

Alternanza formativa e *Service Learning*: un connubio efficace per la formazione

Alternating Training and Service Learning: an Effective Combination for Formation

NICOLETTA ROSATI

The article presents a wide range of the tools through which alternating training is carried out. The pedagogical value of this methodology has been underlined along with a brief presentation of the regulations set forth by the Ministry of Education. The article also deals with cultural issues related to the formative aspects of alternating training. Among the different tools, Service Learning is described as a new opportunity to practice formation and training as complementary and simultaneous. This method of Service Learning combines the different characteristics of formative alternating training as it is applied today in the school and in the university.

KEYWORDS: WORK-RELATED LEARNING, FORMATIVE TRAINING, APPRENTICESHIP, SIMULATED TRAINING COMPANY, SERVICE LEARNING

L'alternanza formativa è oggi un'espressione molto diffusa in ambito scolastico, universitario e imprenditoriale, ma il suo significato più profondo, in considerazione dell'ampio uso linguistico di questo termine, rischia di veder sfumare quei presupposti pedagogici e didattici che la rendono una esperienza particolare di formazione completa per la persona, nonché un'equilibrata combinazione di studio, di comprensione profonda, di formulazione di ipotesi, di esperienze pratiche e di riflessione sull'agito professionale.

L'alternanza è una modalità didattico-formativa adatta a tutti i canali del sistema scolastico-formativo, che si avvale di strumenti diversi quali periodi di istruzione in aula, attività di laboratorio, tirocini, stage e visite aziendali, con l'obiettivo di avvicinare gli studenti ad una concreta realtà di lavoro, rendendo l'esperienza lavorativa un mezzo per favorire lo sviluppo personale, sociale e professionale dei giovani¹.

L'alternanza formativa prevede una preparazione teorica che si accompagna ad esperienze concrete di vita lavorativa; non si può affermare che l'una prevalga sull'altra, perché la teoria fonda l'agire pratico e la pratica sollecita nuove feconde teorizzazioni. La ricchezza educativa di questa esperienza risiede proprio in questo

felice connubio tra teoria e pratica, tra riflessione ed azione, tra studio e lavoro. Si tratta di un'opportunità unica di formazione e di preparazione della persona all'inserimento nella società, attraverso il lavoro e l'apporto culturale legato allo stesso. L'esperienza dell'alternanza formativa riveste un'importanza particolare proprio nella formazione dei giovani nella scuola secondaria, ma anche nella preparazione umana e professionale di tanti studenti nell'ambito universitario e nelle scuole di alta formazione. Le diverse opportunità offerte, oggi, sotto l'etichetta di "alternanza formativa" richiedono una riflessione sul significato educativo di tale esperienza per non incorrere nel rischio di ridurre questa metodologia alla sola pratica preparatoria per il lavoro, a un valido percorso di stage o ad una semplice esperienza che accompagna la preparazione teorica e arricchisce l'offerta formativa scolastica.

Nella Legge 28 marzo 2003 n.53, considerata come istitutiva di una concezione più ampia di alternanza, questa viene descritta come la *possibilità di rendere presenti in tutti i percorsi formativi le esperienze di lavoro*, con finalità differenti, da quelle orientative a quelle per l'acquisizione di competenze anche specifiche².

In questa ottica si cercherà di richiamare i presupposti legislativi e pedagogici che fondano la scelta dell'introduzione dell'alternanza nell'ambito scolastico, come alternanza scuola-lavoro, in quello dell'università e delle professioni, come stage e tirocini, unitamente ad un'analisi della metodologia del Service Learning, quale ulteriore modalità di realizzazione dell'alternanza nei vari contesti di vita.

L'impianto pedagogico del Service Learning, infatti, appare come una nuova opportunità di alternanza viva ed efficace soprattutto nel perseguimento della formazione olistica della persona, di un suo inserimento "consapevole" nel mondo del lavoro e in vista dello sviluppo di un *habitus* mentale volto alla riflessione sull'agito professionale e alla solidarietà nel lavoro.

Si procederà a un inquadramento storico-normativo dell'alternanza scuola-lavoro e ad una breve descrizione dei principi e delle modalità attuative del Service Learning, nel tentativo di dimostrare la complementarità di queste esperienze in vista di una formazione dello studente che riconduca ad unità la preparazione teorica e l'esperienza pratica, lo sviluppo di competenze per la vita e la riflessione professionale con lo scopo di ridurre la distanza tuttora esistente tra mondo della scuola/università e mondo del lavoro.

Il connubio tra la metodologia dell'alternanza formativa e quella del Service Learning consentirebbe di sviluppare negli studenti una maggiore consapevolezza del proprio progettare e del proprio agire verso l'acquisizione di competenze di autovalutazione, di lavoro cooperativo e di comunicazione interpersonale. Tale connubio permetterebbe, inoltre, di potenziare l'applicazione del *problem solving* in contesti non solamente "scolastici" e di correlare, infine, l'offerta formativa della scuola e dell'università allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio.

L'alternanza formativa: un percorso che viene da lontano

Secondo le Linee Guida emanate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nel 2015, l'alternanza si caratterizza per l'articolazione di periodi di formazione in aula e periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro. Questa tipologia di formazione è frutto di un lungo iter normativo e di alcune valide

esperienze nate nell'ambito della formazione professionale.

Verso la fine degli anni Settanta vennero attuate, in alcune scuole e in forma sperimentale, limitate esperienze di alternanza scuola-lavoro con lo scopo di offrire agli studenti opportunità di lavoro guidate dalla scuola e inserite nei percorsi di studio. Si è trattato di esperienze embrionali, definite allora come "alternanza" o "integrazione", che si ponevano, però, in contrasto con l'allora diffusa concezione culturale, epistemologicamente fondata e teorizzata, della separazione tra scuola e società, scuola ed extrascuola, tra scuola e lavoro, tra cultura e lavoro.

La società riconosceva alla scuola una posizione preminente e privilegiata nella formazione. L'istituzione scolastica, però, non è l'unico luogo per la formazione della persona e l'alternanza formativa è frutto di un graduale ripensamento del valore formativo del lavoro, dell'importanza di ancorare la funzione educativa della scuola alla vita, altrettanto educante, del territorio. Lo sforzo culturale che si è compiuto negli anni è stato proprio quello di sostituire il costruito culturale della separazione con un paradigma culturale combinatorio in cui scuola e società, studio e lavoro contribuissero in modo complementare alla formazione dei giovani.

Il cammino è stato lento e a tappe successive.

Negli anni Ottanta si è iniziata a consolidare una collaborazione tra amministrazione scolastica e mondo del lavoro grazie anche alla ridefinizione dell'offerta formativa e dei profili professionali, che ha riguardato, in particolare, proprio la formazione professionale³. Negli anni Novanta gli istituti tecnici e gli istituti professionali hanno attuato alcuni progetti significativi per la loro capacità di anticipare i tempi di un'alternanza scuola-lavoro; tra questi si ricorda il progetto «Made in Italy», nato dalla cooperazione tra Confindustria e Ministero dell'Istruzione per la valorizzazione del prodotto italiano. Alla fine degli anni Novanta viene istituito il tirocinio formativo e di orientamento con l'emanazione della legge 24 giugno 1997 n.196 - art.18, con il regolamento attuativo del Ministero del Lavoro e della Previdenza sociale, D.M. 25 marzo 1998, n. 142 e con il D.P.R. 9 aprile 1999, n.50.

Il tirocinio viene visto in questi documenti come un'opportunità di inserimento temporaneo nel mondo del lavoro, finalizzato all'acquisizione di nuove competenze e

allo sviluppo di un'esperienza che favorisca la crescita personale e professionale del tirocinante⁴

Il cammino che ha portato a un riconoscimento culturale e all'istituzionalizzazione dell'alternanza scuola-lavoro si è arricchito di esperienze varie e diversificate, frutto di intese e collaborazioni tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca con gli organismi rappresentativi del sistema produttivo. Ciò ha permesso di ricondurre i rapporti di collaborazione all'interno di un contesto istituzionale di riferimento e, così facendo, ha determinato il costituirsi di preziose sinergie tra scuole e imprese nell'ottica di un progressivo riconoscimento del valore formativo dell'esperienza scolastica posta in complementarità con quella lavorativa. Il percorso che caratterizza questa riflessione è ancora in atto.

Un'importante tappa di questo cammino è rappresentata dalla istituzionalizzazione nel sistema di istruzione dell'interazione tra scuola e mondo del lavoro con l'emanazione della citata Legge 28 marzo 2003 n.53⁵ che, all'articolo n.4, prevede attività rivolte ad alunni dai quindici ai diciotto anni, con l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, “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 ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio che non costituiscono rapporto individuale di lavoro”.

Il successivo decreto attuativo, il Decreto legislativo n. 77/2005,⁶ ha ribadito le finalità dell'alternanza, già espresse nella L.53/2003, e ha previsto, per la realizzazione di tali finalità, modalità di apprendimento flessibili ed equivalenti “sotto il profilo culturale ed educativo” che pongano in relazione la formazione in aula con l'esperienza pratica. Il processo formativo non si realizza soltanto in classe, da sempre considerata il luogo privilegiato dell'apprendimento, ma anche in contesti socio-economico-professionali diversi, sulla base di un progetto personalizzato che colleghi le varie esperienze e armonizzi le finalità al conseguimento degli obiettivi previsti nel piano educativo. Tale piano consente l'avvio di un percorso formativo sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica e formativa in collaborazione

con le imprese e con la possibilità di valutare il percorso compiuto dallo studente.

Viene contemplata la possibilità di far acquisire, in questo modo, competenze spendibili nel mondo del lavoro e di dar vita a buone prassi, così da orientare i giovani nelle future scelte lavorative anche valorizzando le vocazioni personali, gli interessi e gli stili propri di apprendimento. Viene favorito il collegamento tra la scuola, le istituzioni formative e il mondo del lavoro; viene inoltre affermata la correlazione che deve esistere tra l'offerta formativa scolastica e lo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio.

La normativa successiva, che ha previsto l'innalzamento dell'obbligo di istruzione e il riordino del secondo ciclo,⁷ ha sottolineato l'importanza di applicare tale metodologia per permettere agli studenti di raggiungere pienamente gli obiettivi formativi delineati dai nuovi regolamenti, soprattutto per gli studenti che seguono i percorsi degli istituti professionali.

Da notare, in particolare, come i Decreti del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010 n.87- n.88- n. 89 hanno valorizzato le poche esperienze lavorative che erano state condotte, fino a quel momento, in alternanza, richiamando la valenza laboratoriale, formativa e orientativa da attuare nei percorsi di istruzione secondaria di secondo grado. La riforma del secondo ciclo di istruzione ha, inoltre, previsto l'introduzione obbligatoria dell'alternanza nel percorso formativo per gli studenti delle quarte e quinte classi degli istituti professionali, in sostituzione dell'allora esistente terza area professionalizzante.

La legge 8 novembre 2013, n.128⁸ ha poi introdotto esperienze di alternanza già a partire dal primo ciclo di istruzione e ha previsto l'alternanza scuola-lavoro dai primi anni della scuola secondaria superiore. La stessa legge dispone, inoltre, misure di formazione per i docenti, anche presso enti pubblici ed imprese, al fine di aumentare le competenze a sostegno dei percorsi di formazione degli studenti.

Due importanti tappe nel cammino dell'innovazione circa il collegamento scuola-lavoro sono rappresentate dalle due riforme, del lavoro e della scuola, Si tratta della legge 10 dicembre 2014, n. 183, nota come Jobs Act e della legge 13 luglio 2015, n.107, detta della Buona Scuola, che sanciscono, tra le varie disposizioni, rispettivamente la modifica della tipologia contrattuale dell'apprendistato e

l'obbligatorietà dell'alternanza scuola-lavoro. Entrambe le riforme fanno parte dell'impegno assunto dall'Italia per un programma operativo in ambito europeo, con le finalità di mettersi al passo con le migliori esperienze europee, di ridurre il tasso di dispersione scolastica, di disoccupazione giovanile e i tempi di transizione dal percorso scolastico alla vita lavorativa.

Il decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81, applicativo della legge 183/2014, parla di apprendistato di primo tipo che si caratterizza per essere “un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e all'occupazione dei giovani”⁹. L'apprendistato può essere finalizzato all'acquisizione della qualifica e del diploma professionale, del diploma di istruzione secondaria superiore e del certificato di specializzazione tecnica superiore; si parla, inoltre, di apprendistato professionalizzante e di apprendistato per l'alta formazione e la ricerca¹⁰. L'apprendista coniuga la formazione effettuata in azienda con quella professionale svolta dalle istituzioni formative che operano nell'ambito dei sistemi regionali di istruzione e formazione.¹¹ La formazione di tipo professionalizzante è svolta dall'apprendista sotto la responsabilità del datore di lavoro e viene integrata dall'offerta formativa pubblica, interna o esterna all'azienda con lo scopo di favorire l'acquisizione di competenze di base e trasversali. L'apprendistato per il conseguimento di titoli di studio universitari, dell'alta formazione e dei diplomi relativi ai percorsi degli istituti tecnici superiori, per la maturità, per la ricerca e il praticantato, si svolge come formazione interna all'impresa, sotto la responsabilità del datore di lavoro e come formazione esterna nell'istituzione formativa a cui lo studente è iscritto¹². L'apprendistato può essere considerato una forma di alternanza che risponde pienamente all'assunto del valore formativo congiunto di lavoro e studio, finalizzato alla formazione completa della persona e all'acquisizione di competenze professionalizzanti, trasversali a vari ambiti formativi.

Una più incisiva caratterizzazione del processo di alternanza viene offerta dalla legge 107/2015 che dedica a questo tema i commi dal n.33 al n.43, sistematizzando quanto attuato precedentemente nella scuola, ma anche potenziando le iniziative di formazione-lavoro ed introducendo alcune novità. Viene, infatti, resa obbligatoria l'esperienza di alternanza scuola-lavoro, che

coinvolge non soltanto gli istituti tecnici e professionali ma anche tutti i licei. L'alternanza viene quindi riconosciuta come un mezzo di arricchimento dell'offerta formativa in ogni tipologia di scuola secondaria di secondo grado e pertanto viene aumentato il monte-ore obbligatorio da dedicare a queste esperienze. Vengono specificati i settori e le organizzazioni che possono diventare partner della scuola nella realizzazione dell'alternanza scuola-lavoro; in particolare, ci si riferisce non soltanto ad enti pubblici o privati ed organismi del terzo settore, ma anche a “ordini professionali, musei e altri istituti pubblici e privati operanti nel settore del patrimonio e delle attività culturali, artistiche e musicali, enti che svolgono attività afferenti al patrimonio ambientale, enti di promozione sportiva riconosciuti dal CONI” e ad “Uffici centrali e periferici del Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo”¹³. La legge 107/2015 sottolinea, tra le modalità attraverso le quali realizzare l'alternanza, l'“impresa formativa simulata” e le esperienze all'estero. Non si tratta di novità in senso stretto, ma è di fondamentale importanza la trattazione specifica ed articolata di queste esperienze con lo scopo di incoraggiare e sostenere gli studenti nell'intraprendere un percorso di formazione-lavoro.

Viene istituito presso le camere di Commercio un registro nazionale per l'alternanza suddiviso in due sezioni. La prima contiene un elenco di imprese e di enti pubblici e privati disponibili ad accogliere studenti per i percorsi di alternanza; tale elenco è consultabile pubblicamente e specifica anche, per ogni impresa o ente, il numero di studenti che possono essere accolti e i periodi dell'anno nei quali possono essere attivati tali percorsi. La seconda sezione è costituita da un “registro delle imprese”, con i riferimenti anagrafici, i nomi dei collaboratori, i riferimenti al fatturato, al patrimonio, ai rapporti con gli altri operatori che attivano l'alternanza scuola-lavoro.

E' interessante notare come l'esperienza di alternanza debba essere valutata dal dirigente scolastico e dagli stessi studenti riguardo all'efficacia e alla coerenza delle attività compiute in riferimento all'indirizzo di studio. Nello stesso *curriculum* dello studente vengono annotate le esperienze formative compiute e sono registrate le competenze acquisite durante il percorso con la specificazione delle attività di arricchimento e la personalizzazione del percorso, anche in ambito

extrascolastico. Si conferma, quindi, il riconoscimento dell'alternanza come “metodologia didattica” e come “modalità formativa” che consente a ciascuno studente di realizzare un percorso di arricchimento dell'offerta formativa del proprio corso di studi, alternando periodi di frequenza scolastica a periodi di frequenza in contesti lavorativi.

Alternanza formativa, lavoro ed apprendimento

La stessa legge 107/2015, ponendosi in continuità con la legislazione precedente, conferma la valenza formativa dei percorsi di alternanza scuola-lavoro riferendosi ad un “vantaggio competitivo rispetto a quanti circoscrivono la propria formazione al solo contesto teorico”. Da notare come i percorsi di alternanza scuola-lavoro debbano essere inseriti nel Piano triennale dell'offerta formativa di ogni istituzione scolastica e ciò appare essere un importante riconoscimento del valore formativo congiunto di scuola e lavoro.

La valenza educativa dell'alternanza trova il suo fulcro proprio nel principio pedagogico per cui “pratica e teoria, azione e riflessione, lavoro e studio” hanno la stessa valenza formativa¹⁴ e costituiscono un tutt'uno nel processo di formazione e di umanazione della persona. Esiste infatti, anche sul piano metodologico e didattico, una circolarità tra teoria e pratica. Basti pensare, nel passato, alle esperienze di formazione degli apprendisti presso le botteghe dei maestri. Non si trattava di insegnare azioni ripetitive da imitare, ma l'azione era accompagnata dalla spiegazione, dalla riflessione del maestro di bottega e dal suo esempio; l'insieme di pratica e teoria contribuiva a “far crescere” un buon artigiano, un bravo farmacista o medico. Chi apprende con l'esperienza dell'alternanza formativa “non è chiamato a capire concetti e teorie su un'esperienza già compiuta, ma è invitato a produrla in azione e a viverla in prima persona nella complessità che ogni volta, in tempi e luoghi diversi, presenta”¹⁵.

Formazione, lavoro ed apprendimento appaiono come tre realtà sempre più connesse¹⁶ che richiedono un'attenta riflessione da parte di chi è impegnato nella formazione.

Gli stessi studi sull'acquisizione della competenza elevata (expert/novice), iniziati da deGroot nel 1965, hanno condotto a meglio definire, oggi, il concetto di apprendimento significativo¹⁷; e questo, a nostro giudizio,

ben si armonizza con la metodologia dell'alternanza formativa. Gli “esperti”, infatti, sono coloro che possiedono determinate conoscenze, hanno sviluppato le abilità specifiche della propria professione e sanno utilizzare entrambe a seconda dei contesti, dei tempi e delle persone con cui interagiscono per ottenere il miglior risultato della propria prestazione. Un buon medico, per esempio, è colui che sa diagnosticare la malattia collegando una serie di fattori osservati con quelli riferiti dal paziente ed è in grado di scegliere, tra le varie alternative di cura possibili, quella che più si adatta alle condizioni del paziente con cui sta interagendo. Tutto ciò fa riflettere sul fatto che la sola conoscenza teorica della patologia o la perfetta conoscenza dei rimedi farmacologici non sono sufficienti a determinare la cura più adatta. Le competenze diagnostiche e terapeutiche devono potersi armonizzare con la conoscenza concreta della persona del paziente con la quale il medico si trova in relazione. In sintesi potremmo richiamare il principio per cui teoria e pratica, riflessione ed esperienza sono in un continuo circuito dinamico e soltanto in complementarietà possono produrre azioni autenticamente umane.

Per indagare il modo di procedere degli esperti e comprendere, quindi, come si possa raggiungere un apprendimento significativo sviluppando, nel contempo, specifiche competenze professionali, è stata usata la metodologia della comparazione tra il modo di pensare e di agire degli esperti con quello degli “apprendisti”. La ricerca è iniziata dal gioco degli scacchi per poi investire varie aree professionali, dall'elettronica alla medicina, dalla fisica e dalla matematica alle scienze politiche, dalla lettura alla scrittura esperta, ecc. Questi interessanti studi hanno permesso di rilevare alcuni importanti principi di apprendimento che ben si possono applicare alla metodologia dell'alternanza scuola-lavoro.

Il primo principio è rappresentato dal fatto che “sapere” implica rilevare le caratteristiche e le strutture significative degli oggetti e dei fatti. Nel gioco degli scacchi, per esempio, Chase e Simon rilevarono che i giocatori esperti ricordavano meglio le posizioni dei pezzi e le mosse dell'avversario durante la partita¹⁸. Essi infatti riuscivano a ricordare i passaggi significativi della partita, perché riconoscevano gli elementi caratteristici di una configurazione nel modo in cui questi erano correlati tra loro. La loro capacità di “capire in profondità” le mosse

degli avversari e di correlarle alle proprie rendeva più preciso e qualitativamente migliore il ricordo. Questa qualità è fondamentale se la si applica in un contesto lavorativo dove il riconoscimento di relazioni significative aiuta a ricordare meglio la sequenza delle proprie azioni così da saperle riprodurre in modo adeguato ed efficace.

Dopo che gli studenti di un liceo delle scienze umane hanno affiancato, per alcuni giorni, gli educatori professionali di un centro diurno per persone disabili nel loro lavoro di accoglienza, sostegno e progettazione, sono stati in grado di fronteggiare alcune reazioni negative degli ospiti della struttura alla richiesta di partecipazione ad alcune attività. Gli studenti hanno messo in atto le stesse strategie di accoglienza, contenimento, persuasione e compromesso formativo che avevano visto attuare dagli educatori in situazioni analoghe. Interrogati su cosa li abbia aiutati a fronteggiare le difficoltà, hanno dichiarato di aver riproposto le strategie così come le ricordavano dalle esperienze compiute precedentemente con gli educatori. Si è trattato di un apprendimento avvenuto in situazione significativa ed in un contesto reale¹⁹.

Il secondo principio degli studi sulla competenza degli esperti afferma che il sapere esperto comporta non soltanto il possesso di una notevole quantità di conoscenze, ma che queste siano organizzate in modo da avere una comprensione profonda dei fatti. Questa comprensione, a sua volta, permette di recuperare più facilmente, nel tempo, il ricordo delle conoscenze così acquisite. L'automaticità di chi, avendo avuto esperienza, sa e sa applicare ciò che conosce spiega anche la maggiore adeguatezza e velocità di risposta di fronte ad un problema rispetto a un non esperto. Un esperto quindi è in grado di eseguire una sequenza di azioni legate al proprio lavoro anche in modo automatico mentre, per esempio, discute con un collega circa nuove applicazioni da realizzare. Questo "automatismo" non è frutto di una vuota pratica ripetuta nel tempo, ma la conseguenza di un'esperienza formalizzata che ha "dato senso" a quanto appreso in forma teorica, anche grazie al contesto in cui tale esperienza è stata vissuta e all'esempio e alla testimonianza di chi l'ha progettata e fatta vivere ai meno esperti. L'importanza del contesto come fattore facilitante l'apprendimento, ma soprattutto come elemento che situa la conoscenza e ne determina la significatività, grazie

all'interazione con persone già esperte, richiama gli studi sull'istruzione situata.

Vygotskij aveva già teorizzato la natura sociale dell'apprendimento e definito la zona di sviluppo prossimale come la distanza tra il livello effettivo di sviluppo raggiunto da un individuo in modo autonomo e il livello potenziale raggiungibile grazie all'interazione con un adulto o per la collaborazione tra pari²⁰. Il tema dell'apprendimento legato all'interazione fra persone il cui livello di sviluppo non è paritario è stato ripreso nelle ricerche di Collins, Brown e Newman che hanno descritto il paradigma dell'apprendistato cognitivo, una modalità di trasmissione della conoscenza che si basa su compiti concreti, affrontati dagli studenti sotto la guida degli esperti, per apprendere conoscenze teoriche e pratiche "generate" dal contesto stesso, in cui i compiti richiesti vengono affrontati.²¹

Il valore formativo dell'alternanza scuola-lavoro risiede anche in questa opportunità di apprendere in modo significativo grazie all'aver potuto "sperimentare", in prima persona, sotto la guida di esperti, come la conoscenza teorica si possa "trasformare" in competenza pratica. Il sapere "esperto" porta con sé anche la consapevolezza di quando e come le conoscenze possedute possano essere utilizzate. Si tratta di un terzo principio connesso con la condizione di "esperto"; quest'ultimo, infatti, non richiama tutta la conoscenza che possiede quando si trova ad utilizzarla, ma pratica solamente quella parte di essa che gli appare utile per la risoluzione del problema da affrontare²². Si può quindi affermare che l'esperienza consente di possedere la conoscenza in forma "condizionata" cioè ne consente l'applicazione in contesti in cui è effettivamente applicabile ed utile. Questa condizione influisce sullo sviluppo di una conoscenza fortemente "situata", sintesi di teoria e di pratica; si tratta di una conoscenza di cui lo stesso discente vede l'applicabilità nella vita professionale e ne comprende l'utilità²³.

Nelle ricerche di Collins, Brown e Newman si parla anche di conoscenza situata come di quella conoscenza che si acquisisce in un determinato contesto, ma che deve far sviluppare competenze tali da poter essere trasferita ed applicata in situazioni diverse.²⁴ Nell'alternanza formativa questo tipo di conoscenza viene altamente realizzata e il suo valore formativo risiede proprio nel comprendere la

praticabilità, l'attualità e l'utilità di quanto appreso teoricamente, nel contesto scolastico o extra-scolastico. Il possesso condizionato della conoscenza elimina il rischio che questa sia elaborata come conoscenza "inerte"²⁵, una conoscenza autoreferenziale, esclusivamente scolastica, disancorata dalla vita pratica, destinata perciò a non essere trattenuta dalla memoria e a perdersi nei suoi contenuti con il cessare dell'impegno scolastico.

Un'altra caratteristica della conoscenza che caratterizza gli esperti è quella di affrontare i problemi e i compiti con uno sguardo più ampio, proiettato "in avanti"²⁶, in grado quindi di prevedere gli ulteriori sviluppi del problema o dell'evento senza mai limitarsi a considerare soltanto i dati presenti, ma con uno sguardo sempre fisso allo scopo del lavoro. Questo principio appare un valido *habitus* mentale per affrontare la complessità della società odierna e i cambiamenti nei processi di lavoro. L'esperienza quindi dell'alternanza formativa riveste anche il compito di educare persone per il futuro; parafrasando Morin si potrebbe sostenere che le esperienze di alternanza formativa possono contribuire alla costruzione di una "testa ben fatta" che riesca ad apprezzare ciò che offre l'esperienza presente, che sia sempre consapevole di quanto ha appreso dalle esperienze passate e che sappia proiettarsi in modo intelligente nel futuro, per sé e per la società in cui vive ed opera.

Il sapere che deriva dall'unione simbiotica di prassi e teoria, di fare e pensare contribuisce alla costruzione di una conoscenza "flessibile", in grado di adattarsi alle situazioni diverse. Winenburg, studiando come gli esperti di storia e gli insegnanti affrontano la comprensione di testi tecnici, ha messo in evidenza come la flessibilità e l'adattabilità siano comportamenti propri degli esperti²⁷. L'esperimento ha permesso di effettuare ulteriori riflessioni su come "opera" la mente dell'esperto: c'è un'applicazione delle abilità metacognitive per cui l'esperto non soltanto si rifà alle conoscenze acquisite e mette in atto le proprie competenze, ma è anche consapevole di come procedere nell'affrontare il problema; è, inoltre, in grado di riprodurre consapevolmente il percorso seguito per raggiungere l'obiettivo proposto. Questo consente di affermare che nella realizzazione del sinolo²⁸ tra conoscenza teorica ed esperienza pratica si contribuisce a potenziare le conoscenze metacognitive e i processi metacognitivi di

controllo; e tutto ciò permette una migliore realizzazione del lavoro da svolgere.

Sembra che la possibilità di ancorare le conoscenze teoriche ad un piano esperienziale produca un più alto livello di conoscenza che, a sua volta, genera flessibilità e adattabilità mentale alle varie situazioni, anche esterne al campo specifico in cui le conoscenze teoriche sono state sviluppate. Berliner sostiene che le persone che hanno potuto applicare, nel piano pratico, quanto appreso mantengono un'elevata capacità di apprendere dall'esperienza; si impegnano, inoltre, in un apprendimento motivato, sia che riguardi il loro specifico campo di studio, sia in qualsiasi altra situazione che richieda *problem solving*. Ciò che è stato appreso nello specifico ambito di conoscenza sembra essere più facilmente richiamato alla mente e ricodificato, nonché collegato ad altre conoscenze possedute, anche in ambiti diversi da quello per cui è stata compiuta l'esperienza. La conoscenza sposata con l'esperienza sembra essere più facilmente trasferibile in situazioni nuove che non la sola conoscenza teorica. Le persone "esperte" in un determinato campo di conoscenza sono in grado di agire in modo adeguato e consono alle situazioni che vivono anche se queste richiedono conoscenze delle quali non hanno avuto esperienza.²⁹

Riportando tutte queste considerazioni nell'ambito delle esperienze di alternanza formativa si può constatare come queste possano contribuire ad una valida formazione della persona; l'esperienza continuata, infatti, propria delle esperienze di alternanza, suffragata dalla conoscenza teorica, accompagnata da un tutor competente ed esperto, determina lo sviluppo di capacità di comprensione profonda di fatti e di oggetti, l'abilità di progettare azioni, prevedendo conseguenze e sviluppi delle stesse.

La formazione che si compie attraverso il lavoro, inoltre, conferma che questo non può essere considerato come avulso dalla preparazione teorica né come l'esecuzione pratica di un piano teorico. Il lavoro coinvolge la persona nella sua interezza e in tutte le dimensioni della personalità, dal corpo alla psiche, dalla dimensione cognitiva a quella affettiva, dalla relazione alla socialità, dal piano estetico a quello etico, dallo spirituale al religioso. Lavoro e formazione sono pertanto sempre più connessi e complementari, in questi termini dovrebbero essere considerate anche le opportunità formative legate

alla *knowledge economy* e alla *learning society*³⁰, per cui se il lavoro viene sempre di più basato sull'apprendimento, questo dovrebbe permeare la formazione e costituire una componente fondamentale della stessa.

Quali strumenti per realizzare l'alternanza formativa?

La formazione in alternanza costituisce un'opportunità unica di crescita personale e professionale; la sua realizzazione richiede, a seconda dei contesti in cui viene applicata, la messa in atto di alcuni "strumenti" che ne garantiscono la progettazione, l'applicazione, la produzione, la riflessione su quanto operato.

I primi ambiti di realizzazione dell'alternanza sono stati i laboratori, luoghi in cui, attraverso simulazioni, esperienze pratiche e mediante un approccio cooperativo si possono svolgere le diverse fasi attraverso le quali si arriva alla realizzazione di un prodotto o di un processo. I laboratori sono luoghi privilegiati nei quali la conoscenza dei contenuti teorici si cala nella realtà della situazione professionale del lavoro. Il laboratorio appare come un luogo protetto dove è sempre presente una guida, il docente o il tecnico di laboratorio, in grado di indirizzare, incoraggiare, favorire l'autocorrezione e la valutazione del lavoro prodotto. Il fine dell'attività di laboratorio è la formazione dello studente e il mezzo attraverso il quale questa si realizza è la pratica. Nel laboratorio lo studente prova e riprova, cerca la modalità propria per raggiungere l'obiettivo che si è proposto e che lo arricchisce in termini di formazione personale o professionale. I laboratori possono essere localizzati presso le aziende e/o presso le aule degli istituti scolastici oppure presso le università.

Un esempio di questa esperienza è rappresentato, in ambito universitario, dai laboratori organizzati all'interno dei corsi di studio di scienze della formazione primaria e di scienze dell'educazione e della formazione, due corsi dove si preparano i futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria e i futuri educatori professionali per l'infanzia o per l'integrazione sociale. All'interno di questi laboratori i futuri insegnanti imparano come si realizzano, per esempio, le tecniche di apprendimento della letto-scrittura per i bambini di una prima classe della scuola primaria, oppure i futuri educatori scoprono, inventano, provano giochi per lo sviluppo psicomotorio di bambini da uno a

tre anni, o sperimentano giochi di relazione e di società per anziani o comunità di recupero.

I laboratori, se non già organizzati all'interno di contesti lavorativi come, per esempio, le aziende, presuppongono la possibilità di trasferire le abilità apprese in contesti lavorativi reali. Al laboratorio quindi si può affiancare il tirocinio formativo con l'interazione pratica in una realtà di lavoro, permettendo in tal modo agli studenti di acquisire abilità professionali.

Il tirocinio prevede la presenza di un tutor accogliente presso la struttura che ospita i tirocinanti e di un docente della scuola o dell'università che sia responsabile dell'organizzazione e delle modalità di realizzazione del tirocinio stesso. Il tirocinio formativo si differenzia dall'apprendistato, delle cui modalità applicative si è accennato precedentemente, in quanto quest'ultimo comporta l'accettazione di un contratto di lavoro per cui lo studente-lavoratore acquisisce una retribuzione, ha diritto alle ferie e può recedere eventualmente dal contratto secondo le clausole contemplate in esso. Il tirocinio realizzato con la metodologia dell'alternanza scuola-lavoro consente di integrare le esperienze compiute dagli studenti nel mondo del lavoro con quelle scolastiche, arricchendo in tal modo il profilo dello studente dal punto di vista educativo, culturale e professionale. Non si tratta, quindi, di un addestramento pratico unito all'apprendimento in vista di un inserimento stabile nel posto di lavoro, come avviene con l'apprendistato.

Un'altra interessante modalità di realizzazione del tirocinio formativo è rappresentata dal tirocinio formativo estivo, una proposta attuativa prevista dall'art.60 del D.lgs 276/2003, riproposta dalla Legge 107/2015, che prevede l'effettuazione di tirocini durante le vacanze estive e riguarda studenti regolarmente iscritti a un corso di studi presso l'università o presso un istituto scolastico.

Questa tipologia di tirocinio ha uno scopo orientativo e costituisce un'esperienza di addestramento pratico in vista del conseguimento del titolo di studio grazie al quale sarà possibile entrare permanentemente nel mondo del lavoro.

La panoramica sugli strumenti di applicazione dell'alternanza si arricchisce con l'esperienza dello *stage*. Si tratta di un'attività di osservazione che si esplica all'interno di un contesto lavorativo. La finalità dello *stage* è quella di arricchire il bagaglio culturale degli studenti aiutandoli a concordare quanto appreso attraverso

l'osservazione diretta, in azienda o in una qualsiasi realtà lavorativa visitata, con quello che si è imparato in aula.

Lo stage richiede una puntuale azione di pianificazione comprendente varie fasi ed azioni: la mappatura dei bisogni formativi e delle offerte di lavoro sul territorio dove la scuola o l'università sono ubicate; l'individuazione della struttura lavorativa adatta agli obiettivi formativi previsti dal corso di studi e disponibile all'accoglienza degli studenti in formazione; la determinazione delle risorse umane da coinvolgere nel percorso di alternanza e di quelle finanziarie per sostenere il progetto di stage. Segue quindi la fase di progettazione vera e propria che mette insieme le richieste delle aziende con gli obiettivi formativi dei programmi di insegnamento universitari o dei curricula scolastici. La realizzazione di quanto progettato si articola, in genere, in una fase di programmazione delle attività da realizzare, con la presenza di tutti gli attori del processo formativo, dai docenti dell'istituzione scolastica o universitaria ai responsabili delle istituzioni lavorative presso le quali andranno svolte le attività, dagli studenti alle famiglie, quando gli studenti non hanno ancora raggiunto la maggiore età.

La seconda fase di progettazione riguarda la realizzazione in pratica di quanto programmato e a questa segue la valutazione sia da parte dell'istituzione scolastica o universitaria che da quella dello stagista. La scuola e l'università valutano l'azienda e indirizzano lo studente-stagista affinché valuti le competenze acquisite durante l'esperienza compiuta. L'azienda, a sua volta, valuta lo stagista e l'istituzione da cui questo proviene; lo stagista, seguendo le indicazioni offerte dalla scuola o dall'università, valuta se stesso, l'istituzione formativa e l'azienda dove ha compiuto l'esperienza di formazione.

Per completare il quadro illustrativo sulle modalità di attuazione dell'alternanza è necessario un accenno a un'esperienza particolare, in linea con l'innovazione tecnologica odierna: si tratta dell'impresa formativa simulata. Questo strumento operativo è stato introdotto, nel 1994, dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca attraverso la "Rete italiana delle Imprese Formative Simulate (IFS) e dal Centro di Formazione Professionale "Città del Ragazzo di Ferrara con il supporto della Regione Emilia Romagna attraverso la rete "Simulimpresa. Quest'ultima fa parte della più vasta rete

mondiale chiamata "European". Attraverso lo strumento professionale delle imprese simulate collaborano anche le Camere di commercio, dell'industria e dell'artigianato, l'Unioncamere, le aziende, le scuole.

Gli obiettivi da raggiungere riguardano la trasmissione agli studenti delle abilità pratiche professionali necessarie per entrare nel mondo lavorativo, lo sviluppo delle capacità di organizzazione del lavoro e la cooperazione in gruppo nonché l'orientamento più consapevole per favorire le future scelte professionali. Il progetto dell'impresa simulata nasce proprio dalla considerazione della necessità di fornire agli studenti abilità pratiche, accanto ad una preparazione teorica, per superare il divario che gli stessi incontrano tra aspetto teorico e aspetto pratico, iniziando l'esperienza lavorativa per la quale sono stati formati. Anche per l'impresa simulata, come già per lo stage, è prevista una puntuale pianificazione delle attività, la formazione di tutti i soggetti coinvolti nell'impresa con compiti di organizzazione e coordinamento, la simulazione, in aule appositamente attrezzate, delle condizioni di lavoro in azienda, quali gli orari di lavoro, i differenti ambienti, le transazioni con aziende simulate sia a livello nazionale che europeo e l'uso degli strumenti di gestione della comunicazione aziendale (telefoni, fax, computer, posta tradizionale e e-mailing).

Prima di avviare una simulazione, è necessario acquisire informazioni dettagliate sulla realtà economica che si va a simulare. La raccolta di notizie viene effettuata attraverso i contatti diretti con le aziende coinvolte. Nella fase di inizio di ogni progetto, le organizzazioni eseguono un monitoraggio per constatare se le attività simulate sono sufficientemente simili a quelle messe realmente in atto dalle aziende. Queste vengono costantemente contattate durante tutto lo svolgimento del progetto stesso. Nell'impresa formativa simulata gli studenti prendono coscienza delle loro responsabilità e devono effettuare alcune scelte per la realizzazione del lavoro.

Il sistema economico simulato viene, quindi, valutato non soltanto dai coordinatori interni all'impresa simulata, ma anche dalla Centrale Nazionale di Simulazione, seguendo regole predeterminate riguardanti le modalità di comunicazione dei risultati e i limiti esistenti nell'azione dei soggetti coinvolti. Progetti di impresa formativa simulata si stanno sviluppando a livello europeo consentendo anche l'attivazione di scambi culturali tra gli

allievi, all'interno degli ambiti di attuazione dell'alternanza formativa.

Accanto all'utilizzo della simulazione per la formazione personale nel mondo del lavoro è possibile effettuare anche l'esperienza di alternanza in imprese reali. Si tratta di esperienze uniche e molto motivanti perché consentono a due culture diverse, quella dell'impresa e quella della scuola, di incontrarsi ed apprendere l'una dall'altra. Il modello di alternanza scuola-lavoro che viene attuato nell'incontro diretto con le imprese non mira soltanto al superamento della separazione tra momento formativo e applicativo, all'apprendimento di abilità professionalizzanti all'interno dell'impresa, ad accrescere la motivazione allo studio, ad aiutare i giovani nella scoperta delle vocazioni personali; consente anche di comprendere, sul campo, la vastità e l'interconnessione che deve verificarsi tra le conoscenze per applicarle nella risoluzione concreta dei problemi, una condizione questa che permette di affrontare la complessità della società attuale.

Le valutazioni dei progetti di formazione realizzati con la collaborazione delle imprese hanno dimostrato un'alta motivazione all'apprendimento da parte degli studenti e un utile stimolo per l'innovazione metodologica nell'ambito delle imprese³¹. Questo significa che l'esperienza di alternanza formativa realizzata nelle aziende contribuisce non soltanto alla formazione olistica delle giovani generazioni, ma anche a quella di operatori, tutor, docenti impegnati nella progettazione e nella realizzazione delle attività formative, nell'ottica del *lifelong learning*.

Uno strumento che attualmente non appartiene al panorama delle modalità possibili di realizzazione dell'alternanza formativa è il *Service Learning*; si tratta di un metodo innovativo che favorisce ugualmente la preparazione e la formazione degli studenti in vista del proprio futuro professionale, attraverso il contatto "precoce" con il contesto lavorativo, del quale riconosce l'alta valenza formativa e nel quale i giovani andranno ad operare al termine del percorso di studi. Negli ultimi dieci anni questa metodologia si è adattata ai più diversi contesti culturali e, anche se non è stata pensata in vista di un'educazione al lavoro, ne ricopre ampiamente larghi spazi. Potrebbe, infatti, costituire un'opportunità unica di applicazione dell'alternanza formativa perché riassume

nelle sue funzioni alcune delle caratteristiche del tirocinio formativo e dello stage, come verrà di seguito illustrato.

Il *Service Learning*: proposta di un modello per l'alternanza formativa

Il *Service Learning* costituisce uno dei metodi attraverso il quale è possibile porre in situazioni reali colui che apprende una determinata professione o, più semplicemente, acquisisce specifiche competenze. Lo studente è al centro del processo di costruzione della conoscenza, ma, nello stesso tempo, ha bisogno della presenza "esperta" di chi già ha raggiunto, in questa, livelli più alti di sviluppo.

Il termine di *Service Learning* fu coniato dagli statunitensi Robert Sigmont e William Ramsey, tra il 1966 e il 1967; i primi albori di questo metodo sono individuati nella metodologia del *learning by doing*, nell'attenzione civica di John Dewey e nel concetto di educazione liberatrice e di prassi come riflessione e azione di Paulo Freire³². Per l'attenzione alla formazione della persona che apprende, mentre lavora in supporto di altri, il *Service Learning* si rifà anche alla tradizione dell'educazione al lavoro e al volontariato comunitario, sviluppatosi nel XIX secolo.

Nel progetto pedagogico del *Service Learning* il rapporto tra colui che apprende e chi lo guida rimane asimmetrico, ma tra i due si avvia una collaborazione dalla connotazione particolare, che è quella educativa, per cui entrambi continuano un processo di crescita reciproca e di sviluppo delle proprie potenzialità. Le ricerche sul *Service Learning* dimostrano che, attraverso questo metodo, l'apprendimento si attua nell'aspetto teorico e in quello pratico e quest'ultimo viene spesso permeato da una caratteristica componente di solidarietà. Così negli Stati Uniti e in Argentina ci sono adolescenti e giovani che, con le loro ricerche e il loro lavoro insieme, hanno contribuito a ridurre la contaminazione dell'acqua nei loro paesi; in Colombia, in Sudafrica e in Malesia gli studenti del corso di studi in Scienze economiche applicano le conoscenze acquisite costruendo strumenti che permettono ai microimprenditori e alle organizzazioni dei loro paesi di migliorare le tecniche di gestione dei proventi, mentre gli studenti stessi acquisiscono una pratica professionale di alto livello. Attraverso il *Service Learning* l'educazione supera definitivamente lo spazio dell'aula per abbracciare i problemi della comunità e, così facendo, il territorio stesso

diviene area di apprendimento e di cooperazione, un valido stimolo per lo sviluppo di nuovi saperi pertinenti, rilevanti e significativi per le persone in formazione. L'applicazione di questo metodo consente di integrare le conoscenze e le attività scolastiche o accademiche con l'azione solidale in un unico progetto formativo grazie al quale le conoscenze danno spessore e consapevolezza all'intervento pratico nel territorio.

L'azione solidale è l'elemento che contraddistingue questo metodo e che lo rende unico nel suo genere, differenziandolo anche da altre pratiche formative che potrebbero risultare affini, quali l'attività laboratoriale o il *mentoring* di origine anglosassone. La guida esperta di un professionista che gestisce un'attività di laboratorio, favorendo l'attivo coinvolgimento dei partecipanti, non può dar vita ad esperienze di Service Learning, perché in questa modalità operativa è proprio il servizio, cioè il "fare" in vista della realizzazione di qualcosa a beneficio di altri, la vera fonte dell'apprendimento; il sentirsi realmente utili e "produttivi", poi, costituisce la spinta motivazionale che favorisce il processo stesso di apprendimento.

Nel laboratorio con un professionista esperto manca l'aspetto della solidarietà alla base dell'attività formativa; ciò accade pure nel rapporto privilegiato di formazione con un *mentor*. La funzione del formatore preparato ed esperto che consiglia, suggerisce e guida colui che, essendo più giovane e inesperto, apprende proprio in ragione dell'ampia esperienza del *mentor*, non genera, però, esperienze solidali verso altri. L'apprendimento si situa soprattutto nella relazione tra *mentor* e apprendente e non prevede, almeno nell'interazione formativa, il coinvolgimento di altri e la "produzione" di beni a favore di questi³³.

Nel Service Learning, inoltre, il legame che si crea tra gli studenti e i diversi "attori" del territorio, unito all'applicazione sul campo di quanto appreso in aula, determina una sorta di sfida ai saperi codificati; si genera così una spinta verso la elaborazione di nuove conoscenze e lo sviluppo di competenze sia sul piano umano che professionale. Se si considerano le caratteristiche proprie del Service Learning si può facilmente capire come questo metodo consenta una funzionale e ottimale applicazione nel campo della formazione, della ricerca e della preparazione professionale. Si riportano di seguito alcune

considerazioni tratte dal documento pubblicato dall'OECD sul valore dell'apprendimento nella società odierna³⁴, in particolare la descrizione di alcune caratteristiche peculiari del Service Learning, descritte nel testo da Furco,³⁵ che ben si combinano con le istanze dell'alternanza formativa:

- *La persona deve essere considerata al centro dell'ambiente di apprendimento.* Questa affermazione richiama gli studi del costruttivismo e del costruttivismo sociale sulle modalità di apprendimento e consente di riflettere su quanto e su come gli studenti, in ambiente scolastico o universitario, siano realmente "autori" del proprio apprendimento nel senso che condividono la motivazione ad apprendere suscitata dai docenti e si avviano in un processo di ricerca che unisce la conoscenza dichiarativa e procedurale alla pratica professionale.
- *L'apprendimento ha una natura sociale.* Questa peculiarità richiama gli studi del costruttivismo sociale, del contestualismo e quelli dell'apprendimento cooperativo, per i quali ogni studente è facilitato nel compiere il proprio percorso di apprendimento se questo viene svolto accanto ad altri, coinvolti nello stesso processo, e alla presenza di qualcuno più esperto che funga da guida e da animatore. Questo percorso risulta altamente formativo se produce effetti positivi, in termini di "prodotto" a beneficio di coloro che interagiscono nello stesso contesto di lavoro-apprendimento.
- *La motivazione e le emozioni svolgono un ruolo fondamentale nell'iniziare e nel sostenere il compito di apprendimento.* Si possono richiamare, in proposito, gli studi di Brophy³⁶ su ciò che sostiene la motivazione allo studio degli studenti e che potrebbero essere sintetizzati nell'affermazione per cui gli studenti apprendono quando vedono l'utilità di ciò che hanno appreso in un contesto reale e quando ciò che viene loro chiesto, in termini di prestazione, non è "troppo alto" rispetto all'immagine che essi hanno sviluppato di sé in quanto studenti. Le emozioni, inoltre, che accompagnano la prima esperienza di apprendimento in un determinato campo, sosterranno (in positivo o in negativo a seconda della qualità dell'esperienza) i successivi apprendimenti in quel determinato ambito di azione.

- *La presenza di differenze individuali costituisce la normalità di un gruppo che apprende.* Questa considerazione, applicata al contesto delle classi, deve sostenere l'azione di insegnamento di ogni docente senza che tali differenze possano essere avvertite come un rallentamento dell'attività didattica o addirittura come un'impossibilità a svolgere i contenuti del corso. Il riconoscimento delle peculiarità individuali di ciascuno studente consentirà infatti di scegliere quelle strategie didattiche che meglio corrispondano ai suoi stili di apprendimento e la finalità di "apprendimento-servizio", prospettata all'interno di una o più discipline, può sostenere la motivazione allo studio.
- *La collaborazione interdisciplinare* favorisce la crescita e la maturazione professionale degli studenti. Il campo della ricerca ha ampiamente dimostrato come tra le discipline possa e debba esserci una continua collaborazione e complementarità. Tra i diversi saperi, del resto, non esistono divisioni compartimentali, ma un *continuum* scientifico e disciplinare³⁷. Il nucleo dell'esperienza del Service Learning è rappresentato proprio dalla collaborazione tra discipline in vista di una realizzazione pratica delle competenze maturate durante lo studio delle stesse.
- *Gli studenti apprendono più facilmente e con profitto se possono applicare quanto appreso in contesti esperienziali.* Questa considerazione è la diretta conseguenza di quanto affermato precedentemente e dell'importanza di una motivazione reale nell'apprendimento. Affrontare problemi reali consente di trasformare la "conoscenza inerte", che, come accennato precedentemente, è quella autoreferenziale, normalmente sviluppata in apprendimenti che siano soltanto teorici e strettamente legati a discipline singole, in una conoscenza "situata", cioè contestualizzata in situazioni reali che rendano gli studenti motivati e soddisfatti nell'applicare quanto appreso al servizio di altri in condizione di necessità.

Il lavoro di studio e di pratica applicazione viene *valutato in funzione formativa*. La valutazione formativa è una valutazione attenta alla persona in formazione e al processo. Interconnette gli obiettivi di valutazione di entrambi in modo da favorire un continuo adattamento e una ri-progettazione del percorso in base agli esiti raggiunti, agli stili di apprendimento dei discenti, ai

bisogni educativi rilevati sia per i discenti che in relazione al campo di applicazione del Service Learning.

Service Learning e alternanza formativa: ipotesi di un iter progettuale in sinergia

L'alternanza scuola-lavoro trova nella sua organizzazione normativa gli elementi necessari per la stesura di progetti e di percorsi didattici. Per quanto riguarda il Service Learning questa unitarietà di indicazioni nella stesura dei progetti è ancora in fase di elaborazione, essendo questo metodo variamente applicato nel mondo, dagli Stati Uniti all'America latina, dall'Europa al Sud-est asiatico. A tal riguardo si presenta, di seguito, una proposta generica di iter progettuale che può pertanto essere adattato ed applicato a qualsiasi esperienza di alternanza formativa secondo lo stile del Service Learning. Questo iter progettuale ha visto una sua prima applicazione sperimentale coinvolgendo gli studenti del corso di studi in Scienze della Formazione primaria dell'università Lumsa e alcune scuole primarie e secondarie di Roma.

Dalle premesse teoriche del Service Learning e dell'alternanza formativa è possibile immaginare la stesura di progetti di formazione-lavoro seguendo uno schema progettuale che combini le istanze proprie delle due metodologie. La progettazione didattica prevede la scelta di un contenuto da approfondire ed applicare in un determinato ambito di esperienza. In ambito universitario la scelta può riguardare un tema o un campo di ricerca. I docenti delle discipline coinvolti costituiscono un'equipe pedagogica insieme agli esperti del settore lavorativo coinvolto nell'esperienza. In ambito universitario l'equipe può essere sempre integrata dalla presenza di docenti dell'area pedagogica anche se il progetto di alternanza formativa dovesse riguardare campi esclusivamente tecnici o scientifici. Il Service Learning e l'alternanza formativa si prestano ad essere attuati per qualsiasi disciplina, dalle scienze umane alle discipline giuridiche a quelle più formalmente ritenute di area scientifica. L'iter è il seguente:

- 1) l'equipe stabilisce la finalità *educativa* per la quale intende favorire un apprendimento-servizio prevedendo i contesti esperienziali nei quali tali apprendimenti possono essere applicati e maturati.

- 2) Il docente/i docenti disciplinari discute/discutono insieme ad un esperto del campo pedagogico-didattico *un possibile percorso* di apprendimento.
- 3) L'équipe pedagogica (l'esperto/ gli esperti disciplinari e il/i pedagoga/i) effettua una *rilevazione dei bisogni formativi* degli studenti utilizzando tecniche specifiche (*focus group*, questionari, interviste, ecc.).
- 4) Sulla base dei dati ricavati, l'équipe presenta agli studenti e agli esperti del mondo del lavoro *la motivazione del progetto* individuando anche il contesto ambientale nel quale il progetto sarà realizzato.
- 5) Il progetto viene proposto agli studenti.
- 6) Si stabiliscono *i destinatari del progetto* in termini di *beneficiari del lavoro* del Service Learning compiuto dagli studenti (ad esempio, gli alunni di una scuola superiore, gli studenti di un anno di corso universitario precedente a quello degli studenti impegnati nel Service Learning, i professionisti di una ASL o altra istituzione a servizio sociale, un'associazione a sostegno della marginalità, ecc.).
- 7) Vengono stabiliti *gli obiettivi sia disciplinari che educativi* di apprendimento da raggiungere attraverso l'esperienza pratica e la riflessione sulla stessa. Gli studenti devono condividere tali obiettivi anche attraverso un "contratto formativo".
- 8) Ciascun docente delle discipline coinvolte stabilisce *i contenuti tipici della disciplina* attraverso i quali gli studenti andranno a costruire la propria conoscenza specifica.
- 9) L'équipe pedagogica stabilirà una serie di *attività didattiche* che consentano l'applicazione dei contenuti al servizio dei destinatari del progetto stesso.
- 10) Verrà quindi fissato un periodo di *tempo* di realizzazione dell'esperienza, organizzando le giornate e le ore da dedicare all'esperienza pratica e al servizio nell'ambiente prescelto.
- 11) Verrà realizzata una *valutazione formativa* del percorso sia nell'aspetto di monitoraggio (*monitoring*) di quanto si va realizzando, attraverso incontri intermedi, sia al termine

dell'esperienza, come valutazione dell'intero processo (*processing*).

- 12) Il progetto potrà prevedere una *presentazione pubblica* di quanto realizzato anche con il coinvolgimento dei destinatari del lavoro svolto dagli studenti.

L'applicazione di questo iter progettuale costituisce, come si è detto in premessa, soltanto una proposta e può essere facilmente adattato in relazione ai bisogni formativi degli studenti, agli obiettivi dell'alternanza in riferimento al contesto specifico scelto per l'attuazione del progetto di "alternanza formativa in Service Learning".

Comprendere il valore dell'alternanza formativa rimane, ancora oggi, una sfida aperta sul piano culturale, richiede la comprensione profonda dell'importanza del lavoro nella formazione olistica della personalità degli adolescenti e dei giovani, implica il superamento di timori e prevenzioni nei confronti del mondo del "fare" rispetto al "pensare", rimettendo in discussione l'antica questione della preminenza della teoria sulla prassi.

Occorre promuovere una visione realistica del lavoro, delle organizzazioni, delle istituzioni e delle risorse formative che il lavoro in sé può veicolare, come pure una corretta rappresentazione della scuola di oggi. È anche necessario rieducare all'etica del lavoro come strumento di realizzazione della persona e come servizio per il raggiungimento del bene comune. Così facendo si riduce il rischio di presentare agli studenti una scuola ancorata su contenuti troppo lontani dalla realtà e ancora incentrata sulla convinzione che la preparazione culturale sia propedeutica a quella professionale, da attuare, poi, soltanto al termine del percorso scolastico.

In questa ottica il Service Learning si rivela un valido strumento per maturare un approccio all'impegno lavorativo che sia *per* la crescita della persona, con le persone, *a favore* delle persone e in situazioni reali. Esiste poi una sfida di tipo "tecnico" ed è legata alla concezione più ampia dell'alternanza formativa come di un percorso unitario e ben articolato che diventa parte integrante dell'offerta formativa della scuola, oggetto della programmazione didattica, componente essenziale del progetto formativo. Anche per questo aspetto il Service Learning può costituire un aiuto efficace: tutti gli operatori, scolastici ed extra-scolastici, infatti, si sentono

coinvolti nel percorso di apprendimento-servizio insieme agli studenti; imparano a condividere con questi obiettivi e risultati e a ridistribuire i compiti a seconda delle funzioni da attivare. Si confrontano con esperti e professionisti del mondo del lavoro, cercando un linguaggio comune; insieme, studenti e professionisti, progettano e verificano il percorso effettuato, stabiliscono nuovi obiettivi e scelgono le attività per realizzarli. In questo modo gli studenti vivono da protagonisti il proprio apprendimento in un'ottica di solidarietà e di servizio che consente, nel contempo, di acquisire una pratica professionale di alto livello mentre si compie una formazione autenticamente umana.

L'alternanza scuola-lavoro, inserita in un progetto di Service Learning, può costituire un valido supporto per aiutare i giovani a scegliere il proprio futuro attraverso la conoscenza delle diverse opportunità offerte dal mondo del

lavoro, nella consapevolezza dei problemi e delle trasformazioni in atto nella società, nello sviluppo di competenze professionali e di *life skills* per rendere la solidarietà e il servizio funzioni realmente umananti.

È importante infine considerare che l'ambito di applicazione dell'alternanza scuola-lavoro non riguarda soltanto il rapporto tra la scuola ed il mondo dell'impresa ma si estende anche a settori diversi, quali, per esempio, quello del volontariato e degli enti di ricerca. Anche in questo ambito la metodologia del Service Learning si presta ampiamente alla realizzazione di progetti e di esperienze che contribuiscano ad offrire della scuola l'immagine di un'istituzione viva, ancorata alla realtà, "inclusa" nella società e funzionale al migliore sviluppo di questa.

NICOLETTA ROSATI

University LUMSA- Roma

¹ Miur, *Attività di alternanza scuola-lavoro*. Guida operativa per la scuola, 2015-16.

² Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.

³ P. Capo, *Alternanza, un processo condiviso*, in *Annali della Pubblica Istruzione*, n. 5-6 Le Monnier, Firenze 2004, pp.15-18.

⁴ S. Granello, *Tirocini formativi* in S. Auriemma (Ed.), *Repertorio. Dizionario normativo della scuola*, Tecnodid, Napoli 2016, pp.1318-1323.

⁵ Da notare come nella provincia di Bolzano l'alternanza è legge dal 1955 e molteplici sono le esperienze realizzate in questa direzione.

⁶ Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'art.4 della legge 28 marzo 2003, n.53.

⁷ In particolare le "Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento, secondo biennio e quinto anno" degli istituti tecnici e degli istituti professionali (Direttive ministeriali n.4 e n.5 del 16/01/2012) dedicano all'alternanza il paragrafo 2.2.2.

⁸ Legge 8 marzo 2013, n.128. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 12 settembre 2013, n.104, recante misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca.

⁹ Dlgs 81/2015, art.41.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Dlgs 81/2015, art.42.

¹² Dlgs 81/2015, art.45.

¹³ Legge 13 luglio 2015, n.107, c.34.

¹⁴ G.Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.

¹⁵ Ivi, pag.83.

¹⁶ G.Alessandrini, *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 2016.

¹⁷ A. deGroot, *Thought and choice in chess*, The Hague, Mouton 1965.

¹⁸ W.G.Chase, H.A. Simon, *Perception in chess* in *Cognitive Psychology*, 4, 1973, pagg. 55-81.

¹⁹ Il riferimento è ad un progetto di alternanza scuola –lavoro gestito dall'università Lumsa di Roma con il Liceo delle Scienze umane "G.Caetani" presso il Centro diurno dell'Istituto "L.Vaccari" di Roma, nell'anno accademico 2015-16.

²⁰ L.Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino 1987.

- ²¹ Collins A., Brown J. S., Newman S. E., *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics* (Technical Report No. 403). BBN Laboratories, Cambridge, MA. Centre for the Study of Reading, University of Illinois 1987.
- ²² D.K. Jones, S.J. Read, *Expert-novice differences in the understanding and explanation of complex political conflicts* in *Discourse Processes*, 39(1), 2005, pagg. 45-80.
- ²³ J. Brophy, *Motivating Students to Learn*, McGraw-Hill, New York 1998.
- ²⁴ A. Collins., J.S. Brown., S.E. Newman, *L'apprendistato cognitivo, per insegnare a leggere, scrivere e a far di conto*, in Pontecorvo, C., Ajello, A.M. e Zucchermaglio, C. (a cura di) *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze, a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano 1995, pagg. 181-231.
- ²⁵ Per i concetti di conoscenza "inerte" e conoscenza "situata" si rimanda a A.N. Whitehead, *I fini dell'educazione ed altri saggi*, la Nuova Italia, 1987; J.D. Bransford, J.J. Franks, N.J. Vye & R.D. Sherwood, *New approaches to instruction: because wisdom can't be told* in S. Vosniadou, a. Ortony (eds) *Similarity and analogical reasoning*, New York: Cambridge University Press, 1989; J.D. Bransford, J. Vye, *A perspective on cognitive research and its implications for instruction* in L.B. Resnik, L.E. Klopfer (eds), *Toward the thinking curriculum: current cognitive research*, Alexandria, VA: Association for Supervision Curriculum Development, 1989.
- ²⁶ R. Siegler, *Children's thinking: what develops?*, Hillsdale, NJ: Erlbaum 1978, pagg. 325-348.
- ²⁷ S.S. Winenburg, *Reading Abraham Lincoln: an expert-expert study in the interpretation of historical texts* in *Cognitive Science*, 22, 1998, pagg. 319-346.
- ²⁸ Il termine è stato utilizzato da Margiotta in riferimento a "formazione e capacitazione" intese come fulcro con cui "il nuovo modello di *learnfare* qualificherà la cittadinanza attiva del domani". U. Margiotta, *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*, Carocci, Roma 2015. Si veda inoltre R. Lodigiani, *Welfare attivo. Apprendimento continuo e nuove politiche del lavoro in Europa*, Erickson, Trento 2008.
- ²⁹ D.C. Berliner, *Expertise: the wonder of exemplary performance* in J.N. Mangieri, C.C. Block (eds), *Advanced educational psychology: creating effective schools and powerful thinkers*, Niles, IL: Harcourt Brace Jovanovich 2008, pagg. 148-156.
- ³⁰ M. Barber, K. Donnelly, S. Rizvi, *An Avalanche is Coming: Higher Education and the Revolution Ahead*, Institute for Public Policy Research, March 2013.
- ³¹ I dati analizzati sono quelli forniti dai monitoraggi promossi dall'Indire dall'anno scolastico 2006-2007 all'anno scolastico 2013-2014.
- ³² M.N. Tapia, *Aprendizaje-servicio y calidad educativa* in Ministerio de educación. Programa Nacional Educación Solidaria, excelencia académica y solidaridad. Actas del 11° Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario" República Argentina, 2009, pagg. 37-67.
- ³³ M.A. Jacob & B.S. Cooper, *Action Research in the Classroom: Helping Teachers Assess and Improve their Work*, Rowman & Littlefield, Lanham Maryland 2016, pag. 22.
- ³⁴ H. Dumont, D. Istance, F. Benavides F. (ed), *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*, OECD, Parigi 2010.
- ³⁵ A. Furco, *The Community as a Resource for Learning: an analysis of academic service-learning in primary and secondary education* in H. Dumont, D. Istance, F. Benavides F. (ed), *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*, OECD, Parigi 2010, pp. 227-249.
- ³⁶ Brophy J., *Motivating Students to Learn*, op.cit; W. G. Chase, H.A. Simon, *Perception in chess* in *Cognitive Psychology*, 4, 1973, pp. 55-81.
- ³⁷ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.