

## Alternanza scuola lavoro. Un dispositivo da applicare o una strategia formativa?

### Work-related learning. A device to apply or an educational strategy?

GIULIANA SANDRONE

*The following paper deals with the work-related learning introduced in Italian secondary schools by Law 107/15, in order to understand if it could be considered after the first year of application as a valid educational strategy for the full development of each pupil, or as a mere device to apply. The author emphasizes how it should represent an important challenge for the innovation of the Italian school system and the promotion of the educational value of work.*

**KEYWORDS:** EDUCATION POLICIES, ITALIAN SCHOOL REFORM, WORK-RELATED LEARNING, DIDACTIC AIDS, FULL HUMAN DEVELOPMENT

Quattrocento ore di alternanza scuola lavoro da realizzare per ciascun allievo delle ultime tre classi di un istituto tecnico o professionale sono davvero un bell'impegno e una bella sfida per la scuola, obbligatoriamente chiamata a questo compito dalla L. 107/15. E che dire delle 200 ore previste per i licei, tutti, classico compreso? Da un lato, un rilancio 'a gamba tesa' di un dispositivo normativo da più di 10 anni a disposizione delle scuole, ma assai poco praticato; dall'altro lato, un'ottima occasione a cui prestare attenzione e riflessione adeguate per evitare che, per l'ennesima volta, le persone che lavorano nella (e per la) scuola concedano alla bulimia burocratica e amministrativa di triturare tutto quanto in un'assai complessa procedura che facilmente può essere svuotata di senso.

Proviamo a raccogliere qualche elemento di riflessione normativa, culturale e pedagogico-didattica che possa essere utile per i dirigenti e i docenti che vogliono affrontare questo passaggio innovativo facendo propria l'aristotelica consapevolezza rispetto alla possibilità, che appartiene agli uomini, di decidere «su ciò che può essere fatto da loro stessi»<sup>1</sup>, e di tradurre questa possibilità in azioni che, almeno nel principio, mettano in campo ragioni e mezzi necessari per fare ciò che si ritiene bene voler e poter fare. Certo, l'esito delle azioni umane non è mai

scontato e non è certo assicurato che le buone decisioni assunte prima e durante la realizzazione di un percorso di alternanza scuola lavoro, dai docenti e dai dirigenti che se ne occupano, ne garantiscano la riuscita; altrettanto certo, però, che le decisioni che si fondano su una salda riflessività professionale possono essere un buon esercizio per confermare il principio che l'educazione, in quanto azione umana, è sempre testimonianza di libertà, mai di totale asservimento a dispositivi voluti da altri<sup>2</sup>. O, quanto meno, per rinsaldare il principio che, per quanto operazione difficile e complessa nel panorama culturale, normativo e amministrativo in cui si continua a governare centralisticamente il nostro sistema di istruzione e formazione, un modello di alternanza scuola lavoro fedele ad una impostazione pedagogica «con-creta»<sup>3</sup>, è possibile e può rappresentare il dover essere di riferimento a cui far tendere, oggi, le proprie azioni educative in tema di alternanza scuola lavoro<sup>4</sup>. Per fare questo occorre tenere dialetticamente uniti apprendimenti, luoghi, azioni e relazioni distinti tra di loro, senza ridurli a mera successione lineare e separata di momenti vissuti prima a scuola e poi al lavoro; non occorrono velleitarismi, né riduzionismi, ma la consapevolezza della necessità di non appiattire, in educazione, ciò che potrebbe e dovrebbe essere su ciò che già esiste.

## La norma: prospettive culturali diverse, un assunto comune

La L. 107/15, ai commi 33 e 35 dell'unico articolo che la compone, recita: «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. (...) I percorsi di alternanza sono inseriti nei piani triennali dell'offerta formativa». Più avanti precisa: «L'alternanza scuola-lavoro può essere svolta durante la sospensione delle attività didattiche secondo il programma formativo e le modalità di verifica ivi stabilite nonché con la modalità dell'impresa formativa simulata. Il percorso di alternanza scuola-lavoro si può realizzare anche all'estero».

La continuità normativa immediatamente dichiarata rimanda, dunque, al decreto legislativo che nel 2005 regolava l'art. 4 della legge delega 53/03, sia pur con scelte di mediazione politica che necessariamente lo allontanavano dalla *ratio* della legge delega stessa. Il D.lgs. 77/05 all'art. 1, co. 1, recitava: «Il presente decreto disciplina l'alternanza scuola-lavoro (...), come modalità di realizzazione dei corsi del secondo ciclo, sia nel sistema dei licei sia nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale, per assicurare ai giovani, oltre alle conoscenze di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro. Gli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età, (...), possono presentare la richiesta di svolgere, con la predetta modalità e nei limiti delle risorse (...), l'intera formazione dai 15 ai 18 anni o parte di essa, attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa». Il co. 2 precisava che: «i percorsi in alternanza sono progettati, attuati, verificati e valutati, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di apposite convenzioni con le imprese, o con le rispettive associazioni di rappresentanza, o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con gli enti pubblici e privati, ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di apprendimento in situazione

lavorativa, che non costituiscono rapporto individuale di lavoro (...)».

**Le diversità.** Le due norme, ancorché riguardino lo stesso dispositivo formativo, presentano evidentemente caratteristiche molto diverse tra loro: mentre nel decreto del 2005 troviamo dimensioni di opzionalità, autonomia e sussidiarietà, nella legge del 2015 si impongono evidenti dimensioni di obbligatorietà, esecutività e centralismo ministeriale.

Era opzionale la decisione che ciascun allievo di uno dei due sistemi del secondo ciclo previsti dalla L. 53/03 e dai suoi decreti applicativi, i licei e il sistema dell'istruzione e della formazione professionale, potesse assumere rispetto all'alternare periodi di studio e di lavoro tra i 15 e i 18 anni, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica; era autonoma decisione del singolo allievo, della sua famiglia e dei suoi docenti quanto tempo dedicare a questa alternanza, che poteva coprire l'intero periodo di formazione piuttosto che una parte di essa, in una estensione temporale rispondente al progetto formativo personalizzato, cooperativamente definito; erano sussidiarie le modalità di relazione attivate tra la scuola e le aziende, le associazioni, gli enti, le imprese pubbliche e private che, avendo dato la loro disponibilità a questa alleanza formativa, la formalizzavano attraverso apposite convenzioni e condivise procedure, responsabilmente attivate, governate e rendicontate.

Per la L. 107/15 è, invece, obbligatorio, per ciascun allievo di qualsiasi istituzione scolastica di secondo grado, realizzare un periodo di alternanza scuola lavoro che favorisca la dimensione orientativa e le opportunità di lavoro; è obbligatorio il numero di ore che tutti devono dedicare a questo periodo, da collocarsi durante le attività scolastiche o durante la loro sospensione; è altrettanto obbligatoria la complessa (e strabordante) procedura amministrativa data dal MIUR che ciascuna istituzione scolastica è tenuta a seguire per formalizzare la realizzazione delle attività di alternanza, così come viene descritta nella *Guida operativa per l'alternanza scuola lavoro*<sup>5</sup>.

Differenze non di poco conto dal punto di vista operativo (e le scuole se ne sono ben accorte durante l'a.s.15-16, anno di prima applicazione della legge del 2015), ma, soprattutto, dal punto di vista culturale. La norma del 2005

si collocava, infatti, in quella prospettiva sussidiaria che il combinato disposto tra la legge costituzionale 3/01 e la legge delega 53/03 apriva rispetto ai rapporti tra governo centrale, regioni e istituzioni scolastiche autonome, radicate e dialoganti nel loro territorio; la norma del 2015 si colloca in modo inequivocabile nella ormai ricorrente prospettiva neo-centralista che mira a ricondurre definitivamente il governo e la gestione delle scuole in una dimensione statalista. Che la prima prospettiva, aperta nel 2005, sia risultata di difficile e complessa realizzazione nelle istituzioni scolastiche, pur dotate di autonomia funzionale, è noto; di fatto il dispositivo di alternanza scuola lavoro così come previsto dal D.lgs. 77/05, ha avuto realizzazione a macchia di leopardo, comunque in una dimensione quantitativa assai ridotta<sup>6</sup>. Ben venga, dunque, in ossequio al principio culturale e pedagogico che lo sorregge, l'obbligatorietà del dispositivo, ma grande consapevolezza va riservata ai rischi che una norma così impegnativa possa declinare ben presto verso stanche consuetudini scolastiche (quale scuola secondaria di II grado non ha mai fatto stage? E se si rinomina lo stage "alternanza scuola lavoro" non si è facilmente risolto il problema?), percorsi formativi separati, lineari (sistematicamente prima a scuola, poi in azienda) ed uniformi che, non trovando senso in una progettazione capace di connettere l'apprendimento che avviene nei due mondi, della scuola e del lavoro, vanificano la portata innovativa di un'azione educativa di alternanza scuola lavoro improntata al principio pedagogico dell'alternanza formativa.

**Il principio comune.** Un principio viene riaffermato nel 2015, così come era stato esplicitato a partire dalla riflessione aperta dal Rapporto del Gruppo ristretto che nel 2001 aveva lavorato sulle prospettive di riforma del sistema educativo nazionale<sup>7</sup>, e successivamente accolto nella norma del 2005: se la creazione di percorsi formativi tecnici e professionali, differenziati nella durata e con possibili, continui rientri, appariva (e appare) condizione indispensabile sia per mantenere il nostro Paese nel novero dei più industrializzati del mondo, sia per rispondere ad una precisa domanda sociale, ancor più la creazione di questi percorsi rappresentava (e rappresenta) la risposta mirata a precise istanze attitudinali e valoriali di studenti sempre più caratterizzati da una pluralità di bisogni

formativi e di progetti di vita. Un apprendimento, vero, significativo, lontano dall'*inert knowledge*<sup>8</sup>, infatti, si dà quando accanto all'insegnamento teoretico, scientifico e decontestualizzato, si avvalora l'esperienza personale, sempre situata e singolare, «qualcosa di così personale ed esclusivo che nessuno non solo non lo può acquisire al posto nostro, ma nemmeno ce lo può trasmettere con l'insegnamento. Se possiamo conoscere le idee altrui, studiandole, infatti, nessuno può fare propria l'esperienza altrui. Se la impariamo tramite conoscenze non è più esperienza, e tanto meno esperienza altrui; se tentiamo di riviverla noi, direttamente, non è più comunque l'esperienza dell'altro, ma è nostra, solo nostra»<sup>9</sup>. Ritorna in mente l'insegnamento rousseauiano: «Se invece di inchiodare un ragazzo sui libri, lo occupo in una officina, le sue mani lavorano a vantaggio della sua mente: diventa filosofo e crede di non essere altro che operaio»<sup>10</sup>. Sono mani, kantiane «finestre della mente», che riaffermano l'integralità e l'unitarietà della persona come principio antropologico e l'indissolubilità di pensiero e realtà, di studio e lavoro, di teoria e pratica<sup>11</sup> come principio gnoseologico. Il valore formativo del lavoro e di quanto avviene nel mondo che produce (non importa se prodotti materiali, immateriali, servizi, ...) si coniuga necessariamente con quanto avviene nel mondo della scuola solo se in quest'ultima si appropria, da un punto di vista pedagogico e didattico, di quella circolarità che sempre caratterizza il processo di conoscenza dell'uomo, che «assume la realtà come radice della formazione culturale, le materie di studio (...) come mezzi di indagine della realtà, come strumenti e linguaggi del processo di conoscenza e spiegazione degli aspetti indagati, come modelli di pensiero (...)»<sup>12</sup>.

Se, dunque, questo modo di intendere l'apprendimento e la sua co-costruzione, da parte di ciascun allievo e nei diversi luoghi in cui fa esperienza, è principio dichiarato comune alle due norme richiamate sull'alternanza scuola lavoro, occorre che il dichiarato trovi rispondenza nell'agito, in progetti condivisi tra mondo della scuola e mondo del lavoro, entrambi attenti, sia pur nella propria specificità, all'unitarietà dell'apprendere personale e alle sue manifestazioni, entrambi disponibili a piegare questa sinergia in una prospettiva orientativa che, pur nella diversità delle situazioni, offra a ciascun studente la possibilità di acquisire consapevolezza rispetto ai propri

interessi, attitudini, capacità, spazi di miglioramento, ecc., tutto quanto, insomma, può accompagnarlo nella definizione di un progetto di vita che gli permetta di affrontare la complessità e i cambiamenti del mondo del lavoro e, non meno, quelli del proprio cammino personale.

### Elementi di riflessione pedagogica e didattica

Riaffermato, dunque, il valore formativo del lavoro e la possibile, preziosa alleanza orientativa tra scuola ed impresa, come porsi responsabilmente di fronte al dispositivo dell'alternanza scuola lavoro, avendo ben presente il retaggio culturale, storico, normativo, amministrativo e burocratico che da 160 anni curva il sistema educativo nazionale in una successione lineare di momenti che sistematicamente separano e pongono in gerarchica successione lo studio e il lavoro, la scienza e l'esperienza, la scuola e la vita? E, acquisita responsabile consapevolezza, come muoversi?

Per tentare una risposta a questa complessa domanda, affrontiamo qui, sia pur sinteticamente, tre aspetti pedagogico-didattici importanti: il primo riguarda le caratteristiche didattiche distintive dell'alternanza che nella *Guida operativa*<sup>13</sup> assumono, invece, contorni spesso confusi, giacché paiono collocare sullo stesso piano, in una prospettiva pluriennale, tipologie di percorsi molto diversi tra di loro. Il secondo aspetto, che si ritiene importante affrontare soprattutto per evitare dis-conferme rispetto alle valutazioni espresse in azienda piuttosto che a scuola, è dato dal punto di partenza formativo comune del rapporto scuola – azienda e dalla definizione di criteri condivisi per l'osservazione e la valutazione delle competenze che l'allievo svilupperà durante lo stesso percorso di alternanza scuola lavoro. Ma è il terzo aspetto quello decisivo e possiamo riassumerlo in una domanda: se, per la norma, l'alternanza scuola lavoro comincia a 16-17 anni, nella terza classe della scuola secondaria di II grado, in una dimensione pedagogico-didattica, quando può cominciare il modello formativo intrinsecamente propedeutico all'alternanza scuola lavoro? Non può essere inaugurato ben prima, nel percorso educativo formale, in ossequio dell'unitarietà dell'apprendimento che contraddistingue ciascun allievo?

**Tra ASL, IFS, tirocinio e stage, visite alle aziende, ... tutto è alternanza, nulla è alternanza.** Il rapporto tra la

scuola e l'impresa non si improvvisa, è ovvio, ma, come tutti i rapporti positivi, ha bisogno di gradualità e di un avvicinamento reciproco che faccia scoprire a questi due mondi, costitutivamente molto diversi tra loro, quale può essere l'elemento comune che li avvicina, che cosa può tenere insieme economia e formazione, profitto e smithiana *sympathy*, che cosa può permettere a soggetti con scopi e interessi diversi di concludere in modo concorde su ciò che, per entrambi, può essere opportuno fare, alla maniera di quei cittadini che, ci dice Aristotele, «scelgono e mettono in pratica le stesse cose, quelle che hanno comunitariamente giudicate opportune»<sup>14</sup>. Si tratta di un incontro/confronto indispensabile e non meno doveroso, se “le cose giudicate opportune” riguardano, ad un tempo, la formazione dei nostri giovani ma anche il loro inserimento nel mondo del lavoro e il modo stesso di porsi come persone che nella vita e nel lavoro sanno scoprire aspetti significativi ed importanti per il bene proprio e degli altri.

La gradualità, si diceva, è certamente il criterio che può ispirare la costruzione di momenti comuni, tra scuola e mondo del lavoro, ma occorre che restino ben chiare le specificità di questi diversi momenti che la caratterizzano e che si eviti di affastellare sotto un'etichetta comune (nel nostro caso, *alternanza scuola lavoro*) attività diverse non solo nella loro organizzazione, ma soprattutto nel loro significato formativo (nel nostro caso, visite guidate, stage, tirocini curricolari, simulazione d'impresa, ecc.). Detto questo, è evidente che anche organizzare visite guidate in aziende produttive e commerciali, uffici ed istituzioni pubbliche e private, ecc., rappresenta un primo passo indispensabile per conoscere e osservare in vicinanza luoghi di produzione, analizzare e riflettere rispetto a processi di lavoro più o meno complessi, trovare rispondenze e connessioni con i saperi disciplinari che a scuola gli studenti incontrano spesso solo in forma separata e de-contestualizzata; alla stessa maniera, è evidente che trascorrere un tempo lungo tanto quanto lo può permettere un tirocinio curricolare all'interno di un luogo di lavoro è esperienza preziosa per ampliare l'osservazione, l'analisi e la riflessione sull'azione produttiva, per avviarsi a comprendere le ragioni delle diverse modalità di realizzazione dei processi di lavoro e per connetterli con i saperi teorici acquisiti a scuola, per relazionarsi direttamente con chi quotidianamente affronta



i lavori osservati. Se, poi, l'organizzazione di una Impresa Formativa Simulata (IFS) permette allo studente, stando a scuola ma in rete telematica, di riprodurre e simulare, tutti o in parte, i passaggi, le procedure, le operazioni che caratterizzano un determinato tipo di attività, è evidente che l'avvicinamento tra scuola e mondo del lavoro procede, a maggior ragione se la simulazione realizzata dagli studenti è affiancata da una vera e propria azienda del settore che monitora quanto realizzato dagli studenti con la guida dei docenti.

Tutti passaggi utili e positivi – chi potrebbe negarlo? – ma evidentemente “altri” rispetto alla effettiva e diretta partecipazione di uno studente ad un vero e proprio processo di lavoro che avviene, per esempio, in un'azienda metalmeccanica, nello studio di un professionista, in un ufficio comunale, in un nido per la prima infanzia, in un museo, in una casa editrice, in un albergo, ecc.; si tratta, in questo caso, non solo di osservare, di analizzare, di intervenire a distanza protetta, di simulare, ecc., ma di entrare direttamente nel processo produttivo e, sia pur con l'affiancamento del tutor aziendale, esperire in prima persona la complessità, la rapidità, le regole e i vincoli che la realizzazione di un qualunque processo di lavoro richiede, soprattutto a chi in esso si impegna con *maestria*, «impulso umano fondamentale sempre vivo, il desiderio di svolgere bene un lavoro per se stesso»<sup>15</sup>. Un esempio ci può essere d'aiuto: intervenire con la manutenzione ordinaria o straordinaria sulle cause di un ricorrente malfunzionamento (meccanico, pneumatico o idraulico) dei macchinari industriali utilizzati in un'azienda metalmeccanica, eseguire controlli su valvole ed attuatori, lavorare al banco di montaggio e smontaggio, utilizzare disegni e schemi relativi alle parti che presentano anomalie, ecc., sono tutte esperienze che rappresentano, per uno studente di un istituto tecnico o professionale, un'occasione di apprendimento ben diversa da quella che può realizzare visitando lo stesso reparto dell'azienda, oppure parlando con il capo-reparto, oppure facendo osservazione mirata in un periodo di tirocinio curricolare. Non che queste ultime attività siano inutili, anzi, ma sono altre, ai fini dell'apprendimento e della formazione, dall'intervento diretto, in prima persona, che lo studente è chiamato a realizzare in una corretta situazione di alternanza scuola lavoro, sotto il controllo del tutor aziendale.

Questo, in sintesi, l'aspetto di criticità che si vuole evidenziare: il richiamato passaggio della *Guida* operativa, laddove elenca, senza alcuna distinzione metodologica, “una pluralità di tipologie di integrazione con il mondo del lavoro” apre ad una pericolosa giustapposizione di attività che, certo, favoriscono il necessario rapporto tra scuola e mondo del lavoro, ma hanno caratteristiche diverse da un vero e proprio progetto di alternanza scuola lavoro, che vede l'allievo direttamente coinvolto in un processo produttivo, guidato da due tutor (aziendale e di scuola) che con lui hanno condiviso qual è il risultato di apprendimento atteso, quale competenza si cerca di favorire nello sviluppo, quali saperi vengono riflessivamente utilizzati nella loro dimensione prassica, ecc. Certo, il monte ore fisso, dato in modo dispositivo, uniforme e rigido dalla L. 107/15, può facilmente indurre in questa criticità e spingere le scuole ad una programmazione addizionale di momenti diversi che, tutti ed indistintamente, vengono classificati come “alternanza scuola lavoro”, con il rischio di dissipare preziose, ancorché diverse, situazioni formative che devono, invece, essere riconosciute e progettate, con tutta la flessibilità necessaria e lungo tutto il periodo della scuola superiore, attraverso momenti di pratica professionale e momenti di studio, di intervento effettivo nei processi di lavoro e di riflessione teorica su di essi, di Impresa Formativa Simulata realizzata all'interno della scuola e di confronto con l'azienda di riferimento, di tirocinio curricolare diretto e di riflessione indiretta, ecc.

Come a dire: a ciascun momento formativo si riconosce la propria specificità, nella convinzione che l'apprendimento e la formazione non sono appannaggio esclusivo della scuola, ma un continuo processo di *life wide learning*.

***Il Profilo dello studente e lo sviluppo delle sue competenze, punto di partenza e scopo.*** Veniamo al secondo aspetto, importante, come si diceva, per evitare dis-conferme rispetto alle valutazioni espresse in azienda piuttosto che a scuola e per realizzare sinergia formativa nell'alleanza tra i due mondi, del lavoro e della scuola: qual è il punto d'incontro che tiene insieme, dialetticamente, ciò che si realizza nell'uno e nell'altro, all'interno di un percorso di alternanza scuola lavoro? La parola e il concetto che realizzano questa condivisione possono essere sinteticamente ritrovati nel termine

competenza e nell'interesse che, non da oggi, il mondo del lavoro, prima, e quello della formazione, poi, le attribuiscono<sup>16</sup>.

Dando qui per conosciuti i cambiamenti che negli ultimi quindici anni hanno accompagnato, nella formazione, l'utilizzo di questo termine<sup>17</sup>, è evidente la necessità che sia stato fatto correttamente proprio nella scuola secondaria di II grado e che sia stato assunto come concetto pedagogico-didattico che avvalora il passaggio dalla logica di un insegnamento finalizzato alla trasmissione dei contenuti disciplinari alla logica di un insegnamento volto a favorire lo sviluppo di competenze. Quali competenze? Nella fattispecie quelle competenze disciplinari e trasversali che sono state individuate come norma generale nel *Profilo dello studente* al termine dei diversi ordini di scuola secondaria di II grado. Non dovrebbe essere difficile oggi, per la scuola, trovare assonanze tra quanto qui esplicitato e quanto, diffusamente, si discute nel mondo del lavoro, ma occorre intenzionalmente individuare ed esplicitare queste assonanze e le convergenze che ne conseguono; una responsabile esplicitazione, infatti, permette di evitare che divergenze di significato portino all'osservazione e alla valutazione di comportamenti, di azioni e di situazioni di apprendimento eterogenee e diverse tra di loro.

Un esempio ci può aiutare: in un recente studio condotto da Assolombarda Confindustria Milano Monza e Brianza<sup>18</sup>, ci si chiede quali saranno i profili professionali più adatti a rispondere, nel nostro sistema manifatturiero, alla sfida della quarta rivoluzione industriale, la cosiddetta *Industry 4.0*, vale a dire la totale automazione ed interconnessione delle produzioni; rispetto a questi profili, che si preannunciano ormai molto vicini, quali saranno le competenze necessarie? Il nostro sistema di istruzione e di formazione sarà in grado di favorirne la preparazione e lo sviluppo? C'è consapevolezza, tra i docenti e i dirigenti dei nostri istituti tecnici e professionali – lo stesso problema riguarda ovviamente i percorsi di *IeFp* – di quali sfide si profilano con questa trasformazione e come essa modifichi le prospettive formative dei giovani che, tra non molto, la vivranno? Sono domande che certamente chiamano in causa i docenti e i dirigenti delle scuole secondarie di II grado poiché, se intendono ben operare, non possono non cercare convergenze tra le competenze tecnico-professionali e le cosiddette *soft skill* (lavorare in

*team*, attivare *problem solving*, comunicare e relazionarsi positivamente, essere flessibili) individuate dalle imprese del manifatturiero e, sempre continuando nell'esempio, le competenze dello studente a cui sono chiamati a lavorare proprio a partire dal *Profilo dello studente* alla fine del percorso di studi secondario o al termine del percorso di *IeFp*. Che cosa significa attivare *problem solving* in azienda e che cosa significa farlo a scuola? Quali sono le metodologie più congruenti con lo sviluppo di questa competenza esplicitamente richiamata nelle norme generali della scuola secondaria di II grado, così come nelle attese di *Industry 4.0*?

Impostare una progettazione didattica volta a favorire lo sviluppo delle competenze di ciascun studente è un compito serio e complesso, è ormai risaputo; così come è nota la differenza esistente tra questo risultato di apprendimento e gli altri che sono propri del sistema educativo di istruzione, quali l'acquisizione di conoscenze e abilità disciplinari. Differenze che non è sufficiente affrontare con consapevolezza semantica, ma che richiedono la messa in campo di azioni didattiche intenzionali, che sappiano ben distinguere tra ciò che riguarda l'agire autonomo, consapevole e situato dell'allievo e ciò che riguarda l'acquisizione di saperi disciplinari certamente indispensabili nel processo di istruzione e di formazione, ma che rischiano di diventare, come dicevamo, *inert knowledge*, se non coniugati con l'esperienza, personale e professionale, il giudizio, la scelta responsabile che la sua dimensione operativa comporta. Se, come argomenteremo tra poco, l'alternanza scuola lavoro può (deve) essere ben anticipata e preparata da percorsi che realizzino l'alternanza formativa, quali sono le modalità didattiche, le strategie che meglio si configurano in questa prospettiva e che naturalmente conducono a realizzare corretti progetti di alternanza scuola lavoro?

Ultimo problema, ma non certo minore: come si valutano le competenze il cui sviluppo si intende favorire attraverso l'alternanza scuola lavoro? Quali sono gli strumenti da predisporre da parte dei docenti per far emergere – continuiamo nell'esempio precedente – la competenza di *problem solving* a scuola<sup>19</sup>, così da poterla raffrontare con quanto avviene, nell'azienda, durante il percorso di alternanza scuola lavoro e con quanto osservato e valutato da tutor aziendale?

**Quando comincia l'alternanza scuola lavoro come principio pedagogico?** Come si diceva in apertura di questa riflessione, ben venga il rilancio, sia pure in stile centralistico, dell'alternanza scuola lavoro dai 16 anni in su, se con il suo tramite si riesce a far assumere sistematicamente questa strategia alla scuola italiana e a trasformarla in una opportunità reale di apprendimento per ciascuno studente. Ma un terzo aspetto di dubbio, oltre ai due già presentati, va fugato: che cosa ci induce a ritenere che la separatezza tra studio e lavoro, tra teoria e pratica, che molto spesso e da tanto tempo contraddistingue l'agire didattico dei nostri docenti, miracolosamente scomparirà a partire dalla classe terza di qualsiasi liceo o istituto secondario di II grado, e spalancherà le porte alla sinergia didattica necessaria per

un pieno ed efficace percorso di alternanza scuola lavoro? Non si può non essere d'accordo: la competenza dei docenti ad insegnare senza lasciare separati, quasi fossero due esperienze parallele, lo studio e il lavoro ha bisogno di essere compresa, esercitata e praticata. Non è frutto di improvvisazione, né di spontaneità didattica, ma ha bisogno di studio e di esercizio in sede di formazione iniziale e in servizio<sup>20</sup>, in una prospettiva di allontanamento progressivo da uno sterile disciplinarismo separatorio.

Solo percorrendo questa strada, infatti, si potrà ottenere che, prima del limite cronologico indicato dalla norma per l'alternanza scuola lavoro e, quindi, nel primo ciclo e nel

primo biennio del secondo ciclo, si instauri la sistematica consuetudine di alternare le attività di studio con la presentazione situata e reale di problemi e progetti, i compiti propri della vita scolastica con alcuni compiti propri della vita familiare e sociale degli allievi, l'osservazione diretta dei processi di lavoro con la riflessione formale e critica su di essi, lo studio e la riflessione su alcune forme di rappresentanza sociale e civica con la loro simulazione organizzativa, ecc. Detto altrimenti: solo se l'aula, il laboratorio e la vita reale diventano fin dai primi anni di scuola un *continuum* circolare all'interno del quale è offerta a ciascun allievo la possibilità di riconoscere e collocare le proprie capacità, i propri interessi e le proprie mancanze, coniugandoli via via in una dimensione di apprendimento sistematicamente orientativo, si avrà la possibilità di comprendere appieno le potenzialità di una formazione che, nella scuola secondaria di II grado, sappia alternare flessibilmente momenti di apprendimento nella scuola e nel mondo del lavoro, realizzando quel *pensare facendo* e quel *fare pensando* richiamato da Agazzi<sup>21</sup>, sessant'anni fa, ragionando sulla presenza del lavoro nella pedagogia e nella scuola.

Monito inascoltato, più attuale che mai.

GIULIANA SANDRONE  
University of Bergamo

<sup>1</sup> Aristotele, *Etica Nicomachea*, III, 1112 b.

<sup>2</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 279-296.

<sup>3</sup> Il rimando è all'etimologia del termine (*cum-crescere*, "far aumentare insieme"), così come richiamata in: G. Bertagna, *Dall'esperienza alla ragione e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento*, in «Ricerche di Psicologia», n. 3, 2016, p. 323.

<sup>4</sup> *Ibi*, pp. 319-357.

<sup>5</sup> MIUR, *Attività di alternanza scuola lavoro. Guida operativa per la scuola*, 2015, disponibile all'indirizzo: <http://www.istruzione.it/allegati/2015/guidaASLinterattiva.pdf> (ultima visualizzazione: 30/10/2016).

<sup>6</sup> I dati MIUR relativi all'A.S. 2014-15 (a nove anni, quindi, dal D.lgs. 77/05) danno un 10% circa degli studenti della scuola secondaria di II grado coinvolti in percorsi di alternanza scuola lavoro.

<sup>7</sup> G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2006, pp. 119-217.

- <sup>8</sup> Si pensi, ad esempio, alla riflessione di J. Dunlap e R. Scott Grabinger che, in una dimensione costruttivista, sottolineano i vantaggi offerti da ambienti che stimolano l'apprendimento attivo, detto con un acronimo REAL (*Rich Environments for Active Learning*). Sul tema, si rimanda a: R.S. Grabinger, J.C. Dunlap, *Rich environments for active learning: A definition*, in «Alt-J», 3 (2), 1995, pp. 5-34.
- <sup>9</sup> G. Bertagna, *Alternanza tra scuola e lavoro. Sfide culturali e pedagogiche*, in G. Bertagna (ed.) *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, FrancoAngeli, Milano 2003, pp. 22-30.
- <sup>10</sup> J.J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione*, [1762], tr. it., La Scuola, Brescia 1965, libro III, p. 215.
- <sup>11</sup> G. Bertagna, *Dall'esperienza alla ragione e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento*, in «Ricerche di psicologia», cit., pp. 320-323.
- <sup>12</sup> A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca*, [1973], II ediz., La Scuola, Brescia 2012, p. 61.
- <sup>13</sup> Recita la *Guida* a p. 24: «L'alternanza non è dunque un'esperienza isolata collocata in un particolare momento del curriculum, ma va programmata in una prospettiva pluriennale. Può prevedere una pluralità di tipologie di integrazione con il mondo del lavoro (incontro con esperti, visite aziendali, ricerca sul campo, simulazione di impresa, *project work* in e con l'impresa, tirocini, progetti di imprenditorialità. ecc.) in contesti organizzativi diversi, anche in filiera o all'estero, in un processo graduale articolato in fasi».
- <sup>14</sup> Aristotele, *Etica Nicomachea*, IX, 6.
- <sup>15</sup> R. Sennett, *L'uomo artigiano*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2008, p. 18.
- <sup>16</sup> A. Cegolon, *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2008.
- <sup>17</sup> G. Sandrone, *Insegnare per competenze o per promuovere competenze? Dal significato alla valutazione della competenza*, in «Nuova Secondaria», n. 1, a. XXXII, 2014, pp. 11-25.
- <sup>18</sup> Si rimanda a: <http://www.assolombarda.it/centro-studi/competenze-4.0-rev> (ultima visualizzazione: 30/10/2016).
- <sup>19</sup> G. Sandrone, *Insegnare per competenze o per promuovere competenze? Dal significato alla valutazione della competenza*, in «Nuova secondaria ricerca», cit., pp. 11-25.
- <sup>20</sup> G. Bertagna, *Dall'esperienza alla ragione e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento*, in «Ricerche di Psicologia», cit., p. 327.
- <sup>21</sup> A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, La Scuola, Brescia 1956, p. 335.