. Tale approccio ha favorito la maggiore efficacia della formazione complessivamente erogata ed ha suscitato l'interesse e l'attenzione degli apprendisti, che su alcune tematiche hanno avuto l'opportunità di fare specifici focus di approfondimento e di dimostrare il raggiungimento di un buon livello di apprendimento.</p>
<p style="text-align: center;">5. ALLINEAMENTO ALLE COMPETENZE RICHIESTE</p>	<p><i>D. L'apprendista, nella fase di formazione in apprendistato riesce ad acquisire conoscenze tecniche e capacità operative allineate alle esigenze del mondo del lavoro?</i></p> <p>R. – L'inserimento nel mondo del lavoro oggi richiede sempre di più ulteriori competenze quali innovazione, problem solving, senso di responsabilità, lavorare in team, spirito critico, predisposizione al cambiamento e capacità relazionale. La preparazione dei diplomati assunti in azienda con contratto di apprendistato professionalizzante è risultata talora non pienamente rispondente a tali esigenze. Di qui il progetto di anticipare l'ingresso nel mondo del lavoro, condividendo con le istituzioni competenti un percorso di alternanza scuola-lavoro con contenuti teorici più allineati alle esigenze industriali ("curvatura dei programmi") e con la parte pratica finalizzata a completare la formazione individuale. Questa collaborazione favorisce un rinnovato scambio di esperienze e culture tra il mondo del lavoro e istituzioni formative in una logica fattiva e strutturata finalizzata a integrare la formazione dei diplomati tecnici e migliorare sensibilmente le possibilità di accesso nel mondo del lavoro. In tal modo si intende favorire il conseguimento di un diploma tecnico caratterizzato da una maggiore rispondenza alle esigenze del mondo del lavoro, valorizzando al massimo la formazione scolastica e il periodo di training on the job realizzato contestualmente in azienda durante</p>

	l'alternanza.
<p style="text-align: center;">6. ALLINEAMENTO AI VALORI AZIENDALI</p>	<p><i>D. Secondo la sua opinione, l'apprendista riesce a focalizzare i contenuti appresi sulle specificità della realtà industriale ENEL?</i></p> <p>R. – Il progetto di apprendistato in alternanza favorisce un graduale e progressivo inserimento nella realtà aziendale. In particolare, la fase di training on the job, realizzatasi al termine dell'anno scolastico 2014/2015, ha consentito agli apprendisti di essere presenti in azienda "full time" durante le vacanze scolastiche. In tale periodo si è realizzato un concreto affiancamento operativo degli apprendisti ai tutor aziendali nelle unità di distribuzione e nelle centrali di generazione di assegnazione. I ragazzi hanno avuto la possibilità di assistere e partecipare all'applicazione concreta delle nozioni apprese, nel rispetto delle competenze acquisite in materia di safety, ed hanno potuto acquisire una maggiore consapevolezza delle attività, del clima e delle dinamiche concrete che si realizzano in ambito lavorativo anche in situazioni di emergenza. Il riscontro è stato positivo ed i ragazzi hanno dimostrato vivacità ed entusiasmo nell'affrontare tale esperienza di carattere più concreto ed operativo. Come emerge anche dagli elaborati che gli stessi sono stati chiamati a realizzare per esprimere una loro valutazione al termine della fase di training on the job, è emerso che gli apprendisti, oltre a dimostrare un buon livello di maturazione e di capacità di fare sintesi tra l'esperienza cognitiva e l'esperienza sul campo, hanno interiorizzato i messaggi aziendali, in particolare il valore della sicurezza e l'importanza dell'impegno e del gioco di squadra.</p>
<p style="text-align: center;">7. VALUTAZIONE DELLA PERFORMANCE</p>	<p><i>D. Con quali processi avviene la valutazioni dell'apprendimento? Il processo è a cura dei tutor o dei capi aziendali? Come avviene l'interazione con le strutture scolastiche? Quali sono i dispositivi di tipo quali o quantitativo?</i></p> <p>R. – Come sopra evidenziato, è stata elaborato e condiviso con i Presidi un apposito format di scheda di valutazione del singolo apprendista, da compilare con cadenza bimestrale a cura dell'azienda, articolata in due sezioni: una dedicata ai comportamenti/capacità (ad es. problem solving, lavorare in team, sensibilità alla safety, etc.) e l'altra riguardante le conoscenze/abilità riferite ai moduli indicati nel piano formativo individuale. Tale strumento è stato appositamente messo a punto per gli apprendisti in alternanza tenendo conto delle peculiarità del loro percorso formativo.</p>
<p style="text-align: center;">8. FORMAZIONE/PRODUZIONE DI VALORE</p>	<p><i>D. L'apprendista, grazie ai processi di formazione maturati nella fase di formazione in alternanza riesce ad applicare concretamente le nozioni di carattere generale apprese durante il periodo di laboratorio? Con quali strategie il tutor supporta questo processo?</i></p> <p>R. – I programmi di laboratorio e di training on the job sono stati definiti a livello centrale con il supporto di tecnici della distribuzione e della produzione e vagliati dai responsabili Safety delle aree interessate. Dopo l'avallo delle Società, sono stati condivisi con i referenti del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e quindi con i Presidi degli Istituti individuati. Su queste basi sono stati allegati alle convenzioni sottoscritte. Successivamente i progetti sono stati sviluppati in concreti moduli erogati durante l'aula o i campi scuola; parallelamente i responsabili tecnico scientifici aziendali nei singoli territori sono stati coinvolti dai Presidi e dai relativi consigli di classe per lo sviluppo in concreto dei programmi scolastici relativi alle altre materie di indirizzo. Al Tutor aziendale</p>

sono affidati i compiti di orientamento e di sostegno degli apprendisti durante il percorso formativo, sviluppo e valutazione delle competenze acquisite (con individuazione di eventuali ambiti di ulteriore sviluppo) dagli apprendisti, con particolare focus sulle modalità di osservazione delle soft skills (lavorare in team, problem solving, pro attività, etc.), che risultano essenziali, accanto alla preparazione scolastica, per un proficuo inserimento in azienda. Il Tutor aziendale favorisce l'inserimento dell'apprendista nel contesto lavorativo, lo affianca e lo assiste nel percorso di formazione sul lavoro, garantendo l'integrazione tra formazione in aula e l'apprendimento sul campo ed effettuando un costante monitoraggio dell'andamento dell'attività formativa. Inoltre l'Azienda, come previsto dalla Convenzione sottoscritta da ENEL con i singoli Istituti scolastici interessati, ha individuato per ogni ambito territoriale in cui si è avviata la sperimentazione, un Referente Tecnico Scientifico, che svolge incontri periodici con la scuola al fine di effettuare un costante raccordo con il Preside e con il Tutor/Referente scolastico, partecipa in alcuni casi ai consigli di classe e ha un ruolo di coordinamento ed integrazione dei diversi momenti formativi erogati in azienda. Tale figura si occupa inoltre della predisposizione delle schede di valutazione degli apprendisti, elaborandole in collaborazione con le altre figure aziendali coinvolte nel percorso formativo.

3.2.1.2 Quadro d'insieme del caso ENEL¹⁵⁷

Il caso Enel si presenta interessante per i seguenti aspetti che sintetizziamo di seguito in 5 punti:

1. Presenza di un'attività di coordinamento top-down (dirigente, Responsabili HR e tutorship);
2. Selezione in forma di vero e proprio processo di recruiting dei soggetti da coinvolgere nella sperimentazione dell'apprendistato;
3. Obiettivi di allineamento ai valori aziendali espliciti;
4. Chiara intenzione di un processo di "induction" esercitato dall'azienda;
5. Approccio negoziale coerente ed equilibrato tra tutor esterno ed interno.

“Per quanto mi riguarda, spero di proseguire in ENEL” o “A me piace la realtà ENEL, il lavoro manuale, l'organizzazione” sono alcune delle frasi degli studenti.

La peculiarità dell'approccio sperimentato, l'apprendistato formativo – come specificato in altra parte della tesi e motivato anche con il dovuto riferimento alle fonti normative –, ha generato – a mio avviso, come peraltro ci si poteva aspettare – le caratteristiche enunciate.

In merito agli indicatori della Tassonomia, ho rilevato quanto segue:

¹⁵⁷ Nello studio empirico del caso ENEL, sono emerse consistenti difficoltà nel proseguire l'indagine relativamente al terzo anno di apprendistato (l'anno e nell'intervistare i referenti aziendali). Nel corso dell'indagine, ho riscontrato una sostanziale reticenza da parte degli attori della sperimentazione nel rendersi disponibili ad ulteriori interviste e focus group.

Indicatore	Dimensioni	Descrizione
1. RIFLESSIVITÀ	<i>Autoconsapevolezza Auto-orientamento</i>	Gli intervistati recepiscono la “serietà” delle richieste dell’azienda (ad esempio rispetto all’orario), e comprendono la rilevanza per la loro formazione complessivamente delle indicazioni aziendali ma dichiarano anche che a livello informale l’atteggiamento dei tutor era caratterizzato da un’apertura ad un comportamento libero da condizionamenti.
2. PARTECIPAZIONE	<i>Identità Responsabilità</i>	Lo studente recepisce quello che si può indicare come il ruolo agentivo del tutor. Ad esempio “ <i>sentirsi parte di una squadra (...)</i> ”. Mi sembra anche chiaro il bisogno confermato di “ <i>acquisire e rinforzare il senso di appartenenza</i> ” (induction aziendale). È interessante notare che l’interiorizzazione della cultura aziendale da parte degli studenti li porta anche a prendere le difese dei valori aziendali rispetto al tema delle percezioni negativa da parte della cittadinanza degli aspetti legati alla presenza delle centrali nella città sentono il bisogno di essere loro stessi a spiegare alla gente la realtà aziendale.
3. AGENTIVITÀ	<i>Sviluppo personale Self-efficacy</i>	Per quanto attiene l’incidenza del ruolo del tutor nell’alimentare la dimensione della crescita personale, la consapevolezza si registra sia in quanto azione sul carattere che in quanto crescita personale. Si riconosce anche la validità della scelta del tutor in quanto promotore di attività di discussione e sensibilizzazione di gruppo anche ad esempio rispetto alla sicurezza.
4. CAPACITAZIONE	<i>Progettualità Funzionamenti</i>	Lo studente percepisce in modo chiaro di esser affiancato dal tutor. “ <i>Abbiamo capito come integrare le conoscenze e le competenze tecniche (...) io dicevo (...) come faccio ad imparare queste cose..poi con le applicazioni e le cose che ti dicevano loro (i tutor) sono riuscito ad integrarle</i> ” dalla conversazione con uno studente.
5. GENERATIVITÀ		Le risposte ad i questionari sono in linea con quanto indicato sopra e gli aspetti quantitativi, come emerge dai grafici confermano in particolare: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Che le conoscenze acquisite sono adeguate rispetto all’esperienza svolta; ▪ Che l’esperienza lavorativa abbia permesso di comprendere l’organizzazione del lavoro in cui gli studenti sono stati coinvolti (molto per il 93%); ▪ Che le attività realizzate sono sempre in linea con il percorso formativo intrapreso (sempre nel 67%); ▪ Che la relazione con il tutor è stata continuativa e stimolante; ▪ Che le attività sono state guidate, prima semplici e man mano più complesse.

GOVERNANCE	Per quanto riguarda la Dirigenza posso indicare i seguenti elementi come i più significativi: <ul style="list-style-type: none"> ▪ La pianificazione ex ante delle attività; ▪ Il lavoro incrociato tra tutor interno ed esterno;
-------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La consapevolezza che tali attività erano fondamentali soprattutto per i meno motivati; ▪ L’auspicio di “lavorare insieme anche sulle ”valutazioni” della scuola per selezionare le persone; ▪ La percezione di complessiva positività dell’esperienza in merito al progressivo processo di maturazione dei ragazzi anche per rinforzare una motivazione latente (“C’è questa voglia di fare esperienza nell’ambiente reale del lavoro da parte dei ragazzi” dice un Dirigente).
AZIENDA	<p>Le strategie di selezione e gli accordi – in merito alla quale la disponibilità dei referenti HR è stata ampia –, posso sintetizzare nel seguente elenco di <i>dieci elementi utili</i> alla comprensione delle strategie aziendali per l’alternanza.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le acquisizioni degli apprendisti sono state svolte in autonomia da parte dell’azienda in conformità con i protocolli d’intesa con le istituzioni anche rispetto alla tipologia retributiva per lo studente; 2. Collaborazione positiva con i referenti del MIUR; 3. Sviluppo del processo di selezione coerente alle regole ad alle policies aziendali e condivisione delle schede con la Dirigenza scolastica; 4. Rilevo alla formazione alla safety; 5. Regole sull’alternanza scuola azienda stabilite in modo chiaro e strutturato ex ante; 6. Periodo estivo in azienda; 7. Interlocuzioni frequenti tra docenti scolastici e tutor; 8. Curvatura dei programmi sulle esigenze aziendali con la finalità di ampliare la formazione individuale; 9. Progressivo allineamento ai valori aziendali; 10. Valutazione delle performance condivisa con la Dirigenza.

In definitiva l’osservazione del Caso ENEL conferma la specificità dell’esperienza che si discosta per gli aspetti già evidenziati nel testo dalla metodologia dell’ASL. La presenza in ENEL – come previsto dal quadro normativo – di una forma contrattuale e di una retribuzione sono elementi che differenziano sostanzialmente le attività di alternanza dal quadro stabilito dalla Legge 107, quadro al quale è dedicata l’altra parte relativa all’indagine empirica sulle scuole discussa di seguito nel terzo capitolo.

3.2.2 Caso di Studio: “Progetto: alternanza scuola-lavoro”

3.2.2.1 Contesto

A livello normativo, l’alternanza scuola lavoro è stata introdotta dalla (L. 53/03; D.lgs. 77/05) come abbiamo descritto approfonditamente nel capitolo primo come “*modalità di organizzazione didattica che l’allievo può scegliere per realizzare tutto o in parte il curriculum dei propri studi secondari*”.

Tale metodologia si configura come un apprendimento in situazione, però diverso da altre esperienze come stage e tirocini, perché presuppone appunto, un'alternanza tra lavoro e studio; in alternanza l'allievo lavora e acquisisce competenze in contesto lavorativo, ma torna a scuola per ridefinire le competenze stesse, sistematizzarle dal punto di vista teorico-formale e soprattutto per riflettere sulla propria esperienza e darle senso dal punto di vista personale. In questo senso l'Alternanza realizza più di altre metodologie quell'apprendimento per competenze in senso stretto che la definizione europea delinea: acquisizione di conoscenze e abilità; capacità di utilizzarle; capacità di utilizzarle e trasferirle in contesti diversi di esperienza, mobilitando attitudini personali e metodologiche tali da adattarsi al contesto, ma anche da modificarlo e generare nuova conoscenza.

L'Alternanza è uno dei luoghi, a ragione ritenuti fondamentali dai documenti europei, di apprendimento “non formale” in cui la competenza si genera. La scuola ha il dovere di promuovere e assumere tale esperienza per attribuirvi senso e significato e per consegnarla alla riflessione dell'allievo perché diventi non solo sapere tecnico, ma patrimonio personale per la maturazione dell'identità del giovane studente.

L'ASL nella sua sostanza educativa, non può essere realizzata senza un profondo cambiamento dell'organizzazione e della prassi didattica. Infatti questa metodologia non è un'aggiunta che si giustappone al programma scolastico e alle rigidità del quadro orario, ma presuppone un nuovo paradigma didattico: da un apprendimento prevalentemente passivo ad un apprendimento che, senza rinunciare al valore epistemologico delle discipline e dell'apprendimento teorico punta sull'integrazione fra di esso e la pratica quotidiana.

“Attori” dell'ASL¹⁵⁸

La scuola

Alla scuola è assegnata la responsabilità complessiva di un percorso di alternanza che si articola in termini di progettazione, attuazione, verifica e valutazione. La progettazione procede dall'analisi del *matching* tra percorso scolastico e attività in impresa, per rilevare il concorso dell'attività lavorativa sui processi di apprendimento in termini di conoscenze, abilità e competenze. L'azione valutativa assume un duplice significato: per un verso è diretta alla stima dei risultati del processo di apprendimento, per altro verso considera e genera un bilancio complessivo del rapporto tra scuola e impresa, per come si è sviluppato in ogni percorso attivato (impatto dell'alternanza sulla gestione organizzativa della scuola, attenzione formativa dell'azienda ospitante, etc).

¹⁵⁸ Guida operativa del MIUR (2015).

Il dirigente scolastico

Assicura un indirizzo generale all'istituto, cura la rappresentanza e l'adozione degli atti formali indispensabili alla configurazione dei ruoli di tutti i soggetti coinvolti nei percorsi di ASL.

Responsabile organizzativo dell'ASL formativa dell'Istituto (Referente)

È la figura che ha il compito di gestire il progetto generale di alternanza scuola-lavoro nell'ambito dell'Istituto, coordinando in particolare le figure dei tutor.

Lo studente

È il beneficiario dell'attività di alternanza che può richiedere (ai sensi del D.lgs. 77/05) o alla quale può partecipare su iniziativa della scuola (ai sensi del D.M. 142/98). La condizione e premessa per il corretto avvio di un percorso in alternanza è costituito dalla condivisione da parte dello studente delle conoscenze, competenze ed abilità che potrà acquisire mediante l'esperienza di alternanza. Le esperienze di alternanza scuola-lavoro hanno generalizzato l'impiego di alcuni strumenti diretti all'allievo:

- Il **diario di bordo**, da redigere quotidianamente durante l'attività in azienda e nel quale sono riportate le attività svolte;
- **il report di valutazione**, che lo studente presenta al termine dell'esperienza al tutor scolastico sullo sviluppo complessivo del progetto.

Tutorship

Il tutor scolastico

Il tutor scolastico assiste e guida gli studenti impegnati in percorsi in alternanza scuola-lavoro e verifica, in collaborazione con il tutor aziendale, la corrispondenza del percorso al progetto sottoscritto con la convenzione tra scuola ed impresa. Tra le sue attività vi sono compiti connessi sia alla gestione tecnica del progetto sia a quella amministrativa.

Nei confronti dei colleghi docenti ha il compito di:

- collaborare alla redazione del progetto di alternanza;
- assicurare la circolazione delle informazioni;
- favorire le collaborazioni interdisciplinari;
- affrontare problemi di tipo gestionale e organizzativo;
- valutare l'efficacia dell'esperienza svolta.

Nei confronti degli allievi ha il compito di:

- rendere partecipe sia l'allievo sia la famiglia delle caratteristiche del percorso formativo, illustrando le conoscenze e le abilità da raggiungere, monitorare il percorso formativo in raccordo con il tutor aziendale;
- predisporre la documentazione amministrativa necessaria allo svolgimento del progetto (es. apertura posizione INAIL, stipula del contratto per l'assicurazione del tirocinante in conformità alla normativa vigente).

Tutor esterno (aziendale)

Il **tutor esterno**, selezionato dalla struttura ospitante, come si è detto, tra soggetti che possono essere anche esterni alla stessa, assicura il raccordo tra la struttura ospitante e l'istituzione scolastica. Rappresenta la figura di riferimento dello studente all'interno dell'impresa o ente e svolge le seguenti funzioni:

1. collabora con il tutor interno alla progettazione, organizzazione e valutazione dell'esperienza di alternanza;
2. favorisce l'inserimento dello studente nel contesto operativo, lo affianca e lo assiste nel percorso;
3. garantisce l'informazione/formazione dello/degli studente/i sui rischi specifici aziendali, nel rispetto delle procedure interne;
4. pianifica ed organizza le attività in base al progetto formativo, coordinandosi anche con altre figure professionali presenti nella struttura ospitante;
5. coinvolge lo studente nel processo di valutazione dell'esperienza;
6. fornisce all'istituzione scolastica gli elementi concordati per valutare le attività dello studente e l'efficacia del processo formativo.

La struttura ospitante

Il primo apporto richiesto all'impresa, ente, etc., è costituito da un confronto sulla "cultura" dell'alternanza, con la scelta, cioè, di proporsi come risorsa per il bene comune, come occasione e contesto per una crescita professionale e personale dello studente. Indipendentemente dalle ricadute occupazionali immediate, l'impresa che aderisce ad un sistema formativo in alternanza si confronta con la promozione della qualità del lavoro, della competitività complessiva e con l'assunzione di uno specifico ruolo formativo. Ai fini della riuscita del percorso in alternanza scuola-lavoro è fondamentale che l'impresa:

- in fase progettuale renda "leggibile" la propria organizzazione dal punto di vista formativo, affinché le opportunità di alternanza siano individuate e raccordate con gli obiettivi di

- apprendimento del percorso scolastico dell'allievo;
- in fase di avvio metta in atto azioni preventive che realizzino un contesto favorevole all'alternanza sia rispetto all'andamento delle dinamiche produttive, sia rispetto alle persone che saranno direttamente od indirettamente coinvolte con la presenza dell'allievo. Quest'ultimo aspetto può richiedere attività mirate dirette a prevenire gli ostacoli e a riconoscere le disponibilità;
 - in fase di attuazione si renda disponibile alla flessibilità che l'alternanza può richiedere e, soprattutto, alla valutazione dell'esperienza.

Gli Istituti

Istituto tecnico tecnologico (ITT) "Carlo D'arco e Liceo Isabella D'Este"

La Regione Lombardia è sempre stata pionieristica nella sperimentazione di percorsi di ASL, da più di quindici anni¹⁵⁹.

A livello lombardo, l'alternanza scuola-lavoro è altresì individuata come una leva delle politiche sul lavoro: la legge regionale n. 22/2006 sul mercato del lavoro in Lombardia, agli art. 18 e 19, individua infatti, tra le opportunità di formazione attraverso il lavoro, i tirocini formativi e di orientamento e l'istituzione della Bottega-scuola. La legge regionale n. 19/2007, "*Norme sul sistema educativo di istruzione e formazione della Regione Lombardia*" pone, inoltre, l'alternanza scuola-lavoro tra gli strumenti strategici di rinnovamento del sistema di istruzione e formazione professionale regionale.

L'Istituto Carlo D'Arco e il Liceo Isabella D'Este in Mantova si pongono da anni in questa direzione, promuovendo percorsi duali di formazione a scuola e al lavoro, confrontandosi continuamente con aziende piccole e medie del territorio lombardo.

Con l'entrata in vigore delle norme della Legge 107, lo stesso Istituto si è dovuto adattare alle nuove norme sul monte ore di formazione e su altre novità qui di seguito riportate:

- la previsione di percorsi obbligatori di alternanza nel secondo biennio e nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, con una differente durata complessiva rispetto agli ordinamenti: almeno 400 ore negli istituti tecnici e professionali e almeno 200 ore nei licei, da inserire nel Piano triennale dell'offerta formativa;
- l'emanazione di un regolamento con cui è definita la "*Carta dei diritti e dei doveri degli studenti in alternanza scuola-lavoro*", con la possibilità, per lo studente, di esprimere una valutazione sull'efficacia e sulla coerenza dei percorsi con il proprio indirizzo di studio;

¹⁵⁹ Manuale per capire, progettare, realizzare l'alternanza, le esperienze del sistema camerale lombardo.

- l’affidamento al Dirigente scolastico del compito di individuare le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili per l’attivazione di percorsi di alternanza scuola lavoro e di stipulare convenzioni finalizzate anche a favorire l’orientamento dello studente. Analoghe convenzioni possono essere stipulate con musei e altri luoghi della cultura, nonché con gli uffici centrali e periferici del Ministero per i beni e le attività culturali.

L’istituto tecnico tecnologico Carlo D’Arco comprende quattro indirizzi:

- Geotecnico;
- Grafica e comunicazione
- Costruzioni, ambiente e territorio (Cat);
- Logistica e trasporti.

In particolare lo studio di caso si è focalizzato sui percorsi delle classi V e una classe IV dei quattro indirizzi sopracitati.

Istituto tecnico economico (ITE) Galileo Galilei di Avezzano

L’Istituto Tecnico Commerciale “G. Galilei” di Avezzano è stato istituito nel 1964.

Dalla fine degli anni ottanta è stato attivato l’Indirizzo “Ragioniere Perito commerciale e Programmatore”, che ha contribuito a rinnovare e qualificare l’Istituto.

Successivamente alla fine degli anni novanta vengono introdotti i corsi sperimentali “IGEA” (Indirizzo Giuridico-Economico-Aziendale) e “ERICA” (Educazione alla Relazione Interculturale nella Comunicazione Aziendale), l’uno ad indirizzo giuridico-economico, l’altro ad indirizzo linguistico. Si definiscono, quindi, profili professionali di ragioniere più consoni all’attuale realtà socio-economica.

Dall’anno scolastico 1998/1999 l’ITC ha collaborato in attività formative e didattiche con il Centro Territoriale Permanente per la formazione degli adulti e dal 2005 è attivo il corso serale SIRIO per studenti lavoratori, che permette agli adulti il conseguimento del diploma di scuola superiore.

Dall’anno scolastico 2006/2007 il Galilei è Test Center Capofila per la Certificazione E.C.D.L. Core “Patente Europea del Computer”, che certifica il possesso delle competenze informatiche di base ed è riconosciuta in tutti i paesi europei.

Dall’anno scolastico 2010/2011, con la Riforma Gelmini, l’Istituto Tecnico Commerciale cambia veste e diventa Istituto Tecnico Economico, subendo trasformazioni radicali nel suo assetto organizzativo e offrendo agli studenti tre nuovi indirizzi di studio, caratterizzati dal primo biennio comune:

1. Amministrazione, Finanza e Marketing (indirizzo giuridico-economico) – AFM;

2. Sistemi Informativi Aziendali (indirizzo informatico) – SIA;
3. Relazioni Internazionali per il Marketing (Indirizzo linguistico: inglese, francese e spagnolo) – RIM.

Il Galilei, sensibile al successo formativo dei giovani, dall'anno scolastico 2016/2017, amplia la sua offerta con un nuovo corso di studio "Relazioni Internazionali per il Marketing ad Indirizzo Europeo – RIM IE". Il corso, di durata quinquennale, introduce la novità dell'Euro-Progettazione, si rinnova nei programmi con una considerazione ampia ed attuale delle problematiche europee e prevede lo studio di tre lingue: inglese, spagnolo e cinese (o a scelta francese).

L'Istituto, è dotato di moderni laboratori multimediali di informatica e di lingue, riuscendo, in tal modo, a rispondere adeguatamente alle nuove esigenze degli alunni, nella prospettiva del futuro inserimento professionale nel mercato del lavoro e della scelta consapevole per il proseguimento degli studi all'università.

Nel corso degli anni, la scuola, esprimendo al meglio le proprie capacità progettuali, ha promosso e realizzato una vasta gamma di attività rivolte agli studenti, quali alternanza scuola-lavoro, progetti in ambito economico, giuridico e finanziario finalizzati all'ampliamento dell'offerta formativa anche dal profilo internazionale, scambi culturali, seminari e convegni, incontri con esperti universitari e del mondo imprenditoriale, manifestazioni teatrali, anche in lingua, e culturali di vario genere, nonché attività sportive.

Ampio spazio e notevole rilievo sono stati dedicati all'utilizzo efficace delle Nuove Tecnologie in grado di incidere sui processi di sviluppo cognitivo e comunicativo sia per la formazione degli studenti sia nei rapporti scuola-famiglia.

Dall'anno scolastico 2011/2012 l'istituto Tecnico Economico "G. Galilei" è stato accorpato con l'Istituto Tecnico Costruzioni Ambiente e Territorio "L.B. Alberti", entrambi sono diventati sezioni associate dell'Istituto D'Istruzione Superiore G. Galilei. I due istituti hanno comunque mantenuto la propria identità e la propria sede¹⁶⁰.

La ricerca empirica si è svolta attraverso l'utilizzo dei Focus Group come descriverò in dettaglio nei paragrafi successivi su due classi IV ad indirizzo misto (RIM, SIA, AFM, CAT).

¹⁶⁰ Fonte: sito web dell'Istituto superiore d'istruzione Galileo Galilei ad Avezzano
<http://iisggalilei.gov.it/index.php/alternanza-scuola-lavoro>.

3.2.2.2 Descrizione

3.2.2.2.1 Punto di vista dello studente nella “dualità” tra teoria e prassi

Focus Group

I Focus realizzati sono stati sette e i partecipanti sono stati 120 studenti e 9 tutor interno.

Di seguito la *Tabella n. 9* presenta uno schema con i partecipanti ai Focus Group in questione.

ISTITUTI	ITT “CARLO D’ARCO”	LICEO-ISABELLA D’ESTE	ITE GALILEO GALILEI
Partecipanti: <ul style="list-style-type: none"> ▪ 118 studenti ▪ 8 tutor interni 	13 studenti classe V, 1 tutor interno (indirizzo grafica) 14 studenti classe V, tutor interno (indirizzo grafica) 12 studenti classe IV, tutor interno (indirizzo logistica) 11 studenti classe V, tutor interno (indirizzo geotecnica), tutor interno 12 studenti, classe V, indirizzo Cat (Costruzione, ambiente, territorio), tutor interno 12 studenti, classe V indirizzo Cat tutor interno	12 studenti (socio-economico) 12 studenti (socio-economico)	h) 10 studenti, tutor interno (indirizzo misto: grafica, Cat, Sia) 9 studenti, tutor interno (indirizzo misto: grafica, Cat, Sia)

*Tabella n. 9 – Partecipanti ai Focus Group. Studio di caso “Progetto alternanza scuola-lavoro”
Fonte: Elaborazione personale*

I Focus sono stati costruiti su 18 domande correlate ai cinque indicatori contenuti all’interno del dispositivo pedagogico “*La Tassonomia di indicatori di qualità*” (TIQ -WBL).

Elaborazione e analisi dei dati

L’analisi dei contenuti emersi è uno degli aspetti più delicati della ricerca realizzata tramite con focus group. Può essere condotta attraverso vari metodi, anche se di fatto le ricerche si orientano prevalentemente verso forme di analisi del contenuto che estrapolano e riorganizzano i temi prodotti nel corso del focus, sia definendo griglie e schemi per sintetizzare opinioni e posizioni, sia

utilizzando procedure più complesse di analisi del contenuto, anche attraverso appositi pacchetti software.

Nel mio caso, una volta trascritti fedelmente il testo registrato dei Focus Group, ho cercato di individuare le risposte, le frasi, le parole più significative ai fini dell'analisi degli obiettivi della mia ricerca.

Di seguito riporto le risposte considerate più "significative"¹⁶¹ alle 18 domande – estratte dai Focus Group del Progetto ASL – e la relativa analisi interpretativa dei dati.

Indicatore	Dimensioni	Descrizione
1. RIFLESSIVITÀ	Autoconsapevolezza	<p><i>DI. Dopo aver fatto l'esperienza di Alternanza scuola-lavoro, pensando di doverla raccontare ad un vostro amico che non l'ha fatta come la descrivereste (anche usando una immagine o una metafora)? Secondo voi quale sono le cose più belle che vi portate a casa dopo questa esperienza? Quale sono le principali criticità incontrate?</i></p> <p>a) Chiara¹⁶² (classe V – indirizzo grafica) “È stata un'esperienza in cui ognuno di noi, almeno io personalmente mi sono vista come potrei essere in un probabile futuro in un ambito lavorativo. Il primo giorno mi hanno accolto spiegandomi cosa dovevo fare. I giorni successivi già avevo capito le procedure, il lavoro che andavo a fare”.</p> <p>b) Sabrina (classe V – indirizzo grafica) “Secondo me l'alternanza scuola-lavoro è una bella cosa, ed è sempre meglio di stare qui che in aula! È stata utile, l'ho affrontata con entusiasmo. Quindi posso parlarne solo bene; non ho avuto problemi o criticità nella mia esperienza”.</p> <p>c) Federico (classe V – indirizzo grafica) “La mia esperienza è stata negativa. Già dall'inizio il tutor e il dipendente, non si sono presentati in modo cordiale. Durante tutta l'esperienza non mi sono per niente trovato a mio agio per un rapporto freddo con il tutor che praticamente non mi ha affiancato e mi abbandonato”.</p> <p>d) Marco (classe IV – indirizzo logistica) “Io penso che se dovessi consigliare l'esperienza di stage o di ASL ad una persona che non l'ha ancora fatta, direi inizialmente i pregi: perché secondo me è un'esperienza che innalza molto la personalità di una persona, a seconda della persona e il rapporto con persone più grandi di te, con persone che hanno una certa esperienza e quindi ti stimola la crescita personale e ti spinge a vedere il modo in cui ti poni sia che sia una domanda o che sia un'affermazione che una persona</p>

¹⁶¹ Le diciotto domande che ho somministrato per ragioni schematiche le ho suddivise per i cinque indicatori e le loro dimensioni. Ma come si può dedurre da questa prima analisi, le domande hanno elementi in comune con le altre e conseguentemente anche le risposte contengono elementi di altri indicatori, quindi l'analisi è stata pensata su ogni dimensione solo per ragioni schematiche e chiarezza espositiva.

¹⁶² I nomi sono di pura fantasia nel rispetto dell'anonimato.

comunque più importante di te”.

e) Lorenzo (classe V – indirizzo geotecnico)

“La mia esperienza mi ha annoiato molto. Il lavoro da dipendente non fa per me. Se dovessi descrivere un punto di forza di questa esperienza sicuramente si impara molto di più, si fa molta più pratica rispetto alla scuola”.

D2. Pensate che oggi vi sia più chiaro cosa significa concretamente il lavoro? Fate degli esempi pratici (ad esempio gli orari, i rischi, la relazione con gli altri colleghi)?

a) Giovanni (classe V – indirizzo grafica)

“Secondo me nell’azienda in cui ho svolto l’alternanza ‘sono stati molto bravi a farci capire come funziona il lavoro perché ci assegnavano dei clienti con i quali poi noi dovevamo parlare, capire come dovevamo fare il lavoro. La struttura che mi ha ospitato è stata molto brava ad insegnarmi come funziona il lavoro’. Mi hanno lasciato molta autonomia e non si sono mai intromessi nel lavoro; e se c’era qualcosa da rilevare insieme a loro discutevamo insieme con spirito di collaborazione. Per quanto riguarda gli orari di lavoro, dovevamo fare tutto nell’orario prestabilito quindi mi ha responsabilizzato molto sotto questo aspetto e mi ha portato a lavorare con precisione e a rispettare i tempi e gli orari di lavoro. Ad esempio ci hanno dato una consegna da fare entro un tempo prestabilito. Anche per i rischi mi hanno indicato quello che può essere pericoloso se sbaglio qualcosa per fare tutto in modo sicuro e sereno. Il tutor è stato sempre disponibile; se non sapevo fare qualcosa mi affiancava nel mio apprendimento sul posto di lavoro. Solo che se sbagliai qualcosa loro me lo spiegavano una volta finito il lavoro così comprendevo meglio alla fine come andava fatto”.

b) Niccolò (classe V – indirizzo geotecnico)

“Io sono andato in una azienda di geologia qui vicino Mantova. Devo dire che c’è stato solo un argomento che abbiamo fatto a scuola che mi è servito. Poi posso dire che ho imparato molto più sul posto di lavoro che qui a scuola”.

c) Flavio (classe IV – indirizzo Cat)

“Penso che come ogni novità, ogni nuova esperienza ha dei punti di forza e criticità. I punti di forza sono dovuti al fatto che questa esperienza accorcia le distanze con il mondo del lavoro, stando a contatto con professionisti, ingegneri, architetti, noi sicuramente dobbiamo relazionarci in modo diverso rispetto ai docenti e dobbiamo stare ad un determinato regolamento, cioè non possiamo fare quello che possiamo fare a scuola. Le criticità sono secondo me il fatto che l’alternanza è troppo inclusiva, cioè molte attività che fanno parte come alternanza magari non sono molto inerenti al nostro indirizzo di studio. O perché ci sono poche aziende che non sono disposte ad accoglierci e non hanno le capacità per accogliere gli studenti e secondo me solo gli studenti che vogliono farla la devono fare,

dovrebbe essere esclusiva!”.

d) Sabrina (classe IV – indirizzo socioeconomico, Liceo)

“A scuola stai dentro una mecca! Ti senti protetta. Sul lavoro se fai un errore comprometti anche il lavoro degli altri quindi stai molto più attento e ti sento più responsabilizzato”.

D3. Ritenete che l’esperienza di alternanza abbia migliorato la vostra capacità di collegare cosa si insegna a scuola con quello che serve al mondo del lavoro?

a) Anna (classe V – indirizzo grafica)

“Io ad esempio insieme ad un mio compagno eravamo nella stessa azienda e abbiamo fatto due settimane ad incollare e tagliare con la forbice 2/300 bollettini! Quindi sono bravi tutti a fare ste cose e non c’entrava nulla con quelle che apprendiamo in classe!”.

b) Gianluca (classe V – indirizzo grafica)

“Nella mia azienda mi sono trovato bene. ‘Le cose che facevamo erano abbastanza attinenti a quello che studiamo in classe’. Quello che apprendiamo a scuola più o meno lo mettiamo in pratica in azienda. Io ho fatto l’alternanza in un’agenzia fotografica. Il proprietario dell’agenzia mi faceva anche da tutor aziendale. Eravamo due persone più il tutor quindi realtà molto piccola”.

Auto-orientamento

D4. Credete che l’alternanza vi abbia orientato alla scelta di un possibile lavoro? Se sì in che modo?

a) Federico (classe V – indirizzo grafica)

“A me il contrario. Ovvero sono entrato sul posto di lavoro con grandi aspettative e con la passione per la grafica. Finita l’alternanza invece mi è passata la voglia, quindi sicuramente mi orienterò su altri percorsi lavorativi”.

Commento Tutor interno

“Bisogna secondo il mio parere, ad esempio sull’esperienza ‘negativa’ di quest’ultimo studente, bilanciare le percezioni anche in prospettiva futura. Per una esperienza di sole due settimane, non può si può dare una valutazione così drastica e assolutistica nel cambiare orientamento. Bisogna analizzare in modo equilibrato da parte vostra. Sapete quanti inconvenienti e imprevisti dovrete affrontare nella vostra vita lavorativa! Dalle affermazioni e le esperienze che ho sentito fin ora da parte vostra mi pare di capire che ‘l’aspetto negativo che emerge con maggior forza è l’ambiente di lavoro’. Credo che Voi vi aspettavate un altro tipo di ambiente e soprattutto una struttura che vi coinvolgesse maggiormente e vi desse compiti più qualificanti e attinenti alle vostre competenze”.

b) Davide (classe V – indirizzo geotecnico)

“Io ho fatto lo stage in un laboratorio tecnologico quindi è stato molto pratico. Le cose che avevo fatto l’anno prima a scuola non le avevamo tanto capite; andando allo stage lo

scorso anno ora so già come si fanno. Però devo dire che a livello di orientamento **non credo di seguire con il mio percorso di studi in questo settore**".

c) Giovanni (classe V – indirizzo geotecnico)

"Si sicuramente. Quando poi si cerca il lavoro già si ha più comprensione di ciò che piace di più e meno. Ad esempio io ho l'occasione di aprire un'attività in propria. **Quindi so che stare 8 ore in ufficio davanti ad un computer non fa per me**".

Domanda aggiuntiva

Ma prima di questa esperienza di alternanza avevi capito o l'hai capito durante o dopo?

"No già prima di questa esperienza lo avevo capito poi durante l'alternanza ho confermato le mie percezioni e orientamenti".

d) Davide (classe V – indirizzo geotecnico)

"Io sinceramente volevo seguire la carriera militare. Vorrei andare o in aviazione o in esercito e quindi saprei già dove andare. Il percorso di studio lo sto facendo perché lo devo fare più che altro **per la mia famiglia non per me. Lo stage mi ha aiutato un pò come ci si muove nell'ambito lavorativo però credo che sia un po' diverso da quello che voglio fare io**".

e) Paolo (classe V – indirizzo geotecnico)

"Io ho già incominciato a lavorare in un'azienda di consulenza, una società per azioni. **Quindi ho già trovato la mia strada; comunque scuola o non scuola non c'entra nulla con l'alternanza quello che ho fatto in questa azienda con gli argomenti fatti a scuola**".

f) Luca (classe V – indirizzo geotecnico)

"Sinceramente finita la scuola non ho ancora un orientamento chiaro rispetto agli miei compagni. A dire la verità non so proprio cosa fare. **Però comunque spero di trovare lavoro in un ambito simile a quello che ho studiato a scuola**".

Analisi interpretativa

Dimensione auto-consapevolezza

Per quanto riguarda la prima dimensione "auto-consapevolezza", ciò che emerge con maggiore evidenza dalle risposte agli studenti, è, come questa esperienza sul posto di lavoro, seppur breve (solo poche settimane) contribuisca ad una maggiore comprensione di ciò che stanno studiando a scuola; inoltre in alcune risposte come ad esempio Sabrina (risposta b alla 1 domanda) quando afferma "*sempre meglio di stare qui in aula!*" emerge un atteggiamento da una parte negativo ad affrontare le lezioni in aula conseguenza forse della percezione di un apprendimento noioso o di poca utilità da parte dello studente; dall'altra parte emerge un atteggiamento pro-attivo nel

momento in cui sta affrontando una nuova esperienza di apprendimento sul posto di lavoro e riflette con maggior consapevolezza su alcuni aspetti e differenze tra le due esperienze di apprendimento.

Un altro aspetto che emerge in modo preponderante è l'impatto iniziale che hanno in ragazzi nella fase di accoglienza attraverso la mediazione del tutor. Ad esempio nella prima risposta a) alla prima domanda Chiara quando afferma: *“Il primo giorno mi hanno accolto spiegandomi cosa dovevo fare. I giorni successivi già avevo capito le procedure, i meccanismi dell'attività che andavo a fare”* emerge l'elemento sia di “riflessione in azione” sulle proprie conoscenze e competenze sia la dimensione agentiva – una volta compreso i meccanismi e i processi di lavoro – nello svolgere in autonomia il proprio lavoro.

Dimensione auto-orientamento

Dalle risposte individuate come le più significative relativamente alla dimensione di auto-orientamento del discente coinvolto nell'esperienza di apprendimento duale, emergono aspetti che andiamo ad analizzare nel dettaglio: relativamente alla domanda “3)” ho inserito due risposte degli studenti con affermazioni opposte in cui emergono due approcci diversi che sono conseguenza del contenuto dell'attività svolta: nella prima risposta si nota un approccio completamente negativo, dovuto al poco e quasi inesistente collegamento tra l'attività svolta sul posto di lavoro e ciò che la studentessa ha studiato in classe. Nella seconda risposta al contrario si nota una gratificazione e un consapevole approccio all'esperienza di alternanza dovuta al contesto agentivante.

Qui emerge pertanto il tema del contesto descritto appunto “agentivante”, che in alcuni casi risulta al contrario poco capacitante per lo studente che non è in grado di esprimersi ed attivare le sue potenzialità anche con la mediazione del tutor. Questo tema lo ritroveremo più avanti analizzando l'indicatore *agentività*, e sarà di continuo un tassello importante della ricerca.

Per quanto riguarda la domanda “4)” ho inserito molte più domande perché è stato un argomento in cui c'è stata notevole partecipazione da parte degli studenti in quasi tutti i *focus group*. Ciò è sicuramente dovuto al fatto che la maggior parte degli studenti sono al quinto e ultimo anno ed è un tema che sentono molto vicino quale “processo transizionale” dalla scuola al lavoro. Emergono pertanto anche qui affermazioni opposte: studenti che ritengono con grande fermezza di essere già convinti e sicuri del loro percorso futuro *già prima* di aver affrontato questa esperienza di lavoro a scuola, perché già erano orientati prima su un percorso professionale (come ad esempio Davide) che vorrebbe intraprendere la carriera militare entrando nell'azione e afferma *“Lo stage mi ha aiutato un pò come ci si muove nell'ambito lavorativo però credo che sia un po' diverso da quello che voglio fare io”*.

<p style="text-align: center;">2. PARTECIPAZIONE</p>	<p style="text-align: center;"><i>Identità</i></p>	<p><i>D5. L'esperienza di alternanza vi ha fatto capire cosa significa lavorare insieme e sentirsi parte di un gruppo? In che modo? quali sono le cose che vi aiutano nel sentirvi parte di un gruppo quando lavorate?</i></p> <p>a) Martina (classe IV – indirizzo socio/economico) “Si sicuramente. In aula ad esempio è molto diversa, più informale. In alternanza mi sono sentito un attimo anche in soggezione”.</p> <p>b) Mattia (classe V – indirizzo geotecnico) “Nella struttura dove ho fatto l’alternanza eravamo solo in due, io e un libero professionista che era un geologo, quindi alla fine era un rapporto colloquiale, ci parlavo però più di tanto. Invece il secondo anno che ho fatto lo stage con Davide c’erano altre persone che magari fanno mansioni diverse e quindi mi davano da fare un compito e mi davano dei consigli. Penso che in un contesto di lavoro è importante se hai dei dubbi chiedere consigli ad altre persone, tuoi colleghi più esperti”.</p> <p>c) Riccardo (classe V – indirizzo geotecnico) “Ho fatto la mia esperienza di stage con il mio compagno. Abbiamo fatto molti lavori insieme, ci siamo aiutati a vicenda e non è stato difficile come se fossi stato da solo. In alcuni casi ci assegnavano lavori diversi e quindi quando avevamo dei dubbi su cose che non riuscivamo a fare ci dovevamo relazionare con gli altri dipendenti dello studio, per me non è stato difficile relazionarmi”.</p> <p>Domanda aggiuntiva <i>Puoi farmi qualche esempio su questo aspetto?</i> “Per esempio quando c’era da fare un progetto, diciamo che io facevo fatica ad andare avanti perché io non ero abituato a lavorare con l’Autocad e ho chiesto all’architetto dello studio e diciamo mi ha insegnato in circa mezz’ora quello che ho fatto in 3 ore quindi è stato utile anche da questo punto di vista”.</p> <p>d) Davide (classe V – indirizzo geotecnico) “In aula essendo con gli amici ti lasci più andare, sul lavoro devi essere più disciplinato, non puoi sgarrare! Comunque a me lo stage mi è piaciuto, quindi andavo anche volentieri, ero molto attento a quello che facevo, facevo delle uscite, mi comportavo bene. Forse l’unica problematicità è stato l’ambientamento iniziale. In questo aspetto c’è una differenza enorme secondo me tra il mondo della scuola e il mondo del lavoro”.</p> <p><i>D6. Il tutor aziendale secondo te quanto è stato importante nella fase di accoglienza sul posto di lavoro?</i></p> <p>a) Matteo (classe V – indirizzo grafica) “Il mio tutor è stato accogliente, mi ha subito presentato i colleghi di lavoro. In questo studio poi ho fatto cose completamente nuove che non ho fatto a scuola. Diciamo che le cose che ho appreso a scuola non mi sono servite sul posto di lavoro. Li chiedevano altre competenze che qui non vengono insegnate”. Ho lavorato in una sala di posa anche se lo studio è molto piccolo. Nella</p>
---	--	---

	<i>Responsabilità</i>	<p>sala di posa potevamo fare book fotografici e una parte di foto tessere. Il Tutor è stato utile e mi ha agevolato in questa attività. Ad esempio quando non c'erano clienti, mi insegnava, affiancava e mi spiegava le cose tecniche”.</p> <p>b) Giuliano (classe IV indirizzo RIM) “Il primo giorno è stato professionale, ci ha seguito e poi dopo un pò si sono create delle confusioni all'interno del gruppo. Si sono creati dei problemi con i computer, chi già lavorava nell'archivio o lo usavano loro o noi”.</p> <p>c) Miriam (classe IV – indirizzo Sia¹⁶³) “Dopo che il tutor ci dava un compito poi veniva anche qualche collega e mi spiegavano come inserire i vari dati. Grazie al mio tutor mi ha inserito bene nella fase di accoglienza, e sicuramente mi sono sentita pian piano più inserita anche grazie ai colleghi di lavoro, anche se il tempo è stato poco”.</p> <p><i>D7. Quali momenti o esperienze vi hanno aiutato a socializzare con i vostri colleghi? Potete raccontarne qualcuna in particolare?</i></p> <p>a) Federica (classe V – indirizzo grafica) “Penso che a scuola di solito si lavora da soli, quindi non si hanno grandi occasioni per lavorare in gruppo e socializzare. In azienda sicuramente è tutto diverso, ‘bisogna cambiare approccio ed essere più aperti e sei quasi obbligato a lavorare in gruppo, a sentire consigli dei colleghi, del datore di lavoro’. C'è una bella differenza tra l'aula e l'azienda. Quanto si sta sul posto di lavoro, per forza di cose viene spontaneo chiedere a qualcuno un consiglio, una mano è normale, viene automatico. Anche in classe si chiedono consigli ad un amico, al Prof, ma in azienda si prende molto più sul serio”.</p> <p>b) Giovanna (classe IV – indirizzo socio/economico) “A scuola conosco da tanto bene miei compagni, professori, mi sento più a mio agio. Sul posto di lavoro non conoscevo nessuno e sicuramente ho incontrato delle difficoltà iniziali a socializzare. Quindi ho imparato ad essere più autonoma e anche più responsabile”.</p> <p><i>D8. Il percorso di alternanza vi ha secondo voi maggiormente responsabilizzato nel fare un compito o nell'assumere un impegno?</i></p> <p>a) Roberta (classe IV – Sia) “Sicuramente nella mia esperienza al Comune mi sono sentita responsabilizzata, nella comprensione degli orari, l'organizzazione del lavoro”.</p> <p>b) Flavio (classe IV – Cat) “Io mi sono sentito motivato perché mi è stato assegnato di fare dei conti che a loro non riuscivano. Ad esempio sono riuscito a risolvere dei conti su excel che gli altri non erano in grado; ciò mi ha dato una gratificazione e motivazione</p>
--	-----------------------	---

¹⁶³ SIA: Sistemi informativi aziendali.

		<p>e fatto di capire che la scuola ci dà delle basi che ci servono per il mondo del lavoro”.</p> <p>c) Aurora (classe V – indirizzo Cat) “A me hanno dato molti lavori da fare da sola. Quindi mi sono dovuto attivare ad agire autonomamente e mi sono sentita molto responsabilizzata. Quando comunque c’erano delle difficoltà collettive si cercava di risolverle, con un clima molto collaborativo”.</p> <p>d) Ludovica (classe V – indirizzo Cat) “Sicuramente credo che l’alternanza può farci capire delle dinamiche che a scuola non comprendiamo. Essere più responsabili è una di queste!”.</p> <p>e) Nicola (classe IV – indirizzo logistica) “Si il fatto di svolgere attività nuove, come gestire ad esempio le consegne ti fa essere sicuramente più responsabilizzato rispetto ad un’attività di classe”.</p>
--	--	---

Analisi interpretativa

Dimensione identità

Richiamando la teoria di Lave e Wenger sull’apprendimento sociale, l’interesse rivolto alla partecipazione nasce dal desiderio di comprendere se lo studente in alternanza (novizio) entra nelle attività caratterizzanti i contesti di lavoro mediante forme di “*Partecipazione periferica legittimata*”. Come abbiamo approfondito nella parte relativa alla Tassonomia di indicatori di qualità nel capitolo secondo in questo processo di partecipazione, le persone che apprendono (in questo caso gli studenti) partecipano inevitabilmente a quella che possiamo definire “una comunità di praticanti”; la piena acquisizione di conoscenze e abilità richiede ai nuovi arrivati di indirizzarsi verso una piena partecipazione alle pratiche socio-culturali di una comunità. Pertanto i nuovi arrivati entrano a far parte di una comunità di pratica. Per “praticanti” gli autori citati prima intendono coloro che esercitano una pratica. Nell’espressione “partecipazione periferica legittima” è fondamentale la relazione tra nuovi arrivati e veterani. Le intenzioni di apprendere si esprimono, e il significato dell’apprendimento si configura, nel processo con il quale una persona diventa partecipante a pieno titolo di una pratica socio-culturale. Questo processo sociale comprende, anzi, sussume, l’apprendimento di “abilità consapevoli”. Ne sono un esempio, un lavoratore a cui viene chiesto di cambiare area di impiego, un neoassunto che entra in contatto con i nuovi colleghi di lavoro, gli studenti e il corpo docenti di una università, un gruppo di nuovi amici.

Ritornando all’analisi dei dati e delle risposte estratte dai focus, ho inserito alcune espressioni ritenute più incisive e che possono correlarsi alla descrizione delle dimensioni contenute nell’indicatore “Partecipazione” della Tassonomia.

Relativamente alla dimensione “identità”, alla domanda “5)”, Martina ha risposto “*Si sicuramente. In aula ad esempio è molto diversa, più informale. In alternanza mi sono sentita un*

attimo anche in soggezione". Ho potuto osservare da questa e altre risposte degli studenti, che il loro stato d'animo ed emotivo – un aspetto molto importante aggiungo – al primo impatto è di disagio, di sentirsi in un ambiente ignoto, non familiare e quindi possono sentirsi in soggezione, bloccati. Invece un'altra risposta di Riccardo sempre sulla domanda "5)", emerge un approccio diverso *"Ho fatto la mia esperienza di stage con il mio compagno. Abbiamo fatto molti lavori insieme, ci siamo aiutati a vicenda non è stato difficile come se fossi stato da solo. In alcuni casi ci assegnavano lavori diversi e quindi quando avevamo dei dubbi, delle cose che non riuscivamo a fare ci dovevamo relazionare con gli altri dipendenti dello studio, per me non è stato difficile relazionarmi"*. Qui come vediamo Riccardo ha avuto un impatto diverso rispetto a Martina, sentendosi a suo agio nel suo contesto di lavoro non ha avuto difficoltà a relazionarsi anche perché è stato facilitato dal rapporto di lavoro con il suo compagno. Quindi impegno reciproco, condivisione di valori e di pratiche. Bisogna anche dire che vi sono molteplici variabili nell'analizzare la dimensione *partecipazione*. Vi è innanzitutto il primo impatto con il mondo del lavoro in un nuovo contesto professionale. Quindi *due* elementi nuovi. La prima esperienza lavorativa, affrontare per la prima volta un'attività lavorativa: che cos'è il lavoro, orari, rischi, relazione con persone più esperte. Secondo elemento è lo stesso contesto di lavoro (azienda, ente, studio professionale, agenzia, etc.). Dai focus ai quali ho partecipato, emerge che le strutture ospitanti sono quasi tutte realtà molto piccole: ad esempio studi fotografici, agenzie di pubblicità e grafiche nel caso dei ragazzi dell'indirizzo grafico; o studi di architetto o ingegneri per quanto riguarda gli studenti dell'indirizzo CAT (Costruzione, ambiente e territorio); quasi tutte queste strutture quindi sono composte da 2-3 massimo 5 dipendenti più un tutor. Solo pochi casi ho sentito di alcuni ragazzi che hanno svolto la loro esperienza di alternanza, in realtà più grandi, nel caso ad esempio di un ragazzo della grafica che ha svolto l'alternanza in un'azienda con più di mille dipendenti. Pertanto partecipare ed inserirsi in contesti più piccoli con poche persone ha degli aspetti positivi e negativi. Nel primo caso – come ho riscontrato personalmente – il contesto partecipativo ti dà la possibilità di essere accolto con maggior attenzione e focalizzazione, essendo il gruppo costituito da un numero esiguo di persone; il ragazzo può lavorare a stretto contatto con il tutor, ed avere maggiore attenzione dai colleghi. Ad esempio nel caso di uno studio professionale, il tutor esterno è rappresentato dallo stesso professionista, quindi il rapporto è continuativo. Dall'altra parte punti di debolezza possono diventare i seguenti: lo scarso livello di interazioni nel lavoro di gruppo (essendo una comunità di pratica costituita da poche persone). Infatti ci sono state risposte come la risposta c alla domanda "5)" in cui Mattia afferma *"Nella struttura dove ho fatto l'alternanza eravamo solo in due, io e un libero professionista che era un geologo, quindi alla fine era un rapporto colloquiale, ci parlavo però più di tanto"*. Da questa affermazione emerge di fatto

una dimensione poco partecipativa dovuta all'impossibilità di poter lavorare con un gruppo di persone, essendo solo due persone.

La domanda descrittiva della dimensione "identità" che riporto di nuovo, porta ad alcune considerazioni finali: *"Il discente riesce ad elaborare in modo personale una partecipazione consapevole alle attività lavorative relative al suo percorso di apprendimento, configurando la sua identità, nei diversi contesti relazionali (scuola, azienda)"?*

Il discente deve innanzitutto – per poter configurare la sua identità –, avere la possibilità di apprendere in un *contesto di lavoro agentivante* che gli fornisca gli strumenti, gli artefatti per poter partecipare alla comunità di pratica. L'identità è il risultato di un intreccio di esperienze partecipative e di proiezioni che viene continuamente elaborato nella pratica. Vi è una stretta connessione tra identità e pratica. E come sostiene Wenger (2006) "lo sviluppo di una pratica presuppone la formazione di una comunità i cui membri sono in grado di impegnarsi reciprocamente e quindi riconoscersi vicendevolmente come partecipanti. Di conseguenza, la pratica implica la negoziazione di ciò che significa essere una persona in quel contesto".

Inoltre quando si parla di "in modo personale" emerge con forza anche l'elemento di soggettualità che incide in modo rilevante nella prima fase di partecipazione al contesto di lavoro. Intendo il carattere: c'è il ragazzo introverso, timido, quello più socievole, estroverso, spigliato, comunicativo; o fattori familiari, codici comportamentali dovute a condizioni familiari o di altri ambienti possono incidere sul modo di apprendere in nuovo contesto.

Dimensione responsabilità

Relativamente alla dimensione responsabilità, un aspetto da considerare che ritroviamo all'interno del costrutto della comunità di pratica è l'impegno reciproco. Dalle risposte che ho inserito, emergono alcuni elementi interessanti; ad esempio vorrei citare Aurora che afferma *"A me hanno dato molti lavori da fare da sola. Quindi mi sono dovuto attivare ad agire autonomamente e mi sono sentita molto responsabilizzata. Quando comunque c'erano delle difficoltà collettive si cercava di risolverle, con un clima molto collaborativo"*.

Nel contesto dell'attività scolastica, nella quale di solito i ragazzi hanno la possibilità di sentirsi protetti, di avere un consiglio da parte dell'insegnante, del compagno, in molti casi i giovani si deresponsabilizzano sapendo che il loro contributo non è così rilevante per l'attività stessa in aula. Si parla in molti casi di apprendimento passivo, non recettivo, di ragazzi pigri o svogliati. Quando entrano in un contesto di lavoro, alcune tipologie di studenti, che forse in aula non si sentono responsabilizzati o demotivati, sono in grado di attivare alcune loro capacità interne e a compiere attività con un altro approccio o nell'assumere un impegno reciproco grazie anche all'azione

agentiva del tutor esterno. Secondo Wenger vi sono tre dimensioni della pratica, come caratteristica aggregante di una comunità:

1. impegno reciproco;
2. impresa comune;
3. repertorio condiviso.

La prima caratteristica della pratica come fonte di coerenza di una comunità è l'impegno reciproco dei partecipanti (Wenger, 2006). La pratica non esiste in astratto. Esiste perché le azioni sono impegnate in azioni di cui negoziano reciprocamente il significato. La pratica quindi risiede in una comunità di persone e nelle relazioni di impegno reciproco attraverso le quali esse fanno tutto ciò che fanno.

<p>3. AGENTIVITÀ</p>	<p><i>Sviluppo personale</i></p>	<p><i>D9. Ritenete che questa esperienza in alternanza scuola-lavoro, sia stata una occasione di crescita personale per capire meglio il senso del lavoro? In che modo?</i></p> <p>a) Carla (classe V – indirizzo grafica) “Apprendere da questa esperienza mi ha fatto sentire più responsabilizzato e sicuramente una situazione lavorativa di questo tipo forma e ti libera nuove capacità che pensavi di non avere, e ti fa sentire importante cosa che forse a scuola non succede”.</p> <p>b) Lorenzo (classe V – indirizzo geotecnico) “Si sicuramente. Quando poi si cerca il lavoro già si ha più comprensione di ciò che piace di più e meno. Ad esempio io ho l’occasione di aprire un’attività in propria. Quindi so che stare 8 ore in ufficio davanti ad un computer non fa per me”.</p> <p><i>D10. Dopo l’esperienza di alternanza vi siete accorti che avete bisogno di conoscenze che non avete avuto a scuola? Quali? Come pensate di poterle recuperare?</i></p> <p>a) Susanna (classe V – indirizzo grafica) “Io ad esempio ho sentito l’esigenza di approfondire alcune conoscenze che mi possono servire più per il lavoro, a livello pratico”.</p> <p>b) Luca (classe V – indirizzo geotecnico) “Credo che alcuni gap le colmerò direttamente sul posto di lavoro perché sono tutte cose pratiche quindi non le recuperiamo né a scuola né in altri contesti ma nel lavoro stesso”.</p> <p>c) Mattia (classe V – indirizzo Cat) “Si anche, ho avuto un esigenza di chiedere dei consigli al mio tutor interno tornato a scuola”.</p> <p><i>D11. Durante il periodo di alternanza avete svolto compiti su indicazioni del tutor in autonomia? Durante il periodo di alternanza avete proposto voi qualcosa nel contesto lavorativo? Se si cosa?</i></p>
---------------------------------	----------------------------------	---

	<i>Self-efficacy</i>	<p>a) Roberto (classe V – indirizzo grafica) “Il tutor è stato importante per me facilitando il mio apprendimento in azienda. Inoltre mi sono reso autonomo, cercando di attivarmi per proporre iniziative, idee personali. Ad esempio sono andato a Venezia a registrare un concerto. La mia struttura ospitante è qui vicino a Mantova. Si trattava di uno studio di registrazione musicale video e anche di strumenti fotografici. Quindi c’è stato questo concerto e io insieme ad un mio compagno ci siamo resi autonomi andando a registrare a Venezia. Poi all’arrivo ci hanno separati e io sono andato in una sala e il “tutor mi ha lasciato agire in autonomia”.</p> <p>b) Andrea (classe V – indirizzo grafica) “No alla fine “ho seguito quello che mi diceva il tutor, ovvero ho svolto menu grafici, quindi senza agire in modo autonomo. Il fatto che mi sono trovato male, non perché ho lavorato 8 ore al giorno perché ci può stare, (è giusto); ma come dicevo precedentemente è il modo come mi hanno accolto, senza mai chiedermi qualcosa, un caffè, a malapena potevo andare al bagno, una pausa. ‘Quindi mi sono sentito poco stimato’. Mi ha fatto fare anche attività da ‘call center’!”.</p> <p>c) Ludovica (classe V – indirizzo grafica) “Io e un mio compagno siamo stati in un’azienda piccola. Ci alternavano perché la struttura era poco capiente. La relazione con il tutor è stata positiva. Ci ha dato anche molto spazio e libertà, dandoci addirittura le chiavi dell’ufficio. Quindi ci siamo sentiti autonomi, e anche responsabilizzati a svolgere compiti in completa autonomia. Poi nel corso della giornata ci chiamava per sapere a che punto eravamo arrivati, per fare il punto della situazione. Un’altra cosa molto bella è che questa azienda organizzava anche eventi, serate, in cui c’erano gruppi che suonavano e noi dovevamo fare shooting fotografico e video. Nel mio caso ho fatto delle fotografie e post produzione; e ho fatto anche un periodo extra stage, perché mi hanno richiamato per fare altri lavori ancora e quindi la cosa è stata molto apprezzata ‘il fatto di svolgere attività extra stage’, perché noi pensavamo solo di lavorare all’interno dell’ufficio, fotografia, video etc.”.</p> <p>d) Giovanna (classe IV – indirizzo socio/economico) “Il tutor mi ha accolto bene solo all’inizio, poi non è più venuto; gli stessi dipendenti sono andati in vacanza ed io mi sono trovata da sola a fare i questionari senza i dipendenti. Quindi mi sono attivata in autonomia diciamo sono rimasta sola anche se senza l’approvazione del tutor. Allora poi mi hanno spostato in una biblioteca e sono riuscita grazie anche ad altri dipendenti a svolgere e finire la mia attività. Come elementi positivi comunque ho sicuramente imparato a relazionarmi con i colleghi di lavoro e comprendere l’ambiente di lavoro essendo la prima volta che affrontavo un posto di lavoro”.</p> <p>e) Michele (classe V – indirizzo Cat) “Per quanto mi riguarda si ho avuto dei momenti di</p>
--	----------------------	---

autonomia. Prima avevo detto che ci hanno dato da fare una ristrutturazione di bagni per il liceo classico. Io penso che l'arrangiarsi va a braccetto con la creatività quindi un pò di creatività ce la devi mettere. Io quindi ero autonomo ma il tutor mi affiancava però effettivamente quel lavoro lo avevo fatto io!”.

f) Andrea (classe V – indirizzo Cat)

“Si allora mi dava degli input per stimolare il mio ragionamento e per vedere come riuscivo a muovermi. Poi in alcuni casi mi sono trovato in difficoltà e ha cercato di aiutarmi sempre però lasciandomi un minimo di autonomia, non dandomi subito la soluzione. Quindi mi ha portato proprio a fare il lavoro completo, è stato molto interessante e gratificante per me!”.

g) Linda (classe V – indirizzo Cat)

“Di sicuro, come ha detto anche Andrea, di sicuro se erano cose che a scuola avevo già affrontato allora cercavano di lasciarmi il lavoro autonomo. Se poi dopo vedevo che non riuscivo ad affrontarle andavo a chiedere spiegazioni. Se invece erano argomenti che a scuola non avevamo trattato allora subito mi spiegavano all'incirca cosa dovevo fare, cercavo di farli in modo autonomo e poi se avevo dubbi o non riuscivo ad andare avanti andavo dal tutor a chiedere spiegazioni”.

Domanda aggiuntiva

Puoi farmi un esempio pratico?

Linda

“Mi hanno proposto un computo estimativo di ferri di armatura di una casa e lì per lì mi sono un pò spaventata perché era di una casa diciamo che avevo visto le varie fasi e capivo già cose c'era dietro c'era un lavoro veramente lungo che non avevo mai affrontato ed era partita col piede dicendo “oddio non so farlo”.

Domanda aggiuntiva

E come hai affrontato questo momento di difficoltà?

Linda

“Innanzitutto facendomi spiegare bene quello che dovevo fare. Poi ho cercato di farlo come pensavo. E successivamente ho consegnato una parte iniziale del lavoro non tutto, ma solo per capire se lo stavo facendo bene e mi è stato corretto spiegandomi ovviamente come poter farlo meglio e velocizzare i tempi e quindi ho intrapreso questo metodo”.

D12. In che modo il tutor vi ha aiutato a capire il lavoro che dovevate fare? Ci sono stati momenti o modi di confronto con il vostro tutor che per voi sono stati importanti a capire il contesto o il lavoro?

a) Flavio (classe IV – Cat)

“I primi giorni giustamente non sai come agire. Ci sono state persone che mi hanno aiutato, come svolgere i compiti. Poi nel nostro piccolo abbiamo fatto qualcosa in autonomia. Ad esempio il tutor mi ha dato il compito da

		<p>svolgere in tutto il periodo, ovvero mi ha dato da controllare un archivio di bolle doganali che non erano ancora state controllate. Questo compito lo abbiamo fatto autonomamente senza chiedere aiuto. Il tutor si è affidato sulla fiducia, e alla fine è venuto fuori che dei fogli mancavano quindi è stata utile e quindi una soddisfazione di aver dato il mio contributo dentro un sistema”.</p> <p>b) Giorgio (classe IV – indirizzo Cat) “Anche noi è stato dato un compito in autonomia, da fare un archivio con le ultime spese pubbliche che erano state fatte perché ancora non erano state pagate delle persone e abbiamo dovuto mettere in ordine delle spese di acquisizioni pubbliche da giugno 2015 al giugno 2016. È stata una bella fatica, circa 4 ore e mezza e se sbagliavano qualcosa a loro risultava un debito quindi è stato un compito che mi ha molto responsabilizzato”.</p> <p>c) Miriam (classe IV – indirizzo Sia) “A me hanno messo a fare la contabilità al computer quindi alta responsabilità, perché dovevo inserire i conti e se non quadravano. All’inizio sono stata affiancata dal tutor che mi ha spiegato come dovevo fare poi man mano ho fatto autonomamente chiedendo anche ai colleghi”.</p> <p>d) Federica (classe IV – indirizzo Sia) “A me invece mi hanno dato un compito di fare un archivio on-line, ovvero prendere non so quanti dati lavorando su excel; e c’è stata data molto libertà perché lo sapevamo usare meglio di loro. Poi inizialmente ci hanno fatto anche delle lezioni teoriche, storiche sulla storia del fucino. E poi abbiamo applicato l’informatica, e ci siamo gestiti perché non c’era un tutor che ci seguiva”.</p>
--	--	---

Analisi interpretativa

L’indicatore agentività è considerato di grande rilevanza ai fini della relazione formativa tra tutor e discente. In particolare nella domanda “11)” ho inserito molte risposte che considero significative perché è stato un argomento molto sentito dai ragazzi partecipanti ai focus, ed ho riscontrato opinioni diverse e divergenti relativamente al rapporto tra il tutor esterno e lo spazio di autonomia che è stato loro concesso o che i ragazzi hanno cercato di ottenere, “proattivandosi” non solo grazie all’ausilio del tutor ma anche facendo leva sulle loro capacità interne. Ad esempio Roberto riporta il suo caso di agency affermando *“Ad esempio sono andato a Venezia a registrare un concerto. Si trattava di uno studio di registrazione musicale video e anche di strumenti fotografici. Quindi c’è stato questo concerto e io insieme ad un mio compagno ci siamo resi autonomi andando a registrare a Venezia. Poi all’arrivo ci hanno separati e io sono andato in una sala e il “tutor mi ha lasciato agire in autonomia”*. O Ludovica: *“Ho fatto anche un periodo extra stage, perché mi hanno richiamato per fare altri lavori ancora e quindi la cosa è stata molto apprezzata ‘il fatto di svolgere attività extra stage’, perché noi pensavamo solo di lavorare all’interno dell’ufficio,*

fotografia, video etc.”. Ho inserito anche di contro delle risposte di ragazzi che sono stati in grado di rendersi autonomo per fattori molteplici, o per l’azione dello stesso tutor o perché il contesto di lavoro non è stato capacitante per loro, o per loro difficoltà caratteriali o gap dovute a competenze tecniche o trasversali. Ad esempio Andrea sempre alla domanda “11)” afferma “*No alla fine ho seguito sempre quello che mi diceva il tutor, quindi senza agire in modo autonomo. Il fatto che mi sono trovato male, non perché ho lavorato 8 ore al giorno perché ci può stare (è giusto); ma come dicevo precedentemente ‘è il modo come mi hanno accolto, senza mai chiedermi qualcosa, un caffè, a malapena potevo andare al bagno, una pausa’. ‘Quindi mi sono sentito poco stimato’. Mi ha fatto fare anche da call center!’*”. Da questa risposta emergono alcuni aspetti negativi dell’esperienza di alternanza che ho riscontrato anche in altre esperienze di altri ragazzi quali: la fase di accoglienza è stata un pò fredda, si sono sentiti trascurati nel contesto di lavoro anche da parte di altri dipendenti, e questo è l’elemento più importante hanno criticato il fatto che hanno svolto compiti come ad esempio nel caso di Andrea il Call center, sottolineando il fatto che le loro aspettative erano altre, e pensavano di svolgere mansioni più qualificate e attinenti al loro percorso di studi. Questo è un punto cruciale sia per riflettere sulle aspettative dei ragazzi su questa esperienza, quindi in alcuni casi ho riscontrato questa criticità da parte dei ragazzi nei confronti del tutor e del contesto di lavoro dove hanno svolto l’alternanza.

Quindi in sintesi emergono due aspetti da tener conto per definire questa dimensione agentiva:

- I confini tra il tutor e il discente nell’essere autonomi;
- Un contesto di lavoro (colleghi, attrezzatura, distanza) che consente il discente di essere in grado di agentivarsi.

<p>4. CAPACITAZIONE</p>	<p><i>Progettualità</i></p>	<p><i>D13. Parlando in casa della vostra esperienza di alternanza i vostri genitori hanno saputo darvi dei consigli?</i></p> <p>a) Chiara (Classe V – indirizzo grafico) “I miei genitori mi hanno detto di essere puntuale, di ascoltare i consigli delle persone più competenti, più esperte”.</p> <p>b) Marco (classe V – indirizzo grafico) “A me i miei hanno detto di non contestare, di non fare polemiche sul lavoro, di fare quella cosa e basta, rendersi disponibile anche se non mi va di farla”.</p> <p>c) Francesca (classe V – indirizzo Cat) “Diciamo che non era il campo dei miei genitori. Parlandone a casa comunque i consigli sono stati quelli di affrontare il lavoro in modo serio e tranquillo, chiedere quando non si capivano cose, situazioni ma nello specifico, in questo settore non mi hanno dato consigli, però ripeto quello di collaborare con il tutor, con i colleghi quello sì”.</p>
------------------------------------	-----------------------------	--

	<p style="text-align: center;"><i>Funzionamenti</i></p>	<p>d) Andrea (classe V indirizzo geotecnico) “Con mio padre, dato che lui conosce il tutor è stato proprio mio padre a consigliarmi di andare da questo tutor, che è un geologo. Quindi è stato proprio mio padre a suggerirmi il tutor”.</p> <p>Domanda aggiuntiva <i>Quindi tuo padre ti ha trasmesso, ti ha consigliato delle cose della sua esperienza sul posto di lavoro?</i> Andrea “Si di comportarmi bene sul posto di lavoro, di mantenere buoni rapporti, e di fare quello che mi diceva il tutor”.</p> <p><i>D14. Le vostre esperienze trascorse (anche nel contesto non scolastico) sono state utili nel darvi degli orientamenti per fare meglio il compito assegnato?</i> a) Marianna (classe V indirizzo grafica) “A me no, non ho avuto aiuti da altri contesti extrascolastici”.</p> <p><i>D15. Quando durante l’esperienza di lavoro avete visto che vi mancavano delle conoscenze o abilità cosa avete fatto per colmarle?</i> a) Giovanni (classe IV indirizzo logistica) “Quando mi sono trovato in difficoltà, mi sono accorto che avevo dei gap a livello tecnico, ho cercato di chiedere al tutor esterno. E poi quando sono tornato in classe ho chiesto consigli anche al tutor interno”. b) Luca (classe V indirizzo Sia) “Credo che gap o conoscenze le recupero direttamente sul posto di lavoro perché sono tutte cose pratiche quindi non le recuperiamo né a scuola né in altri contesti ma nel lavoro stesso”.</p> <p><i>D16. Quale differenze avete trovato tra il modo di apprendere in ambito scolastico ed il modo di apprendere sul lavoro? Mi fate degli esempi concreti?</i> a) Luca (Liceo Isabella D’Este, classe IV – indirizzo socio/economico) “È stata un’esperienza molto bella perché molte conoscenze apprese a scuola le ho messe in pratica sul posto di lavoro e anche a relazionarmi con i miei colleghi che erano sempre disponibili ad aiutarmi”. b) Matteo (ITT Carlo D’Arco, classe V – indirizzo Cat) “Dove sono andato io ero in uno studio di architetto dove facevano sicurezza e il 90% di quello che fanno c’entra poco con quello che ho imparato a scuola. Quindi non è che mi siano servite tanto anzi direi poco le conoscenze apprese in aula”. c) Leonardo (ITT Carlo D’arco, classe V – indirizzo Cat) “Ogni tanto ho avuto delle difficoltà perché ci sono molte norme che non conoscevo e quindi non sapevo come muovermi rispetto a quelle situazioni. Ad esempio alcune norme sui cantieri o cose che non avevamo fatto sulla</p>
--	---	--

		<p>sicurezza. Altre cose invece sulla progettazione, non ho avuto difficoltà perché le avevamo fatte a scuola”.</p> <p>d) Marta (ITT Carlo D’Arco, classe V – indirizzo Cat) “Secondo me ci sono parecchie cose che si imparano a scuola che si applicano quando si fa un determinato lavoro. Però penso che poi le competenze di un determinato lavoro secondo me si acquisiscono con il tempo. Penso che nell’ambito lavorativo sia diverso rispetto alla scuola, bisogna attivare nuove competenze che in classe non si imparano”.</p> <p>e) Mattia (ITT Carlo D’Arco, classe V – indirizzo Cat) “Allora io credo che le differenze sostanziali non ne ho viste ma soprattutto ho visto differenze sui metodi per integrare teoria e prassi, dalla scuola al lavoro. Ho visto sul posto di lavoro metodi per saltare delle procedure e velocizzare i lavori o per avere una maggiore precisione, maggior dettaglio, cose che qui non abbiamo fatto. Quindi penso che s’imparano andando avanti con gli anni sul lavoro”.</p>
--	--	---

Analisi interpretativa

L’indicatore “Capacitazione” è collegato sicuramente con il precedente “Agentività” come abbiamo visto anche nel secondo capitolo definendo i modelli teorici di riferimento relativi a questi due indicatori. Questo indicatore è stato articolato nelle due dimensioni di “Progettualità” e “Funzionamenti”. Nella dimensione “*Progettualità*”, ho formulato una domanda relativa al tema del rapporto di trasmissione della conoscenza ed esperienza dei genitori nei confronti dei loro ragazzi. Consigli, suggerimenti, aneddoti, che i vostri genitori vi hanno dato nell’affrontare questa esperienza? Ho cercato attraverso questa domanda di far emergere alcuni aspetti valoriali quali la trasmissione di conoscenze ed esperienze, il saper accettare consigli da parte dei ragazzi e saperli utilizzare nel contesto di lavoro, la dimensione progettuale. Ho notato dalle risposte dei focus poco entusiasmo nel rispondere a questa domanda, o forse anche in alcuni casi i ragazzi non hanno interagito proprio in famiglia non parlando di questa esperienza; ciò è dovuto a molteplici fattori anche qui ma non voglio entrare nel merito, perché bisognerebbe andare a vedere i motivi relativi alla relazione interna tra genitori e figli e si entrerebbe in un altro ambito di ricerca. A me preme riflettere e considerare alcuni aspetti relativi al valore esperienziale del lavoro, alle attitudini che portano il ragazzo verso una progettualità e quindi verso una azione capacitante. Come ci ricorda Martha Nussbaum, le capacità – come abbiamo visto in precedenza – sono il potenziale effettivo su cui si basa la “fioritura umana” (Nussbaum, 2010). Il benessere delle persone è molto più che una questione di denaro, poiché consiste nella possibilità di “realizzare i progetti di vita che gli individui hanno ragione di scegliere e perseguire attraverso la coltivazione delle capabilities di cui sono portatori”.

Per quanto riguarda le altre domande relative alla dimensione “*Funzionamenti*”, nel formularle ho cercato di far emergere il tema della competenze nel quadro di una prospettiva di *capabilities*. Come sostiene Margiotta (2014) acquisire tale prospettiva vuol dire certo “passare dal considerare l’azione competente come una mera finalizzazione centrata sui mezzi (produttività/reddito) a una centrata sui fini (agentività/libertà sostanziale) che gli individui cercano di raggiungere, convertendo le proprie risorse in realizzazioni di “funzionamenti della propria vita”. Le competenze *possono essere convertite in agentività grazie alle capacità* che la Nussbaum (2006) definisce come *interne* (i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, le capacità di percezione e movimento, acquisite grazie all’interazione con l’ambiente) o *combinare* (la somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche ed economiche in cui possono determinarsi i funzionamenti). Il concetto di “funzionamento” costituisce infatti il punto finale del concetto di capacità (Alessandrini, 2014). Il concetto di funzionamento afferma Sen (2000), “riguarda ciò che una persona può desiderare – in quanto gli dà valore – di fare, di essere”.

Alla domanda “16)” ho trovato alcuni elementi nelle risposte degli studenti che potrebbero essere collegate al concetto di funzionamenti. Ad esempio Marta afferma: “*Secondo me ci sono parecchie cose che si imparano a scuola che si applicano quando si fa un determinato lavoro. Però penso che poi le competenze di un determinato lavoro secondo me si acquisiscono con il tempo. Penso che nell’ambito lavorativo sia diverso rispetto alla scuola, bisogna attivare nuove competenze che in classe non si imparano*”. Queste competenze di cui parla Marta secondo me traducendole, potrebbero essere riferita a quella dimensione valoriale, di fare e di essere di cui parla Sen, ovvero ciò che una persona aspira a desiderare. E ancora Mattia quando nelle sue riflessioni sostiene che: “*Allora io credo che le differenze sostanziali non ne ho viste ma soprattutto ho visto differenze sui metodi per integrare teoria e prassi, dalla scuola al lavoro. Ho visto sul posto di lavoro metodi per saltare delle procedure e velocizzare i lavori o per avere una maggiore precisione, maggior dettaglio, cose che qui non abbiamo fatto. Quindi penso che s’imparano andando avanti con gli anni sul lavoro*”. Mattia riflette sulle differenze di metodo di apprendimento tra l’aula e il contesto di lavoro. Oltre alle competenze tecniche lui comprende come soltanto con gli anni e quindi con la perseveranza, l’esperienza, il tempo, può migliorare la sua qualità sul lavoro e forse comprendere le sue qualità intrinseche e quindi se stesso.

		<p>D17. Ritenete attraverso questa esperienza di alternanza di essere riusciti ad integrare le vostre conoscenze teoriche apprese in aula con le competenze tecniche e le abilità manuali apprese sul lavoro? In che modo?</p> <p>a) Andrea (classe IV – logistica, ITT Carlo D’Arco)</p> <p>“No guardi, su questo aspetto ho notato che la teoria fatta</p>
--	--	--

<p style="text-align: center;">5. GENERATIVITÀ</p>		<p>qui in classe, lì in, questa struttura sia per me che per il mio compagno, non c'è servita a tanto. Anzi per niente proprio. In questa azienda dove ho fatto lo stage, ho notato che è tutto diverso; il mondo del lavoro con la teoria che ti insegnano a scuola secondo me sono completamente diversi, due parti separate".</p> <p>b) Mario (classe V – indirizzo Cat, ITT Carlo d'Arco) "Quello che ho imparato qui a scuola non è che mi è molto servito. Ad esempio il compumetrico non me l'hanno mai chiesto".</p> <p>c) Lorenzo (classe V – indirizzo Cat, ITT Carlo d'Arco) "Si ma non tutte. A me ad esempio ho fatto dei rilievi che sono riuscito a farli perché li avevo fatti a scuola ma altre cose che non ho fatto a scuola era la prima volta che le facevo al lavoro, quindi dipende".</p> <p>d) Giacomo (classe V – indirizzo geotecnico, ITT Carlo D'Arco) "Per la mia esperienza sul posto di lavoro ho appreso le cose basilari, nel mio caso non avendo grandi conoscenze sul programma autocad non sono riuscito ad integrarle perché le ho acquisite direttamente sul posto di lavoro".</p> <p><i>D18. L'esperienza di alternanza vi ha aiutato solo a capire cose tecniche o anche ad acquisire altri valori collegati al mondo del lavoro? Quali?</i></p> <p>a) Luca (classe V – indirizzo geotecnico, ITT Carlo D'Arco) "Si nel lavoro impari tante cose che a scuola non capisci".</p> <p>b) Michele (classe V – indirizzo Cat, ITT Carlo D'Arco) "Ad esempio mi ha fatto capire cosa è un ambiente di lavoro, un'organizzazione. Poi il lavoro di gruppo, come interagire con persone più grandi di te, ascoltarli e aiutarli reciprocamente. Anche a mettersi in gioco, a mettersi in discussione".</p>
---	--	---

Analisi interpretativa

Nell'analizzare l'ultimo indicatore della Tassonomia degli indicatori di qualità dei processi di apprendimento basato sul lavoro, voglio fare una breve premessa.

Nel formulare le domande contenute nei focus group indirizzate ai ragazzi, ho affrontato alcune problematiche relative alla comprensione di termini complessi e tecnici quali agentività, capacitazione, generatività, formatività. Pertanto le difficoltà sono state quelle di ridimensionare tali terminologie curvandole verso le conoscenze e le competenze di ragazzi di 16/18 anni. Pertanto ciò che è emerso in alcuni casi ha avuto un riscontro non atteso proprio perché più semplicistico, o per la difficoltà a comprendere concetti complessi da parte dei ragazzi di questa età. La correlazione di ciò che è emerso dai focus con il dispositivo pedagogico non sempre ha avuto un riscontro logico ed esaustivo per i motivi che ho detto sopra. Dall'altra parte è stato un motivo in più da parte mia, in qualità di ricercatore e di moderatore nello specifico dei focus, quello di far leva e quindi

intraprendere negli stessi focus un'azione agentiva nei confronti dei ragazzi e un'azione di auto-formazione nello stesso percorso empirico di ricerca, facendo leva su alcune persone che hanno agevolato il lavoro empirico-descrittivo.

Tornando all'analisi interpretativa delle risposte dei focus, l'indicatore “*Generatività*” non contiene dimensioni perché ho ritenuto questo indicatore, la “*dimensione finale*”, ovvero l'apprendimento che può divenire trasformativo ed infine generativo attraverso un percorso di apprendimento duale, basato sul lavoro.

Pertanto ho proposto tale quesito: “*Il discente ha acquisito gli apprendimenti necessari per sviluppare un abito mentale e professionale consolidato e adattabile a nuovi contesti di lavoro?*”. Come si evince da tale frase, ho inserito il verbo al passato per evidenziare la dimensione circolare del Work-Based Learning, un ciclo di apprendimento, formazione, lavoro che può portare a generare nuovi valori, all'interno del soggetto che apprende e al di fuori del soggetto, nel contesto, nell'ambiente, nell'interazione con gli altri pari e i più esperti.

Le domande che ho elaborato, all'interno dei focus sull'indicatore “*Generatività*” hanno voluto indagare l'aspetto dell'integrazione tra teoria e prassi, tra conoscenza ed esperienza dell'apprendimento basato sul lavoro, che reputo essere la questione pedagogica cardine di tali apprendimenti. Dalle risposte emergono alcuni elementi interessanti: ad esempio Andrea alla domanda “17”) risponde: “*No guardi, su questo aspetto ho notato che la teoria fatta qui in classe, li in questa struttura sia per me che per il mio compagno, non c'è servita a tanto. Anzi per niente proprio! In questa azienda dove ho fatto lo stage, ho notato che è tutto diverso.; il mondo del lavoro con la teoria che ti insegnano a scuola secondo me sono completamente diversi, due parti separate*”.

Dalle parole di Andrea si evince come ci sia una consapevolezza del fatto che le conoscenze apprese in aula, in molti casi non hanno quella spendibilità nel contesto del lavoro o sociale, perché i due mondi come dice lo studente sono distanti, “sono parti separate”. Questo dato mi porta ad accennare alla questione del valore del dualismo teoria-prassi all'interno dei percorsi di work-based learning come emerge dal pensiero di Umberto Margiotta¹⁶⁴.

¹⁶⁴ Ho assistito alla *lectio magistralis* del Prof. Margiotta (in qualità di partecipante alla Summer School Siref 2017 tenutasi a Venezia dal 4 al 6 settembre). Il Professore in alcuni punti della sua lectio ha evidenziato come vi è stato un lungo processo nelle Scienze dell'educazione per “configurare” questo dualismo tra teoria e prassi, tra conoscenza ed esperienza, di cui parla Dewey all'interno del filone del pragmatismo americano. Umberto Margiotta afferma che il rapporto con gli studiosi del pragmatismo americano, (Peirce, Dewey) lo hanno “illuminato” su questa via, verso una visione ‘prassica’ della ricerca teorica che come dice egli stesso afferma, nel lontano 1976, quando ancora non era chiara, non essendo la Pedagogia configurata come Scienza dell'educazione e poi Scienza della Formazione.

Questionario “self- evaluation”: dimensione quantitativa tra riflessività e auto-valutazione del discente

Il questionario self-evaluation relativo all’esperienza di alternanza scuola-lavoro somministrato agli studenti partecipanti al caso di studio “Progetto ASL”, si è dimostrato molto utile ai fini della ricerca empirica-descrittiva. L’intento è stato quello di operare una sorta di “carotaggio” su una parte del “campione” di riferimento dei focus al fine di individuare corrispondenze o valori in contraddizione tra quanto emerso. Per la costruzione del questionario mi sono avvalso del format del Miur¹⁶⁵ in quanto fonte primaria con alcune rielaborazioni e adattamenti. Il questionario contiene 18 domande correlate agli indicatori della Tassonomia elaborata per la ricerca empirica.

L’obiettivo era verificare la corrispondenza tra le risposte agli item e le “categorie concettuali” rappresentate agli indicatori della Tassonomia di indicatori di qualità denominata “TIQ”.

Di seguito riporto la *Tabella n. 10* con i destinatari del “Progetto ASL” che hanno svolto il “questionario self -evaluation”.

27 studenti	Classe V	Indirizzo grafico – ITT Carlo D’Arco
11 studenti	Classe V	Indirizzo geotecnico – ITT Carlo D’Arco
16 studenti	Classe IV	Indirizzo socio-economico – Liceo Isabella D’Este
19 studenti	Classe IV	Indirizzo misto (SIM, RIA, CAT) – ITE Galileo Galilei

Tabella n. 10 – Partecipanti questionario self-evaluation

Fonte: Elaborazione personale

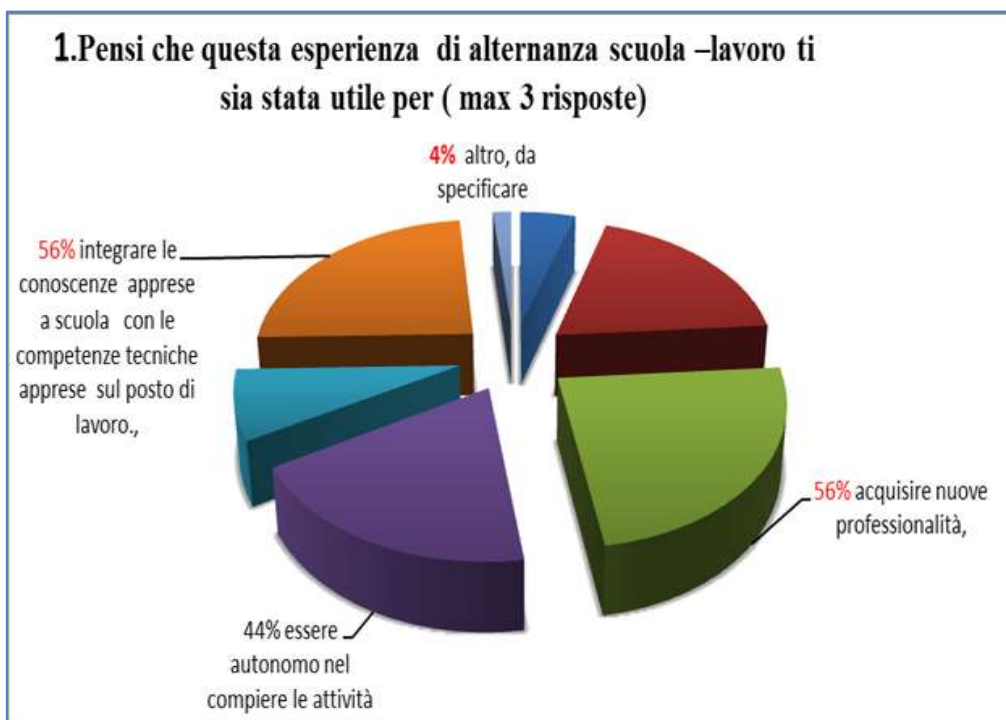
Una volta terminata la compilazione dei questionari, ho iniziato ad elaborare l’analisi dei dati attraverso l’utilizzo del programma Excel, trasponendoli in grafici (torte). Da questa fase dell’indagine sono stati elaborati n. 120 rappresentazioni grafiche indirizzate a 73 studenti; si è ritenuto di analizzare in maggiore dettaglio quelle più significative ai fini di una valutazione sintetica delle corrispondenze come sopra indicato.

Come per l’analisi interpretativa relativa allo strumento qualitativo dei Focus group, anche per il questionario self-evaluation ho considerato di riportare le risposte più significative estratte da tutti i questionari.

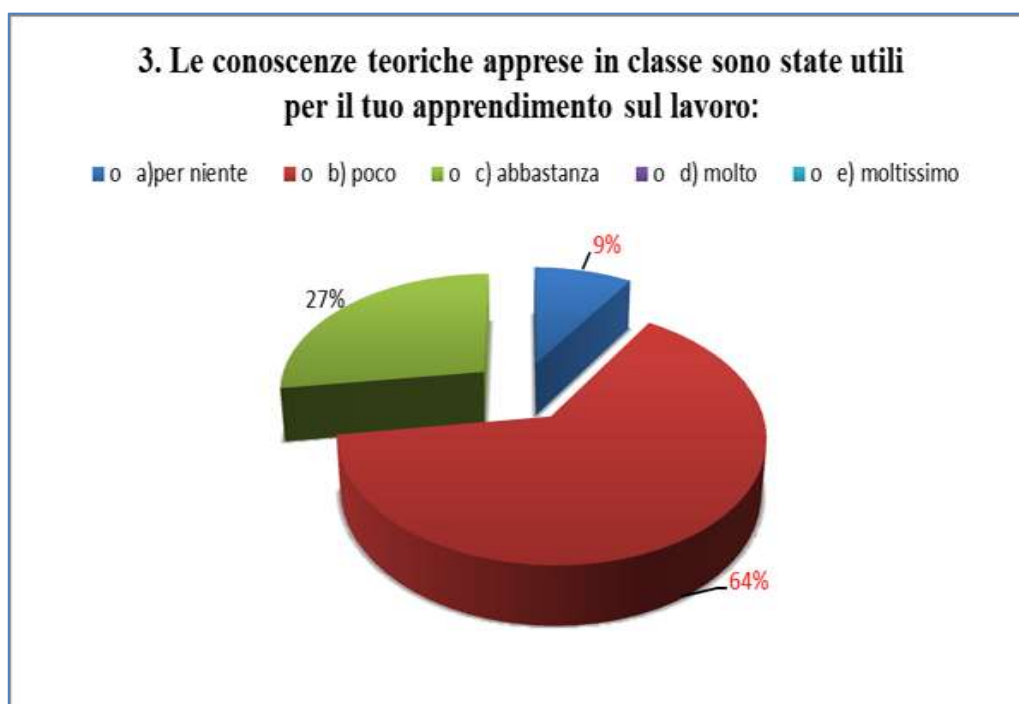
Di seguito i grafici relativi alle risposte delle domande dei questionari.

¹⁶⁵ Fac-simile scheda di valutazione del percorso di alternanza scuola lavoro da parte dello studente, *Guida operativa ASL* (2015).

1. Indicatore: “RIFLESSIVITÀ”
Dimensione auto-consapevolezza



Domanda 1): studenti classe V – indirizzo grafica, ITT Carlo D’Arco



Domanda 3, classe V – studenti indirizzo geotecnico, ITT Carlo D’Arco

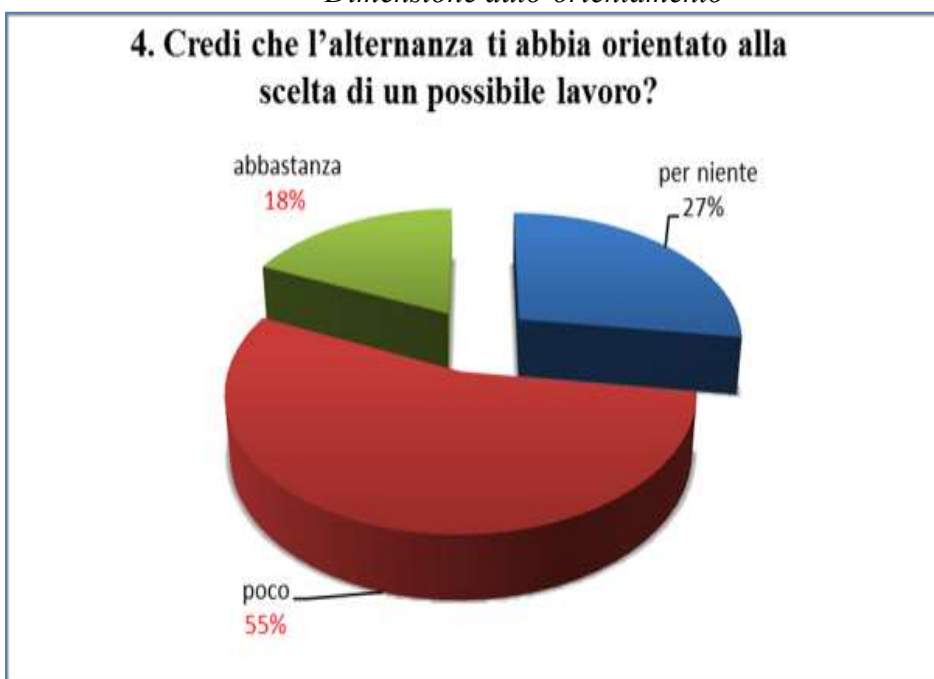
D17.

Individua a tuo parere quali sono state le capacità e le competenze che ritieni di aver acquisito dalla tua esperienza di alternanza scuola lavoro



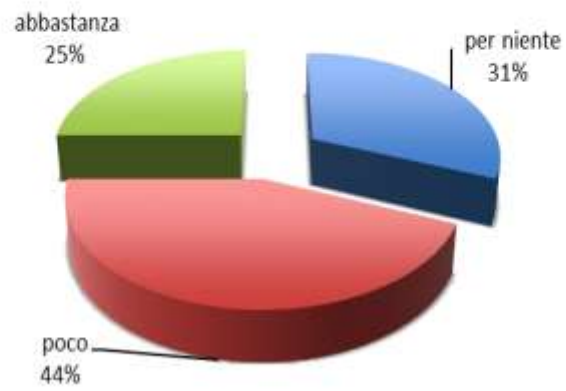
Domanda 17 O) – studenti classe V, indirizzo grafico ITT Carlo D’Arco

Dimensione auto-orientamento



Domanda 4) – studenti classe V indirizzo geotecnico, ITT Carlo D’Arco

4. Credi che l'alternanza ti abbia orientato alla scelta di un possibile lavoro ?



Domanda 11) – studenti classe IV indirizzo economico-sociale, Liceo Isabella D'Este

2. Indicatore: “PARTECIPAZIONE”

Dimensione identità



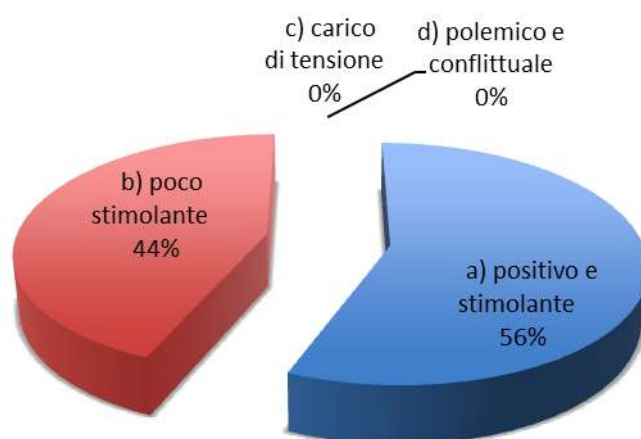
Domanda 14) – studenti classe IV indirizzo misto, ITE Galilei

Individua a tuo parere quali sono state le capacità e le competenze che ritieni di aver acquisito dalla tua esperienza di alternanza scuola lavoro:



Domanda 17 a) – studenti classe V indirizzo grafico, ITT Carlo D'arco

8. Ti sei trovato in un clima di relazioni:



Domanda 8) – studenti classe IV indirizzo socio-economico Liceo Isabella D'este

Dimensione Responsabilità

5. Il percorso di alternanza secondo te ti ha maggiormente responsabilizzato nel fare un compito o nell'assumere un impegno?



Domanda 5) – studenti classe V indirizzo grafica, ITT “Carlo D’Arco”

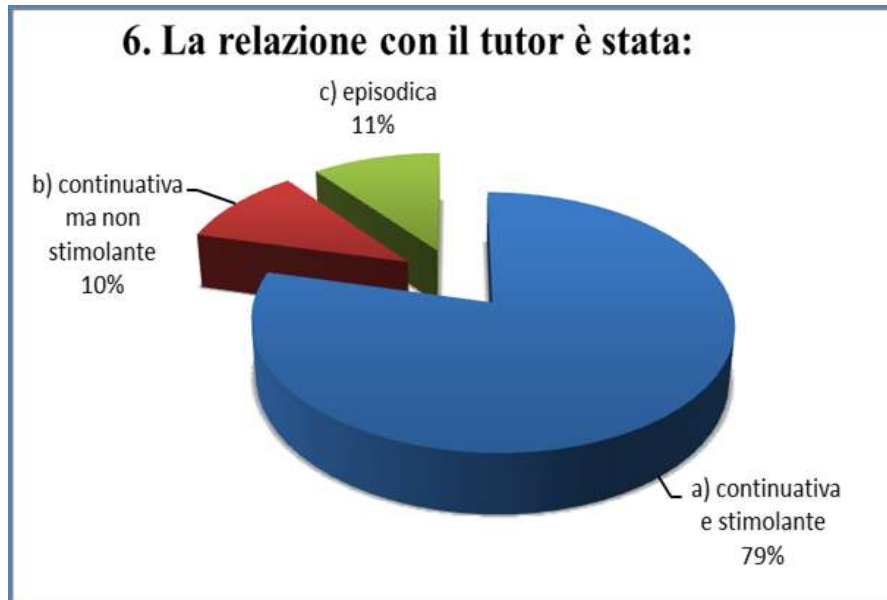
D17.

Individua a tuo parere quali sono state le capacità e le competenze che ritieni di aver acquisito dalla tua esperienza di alternanza scuola-lavoro

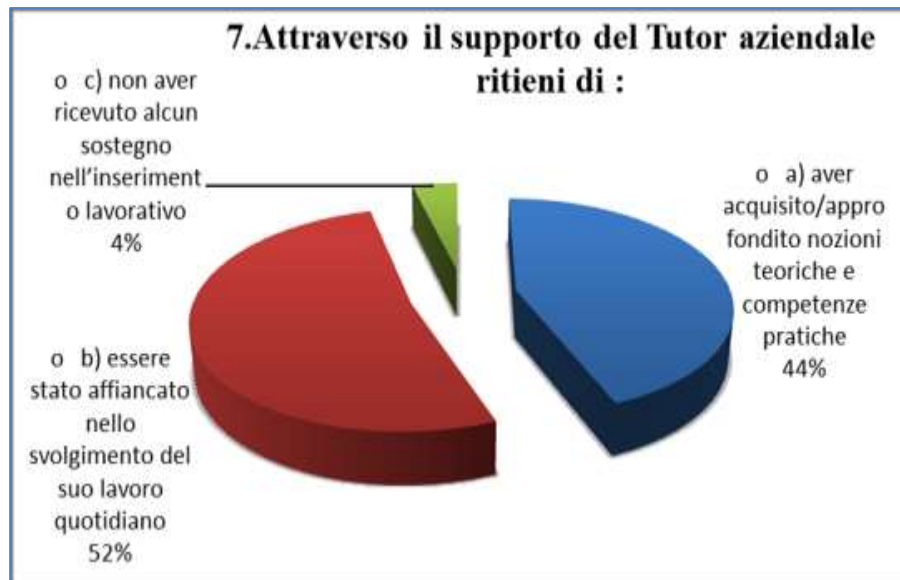


Domanda 17 b) – studenti classe V, indirizzo geotecnico, ITT “Carlo D’Arco”

3. Indicatore: “AGENTIVITÀ”
Dimensione Sviluppo personale

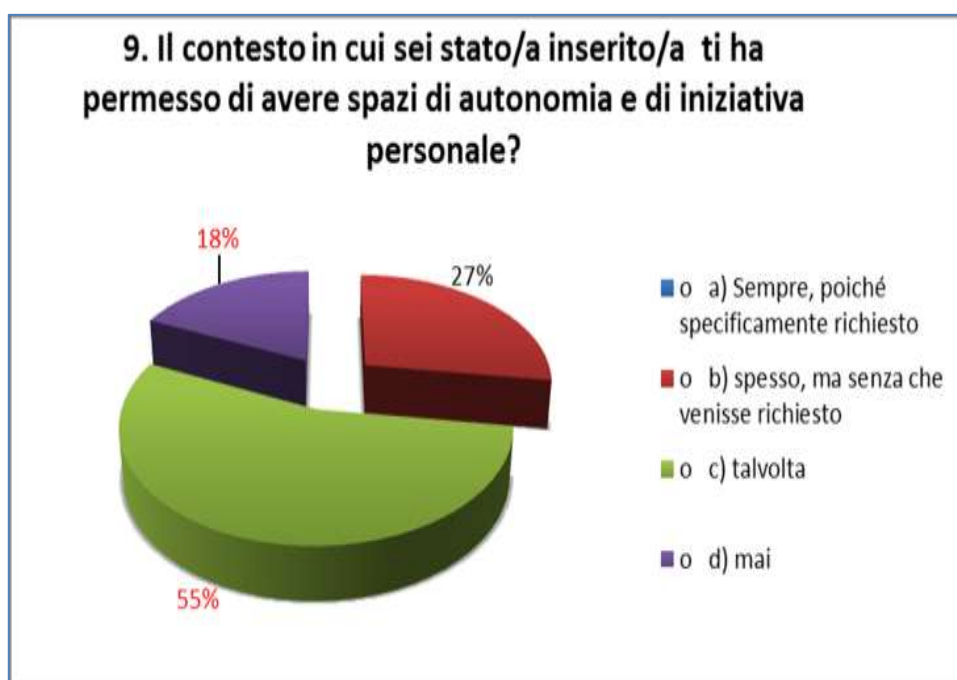


Domanda 6 – studenti classe IV, indirizzo misto, ITE Galilei



Domanda 7) – classe IV indirizzo misto, ITE Galilei

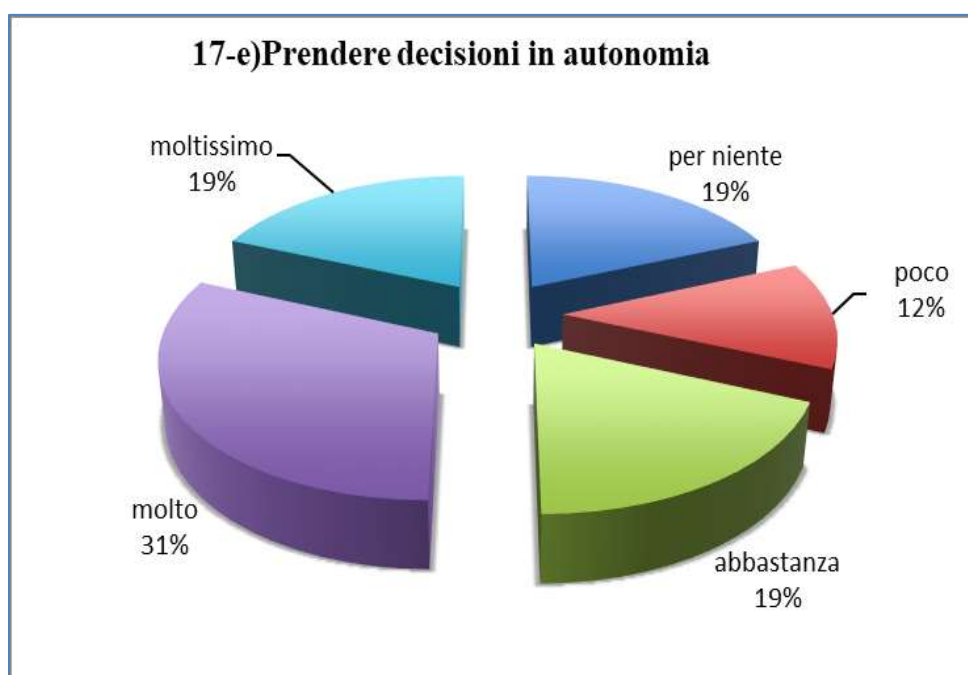
Dimensione Self-efficacy



Domanda 9) – studenti classe V, indirizzo geotecnico, ITT Carlo D’Arco

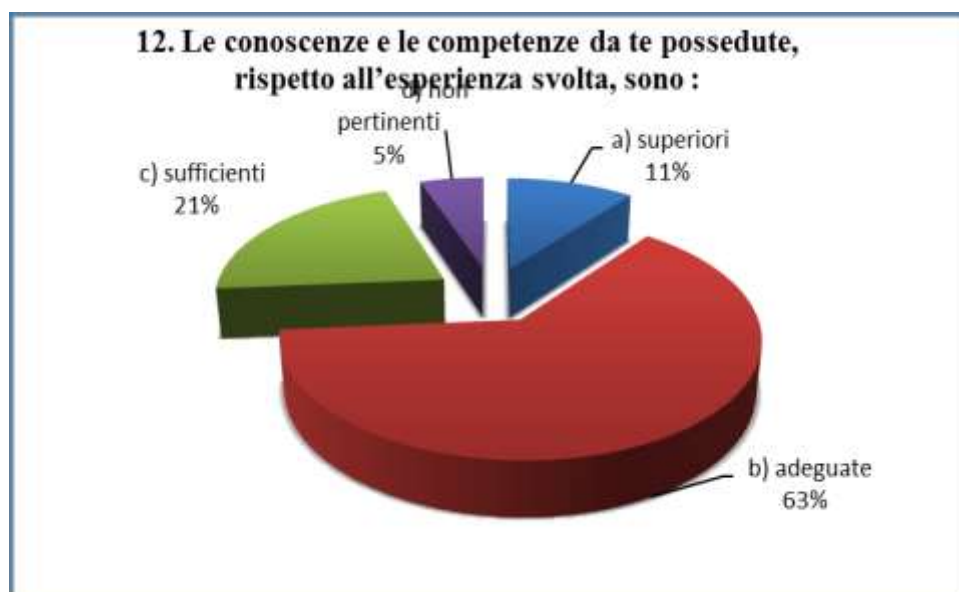
D17.

Individua a tuo parere quali sono state le capacità e le competenze che ritieni di aver acquisito dalla tua esperienza di alternanza scuola lavoro:



Domanda 17 e) – studenti classe IV, indirizzo socio/economico, Liceo Isabella D’Este

4. Indicatore: “CAPACITAZIONE”
Dimensione Progettualità



Domanda 12) – studenti classe IV, indirizzo misto, ITE Galilei

Dimensione Funzionamenti

D17.

Individua a tuo parere quali sono state le capacità e le competenze che ritieni di aver acquisito dalla tua esperienza di alternanza scuola-lavoro

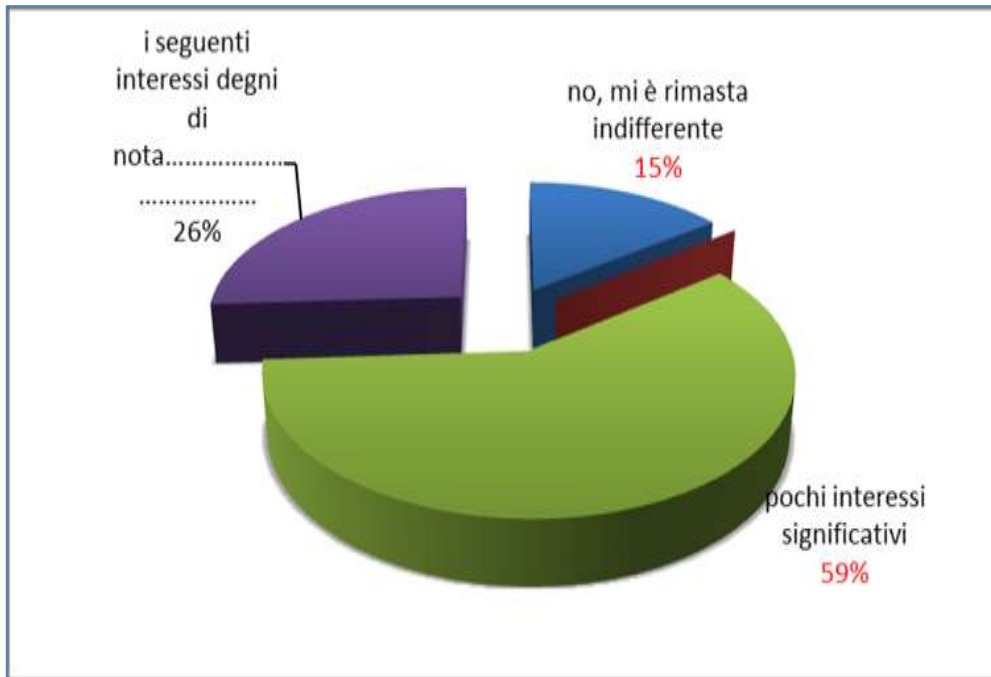


Domanda 17 i) – studenti classe V indirizzo geotecnico ITT Carlo D'arco

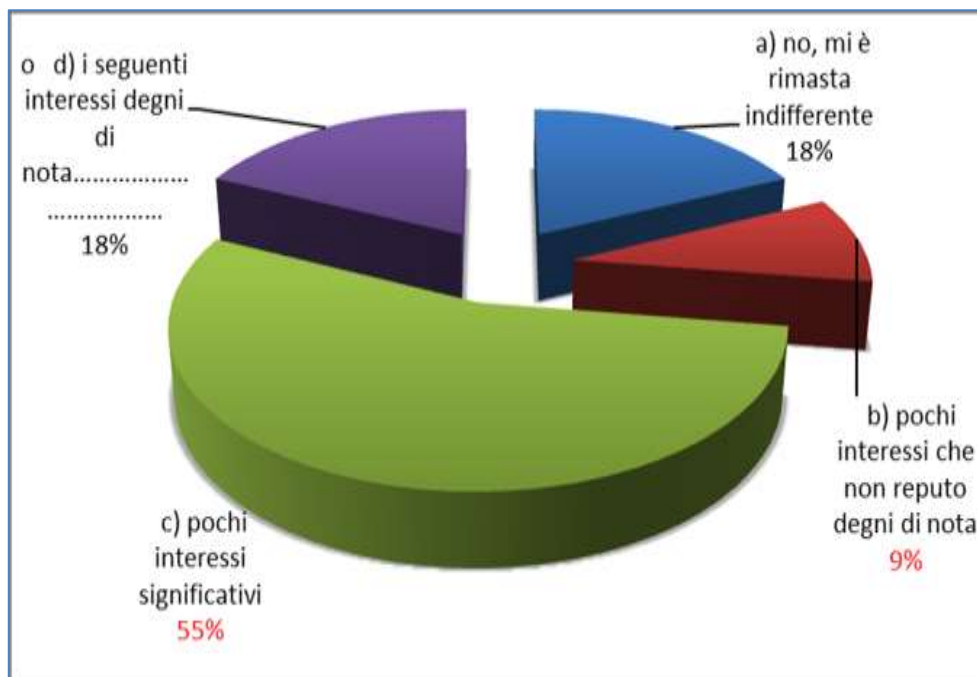
5. Indicatore: “GENERATIVITÀ”

16. L'esperienza lavorativa ha suscitato in te nuovi interessi?

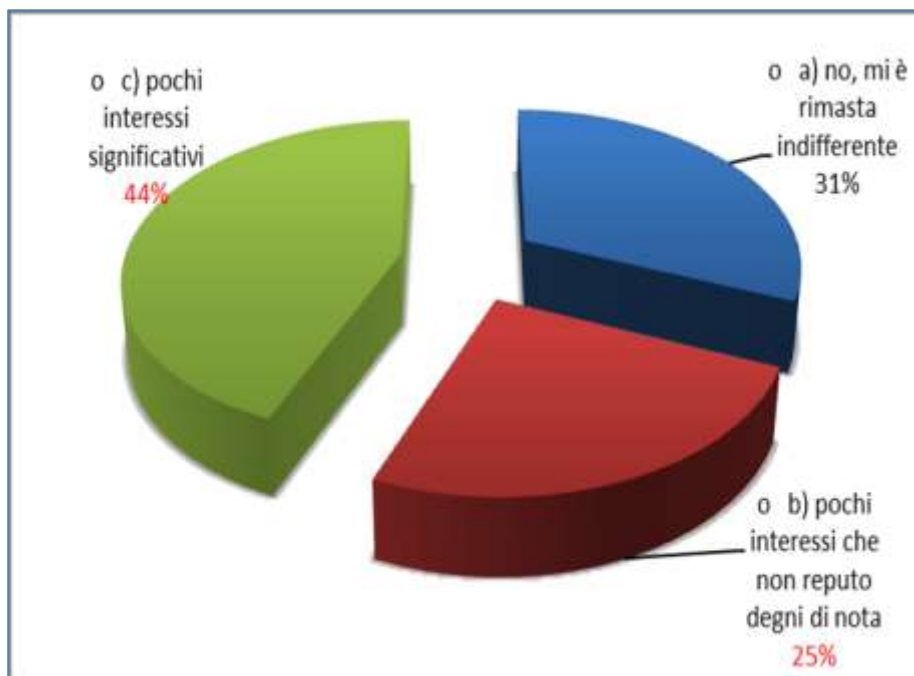
a) no, mi è rimasta indifferente; b) pochi interessi che non reputo degni di nota; c) pochi interessi significativi; d) i seguenti interessi degni di nota.



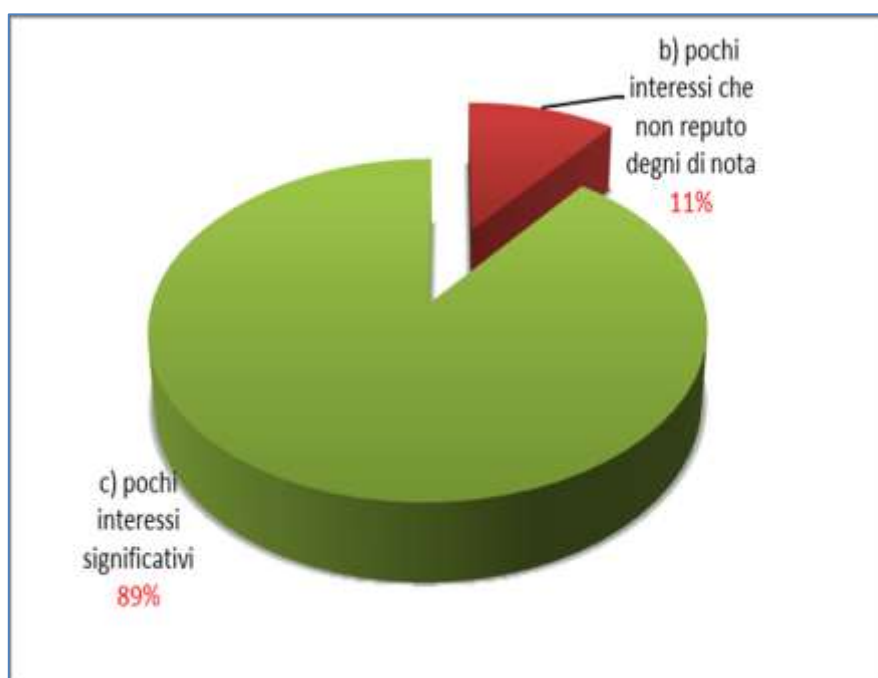
Domanda 16) – studenti classe V, indirizzo grafico, ITT Carlo D’Arco



Domanda 16) – studenti classe V, indirizzo geotecnico, ITT Carlo D’Arco



Domanda 16) – studenti classe IV, Indirizzo socio/economico, Liceo Isabella D’Este



Domanda 16) – studenti classe IV, indirizzo misto, ITE Galilei

3.2.2.2.1.1 Quadro di sintesi dei risultati quali-quantitativi

Una volta espletata l'attività di realizzazione ed interpretazione dei focus ho provveduto a realizzare anche una fase esplorativa centrata sull'acquisizione di dati quantitativi attraverso il questionario di auto-valutazione somministrato ad una parte del campione dei focus. L'intento era quello di operare una verifica d'insieme della corrispondenza e/o contraddizione tra le informazioni emergenti tra le due fasi di ricerca. Nell'impossibilità di somministrare lo strumento di tipo quantitativo all'universo complessivo degli studenti coinvolti nella fase dei Focus ho ritenuto che la somministrazione del questionario di tipo quantitativo ad un segmento parziale degli studenti coinvolti nei focus poteva essere utile per i seguenti motivi:

un riscontro di sintesi della validità dei risultati ottenuti con i focus;

la possibilità di individuare – attraverso l'esame comparato degli elementi provenienti dalle due fasi dell'indagine – le “concezioni” presenti negli studenti in merito al vissuto dell'esperienza del duale.

Questa riflessione ha potuto avvalorare i criteri utilizzati per l'elaborazione della Tassonomia (“*TIQ-WBL*”). Le percezioni degli studenti emerse come sintesi delle due fasi sopra indicate sono state rappresentate sinteticamente nella *tabella 11* che segue¹⁶⁶: il lavoro di sintesi ha consentito la mappatura di dieci learner's conceptions.

Learner's conceptions	Descrizione
1. Percezione della separazione dei due mondi (scuola-lavoro)	Allo studente non sfugge il diverso posizionamento dei due mondi sia per quanto riguarda gli stili di comunicazione che per i comportamenti previsti e accettati
2. Difficoltà di transfert degli apprendimenti nella maggioranza dei casi degli studenti	Lo studente non riesce a cogliere con chiarezza i nessi logici e metodologici tra quanto è appreso in aula e quanto sul luogo di lavoro
3. Acquisizione di responsabilizzazione dei comportamenti sul lavoro	Lo studente si sente investito di attese e responsabilità completamente diverse nei contesti di lavoro nel senso che in questi ultimi che si evidenzia la percezione di responsabilità
4. Auto-orientamento	Lo studente acquisisce una maggiore consapevolezza della sua “vocazione professionale” comprendendo quali siano le attività più o meno congeniali per il suo futuro
5. Relazionalità collaborativa	Lo studente sul luogo di lavoro comprende il valore aggiunto della “relazione di aiuto” con il collega o con l'adulto esperto più di quanto può avvenire in aula
7. Incremento capacità riflessiva	Lo studente comprende il valore del tutor come mediatore del suo ruolo nell'ambiente lavorativo percepito come “ostile” e

¹⁶⁶ Questa definizione è stata ripresa dalla ricerca in un Paper del Conference Proceedings “*Researching Work and Learning*” dal titolo “*Connecting Learning and Work: What do We know about Learner's Conceptions?*”, autori Choy S. (Griffith University, Australia), Sappa V. (Sfivet, Swiss Federal Institute for Vocational Education and Training, Switzerland), Aprea C. (University of Jena, Germany), *9th International Conference on Researching Work & Learning*, 9 -11 December 2015, presso School of the Arts in Singapore in cui ho partecipato.

8. Gestione negoziale dell'alternanza nella relazione con il tutor	“freddo” Lo studente comprende che nell'attraversamento dei confini (gestione degli impegni, approccio all'errore, gestione della sanzione, autonomia) tra mondo della scuola e mondo del lavoro è fondamentale la relazione con il tutor
9. Percezioni del valore positivo della pratica per l'acquisizione di competenze	Lo studente capisce che mettere in pratica la conoscenza (usando strumenti e attrezzi laboratoriali) comporta un rinforzo delle sue competenze
10. Integrazione dell'orientamento del lavoro con le esperienze di vita (famiglia, gruppi di pari, tempo libero)	Lo studente comprende che le comunità di riferimento (famiglia, gruppo di pari etc.) sono in continuità e che la permeabilità di confini può essere un valore aggiunto per la sua crescita

Tabella n. 11 – *Learner's Conceptions. Progetto ASL, Elaborazione personale*
Fonte: Elaborazione personale

3.2.2.2 Punto di vista del Tutorship tra mediazione e agentività

Il ruolo della tutorship come emerge dall'indagine empirica – all'interno dei percorsi di alternanza scuola-lavoro –, ha un valore di notevole rilevanza. Ho cercato di approfondire nel secondo capitolo in particolare nel paragrafo in cui è stata descritto l'indicatore “Agentività” il ruolo agentivo del tutor nell'accompagnare lo studente nel suo percorso duale. La formatività di tali apprendimenti, deve “transitare” sicuramente anche attraverso le capacità interne ed esterne del tutor, il quale ha bisogno sicuramente di un contesto capace di potenziare le sue competenze (Ellerani, 2014; Margiotta, 2014). L'impresa o la struttura ospitante il percorso dello studente, dal canto suo, deve avere quella capacità formativa che potrebbe agentivare il ragazzo grazie anche alla mediazione del tutor. E la stessa scuola, in definitiva, deve diventare un contesto agentivante che può contribuire a generare quei valori che possano capacitare il discente in un futuro sia lavorativo che di crescita personale, dandogli quella struttura, quella “forma” di cui parla Pareyson (vedasi il secondo capitolo sul principio di Formatività) come ci ha descritto Umberto Margiotta in tante sue opere.

Il secondo strumento utilizzato all'interno della ricerca empirico-escrittiva è stata l'intervista. In totale sono state somministrate sei interviste ai tutor interni: tre interviste sono state indirizzate ai tutor interni dell'ITT Carlo D'Arco nella forma “semistrutturata” e le altre tre interviste ai tutor interni dell'ITE Galileo Galilei (via mail) nella forma “strutturata”.

Di seguito la *tab. 12* relativa ai tutor intervistati:

- 1) Tutor interno – Istituto: ITT Carlo D'Arco
- 2) Tutor interno – Istituto: ITT Carlo D'Arco
- 3) Tutor interno – Istituto: ITT Carlo D'Arco
- 4) Tutor interno – Istituto: ITE Galileo Galilei

5) Tutor interno – Istituto: ITE Galileo Galilei

6) Tutor interno – Istituto: ITE Galileo Galilei

Tabella n. 12 – Tutor interni/interviste “Progetto ASL”

Fonte: Elaborazione personale

Intervista 1: Tutor interno (ITT Carlo D’Arco)

Domanda	Risposta
<p>Secondo Lei questa metodologia di “<i>apprendimento duale</i>”, quale valore formativo può avere per i suoi studenti?</p>	<p>Secondo me l’ASL ha una valenza formativa importante sia per gli studenti che per noi Tutor. Ho qualche perplessità sulla modalità “così omogenea” introdotta dalla normativa perché l’esperienza più positiva che ho riscontrato l’ho fatta un cinque anni fa, quando abbiamo fatto un attività di ASL insieme al Dott. Morselli, però mirata individuando soltanto alcuni ragazzi che hanno portato avanti insieme ad alcune aziende il loro percorso. Ora invece è difficile collocare così tanti ragazzi nelle aziende. Quindi sarà sempre più complicato progettare attività di alternanza mirate e focalizzate per percorsi attinenti ai curricula in aziende che possano essere formative per i ragazzi. Tanti ragazzi non riescono a seguire un’attività mirata, strutturata, progettata e quindi il rischio che tanti ragazzi, quasi tutti si ritrovino a perdere tempo e praticamente a non fare nulla o fare qualsiasi cosa ma non focalizzata alle loro competenze e conoscenze apprese in aula del loro indirizzo di studi e quindi non avrà alcun significato a livello valoriale questa metodologia di apprendimento.</p> <p>Mentre invece quando l’ASL è stata mirata, abbiamo studiato insieme alle imprese e i ragazzi un percorso specifico. I ragazzi erano “attori” di questa esperienza. Infatti mi ricordo io e il Dott. Morselli siamo andati a fare una visita nel cantiere, i ragazzi partecipavano, erano attivi perché innanzitutto erano pochi e avevano una consapevolezza di svolgere un’attività utile e soprattutto in modo proattivo e collocati in aziende specifiche.</p> <p>Pertanto io vedrei l’alternanza un po’ più diversificata, più teorica per alcuni fatta a scuola, più pratica, più applicativa per altri magari alternando tra la 4 e la 5 classe.</p>
<p>Come si relaziona in qualità di tutor interno con il tutor esterno nel facilitare l’apprendimento degli studenti in ASL?</p>	<p>Quando abbiamo fatto questa esperienza che le dicevo prima, ci trovavamo ogni sabato con i tutor aziendali per fare un po’ il punto della situazione, analizzare i punti di forza e debolezza dell’alternanza e abbiamo anche avuto la possibilità di tirare delle conclusioni generali che possano essere utili per i ragazzi.</p> <p>In questa fase, lei mi vede molto critico perché è una fase in cui abbiamo più o meno 200 ragazzi collocati in alternanza ed il rapporto con il tutor aziendale è puramente formale.</p> <p>Sono molto critico perché avendo 24 ragazzi di quarta classe e di 20 ragazzi di quinta, non riesco avere contatti con i tutor aziendali (che poi non sono in realtà tutor ma i titolari) perché si tratta di professionisti che lavorano in studi di progettazione. Questa è una forte criticità!.</p>
	<p>No, perché gli studi di solito prendono un ragazzo quando va bene. Quando abbiamo impostato l’alternanza con le aziende, queste prendevano anche 3 o 4 ragazzi e quindi non era difficile</p>

<p>Quindi nella fase di “andata” della progettazione dell’attività di alternanza non c’è un lavoro insieme con il tutor esterno?</p>	<p>chiamare i tutor aziendali. Ora invece avrei da chiamare almeno 40 tutor aziendali. Che faccio chiamo 40 tutor aziendali? Anche perché mi vergogno a presentare un’alternanza tutta insieme. Perché noi prima della Legge 107, come dicevo prima, avevamo impostato l’alternanza come “mirata”.</p>
<p>Quello che sto osservando e che emerge come criticità principale è la generica impostazione e quindi la non focalizzazione dei percorsi curricolari di alternanza o sbaglio?</p>	<p>Si ha colto il punto. Allora nell’alternanza mirata, avevamo fatto così. Non è che avevamo preso i più bravi. Avevamo preso innanzitutto i ragazzi che non avevano proseguito gli studi. Si fermavano alla scuola superiore. Diciamo quelli più votati al lavoro appena diplomati.</p>
<p>Un altro obiettivo dell’alternanza, è quello di favorire l’orientamento dei ragazzi verso possibili scelte future. Cosa ne pensa di questo aspetto?. Ha notato un cambiamento dal punto di vista dell’auto-orientamento da parte degli studenti sulle loro scelte future? E con quali strumenti e modalità il tutor interno dovrebbe accompagnare lo studente sotto questa prospettiva?</p>	<p>Ritengo, che anche se vi sono delle forti criticità ab origine, ovvero nella fase di progettazione dell’ASL, sotto l’aspetto dell’auto-orientamento verso una possibile scelta futura lavorativa mi trovo positivo. Premesso ciò, io cerco di ascoltarli, li convoco un sabato sì e uno no durante la loro esperienza perché voglio sentire la loro esperienza, anche se non ci sono i Tutor aziendali, per vedere la ricaduta che può avere sui ragazzi; che poi è la prima volta che stiamo facendo questa esperienza, è il primo anno essendo partito a Settembre 2015, ora siamo a maggio 2016. Quindi siamo in una fase iniziale.</p> <p>Ricordo come prima della famosa Legge 107, noi come Istituto Carlo D’arco la facevamo (l’alternanza) da parecchi anni. Però invece di alternanza si chiamava stage e ancora non vi era questa obbligatorietà come dicevo prima si faceva meglio secondo me con criterio e maggiore spendibilità. Però si faceva solo con la 4 e 5 classe e non si faceva così massificata come ora.</p>
<p>Con l’obbligatorietà delle 400 ore di formazione, avete dovuto Lei con il Dirigente e gli altri suoi colleghi, riformulare e adattare nuovi curricula didattici. In che modo lei ritiene che si possa progettare una nuova Asl sui dettami normativi richiesti?</p>	<p>Si c’è stato uno sconvolgimento dei nostri percorsi didattici precedenti. L’alternanza di fatto inizia un mese prima della fine dell’anno scolastico, quindi la didattica scolastica finisce un mese prima.</p>
<p>È vero anche che l’alternanza per farla “a regola d’arte” andrebbe fatta durante l’anno, alternata come si fa nel sistema duale in Germania?</p>	<p>Io credo che la scuola dovrebbe in sua autonomia strutturare secondo i suoi obiettivi, secondo il suo piano formativo e non così standardizzato con queste 400 ore. Perché 400 ore, potrebbero essere 500, 200 ore a seconda dell’Istituto scolastico dovrebbe progettare una sua alternanza. Inoltre l’alternanza potrebbe essere “espansa” e proposta anche i post-diplomati che conseguono il diploma e continuano a farla. Secondo me avrebbe una grande valenza.</p>

Intervista 2: Tutor interno (ITT Carlo D’Arco)

Domanda	Risposta
<p>Può introdurmi gentilmente una breve presentazione</p>	<p>Io sono il coordinatore dell’ASL nel corso della logistica e svolgo attività di tutoraggio sempre per l’ASL.</p>
	<p>La più grande criticità è sicuramente il numero esiguo di aziende, solo 21, che hanno aderito al nostro percorso di ASL con il Carlo D’Arco. Quindi è impossibile progettare un’ASL</p>

<p>Quali criticità ha affrontato e sta riscontrando in qualità di coordinatore con gli attori dell'asl, imprese, dirigenti, tutor, parti sociali, etc.</p>	<p>buona con così poche aziende e tanti studenti da collocare. Da parte degli insegnanti, ho riscontrato inoltre poca preparazione. Si basa molto su persone che volontariamente si fanno avanti per svolgere attività di tutor. Per quanto riguarda il rapporto con le aziende è buono; per il primo anno c'è stato uno sforzo iniziale notevole da parte mia per reperire tutte le aziende idonee all'ASL. Con alcune ho dovuto insistere per poter entrare nella loro collaborazione.</p>
<p>Per quanto riguarda la progettazione del curricula tra scuola e azienda con quali criteri e modalità avviene?</p>	<p>Allora a me vengono le richieste da parte del referente riguardo i moduli burocratici. Poi facciamo qualche incontro, loro mandano le mail con alcuni progetti e poi si valuta se è fattibile o no un progetto o l'altro dell'ASL.</p>
<p>Nella scelta dell'impresa, qual è il primo requisito che valutate; ad esempio la capacità formativa, la Tutorship, etc.</p>	<p>Dipende dalla classe; ad esempio in terza cerchiamo aziende che si occupano di logistica e magazzino. Di solito si va su aziende che hanno competenze a lungo termine anche in prospettiva per la 4 e la 5, a 360 gradi. Credo che la cosa importante oltre alle competenze tecniche da acquisire, è il contatto con il mondo del lavoro, il primo impatto con l'ambiente lavorativo, con persone più esperte che possano trasmettere la prima esperienza.</p>
<p>Nella fase di progettazione fate un'analisi dei fabbisogni dello studente, della classe?</p>	<p>Sì andiamo a fare un'analisi mirata su aziende che hanno una specifica logistica. Però la logistica è molto ampia. E ogni anno ha il suo percorso quindi non è facile scegliere l'azienda corrispondente. Ma ripeto la cosa prioritaria secondo me per lo studente è quella di abituarsi al contesto del mondo del lavoro, al di là della corrispondenza specifica del curriculum.</p>
<p>Invece nella fase di valutazione finale dell'esame di maturità con quali criteri e modalità sarà progettata?</p>	<p>Adesso dobbiamo vedere, rispettare dei moduli che sono anche nella Guida del Miur. Quindi bisogna seguire questi moduli.</p>
<p>Entrando nel merito della mia ricerca di Dottorato, vorrei chiederle per quanto riguarda l'aspetto della riflessività esercitata sui loro apprendimenti, sulle loro conoscenze acquisite in aula, come possono trasferirle in azienda. Secondo lei, lo studente è in grado di esercitare su di sé un'azione conoscitiva rispetto alla pratica professionale (conoscenza in azione), anche attraverso la mediazione del tutor esterno? Ha notato un cambiamento quando ritorna a scuola?</p>	<p>In alcuni ragazzi ho notato sì che quello che facevano in azienda, in classe l'anno dopo hanno riportato in aula. Quindi i benefici dal punto di vista pratico ed esperienziale di questa esperienza sono stati riscontrati poi in aula. Secondo me lo studente apprende in modo più efficace quando comprende l'utilità di quello che fa e serve. Questo è un punto importante secondo me.</p>
<p>Quindi secondo lei questa esperienza può migliorare la capacità dello studente di collegare le conoscenze acquisite in aula con quello che serve al mondo del lavoro?</p>	<p>Anche qui dipende dal soggetto. Non è facile devo dire soprattutto al primo impatto alla prima esperienza del ragazzo non è facile riuscire a mettere in pratica le proprie conoscenze. Ciò era una criticità anche dei nostri tempi, che studiavi e poi in azienda facevi fatica a capire e a metterlo in pratica. Soltanto con l'esperienza e la ripetitività si incomincia a formarsi dei processi di apprendimento grazie anche all'ausilio del tutor aziendale. Noi a scuola insegniamo il più delle volte con una certa formalità; in azienda si basa molto più al pratico. Poi ogni azienda ha i suoi metodi, i suoi modi di affrontare i problemi.</p>
	<p>Per me sì. Ad esempio in quarta classe già c'è un tipo di scelta. Gli Alunni preferiscono andare in un'altra azienda, altri</p>

<p>Crede che questa esperienza di alternanza possa aiutare e orientare alla scelta di un possibile lavoro? Se sì in che modo?</p>	<p>rimangono nella stessa. Professore mi dicono “Io vorrei andare lì o in un’altra azienda” Quindi già c’è una prima scelta, già un primo auto-orientamento. Anche se credo che si pretende troppo da questi ragazzi perché alla fine hanno 16, 17 anni. Sicuramente è utile l’alternanza per orientarsi, però non bisogna neanche pensare che escono dalla scuola che sappiano lavorare. Sono convinto che una buona preparazione di base è importante ma poi avranno tanti anni per fare esperienza. Come dicevo prima credo che il vero valore di queste metodologie duali è quella di far comprendere un primo approccio al mondo del lavoro, ma è una piccola parte per poi crescere a livello personale avendo comunque già appreso alcune dinamiche, quali le competenze trasversali, la partecipazione, l’appartenenza ad un gruppo, ad un contesto di lavoro quale può essere un’azienda.</p>
<p>A tal proposito le volevo chiedere per quanto riguarda il tema della partecipazione dei ragazzi, l’impegno reciproco, il senso di appartenenza, d’identità; può essere utile questa esperienza da questo punto di vista?</p>	<p>Credo che la prima esperienza di lavoro è come un muro che si rompe e si entra in un mondo fatto di persone, quindi il ragazzo incomincia a diventare un membro, a socializzare, ad impegnarsi, a condividere. Ed è logico che poi si liberano delle loro potenzialità. Si dà la possibilità di rompere questo ghiaccio poi dipende da loro.</p>
<p>In questo il tutor aziendale secondo Lei quanto è importante nella fase di accoglienza sul posto di lavoro e farli sentire membri di un gruppo e in questo caso della comunità di pratica azienda?</p>	<p>È molto importante il ruolo del tutor aziendale. Alcuni studenti devo dire sono stati soddisfatti dal tutor. altri si sono sentiti un pò abbandonati. Ad esempio ad alcuni tutor gli ho detto di farli compilare una tesina per coinvolgerli di più. Cerco di esortare anche i ragazzi a farsi sentire di più, di andare dal tutor e proporre una loro iniziativa. Quindi dipende sia dal tutor che dal ragazzo. Certo il tutor dovrebbe avere questo ruolo di facilitatore e stimolare nuove forme di iniziativa e liberare quelle capacità del ragazzo, soprattutto quando è un ragazzo riservato, timido; dovrebbe renderlo partecipe del contesto. e questo ho riscontrato che invece in alcuni casi si sono lamentati perché si sono sentiti un pò abbandonati ma ripeto dipende anche dagli stessi studenti farsi avanti, essere più propositivi.</p>

Intervista 3: Tutor interno (ITT Carlo D’Arco)

Domanda	Risposta
<p>Può gentilmente descrivere una breve presentazione e la sua attività in qualità di tutor interno dell’alternanza scuola-lavoro</p>	<p>Insegno progettazione nell’indirizzo Cat e svolgo anche attività di libero professionista. Aggiungo questo perché sono molto legato al mondo del lavoro e quindi cerco di dare un imprinting ai ragazzi grazie anche alla mia esperienza professionale esterna alla scuola. Quindi è da tanti anni che mi occupo di alternanza scuola-lavoro con i ragazzi. Ho iniziato tanti anni fa su base volontaria perché la facevo alla fine dell’anno scolastico ma non era ancora strutturata. Era solo di due settimane ma vedevo che il periodo era troppo breve per il valore dell’apprendimento dei ragazzi. La prima settimana incominciavano ad orientarsi, capire e il tutor dopo 3 giorni andava via, non dedicava molto tempo a loro e poi alla fine della seconda settimana poi dovevano andar via. Quindi era difficile che ci fossero esperienze significative.</p>
<p>A tal proposito con la nuova legge 107, con l’introduzione dell’obbligatorietà e</p>	<p>Dopo le prime esperienze di alternanza, abbiamo incominciato</p>

<p>delle 400 ore nel triennio secondo Lei quali strategie saranno adottate e quali cambiamenti vi saranno anche nella fase di progettazione curricolare?</p>	<p>a fare quelle facoltative. Devo dirvi che tra quelle e ora non è cambiato quasi nulla. Sicuramente ora è piu strutturata, e abbiamo aumentato le ore, ma il concetto è lo stesso.</p>
<p>Vorrei chiederle qual è il suo rapporto con il tutor esterno (aziendale) nella fase di progettazione curricolare?</p>	<p>Nella scelta dei tutor esterni li scelgo io a seconda della classe e dello studente; di solito vado a sceglierli in modo mirato. Purtroppo ogni tanto capitano anche esperienze negative, in cui il tutor non li seguiva per nulla e i ragazzi non facevano niente per 4 settimane. Quindi è un aspetto molto delicato la scelta del tutor esterno e soprattutto è difficile collocare tutti questi ragazzi. Noi diciamo siamo facilitati nel nostro indirizzo rispetto ad altri o ai licei. E poi come le dicevo prima abbiamo nel tempo fatto il nostro percorso di alternanza, le nostre esperienze molto prima che arrivassero queste ultime normative, quindi problemi non ne abbiamo avendo già una struttura e capacità formative. Inoltre abbiamo anche l'appoggio del collegio dei geometri.</p>
<p>Riguardo al tema dell'orientamento e del valore di questa esperienza per i ragazzi per auto-orientarsi ad una possibile scelta futura. Che cosa ne pensa di questo aspetto?</p>	<p>Ci sono dei ragazzi che sono entrati con una consapevolezza di intraprendere questo indirizzo e con l'alternanza hanno cambiato traiettoria di orientamento. O al contrario ragazzi che hanno iniziato il loro percorso di studi poco convinti o annoiati e questa esperienza li ha cambiati, ha cambiato la loro percezione orientativa. Diciamo da questi esempi sembra che l'alternanza possa avere un valore auto-orientativo e riflessivo nei confronti dello studente.</p>
<p>Secondo Lei gli studenti sono in grado attraverso questa esperienza di integrare le loro conoscenze apprese in aula con le competenze tecniche e pratiche che possono acquisire sul posto di lavoro?</p>	<p>Io questo tentativo di ampliare la didattica e adattarla al mondo del lavoro l'ho sempre fatto per i motivi che le ho detto prima. I studenti li abbiamo sempre portati in azienda, a farli conoscere l'ambiente, le dinamiche. Quindi il collegamento c'è e c'è ancora. Quello che è cambiato è che prima gli insegnanti lo facevano volontariamente e ora lo fanno tutti, si sono adattati scuole, insegnanti dopo l'obbligatorietà.</p>
<p>Secondo Lei un altro aspetto importante di questa esperienza è la partecipazione, la socializzazione, il lavoro di gruppo. Tornando in aula li vedi cambiati anche sotto questo aspetto?</p>	<p>Se ci riferiamo a questa classe è sempre stata una classe eterogenea come impegno e applicazione ma anche uniti come ragazzi, vanno d'accordo, si aiutano; capita tante volte che si fermano a casa di un compagno, studiano insieme, fanno gruppo. Quindi secondo me non è l'alternanza che migliora questo aspetto dell'apprendimento dei ragazzi; già prima c'era questa condivisione, impegno reciproco. Sicuramente può migliorare le loro competenze cosiddette trasversali, interagire con persone più esperte, diventare più responsabili nel compiere un'attività. Però non ho visto questo grande cambiamento, nel senso che già prima avevano questo tipo di competenze.</p>
<p>Infine il tema del rapporto con i genitori. In qualità di tutor interno ha interagito con le famiglie e cosa ne pensano dell'alternanza, la ritengono utile per i loro ragazzi?</p>	<p>Allora con i pochi genitori con cui ho parlato, mi sono sembrati molto contenti di questa esperienza per i loro figli; la ritengono molto utile anche per quando usciranno dalla scuola per il loro futuro professionale.</p>
<p>Per quanto riguarda la fase di valutazione finale, per esempio il prossimo anno ci</p>	<p>Allora intanto per quanto riguarda la valutazione settimanale di solito ci vedevamo il sabato perché non andavano nello studio o in azienda e facevamo un briefing di due ore discutendo dell'esperienza della settimana, se c'erano delle problematiche facevo delle telefonate al tutor aziendale. E poi alla fine del</p>

sarà il completamento del triennio obbligatorio Come state progettando la fase di valutazione finale?

percorso gli facevo fare **una prova, un progettino**, un computometrico su quello che avevano fatto sul posto di lavoro, **per vedere alcuni aspetti tratti dalla loro esperienza**. Ad esempio gli ho fatto fare un progettino di un'autorimessa e per farli lavorare in gruppo ho cercato di affiancare un gruppo di ragazzi che aveva fatto un'altra esperienza lo scorso anno al gruppetto di quest'anno così al fine di scambiarsi le loro esperienze, conoscenze, competenze acquisite in alternanza (impegno reciproco).

Intervista 4: Tutor interno (ITE Galileo Galilei)¹⁶⁷

Domanda	Risposta
<p>Può gentilmente introdurre una sua breve presentazione descrivendo la sua attività in qualità di tutor scolastico dell'ASL, che sta svolgendo presso l'ITE Galileo Galilei?</p>	<p>Sono una docente di Economia aziendale e insegno presso l'Istituto Tecnico Economico Galilei di Avezzano da molti anni. Dall'a.s. 2015/2016, ovvero dall'entrata in vigore della L. 107/2015, svolgo l'attività di tutor scolastico. Inoltre svolgo anche la funzione di referente dell'Alternanza scuola lavoro. Nel ruolo di tutor scolastico svolgo le seguenti attività: a) Preparazione e affiancamento dello studente per facilitare la realizzazione dell'esperienza lavorativa; b) Collaborazione con il tutor aziendale nelle fasi di progettazione, attuazione e monitoraggio del tirocinio; c) Raccordo tra azienda e consiglio di classe.</p>
<p>In che modo e con quali strumenti, Lei cerca di accompagnare ed incoraggiare lo studente nella sua esperienza di alternanza scuola lavoro?</p>	<p>Cerco di far comprendere che cosa è l'alternanza scuola lavoro attraverso attività di formazione in aula, questionari di gradimento e accogliendo anche le proposte di tirocinio che provengono dagli stessi studenti e dalle loro famiglie. Inoltre spiego loro quali diritti e quali doveri sono stabiliti dalla legge per gli studenti che svolgono il tirocinio. Per incoraggiarli spiego loro che l'alternanza è una opportunità da non sottovalutare in quanto prepara i giovani alle sfide future e sviluppa competenze trasversali molto richieste in azienda.</p>
<p>Secondo Lei gli studenti attraverso questa esperienza di alternanza, sono in grado di comprendere il valore di questa opportunità, quale prima esperienza sul mondo del lavoro? E quali competenze trasversali, secondo Lei, potrebbero attivare per affrontare in modo più efficace il loro percorso di alternanza in azienda?</p>	<p>Non credo che sia possibile generalizzare: molti ragazzi comprendono l'importanza di tale opportunità, altri ritengono che sia solo un ulteriore onere che si aggiunge agli impegni scolastici. È compito della scuola e anche delle famiglie far comprendere loro che si tratta di un'attività molto formativa per la persona e per le future scelte professionali. Le competenze trasversali da attivare anche con il contributo della scuola sono: lavorare in gruppo, comunicare in modo efficace, risolvere situazioni problematiche, affrontare situazioni di stress, svolgere un compito assegnato, rispettare le opinioni degli altri, rispettare le regole e gli orari.</p>
<p>Una delle finalità dell'alternanza, è quella di integrare le conoscenze teoriche apprese in aula con le competenze tecniche apprese in azienda. Cosa ne pensa relativamente a questo aspetto? Gli studenti secondo Lei sono in grado di</p>	<p>Ritengo che l'alternanza, se ben fatta, riesca a integrare teoria e pratica, con interessanti risvolti positivi per la formazione e la crescita degli studenti. Sono convinta che i ragazzi siano in grado di combinare teoria e pratica nel percorso di alternanza, ma non solo, anche in qualsiasi altra attività progettuale loro</p>

¹⁶⁷ Le interviste ai tre tutor dell'ITE Galileo Galilei, sono state somministrate via mail, e strutturate con le stesse domande a differenza delle interviste ai tutor interni dell'ITT Carlo D'Arco.

<p>“combinare” la teoria con la pratica?</p> <p>Un altro obiettivo dell’alternanza, è quello di favorire l’orientamento dei ragazzi verso possibili scelte future. Cosa ne pensa di questo aspetto? Ha notato un cambiamento dal punto di vista dell’auto-orientamento da parte degli studenti sulle loro scelte future? E con quali strumenti e modalità il tutor interno dovrebbe accompagnare lo studente sotto questa prospettiva?</p>	<p>proposta, se opportunamente guidati e affiancati.</p> <p>La funzione orientativa riconosciuta all’alternanza è indubbia, in quanto il primo contatto con un mondo sconosciuto, quello del lavoro, implica riflessioni personali sul proprio futuro e sulle proprie scelte professionali.</p> <p>Ho notato che gli studenti, dopo l’esperienza di alternanza, hanno maggiore consapevolezza di sé e dell’ambiente esterno e sicuramente qualche strumento in più per decidere quale strada intraprendere. Il tutor scolastico deve svolgere il suo ruolo senza perdere mai di vista tale obiettivo e operare in ogni fase della sua attività valorizzando le attitudini personali e professionali dello studente, tenendo conto delle sue preferenze e del suo gradimento. Il monitoraggio e l’auto-valutazione dell’esperienza lavorativa sono senz’altro strumenti utili per i fini orientativi.</p>
<p>Nella fase di progettazione sia organizzativa che didattica del percorso di ASL, con quali modalità Lei collabora con il tutor esterno? E con quali strumenti e criteri Lei valuta insieme al tutor esterno, obiettivi raggiunti e le competenze progressivamente sviluppate dallo studente?</p>	<p>In ogni fase del percorso si attua una stretta collaborazione con il tutor aziendale che si esplica in modi molteplici, individuando insieme i modi, i tempi e le attività da realizzare, affrontando le difficoltà e i problemi che dovessero presentarsi e scambiando impressioni e opinioni sull’esperienza dello studente.</p> <p>Gli obiettivi raggiunti e le competenze sviluppate sono valutati con la predisposizione del diario di bordo tenuto a cura del tutor e del tirocinante insieme, della scheda di valutazione dell’azienda e della scheda di autovalutazione dello studente.</p> <p>I criteri di valutazione prevedono una serie di livelli (base, intermedio, ottimale) di raggiungimento degli obiettivi e di sviluppo delle competenze sia trasversali che tecnico-professionali.</p>
<p>Dopo l’introduzione dell’obbligatorietà dell’alternanza con la “Legge 107”, un’altra questione importante, di cui si dibatte spesso al fine di realizzare una buona alternanza è quella di formare i docenti nel ruolo di tutor interno, essendo un “ruolo centrale” per il successo dell’ASL. Lei cosa ne pensa in qualità di tutor interno? Cosa suggerirebbe ad esempio per la formazione dei tutor?</p>	<p>Ritengo che la formazione dei tutor interni è di fondamentale importanza per un’alternanza di qualità. Così come concepita dalla L.107, l’alternanza entra di diritto nella programmazione del curriculum della scuola e comporta necessariamente un ripensamento e una ri-progettazione dell’offerta formativa. Per questo non basta fare formazione ai docenti referenti dell’alternanza, ma è necessario formare tutti i docenti del consiglio di classe, non solo i tutor.</p>
<p>Si parla spesso in questi ultimi anni di sensibilizzare nelle scuole gli studenti al tema della “cittadinanza attiva”. Secondo Lei questa esperienza può essere utile ai ragazzi non solo per diventare “buoni lavoratori”, ma soprattutto per diventare dei “buoni cittadini”. Cosa ne pensa di questo aspetto?</p>	<p>L’alternanza, avvicinando i giovani al lavoro, può assolvere a tale compito, se realizzata nel rispetto della legge e senza trascurare il livello qualitativo dell’esperienza. Inoltre il rispetto delle regole, degli orari e dei compiti assegnati, il rispetto delle opinioni altrui, l’essere parte di una struttura aziendale che opera per raggiungere un fine comune, che sul luogo di lavoro sono imprescindibili, favorisce lo sviluppo di senso di responsabilità, cooperazione e solidarietà, elementi indispensabili per essere buoni cittadini.</p>

Intervista 5: Tutor interno (ITE Galileo Galilei)

Domanda	Risposta
<p>Può gentilmente introdurmi una sua breve presentazione descrivendo brevemente la sua attività in qualità di tutor scolastico dell'alternanza scuola lavoro che sta svolgendo presso l'ITT Galileo Galilei?</p>	<p>Sono una insegnante di informatica ed ho collaborato in modo attivo per tutto l'a.s. 2015-16 alla funzione strumentale "continuità e territorio", insieme alle colleghe Giulioesare e Santilli, che si occupa specificatamente dell'ASL. Inoltre, sono stata docente referente dei progetti ASL per le classi terze, quarte e quinte. Il nostro lavoro iniziale è stato quello di studiare ed interpretare la normativa vigente, in particolare la L. 107/2015, nonché la guida del MIUR, per poi mettere in atto tutte le attività di tirocinio. Molto tempo è stato speso per costituire alleanze con il territorio e le famiglie degli allievi. In qualità di tutor scolastico ho seguito 10 alunni durante il loro periodo di formazione, ascoltando quotidianamente i loro problemi, confortandoli e supportandoli, a volte, indirizzandoli verso un comportamento più consono al mondo del lavoro (puntualità, abbigliamento, serietà nello svolgimento dei compiti assegnati, rispetto dei tempi nelle consegne); contestualmente anche i rapporti con i diversi tutor aziendali hanno sempre mirato al successo formativo dei tirocinanti. Il risultato ottenuto è stato quello di una sinergia efficace e stimolante per tutti.</p>
<p>In che modo e con quali strumenti, Lei cerca di accompagnare ed incoraggiare lo studente nella sua esperienza di alternanza scuola lavoro?</p>	<p>Il momento del tirocinio è l'ultima tappa di un percorso che ha inizio quasi con il nuovo a.s. Infatti i ragazzi vengono preparati ad affrontare la loro esperienza nel mondo del lavoro durante l'intero anno scolastico, con seminari, lezioni specifiche in aula, visite guidate, incontri con i genitori e con le rappresentanze aziendali. Loro sanno benissimo che la figura del tutor interno è il loro punto costante di riferimento, sia per eventuali disagi che per i loro progressi, ma che comunque, uscendo dal mondo protetto della scuola, devono sempre esercitarsi ad essere persone autonome e credere in se stessi, poiché solo l'esperienza personale è fondamentale per lo sviluppo e la crescita individuale.</p>
<p>Secondo Lei gli studenti attraverso questa esperienza di alternanza, sono in grado di comprendere il valore di questa opportunità, quale prima esperienza sul mondo del lavoro? E quali competenze trasversali secondo Lei, potrebbero attivare per affrontare in modo più efficace il loro percorso di alternanza in azienda?</p>	<p>Premesso che stiamo parlando di adolescenti, penso che gli allievi delle terze, che affronteranno per la prima volta l'ASL, questa verrà percepita più come un impegno, un obbligo al quale non si può sfuggire; gli allievi delle quarte invece avendo già sperimentato l'anno passato avranno sicuramente una consapevolezza diversa, una posizione di confronto rafforzata, e un miglioramento della capacità di resilienza. Le competenze trasversali che poi emergeranno gradualmente saranno quelle di cittadinanza attiva.</p>
<p>Una delle finalità dell'alternanza, è quella di integrare le conoscenze teoriche apprese in aula con le competenze tecniche apprese in azienda. Cosa ne pensa relativamente a questo aspetto? Gli studenti secondo Lei sono in grado di "combinare" la teoria con la pratica?</p>	<p>Questo aspetto dipende molto dall'agire dell'azienda ospitante. E' evidente che se l'ospitante è informato sul percorso svolto dall'alunno e spiega allo stesso la strategia che vuole adottare durante la fase di tirocinio e gli obiettivi che insieme si vogliono raggiungere è più facile che la conclusione finale dell'esperienza risulti una giusta combinazione dei saperi. Perciò, importante, in questa fase, è che il tutor aziendale creda nell'iniziativa, prenda in carico il tirocinante e gradualmente lo conduca verso implementazioni via via più complesse. Tra tutor aziendale e studente si deve creare, quindi, una relazione</p>

	fondante di reciproca stima e di collaborazione, in quanto è proprio sulla relazione che si stabilisce il legame costruttivo.
Un altro obiettivo dell'alternanza, è quello di favorire l'orientamento dei ragazzi verso possibili scelte future. Cosa ne pensa di questo aspetto? Ha notato un cambiamento dal punto di vista dell'auto-orientamento da parte degli studenti sulle loro scelte future? E con quali strumenti e modalità il tutor interno dovrebbe accompagnare lo studente sotto questa prospettiva?	È ancora troppo presto per ravvisare nei ragazzi un orientamento autonomo verso scelte future. In loro, piano piano, si sta facendo strada il “senso” del futuro e delle loro capacità personali, anche di fronte agli ostacoli. Il vero cambio di rotta(outcome), si potrà valutare nel medio-lungo periodo, stabilendo in che misura, gli studenti, le loro famiglie, la scuola e il territorio avranno contribuito alla performance.
Nella fase di progettazione sia organizzativa che didattica del percorso di ASL, con quali modalità Lei collabora con il tutor esterno? E con quali strumenti e criteri Lei valuta insieme al tutor esterno, obiettivi raggiunti e le competenze progressivamente sviluppate dallo studente?	Affinché il sapere saputo possa trasformarsi in sapere sapiente è fondamentale la relazione che si stabilisce tra tutor aziendale e quello scolastico. Spesso mi è capitato di soffermarmi con il tutor aziendale per stabilire insieme le modalità e strumenti più efficaci da adottare e in grado di far affiorare la preparazione teorica degli studenti nell'applicazione pratica (problem solving, cooperative learning, tutoring, web quest, etc.). Per ciò che concerne gli obiettivi raggiunti e le competenze progressivamente conseguite, valutabili poi dai rispettivi consigli di classe, l'azienda ospitante ha utilizzato la modulistica e la tassonomia indicata dal ministero all'interno della guida.
Dopo l'introduzione dell'obbligatorietà dell'alternanza con la “Legge 107”, un'altra questione importante, di cui si dibatte spesso al fine di realizzare una buona alternanza è quella di formare sia i docenti in nel ruolo di tutor interno, essendo un “ruolo centrale” per il successo dell'ASL. Lei cosa ne pensa in qualità di tutor interno? Cosa suggerirebbe ad esempio per la formazione dei tutor?	La mia opinione è che, a prescindere dal ruolo di tutor, tutto il corpo docente, e tutti gli operatori della scuola dovrebbero aggiornarsi e formarsi per essere al passo con i tempi. Trovo che questo sia l'unico modo per rafforzare una propria motivazione personale e per essere in grado di guidare gli adolescenti a trovare la loro via maestra. Dal mio canto, essendo un tutor, oltre all'esperienza in campo, a quella maturata nella mobilità Erasmus (Germania e Spagna), attualmente sto frequentando il corso di formazione “il tutor nella scuola di qualità”, e dovrei prendere l'attestato a fine giugno.
Si parla spesso in questi ultimi anni di sensibilizzare nelle scuole gli studenti al tema della “cittadinanza attiva”. Secondo lei questa esperienza può essere utile ai ragazzi non solo per diventare “buoni lavoratori”, ma soprattutto per diventare dei “buon cittadini”. Cosa ne pensa di questo aspetto?	Intervenire sullo sviluppo degli adolescenti non è soltanto eticamente giusto, ma decisivo per la loro crescita psico-fisica e culturale, con conseguente vantaggio per tutta la società civile. Lo scopo è quello di educare la persona e di arricchirla culturalmente, poiché la povertà educativa priva i ragazzi della possibilità di apprendere al meglio e di sperimentare i propri talenti a scapito delle proprie aspirazioni. Pertanto, l'ASL diventa in questa ottica un ampliamento dell'offerta formativa, creando nuove opportunità di formazione e di inclusività.

Intervista 6: Tutor interno (ITE Galileo Galilei)

Domanda	Risposta
Può gentilmente introdurre una sua breve presentazione, descrivendo la sua attività	Sono un insegnante di Scienze integrate nel biennio presso ITE G. Galilei di Avezzano. Ho frequentato il corso di formazione per l'alternanza scuola lavoro e per il secondo anno svolgo l'incarico di tutor scolastico: 1) Ho preso accordi con aziende circa i tempi e le modalità di svolgimento delle attività; 2) Ho accompagnato i ragazzi alle relative destinazioni previa

<p>in qualità di tutor scolastico dell'ASL che sta svolgendo presso l'ITT Galileo Galilei?</p>	<p>presentazione e spiegazione delle attività da svolgere; 3) Ho consegnato al tutor scolastico la documentazione che accompagna gli studenti per l'intero percorso di alternanza; 4) Ho monitorato lo svolgimento delle attività sia con periodici incontri presso le aziende, sia comunicando con gli studenti tramite sms e gruppi whatsapp.</p>
<p>In che modo e con quali strumenti, Lei cerca di accompagnare ed incoraggiare lo studente nella sua esperienza di alternanza scuola lavoro?</p>	<p>Spiegando loro l'utilità di integrare le conoscenze scolastiche con l'esperienza pratica tipica dell'attività lavorativa che costituisce opportunità di crescita personale e di sviluppo delle proprie capacità relazionali.</p>
<p>Secondo Lei gli studenti attraverso questa esperienza di alternanza, sono in grado di comprendere il valore di questa opportunità, quale prima esperienza sul mondo del lavoro? E quali competenze trasversali secondo Lei, potrebbero attivare per affrontare in modo più efficace il loro percorso di alternanza in azienda?</p>	<p>Dalle impressioni raccolte ho constatato una generale soddisfazione da parte degli studenti derivante dalla consapevolezza di aver svolto una vera e propria esperienza lavorativa. Dall'esperienza vissuta è emersa la necessità di acquisire un aspetto comportamentale e relazionale adeguato all'ambiente e all'organizzazione del lavoro.</p>
<p>Una delle finalità dell'alternanza, è quella di integrare le conoscenze teoriche apprese in aula con le competenze tecniche apprese in azienda. Cosa ne pensa relativamente a questo aspetto? Gli studenti secondo Lei sono in grado di "combinare" la teoria con la pratica?</p>	<p>Nella maggior parte dei casi gli studenti sono riusciti a cogliere l'aspetto pratico delle conoscenze scolastiche che quindi sono risultate strumenti di operatività.</p>
<p>Un altro obiettivo dell'alternanza, è quello di favorire l'orientamento dei ragazzi verso possibili scelte future. Cosa ne pensa di questo aspetto? Ha notato un cambiamento dal punto di vista dell'auto-orientamento da parte degli studenti sulle loro scelte future? E con quali strumenti e modalità il tutor interno dovrebbe accompagnare lo studente sotto questa prospettiva?</p>	<p>Il tutor dovrebbe stimolare gli studenti a confrontare gli aspetti pratici e operativi delle attività svolte con le aspettative, in modo da elaborare con senso critico una scelta futura più consona alle inclinazioni e agli interessi personali.</p>
<p>Nella fase di progettazione sia organizzativa che didattica del percorso di ASL, con quali modalità Lei collabora con il tutor esterno? E con quali strumenti e criteri Lei valuta insieme al tutor esterno, obiettivi raggiunti e le competenze progressivamente sviluppate dallo studente?</p>	<p>È indispensabile avere incontri periodici con il tutor aziendale per organizzare al meglio le attività ed in caso intervenire per eventuali cambiamenti. È risultato utile l'utilizzo di schede, elaborate allo scopo, per riportare sinteticamente i risultati raggiunti.</p>
<p>Dopo l'introduzione dell'obbligatorietà dell'alternanza con la "Legge 107", un'altra questione importante, di cui si dibatte spesso al fine di realizzare una buona alternanza è quella di formare sia i docenti in nel ruolo di tutor interno, essendo un "ruolo centrale" per il successo dell'ASL. Lei cosa ne pensa in qualità di tutor interno? Cosa</p>	<p>Per il tutor scolastico sarebbe opportuna una conoscenza preliminare delle attività delle aziende per individuare i ruoli e mansioni da affidare agli studenti.</p>

suggerirebbe ad esempio per la formazione dei tutor?	
Si parla spesso in questi ultimi anni di sensibilizzare nelle scuole gli studenti al tema della “cittadinanza attiva”. Secondo lei questa esperienza può essere utile ai ragazzi non solo per diventare “buoni lavoratori”, ma soprattutto per diventare dei “buon cittadini”. Cosa ne pensa di questo aspetto?	Ritengo che questa esperienza sia per gli studenti un’occasione di crescita personale e rappresenti un’opportunità di sviluppare e ampliare le conoscenze utili nell’inserimento futuro nel mondo del lavoro.

3.2.2.2.3 Punto di vista della governance: Referente e Dirigente

Interviste semistrutturate

Ho somministrato tre interviste semistrutturate ai seguenti destinatari.

Di seguito lo schema relativo ai destinatari delle interviste (*tab. 13*):

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Referente ASL ITT Carlo D’Arco e il Liceo Isabella D’Este ▪ Dirigente scolastico ITT Carlo D’Arco e Liceo sabellaD’Este ▪ Dirigente scolastico ITE Galileo Galilei
--

Tabella n. 13 – Interviste/Governance, “Progetto ASL”

Fonte: Elaborazione personale

Intervista 1 al Referente dell’ASL (ITT Carlo D’Arco e Liceo Isabella D’Este)

Domanda	Risposta
Può gentilmente descrivere una sua presentazione della sua attività all’interno del progetto ASL presso il suo Istituto?	<p>Sono un Insegnante e tutor scolastico e referente del progetto alternanza scuola lavoro, presso l’ITT Carlo D’Arco e il Liceo economico-sociale –musicale e coreutico Isabella D’Este. Mi occupo della funzione strumentale per la relazione con l’esterno e l’ASL. Quindi da tre anni affronto il tema dell’ASL quale funzione di coordinamento. Cosa vuol dire coordinamento? Di fatto partecipo a tutta una serie di incontri che l’Istituto organizza sul tema dell’ASL e seminari, Convegni sulla formazione ad esempio organizzati dalla Camere di Commercio su questo tema. Poi di fatto insieme ad 20 altre persone gestisco una scuola che ha 4 indirizzi tecnici e 4 indirizzi di liceo.</p>
	<p>Innanzitutto come staff che si occupano dell’ASL abbiamo definito i compiti e le funzioni del tutor scolastico e aziendale. Il tutto parte dalla richiesta da parte di una scuola verso un’azienda.</p> <p>Come avviene la richiesta della disponibilità? Sulla base di un progetto formativo. Essendo l’ASL obbligatoria per il triennio noi comunque le facevamo anche prima per le classi 4 e 5; ogni anno il Dipartimento di indirizzo come ad esempio, il grafico, logistica, o liceo musicale, individuano delle competenze, abilità e conoscenze che all’interno del corso dovrebbero essere sviluppate per ogni curricula specifico per ogni classe.</p>

<p>Per il suo ruolo “delicato” di raccordo tra la scuola e l’azienda, in qualità di referente come riesce a gestire il raccordo tra tutor interno e tutor esterno e in che modo e con quali strumenti cerca di agevolare questo rapporto?</p>	<p>Dopodichè si prevedono un certo tipo di attività che i ragazzi potrebbero andare a fare in azienda per poter sviluppare quelle conoscenze, abilità, competenze apprese in aula al fine di metterle in pratica sul posto di lavoro. Con questo progetto formativo ci proponiamo alle aziende, agli studi d’architettura, alle agenzie di grafica etc. Volete prenderci i ragazzi che sanno e stanno imparando per fare queste cose per un certo numero di ore in questa azienda? Tenete conto che noi lavoreremo su questi aspetti. Quindi quello che gli studenti potranno venire a fare in azienda dovrete verificarlo sulla base delle loro conoscenze, attitudini e competenze andremmo a fare. Ora nel momento in cui abbiamo un insieme di aziende che ci danno la disponibilità, il tutor scolastico sulla base delle attitudini di ogni singolo ragazzo “smista i singoli individui”. Faccio un esempio nel campo della grafica: noi ci occupiamo di progettazione grafica, di fotografia, di video e lavoriamo con agenzie di grafica, con studi grafici, studi di produzione audiovisiva in base a una richiesta del ragazzo (“a me piace la fotografia voglio approfondirla nello studio” ad esempio) ed in base alla disponibilità delle aziende cerchiamo di assecondare le motivazioni e le attitudini del ragazzo per costruire un percorso duale valido e formativo.</p>
<p>A questo proposito nel progettare un piano formativo specifico per ogni studente in che modo e con quali criteri viene definito insieme alla Tutorship sia interna che esterna?</p>	<p>Essendo coordinatore del progetto grafica, progetto e scrivo di persona con i ragazzi i piani formativi. La condivisione con le aziende i piani formativi è dipesa molto dalle aziende, dalla loro disponibilità. Per farle un esempio noi (scuola) abbiamo contattato uno studio di progettazione grafica dove tra l’altro, il genitore di un nostro studente, è lo stesso tutor aziendale e titolare di questo studio. Funziona così: oltre a mandare il piano formativo, il tutto è preceduto da una telefonata al responsabile dell’azienda per sondare il terreno e poi si parte con la progettazione del piano formativo insieme al tutor interno e il tutor esterno, il Dirigente scolastico, il titolare dell’azienda.</p>
<p>Di solito con le realtà aziendali con cui vi confrontate il tutor esterno è anche il responsabile dell’azienda giusto?</p>	<p>Per quella che è la mia breve esperienza è così, nel campo della grafica essendo realtà molto piccole, studi fotografici, agenzie, non solo aziende medie e grandi. Da noi ci sono le realtà di logistica in cui c’è un tutor esterno specifico. Ho rilevato un malcontento da parte di alcuni tutor interni per l’attività di tutoraggio da parte di alcuni tutor esterni, e non solo ma si sono accorto che non sempre c’è una corrispondenza tra le richieste che la scuola fa e quello che il datore di lavoro offre. In percentuale non so quante esperienze sono state positive e negative.</p>
<p>Come avviene nel vostro Istituto la</p>	<p>L’anno scorso nella valutazione che abbiamo fatto è stata impostata così: a) una valutazione del tutor esterno; b) una valutazione del tutor interno sulla base di un diario di bordo che il ragazzo fa quale strumento autoriflessivo e metacognitivo sulle loro esperienze; c) una riflessione finale: ad esempio quali figure di riferimento hai avuto sul posto di lavoro (tutor esterno, persone esperte, tuoi compagni o pari), descrivere una giornata tipo, quali attività che ti hanno maggiormente coinvolto che sono piaciute di più, quali competenze sono migliorate con ASL, quanto e quali conoscenze sono spendibili le conoscenze che hai appreso in</p>

<p>valutazione annuale del percorso di ASL?</p>	<p>aula sul posto di lavoro. Questa valutazione è inoltre importante anche per noi grafici per il corpo docenti anche per l'anno successivo per riprogettare, riorientare la didattica e il curriculum anche più adattabile ai nuovi percorsi di ASL.</p>
<p>A tal proposito quali strategie avete adottato per progettare l'ASL alla luce dei cambiamenti dettati dalla Legge 107, una su tutte l'obbligatorietà e le 400 ore? Quali sono state le maggiori difficoltà?</p>	<p>Una delle maggiori difficoltà per alcuni indirizzi sicuramente è la reperibilità delle strutture ospitanti. Secondo un aspetto complicato: per esempio ci siamo accorti tutti nel grafico che a fronte delle 20-25 aziende che avevamo a disposizione sul territorio come quello Mantovano nell'arco di pochi anni avremmo dovuto mandare in alternanza più o meno 80 ragazzi per 20 aziende! Considerato che questi ragazzi devono fare 400 ore nell'arco di un triennio e che queste aziende ne prendono uno alla volta di ragazzi, essendo realtà medio –piccole se non piccolissime,(2-3 dipendenti anche), quindi “quando glieli mandiamo questi ragazzi”? Non è che posso bloccare l'attività scolastica, non posso dire “ragazzi a novembre, dicembre non venite a scuola perché dovete andare in alternanza”. Stiamo ragionando sull'individuare alcuni periodi dell'anno, ad esempio tutto settembre, e così praticamente la scuola inizierebbe ad Ottobre oppure Maggio. Quindi individuare quei periodi dell'anno dove si fanno meno cose a scuola nei quali poter mandare i ragazzi in alternanza. Anche perché a Giugno anche se i ministri cercano di portare l'alternanza d'estate, i ragazzi e le famiglie vogliono andare in vacanza giustamente.</p>
<p>A tal proposito volevo chiederle come informate e comunicate con le famiglie relativamente all'attività di alternanza, gli orari, rischi, spostamenti, etc? In che modo vi interfacciate con le famiglie?</p>	<p>Si il rapporto con le famiglie è un aspetto delicato. Si immagini quando un genitore si sente detto” guardi lei non può andare all'isola D'Elba o in Sardegna perché suo figlio deve andare in alternanza (...). Quindi è un'attività complessa e si intrecciano tante esigenze: Ci sono le esigenze dell'azienda(datore di lavoro “voglio il ragazzo quando mi serve”, se lo prendo a Luglio se non ho lavoro che lo prendo a fare?) e poi essendo realtà piccolissime bisogna portare la strumentazione in azienda perché lì non c'è. Risolte queste problematiche ci sono le esigenze della scuola. “Vorrei che il ragazzo facesse un percorso idoneo nella struttura”, “Vorrei che il ragazzo venisse in un certo periodo dell'anno, perché non può bloccare l'attività scolastica.” Si può portare solo un ragazzo alla volta perché sono realtà piccolissime (studi fotografici, per la grafica) e la strumentazione perché come dicevo non c'è. Poi ci sono le famiglie: “Lì il mio ragazzo non ci può arrivare perché è troppo lontano” etc.; infine tutto questo ha un costo. Ecco bisogna dire che noi come istituto diamo la possibilità ai ragazzi di attingere ad un piccolo tesoretto. Anzi quest'anno abbiamo un tesoro rispetto agli anni scorsi, in cui ci davano due lire, parliamo di circa 15 -20 euro pro capite per l'istruzione tecnica e 8-10 euro pro capite per i Licei. Quest'anno invece circa 60 euro pro-capite circa.</p>
<p>Quali vantaggi e benefici avete avuto da questo nuovo “introito” in termini di efficacia e successo dell'alternanza?</p>	<p>Innanzitutto fino l'anno scorso riuscivamo a pagare le spese di trasporto solo per coloro che dovevano sostenere spese importanti. Ma quest'anno si tiene conto anche per limitare le spese, per collocare ed associare il ragazzo con l'azienda sulla base delle conoscenze competenze e attitudini, anche per la</p>

variabile “mobilità” e spostamento logistico-territoriale, quindi la vicinanza al luogo di lavoro: è impensabile di poter mandare chi arriva dalla campagna in città e viceversa perché poi crei un problema di mobilità e malcontento delle famiglie.(però si affrontano queste problematiche). Poi dipende dalle famiglie, ci sono famiglie più elastiche, più moderne altre meno. Oggi ad esempio una madre si è rifiutata di firmare un foglio dove semplicemente si chiedeva di firmare una clausola su comodato d’uso di un computer e non voleva assumersi la responsabilità per il figlio.

L’anno scorso nel Rapporto Isfol 2015 sull’Iefp168, è emerso un dato importante sul tema della conoscenza dei percorsi di ASL. Erano state intervistate un campione di famiglie di ragazzi in degli istituti professionali, e buona parte di esse avevano scarsa conoscenza di quello che facevano i figli in apprendistato qualificante in questo caso, di cosa si trattava, la natura delle strutture, le ore di formazione etc. Cosa ne pensa lei in qualità di referente?

Da un certo punto di vista si credo di si c’è poca conoscenza da parte delle famiglie per quanto riguarda il nostro Istituto. Noi cosa facciamo? Una lettera di comunicazione alle famiglie nelle quali spieghiamo il progetto formativo, comunichiamo chi è il tutor interno ed esterno, le ore di formazione, qual è la struttura ospitante, dove si trova, cosa faranno etc. E viene allegato alla comunicazione, quindi le informazioni tecniche le diamo. Sul progetto di ASL quando vengono i genitori ai colloqui viene un genitore parlo.. delle difficoltà che vi possono essere nei percorsi di asl. Ad esempio “guardi L’ASL si effettuerò in questo modo”. Ritornando alle difficoltà che dicevo prima, noi abbiamo poche aziende per una marea di ragazzi”. Le alternative possono essere diverse a questo gap ad esempio progettando un project work l’azienda viene e commissiona un lavoro ad un ragazzo e nell’arco di 50 ore si lavora in parte in durante l’attività scolastica la mattina e in parte il pomeriggio con l’azienda che fa dopo una prima fase di brief durante a quale assegna il prodotto torna a fare un sorta di monitoraggio di ciò che ha fatto il ragazzo e poi fa una sorta di implementazione ed infine torna l’ultima volta ritorna per una valutazione finale insieme al tutor interno.

Poi un’altra iniziativa che fanno in quarta è un’esperienza vera e propria di tirocinio di 160 ore. Infine nella classe 5 abbiamo raddoppiato un project work da una parte con un’attività che organizza la scuola, un evento etc, una campagna pubblicitaria, è un’esperienza simile a quella che fanno in 3 classe ma il lavoro finisce nella tesina dell’esame di stato che può essere oggetto della tesina finale. Quindi abbiamo diversificato queste esperienze, però nasce dall’esigenza più che da un disegno educativo, pedagogico.

Allora di solito l’ultimo giorno di scuola alla fine del percorso per fare una relazione finale ed ho la possibilità con i ragazzi di scambiare impressioni, riflessioni sulla loro esperienza. Da questi incontri emergono alcuni aspetti importanti e significativi anche per le tematiche che mi diceva lei: l’apprendimento mentre si lavora, le differenze che ci sono tra due modi di apprendere, l’auto-consapevolezza del ragazzo. Ad esempio un ragazzo mi ha detto “Io finalmente ho capito con questa esperienza cosa facciamo a scuola”, cioè il fatto che voi ci insegnate un pò di grafica, un pò di fotografia, un po’ di video, un pò gestione dei social network, mi ha permesso in un’agenzia di grafica di rendermi conto una volta che mi sedevo accanto ad una figura di capire quello che stavo

¹⁶⁸ Si veda INAPP (2016), *XIV Rapporto sul sistema Iefp*.

<p>Per quanto riguarda proprio il tema della valutazione finale del loro progetto che sarà inserito nella terza prova dell'esame di stato, cosa ne pensa relativamente al valore valutativo che può avere questa esperienza di alternanza?</p>	<p>facendo. “Anche se non sono entrato operativamente nella produzione e non ho fatto nulla di concreto, non ho fatto una fotografia, un video, però stando accanto al grafico capivo le esigenze a cui lui doveva assolvere, dall'altra parte i fotografo sapevo che cos'era una sala di pose, e come si stava muovendo e qual'era il suo intento”. Quindi queste riflessioni sono molto importanti perché emerge il fatto di aver vissuto su di sé che l'esperienza e la conoscenza appresa a scuola deve essere integrata con l'esperienza e l'osservazione nel contesto di lavoro aumenta la consapevolezza di ciò che si studia in aula. Bisogna dire che questo ragazzo aveva una storia particolare perché aveva una storia di insuccessi scolastici ed è più grande rispetto agli altri; è sempre stato un ragazzo curioso però all'inizio snobbava gli altri ragazzi perché veniva da un ITIS che a detta di tutti la richiesta e le aspettative dei Docenti nei confronti dei ragazzi è molto alta. Arrivato qui quindi pensava di studiare di meno anche se da noi c'è un altro modo di studiare e lavorare, si fa molto laboratorio, più pratica meno teoria. Comunque non è facile motivare un ragazzo che ha avuto degli insuccessi scolastici! Devo dire che proprio attraverso l'alternanza ha trovato un significato al suo percorso di studi e credo anche per la sua crescita personale e di orientamento in una scelta futura. Credo che sia anche una soddisfazione personale. Però devo anche dirti che ad oggi faccio fatica a dirti quanti ragazzi possono aver avuto un'esperienza positiva e un impatto così come questo ragazzo e se questa può essere la base per ritrovare la motivazione allo studio questo è qualcosa che scopriremo. Se davvero l'alternanza è davvero formativa come metodologia e le conoscenze e le competenze che maturano in azienda sono coerenti e attinenti al progetto scolastico sicuramente sarà efficace.</p>
<p>Cosa ne pensa relativamente al valore educativo e formativo che ha questa esperienza per i ragazzi attraverso il lavoro rispetto al tradizione apprendimento in classe?</p>	<p>Secondo me ci sono vari aspetti dell'alternanza che possono essere positivi e formativi se il progetto di ASL è ben fatto, a regola d'arte, e sviluppato bene e coordinato soprattutto bene tra le due parti e tra i due tutor interno ed esterno. Se il ragazzo può migliorare le proprie competenze in un contesto lavorativo intanto mette la testa fuori dalla scuola e può vedere se le sue competenze sono spendibili sul posto di lavoro, poi ovviamente si impara sul lavoro ma è un processo lungo. Se arrivi in una realtà lavorativa e non sei completamente disorientato e riesci a comprendere quello che ti succede intorno è perché evidentemente a scuola sei riuscito a studiare e apprendere bene; ad esempio se sul posto di lavoro al ragazzo viene messo un computer, un software e riesce a soddisfare le richieste del datore di lavoro seppur con tutte le difficoltà, tempistiche, stress allora può avere una valenza formativa.</p>
<p>Nella mia ricerca, ho elaborato un dispositivo pedagogico con cinque indicatori; uno di questi è denominato “partecipazione”. Credo che sia un aspetto centrale in questa metodologia di apprendimento duale per il ragazzo che si trova all'improvviso a partecipare ad una comunità di pratica</p>	<p>Credo che dipenda molto anche dalle strutture ospitanti oltre che dal ragazzo. Ci sono aziende che hanno uno spirito ad accoglierli e una sensibilità anche a formare e a coinvolgere il ragazzo, altre meno, altre per nulla. Ci sono aziende che hanno voluto formare i ragazzi in alternanza e poi sono stati assunti. Non sono pochi i ragazzi che abbiamo avuto che a seguito dello stage, attraverso i voucher sono stati assunti dall'azienda per una collaborazione. Almeno 4-5 ragazzi. Per il ragazzo questo è</p>

<p>nuova e diversa rispetto alla classe e alla scuola, come può essere l'ambiente di lavoro. Cosa ne pensa di questo aspetto? Ha notato un cambiamento anche nella maggiore responsabilità da parte dei ragazzi al ritorno a scuola?</p>	<p>molto gratificante.</p>
<p>Infine un'ultima domanda sul tema della crescita personale e sulla progettualità del ragazzo. Secondo Lei l'alternanza può contribuire ad una crescita personale?</p>	<p>Io credo che l'alternanza nel nostro istituto sia stato un successo formativo e aumenta sicuramente nei ragazzi la voglia di costruire, progettare essere attivi. Daniele Morselli nella sua ricerca di quest'anno ha potuto constatare come 16 diplomati lo scorso anno nel grafico ora sono tutti occupati. Cosa significa? C'è chi ha intrapreso gli studi universitari, c'è chi ha intrapreso un percorso di lavoro, chi un altro percorso di studi ma sicuramente non c'è nemmeno un neet tra questi.</p>

Intervista 2 al Dirigente scolastico – ITT Carlo D'Arco

Domanda	Risposta
<p>Quali strategie state adottando per affrontare, una nuova progettazione dell'alternanza adattandola ai nuovi cambiamenti portati dalla Legge 107 (Buona Scuola)?</p>	<p>Allora innanzitutto i vari dipartimenti hanno elaborato un percorso idoneo a ciascuno indirizzo. Alcuni con maggiore facilità dove nel tecnico c'è l'abitudine a progettare l'alternanza; alcuni con qualche disorientamento ai corsi più nuovi. Vorrei precisare che la mia scuola è composta da un Liceo l'Isabella D'Este e da un Tecnico-tecnologico, il Carlo D'Arco ed è quindi molto articolata e variegata, abbiamo creato spesso le sinergie che hanno dato buoni frutti. Allora tornando al discorso di prima abbiamo cercato di far compiere a tutti di dipartimenti una proposta che partendo dalla terza arrivasse alla quinta. Abbiamo cercato ad esempio all'indirizzo grafica, un corso a curvatura estetica, artistica ma inserito nell'ITT e di coinvolgere anche la seconda; i ragazzi hanno detto non ci rendiamo conto di essere in un grafico, e allora abbiamo cercato dalla seconda di organizzare visite all'interno di enti, istituzioni, come ad esempio il M.A.R.T. di Rovereto, dove fanno esperienze pratiche. Mi viene in mente il M.A.R.T. perché è quello più gradito dai ragazzi. Poi dalla terza c'è un percorso fatto di piccole esperienze per poi arrivare alla vera e propria alternanza nella quarta e quinta. Devo dire che noi siamo molto avvantaggiati come Istituto, perché da circa tre anni un ricercatore di Cà Foscari lavora con noi e abbiamo fatto dei laboratori di apprendimento che adesso si stanno evolvendo in un'alternanza più strutturata. Il suo ruolo di facilitatore all'interno del Tecnologico è stato prezioso ed importantissimo. Mi preme precisare che questa esperienza è tutta fatta all'interno della scuola.</p>
	<p>Mi collego con quello che ho detto prima. Noi siamo – soprattutto al tecnico – avvantaggiati per il lavoro che abbiamo fatto negli anni. Gli insegnanti hanno fatto questi laboratori e si sono formati. Io credo che la formazione degli insegnanti la facciamo solo noi a Mantova. Insegniamo loro come dialogare, come relazionarsi con le aziende, a comprendere delle nuove dinamiche di questa metodologia dell'alternanza. Il dialogo con le aziende non è mai stato semplicissimo. Bisogna avere un po' di tempo per capirsi, per negoziare</p>

<p>Quali criticità sta affrontando in qualità di Dirigente, con gli stakeholders, parti sociali, imprenditori e soprattutto con quali modalità interagite con le aziende, anche in relazione alla progettazione curricolare tra il tutor interno e quello esterno?</p>	<p>significati, ad apprendere i rispettivi linguaggi. Io quando facevo l'insegnante non in questo istituto un tempo ma in un istituto di ragioneria. Lavoravamo con aziende notissime qui nel Mantovano: Levoni, Corneliani, Lubiam, Mercegaglia; è chiaro che se volevano persone all'ufficio esteri mandavo quelli bravi nelle lingue; se volevano persone nell'ufficio vendite mandavo persone disinvoltate se invece volevano persone brave nella contabilità mandavo ragazzi precisi, più attento al dettaglio, etc. Prima il dialogo con le aziende era facile finché c'era lavoro, li prendevano, li accettavano, li chiedevano. Poi sa il mondo aziendale è variegato. C'era chi anche lo sfruttava, faceva fare le fotocopie, manovalanza, chi invece li valorizzava e li faceva crescere, dedicava del tempo. Dipendeva da molti fattori contingenti. Poteva capitare che quell'anno erano presi da una maggiore produttività, e non potevano seguire il ragazzo, distaccare una persona per seguire l'alunno lo fai se puoi.</p> <p>Per quanto riguarda il raccordo tra scuola e azienda relativamente al ruolo della Tutorship interna ed esterna, è un tema importante e delicato. Dal dialogo tra i due tutor qualche dato è sempre emerso; direi più una formazione sulle competenze di cittadinanza che competenze didattiche. Non è semplicissimo insegnare in un periodo breve di 3 mesi la disciplina la sequenza lineare che ti dà la disciplina, le competenze tecniche, però impari altre cose come organizzare un lavoro, a risolvere problemi, tutte le variabili che poi noi misuriamo nelle schede predisposte.</p>
<p>Entrando nel merito della mia ricerca empirica, vorrei chiederle relativamente alla dimensione riflessività, secondo Lei, la metodologia didattica dell'alternanza può contribuire a migliorare la capacità degli studenti di collegare cosa si insegna a scuola con quello che serve al mondo del lavoro grazie anche all'ausilio della Tutorship e quindi avere una maggiore consapevolezza del proprio percorso di studi? E conseguentemente può aiutare a orientarli verso una possibile scelta professionale futura?</p>	<p>Io credo che questo sia uno degli obiettivi fondamentali. Poi sa ad orientarsi si è sempre in grado, ma bisogna migliorare e continuare ad orientarsi per tutta la vita ed ad apprendere tutta la vita attraverso l'esperienza aiuta a fare. Anche un percorso meno strutturato è fonte di orientamento. Io ho sentito ragazzi che dicevano questo lavoro d'ufficio non fa per me; oppure mi piacciono le relazioni con gli altri. Anche perché come dicevo prima noi abbiamo anche il Liceo economico e delle scienze umane e vedo che tutti questi indirizzi aprono a facoltà e lavori molto diversi e vedo che qualcuno di loro sceglie dopo l'esperienza di alternanza. Ho parlato con uno di loro che sta finendo la laurea in Giurisprudenza a Trento e mi ha detto mi è servito molto lo stage. Quindi quanto meno il contatto è importante. Non pensiamo che vivono solo a scuola, essere dentro le aziende è molto importante, capire il contesto, mettersi in discussione, se sanno le lingue.</p>
<p>Per facilitare nel loro orientamento come si pone il ruolo del tutor nel facilitarli anche in prospettiva futura?</p>	<p>Forse sarebbe da potenziare perché la mia impressione è che il tutor interno in molti corsi ancora è in fase embrionale. Guardi questo aspetto io non l'ho verificato all'interno del laboratorio che le parlavo prima che sta curando il Dott. Morselli, ma credo che in molti aspetti anche la figura del tutor sia legata all'apprendimento dei contenuti didattici a scuola. Però stiamo cercando di formare il tutor interno anche in questo a far comprendere che il ragazzo va accompagnato anche nella fase orientativa attraverso le sue competenze e non solo per materia didattica.</p>
<p>Un altro tema che mi preme</p>	<p>Che configuri un'identità compiuta oggi come oggi è</p>

<p>approfondire è la partecipazione dei ragazzi ad un contesto diverso, nuovo rispetto alla scuola. Secondo Lei lo studente attraverso questa esperienza di alternanza riesce ad elaborare in modo personale una partecipazione consapevole alle attività lavorative, configurando la sua identità, nei diversi contesti di relazionali (Scuola e Azienda). E Lei anche attraverso l'esperienza del tutor interno a vedere dei benefici, dei cambiamenti quando ritornano in aula?</p>	<p>abbastanza difficile. L'identità è qualcosa che è in perenne evoluzione, però sicuramente può lo studente attraverso questo percorso di apprendimento fare un piccolo passo avanti verso un'acquisizione di una propria identità, un aspetto dell'identità professionale importante, un progresso lo fa. Ho sentito molte volte la parola identificarsi, dipende anche molto da vari fattori, dipende anche molto dal singolo, dalla struttura ospitante dallo stesso tutor aziendale. Non ho devo dire mai fatto uno studio strutturato, si tratta di percezioni da puro vissuto. Ad esempio alcune volte può esserci un coinvolgimento emotivo dovuto ad un fatto specifico, che lo porta ad indentificarsi, a sentirsi parte di un gruppo, ad avere più consapevolezza. Ma questo andrebbe ripeto verificato attraverso uno studio specifico.</p>
<p>Collegato all'aspetto dell'identità, è anche la dimensione di responsabilità. Secondo Lei lo studente riesce ad elaborare comportamenti responsabili quali idea di impegno reciproco, valori condivisi nel contesto aziendale?</p>	<p>Credo proprio di sì! Perché molto spesso le aziende anzi questo porta ad una riscoperta dello studente da parte del tutor. Mi spiego il ragazzo birichino, quello lavativo, che viene sospeso perché non porta i compiti, che non riesce a stare fermo sul banco, in azienda viene valorizzato perché è attivo, perché ha proposto un'idea, perché ha risolto un problema, certo non è che gli vengono date le sorti di un'azienda però viene visto come una persona positiva.</p> <p>Questo si rispecchia a scuola quando il tutor interno va in azienda e sente dire lo sai che Pietro è bravo, si è comportato benissimo, l'ho sentito tante volte. Questo riscontra sicuramente più negli istituti tecnici dove non hanno magari voglia di studiare la letteratura, filosofia etc., però hanno voglia di fare un altro tipo di intelligenza più pratici vogliono costruire, e vengono meglio valorizzati o forse la scuola respinge un certo tipo di ragazzi, anzi un pò di più di un forse!</p>
<p>Quindi secondo Lei anche a livello progettuale il discente è in grado di esercitare a livello progettuale la sua capacità d'agire, perseguendo i propri obiettivi come valori attraverso relazioni negoziali con il tutor e il gruppo?</p>	<p>Mi è difficile misurarla questa cosa. Notiamo però quando rientrano in aula un fenomeno di complessiva maturazione di alcune cose che non sono le stesse per tutti Ad esempio "ho capito che questo lavoro non fa per me", "voglio fare il geometra", "voglio andare in cantiere", "non voglio stare in ufficio". Anche queste espressioni mi sembrano, un tentativo di progettare il proprio futuro. Poi questa è una domanda che si potrebbe girare anche ai tutor interni i quali hanno la possibilità di osservare i ragazzi costantemente e di interagire con loro.</p>
<p>Secondo Lei gli studenti attraverso questa esperienza potranno acquisire gli apprendimenti necessari per sviluppare un abito mentale e professionale consolidato e adattabile a nuovi contesti di lavoro?</p>	<p>Credo che si faccia un progresso verso (...), si incomincia a dare forma ad un processo verso un'identità professionale del ragazzo, ma è solo un piccolo passo iniziale che però è già molto importante partire a questa età.</p>
<p>Infine le volevo chiedere cosa ne pensa dell'apprendistato formativo e quali vantaggi può dare rispetto all'alternanza?</p>	<p>Io per l'apprendistato non sono competente. Però ho delle idee diciamo preconette. Penso che stiamo mettendo insieme un pò troppe cose, due gambe professionali, quella regionale, quella statale, adesso professionalizziamo i tecnici, etc. Io ho visto una poca organizzazione nel progettare l'apprendistato qualificante. Poi di per sé può essere anche buono. Lo diceva anche Visalberghi "Piuttosto che metterli sulla strada gli facciamo fare qualsiasi cosa". Io mi ricordo la sera andavo a lavorare e facevamo più all'epoca che ora. Questa diversificazione secondo me non porta buoni frutti. Ci</p>

vorrebbero meno gambe e più coordinamento e sostanza. E anche una chiarezza normativa, meno norme, più chiare ed efficaci.

Intervista 3 al Dirigente scolastico – ITE Galileo Galilei

Domanda	Risposta
<p>Può gentilmente introdurmi una sua breve presentazione descrivendo in sintesi la sua attività in qualità di Dirigente relativamente al progetto di alternanza scuola-lavoro?</p>	<p>La mia attività nell'ambito delle iniziative inerenti l'alternanza è sempre stata, e continua ad essere, improntata ad un costante impegno di promozione e di impulso della progettualità della scuola. Quando sono arrivato in questa scuola, quattro anni or sono, i progetti di alternanza costituivano già, da almeno un decennio, un elemento distintivo dell'offerta formativa dell'Istituto che, ben prima della L. 107, aveva ricavato, per le attività di apprendimento attraverso il lavoro, un ruolo di spicco e aveva puntato sulla qualificazione dell'azione didattica proprio attraverso lo sviluppo continuo del WBL. Con l'istituzionalizzazione dell'alternanza, la mia attività, ovviamente, ha dovuto moltiplicare i focus di interesse e i punti di attenzione, rivolgendosi al presidio attento e solerte di tutte le criticità introdotte dalla riforme, soprattutto in seguito alla radicale trasformazione dei nostri modelli di intervento, che erano, precedentemente, basati essenzialmente sulla volontarietà, sulla motivazione personale, sulla rigida selezione dei soggetti in formazione e delle strutture ospitanti, sulla flessibilità dei tetti orari.</p>
<p>Con le modifiche attuate dalla “Legge 107” relativamente all’obbligatorietà e soprattutto all’aumento delle 400 ore di formazione per gli Istituti tecnici nei percorsi di alternanza scuola-lavoro, vorrei chiederle con quali strumenti e strategie il Suo Istituto si è dovuto adattare, al fine di progettare i nuovi percorsi di alternanza scuola-lavoro?</p>	<p>Abbiamo dovuto confrontarci con la necessità di garantire a tutti, nessuno escluso, a prescindere dalla effettiva motivazione dello studente e della famiglia, un percorso estremamente lungo e complesso di inserimento in una realtà lavorativa in una struttura non sempre informata e consapevole della portata pedagogico didattica degli interventi che si andavano ad attuare. Le articolatissime e non sempre chiare procedure burocratiche e gli onerosi adempimenti (come quelli derivanti dagli obblighi relativi alla sicurezza sui luoghi di lavoro) richiesti per l'attivazione di ogni singolo percorso di formazione in alternanza hanno messo la scuola di fronte a difficoltà che non sempre eravamo attrezzati ad affrontare. Gli estesi impegni organizzativi hanno gravato soprattutto sui pochissimi docenti referenti e l'obbligatorietà “a senso unico” (gravante esclusivamente sulla scuola per la realizzazione delle attività, ma senza contemplare un reciproco impegno di aziende, enti e strutture nelle quali concretamente svolgere i percorsi) ha complicato ulteriormente un quadro già appesantito da un iter macchinoso e tortuoso, caratterizzato poi da norme poco chiare e frettolosamente imposte ad un'attuazione estensiva e invasiva, senza gli strumenti economici, legislativi e contrattuali per garantire un'adesione e un coinvolgimento efficaci da parte dei Consigli di classe, i quali avrebbero dovuto, innanzitutto, essere dotati degli strumenti culturali e tecnico metodologici per affrontare un compito che, per la quasi totalità degli insegnanti, risultava affatto nuovo ed estraneo alle proprie prospettive di impegno professionale.</p>

<p>Nel suo ruolo di Dirigente, vorrei chiederle quali criticità ha incontrato e sta incontrando con gli stakeholders, quali imprese, parti sociali? E con quali criteri e modalità il suo Istituto sceglie le strutture ospitanti?</p>	<p>Le criticità maggiori si incontrano in relazione alla difficoltà di reperire un numero di strutture sufficiente ad ospitare tutti i ragazzi per i periodi di svolgimento intensivo delle attività di alternanza. Purtroppo la scuola non ha la possibilità di attuare nel modo più coerente una selezione delle strutture ospitanti basata su criteri di qualità e coesione logica e pedagogica con i progetti di alternanza delineati nel PTOF. Le strutture che danno la loro disponibilità ad ospitare gli studenti sono individuate soprattutto in base a criteri formali e, in special modo, ci rivoliamo esclusivamente a strutture che possano dimostrare di essere in linea con i rigidi requisiti in materia di sicurezza dettati dalle linee guida ministeriali. È intuitivo che, in un territorio interessato da estesi, e a volte drammatici, fenomeni di deindustrializzazione e sofferente per una crisi economico-produttiva che perdura ormai da anni non sia affatto agevole incontrare la disponibilità di un numero sufficiente di soggetti ospitanti; ciò non toglie, però, che l’impegno della scuola sia sempre e comunque rivolto a finalizzare le attività in WBL a itinerari di crescita personale e culturale coerenti con i percorsi e gli indirizzi scolastici prescelti.</p>
<p>Secondo Lei quanto è importante il ruolo formativo della tutorship sia interna che esterna per il successo dell’ASL? Inoltre si parla spesso di progettare corsi di formazione specifici per riqualificare le competenze dei tutor. Che ne pensa del ruolo formativo della tutorship?</p>	<p>Nell’ambito dell’alternanza scuola lavoro il ruolo tutoriale deve assolutamente trovare spazi di autentica valorizzazione e di accrescimento delle competenze di coordinamento interno ed esterno. La figura del tutor rappresenta il perno attorno al quale tutta l’esperienza di alternanza si articola e si qualifica; la disponibilità di tutor preparati e sensibili diviene un asset di assoluto rilievo nella programmazione e realizzazione di efficaci azioni di WBL. La formazione dei tutor potrebbe fortemente giovare di momenti di scambio e confronto attivo fra operatori scolastici e operatori aziendali. L’esperienza pedagogica didattica e valutativa dei primi dovrebbe, infatti, trovare spazi di integrazione con la intuizione organizzativa e manageriale degli altri. Non dimentichiamo che l’esperienza di alternanza costituisce un elemento essenziale e ordinamentale del curriculum scolastico e che, come tale, essa va sottoposta alle normali procedure di verifica e valutazione che concorrono alla definizione, anche formale, dell’attribuzione di valore ai percorsi educativi individuali. Alla luce di queste considerazioni, risalta ancor più la necessità di dotare anche i tutor aziendali delle competenze di strutturazione e messa in opera degli interventi didattici, nonché di controllo e interpretazione degli esiti formativi raggiunti.</p>
<p>Dal prossimo anno, le V classi dovranno affrontare l’esame di maturità avendo terminato il “primo triennio obbligatorio” di ASL. Secondo lei quale valenza dovrebbe avere l’esperienza in azienda nella valutazione finale dello studente in alternanza?</p>	<p>La valutazione dell’alternanza deve vedersi riconosciuto un ruolo di pari dignità con tutte le altre esperienze didattiche e formative che concorrono alla definizione dei percorsi curricolari. Bisogna comunque prestare molta attenzione a non creare situazioni di squilibrio e a non cedere alla tentazione di ritagliare per le esperienze di alternanza una collocazione non commisurata al loro effettivo ruolo formativo. Come già accennato, è necessario che i Consigli di classe prendano in mano, però, il compito di programmare e di allineare le attività svolte on the job integrandole a pieno nei piani di lavoro proposti ai ragazzi e che acquisiscano, nel contempo, piena padronanza delle competenze e degli strumenti valutativi necessari a interpretare, nella giusta luce, il contributo delle</p>

	<p>attività di alternanza al percorso unitario e integrale di crescita personale dei ragazzi.</p>
<p>Una delle criticità riscontrate nel progettare percorsi di ASL è sicuramente la scarsa “capacità formativa” delle imprese italiane. Secondo Lei quali strategie dovrebbero adottare le imprese italiane per “cambiare pelle” adattandosi alle esigenze del mercato del lavoro e ai modelli di apprendimento basati sul lavoro, quali apprendistato e alternanza sulle indicazioni soprattutto della Commissione Europea?</p>	<p>Credo sia molto difficile che le imprese, come anche le strutture e gli enti pubblici, possano dimostrare interesse per le attività di ASL per come esse sono disegnate e organizzate nel quadro normativo attualmente vigente. L’unilateralità degli obblighi posti in capo alla scuola e la piena autodeterminazione dei soggetti ospitanti circa l’eventualità e le modalità del loro coinvolgimento non aiutano certo a creare un clima di condivisione e corresponsabilità nell’elaborazione di percorsi formativi capaci di incidere in modo fattivo sul percorso di crescita degli studenti. Per promuovere, come sarebbe logico e non solo auspicabile, un coinvolgimento non episodico e realmente autentico delle realtà lavorative in cui dare vita alle esperienze di alternanza bisognerebbe ridisegnare dalle fondamenta un sistema genuinamente “duale”, nel quale la norma individui ruoli, responsabilità e, perché no, anche vantaggi reciproci e condivisi, sui quali articolare un sistema di alleanze strategiche intersettoriali che, in un quadro come quello attuale, non è verosimile immaginare possano funzionare in modo pedagogicamente corretto.</p>
<p>Secondo lei queste nuove metodologie “duali” di apprendimento basato su lavoro, in particolare l’alternanza scuola lavoro e l’apprendistato, possono contribuire a facilitare i processi di transizione dalla scuola al mondo del lavoro e quindi a diminuire il fenomeno negativo in Italia della disoccupazione giovanile con un tasso tra i più alti in Europa? Se sì in che modo secondo Lei, tali strumenti di ingresso nel mercato del lavoro potrebbero essere migliorati?</p>	<p>Come si può intuire dalla risposta alla domanda precedente, non riesco a nutrire una fiducia incondizionata nell’efficacia degli interventi di ASL per come essi vengono attualmente concepiti e realizzati nel nostro contesto di riferimento. La mancanza di gradualità con cui essi sono stati introdotti da una riforma calata dall’alto, senza un reale coinvolgimento formativo e programmatico dei consigli di classe, la desolante solitudine in cui la scuola è chiamata ad assumersi compiti e responsabilità afferenti a processi che essa non può, per loro stessa definizione, gestire in forma diretta ed esclusiva, la mancanza di incentivi di qualsiasi natura capaci di dare impulso ad una partecipazione attiva e al coinvolgimento delle realtà aziendali, rendono molto difficile il funzionamento dei meccanismi di corretta socializzazione al mondo del lavoro degli studenti coinvolti. Questi ultimi rischiano di restare distanti dal “cuore” degli apparati organizzativi in cui svolgono le loro attività e i due soggetti tutoriali deputati ad accompagnarli nel costruire una sintesi significativa fra i due mondi in cui operano, solo episodicamente riescono ad astrarre il proprio punto di vista dai costrutti propri dei contesti di reciproca provenienza.</p>
<p>La mia ricerca di Dottorato sullo studio dei modelli di apprendimento basati sul lavoro, nel termine inglese work-based learning, nasce dalla consapevolezza che queste metodologie di apprendimento che coniugano apprendimento, formazione e lavoro abbiano una dimensione valoriale non solo in chiave di occupabilità ma soprattutto in chiave di “formatività” del soggetto che apprende sul, nel e attraverso il lavoro, in termini di</p>	<p>Questa dimensione di stimolo alla crescita integrale della persona attraverso la partecipazione a processi sullo svolgimento dei quali si ha l’opportunità di riflettere e dai quali si apprende ad “essere” piuttosto che a “fare” rappresenta senz’altro l’orizzonte di senso sul quale tutti noi immaginiamo di poter proiettare l’esperienza del WBL. Certo tale metodologia didattica reca in sé un enorme potenziale educativo, ma dal riconoscere ciò al realizzare effettivamente un sistema che, a regime, produca persone capaci di “vedere” e pianificare un progetto di vita coerente con le proprie aspirazioni, competenze, inclinazioni dopo aver concettualizzato e interpretato i dati di riflessione desunti</p>

riflessività, di auto-orientamento, di partecipazione, responsabilità, di sviluppo personale. Mi piacerebbe sapere un suo parere o una riflessione su questa dimensione valoriale che può dare la metodologia dell'alternanza per la formazione dello studente come persona.

dall'elaborazione critica del proprio contributo a un processo di formazione e lavoro, il passo è lungo. Forse, in ogni caso, il contatto con il mondo del lavoro può offrire di per sé, ai nostri ragazzi, un'opportunità unica di misurarsi con persone, ambienti e attività che essi non avrebbero incontrato, altrimenti, prima di inserirsi (senza alcuna rete di protezione) nel mercato dell'occupazione.

La sfida della *governance*: l'alternanza come impulso alla progettualità della scuola

Bisogna premettere che i casi analizzati nella seconda parte dell'indagine empirica presente nella mia tesi di dottorato, riguardano in particolare il mondo aziendale della piccola impresa; si tratta di un elemento rilevante da considerare sia per l'aspetto dimensionale che per l'aspetto della leadership e della disponibilità di tempo che l'azienda ha potuto dedicare alle scuole per l'organizzazione della ASL.

La dimensione territoriale è un'altra variabile critica fondamentale che è emersa anche dall'indagine empirica. La caratterizzazione economica del territorio, la presenza di un certo tipo di imprese piuttosto che di un altro, la cultura mediamente diffusa nelle amministrazioni comunali e regionali.

Quando si parla di *governance*, in genere si intende un processo autoritativo effettivamente in grado di gestire la direzione politica e amministrativa dell'insieme delle procedure e dei principi che consentono la gestione di un'istituzione¹⁶⁹.

La legge 13 luglio 2015 n. 107 "*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*", in particolare i commi 28, 33, 37 e 41 e la Guida Operativa per le attività di alternanza scuola lavoro trasmessa alle Istituzioni scolastiche in data 08/10/2015 prevedono la possibilità di sviluppare a livello territoriale accordi e protocolli di intesa che possano costituire la base organizzativa per un esercizio concreto dell'applicazione dell'ASL¹⁷⁰.

Alcune aree territoriali nel Paese, come il territorio mantovano, si sono attivate per realizzare accordi e protocolli significativi proprio per promuovere le applicazioni concrete di ASL.

¹⁶⁹ Rielaborazione personale del concetto sulla base della definizione del Dizionario Garzanti.

¹⁷⁰ In un protocollo firmato nel territorio bresciano il 4 Aprile 2016 si legge che: "I soggetti firmatari si impegnano, con il presente Protocollo d'Intesa, a promuovere ciascuno nell'ambito delle proprie competenze: a) iniziative di orientamento scolastico per favorire nei giovani la consapevolezza delle loro attitudini e vocazioni in relazione alle opportunità di studio e lavoro; b) specifiche azioni volte a diffondere l'alternanza scuola lavoro, favorendo la collaborazione tra Scuole e realtà da loro rappresentate per la crescita culturale e l'occupabilità dei giovani; c) attività di progettazione congiunta a sostegno di periodi di alternanza scuola-lavoro e tirocini curricolari ed extra-curricolari presso le loro strutture; d) l'acquisizione di competenze tecnico-professionali e di capacità relazionali, fondamentali per facilitare l'ingresso nel mondo del lavoro degli studenti.

Un dirigente mi ha detto “*Ci vorrebbe più coordinamento e meno norme per far fronte con successo a questa importante opportunità*”. “*E comunque lo sviluppo dell’ASL*” – come sostiene un Dirigente – “*è un importante impulso alla progettualità della scuola*”.

Bisogna considerare inoltre che in alcuni territori, i fenomeni di deindustrializzazione hanno fatto piazza pulita di opportunità di contesti di impresa nel senso letterale del termine.

Dalle interviste ai dirigenti scolastici e al Referente degli Istituti relativi alle analisi di caso studiate, emergono le seguenti problematiche:

1. La fase preliminare più importante è la richiesta di disponibilità alle aziende da parte degli Istituti scolastici; una delle difficoltà maggiori è “*la reperibilità delle strutture. Il dialogo con le aziende non è sempre facilissimo*” – sostiene un Dirigente ad esempio –.
2. Una fase delicata è l’affidamento ai tutor scolastici della responsabilità di individuare motivazioni e disponibilità dei singoli studenti per l’inserimento nelle attività previste dalla ASL.
3. Il momento *progettuale fondamentale* è la definizione dei progetti e dei piani formativi che devono essere condivisi con le aziende, si tratta di un disegno pedagogico ed educativo.
4. Occorre il *monitoraggio* tra l’attività del tutor esterno e quella del tutor interno.
5. I processi di *valutazione delle attività* sono molto importanti e vanno articolati sulla base delle relazioni del tutor interno, del tutor esterno e dei diari di bordo degli studenti.
6. La “*tempificazione*” dei periodi dell’ASL è un elemento di notevole rilevanza (ad esempio sarebbe consigliabile sviluppare le attività nei periodi meno pieni per la scuola) e soprattutto progettare l’alternanza durante l’anno scolastico e non come spesso accade alla fine dell’anno “*incollando l’ASL*” al periodo estivo. Ciò crea disagio agli studenti per evidenti motivi e viene vista come un problema da gestire dalle stesse famiglie.
7. Il rapporto *con le famiglie* è importante in quanto occorre negoziare con queste anche l’eventualità di trasferte del figlio ed assicurare la mobilità dei ragazzi per raggiungere i luoghi dove si effettua l’ASL.
8. Esigenza di *integrazione* di processi di apprendimento che si determinano in due mondi differenziati, il lavoro e la scuola.
9. Esigenza di *tempi lunghi* per il raggiungimento di processi di padronanza effettiva delle conoscenze e competenze (l’ASL dovrebbe portare al successo formativo). “*L’identità di un allievo è in perenne evoluzione*”, sostiene un Dirigente.
10. I consigli di Classe dovrebbero essere dotati di *strumenti culturali e metodologici* per affrontare un compito, quello emergente dall’applicazione della Legge 107 per le ASL in

gran parte *nuovo* ed al quale non sono preparati. L'integrazione delle attività nei due contesti è fondamentale.

Si riconosce, dunque, da parte dei Dirigenti intervistati l'enorme potenziale educativo dell'Alternanza. L'orizzonte di senso sul quale si proietta l'esperienza WBL è condiviso e considerato di grande rilevanza nel contesto degli attuali scenari. Si lamenta però la “desolante solitudine” in cui molto spesso la scuola è lasciata rispetto a questo tipo di sfide.

OSSERVAZIONI CONCLUSIVE VERSO CONTESTI AGENTIVI NEL WBL: QUALE RUOLO DELLA TUTORSHIP?

*“Le attività rese possibili dall’alternanza sono un muro
che si rompe e che libera potenzialità per i giovani”*
(Un Tutor intervistato)

*“Formazione è un dare forma ma solo a partire
dalla possibilità di generare forme nuove
di conoscenza orientate al valore”*
(U. Margiotta, Intervista in Appendice)

Tema, domande base del progetto e sviluppo

Questo lavoro di tesi dottorale è dedicato ad una delle questioni-chiave della pedagogia del lavoro – *la formazione nei sistemi duali di alternanza* – e si è avvalso di un’analisi comparata degli studi realizzati a livello internazionale sul tema dei processi di *apprendimento sul lavoro* (work-based learning).

La diffusione di *forme di apprendimento basato sul lavoro* è stata al centro delle più significative raccomandazioni europee relativamente alla materia istruzione e formazione – come si è approfondito nella prima parte del lavoro di tesi –. È uno dei “pilastri” della strategia *Europa 2020*¹⁷¹ per una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva e costituisce anche una delle raccomandazioni della *New Skill Agenda* (2016) rilanciata nel settembre 2017.

I documenti della Commissione Europea insistono in modo particolare sull’esigenza di *migliorare l’attrattività* del VET, nelle forme dell’apprendistato e dell’alternanza: da qui l’esigenza di presidiare il tema della “Quality Assurance” delle forme di insegnamento e di tutorship applicate al VET.

A livello normativo, l’alternanza scuola-lavoro – come è stato più volte sottolineato nel corso della tesi – è stata introdotta nel nostro Paese dalla Legge 53/03¹⁷² come modalità di organizzazione didattica che poteva consentire all’allievo, in base ad una *sua* scelta, di realizzare in parte il

¹⁷¹ Comunicazione della Commissione COM(2010).

¹⁷² La legge prevedeva la possibilità per i giovani di svolgere l’intera formazione dai 15 ai 18 anni attraverso l’alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell’istituzione scolastica, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con enti, pubblici e privati, inclusi quelli del terzo settore.

curricolo dei propri studi secondari secondo tale modalità.

La legge del 13 luglio 2015 n. 107, denominata la “Buona Scuola”¹⁷³ ha valorizzato e ribadito l’importanza dell’alternanza scuola-lavoro. I percorsi di alternanza sono attuati negli Istituti tecnici e professionali per una durata complessiva di 400 ore e nei licei per una durata complessiva di 200 ore nel triennio. Rispetto ai precedenti strumenti volti a consentire ai giovani di compiere esperienze in azienda sotto forma di brevi stage, l’obiettivo dell’ASL, nello spirito della Legge, è di creare un *rapporto continuativo e organico* tra mondi che, fino ad oggi, si sono parlati poco: il sistema dell’istruzione, quello della formazione professionale ed il mercato del lavoro¹⁷⁴.

La rilevanza del tema che è stato il mio oggetto di studio si correla con alcuni aspetti degli scenari del lavoro sui quali la pedagogia del lavoro si interroga tra i quali si ricorda:

- l’esigenza di *contrastare le condizioni che generano la disoccupazione* in particolare quella giovanile (ad esempio la persistenza di una percentuale significativa in età giovanile di Neet)¹⁷⁵;
- l’esigenza di valorizzazione *dell’istruzione e formazione professionale* non solo come “seconda o terza scelta” per l’allievo;
- la trasformazione dei processi di lavoro in atto a fronte dei “*driver*” emergenti dalla digitalizzazione dei processi organizzativi nelle imprese (Industry 4.0).

L’*ipotesi* centrale del lavoro di tesi era correlata – come indicato nell’Introduzione – allo studio della specificità dei processi di apprendimento generati *in situazione lavorativa*. Il quesito chiave era *come rendere migliore dal punto di vista qualitativo* l’esperienza stessa di apprendimento nei percorsi duali di apprendistato formativo e di ASL attraverso il *ruolo cardine della tutorship* (sia interna che esterna).

La *prima parte* della tesi presenta, dunque, una *mappatura di sintesi* della letteratura in materia con un particolare riferimento ai contesti europei dove la tematica dell’apprendimento sul lavoro si è radicata particolarmente, sia per le condizioni storico-culturali sedimentatesi nel tempo, sia a

¹⁷³ “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”. Si veda in particolare l’art. 4 “*Scuola, lavoro e territorio*”.

¹⁷⁴ I dati relativi alla sperimentazione già effettuata dell’ASL sono i seguenti: l’87% delle scuole (statali e paritarie) ha svolto sperimentazioni nell’anno 2015-2016 contro il 42% dell’anno precedente. Le regioni del Molise, dell’Emilia Romagna, del Piemonte e Friuli sono quelle che si posizionano meglio, mentre hanno avuto qualche difficoltà nell’avviare la sperimentazione, la regione della Campania, della Sicilia, del Lazio e Abruzzo. Per quanto riguarda le strutture ospitanti, si riscontra un aumento del 41% rispetto all’anno precedente, del 36% nelle imprese, quindi nelle scuole, nella PA e del 7% nel settore no profit. Il maggior numero di strutture ospitanti è in Lombardia, poi a seguire nel Veneto, Piemonte ed Emilia e Romagna, Toscana.

¹⁷⁵ Questi aspetti sono segnalati negli ultimi Report sugli scenari del lavoro già citati nel corso del lavoro di tesi come il Report del WEF (2017) ed il documento OCSE “*Education at a glance*” sempre del 2017.

ragione del livello di sperimentazioni realizzatesi a fronte della normativa relativa ai singoli contesti nazionali.

Si è dedicata quindi ampia attenzione agli aspetti normativi correlati ai contesti più recenti che hanno reso possibile le sperimentazioni nel nostro Paese, in particolare nei due modelli principali di *Work-Based Learning* in Italia: l'apprendistato formativo e l'alternanza scuola-lavoro.

Si è pensato quindi di “costruire” una *tassonomia di indicatori* di qualità che potesse cogliere il potenziale valore formativo/agentivo dell'interazione tutor-allievo in situazione di apprendimento basato sul lavoro.

Nel *secondo anno* del lavoro di ricerca, è stato possibile dunque elaborare – anche grazie ad un approfondito confronto con il prof. Costa (Tutor) ed il prof. Margiotta e nel contesto di momenti seminari nazionali ed internazionali – la Tassonomia degli Indicatori (TIQ).

Questo strumento – costruito come *dispositivo* specifico per l'analisi empirica realizzata nell'ambito della tesi dottorale – nasce dal riferimento ad un *framework teorico* articolato che è stato poi esplicitato ampiamente nel *secondo parte* capitolo della tesi.

La Tassonomia, in sostanza, ha ricostruito attraverso *cinque indicatori* la categoria della “Formatività” come categoria utile per indagare *sulle* pratiche relative al duale nell'ambito delle analisi di caso previste dall'indagine empirico-descrittiva.

Il significato ed il senso relativo alla scelta ed all'utilizzo della categoria “formatività” – tratto dalla teoria di Payreson ed oggetto di studio da parte di U. Margiotta, M. Costa ed altri studiosi del gruppo di ricerca di Cà Foscari –, si correlava alla individuazione della formatività come *categoria assiale* dell'educazione ben più ampia e significativa della categoria “occupabilità” da molti indicata come *finalità specifica* dei processi di apprendimento di tipo duale.

Umberto Margiotta, infatti, nell'intervista gentilmente concessami durante il lavoro di sviluppo della mia tesi (e che è possibile leggere integralmente nell'Appendice), sottolinea come attraverso il “paradigma della Formatività” possono essere rivisitati e riordinati i paradigmi costitutivi della pedagogia, e tra questi in primo luogo quello della “educabilità” e della “soggettualità”.

“Il nuovo paradigma” – spiega nelle risposte all'intervista – “è un dispositivo di definizione e di accertamento della *valenza formativa* delle varie esperienze umane, ovvero della *capacità di dar forma*, ovvero di qualificare i processi della vita (...)”. La formatività (...) – sono sempre parole di U. Margiotta – “dunque ha una *posizione assiale*: la posizione, cioè di un asse rispetto al quale sono conservati e ricalibrati i cardini dell'educabilità e quindi dell'intersoggettività”.

L'indagine *empirica* (terzo capitolo della tesi), svolta in diversi ambiti e contesti, attraverso metodologie standard di rilevazione qualitativa (focus group, interviste semi-strutturate), ha cercato

di individuare *in che modo* gli indicatori della tassonomia sono rilevabili nel contesto specifico dei processi di interazione e di apprendimento sul lavoro negli studi di caso.

All'interno della tassonomia, un ruolo chiave è assegnato all'indicatore "*agentività*", che può essere considerato come l'elemento fondamentale dal punto di vista qualitativo del valore formativo della relazione tutor/allievo, in quanto correlato all'acquisizione di un orientamento fattuale del soggetto verso il raggiungimento di "capacitazioni" spendibili non solo nell'immediato, ma anche nel corso della vita.

"*L'esperienza di alternanza accorcia la distanza con il mondo del lavoro*" infatti, come ha avuto modo di esprimersi un Tutor nelle interviste.

Analisi interpretativa dei focus group sviluppati nell'indagine empirica

Dall'analisi interpretativa dell'indagine empirica relativa ai focus group con gli allievi emergono in estrema sintesi sei punti:

1. è evidente una percezione *generalmente positiva* da parte degli studenti delle esperienze di apprendistato formativo e di alternanza scuola-lavoro in quanto questa stimola consapevolmente la *crescita personale*;
2. le opportunità di apprendimento sono correlate alla percezione di *crescita di autonomia* nelle esperienze presso le aziende e tale crescita è correlata consapevolmente alla dimensione della *responsabilità*;
3. l'esperienza di alternanza *rinforza o genera* una inversione di tendenza rispetto alle *motivazioni originarie* dello studente per una professione o un mestiere ed è quindi occasione di *auto-orientamento*;
4. apprendere a *relazionarsi tra pari* è un risultato che emerge dal racconto delle esperienze dei giovani anche facendo emergere *abilità o conoscenze implicite* di tipo individuale che finalmente vengono ad emergere nel contesto di lavoro piuttosto che nel terreno scolastico;
5. la consapevolezza dei propri gap per gli studenti emerge nei contesti di lavoro e richiede azioni compensative sul fronte scolastico attraverso l'attività di tutorship;
6. la consapevolezza che spesso ciò che si impara a scuola *non serve* nel mondo del lavoro (progettare nuovi curricula di apprendimento).

Dall'indagine empirica relativa ai *tutor* ed ai *dirigenti* emergono in estrema sintesi anche altri elementi interessanti.

- Il ruolo *cruciale del tutor sia interno (scuola) che esterno (azienda)*. Laddove tale figura è scarsamente presente, è ben chiaro per il giovane avverte una mancanza.
- Spesso sono proprio soggetti con difficoltà ad essere valorizzati dalle opportunità di processi di *apprendimento situato in ambito lavorativo*.
- La consapevolezza che le competenze da acquisire nel campo lavorativo necessitano di *tempo* per svilupparsi, nel senso che non sfugge la *gradualità* del raggiungimento di padronanze cognitive e comportamentali.
- L'esigenza di *migliorare la preparazione* degli insegnanti giungendo ad integrare nei piani formativi le attività di tipo duale.
- La *complessità organizzativa* dell'organizzazione dell'ASL soprattutto in contesti territoriali nei quali è in atto un processo di trasformazione del tessuto produttivo (ad esempio un processo di deindustrializzazione).
- Il bisogno di relazionalità e negoziazione nella progettazione condivisa dei piani formativi delle iniziative anche a livello di collegio di classe.
- La *formazione dei tutor aziendali* anche ai fini della valutazione degli esiti formativi dell'esperienza di ASL degli allievi.
- La consapevolezza che ci sarà un tempo di implementazione necessaria per “assestare” gli effetti di una rivoluzione di tale portata.

L'ipotesi di lavoro dalla quale è nato il progetto di tesi dottorale si presenta *in larga parte confermata*. La tassonomia costruita può focalizzare le fondamentali aree di pertinenza di una *formazione dei tutor per lo sviluppo d una ASL di qualità*: in particolare l'indicatore “Agentività” sembra confermato come l'elemento cardine da monitorare per esperienze di ASL efficaci.

Nel paragrafo che segue ho ipotizzato un piano progettuale per la formazione dei tutor che si avvale delle indicazioni emerse dal mio lavoro di tesi.

Ritengo anche che studi successivi potrebbero chiarire meglio alcuni problemi aperti che sono emersi durante la ricerca, come evidenzierò più avanti.

Un possibile quadro progettuale per la formazione dei tutor interni per l'ASL

Dalle analisi presenti nel lavoro di tesi, emerge un *possibile quadro progettuale* rispetto alle linee di sviluppo di un *processo di formazione di qualità* dei tutor interni orientato verso un ruolo “agentivo”. Indico pertanto, di seguito alcune *aree didattico formativo* di un processo di formazione della tutorship ispirato alla Tassonomia elaborata ed utilizzata nell'indagine empirica.

Lo schema seguente può essere la base per una definizione dettagliata di un curriculum per la formazione dei tutor interni e per lo sviluppo di una nuova professionalità all'interno dei sistemi WBL.

Aree didattico-formative

A) Area della *Riflessività*

L'area della riflessività è correlata alle due dimensioni (auto-consapevolezza ed auto-orientamento) descritte nel dispositivo pedagogico di riferimento della Tesi, la Tassonomia di indicatori di qualità. Riflessività *agita* significa che il tutor dovrà far comprendere agli allievi che le conoscenze apprese in aula possono essere la leva per agire “nel mondo” e “nel mondo del lavoro”. Riflessività, quindi, conoscenza *in azione*, *learning by doing*, sono elementi sempre più centrali in fase di progettazione di un curriculum di apprendimento nella scuola secondaria.

Il ruolo dell'insegnante, in questa tipologia di scuola, all'interno della Legge 107 si colloca con vigore al centro di una nuova prospettiva di cambiamento in cui diviene fondamentale l'apprendimento *dello* studente. Per agevolare, accompagnare, ridefinire, capacitare lo studente occorre che l'insegnante agisca anche verso altre direzioni, non solo verso l'insegnamento. Da qui “l'urgenza” di formare una classe di insegnanti nuova ed una Tutorship che sappia gestire e affrontare nuovi percorsi d'istruzione e formazione professionale, nuovi percorsi di apprendimento versus l'allievo sempre più centrati sulla dualità tra l'apprendimento in aula e apprendimento *sul* e *nel* posto di lavoro.

In questa nuova direzionalità verso percorsi che coniugano aspetti teorici e pratici la dimensione della riflessività nell'allievo (come abbiamo descritto e approfondito nel secondo capitolo) è cruciale: ciò che serve è una formazione ad hoc degli insegnanti che sappia facilitare, accompagnare, ma anche monitorare ed orientare l'apprendimento del discente.

Obiettivo: potenziare nel discente l'abito mentale della *riflessione sulle pratiche lavorative* per migliorare le sue potenzialità e correggere gli errori.

- Sviluppare nel discente un processo di attenzione al dettaglio rispetto alle attività realizzate;
- Sviluppare nel discente la *capacità di monitorare gli errori* ed individuare le strategie per evitarli;
- Far comprendere al discente le conseguenze relative al mancato “controllo degli errori”;
- Facilitare l'*auto-orientamento* del discente tra conoscenze apprese in aula e competenze, ed abilità apprese sul posto di lavoro.

Tecniche didattiche: utilizzo di approcci metodologici basati sulle teorie pedagogiche della riflessività (conoscenza in azione) e tecniche didattiche specifiche (diario di bordo, autocasi, osservazione delle pratiche lavorative e collaborative), mentoring individuale.

B) Area della *Partecipazione*

Obiettivo: stimolare *processi di legittimazione periferica ed inclusione* dei singoli allievi nelle situazioni di gruppo presenti nei contesti lavorativi.

- Utilizzare situazioni-stimolo per favorire la relazionalità condivisa con i referenti nei contesti lavorativi senza trascurare il consolidamento dei diversi “codici identitari” degli allievi;
- Promuovere la crescita della responsabilità dell’allievo nei processi di divisione dei compiti e di sviluppo di performance di carattere cooperativo.

Tecniche didattiche: lavoro di gruppo, tecniche di mentoring, giochi didattici, simulazione guidata.

C) Area della *Agentività*

Obiettivo: sviluppare nel discente un *orientamento motivazionale* all’ampliamento delle sue esperienze al di là della semplice esecuzione del compito in area lavorativa.

- Potenziare lo *sviluppo personale* del discente attraverso la leva della motivazione intrinseca;
- Far sperimentare i vantaggi di un orientamento alla prassi che possa avere il valore di rinforzo motivazionale;
- Lavorare sulla leva della self-efficacy per rinforzare la dimensione relative all’abito professionale ed alle skills legate al carattere del giovane.

Tecniche didattiche: “autocaso”, “strategie di problem debriefing e problem solving”.

D) Area del *sostegno alle Capacitazioni*

Sen definisce “capacitazioni” (*capabilities*) l’insieme delle risorse personali e relazionali di cui una persona dispone, congiunto con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarlo operativamente.

Affrontare il tema delle competenze nel quadro di una prospettiva di *capabilities* vuol dire certo passare dal considerare l’azione competente come una mera finalizzazione centrata sui mezzi (produttività/reddito) ad una sui fini (agentività/libertà sostanziale) che gli individui cercano di raggiungere, convertendo le proprie risorse in realizzazioni di “funzionamenti” della propria vita. Questa prospettiva riqualifica il valore della competenza all’interno del processo di conversione

entro cui – come sostiene Umberto Margiotta –, la *libertà di agire* diventa quella di realizzare i propri funzionamenti.

La progettazione di nuovi curricula di apprendimento “capacitanti” sarà la prossima sfida educativa e formativa dell’istruzione superiore. In questo processo trasformativo sono coinvolti diversi attori, come i dirigenti degli istituti, gli insegnanti, i tutor interni, le imprese ed il mondo del lavoro, i tutor esterni, le parti sociali, i *policy makers*, ma soprattutto gli studenti ed anche le loro famiglie.

All’interno di questa sfida – come emerge dalla mia ricerca – è fondamentale la formazione di una nuova professionalità come quella della Tutorship scolastica al fine di “capacitare” i giovani anche verso la possibilità di sviluppo delle potenzialità nascoste.

Formare alle capacitazioni è correlato anche ai seguenti “dispositivi pedagogici”:

- come l’insegnante può accompagnare una “*postura psicopedagogica*” dell’allievo caratterizzata dall’orientamento all’intenzionalità. Questo concetto – che è uno dei costrutti fondamentali della visione pedagogica – deve essere inteso come “direzionalità consapevole dell’allievo verso obiettivi di tipo realizzativo”;
- come accompagnare l’allievo verso l’assunzione di responsabilità. Ciò significa soprattutto “educazione alla scelta”;
- come far sì che il soggetto acquisisca il desiderio di “creare valore” attingendo alla propria esperienza, ovvero al proprio percorso di vita.

Di seguito riporto in chiave schematica un quadro formativo “area capacitazioni” in cui pongo in evidenza le dimensioni correlate alla Tassonomia degli indicatori di qualità, e gli obiettivi relativi al fine di “capacitare” l’apprendimento dello studente attraverso l’azione agentiva del Tutor. Compito e responsabilità pedagogica della scuola, degli insegnanti e dei tutor è anche quella di promuovere l’innovazione sociale, ed attivare nuove forme di pratica della “cura” nella classe delle competenze cognitive ed emozionali dell’allievo, ovvero le cosiddette “*character skills*” (Heckman e Kautz, 2016)¹⁷⁶.

Dimensioni	Obiettivi della tutorship	Capacitazioni	Formatività
		▪ Capacità e abilità	

¹⁷⁶ Queste ultime si formano nei primissimi anni di vita e sono cruciali per il futuro sviluppo delle persone. I “character skills” vengono classificati in vari modi nella letteratura corrente: soft skills, tratti di personalità, competenze o abilità non cognitive, carattere e competenze socio-emozionali.

<p>Progettualità Il discente è in grado di esercitare a livello progettuale la sua capacità d'agire, perseguendo i propri obiettivi come valori attraverso relazioni negoziali con il tutor e il gruppo?</p>	<p>Facilitare e orientare la capacità d'agire dell'allievo verso il perseguimento di obiettivi intesi come <i>valori</i></p>	<p>sociali (cittadinanza attiva);</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Abilità strategiche di tipo metacognitivo; ▪ Capacità imprenditive. <p>Si tratta di diverse declinazioni della <i>capacità di scelta</i> orientata al valore.</p>	<p>Strutturazione e ristrutturazione dell'esperienza attraverso la formulazione di piani operativi concreti</p>
<p>Funzionamenti Il discente riesce a sviluppare in maniera osservabile abilità d'azione relativamente al contesto professionale che caratterizza il suo processo di apprendimento sul lavoro?</p>	<p>Far comprendere i vantaggi di processi di funzionamento reale connessi alla propria attività (ad esempio la vendita di prodotti realizzati, la partecipazione a mostre, eventi o premi relativamente ai risultati delle attività realizzate, la preparazione di un volantino promozionale, la progettazione di un edificio tramite il programma Autocad)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Creatività, intelligenza pratica, ed intelligenza trasformativa; ▪ Capacità di sviluppare comportamenti orientati ai <i>valori di sostenibilità sociale</i> e condivisi a livello intersoggettivo. 	<p>Riflessività ed operatività – attraverso la relazionalità nel gruppo-classe – per la costruzione di <i>un'identità soggettuale</i> in grado di evolversi in modo dinamico e trasformativo (ricreazione del sé)</p>

Obiettivo: porre il discente nelle condizioni di liberare nuove potenzialità al di fuori dell'aula scolastica sviluppando un'esperienza concreta di tipo esperienziale sulla sua capacità d'agire e *sperimentare competenze specifiche* nel contesto professionale attraverso lo sviluppo di prodotti, artefatti o risultati anche in ambiente *reale*.

- Far comprendere i vantaggi di processi di “funzionamento” concreto nel contesto di vita reale (ad esempio lo sviluppo di una professionalità in grado organizzare la vendita di prodotti realizzati, la realizzazione di “artefatti”, la partecipazione a mostre, eventi pubblici o competizioni, la preparazione di un volantino promozionale, la progettazione di un edificio tramite il programma Autocad). Questi esempi concreti (le cui idee sono state riprese dai focus somministrati agli studenti durante lo svolgimento della ricerca empirica), assumono un significato che va oltre il concetto di saper fare, di competenza meramente tecnica quale ad esempio l'utilizzo del programma Autocad per gli studenti dell'indirizzo Cat e geotecnico.
- Facilitare e orientare la capacità d'agire dell'allievo verso una propria progettualità e verso il perseguimento di obiettivi intesi come valori (anche verso capacità di tipo imprenditivo).
- Accompagnare l'allievo nel processo di acquisizione di capacità di giudizio responsabile attraverso l'esercizio dell'immaginazione narrativa, e dell'empatia (Nussbaum, 2015).

Strumenti e tecniche didattiche: tecniche di “gestione dei progetti”, Metodologie psicodidattiche di supporto allo sviluppo del sé come il coaching personalizzato. Le attività di sostegno didattico possono sviluppare *output* osservabili come organizzazione di opportunità di mercato per i prodotti realizzati, sviluppo di siti internet per la diffusione di notizie commerciali sui prodotti.

E) Area della *Generatività*

Obiettivo: supportare l’espansione dell’orientamento motivazionale dei giovani verso obiettivi di più ampio spettro rispetto all’esperienza di alternanza o collegati ad aspirazioni individuali e intersoggettive.

- Orientare il giovane verso attività di tipo imprenditoriale (start up, ad esempio);
- Orientare il giovane verso forme di *lavoro cooperativo* nell’ambito delle quali si possa sviluppare un “salto” in avanti rispetto ad obiettivi futuri di sviluppo (disegnare un progetto di crowdfunding, ad esempio).

Tecniche didattiche: Formazione alla progettazione (tecniche di Project work), comunità di pratica con altri studenti attraverso ambienti virtuali anche di tipo innovativo (gamification ad esempio). Analisi di buone pratiche di tipo imprenditoriale a livello di *desk research* o attraverso micro ricerche empiriche con interviste e questionari.

L’ipotesi progettuale sopra individuata può tradursi in piano d’azione se diventa un piano condiviso tra tutor scolastici e tutor aziendali grazie ad un’azione comune di negoziazione dei risultati in termini di obiettivi didattici, di metodi e i tecniche utilizzate.

Interventi formativi per la Formazione del Tutor interno

Al fine di agevolare l’*esperienza* apprenditiva e la capacità di orientamento pragmatico del Tutor interno verso le *cinque aree* che ho descritto sopra, propongo, in via di ipotesi progettuale tre interventi formativi ad hoc per la formazione del Tutor interno:

- Tirocini formativi di trenta ore per i Tutor interni all’interno delle strutture ospitanti (aziende, studi professionali, Pubblica Amministrazione, Biblioteche, Musei).

Obiettivi:

- a) Miglioramento della conoscenza della struttura ospitante dove il discente svolgerà il suo apprendimento sul lavoro attraverso processi di analisi del contesto, di analisi organizzativa, gruppi di lavoro con i responsabili R.U.;

- b) Monitoraggio e osservazione dell'azione del Tutor esterno (aziendale) al fine di individuare possibili azioni di Tutorship esterna e rafforzare la relazione collaborativa tra le due figure di raccordo tra la scuola e il mondo del lavoro.
- Affiancamento dei Tutor interni “esperti” ai docenti novizi al fine di formarli alla Tutorship all'interno del Percorso di ASL (Comunità di pratica, Tutorship interna ed esterna).

Obiettivi:

- a) Trasmissione esperienziale delle conoscenze e screening della competenze esperte (analisi dei fabbisogni formativi, monitoraggio delle lacune, etc.);
- b) Orientamento e maggiore conoscenza relativamente agli aspetti normativi, burocratici dell'ASL.
- Tirocini (ad esempio di 15-20 Crediti) organizzati come offerta formativa da parte dell'Università (nei Dipartimenti di Scienze dell'Educazione).

Obiettivi:

- a) Riqualificazione e approfondimento delle conoscenze e competenze pedagogiche correlati ai cinque indicatori caratterizzanti la Tassonomia degli indicatori di qualità (Riflessività, Partecipazione, Agency, Capacitazione, Generatività);
- b) Sviluppo di microesperienze di formazione in ambienti simulati anche con l'assistenza formativa di personale universitario (dottori di ricerca esperti, ricercatori, etc.);
- c) Valutazione degli apprendimenti e validazione delle competenze acquisite.

Ri-progettare nuovi contesti di apprendimento “capacitanti”

Il modello di riferimento nel considerare una ri-progettazione di nuovi contesti di apprendimento è il capability approach (Sen 1990; Nussbaum, 2002) come è stato delineato e indagato in modo approfondito nel secondo capitolo della Tesi.

Come afferma Ellerani (2018), infatti “il capability approach può essere considerato un nuovo approccio nell'educazione e nella formazione attraverso il quale ogni persona è considerata come un fine, ponendola nelle condizioni di essere e di fare affinché, liberamente, scelga da un insieme di opportunità quanto meglio esprime la propria libertà di agire e di costruire il proprio e altrui sviluppo”. La “mission” di una società che voglia promuovere le più importanti capacità umane è incentivare lo sviluppo delle capacità interne, attraverso l'istruzione, le risorse per potenziare la salute fisica ed emotiva, il sostegno alla cura, un sistema educativo efficiente.

Il contesto in questa prospettiva assume rilievo nella formazione delle capacità combinate, poiché le capacità interne solo se le condizioni esterne lo permettono. È il contesto che dovrebbe divenire “capacitante” affinché possa far esprimere – e produrre – capacità interne.

Il tema dei contesti di apprendimento capacitanti è in stretto collegamento con l’azione agentiva della Tutorship sia interna che esterna. Si tratta di un nuovo paradigma non solo educativo e apprenditivo ma anche culturale verso un Work related learning.

Occorre pertanto nella scuola ri-pensare e ri-progettare contesti di *apprendimento capacitanti* che pongono al centro lo studente e lo preparino – non solo dal punto di vista delle competenze professionali, ma anche da quello del *mindset* –, agli scenari del nuovo paradigma della quarta rivoluzione industriale.

E l’ASL è l’occasione per lo sviluppo di una *didattica laboratoriale* che sappia strutturare situazioni formative che vadano oltre il connubio teoria e pratica, espandendosi verso il sociale, verso la sostenibilità e contribuire a:

- liberare quelle capacità interne dell’allievo verso una maggiore autonomia, responsabilità, come viene richiesto in ambito internazionale;
- facilitare l’azione agentiva del Tutor nel capacitare l’apprendimento dell’allievo;
- creare nuove forme di apprendimento cooperativo in aula;
- formare allievi che sappiano “leggere” i contesti di vita e perseguire gli obiettivi come persone autonome e responsabili;
- creare interdipendenze sociali, interculturali, multiple, reciproco riconoscimento tra gli studenti e l’insegnante.

Ridefinire il *contesto* di apprendimento dell’allievo in alternanza, pertanto, traendo elementi di riferimento sostanziali dall’approccio alle capacitazioni di Sen e Nussbaum, può diventare la via pedagogica *generativa* di un nuovo modo di vedere i processi di work based learning che vadano oltre il tecnicismo ed una visione centrata sulla performance, ma siano viceversa focalizzati sui aspetti essenziali per la formazione integrale dell’allievo. Tra questi sono fondamentali:

- Apprendere *ad essere* – svolgere un lavoro a regola d’arte per essere un buon cittadino e non solo, ma anche un buon lavoratore e artigiano (Sennett, 2008).
- Apprendere *a vivere bene* – (anche il wellbeing e la dimensione eudemonica).
- Apprendere *a stare insieme* – partecipare, condividere, condividere reciproci aspetti della propria esperienza formativa e lavorativa.

Cura del sé ed agency è anche consapevolezza riflessa per l'allievo in formazione del proprio patrimonio personale di risorse interne e la fiducia nella sua adeguatezza a interpretare e affrontare validamente e positivamente situazioni anche complesse e difficili.

Dimensioni progettuali per la *governance*: come costruire un nuovo “professionalismo” per le figure docenti e tutoriali impegnate nella ASL

Una ricerca importante realizzata dal BIBB ¹⁷⁷ sottolinea l'esigenza di un nuovo “professionalismo” per la formazione delle figure docenti e di tutoring nell'ambito del duale. Due elementi sono fondamentali: puntare sul *mentoring* individuale, ma soprattutto sviluppare la *cooperazione* tra organismi, enti ed individui che sono impegnati nel contesto delle forme di alternanza.

Come si è visto in precedenza, in quanto emerso dal *focus group* dei dirigenti, la *negoiazione della progettazione condivisa* dei piani formativi delle iniziative anche a livello di collegio di classe è un elemento fondamentale per la buona riuscita delle esperienze. La consapevolezza della complessità della dimensione organizzativa che caratterizza l'ASL è collegata nel nostro campione con la consapevolezza che *sia fondamentale la cooperazione* tra scuola e impresa nei piani formativi.

Se andiamo a rileggere i venti Principi guida per l'apprendistato ed il WBL nel 2015, elaborati dal gruppo ET2020 sul VET – già citati nel primo capitolo della Tesi – scorgiamo alcuni elementi fondamentali che convergono con quanto emerge come prospettiva di miglioramento della qualità pedagogica dell'ASL dai pareri espressi nel contesto della nostra indagine empirica.

Ad esempio il principio chiave “14” sottolinea che per assicurare lo sviluppo professionale dei VET Teachers è fondamentale la pratica del lavoro di gruppo, della condivisione di buone pratiche e della enfaticizzazione del ruolo di facilitatori dell'apprendimento sia per i tutor scolastici (VET Teachers) che per i tutor aziendali(company trainers).

La ricerca del BIBB parla correttamente di “*nuova qualità del professionalismo*”: quest'aspetto – completamente nuovo per il sistema italiano – necessita com'è facilmente arguibile, di forme di

¹⁷⁷ Un'importante ricerca del BIBB, “*Demands on the professionalism of the teaching personnel in the transition from school to the world of work*” (I/2013), sottolinea che: “undertook a study on the skills required for successfully organising the transition. The findings show, among other things, that multiprofessional cooperation between the specialists involved in VET is of particular importance for building education chains. The findings also show that the organisation of the transition has led to the development of a new quality of professionalism. There are two fields of activity which place high demands on the educational staff: on the one hand, providing individual mentoring and(learning) support to young people on their path to a profession, since this requires educational phases to be linked with each other; on the other hand, networking and cooperation between all institutions and stakeholders involved”.

governance capaci di guidare la transizione verso l'innovazione di sistema prevista con l'attivazione dell'alternanza.

Un'altra ricerca importante da menzionare sul tema della governance nello scenario nazionale e in particolare nella regione Lombardia ad opera di Assolombarda¹⁷⁸ denominata “*Ricognizione, analisi e valutazione della modalità di gestione dell'alternanza scuola-lavoro nelle scuole*”. In questo lavoro di analisi e ricerca hanno partecipato 400 istituti pari a circa un terzo del totale delle scuole secondarie superiori lombarde. La ricerca è stata articolata in tre fasi: alla ricognizione delle soluzioni adottate dalle 400 scuole per “fare alternanza”, è seguita un'analisi più approfondita dei processi organizzativi e delle scelte didattiche dei 50 istituti che presentano le situazioni più interessanti, per concludere con la redazione di una “*Guida pratica alla gestione dell'Alternanza*” in cui sono state rielaborate e organizzate le migliori prassi individuate e rispetto alle quali scuole e aziende possono trovare utili indicazioni e suggerimenti per avviare o consolidare le esperienze di Alternanza. Di seguito alcune domande su alcuni aspetti-chiave indagati:

- Come garantire a tutti gli studenti in Alternanza un'esperienza formativa efficace, caratterizzata dall'effettivo incontro con le realtà del lavoro e della produzione?
- Come controllare in fase di attuazione la realizzazione del progetto formativo per ogni studente e come valutare i risultati di apprendimento? Come integrare l'Alternanza nel curriculum scolastico?
- Come coinvolgere nella scuola i docenti di tutte le discipline e sul territorio un numero adeguato di aziende e altre organizzazioni? Come valorizzare e rendere stabile la collaborazione tra scuole e aziende?

Quali sono dunque le aree di governance da presidiare per i decisori politici?

Mi sembra utile, poter indicare in via ipotetica qui di seguito un elenco di aree di particolare rilevanza, emerse dalla mia riflessione sui documenti studiati e dalle affermazioni degli attori coinvolti, dall'indagine empirica svolta nella tesi di dottorato.

Aree di presidio per la governance

- a) Sviluppare *forme stabili di collaborazione* tra Tutor interno e Tutor esterno (aziendale) delle due aree coinvolte nell'ASL, scuola e impresa (comunità di pratica, gruppi di pari, etc.);

¹⁷⁸ La presente ricerca denominata “*Ricognizione , analisi e valutazione della modalità di gestione dell'alternanza scuola-lavoro nelle scuole*” è stata promossa dall'Area Sistema Formativo e Capitale Umano in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia ed è stata curata da Umberto Vairetti, esperto di progettazione e sviluppo dei sistemi della formazione e di valutazione dei risultati.

- b) Progettare forme di “*mutual engagement*” per lo sviluppo di iniziative e piani di lavoro;
- c) Implementare *la motivazione dei Tutor* per l’area della VET anche con campagne di pubblico interesse destinate ai giovani ed alle famiglie sui vantaggi della VET;
- d) Pianificare *forme di incentivo* anche stipendiale per i docenti /tutor impegnati nel settore;
- e) Sviluppare in modo più analitico di quanto non sia previsto attualmente il *ruolo del supervisore (referente)* dei tutor/docenti per l’alternanza, con competenze specifiche in merito alla formazione continua dei tutor/docenti ed all’aggiornamento delle competenze anche in riferimento alle iniziative della Commissione Europea sul VET, in definitiva per quanto attiene agli *aspetti formali della preparazione pedagogica* degli insegnanti VET e la *quality assurance*;
- f) Impegnare e coinvolgere la dirigenza scolastica a sviluppare forme di partenariato con Associazioni industriali, Enti e Fondazioni, Università e attori del settore sindacale ai fini del miglioramento delle opportunità di sviluppo delle prospettive dell’Alternanza;
- g) Sviluppare in modo continuativo lo strumento per il reperimento strutture ospitanti esempio ovvero il Registro nazionale delle Imprese (RAL). (È importante il fatto che oltre la metà delle scuole posseda un elenco delle strutture disponibili a ospitare gli studenti in alternanza perché evidenzia una crescente capacità di dare continuità alla collaborazione con le imprese).

Orizzonti possibili per ricerche future

Nell’ambito di prospettive di ricerche future si potrebbero analizzare:

- gli *effetti dei processi agentivi* recepiti e vissuti dagli allievi a livello longitudinale nel co-determinare sentieri di carriera dei giovani;
- le trasformazioni relative agli ambiti di configurazione della relazione tra allievo, tutor e docente in un’ottica diacronica ed in correlazione anche agli aspetti legati alle caratteristiche produttive del territorio (ecosistema);
- gli effetti dell’agency nell’ambito di traiettorie *transizionali* tra un ambito lavorativo e l’altro nella carriera degli individui;
- il livello di percezione da parte dei tutor aziendali dell’esperienza formativa degli allievi e del *livello di soddisfazione* da parte delle imprese.

La capacità d'agire (agency) è il fulcro di un progetto educativo centrato sulla dimensione professionale. Non si tratta di sviluppare comportamenti professionali funzionali ai processi di *adattamento dei giovani a contesti di lavoro* in qualche modo già dati, ma di porre le condizioni per lo sviluppo attraverso il potenziamento della capacità d'agire dei giovani di una proficua esperienza collaborativa tra impresa ed istituzione educativa.

Gli scenari di Industry 4.0 dovranno puntare sempre più su leve formative che siano centrate sulla persona, sul suo “mindset” e sulle capacità di interagire nei gruppi professionali elaborando forme di condivisione e coworking. Le esperienze di alternanza scuola-lavoro e di apprendistato formativo, sono sempre più al centro dell'attenzione delle imprese e del mondo del lavoro. Gli imprenditori non hanno più bisogno di iperspecialisti e tecnici di dettaglio destinati a rimanere spiazzati dopo ogni innovazione tecnologica. Cercano invece giovani apprendisti del proprio lavoro ambiziosi, veloci nell'apprendere, capaci di prendere decisioni in assenza di informazioni complete, di condividere le proprie passioni, di lavorare in community. Passione, elasticità mentale, decision making: non solo competenze che possono essere insegnate scrivendo formule alla lavagna¹⁷⁹.

È interessante notare come anche dall'ultimo Rapporto OECD (2017b) “Strategia per le competenze dell'OECD”¹⁸⁰, relativamente allo scenario italiano si sottolinei il fatto che “*la Riforma della Buona scuola: abbia dato un nuovo impulso e maggiore autonomia alle scuole, abbia introdotto un bonus volto a valorizzare il merito degli insegnanti, rafforzato la responsabilità dei dirigenti scolastici e reso lo sviluppo professionale degli insegnanti obbligatorio, strutturale e permanente*”. Inoltre l'OECD riporta al tema delle sfide future dell'ASL ed evidenzia come l'applicazione della Riforma Buona Scuola con la Legge 107 sarà fondamentale nei prossimi anni, attraverso un maggior impegno da parte degli insegnanti, dei dirigenti scolastici, delle famiglie e di altri stakeholders. E in particolare, occorre rafforzare in prospettiva futura soprattutto il dialogo e la fiducia tra istituzioni formative e datori di lavori come aspetto chiave per lo sviluppo dell'ASL. Altro aspetto fondamentale, che viene richiamato dall'OECD, è la formazione e il sostegno ai Dirigenti scolastici e Referenti, per fornire loro dati relativi al mercato del lavoro, al fine di aiutarli a comprendere meglio le esigenze del mercato del lavoro locale, stabilire partenariati più efficaci con le imprese ed integrare appieno l'ASL nei curricula scolastici. Altro tema cruciale è la formazione degli insegnanti ed i tutor come viene richiesto dagli stessi stakeholders dell'ASL e dall'Europa¹⁸¹, occorre rafforzare lo sviluppo professionale degli insegnanti ed introdurre anche

¹⁷⁹ Libro Bianco sul lavoro e competenze in Impresa 4.0 (2017), Adapt, Fim-CISL.

¹⁸⁰ OECD (2017bis), *Strategia per le competenze dell'OECD. Sintesi del Rapporto: Italia*.

¹⁸¹ Il Cedefop raccoglie sistematicamente i dati sullo sviluppo professionale permanente di insegnanti e formatori nell'ambito del suo mandato di seguire i progressi realizzati dai paesi nel raggiungimento degli obiettivi e risultati concordati. Nel 2016-18 il Cedefop contribuirà ai lavori del gruppo di lavoro sulla IFP ET 2020 incentrato sullo

diverse possibilità per carriere e benefit.

Inoltre il rapporto OCSE suggerisce alcune aree di intervento per migliorare la qualità dell'istruzione e formazione nel nostro Paese.

- Migliorare la qualità dell'insegnamento nel Paese e ridurre il divario esistente tra le diverse regioni stabilendo standard di riferimento per l'insegnamento e valutando le performance degli insegnanti attraverso l'uso di tali standard;
- Migliorare la qualità e la rilevanza dell'istruzione in ambito professionale, istituendo corsi di formazione per gli insegnanti in modo da garantire un aggiornamento sulle pratiche e sulle tecnologie più recenti.
- Sostenere l'implementazione dell'ASL grazie alla formazione specifica per dirigenti scolastici ed insegnanti per assicurare che siano aggiornati sulle competenze richieste dal mercato del lavoro e su come coinvolgere e sviluppare in modo efficace relazioni ed interazioni con le imprese.
- Aumentare gli incentivi alle imprese al fine di garantire i tirocini nell'ambito dell'ASL prevista dalla riforma e creare maggiori opportunità per integrare i punti di vista dei datori di lavoro, sia nella progettazione dei contenuti delle attività, sia nella valutazione delle competenze acquisite dagli studenti durante i tirocini.

Occorre, dunque, in prospettiva futura, consolidare e adattare queste *metodologie duali* a quello che richiedono gli scenari economici in evoluzione e le strategie europee VET (si veda ad esempio la New Skill Agenda). Dovranno essere riprogettati curricula che devono partire comunque da una formazione generale fondamentale per apprendere un metodo di analisi, integrandola con la formazione pratica. Solo così è possibile una formazione integrale ed armonica rispetto agli scenari futuri per i giovani.

La formazione attraverso il lavoro – tema presidiato solo recentemente nel contesto della ricerca pedagogica italiana – può essere a mio avviso uno dei pilastri fondamentali per un approccio qualitativamente fondato sullo sviluppo della persona.

Il punto di riferimento è la prospettiva di un'idea di occupabilità *non* schiacciata sul presente e sostanzialmente *non* di tipo *adattivo* ma ancorata ad una formazione che si traduca in *capacità espansiva* del soggetto verso un agire ed un pensare nel contesto di scenari delle professioni e del

sviluppo professionale di insegnanti e formatori di IFP. Per approfondimento sul tema si veda anche Cedefop (2017), *Looking back to look ahead: Preparing the future of vocational education and training in Europe 2020-2030*, Briefing Note; Cedefop (2016), *Lo Sviluppo professionale dei Docenti e Formatori dell'istruzione e formazione professionale*, Briefing Note.

lavoro (ad oggi imprevedibili e certamente non lineari) che possano valorizzare la sua “generatività” e creatività. E in questa ottica è fondamentale formare una nuova classe di docenti che possano ricoprire anche il ruolo di tutor al fine di contribuire a formare persone “capacitanti” che siano in grado di diventare prima “buoni cittadini” e poi “buoni lavoratori”. Senza formazione integrale della persona, infatti, non c’è occupabilità. E senza occupabilità non c’è lavoro¹⁸².

¹⁸² *Libro Bianco sul lavoro e competenze in Impresa 4.0* (2017), Adapt, Fim-CISL.

APPENDICE

ALLEGATO 1

Intervista al Prof. Umberto Margiotta

Umberto Margiotta è Professore ordinario di Pedagogia Generale presso il Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali dell'Università Cà Foscari di Venezia. è stato Prorettore della didattica dell'Università Cà Foscari e Presidente del Centro Europeo dell'Educazione (CEDE). Inoltre è Presidente della SIREF (Società Italiana di Ricerca Educativa) e dirige la Rivista "Formazione & Insegnamento".

Il suo campo di indagine è ampio: dalla teoria enattiva, allo sviluppo dei talenti, alle nuove tecnologie educative, alla valutazione dei sistemi formativi.

Come Lei definirebbe, in termini dichiarativi il principio di formatività nel discorso pedagogico, tema trattato più volte nelle sue opere?

La risposta va ampiamente articolata in un pregresso che funga da contesto ed in una esplicazione dichiarativa come tu la chiami. La premessa o l'antefatto concettuale è, in quale mondo descrivibile nei due paragrafi seguenti.

1. Premessa

Mai come oggi, il discorso pedagogico ha bisogno di attualizzarsi. Se *“attualizzare il senso del proprio discorso scientifico riposizionandolo criticamente nel nuovo contesto”* è la condizione (la ragione e il modo) di fare pedagogia oggi, e se il suo *riposizionamento critico* è di conseguenza la prima mossa da fare, esso implica un *rinnovamento e un adeguamento della logica, dei mezzi e dei metodi (delle strategie, del campo di azione e dei sistemi di forze)*. In termini esplicativi e ricapitolativi implica, cioè, un *“vettore specifico”* (che potremmo chiamare per convenzione come *Movimento*) capace di introdursi in un *“campo di forze”* già dato (la *“rete pedagogica”* dei vari soggetti attualmente presenti: i gruppi di interesse economico e sociale in campo, i trendy di orientamento che segnano l'innovazione istituzionale, economica e sociale, e di riflesso le società pedagogiche, i Dipartimenti, i Centri di ricerca, ...); un nuovo *“operatore epistemico”* (un *Osservatorio*) in grado di funzionare come una sorta di *“pannello strumentale e di guida”* per il riposizionamento e la valorizzazione delle *“forze in campo”* (la *“rete pedagogica”* sopra menzionata); un nuovo disegno ordinatore, e dunque una nuova visione della posizione che la pedagogia può occupare a fronte dei cambiamenti in atti e dalle connesse reti di implementazione e di sviluppo delle innovazioni nel modo di apprendere e di fare, e dunque le reti intese come spazi laboratoriali.

Ecco i *“ruoli/elementi”* costitutivi della *“pedagogia come sistema generativo”*: *“sistema”*, in quanto ogni ruolo/elemento richiama ed esige l'altro; *“dialettico”*, in quanto il nesso tra l'uno e l'altro è mediato dal negativo, cioè dalla non-autosufficienza di ogni singolo ruolo/elemento a

costituire compiutamente le condizioni per fare della *pedagogia la scienza del XXI secolo*. Questa concezione, che definiamo sistemico-generativa, non riguarda peraltro solo la pedagogia e solo tali dimensioni (“ruoli/elementi”) del suo “essere scienza”, ma la riguarda anche e anzitutto sul piano strettamente epistemico in quanto struttura/forma di sapere, così come riguarda ogni altra struttura/forma di sapere scientifico in sé e nei rapporti con altre scienze. È la prospettiva della ricorsiva distinzione ed unità del sapere (Maritain, 1932), dell’autonomia e dell’interdipendenza delle singole scienze, prospettiva che si lega, come istanza ontologica, a quella dell’analogia struttura dell’essere umano che non pensa e non agisce mai per singole parti senza necessariamente ricordare che ognuna di esse è solo una parte che concorre alla comprensione e alla realizzazione di un tutto. È la concezione, in sintesi, che si espande, fisiologicamente (autopoiesi di Maturana e Varela) e a prescindere dalle inevitabili deviazioni patologiche, dal piano antropologico, nelle sue diverse dimensioni (biologiche, psicologiche, mentali, spirituali), fino al piano epistemico, a quello istituzionale e a quello sociale nelle loro molteplici forme, strutture e funzioni.

È evidente che in questa prospettiva epistemologica i “ruoli/elementi” sopra indicati (il “vettore specifico”, l’“operatore epistemico”, i “luoghi di ricerca”), gli spazi laboratoriali costituiscono, per così dire, delle “*forme a priori*” (un “*modello di logica*”) (Agazzi, 1984, 1986; Dalle Fratte, 1983, 1984, 1986, 1987, 2004b; Galvan, 1983, 1985, 1986, 1987) predisposte a essere diversamente interpretate e realizzate e ad attuare diversamente i vari sistemi di teorie pedagogiche (i *modelli, i principi e le teorie*) e qui presentate già in una delle loro possibili e specifiche interpretazioni e applicazioni.

2. La posizione della pedagogia come sistema generativo di conoscenza e di esperienza

Se nuovo è lo scenario e nuovo è il compito della *pedagogia come “sistema generativo”*, nuova non può che essere, dunque, la sua posizione come “*scienza*”. È proprio in questa nuova prospettiva di ritematizzazione della pedagogica come scienza dell’educare e dell’istruire, che emerge la necessità di un *nuovo paradigma* ipoteticamente ritenuto capace di consentire e sorreggere una formulazione del discorso pedagogico in grado di:

- coniugare progettualmente le dimensioni endogena ed esogena di tale discorso, convertendole sinergicamente verso il fine della sua *attualizzazione*;
- valorizzare nella nuova direzione il suo intero patrimonio paradigmatico e concettuale.

In quanto prospettato e in funzione di tali compiti, il *nuovo paradigma* non può non essere anzitutto un “dispositivo di definizione e di accertamento della *valenza formativa* delle varie esperienze umane, ovvero della loro capacità di ‘dar forma’, ovvero di qualificare i processi della vita (discipline, istituzioni, condotte, stili di vita, strategie, politiche)”, dispositivo che ne certifichi

sostenibilità, pertinenza e generatività; con il quale sia possibile determinare quindi “i fattori e la misura non solo del potenziale formativo rinvenibile nel contesto (...) o iscritto nelle discipline prescelte in funzione delle concezioni della persona e dell’educazione” (Dalle Fratte, 2011, p. 59), ma anche e soprattutto di descrivere e accertare le direzioni di senso e le nuove forme di vita che esso produce. Proprio per questo, esso è appropriatamente definibile come *paradigma della formatività*, attraverso il quale vanno dunque rivisitati e riordinati i paradigmi costitutivi della pedagogia, tra i quali in primo luogo quelli della *educabilità* e della *soggettualità*.

La pedagogia come *sistema scientifico* si configura quindi in questa ottica, nella sua natura di “scienza esplicativa e normativa” non solo delle conoscenze ma ancor più delle pratiche, come un impianto paradigmatico e tematico in cui la formatività, definita nella sua struttura e nelle sue funzioni, ridisegna la costellazione concettuale e la rete delle implicazioni che presiedono al discorso pedagogico. È in questa prospettiva che si giustifica l’attribuzione a tale paradigma del compito di rivisitare e riordinare anzitutto i paradigmi costitutivi della educabilità e della intersoggettività (cfr. *Ontologie Pedagogiche*), assegnando alla formatività una sorta di “posizione assiale”: la posizione, cioè, di un asse (assialità) rispetto al quale, tuttavia, sono conservati e comunque ricalibrati i cardini (cardinalità) dell’educabilità (e quindi dell’educazione) e della intersoggettività (e quindi della personalizzazione). Resta da aggiungere che, in questa configurazione, *formatività (paradigma assiale)*, *educabilità* e *soggettualità (paradigmi cardinali)* vengono a costituire il nucleo geneticamente fondativo per l’elaborazione di una nuova teoria della formazione, da cui muovere per l’attivazione del nuovo *Movimento* e per la giustificazione della *Pedagogia come scienza prima della formazione nel suo nuovo riposizionamento critico di “sistema generativo” di conoscenze ed esperienze*.

3. L’orizzonte dichiarativo della formatività

Emanuele Severino (Margiotta, 1998) ha sottolineato come “la tradizione filosofica occidentale concepisce la Forma come la condizione dell’esistenza: dare Forma significa Far esistere”. L’uomo è pensato come “Formato”. E dare esistenza vuol dire appunto far uscire ciò che è formato dalla sua nullità e dargli appunto la positività dell’esistenza. Ma con la crisi degli universalismi etici e culturali nel ’900, la Formazione, quale processo di realizzazione compiuta della forma “uomo”, ha dovuto fare i conti con la molteplicità e contraddittorietà dell’evoluzione sociale e individuale. Nel periodo fordista l’apparato della tecnostruttura, al posto di essere strumento e mezzo, diviene scopo; e gli scopi divengono a loro volta mezzi attraverso i quali si accresce la potenza dell’apparato e quindi del suo aspetto scientifico che è la Formazione. Tale circolo vizioso, come ha sottolineato Severino, ha portato la Formazione a non promuovere la promozione di certi valori piuttosto che

altri, ma piuttosto a cercare il “perpetuarsi e riprodurre se stessa indefinitamente, vale a dire perpetuare la propria capacità di promuovere valori in generale”. Se guardiamo, in fatti, alla forma delle tecnostrutture (Scuola, Università Agenzie Formative) che la tecnica ha saputo oggi realizzare in tutto il mondo dobbiamo riconoscere che il giudizio è corretto, e che questa forma-scuola sopravvive a se stessa.

Ma contro Severino dobbiamo, altresì, rilevare che l'appiattimento della Formazione sulla tecnica è stato messo in crisi, anzi contraddetto e rivoltolato fin dalle fondamenta proprio dalla affermazione delle multi-identità e dai processi di accoppiamento strutturale propri della rete globale. Sta venendo meno, anno dopo anno, la base materiale su cui si è retto, finora, lo scambio politico tra lavoro e tecnostruttura che ha caratterizzato la stagione fordista. Lo scambio, cioè, tra potere e rischio (la tecnostruttura indica quali sono i canali di Formazione da seguire – livelli di istruzione, tipi di specializzazioni, requisiti professionali – e il dipendente che segue le indicazioni o le prescrizioni non corre il rischio di sbagliare). Nessuna tecnostruttura può oggi offrire una garanzia di questa natura, non potendo definire con largo anticipo quali siano le cose da imparare e i mestieri o i compiti che potranno assicurare un lavoro stabile e remunerativo. Nessun tipo di organizzazione è in grado di controllare le condizioni della propria competitività e di definire dunque con anticipo e con precisione le competenze che le serviranno in Futuro. Diviene piuttosto centrale per la competitività di ogni sistema o organizzazione pensare una Formazione capace di contribuire a generare la capacità di rispondere in modo flessibile – e con i minori vincoli possibili – alle situazioni conflittuali che si determineranno nel corso del tempo. *Il rischio non è quindi più assorbito dalle tecno-strutture ma ricade sulle persone, sul lavoratore dipendente, sull'artigiano, sul piccolo imprenditore, sul professionista. Il rischio è condizione della crescita e dello sviluppo di ciascuno di noi. Il rischio accompagna non solo la qualità delle nostre scelte, ma ancor più la visione che di esse negoziamo e generiamo, dunque anche la nostra stessa Bildung.* Bisogna dunque ripartire dal rischio che le persone oggi avvertono e vivono. Tale percezione le induce a revocare la delega una volta conferita alle tecnostrutture sul tipo di lavoro da fare e sulle competenze che per quel lavoro servono. È anche questo – giova ricordarlo – alle origini del marcato soggettivismo della condotta razionale di ogni agente, oggi. Oggi delegare ad altri le scelte di competenza significa, invece, assumere a proprio rischio la possibilità che la tecnostruttura scelga in modo errato o con indifferenza. È già qui un primo effetto dichiarativo del ruolo critico che la Formazione può contribuire a sviluppare nella persona: e cioè quell'effetto di coscientizzazione del rischio che lo aiuti a disoccupate le illusioni e a negoziare al meglio i propri spazi realistici di vita e di successo personale. La condivisione del rischio legato alla formazione porta così a rivedere i

cardini su cui si era precedentemente sorretta la concezione dell'educazione e dell'istruzione nel passato: ovvero il controllo e il dominio.

Ma un secondo effetto dichiarativo il principio di formatività può assolvere, ed è quello relativo al fatto che la Formazione, invece, si connota, oggi, come *“il luogo privilegiato della ricomposizione di singolarità e universalità dell’umano”*, dunque di rinnovate forme di identità, come processo originario ed insieme espressione delle sue multiappartenenze e della sua multi-identità. Di qui l’importanza della pragmatica della comunicazione come espressione del rapporto tra agire individuale (dei singoli soggetti) e agire sociale (da cui il sistema di azioni formative non può prescindere)¹⁸³. Di qui il ruolo della Formazione per la ricostruzione dei diversi significati (senso) che l’esperienza dell’interazione assume per i diversi soggetti a partire dalle multi-identità-individualità di appartenenza. Compito della Formazione (Margiotta, 1997) diventa allora quello di individuare *una Forma-azione che coniughi insieme la razionalità dell’esperienza e l’esperienza del valore, partendo dalla considerazione che la soluzione pragmatica della condotta dell’uomo(le sue scelte, il suo rischio) anticipa, all’infinito, la sua esperienza di senso e il suo valore*. Questa visione interpreta la Formazione, analogamente al processo di conoscenza, come un processo attivo di significazione. **“Formativo” allora non è solo ciò che attiene a situazioni strutturate di apprendimento, ma comprende tutto ciò che rende “significanti” (ma per questo appunto generative) le azioni volte alla creazione di valore.** Formazione è un **“dare Forma”** ma solo a partire dalla possibilità di **“generare forme nuove” di conoscenza e di esperienza orientate al valore.** Formazione è un agire strategico orientato all’attivazione del senso creativo e generativo dei sistemi d’azione e degli **“accoppiamenti strutturali”** in cui ci si riconosce. L’agire formativo garantisce, a sua volta, la costruzione di nuovi significati e di una ricorsiva produzione di senso e di creazione del valore. Questa visione immerge la Formazione nelle interazioni di generazione di valore che, a loro volta, sono espressioni di dinamiche di interazioni tra sistemi e ambienti. Tale approccio diviene utile anche per il **“miglioramento”** delle

¹⁸³ Come ha osservato Apel (1992, 1997) la risposta alla domanda sulla razionalità della comunicazione è decisiva per la comprensione della razionalità umana in generale. È innegabile in fatti il problema dell’istanza entropica che l’agire individuale (i suoi vissuti) può rappresentare per il sistema sociale come orizzonte determinante. La possibilità di una razionalità dell’agire comunicativo diventa comunità allargata di conoscenti. Di qui la suggestione esercitata nella teorizzazione della Formazione dagli approcci comunicazionali e la rilevanza assegnata ai temi del linguaggio e dell’intesa linguistica intersoggettiva. Sia le teorie di Habermas (1986) che di Apel cercano di arrivare ad un accordo tra teoria dell’azione e teoria del linguaggio. Essi postulano una razionalità intersoggettiva (l’a-priori della comunicazione per Apel e il *Diskurs* per Habermas) vista come intesa implicita, condizione di possibilità di ogni scambio linguistico e orizzonte dell’Agire comunicativo. Per Habermas, infatti, ogni apertura di discorso deve supporre il reciproco riconoscimento da parte dei parlanti di pretese universali di “validità” la cui soddisfazione piena è la razionalità. Per Apel, l’apriori comunicativo assume una valenza direttamente etica (la comunità della comunicazione) e sta alla base di una pragmatica “trascendentale riflessiva” in cui la razionalità discorsiva si pone come unica via di superamento dell’autocontraddizione pragmatica di chi non ammette l’universalità delle pretese di validità del comunicare umano, enunciate da Habermas. Ciò sottrae alla Formazione una propria struttura “nomologica”, in cui i destinatari diventano “oggetti” di intervento, ma apre uno spazio di riflessività reciproca in cui gli agenti si riconoscono attori e non agiti.

strategie di educazione e di situazione, generando nuovi modelli di funzionamento e consentendo un controllo a più variabili. Ma ciò è possibile solo intendendo questo processualmente; spostando cioè continuamente i “confini” del sistema inizialmente contornato, oltrepassando così la decifrazione del funzionamento come solo concentrato sulla descrizione delle performances, per far posto a quella del senso (ovvero delle capacitazioni).

In questa ottica la Formazione si configura come *esperienza morfogenetica-riflessiva-interattiva* (Margiotta, 1998). Morfogenetica in quanto espressione di una dimensione generativa che costituisce l’esperienza e l’azione formativa; riflessiva in quanto capace di apertura di senso massimizzando lo spazio del possibile e riaprendo combinatorie oltre le “regole di composizione” già date; interattiva per il riferimento intersoggettivo e intenzionale dell’azione formativa.

La Formazione presidia lo spazio della scelta, della decisione, del cambiamento. In un siffatto “ecosistema di reti mentali”, il motore principale delle continue interazioni è un processo reciproco e multipolare di interpretazione e di cogenerazione di conoscenze e di esperienze. La Formazione allora diventa non più il mediatore tra le strategie che il sapere mette in opera per legittimarsi nei confronti dell’individuo e per definire quali strategie l’individuo elabora per appropriarsi del valore. La Formazione è piuttosto, essenzialmente, un’azione (o se si vuole un intervento sistematico e continuo di tra-sformazione) che ha come obiettivo principale la co-generazione di un valore capace di presidiare e governare la critica delle conoscenze e delle esperienze in ciascun soggetto, gruppo o comunità.

Quali sono secondo Lei, i dispositivi fondamentali che stabiliscono la formatività di un apprendimento “duale”, in cui si coniugano teoria e pratica, in aula e sul lavoro, quali ad esempio i modelli dell’apprendistato e dell’alternanza scuola-lavoro?

A dispetto dei rilevanti progressi ottenuti dalla scolarizzazione di massa, quali l’incremento dei quozienti di partecipazione sociale all’istruzione e alla cultura, la diversificazione della popolazione scolastica, curricula a crescente rilevanza didattica, l’uso delle nuove tecnologie nell’insegnamento, ed altri, l’istruzione contemporanea fronteggia problemi formidabili e difficili. Le culture delle nostre società e le forme delle loro economie cambiano rapidamente, nel momento stesso in cui risultano condizionate e controllate da pressioni diverse e multiple. Così alle scuole viene affidato un compito spesso impossibile allorché si chiede loro di adeguarsi ai bisogni prodotti nei giovani e nelle famiglie dalle forme globali del cambiamento contemporaneo e alle mutevoli attese di una società le cui popolazioni non sempre hanno chiaro cosa realmente vogliono dalla scuola.

La cultura scolastica media, però, risulta ancora oggi prevalentemente focalizzata – nella stragrande maggioranza dei Paesi industrializzati – intorno ad un modello di società statica, in cui le conoscenze ritenute necessarie, le competenze e i valori vengono

predefiniti e immagazzinati in appositi curricula, prove e manuali accreditati. Peraltro è noto come la scuola continui ad alimentarsi e ad alimentare nel profondo una visione dell'organizzazione sociale del lavoro che tiene in scarso conto le radicali crescenti trasformazioni prodottesi nelle società postindustriali: la struttura del lavoro continua ad essere per-cepita in modo improprio o "lontano"¹⁸⁴.

Oggi il quadro è cambiato al di là di ogni possibile descrizione: nel senso che qualunque tentativo di analisi rischia di risultare inadeguato non appena lo si confronti su scala globale. È sufficiente richiamare i radicali cambiamenti che sono intervenuti nella percezione e nella cultura del lavoro solo per sottolineare il fatto inedito e radicale che è in aumento esponenziale il numero di studenti che trova difficile collegare la propria esperienza scolastica ad una visione positiva del futuro; e che sostanzialmente per questo motivo abbandona ogni motivazione reale a riuscire a scuola. Il successo accademico, definito in termini di padronanza dei contenuti disciplinari tipici della scuola tradizionale non assicurerà più ancora per molto tempo alcuna garanzia di successo sul mercato del lavoro. E di questo i giovani sono drammaticamente consapevoli. Si fa sempre più improbabile, per un numero ogni giorno crescente di cittadini, la possibilità di conservare in modo permanente il proprio posto di lavoro. Piuttosto essi si acconceranno a trasformarsi nel futuro in una categoria allargata di persone che sempre più si configurerà come "portfolio-people", e cioè gente abile a vendere le proprie competenze su basi contrattuali provvisorie. Insomma essi dovranno continuamente cambiare e ricostruire il proprio corredo di competenze vendibili ("portfolios") attraverso processi di riqualificazione di volta in volta mirata e non sequenziale, perché le abilità invecchiano rapidamente. Così la sfida per insegnanti e scuole comincia a farsi sempre più visibile specie quando si voglia formare studenti autonomi, capaci di autoregolarsi e di autovalutarsi; ovvero quando si vogliano sviluppare rapporti significativi tra casa e scuola, tra scuola e mondo del lavoro, tra scolarizzazione ed educazione degli adulti.

¹⁸⁴ Un tempo essa era sostanzialmente stabile, e l'offerta di lavoro nei servizi relativamente invariante. Solo per alcune ben definite figure e posizioni di ruolo in precisi settori occupazionali (cultura, politica, economia e forze sociali) vi era la richiesta di qualità dinamiche quali pensiero creativo, autonomia di pensiero, abilità a cooperare, disponibilità ad assumersi responsabilità, flessibilità nell'identificare e risolvere problemi, pensiero riflessivo. E dalla scuola ovviamente ci si aspettava che preparasse i giovani ad eseguire in modo soddisfacente i compiti affidati loro da altri, nella certezza che gli stili di apprendimento da formare dovessero corrispondere agli stili di lavoro promossi dalla domanda sociale imperante: diligenza, senso di dovere e disciplina. La cultura, peraltro, risultava caratterizzata dal predominio della conoscenza sistematica e dallo specialismo; da un approccio prevalentemente trasmissivo nell'insegnamento; dalla dominanza della comunicazione gerarchica nella stragrande maggioranza dei comportamenti organizzativi.

Tre caratteristiche della scuola e della formazione sembrano, allora, essenziali per il futuro

della coesione e della stabilità delle società contemporanee:

- un appropriato bilanciamento di conoscenze e di padronanze, adeguatamente personalizzato dai singoli e in forma tale da consentire loro di sentirsi realizzati nei loro personali talenti e, indirettamente, veder riconosciuto a livello generale il personale contributo alla crescita della conoscenza e dell'equilibrio sociale;
- l'individuazione dei modi migliori per utilizzare tali sistemi di padronanza in situazioni topiche della vita;
- la promozione di un diffuso senso di solidarietà per gli altri, sensibilità, coraggio, ed altri valori sociali e morali.

Equità e giustizia restano le priorità essenziali, sia per promuovere armonia in una società multiculturale e multi-etnica sia per incoraggiare lo sviluppo dei talenti, e la collaborazione di tutti nella lotta contro l'ingiustizia ed i pericoli sociali che corrono gli strati più a rischio della popolazione sociale e disoccupata.

In breve ne consegue un fardello pesante per le scuole e gli insegnanti: essi devono ormai focalizzare il loro lavoro nel costruire personalità e fiducia del sé in ogni allievo; devono in particolare sviluppare in senso interpersonale e collaborativo le loro conoscenze, le loro padronanze e i loro talenti; devono motivarli a svilupparli e ad imparare a riflettere sulla giustizia e sulla bontà degli scopi o degli interessi al cui servizio ogni allievo decide di porre il patrimonio delle proprie competenze.

Gli insegnanti e i Capi d'Istituto giocano un ruolo cruciale tanto nel cambiamento dei processi curricolari, quanto nelle possibilità stesse di successo per un ampio programma di rinnovamento degli ambienti scolastici, in modo da trasformarli in ambienti di apprendimento:

- situazioni pratiche complesse hanno bisogno di soluzioni specifiche. Infatti quanto più esse risultano caratterizzate da scopi e obiettivi ambigui e parzialmente contraddittori, tanto più esse esigono che si proceda a definire e ad isolare i problemi da risolvere, prima che ne possa essere trovata la soluzione opportuna;
- la identificazione dei problemi da risolvere e le strategie necessarie ad applicarne le soluzioni alle situazioni pratiche devono essere elaborate e prodotte nel vivo delle pratiche di insegnamento e di apprendimento e valutate in cooperazione con le expertise professionali interessabili e coinvolgibili nei diversi contesti di sapere e di problema;
- l'intelligenza della situazione e la relativa padronanza guadagnate dall'operatore riflettendo sull'azione può essere resa accessibile (più che trasmessa) ad altri operatori per essere testata ed ulteriormente sviluppata da loro);

- il cambiamento educativo è fluido e pervasivo, e gli insegnanti e i Capi d'Istituto debbono operare in condizioni di incertezza, dove i valori vengono continuamente ridislocati, e gli obiettivi e i propositi sono soggetti ad interpretazioni multiple.

Se a questo è riconducibile il paradigma della “razionalità riflessiva”, è però da ricordare che una costante del cambiamento educativo consiste nel fatto che ogni nuovo scopo, metodo o argomento di studio passa per la mediazione della pratica professionale degli insegnanti e dei formatori. Nell'ambito di questo processo l'innovazione prenderà le vie che insegnanti e formatori di fatto le faranno assumere, e in dipendenza di come essi decidono di interpretarla e di sviluppare nelle situazioni e per i problemi che il lavoro impone loro.

La prospettiva fin qui delineata chiede uno sguardo multilaterale e relazionale e, in estrema sintesi, la delineazione di un ruolo alla prassi che visibilmente la mostri capace di padroneggiare la sintesi progressiva delle cinque seguenti funzioni:

- analisi e spiegazione: la scuola osserva, rivela e spiega gli eventi formativi con metodi analitici, statistici, empirici, ermeneutici o con qualunque altro metodo pertinente;
- sintesi: la scuola raccoglie, unifica e organizza sintesi appropriate di tessere settoriali e frammentarie di analisi della conoscenza e dell'esperienza; e così contribuisce allo sviluppo di teorie adeguate alla produzione – nei suoi allievi – di *basi di conoscenza allargate* sugli eventi, sugli attori, sui saperi in gioco;
- valutazione: la scuola offre un supporto non banale al controllo, al monitoraggio e alla valutazione e all'apprezzamento delle culture, delle esperienze e delle forme di vita ai suoi attori;
- prospettiva: la scuola, a partire da obiettivi espliciti di politica scolastica ed educativa, formula concetti ed elabora modelli per il futuro sviluppo dei processi di vita;
- consulenza: la scuola e la formazione assicurano assistenza metodologica e tecnica e soprattutto personalizzazione dell'appreso.

In breve ci si accorge che non si dà esperienza formativa (anche nel sistema duale) senza conoscenza; e non si danno ambedue senza una padronanza continua e simultanea dei tre livelli in cui, analiticamente, si compongono gli elementi che si faranno sintesi nella sua azione. Questi livelli sono ormai noti nell'enclave dei ricercatori. Essi sono:

- il livello semantico, che sonda i presupposti teorici che qualificano l'oggetto su cui interviene la ricerca e/o l'esercizio di professionalità (...). Dunque, per l'operatore in questione, il rapporto tra educazione e corporeità;

- il livello sintattico che definisce i limiti descrittivi dell'oggetto, produce una continua depurazione dei linguaggi usati, e stabilisce le regole di conoscenza e spiegazione dei contesti di ricerca o di intervento educativo, terapeutico, istituzionale;
- il livello pragmatico che inventa gli strumenti più adeguati, a perseguire i fini in vista di un programma di interventi, ne valuta continuamente la coerenza e l'efficacia, ne individua i punti deboli e gli elementi che, invece, possono essere generalizzati.

A ben guardare ogni esercizio consapevole di professionalità, in particolare nel settore educativo rinvia sempre il suo autore da ciascuno dei tre livelli all'altro e viceversa. Informazioni precise e dettagliate sulle tecniche e sugli strumenti sono, di per sé insufficienti, nel vivo della pratica professionale. Rinviano necessariamente ad uno sfondo di riflessioni fondamentali e di dispositivi linguistici che possano legittimarli e corroborare la pratica in particolar modo dinanzi alle sconfitte che, di norma, essa colleziona. D'altra parte tale sfondo sarebbe inutile, improduttivo, insignificante qualora fosse trattato come se fosse privo della dimensione di esperienza concreta e vitale che solo può falsificarlo.

“Comporre non significa ridurre ad unum la molteplicità dei linguaggi, ma riconoscere le contraddizioni interne alla naturalità dell'universo”. Conseguentemente l'operazione formativa, specie in situazione di alternanza scuola-lavoro o di apprendistato, non mira ad una sintesi, non compone un sistema, eppur non può sottrarsi al compito di descrivere la grammatica che può estrapolare dal processo infinito del movimento. Esaminare analiticamente, insomma, per ricreare. Ma ricreare non significa riprodurre. È qui la fondamentale differenza tra Itten e Paul Klee.

In una lettera alla moglie, Klee riferisce di una lezione di Itten a cui ha avuto l'occasione di assistere: “Il docente assegnò un tema scritto (gli allievi) avrebbero dovuto mettersi a scrivere non prima di averne afferrato appieno lo spirito (...). Ogni allievo è munito di un grosso carboncino, e ha davanti a sé, sul tavolo da disegno alcuni quinterni di carta minuta. Data un'occhiata in giro, il docente si avvia a un cavalletto che regge un tavolo da disegno e dei fogli; di piglio al carboncino, il suo corpo si contrae come se stesse caricandosi di energia, poi all'improvviso eccolo scattare una, due volte. Sul foglio, appuntato più in alto appaiono due energici tratti verticali e paralleli: gli allievi sono invitati a rifarli. L'insegnante controlla le esecuzioni, ad alcuni allievi le fa rifare, controlla la posizione. Indi fa eseguire l'esercizio comandandolo a cadenza, poi ancora dagli allievi in piedi. Sembrerebbe che il proposito sia una sorta di massaggio inteso ad addestrare la macchina corporea a funzionare in accordo con la sensibilità. Allo stesso modo l'insegnante traccia, e gli allievi rifanno, altre semplici figure (triangoli, cerchi, spirali) accompagnate da numerose spiegazioni sul loro perché, e il loro significato. Dopo di che, l'insegnante parla del vento, ordina ad alcuni allievi di alzarsi in piedi e di assumere atteggiamenti che esprimano le sensazioni prodotte

in loro dal vento e dalla tempesta. Quindi assegna il tema: rappresentare una tempesta. Lascia trascorrere dieci minuti, poi passa a controllare i risultati e li sottopone a critica. Sulla scorta di questa il lavoro prosegue, i fogli stracciati cadono per terra l'uno dopo l'altro. Qualcuno ci mette tanta foga che i fogli buttati via sono parecchi alla volta”.

La drammatizzazione corporea, spaziale e visiva guida, l'insegnamento di elementi progettuali, nel Vorkurs di Itten. La critica implicita di Klee si focalizza, invece, sulla coerenza interna e sui presupposti della sua metodologia: “i ritmi dissonanti, le opposizioni energiche di forme e colori costituiscono le componenti visive dell'oggetto artistico che nascono (così) fuori da un procedimento progettuale. Il momento compositivo quindi si produce empiricamente e varia di volta in volta secondo la soggettività dello studente” le esercitazioni stesse degli studi “si direbbero figli spuri di arte dei selvaggi e giocattoli infantili”, insomma “esercitazioni su elementi primari della creazione artistica, non su forme razionalmente determinabili”.

La drammatizzazione corporea, visiva e spaziale di Itten, che pur procedeva dall'obiettivo di liberare le facoltà creative dell'allievo, traducendosi in enfasi del contrasto violento, si faceva blocco totalizzante della potenzialità progettuale dell'allievo, violenza dei criteri percettivi e distintivi dell'oggetto artistico, rinviando ulteriormente il momento progettuale e l'architettura.

Non è casuale che gli schizzi pedagogici di Klee si comprendono solo grazie al suo Teoria della forma e della figurazione. “Urtare contro gli ostacoli è una buona prova per ogni forza, se l'ostacolo resta oggettivo”, egli afferma; dunque se il soggetto sa conservare oggettivo l'ostacolo, se ne ricostruisce la forma, l'architettura, nel continuo divenire dell'universo pluridimensionale che egli attraversa.

Non la riproduzione espressiva di un vissuto corporeo, percettivo o spaziale forma metodicamente l'atto creativo del gesto, del segno, del movimento; ma la sua ricostruzione genetica, il “padroneggiamento perfettibile” della sua architettura ipotizzata ed esplorata continuamente, fa del movimento un atto creativo, un viaggio infinito, cioè, tra le forme delle forze vitali che muovono “la storia naturale infinita”.

Liberare il corpo significa, per Klee, sapersi orientare in questo mondo proteiforme, dunque imparare a separare, dividere per riconoscere e ricostruire. Il processo di apprendimento è un processo di ricostruzione infinita del movimento. Per questo la grammatica del corpo non può che essere transculturale, e la sua ricostruzione, in situazione formativa proporsi come tensione interdisciplinare.

“L'occhio” – sostiene P. Klee – “percorre le vie che gli sono state predisposte nell'opera”. Se si intende appieno il significato di progetto, architettura e genesi di forma che l'autore attribuisce al costruito “opera”, si comprenderà come davvero la sua opera didattica rappresenti un caso

emblematico di pedagogia del concreto, in cui la corporeità e il movimento acquistano un rilievo metodico fondamentale. Il movimento è più che produrre o riprodurre: è un attraversare ambiti diversi di conoscenza stratificata, frammenti diversi del mondo pluridimensionale, sceglierne alcuni elementi, farli uscire dal loro ordine generale, articularli ed elevarli ad un nuovo ordine di significati. Non è forse questo il procedimento di riequilibrio costante che aderisce, vitalmente, al movimento concreto e unitario di autoformazione somatica, psichica e intellettuale del soggetto?

Le Politiche attive del lavoro nel 2015 hanno dato alla luce due Decreti (“Legge 107” sull’alternanza scuola-lavoro e “Decreto 81” sull’apprendistato) sicuramente cruciali per dare avvio alla cosiddetta “via italiana al sistema duale” al fine di contrastare i fenomeni negativi della disoccupazione giovanile e dei Neet e agevolare i processi transizionali dalla scuola al lavoro. Cosa ne pensa Lei di questa “svolta” così delicata per il nostro Paese?

Ritengo che sia la legge che il Decreto costituiscano atti, da lungo tempo agognati, e al fine pervenuti a formalizzazione, come atti necessari e imprescindibili per concorde ad accompagnare la ripresa economica e la modernizzazione del nostro Paese. Penso tuttavia che le leggi da sole non siano assolutamente sufficienti. E che solo un’azione sistemica e continua di formazione dei formatori nel senso auspicato da queste normative possano far ottenere i risultati sperati. Con il problema, tuttavia, fondamentale del ritardo culturale dell’Università in generale rispetto ai principi pedagogici che sottendono questi atti e rispetto, anche, ai ritardi spaventosi della comunità pedagogica nazionale che, anche rispetto ad essi, pare disomogenea e in molti casi arretrata.

Nelle nuove metodologie didattiche appena citate un ruolo fondamentale spetta alla figura del Tutor, come facilitatore di apprendimento nei confronti del discente. Come connoterebbe Lei, la relazione formativa tra il tutor e il discente in chiave generativa?

Ti riporto ciò che già in altre occasioni ho avuto modo di dire a proposito del Tutor in funzione generativa.

Il primo impatto: cosa intendiamo?

Il primo pensiero di chi accetti di sviluppare azione di tutorship va “*al che fare e al come fare*”: aggiornare i colleghi, condurre programmi e interventi formativi e così via. È il primo errore: si tende a generalizzare magari l’esperienza personale in virtù della quale ci si è candidati ovvero si è stati invitati ad assumere il ruolo di tutor, e così si rischia di perdere di vista l’intero scenario di riferimento che è dato invece dall’innovazione di un processo o di un ambiente di formazione, attraverso lo sviluppo di un determinato programma di azione. Non è necessario fare filosofia prima di lavorare ad un intervento formativo, ma distillare le teorie e i quadri concettuali che specificano scopi e obiettivi del programma degli interventi formativi in cui si è coinvolti, questo sì che è essenziale allo sviluppo e alla legittimazione di tutti gli atti e passi successivi. Quando si parla di formazione si intende certo sottolineare che qualsiasi progetto di trasformazione, modernizzazione o

adeguamento al servizio o di una istituzione non potrebbe garantire efficacia ed efficienza senza che i suoi “attori” non ne siano intimamente convinti e non vi partecipano responsabilmente.

Ma la formazione rappresenta il salto qualitativo di un’istituzione o di un’organizzazione che vuole assicurarsi trasformazioni non casuali e non contingenti; rappresenta la cifra sintetica di un profondo processo di riorganizzazione, di revisione culturale, di una serie di azioni tese ad uno scopo ben preciso. E soprattutto la prospettiva formazione sottolinea un aspetto invero poco ancora percepito e riconosciuto: che l’innovazione e il cambiamento non vanno solo promossi, ma soprattutto alimentati e sostenuti. È qui che entra in gioco la figura del tutor: in qualunque processo di cambiamento, specie nel campo dell’innovazione educativa e della formazione occorre che sia ben delimitato il campo di analisi, sì da ridurlo – in sede di riflessione sul da farsi – a quei processi che risultino adeguatamente descrivibili e pubblicamente interpretabili: condizione, questa, fondamentale perché sia possibile la controllabilità del processo stesso. Occorre poi che l’esplicitazione degli obiettivi di innovazione consenta una continua *negoziazione* di compiti, procedure, ruoli fra gli attori in gioco, in relazione ad una analisi continuamente aggiornata dei loro bisogni. Occorre che vi sia qualcuno che custodisca *l’osservazione, la manutenzione e la descrizione* dell’impianto procedurale, metodologico e tecnico del progetto e dei suoi sviluppi. Occorre infine che vi sia qualcuno che continuamente possa restituire agli attori dell’innovazione il già fatto e il da farsi. Questo qualcuno è il tutor.

Giova puntualizzare che sì, la conduzione di un intervento formativo costituisce spesso il punto cruciale in cui si gioca la possibilità di trasformazione generativa di un intero impianto progettuale, per cui si intende(o si suppone di) promuovere a livello di persone e/o strutture. Ma a monte e a valle di esso di esplicitano infinite micro strategie di cambiamento, di relazione e di senso tra persone e strutture, tra programmi e obiettivi, tra atteggiamenti e culture diversi che sono eventi rilevanti rispetto alla direzione che l’innovazione assumerà o meno, e che pertanto vanno attentamente accompagnati, guidati e monitorati.

Che cosa si richiede al tutor

La specificità di un programma di interventi di cambiamento o di innovazione, o anche solo di servizio alle persone implica anche che le competenze del tutor vengano definite in modo mirato. Di solito si opera nell’ambito di un progetto di intervento formativo che recita all’incirca così: “verrà costituita una equipe tutoriale formata da un docente o da un operatore che svolgerà la propria attività con un programma di azioni che prevede dieci giornate intere, non consecutive e circa venticinque incontri pomeridiani in orario extra scolastico, dedicati prevalentemente alle esercitazioni di laboratorio”. Ebbene questi tutor, provenienti da aree culturali diverse e con modelli

formativi diversi sono chiamati a cooperare tra loro nell'esercizio congiunto di una competenza delicata e nuova, quella di assicurare assistenza tecnica e metodologica all'innovazione che si intende promuovere. Tale competenza ha un nome sintetico: *metodologie formative* che raggruppa e dà un senso alle numerose specifiche azioni in cui si estrinseca l'assistenza richiesta.

Ai tutori di conseguenza, spetteranno i seguenti compiti:

- organizzare la rete delle relazioni persona-contesto-istituzione sotto il profilo della interazione interpersonale, sviluppando padronanza comunicativa, verbale e non verbale, nel dare informazioni e istruzioni;
- interagire in modo corretto e produttivo con docenti, esperti ed altri testimoni “significativi”;
- analizzare ed interpretare i bisogni di formazione dei singoli e adoperarsi perché abbiano le opportunerisposte;
motivare, animare, dirigere, gratificare il gruppo nelle situazioni di lavoro(riunioni, discussioni, approfondimenti, ecc.), garantendo il “*passaggio*” e la comprensione delle informazioni e assicurando rinforzi misurati e opportuni;
- osservare e valutare correttamente atteggiamenti e comportamenti individuali e di gruppo in situazioni di lavoro e intervenire propositivamente per aumentarne l'assimilazione;
- mediare i contenuti dell'innovazione e del cambiamento (nei ruoli, negli obiettivi, nelle situazioni, nei profili);
- assistere nello studio e nell'approfondimento individuali e nella formazione a distanza sotto il profilo metodologico-didattico e organizzativo;
- avere piena competenza nel campo della progettazione curricolare e della programmazione didattica, amministrare gli strumenti di monitoraggio, verifica e valutazione;
- utilizzare in modo adeguato gli strumenti e le tecniche di animazione nei diversi contesti d'uso;
- essere agente di linguaggi e di metodi più che di contenuti.

A tale scopo il tutor dovrà:

- conoscere gli scenari istituzionali, operativi e comportamentali in cui eserciterà la sua azione;
- conoscere e condividere le modalità operative per l'attivazione e la realizzazione del programma d'azione;
- conoscere e governare le dinamiche che si attivano in un gruppo di formazione ai fini della ottimizzazione della sua produttività;
- conoscere gli elementi fondamentali della progettazione e gestione di processi formativi.

La rappresentazione sintetica tuttavia di ciò che usualmente si richiede al tutor e di come lo si rappresenta nelle richieste di intervento, non scioglie una intrinseca problematicità di attuazione del profilo. Esaminiamo quindi di seguito le diverse tipologie di problemi, la cui analisi ci consentirà di meglio collocarne identità e ruolo.

Problematiche di collocazione, di struttura, di denominazione, di organizzazione

Sulla collocazione e sulla struttura. I problemi di *collocazione del tutor* vanno riferiti alle proposte finora avanzate dal dibattito (invero ancora scarso) comunque maturato nel nostro Paese, per un verso e alle esperienze più ampiamente praticate e diffuse presso altre realtà straniere, in particolare europee per l'altro. Essi vengono comunemente ricondotti ai seguenti:

- un servizio di tutorship organizzato e gestito da singole Istituzioni o servizi, e comunque tale da integrare e ottimizzare tutti i servizi di assistenza alla didattica e all'innovazione che attualmente si svolgono all'interno di Istituti scolastici, Atenei, Organizzazioni, Servizi sociali;
- un servizio di tutor organizzato e coordinato a livello di Agenzie di secondo livello, ma gestito direttamente dai servizi direttamente a contatto con gli utenti.

I problemi relativi alla *struttura* del tutor sono i seguenti:

- se esso debba riferirsi solo o prevalentemente alla *didattica*, e dunque assistere e promuovere qualità e significatività della dimensione formativa del percorso curricolare. In tal caso il tutor risulterebbe composto di servizi diversi quali:
 - il testing d'ingresso eventuale ai relativi ambienti formativi o servizi;
 - il testing di supporto alla valutazione delle singole prove d'esame;
 - azioni di varia natura miranti a facilitare lo studio degli allievi, ovvero di recupero da parte loro di particolari svantaggi in ambito mono o pluridisciplinare;
 - servizi di orientamento e di counselling.

Se esso debba riferirsi, invece, *alla formazione intellettuale e culturale* degli allievi, e più in generale allo sviluppo equilibrato ma personalizzato dei suoi talenti. In tal caso il tutorato risulterebbe caratterizzato da una visione organica del rapporto istituzione-allievo, e comprenderebbe i medesimi servizi su elencati, più altri specificamente orientati ad evitare tassi elevati di abbandono dei processi formativi, puntando sullo sviluppo culturale delle abilità fondamentali per il lavoro intellettuale del singolo allievo. Rientrebbero quindi in tale categoria acquisendo particolare rilevanza:

- i rapporti diretti dei docenti con allievi e laureandi durante le ore di ricevimento e di assistenza alla preparazione di tesi o ricerche;

- azioni formative specificamente protese a sviluppare negli allievi abilità di base essenziali per il loro futuro lavoro intellettuale, quali quelle relative alla lettura strategica, alla scrittura funzionale, al prendere appunti, al saper comunicare, al saper impostare e sviluppare ricerche archivistiche, bibliotecarie etc.;
- se esso debba riferirsi a programmi più generali di innovazione educativa sia all'interno di istituzioni scolastiche che di organizzazioni complesse. In questo caso il tutor è chiamato a svolgere una pluralità di interventi e di funzioni, ciascuna tuttavia ritmata e progettata nel Master-plan del progetto, tutte comunque riconducibili a quelle dianzi specificate.

Sulla denominazione. Il problema non è irrilevante se lo si confronta per un verso con l'esistenza di altri specifici servizi o interventi formativi, quali quello di orientamento etc. Qualora infatti si adottasse il tutorato come un sistema integrato di servizi (di orientamento, di counselling, di assistenza, di documentazione didattica e formativa, di certificazione), l'adozione di un Servizio di Tutorato implicherebbe scelte diverse allo stesso Programma d'azione che del tutorato si avvale come di sua principale leva collegiale di intervento. In ogni caso il problema di denominazione dei servizi di tutorato rimane un problema di sviluppo organizzativo per l'intero Programma d'azione che lo utilizza.

Certo la prospettiva di un'educazione per tutta la vita assume importanza crescente, anzi sempre più centrale, nelle politiche scolastiche e formative dei vari Paesi, ed il bisogno di perfezionarne le azioni e gli effetti sul lungo periodo è stato sottolineato ripetutamente dall'OECD e dagli organismi Internazionali (UNESCO, Commissione Europea). L'apprendimento comincia nell'esperienza prescolastica, e non può dirsi dominio esclusivo della scuola; piuttosto l'istruzione formale è, e diverrà più che mai, solo un periodo, una parentesi nello scenario più ampio e complesso dell'educazione per tutta la vita. L'alfabetizzazione tecnologica, la flessibilità negli apprendimenti, abilità riflessive, l'imparare ad imparare: sono queste le fondamentali mete formative che oggi si impongono senza alternativa di sorta. Le conseguenze per la riforma dei curricula scolastici non sono affatto lievi. Ma se un'organizzazione modifica le sue funzioni, le scelte possono essere due: o si acquista nuovo personale dall'esterno e lo si incamera all'interno, oppure si provvede con il personale esistente con interventi che innalzino ed amplino la soglia di tipo professionale. Scartata la prima ipotesi, rimane la seconda. Ma anche in questo caso, l'unica sostanziale differenza rispetto a tempi anche recenti in cui si parlava nel nostro sistema scolastico delle cosiddette *nuove figure professionali*, consiste nel fatto che non si tratta più di pensare ad aggiungere nuove figure professionali a quella del docente, perché le coordinate della nuova forma della scuola sono non solo cambiate, ma esigono una diversa dislocazione dei ruoli e delle responsabilità di tutti gli operatori, dirigenti, amministrativi. Le funzioni di istruzione e di formazione di una scuola

diventano *lavoro collaborativo in team, e sviluppo cooperativo di una cultura d'istituto. L'azione tutta della scuola si qualifica allora come responsabilità collaborativa centrata sulla personalizzazione dei risultati di apprendimento attraverso organizzazione e la fruizione il più possibile integrata di diverse attività*, ad esempio: a) organizzazione e gestione dei documenti; b) acquisizione di documenti per la didattica; c) collegamenti col sistema informativo locale e nazionale; d) circolazione delle informazioni dentro la scuola; e) consulenza sulle fonti documentarie ai docenti; f) salvaguardia della memoria storica della didattica dell'istituto; g) educazione alla capacità di integrare nei curricoli le fonti documentarie; h) educazione alla capacità di leggere; i) capacità di gestire la biblioteca in tutti i suoi aspetti, etc.

Generalisti o specialisti?. Un'altra questione in fondo alla quale c'è la definizione "singolare" di ognuna di queste figure è se le figure di sistema operano con larga componente di polivalenza oppure con un specializzazione di ruolo relativamente ad alcuni settori e ad alcuni ambiti di cultura? Non credo sia facile arrivare a scelte univoche, anche perché, su questo, in carenza di una formazione di base uniforme, ciascuno esercita la propria professionalità o il budget culturale di provenienza. Insomma, a qualcuno piace accentuare di più la dimensione psicologica, o tecnologica o documentalista o gestionale e ad altri quella pedagogica del proprio ruolo, anche perché ciascuno proviene da esperienze di tipo diverso. Ma il tema: generalista/specialista, è tuttavia uno dei crinali professionali su cui si disegnerà il profilo di efficacia formativa della scuola futura. In breve, tanto la scuola dell'obbligo, quanto il triennio dei vari indirizzi secondari superiori verranno destinati prevalentemente ad una formazione generale a progressivo orientamento selettivo su grandi aree di esperienza della civiltà e del lavoro.

Contenuti, ruoli e metodologia del processo di innovazione. Dunque non saranno i contenuti di istruzione, o il tipo di curriculum scelto, ma la forma complessiva dell'offerta formativa a fare la differenza tra le singole autonomie scolastiche. Ed essendo incardinate presso di queste le diverse figure di sistema, è evidente che solo una combinazione virtuosa di specializzazione nei diversi ruoli funzionali può qualificare l'offerta formativa della singola autonomia scolastica. Specializzazione di ruolo significa padronanza di tecniche, contenuti e procedure. Cosa del tutto plausibile e necessaria se solo si guardi a come viene governata la qualità di un processo di produzione, in contesto organizzativo e aziendale, per prodotti cui si voglia assicurare un ciclo di vita lungo: diverse padronanze e specializzazioni vengono miscelate allo scopo. Ma la direzione del processo ha bisogno di ulteriori figure intermedie per presidiare la metodologia di miscelazione e di produzione. Ecco allora, per conservare la metafora, che *le figure di sistema sono le risorse di ruolo chiamate a combinarsi tra loro e con la docenza; mentre i tutor sono coloro che presidiano e facilitano la metodologia di attivazione e di compimento del processo di miscelazione. Ma le due*

figure non possono sovrapporsi né confondersi, pena la perdita delle caratteristiche di qualità del prodotto voluto. Elementare, Watson!

Sui rapporti con il contesto sociale di riferimento. La questione ovviamente si pone sia in relazione alle sinergie di fatto esistenti con Istituzioni ed Enti pubblici sia in rapporto alle sinergie comunque attivabili o riorganizzabili per incrementare il potenziale di successo di un qualsiasi Programma d'azione. Il tutto in dipendenza dalle scelte di collazione e di organizzazione che si deciderà di assumere.

Sugli accessi e sulla organizzazione dei servizi di tutorato. I problemi riguardano:

- la quantità degli utenti da ammettere ai servizi di tutorship in relazione alle risorse umane e organizzative disponibili (in questo caso a numero programmato o non programmato);
- il livello di accesso (se per categorie di servizi erogabili ovvero in relazione alle soglie di progressione del progetto formativo);
- il tipo di accesso (in relazione alle differenti tipologie dei servizi predisposti);
- le modalità di accesso (se regolamentate, ovvero libere o ancora decise dai tutor referenti);
- la distribuzione degli allievi o comunque degli utenti per ogni singolo tutor.

Sulla durata delle azioni di tutorship. Il problema si pone in ogni caso, se si considera la natura integrativa e non sostitutiva del tutorato rispetto all'azione formativa principale. Si tratterà dunque di decidere se assegnare un monte ore complessivo al tutorato, da definire centralmente; ovvero non regolamentare nulla.

Sulle modalità di certificazione del tutorato. L'istituzionalizzazione dei servizi o delle azioni di tutorship impone comunque di decidere se certificare o meno i servizi, i tempi, le diverse tipologie di tutorato erogate; e di farlo eventualmente valere in sede di valutazione finale (interna o esterna) delle azioni formative. Nel caso si optasse per l'adozione di sistemi di certificazione, occorrerà quindi stabilire di quali avvalersi, se formali o informali, liberamente affidati ad ogni singolo tutor che ne terrà conto nell'ambito della propria esperienza ovvero governati dallo staff di progetto per una loro qualsivoglia organizzazione più mirata e di interesse più generale.

Il tutor è insomma figura d'équipe, non tuttologo. Data l'impossibilità di sommare in un'unica persona l'insieme delle operazioni e delle relative competenze, e costatata peraltro la situazione di fatto che ha visto sviluppare istituzionalmente in forma diversa e non sempre articolata singole funzioni, si tratta di decidere quale forma integrata di servizi assumere; quali servizi sviluppare in modo coordinato e quali a livello utente; quali organizzare a supporto del tutorato nel suo effettivo esercizio e quali invece focalizzare come erogazione diretta e sistematica.

È infatti costante nell'analisi europea delle esperienze di tutoring che il focus di tali servizi resta la custodia e la manutenzione del profilo formativo reale che si intende assicurare agli utenti di una

programma d'azione; *sicché qualunque organizzazione, si adotti la sua efficacia e la sua effettiva fruibilità dipendono dal modello formativo che esplicitamente i suoi tutor hanno privilegiato come cifra metodologica caratterizzante la loro azione.*

Il profilo del tutor

Un qualsiasi progetto di formazione si organizza in modo appropriato allo scopo di prevedere che l'insieme delle informazioni, dei concetti, delle tecniche possa essere acquisito attraverso forme, canali e materiali onde assicurare il più alto indice possibile di personalizzazione delle offerte culturali e formative fruite. Requisito essenziale, tuttavia, per assicurare efficacia visibile alle azioni formative è la predisposizione di un sistema di supporto che non sottovaluti il "fattore umano" coinvolto o coinvolgibile tanto nel rapporto interpersonale quanto con l'istituzione. Da questo punto di vista il ruolo del tutor¹⁸⁵ si giustifica come responsabile di un sistema di azioni eminentemente protese ad assicurare:

- approfondimento e personalizzazione degli apprendimenti;
- incremento dell'efficacia didattica e formativa dei corsi;
- progressiva esplicitazione degli obiettivi reali perseguibili nella dimensione di studio, di relazione, di orientamento, di coaching.

Ciò ha particolare rilevanza in ordine alle seguenti decisioni da assumere:

a. *sul versante prettamente organizzativo*

- se far ruotare gli allievi con tutor specializzati per ciascuna materia o se affidarli sempre allo stessodocente;
- se selezionare i tutor in base a caratteristiche di anzianità di ruolo o di particolari competenze didattiche manifestate, ovvero ripartire tutti gli allievi dei vari corsi di Laurea tra tutti i docenti e i ricercatori ivi afferenti;
- se determinare meglio le funzioni di counselling, di orientamento, di coaching individuando anno per anno compiti particolari ai tutor, ovvero lasciare che ogni tutor determini obiettivi e contenuti del proprio rapporto con gli studenti;
- se centrare servizi di tutorship sul lavoro entro piccoli gruppi, ovvero sul rapporto individuale; o ancora adottare soluzioni miste.

¹⁸⁵ È peraltro noto come in Inghilterra, ad esempio, il tutor sviluppi eminentemente funzioni di counselling e relazioni d'aiuto nello studio, nella pianificazione dei percorsi di studio e dei programmi di ricerca, nella soluzione di problemi anche pratici di vita universitaria. Negli Stati Uniti e in Germania, invece il tutor opera direttamente e prevalentemente in laboratorio, coordinando la soluzione di problemi metodologici di ricerca, animando spesso – a latere o in successione – le lezioni del collega docente. In Francia, infine, si privilegia nel tutor la figura del "generalista", localizzando la sua azione in una trasversale relazione d'aiuto, talora anche psicologica, agli allievi, con un rapporto non specificamente formalizzato ma stabile tra tutor e allievi, indipendentemente dalla specifica competenza disciplinare dei tutor.

- b. *sul versante della mappa virtuale delle funzioni del tutor* Come si può osservare dall'analisi della mappa virtuale della figura professionale del Tutor utilizzata da grandi Agenzie formative nazionali (ISVOR-FIAT; ANDERSEN CONSULTING; ELEA OLIVETTI), tale figura viene circoscritta in funzione dei risultati di formazione esplicitamente attesi. Essa richiede tuttavia la costituzione di una specifica funzione di tutoring, con ruolo assegnato ad una singola persona ovvero ad équipe di formatori che esercitino tali funzioni nell'ambito di determinate azioni formative. Una rielaborazione di tale "mappa virtuale" dovrebbe consentire di pervenire ad una determinazione aperta di tali funzioni. Diventa urgente adottare soluzioni integrate al *problema di come far dialogare proficuamente tra loro funzioni di tutorship a responsabilità individuale e funzioni di tutorship a responsabilità istituzionale*. Così, ad esempio, le funzioni di Progettazione, Organizzazione, Animazione, Consulenza possono essere identificate come attuabili attraverso la presa in carico individuale, mentre quelle di Coordinamento, di Orientamento, di Documentazione e di Certificazione vanno pensate come incardinate entro Servizi integrati di progetto, non solo per gli inevitabili problemi di regia, ma soprattutto per *i rilevanti fabbisogni di manutenzione del sistema* una volta che esso venga attivato. Si sottolinea l'importanza di esplicitare tali decisioni fin dal decollo delle attività di tutorship, allo scopo di assicurare visibilità piena del servizio medesimo principalmente ai suoi erogatori.
- c. *Sul versante della identità di ruolo del tutor nell'ambito del complessivo sistema di offerta Normativa universitaria*. Su un versante invece più specificamente personale, relativo cioè ai problemi di identità di ruolo che comunque si porranno una volta che un tutor comincia ad operare, giova tener presente la seguente scheda relativa agli *atteggiamenti e alle operazioni di ruolo*, perché utile ad assumere decisioni in merito ad una auspicabile gradualità di obiettivi e di compiti da assegnare alle azioni di tutorato.
- d. *Con cosa lavora il tutor*. Il medium principale di cui si avvarrà il tutor nel suo operare sarà la parola. Ma una parola chiara e distinta è sufficiente? L'uso integrato dei supporti tecnologici, dei laboratori e dei tradizionali supporti cartacei appare più idoneo a raggiungere in tempi più rapidi e con maggiore efficacia gli obiettivi in vista. A titolo esemplificativo, possiamo dire che la semplice operazione dell'ascoltare favorisce una memoria/apprendimento del 10% delle possibilità apprenditive di un soggetto; l'ascoltare e il vedere portano tale soglia al 50%; questa, poi, sale ulteriormente fino al 70% se all'ascoltare e al vedere si accompagna il parlare; con il fare si realizzano picchi ancora più elevati. La potenza comunicativa, e quindi informativa e formativa, di un mezzo che veicola

e supporta il contenuto di un messaggio aumenta nella misura in cui investe più canali e può così maggiormente coinvolgere il fruitore.

Le funzioni essenziali del tutor sono quindi così riassumibili. Esse consistono essenzialmente *nell'orientare; nell'assistere nei processi di assimilazione e di personalizzazione dell'appreso; nel rimuovere gli ostacoli; nel condurre interventi formativi mirati nell'ambito del programma d'azione; nel presidiare il contratto formativo; nell'alimentare e nel monitorare la tensione formatrice del programma d'azione.*

Ne conseguono trasformazioni rilevanti nella conduzione delle attività formative:

- da una didattica ad impianto fondamentalmente scolasticistico verso una didattica della formazione;
- da modalità disomogenee e disarticolate nella progettazione e nello sviluppo organizzativo degli interventi formativi alla organizzazione di un'offerta formativa integrata;
- da una didattica dell'allievo verso una didattica dell'apprendimento adulto.

L'attivazione dei profili e delle funzioni del tutor non può essere riguardata come operazione appendicolare rispetto alla normale organizzazione o al normale sviluppo di progetti di formazione. E carattere di fondamentale complementarità del tutor rispetto alla docenza o alla direzione di progetto non significa sua estraneità alle responsabilità complessive sull'efficacia dell'azione formativa. Al contrario innesta nella prassi didattica e formativa attuale forti elementi di riflessività, se non vere e proprie richieste di cambiamento negli atteggiamenti, nei ruoli e nelle professionalità formativi.

Scheda di sintesi: Il tutor come esperto del processo di formazione.

- Dominio affettivo e dominio cognitivo delle implicazioni dei processi formativi: il tutor è la mano destra del processo formativo;
- Informazione, formazione, animazione e ruoli degli esperti: padronanza delle metodologie formativi, e delle tecniche di animazione e di ruolo;
- Il ruolo del tutor tra mediano e mediazione.

ALLEGATO N 2

Strumenti di ricerca quali-quantitativa

Modello di Focus group

utilizzato per il caso di studio della ricerca empirica “Progetto ASL” sugli esiti dell’esperienza di alternanza scuola-lavoro delle classi IV e V dell’“Istituto tecnico-tecnologico Carlo D’Arco di Mantova, Liceo Isabella D’Este, l’Istituto tecnico-economico Galileo Galilei

Cari ragazzi oggi ci troviamo per riflettere insieme sui vostri percorsi di alternanza scuola- lavoro. Io mi chiamo Valerio Marcone sono dell’Università Cà Foscari e sto svolgendo una ricerca di Dottorato in Scienze della Formazione sui modelli di apprendimento “duale” quindi a scuola e sul lavoro.

Quello che faremo insieme oggi è di leggere le domande, riflettere e rispondere con la massima sincerità.

L’attività non è valutata pertanto non ci sono risposte giuste o sbagliate.

Attività:

1. Ora ragazzi lavorerete a coppie col vostro vicino di banco, avete trovato tutti il vostro partner? Bene, ora vi chiedo di leggere bene le domande e di discutere col vostro compagno e compagna sul significato della frase, come la capite? come rispondereste? avete 10 minuti per guardare assieme tutte le domande (...) ci sono domande? pronti, via!
2. Ora ragazzi lavoreremo tutti insieme. Proveremo a riflettere e a discutere liberamente su alcune domande tra quelle che avete letto.

PRIMO INDICATORE: RIFLESSIVITÀ

a) Auto-consapevolezza

1. Dopo aver fatto l’esperienza di Alternanza scuola-lavoro, pensando di doverla raccontare ad un vostro amico che non l’ha fatta come la descrivereste (anche usando una immagine o una metafora)? Secondo voi quale sono le cose più belle che vi portate a casa dopo questa esperienza? Quale sono le principali criticità incontrate?
2. Pensate che oggi vi sia *più chiaro* cosa significa concretamente il lavoro.
 - Fate degli esempi pratici ((ad esempio gli orari, i rischi, la relazione con gli altri colleghi)?

b) Auto-orientamento

3. Ritenete che l’esperienza di alternanza abbia migliorato la vostra capacità di collegare cosa si insegna a scuola con quello che serve al mondo del lavoro?
4. Credete che l’alternanza vi abbia orientato *alla scelta di un possibile lavoro*? Se sì in che modo?

SECONDO INDICATORE: PARTECIPAZIONE

a) Identità

5. L'esperienza di alternanza vi ha fatto capire cosa significa lavorare insieme e sentirsi parte di un gruppo? In che modo? quali sono le cose che vi aiutano nel sentirvi parte di un gruppo quando lavorate?
6. Il tutor aziendale secondo te quanto è stato importante nella fase di accoglienza sul posto di lavoro?
7. Quali momenti o esperienze vi hanno aiutato a socializzare con i vostri colleghi? Potete raccontarne qualcuna in particolare ?

b) Responsabilità

8. Il percorso di alternanza vi ha secondo voi maggiormente responsabilizzato nel fare un compito o nell'assumere un impegno?

TERZO INDICATORE: AGENCY

a) Sviluppo personale

9. Ritenete che questa esperienza in alternanza scuola-lavoro, sia stata una occasione di crescita personale per capire meglio il senso del lavoro? In che modo?
10. Dopo l'esperienza di alternanza vi siete accorti che avete bisogno di conoscenze che non avete avuto a scuola? Quali? Come pensate di poterle recuperare?

b) Self-efficacy

11. Durante il periodo di alternanza avete svolto compiti su indicazioni del tutor in autonomia? Durante il periodo di alternanza avete proposto voi qualcosa nel contesto lavorativo? Se si cosa?
12. In che modo il tutor vi ha aiutato a capire il lavoro che dovevate fare? Ci sono stati momenti o modi di confronto con il vostro tutor che per voi sono stati importanti a capire il contesto o il lavoro?

QUARTO INDICATORE: CAPACITAZIONE

a) Progettualità

13. Parlando in casa della vostra esperienza di alternanza i vostri genitori hanno saputo darvi dei consigli?
14. Le vostre esperienze trascorse(anche nel contesto non scolastico) sono state utili nel darvi degli orientamenti per fare meglio il compito assegnato?

b) Funzionamenti

15. Quando durante l'esperienza di lavoro avete visto che vi mancavano delle conoscenze o abilità cosa avete fatto per colmarle?
16. Quale differenze avete trovato tra il modo di apprendere in ambito scolastico ed il modo di apprendere sul lavoro? Mi fate degli esempi concreti?

QUINTO INDICATORE: GENERATIVITÀ

17. Ritenete attraverso questa esperienza di alternanza di essere riusciti ad integrare le vostre conoscenze teoriche apprese in aula con le competenze tecniche e le abilità manuali apprese sul lavoro? In che modo?

18. L'esperienza di alternanza vi ha aiutato solo a capire cose tecniche o anche ad acquisire altri valori collegati al mondo del lavoro? Quali?

ALLEGATO N. 3

MODELLO DI QUESTIONARIO SELF-EVALUATION

utilizzato per il caso di studio della ricerca empirica "Progetto ASL" sugli esiti dell'esperienza di alternanza scuola-lavoro delle classi IV e V dell'"Istituto tecnico-tecnologico Carlo D'Arco di Mantova, Liceo Isabella D'Este (MN) e l'Istituto tecnico-economico Galileo Galilei (AV)

1. Pensi che questa esperienza di alternanza scuola-lavoro ti sia stata utile per (scegli al massimo tre risposte):

- fare nuove conoscenze
- conoscere nuove cose
- acquisire nuove professionalità
- essere autonomo nel compiere le attività
- confrontarsi con gli altri
- integrare le conoscenze apprese a scuola con le competenze tecniche apprese sul posto di lavoro.
- altro, da specificare

2. Durante l'esperienza hai incontrato difficoltà derivanti da:

- l'orario delle attività
- la frequenza dell'attività
- il non interesse per gli argomenti trattati
- la ripetitività degli argomenti trattati
- non essere stato adeguatamente informato
- non essere stato adeguatamente tutorato

3. Le conoscenze teoriche apprese in classe sono state utili per il tuo apprendimento sul lavoro:

- per niente
- poco
- abbastanza
- molto
- moltissimo

4. Credi che l'alternanza ti abbia orientato alla scelta di un possibile lavoro?

- per niente
- poco
- abbastanza
- molto
- moltissimo

5. Il percorso di alternanza secondo te ti ha maggiormente responsabilizzato nel fare un compito o nell'assumere un impegno?

- per niente

- poco
- abbastanza
- molto
- moltissimo

6. La relazione con il tutor aziendale è stata:

- continuativa e stimolante
- continuativa ma non stimolante
- episodica
- inesistente

7. Attraverso il supporto del tutor aziendale ritieni di (puoi indicare una o più risposte):

- aver acquisito/approfondito nozioni teoriche e competenze pratiche
- essere stato affiancato nello svolgimento del suo lavoro quotidiano
- non aver ricevuto alcun sostegno nell'inserimento lavorativo
- altro (specificare)

8. Ti sei trovato inserito/a in un clima di relazioni:

- positivo e stimolante
- poco stimolante
- carico di tensione
- polemico e conflittuale

9. Il contesto in cui sei stato/a inserito/a ti ha permesso di avere spazi di autonomia e di iniziativa personale?

- sempre, poiché specificamente richiesto
- spesso, ma senza che venisse richiesto
- talvolta
- mai

10. Durante l'esperienza lavorativa hai svolto:

- sempre attività semplici e guidate all'inizio
- attività semplici e guidate poi più complesse e sempre guidate
- attività complesse fin dall'inizio e sempre guidate
- attività complesse sin dall'inizio, ma non guidate

11. Le attività realizzate ti sono sembrate in linea con il percorso formativo da te intrapreso?

- sempre
- non sempre
- mai
- altro (specificare)

12. Le conoscenze e le competenze da te possedute, rispetto all'esperienza svolta, sono:

- superiori
- adeguate
- sufficienti
- non pertinenti

13. Il tempo a disposizione per svolgere l'esperienza svolta è stato:

- largamente insufficiente
- appena sufficiente

- adeguato
- eccessivo

14. Ritieni che l'esperienza lavorativa ti abbia permesso di conoscere e comprendere l'organizzazione di lavoro in cui sei stato/a inserito/a?

- per niente
- poco
- abbastanza
- molto

15. Durante l'esperienza lavorativa ritieni di aver acquisito:

- a. *Conoscenze e/o competenze tecniche specifiche*
- no
 - sì (specificare)

b. *Metodologie, strumenti e sistemi di lavoro*

- no
- sì (specificare)

c. *Competenze comunicative e professionali utili per inserirsi nel mondo del lavoro*

- no
- sì (specificare)

16. L'esperienza lavorativa ha suscitato in te nuovi interessi?

- no, mi è rimasta indifferente
- pochi interessi che non reputo degni di nota
- pochi interessi significativi
- i seguenti interessi degni di nota

17. Individua a tuo parere quali sono state le capacità e le competenze che ritieni di aver acquisito dalla tua esperienza di alternanza scuola lavoro: (esprimi un giudizio secondo questa scala: 1= Per niente; 2= poco; 3= abbastanza; 4= molto; 5= moltissimo)

	1	2	3	4	5
Lavorare in gruppo					
Rispettare gli orari di lavoro					
Adattarmi a nuovi ambienti sconosciuti					

Utilizzare risorse organizzative per eseguire il lavoro	1	2	3	4	5
Prendere decisioni in autonomia	1	2	3	4	5
Gestire le attività con autonomia organizzativa	1	2	3	4	5
Rispettare i tempi di consegna del lavoro	1	2	3	4	5
Affrontare gli imprevisti	1	2	3	4	5
Affrontare i rischi	1	2	3	4	5
Risolvere problemi sul lavoro	1	2	3	4	5
Coordinare i gruppi di lavoro	1	2	3	4	5
Risolvere i problemi degli altri	1	2	3	4	5
Riflettere sulle conoscenze in azione	1	2	3	4	5

18. A tuo parere, quali sono stati i punti di forza dell'esperienza lavorativa?

- a. _____
- b. _____
- c. _____

Quali i punti di debolezza?

- a. _____
- b. _____
- c. _____

Data _____

Ringraziamenti

Un primo ringraziamento va al Prof. Umberto Margiotta, il quale – mi ricordo ci disse a noi dottorandi in una delle prime lezioni – *“che il nostro sapere è come un arcipelago di isole e piano piano va “cementato” per farlo diventare un’unica “isola”*. Questa frase mi è rimasta impressa perchè era il concetto stesso della nostra ricerca, quello di focalizzare, restringere il nostro campo di indagine e ho cercato di portarla con me come una “bussola”, guidandomi in questi tre anni così formativi per me, in cui ho appreso nuovi concetti, nuove forme di conoscenza, nuove interazioni con colleghi e amici, nuovi apprendimenti.

Un ringraziamento particolare al mio Tutor, Prof. Massimiliano Costa che mi ha costantemente stimolato soprattutto nei miei “momenti riflessivi”, cercando di “agentivarmi” lungo il percorso intrecciato di Dottorato.

Un ringraziamento speciale a due amici e colleghi di ricerca: Daniele, il quale mi ha dato preziosi consigli su come “espandere” i miei orizzonti di ricerca all’estero per migliorare le mie skills; Claudio che con la sua precisione e meticolosità ha dato un contributo significativo al lavoro di editing della Tesi .

Vorrei poi abbracciare la mia famiglia, da mio padre a mio fratello che mi ha sopportato e supportato nel proseguo del mio percorso dottorale con le nostre conversazioni “inutili”.

Infine una dedica alle due donne più importanti della mia vita, mia madre e mia nonna: persone con caratteri e approcci diversi alla vita, la prima più teorica, la seconda più pratica, ma con in comune l’amore per la conoscenza e per la ricerca filosofica e matematica. In alcuni casi mi hanno “disorientato” perchè ho cercato invano di capire quale fosse l’approccio più giusto da seguire dei due, se quello più teorico o quello pratico, ma poi con gli anni ho compreso *che è proprio l’amore per la conoscenza* la via da seguire.

BIBLIOGRAFIA

- ALBERICI A.(2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano
- ID.(2008), *La possibilità di cambiare, apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano
- ALESSANDRINI G. (2004), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini Associati, Roma
- ID. (2007), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma
- ID. (2012), “*La Pedagogia del lavoro: questioni emergenti e dimensioni di sviluppo per la ricerca e la formazione*”, in Education Sciences & Society: “ri-pensare la Pedagogia, i-pensare l’Educazione”, Macerata
- ID. (2013), *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*, Giuffrè, Milano
- ID. (a cura di) (2014a), *La Pedagogia “implicita” di Martha Nussbaum*, FrancoAngeli, Milano
- ID. (2014b), *Apprendistato, Competenze e prospettive di Occupabilità*, Pensa Multimedia, Lecce
- ARISTOTELE (1988), *Etica Nicomachea* (a cura di Sumemihl F. e Apelt O., Laterza, Roma-Bari., trad. it. Natali C., 2005), La terza, Bari.
- ARTHUR J., WARING M., COE R. & HEDGES L.V. (2012), *Research methods & Methodologies in Education*, Sage, London
- AJELLO A. M., CEVOLI M., MEGHNAGI S. (1992), *La competenza esperta*, Ediesse, Roma.
- BACONE F. ROSSI P. (1975), (a cura di) ROSSI P. *Scritti filosofici*, UTET, Torino
- BAILEY T.R., HUGHES K.L. AND THORNTON MOORE D. (2004), *Working knowledge: Work-based learning and education reform*. New York: Routledge Falmer.
- BALDACCI M. (2013), *Trattato di Pedagogia Generale*, Carocci, Roma
- BALDACCI M., COLICCHI E. (2016), *Teoria e prassi in pedagogia: questioni epistemologiche*, Carocci editore studi superiori, Roma.
- BALSAMO U. (2015), *Apprendistato e Alternanza: i nodi irrisolti della Guida operativa del Miur*, Adapt, University Press, Modena
- ID.(2017), *Reti scuola-impresa, un modello d’integrazione tra scuola e lavoro per l’industria 4.0*, Adapt,
- BATESON G. (1999), *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano
- BECCHI E. VERTECCHI B. (1985), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano
- BERGAMI M. (2017), “*Scuola –lavoro, le ragioni dei giovani che chiedono futuro*”, Il Sole 24 ore, Milano
- BERTAGNA G. (2011), *Lavoro e formazione dei giovani*, La scuola, Brescia
- ID. (2012), “*Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im) possibili soluzioni*”, in BERTAGNA G. (2012) (a cura di), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia
- ID. (2016), “*Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell’alternanza formativa e dell’alternanza scuola-lavoro*” in “*Formazione, Lavoro, Persona*”, Anno VI, n 18, Bergamo
- ID. (2018), “*Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*”, in *Atlante di Pedagogia del lavoro* (in corso di pubblicazione) (a cura di) Alessandrini G., Franco Angeli, Milano
- BIIBB (2014), *Training regulations and how they come about.*, Bonn; consultabile in <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7324>
- BILLET S. (2000), *Guidance, activities and participation: towards a workplace pedagogy*. 8th Annual International Conference on post compulsory Education and Training: Learning together, working together vol 1 pp.216-223. Surfers Paradise Park Royal, Gold Coast, Australia, 4-6 Dec
- BOCCA G. (2000), *Pedagogia della formazione*, Guerini e Associati, Milano
- ID. (2002), *Lavoro, formazione e cultura* in “*Rassegna CNOS*” 2, Roma
- ID. (2008), *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, Editrice la scuola, Brescia.
- BOYLE R. (1998), *The Works*, Th Birch, London
- BRAIDO P. (1987), *Don Bosco nella Chiesa a servizio dell’umanità*, Studi e Testimonianze. Roma;
- BUGATTI U., TIRABOSCHI M. (2014), “*Apprendistato: cosa ci suggerisce l’Europa e cosa invece fa l’Italia in Apprendistato: quadro comparato e buone prassi*”, (a cura di) Buratti U., Piovesan C., Tiraboschi M., Adapt Labour Studies, E-book Series n 24, Modena
- BUGATTI U. (2015), *Come cambia l’apprendistato?*, Adapt, Modena
- BRUNER J. (1973), *Il significato dell’educazione*, Armando, Roma

- BURKE L., MARKS –MARAN, D.J. OOMS A.,WEBB M., 6 COOPER. (2009), *Towards a pedagogy of work-based learning: perceptions of work-based learning infoundation degrees*. Journal of Vocational Education and Training, 61(1), 15-33.
- CASTAGNA B. (2012), *Bildung e Beruf, Formazione e lavoro*, 1/2012.
- CEDEFOP (2012), *From education to working life: The labour market outcomes of VET*, Publications Office of the European Union, Luxembourg
- ID. (2013), *Return to work. Work-based learning and the reintegration of unemployed adults into the labour market*. Working paper No 21, Luxembourg.
- ID. (2014a), *Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes* Refernet Network Germany
- ID. (2014b), *Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes, Refernet Network Italia*
- ID. (2015a), *On the way to 2020: data for vocational education and training policies: country statistical overviews*. Publications Office of the European Union. Cedefop research paper; No 45, Luxembourg.
- ID. (2015b), *Work-based learning in continuing vocational education and training: policies and practices in Europe*. Publications Office of the European Union. Cedefop research paper; No 49, Luxembourg.
- ID. (2015c), *Rafforzare l'istruzione e formazione professionale per una vita migliore*, Nota Informativa 9096 – IT ,Salonico
- ID. (2015 d), *Skill shortages and gaps in European enterprises*, Publications Office of the European Union, reference series Cedefop 102 , Luxembourg
- ID. (2016), *Lo sviluppo professionale dei Docenti e formatori dell'istruzione e formazione professionale*, Nota informativa - 9112 IT, Thessaloniki
- ID. (2017a), *Looking back to look ahead Preparing the future of vocational education and training in Europe 2020-30"*, Nota Informativa - 9123 EN.
- ID. (2017b), *Skill set and match: Promoting Learning and Work*, magazine Publication n 9122, Thessaloniki
- ID.(2017c), *Global inventory of regional and national qualifications frameworks*.
- CHOY S., SAPP V. , APREA C. (2015) “*Connecting Learning and Work: What do We know about Learner’s Conceptions?*” in Conference Proceedings “*Researching Work and Learning*”, Bremen.
- CIUCCIOVINO S. (2013), *Apprendimento e tutela del lavoro*, Giappichelli editore, Torino.
- COLLINS A., BROWN J.S., NEWMAN S.E. (1989), *Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics*. In L. B. Resnick(Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*(pp. 453- 494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CONTE M. (2010), *Il concetto dell'esperienza: dall'empieria all'experiencing self “ in L'esperienza:quando diventa fattore di formazione e di sviluppo,Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning*, Pensa Multimedia, Lecce
- CORALLO G. (1950), *Il pensiero pedagogico di Dewey*,SEI,Torino
- COSTA M. (2011), *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, FrancoAngeli ,Milano
- ID. (2012), *Agency formativa per il nuovo learnfare*. in "Formazione & Insegnamento", X- 2, pp.83-107, Pensa MultiMedia, Lecce.
- ID. (2014), “*Capacitare l'innovazione sociale*”, in *La Pedagogia “implicita “ di Martha Nussbaum*, (a cura di) Alessandrini G., FrancoAngeli, Milano.
- ID. (2016), *Capacitare l'innovazione: La Formatività dell'agire lavorativo*, FrancoAngeli, Milano.
- CRESSON E. (1995), *Libro Bianco: Insegnare e apprendere nella società della conoscenza*”, Commissione Europea, Brussels.
- D'AGOSTINO S., PORZIO G. (2003), *Manuale per il tutor aziendale : la figura del tutor aziendale nell'apprendistato: guida per l'azione*, ISFOL, p. 94 (Ricerche & strumenti, 1) Roma.
- D'AGOSTINO S., VACCARO S. (2016), *Verso il sistema duale, XVI monitoraggio sull'apprendistato*,
- D'AMICO N. (2015), *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, Franco Angeli, Milano.
- d'ANIELLO F.,COPPARONI L.,GIROTTI L. (2012), “*Apprendere per il futuro. L'apprendistato tra riflessione pedagogica ed esperienza formativa*” in *Formazione, lavoro e Persona*, Anno II n 5 , Bergamo.
- d'ANIELLO F. (2014), *Il Lavoro che educa: I percorsi di istruzione e formazione professionale*, Franco Angeli, Milano.
- DEL GOBBO G. (2016), “*Alternanza Scuola Lavoro: Potenzialità, sfide e rischi*” , Lifelong Lifewide Learning, vol 12 n 28, Firenze.

- DELORS J. (1997), *Nell'educazione un Tesoro. Rapporto Unesco della Commissione Internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo*, (trad.it) a cura di Coccia E., Armando, Roma.
- DEWEY J. (1910), *How We Think*, Come pensiamo, trad. it. Guccione A. (1994) Monroy, Firenze, La Nuova Italia.
- ID. (1916), *Democracy and Education*. The Free Press, New York: (trad. It. *Democrazia ed educazione*, 2004, Ed. Sansoni).
- ID. (1938a), *Logic: the Theory of Inquiry*, Holt, Rinehart and Winston, New York(trad i it, *Logica, Teoria dell'indagine Logica*. Einaudi, Torino, 1973).
- ID. (1938b), *Experience and Education*, Kappa Delta Pi (trad.it. Codignola E. (2014), *Esperienza ed educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano).
- DI RIENZO P. (2014), *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'Università*, Anicia, Roma.
- DOZZA L. (2006), *Relazioni cooperative a scuola. Il "lievito" e gli "ingredienti"*, Ed.Erikson, Trento.
- ELLERANI P. (2013), *Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach*. Formazione & Insegnamento, XI -4, Venezia.
- ID. (2014), *Le opportunità di apprendimento nella formazione superiore. Prospettive internazionali secondo l'approccio di Martha Nussbaum*, in *La Pedagogia di Martha Nussbaum*, a cura di G.Alessandrini, Franco Angeli, Milano.
- ID. (2017), *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*, Lisciani Scuola.
- ID. (2018), *Modelli educativi e formativi per gli ambienti innovativi*, in *Atlante di Pedagogia del lavoro* (in corso di pubblicazione) (a cura di) Alessandrini G. , FrancoAngeli , Milano.
- ENGESTROM Y. (1987), *Learning by expanding: an activity- Theoretical approach to development research*, Orienta - Konsultit, Helsinki.
- ID. (2004), "New forms of learning in co-configuration work", *Journal of Workplace Learning*, n. 16.
- ENGESTROM Y., & SANNINO A. (2010). „*Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges.*“, *Educational Research Review*, vol 5.
- ERIKSON E. (1950), *Infanzia e Società*, Armando Editore, Roma.
- ETUC (2014), *Il Quadro di qualità Europeo degli apprendistati: Proposta dei sindacati europei*, Brussels
- EVANS K.; RAINBIRD H. (2002), *The significance of workplace learning for the learning society*, In: Evans, K. et al.(ed.). *Working to learn: transforming learning in the workplace*. London: Routledge.
- EULER D. (2013), *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
- EURIDYCE (2012), *Educare alla cittadinanza europea*, Brussels
- EUROPEAN COMMISSION (2010a), *Communication from the Commission.Europe 2020 A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels, 3.3.2010 COM(2010) 2020 final
- ID. (2010b), *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*, Bruges.
- ID. (2012), *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, Strasbourg.
- ID. (2013a), *Work-Based Learning in Europe: Practices and Policy Pointers*, European Council 7-8 February 2013, Brussels.
- ID. (2013b), *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors. A Guidebook for policy planners and practioners*. European Union, Brussels
- ID. (2015a), *High performance apprenticeship & work-based learning: 20 guiding principles*, Brussels.
- ID. (2015b), *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni :Progetto di relazione congiunta 2015 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione* (ET 2020), Bruxelles, 26.8.2015 COM(2015) 408 final
- ID. (2016), *A New Skills Agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*, Brussels, 10.6.2016 COM(2016) 381 final
- EUROPEAN TRAINING FOUNDATION (2013), *Work-based learning: Benefits and Obstacles*, A literature review for policy makers and social partners in ETF Partner Countries.
- FABBRI L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, op. cit.
- FALASCA G. (2012), *La Riforma del mercato del lavoro*, in "I manuali del Sole 24 ore", volume 2 Apprendistato, Milano

- FAUBELL (1996), “*Alcuni aspetti della pedagogia calasanziana*”, in *Pedagogia e vita*, 5/1996, pp 32-33.
- FIOCCATTI R. (2007), *Percorsi di Alternanza Scuola Lavoro. Per una didattica dell’andata e del ritorno*, MPI-Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, pp.18-19
- FRASCA R. (1994), *Mestieri e professioni a Roma. Una storia dell’educazione*, La Nuova Italia, Firenze
- FROEBL A. W. (1993), *L’educazione dell’uomo*, trad it, La Nuova Italia, Firenze.
- GARGIULIO LABRIOLA A.(2011), *Adulti e lavoro : una prospettiva pedagogica* , Ed insieme, Bari
- GENTILI C. (2016), “*L’alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici*”, *Nuova Secondaria*, n 10.
- GESSLER M. (2017), “*The Lack of Collaboration between companies and schools in the German dual apprenticeship system. Historical background and recent data*”, *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 4, 2., University of Bremen.
- GRANESE A. (1973) *Introduzione a Dewey*, Laterza, Roma – Bari.
- HABERMAS J. (1997), *Teoria dell’agire comunicativo*, Roma-Bari, Laterza.
- HECKMAN J.J. KAUTZ T. (2016), *Formazione e valutazione del capitale umano. L’importanza dei “character skills” nell’apprendimento scolastico*, Fondazione per la scuola , Il Mulino, Bologna.
- HESSEN S. (1975), *Struttura e contenuto della scuola moderna*, trad it, Armando, Roma.
- HILLAGE J., POLLARD E. (1998), *Employability:developing a framework for policy analysis*. Research Brief 85, Department for Education and Employment , London.
- HODKINSON P., BLOOMER M. (2002), *Learning careers: conceptualising lifelong work-based learning.*” In: Evans, K. et al.(eds). “*Working to learn: transforming learning in the workplace.*”: Routledge, London.
- HOECKEL K. SCWARTZ R. (2010), *Learning for Jobs*. OECD Reviews of Vocational Education and Training. Germany, OECD, Paris.
- ISFOL (2012), (a cura di) D’AGOSTINO S. , *I modelli di apprendistato in Europa: Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*, I libri del Fondo sociale europeo n 171, Roma.
- ID. (2012a), *Rapporto Isfol “Le competenze per l’occupazione e la crescita”*, Rubbettino, Roma.
- ID. (2012), *Rapporto sulle transizioni scuola-lavoro: i risultati principali emersi dalla prima indagine*.
- ID. (2013), *Il Tutor aziendale per l’Apprendistato: manuale per la formazione*, I libri del fondo sociale europeo n 178., Roma.
- ID. (2014) (a cura di) GENTILINI D, *Modelli di qualità dei sistemi VET in Europa: Finlandia, Germania, Romania, Austria*.
- INAPP (2016a), *XVI Monitoraggio sull’apprendistato, Libri del Fondo Sociale Europeo n 217*.
- ID (2016b), *XIV Monitoraggio A.F. Iefp*.
- ID. (2017a), *XVII Rapporto sulla Formazione continua anno 2015-2016*.
- ID.(2017b),(a cura di), D’AGOSTINO S., VACCARO S., *XVII Rapporto Monitoraggio “Verso una ripresa dell’apprendistato*, Roma.
- KERCHENSTEINER G. (1961), *Il concetto della scuola di lavoro*, trad.it, Giunti, Firenze.
- KOMENSKI (1965), *Didactica Magna*, trad it. (a cura di) GUALTIERI V. , Edizioni Sandron, Firenze.
- KOLB D. A. (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- LAENG M. (1990), *Enciclopedia Pedagogica*, La scuola. Brescia.
- LAVE J., WENGER E.(1991), *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge MA, Cambridge University Press.
- LEONT’EV A.N. (1978), *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs.NJ: Prentice-Hall.
- LIGORIO M. B. , PONTECORVO C. (2010), *La scuola come contest . Prospettive psicologico –culturali*, Carocci, Roma.
- GIACCARDI C., MAGATTI M. (2014), *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*, Feltrinelli, Milano.
- MALAVASI P. (2007), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Vita e Pensiero, Milano.
- MARCONE V.M. (2010), “*Il valore immateriale come elemento chiave della comunità di pratica*” nei Quaderni di Pedagogia del lavoro. “*Comunità di pratica e pedagogia del lavoro: voglia di comunità in azienda*”, (a cura di) Alessandrini G. Pensa Multimedia , Lecce.
- ID. (2016), “*La Formatività del work based learning*” in *Formazione & Insegnamento : Ripensare la Buona scuola*, n 2 (a cura di) Minello R., Venezia
- ID. (2017), *Work-based learning: uno dei pilastri del lavoro liquido*, in *MeTis*, Anno VII, n 1

- ID (2018), *“Il valore generativo dell’apprendimento basato sul lavoro”* in Atlante di Pedagogia del lavoro (a cura di) Alessandrini G (in corso di pubblicazione), FrancoAngeli , Milano
- MARGIOTTA U. (2007), *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa Multimedia, Lecce
- ID. (2009), *Genealogia della formazione*, vol II, Cafoscarina, Venezia
- ID. (2011), *La Pedagogia. Scienza primaria della formazione*, Pensa Multimedia, Lecce
- ID (2014a), *Competenze, Capacitazione e Formazione; dopo il Welfare*, in La Pedagogia di Martha Nussbaum, a cura di G. Alessandrini, Franco Angeli, Milano
- ID. (2014b), *“Un pensiero strategico per dar forma alla scuola secondaria superiore”*, in Scuola Democratica: Learning for Democracy, Il Mulino, Bologna
- ID. (2015). *Teoria della formazione*, Carocci, Roma.
- MASSAGLI E. (2015), *Il Metodo dell’alternanza formativa*, ebook vol 42, ADAPT, Modena
- ID. (2017) *“Per una corretta definizione di “integrazione formativa”*, in *Dall’alternanza scuola-lavoro all’integrazione formativa* , (a cura di) Massagli E. , Adapt, University Press.
- ID. (2018), *Apprendistato e nuove alleanze tra sistema educativo ed impresa* , in Atlante di Pedagogia del lavoro , (a cura di) Alessandrini G. , FrancoAngeli, Milano.
- MATURANA H.R. , VARELA F. J. (1985), *Autopoiesi e Cognizione: la realizzazione del vivente* , Marsilio, Venezia.
- MEGNAGHI S. (2012), *Il sapere che serve: Apprendistato, formazione continua, dignità professionale* ,Donzelli editore, Roma.
- MEZIROU J. (1991), *Transformative dimension of adult learning*. San Fracisco: Jossey Bass,(trad. it. Robero Merlin, *Apprendimento e trasformazione. Il significato e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*”, Milano: Raffaello Cortina; 2003).
- MEZIROU J. & ASSOCIATES. (2000), *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey- Bass.
- MIUR (2015), *Attività di alternanza scuola- lavoro. Guida operativa per la scuola*, Roma.
- ID. (2016), *Focus sull’alternanza scuola –lavoro, anno scolastico 2016-2016*, Statistica e Studi, Roma.
- MORSELLI D. (2015), *L’Educazione all’impresa nella formazione professionale: Uno studio comparato tra Italia ed Australia*, Pensa Multimedia, Lecce.
- MORTARI L. (2003), *Apprendere dall’esperienza*, Carocci, Roma.
- ID. (2009), *Aver cura di sé*, Bruno Mondadori, Milano.
- NEISSER U. (1976), *Conoscenza e realtà*, Il Mulino, Bologna.
- NICOLI D. (2011), *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, LAS, Roma.
- NOVAK J.D. (2001), *"L'apprendimento significativo"*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- NUSSBAUM M. C. (2002), *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Il Mulino Bologna.
- ID. (2010), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna.
- ID. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna.
- OECD. (2017a), *Education at a Glance 2017:OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. consultabile in <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>.
- ID. (2017b), *Strategia per le competenze dell’OECD - Sintesi del rapport: Italia*, Pubblicazioni, Parigi.
- PAREYSON L. (1974), *Estetica. Teoria della Formatività*, Sansoni, Firenze.
- PELLEREY M. (2014), *La competenza professionale nel rapporto tra formazione e occupazione*, in CIOFS/FP, Atti del XXVI Seminario di Formazione europea.
- ID. (2015), *“Il valore delle qualifiche offerte dalla formazione professionale”*, in CIOFS/FP, Atti del XXVII Seminario di Formazione europea, Energia Giovane. Pane per il futuro del Pianeta, Milano
- PEROTTI E. (2015), *L’apprendimento basato sul lavoro in Europa*(NetWBL Conferenza Nazionale WBL “L’apprendimento basato sul lavoro: prospettive e potenzialità”) Roma.
- PIETRANGELI A. (2014), *“Il Programma FLXO: Opportunità per i giovani, Università e imprese”*, in Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità (a cura di) Alessandrini G., Pensa Multimedia, Lecce.
- PIGNALBERI C. (2010), *Comunità e Società : un’ipotesi di analisi pedagogica dei concetti tra presente e radici del futuro* , in *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro : voglia di comunità in azienda* (a cura di) ALESSANDRINI G. , Pensa Multimedia , Lecce.
- ID. (2015), Pignalberi C. (2015), *“Guardare oltre! Verso nuove traiettorie di apprendimento nella direzione del capability approach*, *MeTis*, 3.

- POLANYI K. (1944), *La grande trasformazione* , Einaudi , Torino.
- POLANYI M. (1962), *The Tacit Dimension*, , Doubleday, New York.
- RAUNER F. (2005), *Work process knowledge and development of vocational competence*, Bremen: Institute of Technology and Education, Universitat Bremen.
- RAELIN J. A. (2008), *Work-Based Learning: Bridging knowledge and action in the workplace*,; John Wiley and Sons Ltd., San Francisco.
- RIELLO G. (2013), *La Formatività della certificazione delle competenze*,(Tesi di Dottorato in Scienze della Formazione, Università Ca' Foscari).
- RIZZARI S. (2013), *Il modello del work-based learning: elementi di comparazione tra università italiane e spagnole*, (Tesi di Dottorato internazionale in Scienze dell'educazione. Università di Tor vergata.)
- ROCCHI F. (2017), *L'alternanza scuola-lavoro in Italia e il sistema duale in Germania, consultabile in www.imille.org/2017/07/26/lalternanza-scuola-lavoro-in-italia-e-il-sistema-duale-in-germania/*
- ROMANO L. (2016), *Formazione e lavoro nell'opera di Don Bosco* in *Formazione, Persona,Lavoro*, Anno VI, n 16., Bergamo.
- ROSSI P. (1997), *La nascita della scienza moderna in Europa*, Laterza, Roma -Bari
- ROUSSEAU J. J. (1762), *Émile ou de l'éducation*, Jean Néaulme Libraire, La Haye ; (trad. it. *Emilio*, La Scuola, Brescia 1965).
- RYAN P. (2011), *Apprenticeship: between theory and practice, school and workplace*, in Pitz M.(ed.), *The Future of VET in a Changing World*”, Springer, VS Verlag.
- SALATIN A. (2016). “*L'alternanza scuola-lavoro e l'apprendistato di primo livello in Italia. Sfide e prospettive per la formazione dei referenti aziendali* “in *Saperi Pedagogici e pratiche formative: Traiettorie tecnologiche e didattiche dell'innovazione*, Pensa Mutimedia Ed. Lecce.
- SANT'AGOSTINO (389), *De Magistro*, (a cura di) Lecce M., Vassalini C. (1947), Già “ *La scaligera* , Verona
- SANTOIANNI F., STRIANO M. (2003), *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Biblioteca Universale Laterza, Roma –Bari.
- SCHNEIDER U. (2013), *Work-based Learning in Europe – renewing traditions*”, BIBB.
- SCHÖN D. A. (1983), *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York (trad. it. *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993).
- SCHWARTZ B. (1995), *Modernizzare senza escludere. Un progetto contro l'emarginazione sociale e professionale*, Anicia, Roma.
- SEGHEZZI F. (2015), *Come cambia il lavoro nell'industry 4.0*, University Press, Adapt, Modena.
- SEN A.K. ((1983), “*Development: Which Way Now?*” *Economic Journal* n 93 ,
- ID. (1984), *Resources, Values and Development*,: Basil Blackwell, Oxford
- (1985a), “*Well-being, Agency and Freedom: the Dewey Lectures*”, *Journal of Philosophy*, 82
- ID. (1985b), *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland
- ID. (1999), *Development As Freedom*, University Press, Oxford (trad it. *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000)
- ID.(2004) *La democrazia degli altri. Perché la libertà non è un'invenzione dell'Occidente*, Mondadori, Milano.
- SENNETT R. (2008), *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano.
- SPATARO M. (2013), *Il contratto di apprendistato alla luce del "Pacchetto lavoro"*, disponibile in <http://www.altalex.com/documents/news/2013/09/03/il-contratto-di-apprendistato-alla-luce-del-pacchetto-lavoro>
- STRIANO M. (2001), *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli.
- TORNATORE L. (1974), *Educazione e Conoscenza*, Loescher, Torino
- TIRABOSCHI M, BURATTI U, PIOVESAN CARLOTTA. (2014), *Apprendistato: quadro comparato e buone prassi*, e- book Tiraboschi M.(a cura di), Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, e all'articolo 11 del decreto legge 13
- TRANIELLO F. (1987), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, Ed. SEI , Torino
- VACCARO S. (2015), *Sperimentazione di apprendistato in alternanza scuola-lavoro*
- VISALBERGHI A. (1951), *John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze
- VITALE A., FORMENTI L.,CALCIANO V. (2017), *Scuola e lavoro: un dialogo profondo sulle premesse culturali*, in *MeTis*, Anno VII, n 1.
- VON GLASERSFELD E. (1996), *Introduction: Aspects of Constructivism*, in *Costrunctivism. Theory Perspectives and Practice*,

- VYGOTSKIJ L.S. (1978), *Mind in Society*, Harward University Press, London (ed. or.1930)
- ID. (1980), *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino.
- ZAGO G. (2018), “*Il lavoro fra pensiero e formazione: dalla bottega alla fabbrica*”, in *Atlante di Pedagogia del lavoro*, (a cura di) Alessandrini G., FrancoAngeli, Milano
- ZUCCHERMAGLIO C. (1995), *Studiare le organizzazioni*, in Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano
- ID. (1996), *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*
- WENGER E. (2006), *Comunità di pratica Apprendimento, significato, identità*, Raffaello Cortina Milano.
- WENGER E.. MC DERMOTT R., SNYDER W. (2007), *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Milano, Guerini e associati.
- WORLD ECONOMIC FORUM (2017), *Global Human Capital Report: Preparing people for the future of work*
- YASSO A. (2000), *What is work-based learning ?*, Middle Tennessee University.