

**L’alternanza scuola-lavoro tra teoria e prassi.  
Cultura del lavoro e coltivazione di comunità di pratiche riflessive**

**The school-work alternation between theory and praxis.  
Culture of work and development of communities of reflective practices**

ROSSANA SICURELLO

*The current great transformation of work inevitably requires an integration of educational and industrial policies. The paper deals with the theme of school-work alternation, stressing that disciplines and skills are not in contradiction but they are able to build together a learning experience. After considering the theories and praxis, the paper analyzes the processes of learning and their pedagogical dimensions that allow to reconstruct the experience of traineeship in a school-work alternation path in terms of active participation in a community of practice. The article concludes with an analysis of the conceptual evolution and new prospects associated with the construct of community of practice and with a digital school-work alternation.*

**KEYWORDS:** SCHOOL-WORK ALTERNATION, EUROPEAN EDUCATION POLICIES, COMMUNITY OF PRACTICE, SITUATED LEARNING, DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT

**Premessa**

La società odierna si è rapidamente trasformata negli aspetti economici, sociali e culturali: attualmente, al lavoratore della società della conoscenza, sono richiesti nuovi saperi, nuovi comportamenti, nuovi atteggiamenti, lavoro di squadra, la capacità di sapere imparare e di sapere spendere quello che si conosce<sup>1</sup>, migliori capacità numeriche, informatiche, statistiche e intuitive, attitudine ad imparare rapidamente e curiosità<sup>2</sup>; le competenze richieste al lavoratore sono sempre nuove e diverse, ciò richiede un alternarsi di momenti di formazione e aggiornamento anche nel lavoratore di lunga esperienza professionale; la complessità e la flessibilità stessa della produzione richiedono al lavoratore il continuo aggiornamento sulle nuove tecniche di produzione, rendendo sempre più sfumata la separazione fra il tempo della formazione della cultura (tempo dello studio) e quello della sua applicazione (tempo del lavoro)<sup>3</sup>.

Il lavoro può essere considerato come un fattore di esperienza fondamentale per la persona se, però non è ridotto a meccanismo, a mera esecutività, così come la conoscenza che può divenire anch’essa uno strumento importante per la formazione della persona se percepita come una strada per la realizzazione del sé e non solo come un mezzo per ottenere qualcosa (il titolo che consente l’accesso al lavoro) e se è vissuta come dotata di senso per la persona al fine di conoscere in modo migliore se stessa, gli altri e il mondo<sup>4</sup>. Conoscenza e lavoro rappresentano, dunque, le due facce del percorso di costruzione della persona nelle loro manifestazioni essenziali: azione e riflessione, possono rispondere al bisogno di formazione della società odierna<sup>5</sup>. La diffusione di forme di apprendimento basato sul lavoro di alta qualità è, peraltro, al cuore delle più recenti indicazioni europee in materia di istruzione e formazione. Il Libro Bianco della Commissione europea “Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva” indica come obiettivo generale l’avvicinamento fra scuola e impresa in quanto luoghi di

acquisizione di conoscenze complementari<sup>6</sup>. A distanza di qualche anno, la Strategia di Lisbona<sup>7</sup> si è tradotta in una serie di investimenti sul capitale umano e di politiche di adattamento dei sistemi educativi europei verso una maggiore compatibilità con la domanda di competenze richieste dal mercato del lavoro ed, in particolare, dalle imprese più innovative. Nel “Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente”, pubblicato il 30 ottobre 2000, si afferma che «Non può esistere apprendimento lungo tutto l’arco della vita senza il coinvolgimento delle imprese». Si attribuisce, quindi, un ruolo privilegiato alle parti sociali quale fattore indispensabile perché in grado di realizzare l’educazione lungo tutto l’arco della vita, obiettivo irraggiungibile o difficilmente raggiungibile dalle sole istituzioni scolastiche. Nello stesso documento si leggono, altresì, anche suggerimenti più concreti:

Far sì che le scuole e i centri di formazione si trasformino in centri di apprendimento, utilizzando le metodologie più adeguate a rispondere a una maggiore diversità dei gruppi; promuovere la cooperazione tra istituti d’insegnamento e di formazione, valorizzando i nuovi spazi di apprendimento.

Si evidenzia, pertanto, anche un forte incentivo affinché le scuole promuovano percorsi di apprendimento personalizzati più sensibili ai bisogni sociali emergenti nelle nuove generazioni. In un altro documento, noto come “Programma di lavoro dettagliato per il seguito alla relazione circa gli obiettivi concreti dei sistemi d’istruzione e formazione”, presentato al Consiglio Europeo a Barcellona nel marzo del 2002, come si evince dal titolo, ci si propone di fornire indicazioni più operative per raggiungere gli obiettivi delineati a Lisbona. Per esempio, nell’ambito delle sfide comuni, tra cui la capacità di un continuo adattamento delle conoscenze ai cambiamenti, si stimola ad:

Aprire al mondo esterno i sistemi d’istruzione e formazione rafforzando i collegamenti con la vita lavorativa e la ricerca, migliorando l’apprendimento delle lingue straniere, aumentando la mobilità e gli scambi e rafforzando la cooperazione europea, per esempio per quanto riguarda i sistemi di accreditamento e il riconoscimento delle qualifiche e dei diplomi.

Il suggerimento contenuto nel documento è quello di stimolare le scuole ad aprire le porte all’ambito sociale, al

fine di far entrare a pieno titolo i problemi reali all’interno dei curricoli e innestarli nelle discipline, vivificandole, dotandole di maggior senso per gli alunni. Questa viene considerata la via madre per realizzare anche l’altra importante indicazione contenuta nel suddetto documento, «Rendere l’apprendimento più attraente durante tutto l’arco della vita», ossia in primo luogo renderlo utile agli occhi del singolo, incoraggiare i giovani a restare nell’istruzione o nella formazione dopo il termine della scuola dell’obbligo, motivare gli adulti e permettere loro di partecipare all’apprendimento durante il resto della vita, oppure «Trovare modi di riconoscimento ufficiale delle esperienze di apprendimento non formali», oppure ancora «Trovare modi atti a rendere l’apprendimento più attraente sia nell’ambito dei sistemi formali, che al di fuori di essi». Sempre nello stesso anno (2002) il CEDEFOP - Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale - pone in evidenza la ricerca norvegese “*Learning – conducive work*”, nella quale si afferma che il lavoro deve essere considerato non solamente un contenitore delle competenze prodotte dal sistema educativo, ma anche un luogo di apprendimento e un autonomo produttore di competenze<sup>8</sup>. Due anni dopo, nel 2004, nel Rapporto intermedio presentato dal Consiglio europeo di Bruxelles si legge: «Il primo compito della scuola è quello di far sì, attraverso l’educazione, che tutti i giovani abbiano una formazione soddisfacente supportando le proprie aspirazioni e facendo il massimo per sviluppare le loro capacità» e «Le scuole dovrebbero anche essere potenziate per affrontare attività che promuovono attitudini e abilità imprenditoriali»<sup>9</sup>. Dopo il 2010, la Strategia di Lisbona è stata implementata dalla Strategia Europa 2020<sup>10</sup> verso gli orizzonti di un’economia intelligente, sostenibile e solidale. L’istruzione, l’occupazione, l’innovazione, l’integrazione e il clima-energia sono i 5 settori chiave su cui si basa la Strategia europea verso il 2020. In particolare sono sollecitati: l’apprendimento basato sul lavoro (tirocini, apprendistato, sistema duale, etc.), partenariati tra istituzioni pubbliche e private, mobilità (Erasmus+). Nel luglio del 2013 è stata altresì varata l’*European Alliance for Apprenticeships*<sup>11</sup>, un documento di sintesi delle posizioni europee sulla formazione *on the job*, che mira, in particolare, all’utilizzo dell’istituto dell’apprendistato e, più in generale, di tutti gli strumenti di alternanza scuola-lavoro. L’Alleanza ha la forma di una “dichiarazione

comune” in cui sono coinvolte direttamente le parti sociali europee<sup>12</sup>. Anche il Consiglio europeo, con la dichiarazione del 15 ottobre 2013<sup>13</sup>, ha precisato che tutti i percorsi educativi “*work-based*” sono considerati strumenti efficaci per promuovere l’occupazione giovanile, in particolare, grazie alla formazione di competenze che sono richieste e rilevanti nel mercato del lavoro. Un passo avanti viene fatto nel giugno 2016 dalla Commissione europea con l’adozione della *New Skills Agenda for Europe*, una nuova agenda globale per le competenze per l’Europa che prevede iniziative volte a far sì che tutti i cittadini europei sviluppino, sin da giovani, una ampia gamma di competenze utili e pertinenti rispetto alle richieste del mercato del lavoro, allo scopo di promuovere l’occupabilità, la competitività e la crescita in Europa<sup>14</sup>.

Per quanto riguarda gli strumenti per agevolare la transizione scuola-lavoro, giova ricordare alcuni dispositivi e strumenti per la diffusione della qualità e della trasparenza delle qualificazioni, soprattutto per facilitare la mobilità, nazionale e transnazionale, realizzate nell’ambito della Dichiarazione di Copenaghen (2002): la Decisione *Europass* [n. 2241/2004/CE] del Parlamento europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004, relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (*Europass*); la Direttiva [n. 2005/36/CE] del Parlamento europeo e del Consiglio del 7 settembre 2005, relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali; la Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente, del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 [2006/962/CE]; la Raccomandazione sulla costituzione di un Quadro europeo delle qualificazioni per l’apprendimento permanente (EQF - *European Qualifications Framework*), del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008; la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009, sull’istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell’istruzione e della formazione professionale (EQAVET - *European quality assurance in vocational education and training*); la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 riguardante una Metodologia per il trasferimento dei crediti per l’Istruzione e la formazione professionale

(ECVET - *European Credit system for Vocational Education and Training*); la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009, sull’istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell’istruzione e della formazione professionale (EQARF); la Raccomandazione del Consiglio dell’Unione europea sulla validazione degli apprendimenti non formali e informali del 20 dicembre 2012.

Il valore dell’integrazione tra apprendimento e lavoro è dimostrato peraltro da diversi studi empirici internazionali condotti sulle esperienze di *Work-Based Learning* (WBL) o *Work-Related Learning* (WRL). Come rilevato da Tino e Fedeli<sup>15</sup>, i suddetti studi dimostrano l’efficacia delle esperienze di WBL e WRL, attraverso i quali il mondo dell’istruzione e il mondo del lavoro collaborano tra loro al fine di creare ambienti di apprendimento che offrono agli studenti la possibilità di vivere e sperimentare importanti esperienze di apprendimento situato e che permettono loro non solo di conoscere il mondo del lavoro, di sviluppare competenze professionali e trasversali utili per chi è chiamato ad apprendere per tutta la vita<sup>16</sup>, ma anche di sviluppare la motivazione per l’apprendimento<sup>17</sup>, di sperimentare l’efficacia di un rapporto con adulti come mentori nei luoghi di lavoro<sup>18</sup> o l’inclusività dei luoghi di lavoro<sup>19</sup>, di testare le loro competenze generiche, come la trasferibilità della teoria alla pratica<sup>20</sup>, la loro capacità di gestire il tempo e le loro abilità comportamentali<sup>21</sup>. Un siffatto approccio è alla base del modello italiano dell’Alternanza Scuola-Lavoro (da ora in poi ASL)<sup>22</sup>, la cui componente chiave è la partnership tra scuola e mondo del lavoro e di cui, in questa occasione, risulta doveroso menzionare alcune ricerche svolte in Italia che dimostrano come l’esperienza degli studenti in azienda (*stage* e tirocini) possa stimolare la loro crescita in relazione all’uso del tempo in classe e al coinvolgimento consapevole e responsabile nella progettazione<sup>23</sup>, così come anche alcune buone pratiche e alcuni progetti innovativi nel campo dell’alternanza nati dopo l’approvazione della Legge 28 marzo 2003 n. 53, “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale”, o che sono stati avviati di recente in relazione all’obbligatorietà dell’alternanza prevista dalla Legge 13 luglio 2015 n. 107,

“Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”<sup>24</sup>.

WRL, WBL e ASL sono approcci che riconoscono il carattere relazionale della conoscenza e dell'apprendimento<sup>25</sup>, negoziati dal senso e dalla natura stessa dell'attività per le persone coinvolte. Sono forme di apprendimento che considerano la totalità della persona, oltre alla partecipazione a un sistema di attività<sup>26</sup> profondamente determinata dalla presenza dell'ambiente fisico, psicologico e culturale in cui l'individuo, l'attività stessa e il mondo si costituiscono reciprocamente<sup>27</sup>. Pertanto, gli obiettivi principali di queste forme di apprendimento situato contrastano con la visione della conoscenza come decontestualizzata, che rende le persone incapaci di generalizzare le proprie conoscenze<sup>28</sup>, sostenendo l'acquisizione di capacità, competenze e strategie da parte degli studenti attraverso la partecipazione a comunità di pratiche<sup>29</sup>. La peculiarità dell'ASL, come per gli approcci di WBL o WRL, è di essere una forma di apprendimento situato che non viene effettuata in un unico contesto, ma all'interno di uno spazio fatto di attività di collaborazione e condivisione tra due mondi. Pertanto, essa presuppone un'interazione tra organizzazioni diverse e relativi membri che attraversano regolarmente i confini dall'una all'altra, come avviene per gli studenti nei periodi di formazione a scuola e di alternanza in azienda, nonché la creazione di un “terzo spazio”<sup>30</sup>, dove i due mondi apparentemente distanti tra loro come l'istruzione e il lavoro, con le loro culture e le loro differenze, sviluppano un processo dialogico e comunicativo che conduce ad apprendimenti importanti nei sistemi di attività scuola-lavoro oppure «al confine» fra i due mondi<sup>31</sup>.

In Italia il valore formativo del laboratorio e dell'esperienza del lavoro e l'importanza del raccordo scuola-lavoro negli ultimi anni sono stati al centro di attenzioni da parte della ricerca pedagogica di molti studiosi<sup>32</sup> i quali, partendo da una concezione di alternanza come l'intercalare nel processo formativo di momenti di studi teorici con concreti momenti di pratica lavorativa, considerano il superamento della divisione fra studio e lavoro in quanto momenti differenziati ed eterogenei, come una soluzione per superare le insufficienze riscontrate nel modello tradizionale di scuola,

in grado di rendere progressivamente la persona che apprende consapevole e capace di controllo nei confronti della realtà in cui opera e con cui interagisce<sup>33</sup>. Anche i provvedimenti normativi specifici, di cui si discute ampiamente nel paragrafo successivo, sottolineano le finalità da perseguire nella progettazione di tali percorsi: realizzare modalità di apprendimento flessibili ed equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo d'istruzione, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica; arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'ulteriore acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro; favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi, gli stili di apprendimento individuali; realizzare un organico collegamento delle Istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile che consenta la partecipazione attiva nei processi formativi dei vari soggetti coinvolti; correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio.

Dal momento che, da un punto di vista pedagogico-didattico, l'alternanza si inserisce in un contesto di *learning-by-doing*, apprendimento situato e metodologie applicate in modelli formativi di impronta socio-costruttivista finalizzate allo sviluppo di competenze trasversali<sup>34</sup>, le coordinate teoriche dentro le quali si costruisce il presente discorso sulla formazione sono: la valorizzazione del ruolo della pratica nei processi di costruzione della conoscenza e il conseguente riconoscimento degli studenti come soggetti che apprendono da ciò che fanno e che producono dei saperi capaci di interpretare e risolvere problemi che incontrano; la descrizione dell'apprendimento nei diversi contesti sociali come una pratica situata, contestualizzata e inserita in un quadro significativo di attività che ha a che fare con la partecipazione e l'appartenenza; la ri-tematizzazione della formazione come situata e dispositivo riflessivo in grado di supportare i processi di apprendimento posti in atto dai tirocinanti assieme ai professionisti dentro i contesti lavorativi<sup>35</sup>. In particolare, nel presente contributo sono analizzati i processi di apprendimento e le relative dimensioni pedagogiche che permettono di ricostruire l'esperienza dell'ASL in termini di partecipazione ad una comunità di pratica. Nell'esperienza del tirocinio risulta

possibile ritrovare alcuni aspetti caratterizzanti le comunità di pratica: il bagaglio di *expertise* condiviso tra membri anziani e novizi; il patrimonio di saperi, i trucchi del mestiere, le conoscenze tacite, gli apprendimenti impliciti acquisiti sul campo che non sono facilmente insegnabili con metodi tradizionali. Al di là dei momenti istituzionali e formali se si considera l'esperienza del tirocinio nelle strutture ospitanti, risulta possibile constatare come gli studenti tendano prima ad inserirsi nelle comunità di pratiche dell'impresa o delle istituzioni accoglienti e successivamente a discutere, analizzare, negoziare, condividere informazioni di tipo burocratico, affinità culturali, prassi didattiche nonché costruire conoscenza all'interno delle classi di appartenenza a scuola. Nonostante il tirocinio e le comunità di pratiche siano concepiti come due universi concettuali molto diversi tra loro, perché il primo si presenta come una esperienza definita formalmente dal punto di vista amministrativo ed esecutivo, mentre il secondo si configura come un processo per definizione di natura informale, nella discussione della tematica sarà possibile rilevare come la formazione degli studenti implichi uno sviluppo delle competenze inteso come processo complesso che, integrando dimensione soggettiva e dimensione sociale, si attua in contesti di tipo formale e non formale in cui "apprendere dall'esperienza".

Alla base di percorsi di alternanza scuola-lavoro potenzialmente efficaci si rintracciano strategie adatte a favorire una connessione autentica o *connectivity* tra i due ambiti e continuità nelle azioni e nelle interazioni tra istituti scolastici e luoghi di lavoro conosciuta come *boundary crossing*<sup>36</sup> in un'ottica di co-costruzione e di partecipazione tra due o più sistemi di attività che, seppur diversi nelle loro entità interne, interagiscono attraverso un oggetto comune di attività. In tal senso, la teoria storico-culturale dell'attività o *Cultural Historical Activity Theory* (CHAT) e l'annessa teoria dell'apprendimento espansivo di Engeström, che prevedono lo spostamento del focus d'indagine dall'individuo isolato all'intera organizzazione interagente, artefatti inclusi<sup>37</sup>, comunità, individui, regole, divisione del lavoro, strumenti (sia materiali che simbolici), nonché all'oggetto dell'attività e ai prodotti/servizi in uscita, costituiscono parte della cornice teorica, assieme alla teoria della comunità di pratiche, utile per illustrare i punti di forza insiti nelle esperienze di ASL.

Pertanto le finalità del presente contributo sono: esplorare lo stato dell'arte del dialogo tra scuola e mondo del lavoro; rilevare le affinità tra ASL, comunità di pratiche e apprendimento trasformativo ed esperienziale; indicare alcune possibili prospettive future in merito di ASL e comunità di pratiche.

### **Che cos'è l'ASL e come si attua nella scuola**

Considerata come una delle più importanti politiche pubbliche varate nello scorso decennio a favore della creazione di solidi rapporti tra scuole e mercato del lavoro, l'ASL è da molti anni proposta da *policy-makers* e studiosi italiani attratti dal modello della formazione duale tedesca, visto il suo successo e vista la vicinanza geografica, storica ed economica tra la Germania e il nostro Paese<sup>38</sup>. In Italia l'ASL è un principio pedagogico che afferma lo stesso valore formativo di pratica e teoria, azione e riflessione, lavoro e studio. Giuseppe Bertagna definisce l'alternanza scuola-lavoro come una metodologia formativa disponibile per i ragazzi che frequentano sia i Licei che gli Istituti dell'istruzione e formazione professionale allo scopo di maturare meglio le competenze previste dai Profili educativi culturali e professionali dei differenti corsi di studio. Questa metodologia formativa ha bisogno di un rapporto vivo, reale e costante con i processi produttivi e sociali presenti in un territorio, di considerare i servizi e le imprese pubbliche e private come giacimenti culturali, sociali ed educativi a cui la scuola può attingere per migliorare le conoscenze e le abilità degli allievi e per trasformare queste conoscenze e abilità in competenze<sup>39</sup>. Essa può essere, dunque, considerata una modalità di insegnamento-apprendimento capace di partire dalle esperienze concrete (non formali, informali, occasionali) degli allievi per promuovere intenzionalmente una didattica formale durante la quale gli stessi siano aiutati a impadronirsi in modo critico delle conoscenze (teoretiche, tecniche, etiche) presenti in tali esperienze, a rifletterci sopra, ad avviare comparazioni e successive teorizzazioni formalizzate. L'alternanza correttamente progettata, vissuta e certificata<sup>40</sup>, quindi, permette non solo di essere più competitivi sul mercato del lavoro, ma anche la formazione integrale della persona, senza cui è impossibile qualsiasi forma di occupabilità<sup>41</sup>.

L'alternanza presuppone, pertanto, un nuovo paradigma didattico: da un tipo di apprendimento prevalentemente passivo ad un tipo di apprendimento che, senza rinunciare al valore epistemologico delle discipline e dell'apprendimento teorico, punta sull'integrazione fra la teoria e la pratica quotidiana<sup>42</sup>. L'ASL, pertanto, nella sua sostanza educativa, non può essere realizzata senza un profondo cambiamento dell'organizzazione e della prassi didattica la cui finalità principale è quella di consolidare un sistema di istruzione e formazione integrato, che aiuti i giovani a sviluppare competenze di base e competenze spendibili ai fini occupazionali, sulla base di strumenti atti a certificare sia gli apprendimenti formali, realizzati nel sistema di istruzione, sia quelli informali, acquisiti in contesti lavorativi.

Rafforzare l'offerta di formazione in alternanza permette di rispondere a due esigenze prevalenti, avvertite nel nostro Paese più che altrove in Europa: arginare il fenomeno dell'abbandono scolastico, con l'abbattimento del tasso di dispersione scolastica, recuperare i *Neet* (i giovani non inseriti in percorsi di studio, né nel mondo del lavoro), come anche adeguare la formazione dei giovani alle nuove competenze richieste dal mercato del lavoro, facilitandone l'accesso a maggiori e migliori opportunità di impiego. L'importanza di creare *partnership* tra educazione e mondo del lavoro è, a tal proposito, fortemente richiesta dalla normativa italiana. In particolare, il legislatore italiano ha cercato di percorrere questa strada, in particolare, formalizzando l'ASL all'interno della Legge delega 28 marzo 2003 n. 53, "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale", firmata dal ministro dell'istruzione Moratti, che si prefiggeva di razionalizzare la struttura della scuola secondaria di secondo grado italiana, distinguendo da una parte la componente liceale, gestita dallo Stato, in cui sarebbero dovuti confluire anche gran parte degli istituti tecnici, ribattezzati "licei tecnologici", dall'altra una componente tecnico-professionale, gestita dalle regioni, in cui si sarebbero fusi gli istituti professionali e la formazione professionale regionale. Si sarebbe spinto il sistema da una parte verso un modello di tipo liberale, con una scuola secondaria superiore generalista-accademica senza rapporti con il mercato del

lavoro ("liceizzata"), dall'altra verso il modello collettivista, con il sistema tedesco come ovvio punto di riferimento. In questo quadro, l'ASL era presentata (all'art. 4, c. 1) come

modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, con le rispettive associazioni di rappresentanza e con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, che assicuri ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro.

In questa modalità si può «svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni, attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro [...] per periodi di tirocinio che non costituiscono rapporto individuale di lavoro». Anche se il testo della suddetta legge non appare chiaro circa i rapporti tra ASL e altri componenti del sistema, emerge una chiara idea basata sulla creazione di un canale di tipo duale, alternativo al sistema scolastico ma con questo strettamente integrato, tant'è che si distingue un riferimento al modello tedesco con la citazione delle rappresentanze imprenditoriali e delle camere di commercio.

Il D. Lgs. 15 aprile 2005 n. 77, "Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53", definisce gli obiettivi e le modalità organizzative dell'alternanza. L'alternanza scuola-lavoro viene definita una metodologia didattica per attuare modalità di apprendimento flessibili ed equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo, che colleghino sistematicamente la formazione con l'esperienza pratica; arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro; favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali; realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e con la società civile che consenta la partecipazione attiva dei soggetti di cui all'articolo 1, comma 2 nei processi formativi; correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio.

Il ruolo dell'alternanza scuola-lavoro è stato successivamente confermato e consolidato con i Regolamenti emanati con i: D.P.R.15 marzo 2010 n. 87, "Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali", che sancisce, per gli Istituti Professionali, l'obbligo dello svolgimento di 132 ore di corsi in alternanza nelle quarte e quinte classi, in sostituzione della precedente "area di professionalizzazione", la cosiddetta "Terza area", introdotta in via sperimentale negli anni '90; D.P.R.15 marzo 2010 n. 88, "Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici", in cui i percorsi in ASL sono raccomandati come «strumenti didattici fondamentali per far conseguire agli studenti i risultati di apprendimento attesi e attivare un proficuo collegamento con il mondo del lavoro e delle professioni»; D.P.R. 15 marzo 2010 n. 89, "Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei", in cui i percorsi in ASL sono raccomandati «a partire dal secondo biennio» come «specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze richieste per l'accesso ai relativi corsi di studio e per l'inserimento nel mondo del lavoro».

Da tenere in considerazione le successive "Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, secondo biennio e quinto anno" degli Istituti Tecnici e Istituti Professionali e le "Indicazioni nazionali" dei percorsi liceali. In particolare, le Direttive n. 4/2012 e n. 5/2012, relative, rispettivamente, alle linee guida per il secondo biennio e il quinto anno degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali, sottolineano che

Con l'alternanza scuola lavoro si riconosce un valore formativo equivalente ai percorsi realizzati in azienda e a quelli curricolari svolti nel contesto scolastico. Attraverso la metodologia dell'alternanza si permettono l'acquisizione, lo sviluppo e l'applicazione di competenze specifiche previste dai profili educativi, culturali e professionali dei diversi corsi di studio.

Nel percorso che ha portato al consolidamento della metodologia dell'alternanza, un ruolo importante è rivestito dal D.L. 12 settembre 2013, n. 104, convertito dalla Legge 8 novembre 2013, n. 128, che rafforza la collaborazione, con finalità formative, tra scuola e mondo del lavoro, con l'obiettivo di facilitare e accelerare l'applicazione di norme già emanate che legano scuola e

lavoro, apprendimenti formali, non formali e informali. Il potenziamento dell'alternanza scuola-lavoro, nel suddetto provvedimento normativo, segue tre direttrici principali: lo sviluppo dell'orientamento, rivolto a studenti iscritti all'ultimo anno per facilitare una scelta consapevole del percorso di studio e favorire la conoscenza delle opportunità e degli sbocchi occupazionali, anche allo scopo di realizzare le azioni previste dal programma europeo "Garanzia Giovani". I percorsi di orientamento prevedono anche giornate di formazione in azienda per far conoscere il valore educativo e formativo del lavoro; la definizione dei diritti e dei doveri degli studenti della scuola secondaria di secondo grado impegnati in percorsi di alternanza scuola-lavoro, ovvero in attività di *stage*, di tirocinio e di didattica in laboratorio, senza pregiudizi per la tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro; l'introduzione di misure per la formazione dei docenti, finalizzate all'aumento delle competenze per favorire i percorsi di alternanza scuola-lavoro anche attraverso periodi di formazione presso enti pubblici o imprese. Il suddetto provvedimento normativo, all'articolo 8-bis, ha, inoltre, introdotto un programma sperimentale relativo allo svolgimento di periodi di formazione in azienda per gli studenti degli ultimi due anni delle scuole secondarie di secondo grado, attraverso la stipulazione di contratti di apprendistato.

Nel nostro Paese la collaborazione formativa tra scuola e mondo del lavoro ha registrato in tempi recenti importanti sviluppi in due direzioni: il potenziamento dell'offerta formativa in alternanza scuola-lavoro, previsto dalla Legge 13 luglio 2015, n. 107; la valorizzazione dell'apprendistato finalizzato all'acquisizione di un diploma di istruzione secondaria superiore, in base alle novità introdotte dal decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81, attuativo del Jobs Act<sup>43</sup>.

In particolare, la Legge 13 luglio 2015 n. 107, "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti"<sup>44</sup>, al comma 33 dell'art. 1 prevede "Percorsi di alternanza scuola-lavoro" per gli allievi delle classi del secondo biennio e del quinto anno degli istituti tecnici, professionali e dei licei. La legge rende obbligatorio a partire dalle classi terze nell'a.s. 2015/2016 un periodo di alternanza scuola-lavoro di almeno 400 ore nell'ultimo triennio degli istituti tecnici e professionali e di almeno

200 ore nei licei, da svolgere sia nel periodo scolastico che durante le vacanze estive. Oltre alle imprese potranno ospitare percorsi di alternanza scuola-lavoro gli ordini professionali, gli enti che si occupano di attività culturali e ambientali e gli enti sportivi iscritti al CONI. Sarà possibile inoltre svolgere percorsi di alternanza scuola-lavoro in modalità IFS (Impresa Formativa Simulata)<sup>45</sup>, sfruttando le reti digitali. La legge ha incrementato anche il finanziamento dei percorsi. La novità principale dei provvedimenti approvati nel 2015 è l'obbligatorietà dell'ASL per tutti gli studenti dell'ultimo triennio di scuola secondaria: il che significa diritto-dovere dei giovani italiani di imparare lavorando, così come accade per la maggior parte dei loro coetanei in tutta Europa<sup>46</sup>. Alla soluzione adottata nel 2003 che lasciava le scuole libere di organizzare le esperienze di alternanza nell'ambito della loro autonomia, secondo il principio ispiratore di sussidiarietà, subentra l'obbligatorietà dell'alternanza, motivando tutte le scuole, anche quelle che finora avevano ignorato quanto previsto dall'art. 4 della Legge n. 53/2003 ad intraprendere una vera e propria rivoluzione pedagogica e culturale che apre nuovi spazi di collaborazione tra scuole e imprese sul territorio e di partnership strutturate, sia sul piano formativo che sul piano organizzativo<sup>47</sup>. Con la suddetta Legge sono istituiti altri due importanti novità: il Registro Nazionale e la Carta degli studenti, che potranno contribuire in maniera positiva all'organizzazione e alla qualità dell'alternanza. Il Registro mira a rafforzare il raccordo tra la realtà formativa e quella imprenditoriale, rendendo più agevole la ricerca delle aziende disponibili ad accogliere gli studenti, riducendo una delle maggiori difficoltà che le scuole italiane si trovano ad affrontare e cioè, l'individuazione delle aziende con le quali stipulare le convenzioni necessarie all'attivazione di percorsi ASL<sup>48</sup>; la Carta dei diritti e doveri degli studenti sarà definita con un apposito Regolamento del Ministro e assegnerà un ruolo centrale allo studente, che diventerà protagonista del proprio processo formativo, potendo esprimere una valutazione sull'efficacia e la coerenza dei percorsi rispetto al proprio indirizzo di studi.

Si ricorda anche il Decreto Dipartimentale 15 settembre 2015 n. 936, che fissa le finalità, i requisiti e le specifiche dei progetti ASL e i criteri di ripartizione delle risorse

previste dal Fondo per il funzionamento delle istituzioni scolastiche (ex Legge n. 440/1997).

Infine, va fatto un accenno al Vademecum per le imprese preparato da Confindustria che può essere visto come una raccolta di istruzioni sulle novità dell'alternanza scuola-lavoro obbligatoria introdotte dalla Legge n. 107/2015. Il manuale nasce dall'ascolto dei territori e delle categorie del sistema Confindustria, ma anche dal confronto con autorevoli esperti di *Education* con l'obiettivo di accompagnare la realizzazione pratica del processo di riforma della scuola che fa della formazione sul lavoro uno dei suoi punti più innovativi e caratterizzanti. Nel dettaglio, si riassumono i vantaggi e i benefici che il nuovo corso dell'alternanza potrà apportare a scuola e imprese, la cui reciproca collaborazione è indispensabile per la buona riuscita dellariforma, e sono offerti inoltre suggerimenti pratici per le imprese e una rassegna di buone pratiche, provenienti dalle associazioni industriali di Confindustria, che possono rappresentare dei modelli di riferimento nel lungo cammino sulla via italiana dell'alternanza scuola-lavoro.

Tutti i provvedimenti legislativi di cui sopra, sono volti a rilevare la centralità del metodo pedagogico dell'alternanza e il valore dell'integrazione tra lavoro e scuola in quanto occasione e opportunità utile a promuovere nei giovani studenti una "cultura del lavoro". Come viene attuata l'ASL nella scuola italiana? Quali sono le figure principali coinvolte nei percorsi di ASL? Per quanto riguarda le modalità organizzative, nulla cambia rispetto a quanto stabilito dal D. Lgs. n. 77/2015, a parte il riconoscimento del ruolo attivo del Dirigente scolastico, a cui spetta sia l'individuazione che la scelta delle imprese e degli enti pubblici disponibili ad attivare percorsi in alternanza. Riguardo quest'ultimo punto, in particolare, nella Legge n. 107/2015 il Dirigente Scolastico viene considerato come la figura principale per la gestione dei percorsi di alternanza scuola-lavoro poiché ha il compito di individuare all'interno di un apposito registro, attivato presso le Camere di Commercio, le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili all'attivazione dei percorsi citati, a stipulare apposite convenzioni e a redigere una scheda di valutazione sulle eventuali difficoltà incontrate nella collaborazione con il mondo del lavoro. Oltre alla gestione prettamente organizzativa, al Dirigente Scolastico spetta, altresì, il delicato compito di promuovere, presso il

corpo docente, studenti e famiglie, quella svolta culturale che riconosce il valore formativo del lavoro attraverso la messa in atto di diverse azioni concrete: individuazione di un “team alternanza” permanente con relativo organigramma (ruoli e responsabilità); organizzare un sistema di comunicazione dei risultati al fine di coinvolgere maggiormente il territorio nell’innovazione della scuola (*accountability*); organizzare e realizzare azioni specifiche di formazione per tutti i docenti al fine di rivedere la struttura organizzativa delle discipline, rivisitando le consolidate metodologie trasmissive del sapere nell’ottica di percorsi sviluppati per competenze e integrati con esperienze lavorative reali o simulate; organizzare nei “dipartimenti disciplinari” una progettazione dell’azione formativa con obiettivi definiti, competenze da far raggiungere agli studenti, tempi e modalità didattiche, al fine di poter poi individuare le azioni da svolgere a scuola o in azienda per il raggiungimento delle *skills* richieste. Il Dirigente Scolastico inserisce l’alternanza scuola-lavoro tra i contenuti essenziali del Piano Triennale dell’Offerta Formativa<sup>49</sup> anche ai fini della quota di potenziamento dell’organico dell’autonomia e della scelta dei collaboratori (10% dell’organico). Alla base di tale azione si collocano due scelte fondamentali per il Dirigente Scolastico: innanzitutto, l’apertura della scuola al territorio, che implica la possibilità di utilizzare, ai fini dell’apprendimento, tutti i contesti esterni utili; in secondo luogo, l’impegno nel fornire una maggiore personalizzazione dei percorsi di apprendimento tramite l’alternanza scuola-lavoro, aprendo pertanto anche la possibilità di modificare il curriculum dello studente attraverso l’inserimento di insegnamenti opzionali nel secondo biennio e nell’ultimo anno, finalizzati all’orientamento e all’accesso al mondo del lavoro. È evidente come l’alternanza contribuisca alla valorizzazione dell’autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, sperimentazione e sviluppo<sup>50</sup>, che trova il suo momento più importante nella definizione e attuazione del Piano dell’Offerta Formativa Triennale<sup>51</sup>. In questo caso il contributo delle imprese potrebbe essere di grande supporto alla scuola, sia nell’individuazione delle discipline da inserire, sia nello svolgimento delle attività degli insegnamenti stessi. Viene auspicata, pertanto, una strutturazione dei percorsi ASL in forma pienamente

condivisa con le imprese: questo in considerazione del fatto che la relazione della scuola con il territorio può diventare una relazione vitale<sup>52</sup> in un’ottica di co-educazione, collaborazione e condivisione delle funzioni educative purché contempli al suo interno sia una progettazione condivisa dell’intero percorso, attraverso la costituzione di un Comitato Tecnico Scientifico (di rete o filiera/di territorio), che la definizione di un percorso individuale di apprendimento che tenga in considerazione lo sviluppo dei talenti e delle competenze degli studenti secondo l’ottica della personalizzazione educativa. Questa prospettiva richiede, a monte, senz’altro una riflessione sui rapporti tra i due sistemi e, in particolare, su se e quanto eventualmente questo debba comportare un adeguamento di uno dei due (pensiamo soprattutto alla scuola) alle logiche che regolano l’altro; comporta, altresì, sulla base dei fabbisogni della scuola, una connessione tra ASL, come metodologia per la qualificazione e l’integrazione di diversi tipi di contesti di apprendimento, e PTOF, come dimensione strategica della progettazione formativa del WBL nei diversi indirizzi di scuola.

Per quanto riguarda, invece, i soggetti coinvolti nei percorsi di alternanza scuola-lavoro si distinguono: oltre agli studenti, l’Equipe pedagogica; il responsabile organizzativo dell’alternanza dell’istituto; il tutor scolastico (interno); il tutor aziendale (esterno). Mentre l’équipe pedagogica, formata dai docenti delle discipline del curriculum in cui viene inclusa l’ASL, assicura la definizione degli obiettivi formativi in coerenza con le indicazioni nazionali e con il PTOF, progetta e predispone i percorsi relativi alle singole Unità di Apprendimento, identifica al suo interno il docente coordinatore con funzione di tutor scolastico per il gruppo di studenti, predispone il contratto formativo, al termine dell’esperienza esamina il report elaborato dal tutor aziendale e dall’allievo e verifica l’acquisizione delle conoscenze e competenze, il responsabile organizzativo dei percorsi di alternanza dell’Istituto è il soggetto che, in stretta collaborazione con il tutor scolastico, si occupa dell’organizzazione sul piano didattico, gestionale e logistico delle attività svolte in alternanza da parte degli studenti dell’istituto; il responsabile organizzativo ha altresì una buona conoscenza delle aziende presenti sul territorio e aggiorna la banca-dati delle imprese, associazioni, enti, organizzazioni interessate a progetti di

alternanza. I tirocini sono seguiti da un tutor scolastico e da un tutor aziendale che accompagnano lo studente nella fase di realizzazione dell'esperienza lavorativa. In particolare, il tutor scolastico, in quanto componente del CdC, collabora alla stesura del progetto formativo coerentemente con le caratteristiche e le prospettive di vita del giovane e con il percorso educativo culturale e professionale di riferimento, stimola la comprensione delle valenze dell'alternanza da parte dei genitori dell'allievo, provvede all'organizzazione e al monitoraggio del tirocinio, sostenendo il coinvolgimento e la motivazione dell'allievo, provvedendo al controllo della conformità del progetto individuale rispetto a quanto programmato, valutando e valorizzando gli obiettivi raggiunti e le competenze progressivamente sviluppate, gestisce le relazioni con il contesto in cui si sviluppa l'alternanza, collabora con il responsabile organizzativo di Istituto e con la équipe pedagogica; il tutor aziendale è invece il responsabile dell'attuazione del progetto formativo individuale e dell'inserimento e affiancamento dello studente sul luogo di lavoro per tutta la durata del tirocinio e concorda col tutor scolastico i dettagli operativi dell'esperienza. Il tutor aziendale, individuato prima che l'allievo entri in azienda, è un facilitatore dell'apprendimento, una vera e propria guida, un affiancatore di situazioni da vivere, da comprendere, da assimilare. Esso si assume il ruolo di accompagnare l'inserimento del giovane nell'ambiente di lavoro e di garantire lo svolgimento del programma di formazione concordato con la scuola; contestualmente, intrattiene rapporti con il tutor scolastico e/o con il responsabile organizzativo dell'istituto per progettare, organizzare e valutare l'esperienza, collabora alla progettazione, organizzazione e valutazione dell'esperienza di alternanza (con l'équipe pedagogica e con il tutor scolastico), esercitando una funzione informativa (regole, norme, consuetudini dell'azienda), orientativa, di guida e di sostegno all'apprendimento, nonché di facilitazione dello svolgimento delle verifiche.

## **ASL, comunità di pratica e apprendimento trasformativo ed esperienziale**

Secondo la prospettiva teorica del costruttivismo socio-culturale, la conoscenza è il prodotto di una costruzione attiva del soggetto, ha carattere "situato", cioè si àncora in un contesto concreto e si costruisce attraverso forme di collaborazione e di negoziazione sociale; l'apprendimento viene, pertanto, definito come processo sociale basato sull'esperienza<sup>53</sup>, in cui l'acquisizione delle pratiche è parallela a quella dell'identità sociale, all'appartenenza alla comunità e alla padronanza delle caratteristiche organizzative e relazionali della comunità. Il costrutto teorico di comunità di pratiche sorge all'interno di un filone di studi noto come "*Situated Learning Theory*"<sup>54</sup> che considera la cognizione come un processo situato e l'apprendimento come il risultato della partecipazione attiva alle pratiche e del processo di identificazione/appartenenza alla comunità di pratiche. Nate a partire da una riflessione specifica sull'apprendistato, le comunità di pratica sono riprese e definite da Wenger come dei gruppi di persone che si costituiscono per trovare comuni risposte a problemi inerenti l'esercizio del proprio lavoro e che interagiscono ed evolvono in maniera congiunta grazie ad un apprendimento sociale basato sulla passione per quello che fanno, sulla libera partecipazione e il mutuo aiuto<sup>55</sup>.

Più recentemente, Lipari e Valentini<sup>56</sup>, definiscono le comunità di pratica come i reticoli relazionali che nascono dall'insieme degli scambi che gli individui sviluppano attorno ai problemi delle loro pratiche allo scopo di trovare soluzioni soddisfacenti. La comunità di pratica, pertanto, può essere considerata come un dispositivo sociale di apprendimento, vale a dire come l'effetto visibile di reciproci avvicinamenti di individualità diverse che, ragionando su esperienze soggettive legate a un tema o ad una problematica collettivamente identificate, cercano soluzioni praticabili, cooperano per risolvere questioni relative ad attività lavorative prive di risposte codificate, complete e soddisfacenti, apprendendo dall'esperienza.

Così configurato, il costrutto di comunità di pratica, elaborato da Wenger e ripreso da Lipari, si presenta come una teoria sociale e situata dell'apprendimento che richiama un'area di studi dai confini molto ampi come le teorie della struttura sociale<sup>57</sup>, le teorie dell'esperienza

situata<sup>58</sup>, le teorie della pratica sociale<sup>59</sup>, le teorie dell'identità<sup>60</sup>, le teorie del potere<sup>61</sup>, i *Workplace Studies*<sup>62</sup>. Elementi fondamentali delle comunità di pratica sono: la partecipazione periferica legittimata, dalla prossimità tra i membri, dall'informalità relazionale, dal senso di appartenenza, dalla narrazione. I membri di una comunità di pratica condividono modalità di azione e di interpretazione della realtà, costituendosi nel loro insieme come una organizzazione informale all'interno di organizzazioni formali più ampie, articolate e complesse. Nelle comunità di pratica la crescita professionale non si basa tanto su un percorso formativo "definito" quanto piuttosto sulla condivisione di esperienze, valori, credenze, linguaggi e modi di fare che favorisce uno sviluppo del senso d'identità professionale, sull'individuazione delle migliori pratiche e la riflessione su di esse, sull'aiuto reciproco nell'affrontare i problemi quotidiani della propria professione. In quest'ottica la formazione è un processo che conduce il soggetto a modificare i propri comportamenti professionali in modo innovativo in un processo ciclico tra esperienza, riflessione e conoscenza, in un rapporto circolare tra teoria-pratica-teoria. Le comunità di pratica costituiscono un costrutto analitico che può contribuire a chiarire in che modo si apprende e come si sviluppa la conoscenza professionale.

Risulta evidente che, se questa è la definizione di comunità di pratica e se queste sono le sue caratteristiche, una struttura sociale come la comunità di pratica di fatto può essere uno strumento importante ed utile per la formazione degli studenti e per la loro progressiva professionalizzazione. Tanto più in una precisa epoca storica in cui viene richiesto un profilo di studente stimolato a coltivare la sua formazione e la sua professionalizzazione non più in una dimensione di isolamento, ma in un contesto reale di condivisione in cui è fondamentale avere cura dei processi di scambio e di comunione di pratiche nell'ottica del miglioramento globale<sup>63</sup>. Il costrutto di comunità di pratica risulta centrale nel presente contributo perché si ritiene che esso possa rappresentare una significativa ed efficace risorsa sia per la formazione e la professionalizzazione degli studenti, poiché si configurano come un contesto in cui si trasmettono e contemporaneamente si generano conoscenze, che per l'aggiornamento delle competenze professionali. Nel contesto di una disamina

dell'apprendere attraverso le comunità di pratica, particolarmente interessante sono i percorsi di alternanza scuola-lavoro in quanto modalità di formazione che permette di realizzare un apprendimento simile a quello che si realizza nelle comunità di pratica poiché in essi si riproducono le stesse dinamiche e gli stessi processi che caratterizzano le comunità di pratica stesse<sup>64</sup>. Attraverso il tirocinio, lo studente ha l'opportunità di inserirsi in una comunità professionale e nelle sue articolazioni formali (comunità professionali) e informali (comunità di pratica). Ogni pratica all'interno delle comunità dà luogo a due processi: la partecipazione e la reificazione. Il primo processo si verifica attraverso la partecipazione alle pratiche della comunità, le interazioni fra i membri, lo scambio di significati che fanno acquisire al soggetto nuovi apprendimenti, nuovi significati e interpretazioni che modificano il sé. La legge n. 107/2015, all'art. 1 comma 40, fa un esplicito riferimento alle convenzioni stipulate tra scuola e struttura ospitante in cui si rilevano le condizioni di svolgimento del percorso formativo e di partecipazione alla comunità professionale ed, in particolare, la natura delle attività che lo studente è chiamato a svolgere durante il periodo di alternanza scuola-lavoro all'interno della struttura ospitante, coerenti con gli obiettivi del progetto formativo condiviso tra la struttura ospitante stessa e l'istituzione scolastica e con i risultati di apprendimento previsti dal profilo educativo dell'indirizzo di studi<sup>65</sup>. Il termine "partecipazione" evidenzia il superamento del modello dell'apprendimento professionale inteso come semplice trasferimento di conoscenze decontestualizzate<sup>66</sup>: attraverso un graduale inserimento nella comunità, lo studente-tirocinante non si limita ad applicare le conoscenze teoriche che ha già acquisito in altri luoghi (scuola) ma apprende, tramite un vero e proprio processo di inculturazione, un repertorio costituito da diversi elementi espliciti ed impliciti quali norme, routine, narrazioni, simboli, rituali, consuetudini, linguaggi specifici<sup>67</sup>; l'apprendimento, dunque, non è più basato sulla memorizzazione di "repertori di soluzioni" preconfezionati ma su una collaborazione "generativa" di nuova conoscenza<sup>68</sup>. La condizione di tirocinante consente allo studente di inserirsi in una specifica comunità professionale secondo un processo basato sulla partecipazione periferica legittimata (*Legitimate Peripheral Participation, LPP*)<sup>69</sup>. Grazie a questo

particolare tipo di processo, il tirocinante-novizio inizia il suo percorso di apprendimento attraverso una partecipazione periferica per poi spostarsi, nel tempo, verso altre posizioni interne e più centrali alla comunità: la perifericità dei “nuovi arrivati”, che si contrappone alla partecipazione piena degli “anziani”, è collegata alle questioni dell’accesso alla rete della comunità e all’apertura, all’attraversamento dei confini della comunità stessa<sup>70</sup>.

Al di là dei momenti istituzionali e formali, lo studente-tirocinante si organizza in forme spontanee e poco strutturate o in aggregazioni informali basate sulla comunanza di identità disciplinari, affinità culturali, condivisione di prassi didattiche, cui viene riconosciuto un ruolo non secondario nella vita e nell’identità della scuola e della sua stessa offerta formativa. In questa prima fase, lo studente-tirocinante per rendere intellegibile ciò che osserva si affida prioritariamente a schemi interpretativi che provengono dalla sua biografia personale: l’abitudine a considerare la pratica come applicazione diretta della teoria conduce lo studente-tirocinante in un primo tempo a ritenere che possa sempre esistere una teoria da applicare e che le incongruenze con l’esperienza siano da considerare come la conseguenza di un errore. Quando tali schemi si rivelano insufficienti o inadeguati cerca il confronto con i membri esperti della comunità: dopo avere assistito alle pratiche con il ruolo di osservatore attivo, pone domande, esprime osservazioni, si confronta con il tutor, con altre figure professionali, con i compagni, incrociando la propria attività con le dimensioni cooperative, collegiali, organizzative della professionalità. Nei percorsi di alternanza, lo studente apprendista attraverso la mediazione dei tutor, progressivamente entra sempre più a fondo nell’organizzazione lavorativa e, prendendo parte attiva alle pratiche, ne coglie sempre meglio i significati e il valore. Lasciando intatta la titolarità del tutor aziendale, così come definita in tutte le fasi del percorso secondo un protocollo stabilito tramite accordo scuola-impresa, le relazioni tra tutor aziendale e tirocinanti prescindono dal ruolo istituzionale e tale informalità agevola la partecipazione e l’inserimento dei neofiti-tirocinanti alle pratiche e alle relazioni delle comunità di pratica già presenti nell’impresa, nell’azienda, nell’ente, negli ordini professionali ospitanti. Il progressivo coinvolgimento dello studente-tirocinante nelle attività professionali, praticato

quotidianamente e gradualmente dai membri dell’impresa quando dimostrano di potersi fidare del novizio, sancisce il riconoscimento sociale dell’appartenenza di quest’ultimo alla comunità dei professionisti. La consapevolezza del miglioramento delle proprie competenze professionali genera a sua volta l’*empowerment* del tirocinante il quale, nel momento in cui acquisisce uno status all’interno della comunità professionale, viene legittimato non solo all’osservazione ma anche alla partecipazione ad alcune pratiche. Spetta all’impresa decidere a quali opportunità di apprendimento il tirocinante potrà accedere, definendo esperienze di quantità e di qualità molto diverse. L’intento, esplicitato nella Legge n. 107/2015 e nella Guida operativa MIUR sull’ASL (2015), è di costruire un processo che veda, nel corso degli anni scolastici, un crescente coinvolgimento degli studenti nelle attività presso le imprese o gli enti, accompagnato dall’evoluzione delle finalità dell’alternanza da obiettivi puramente orientativi ad obiettivi finalizzati all’acquisizione di competenze lavorative e trasversali attraverso l’esperienza, secondo i concetti di gradualità e progressività, tanto che tutti i dati utili all’orientamento e all’accesso al mondo del lavoro, le competenze acquisite e anche le esperienze in alternanza, sono presenti nel curriculum dello studente<sup>71</sup>. Ne consegue una pluralità di possibili tipologie di approccio, di inserimento e di esperienze dei tirocinanti. Generalmente, in una azienda o in una impresa, come in altri ambienti di lavoro, i tirocinanti eseguono dei compiti specifici, alcuni dei quali ritenuti particolarmente significativi e resi prescrittivi dal progetto di tirocinio, altri derivanti dalle esigenze del contesto in un dato momento.

Lo sguardo “altro” che lo studente-tirocinante porta con sé dentro l’impresa e la sua disponibilità ad entrare in relazione con le comunità di pratica potrebbero costituire un fattore di crescita non solo per l’impresa stessa ma anche per tutta la comunità scolastica: da un lato, l’inserimento di uno studente-tirocinante nel contesto lavorativo non coinvolge solo il suo rapporto con il tutor aziendale ma tutti i membri della comunità professionale accogliente; nello stesso tempo, la possibilità di sperimentare il contesto lavorativo come ambiente di apprendimento diverso rispetto a quello abituale (aula scolastica) e le relazioni tra studente-tirocinante, tutor aziendale, tutor scolastico e chi, a diverso titolo, collabora nell’ambito dei percorsi di alternanza nell’impresa e nella

scuola, consente a ciascuno di considerare la realtà lavorativa da nuovi punti di vista e quindi di diventare potenziali agenti del cambiamento in essa.

Alla base della comunità di pratica vi è, infatti, una concezione di persona come capacità di incontro<sup>72</sup> e di reciprocità<sup>73</sup> che porta a concepire i suoi membri come prossimi<sup>74</sup> tra loro e disposti a sostenersi nei momenti di difficoltà. All'interno delle comunità di pratica gli studenti-tirocinanti apprendono uno dall'altro, uno con l'altro, uno per l'altro condividendo la conoscenza acquisita, l'entusiasmo, le sfide e i vantaggi che il loro apprendimento produce. È attraverso un'adeguata esperienza in una comunità di pratica professionale che lo studente-tirocinante può essere aiutato, altresì, ad acquisire competenze e a sperimentare se stesso come "professionista riflessivo"<sup>75</sup>, in grado di riflettere sul proprio lavoro e sulle situazioni caratterizzate da incertezza, unicità e conflitti valorizzando le conoscenze tacite dell'azione professionale, la riflessione nel corso dell'azione, fornendo, infine, non la soluzione ad un problema, ma la reimpostazione e il rimodellamento di una situazione problematica e la produzione.

Si delinea quindi la seconda caratteristica fondamentale dell'apprendimento attraverso l'esperienza: la reificazione, che consiste «nell'oggettivazione di un'esperienza, nel processo che la congela in un'entità materiale». I prodotti della reificazione non sono solo oggetti concreti, materiali, ma possono essere idee messe in pratica, per esempio attraverso l'azione didattica. Secondo Wenger sono «rappresentazioni visibili di ampi spazi densi di significati umani»<sup>76</sup>, permettendo una maggiore viabilità della conoscenza. Ed è quello che avviene con l'organizzazione di una adeguata disseminazione dei risultati del progetto di ASL, ad opera sia del Dirigente Scolastico che degli studenti, mediante incontri e convegni territoriali, riunioni collegiali a cui invitare, oltre che i soggetti interni alla scuola anche gli *stakeholders* esterni e i genitori degli studenti, o mediante la pubblicazione dei risultati conseguiti con la messa in pratica del progetto sul sito della scuola. Ciò avviene, altresì, con la pubblicizzazione del processo attivato in relazione ai risultati conseguiti, ossia con la certificazione delle competenze ad opera delle istituzioni scolastiche che rendono trasparente la qualità dell'offerta formativa per mezzo della descrizione delle attività attraverso le quali sono state mobilitate le

competenze dello studente, assumendosi una responsabilità che testimonia la qualità della propria offerta formativa, come previsto in esito ai risultati degli esami di Stato, a conclusione del percorso triennale di alternanza, nel certificato rilasciato ai sensi dell'articolo 6 dei DD.PP.RR. nn. 87 e 88 del 2010, per gli istituti professionali e tecnici, e dell'articolo 11 del D.P.R. n. 89 del 2010 per i licei, o all'uopo nel modello allegato all'Ordinanza annuale sugli esami di Stato, indicando le competenze acquisite in alternanza.

Risulta rilevante sottolineare che il processo di costruzione delle competenze attraverso la partecipazione alla vita professionale e il coinvolgimento in processi di reificazione produce anche degli effetti sull'identità: il tirocinante mentre apprende si trasforma, cambia se stesso fino a riconoscersi quasi come professionista. Normalmente questo processo non viene subito: il tirocinante avverte l'esigenza di trovare un nuovo equilibrio tra un'identità che è il frutto della sua storia pregressa e l'esigenza di dare significati alle nuove esperienze vissute; conseguentemente sceglie una sua personale traiettoria di avvicinamento al centro della comunità e ciò implica un parallelo processo di rafforzamento dell'identità che consegue dalla possibilità per il neofita di assumere nel tempo ruoli sempre più attivi all'interno della comunità, fino ad essere riconosciuto egli stesso come "membro esperto". In questo senso, la formazione professionale, identificata come campo di promozione di apprendimenti strumentali, di *skills*, di informazioni, può essere tematizzata anche come un processo di trasformazione collegato con la de-costruzione e ri-costruzione dell'identità di un soggetto individuale o di una comunità: partecipando al contesto culturale e agli scambi interpretativi che si svolgono all'interno di esso, lo studente-tirocinante da una parte modifica il sistema culturale tramite le azioni ermeneutico-interpretative che pone in atto, dall'altra, accede tramite queste azioni alla propria identità soggettiva, al proprio sé<sup>77</sup>.

Per quanto riguarda il percorso formativo realizzato in aula, tenendo conto che le esperienze formative di tirocinio possono essere diverse per ciascuno studente, è opportuno che il consiglio di classe preveda strategie formative che portino ad allineare l'intera classe nel processo di apprendimento. Il consiglio di classe può: stabilire le modalità di condivisione degli apprendimenti con tutta la

classe (comunicazione dei contenuti qualificanti dei tirocini; attività di formazione *peer-to-peer*; *project work* guidati dall'azienda, etc.); organizzare l'eventuale ripresa di "contenuti essenziali" trattati a scuola, attraverso lo studio individuale, la fornitura di sussidi didattici, la gestione di sessioni d'aula o di laboratorio supplementari, come previsto dall'articolo 1, comma 60, della Legge n.107/2015<sup>78</sup>; valutare gli apprendimenti acquisiti e le competenze sviluppate nel corso delle attività di allineamento, utilizzando gli stessi criteri definiti in sede di programmazione dell'alternanza<sup>79</sup>.

Come rilevato precedentemente, per gli studenti-tirocinanti è importante condividere idee, metodologie, obiettivi nonché considerare la pratica come oggetto di indagine e di riflessione individuale e collettiva. Nella *ratio* dei percorsi di ASL i momenti riflessivi sono praticati a scuola dall'équipe pedagogica e dai tutor scolastici, nelle aziende, imprese, ordini professionali o enti ospitanti dal tutor aziendale, esplicandosi attraverso la predisposizione di opportunità concrete per riflettere e, dunque, per riconoscere, interpretare, interiorizzare; elaborare connessioni; acquisire consapevolezza circa i fattori e i fenomeni incidenti sull'apprendimento. La riflessività e la metacognizione costituiscono entrambe valide premesse per alimentare le condizioni psicologiche che permettono al soggetto di sentirsi coinvolto nella relazione educativa e di diventarne protagonista. Il suddetto modo di procedere può favorire nello studente-tirocinante la consapevolezza circa il proprio modo di apprendere e di riflettere sulla propria esperienza di apprendimento e aiuta altresì a sviluppare fiducia nelle proprie capacità, senso di autoefficacia in quanto soggetto che sperimenta se stesso come capace di compiere azioni in vista del perseguimento di obiettivi e che percepisce un senso di adeguatezza circa i compiti richiesti.

Contestualmente, la riflessione degli studenti tirocinanti sull'esperienza svolta dà al personale esperto coinvolto nell'ASL una valida occasione per riflettere sulla stessa al fine di comprendere quali cambiamenti nella gestione organizzativa, nella progettazione didattica e nella valutazione degli apprendimenti sono richiesti alle scuole per portare avanti i suddetti progetti di ASL. L'approccio riflessivo con cui gli insegnanti sono aiutati a riflettere sulle premesse, sugli scopi delle loro azioni può essere un modo per valorizzare le loro capacità di fare teoria,

ricostruendo i significati di un agire quotidiano che, più o meno tacitamente, disegna e confluiscono nel curriculum. Riassumendo, la riflessione permette di agire, dal lato dello studente-tirocinante, sulla dimensione del percepito (in che modo lo studente-tirocinante ha percepito i luoghi di lavoro e l'esperienza di ASL?), dal lato del tutor interno e dell'équipe pedagogica, sulla dimensione del dichiarato (il modo in cui sono stati pianificati sia i contesti lavorativi che quelli d'aula è stato adeguato rispetto allo scopo?), dal lato del tutor esterno, sulla dimensione dell'agito (le strategie messe in atto per assicurare la partecipazione degli studenti-tirocinanti alle pratiche degli ambienti di lavoro sono state adeguate?). Pertanto, l'esperienza di riflessione può essere tematizzata come azione di accompagnamento, sviluppo e cura di comunità di pratiche, grazie alla quale docenti, personale esperto e studenti-tirocinanti possono riflettere e imparare insieme. Valorizzare l'esperienza in termini di comunità di pratiche significa rilevare l'importanza del sapere pratico-professionale in quanto sapere specifico che si crea durante il circolo virtuoso teoria-pratica-teoria: esso si produce a partire dall'acquisizione di conoscenze teoriche durante la preparazione iniziale, si trasforma durante l'esercizio della professione e si ri-costruisce teoricamente arricchendosi con nuove conoscenze ed *expertise*<sup>80</sup> quando la pratica diventa oggetto di indagine e di riflessione individuale e collettiva, ovvero di ricerca (comunità di pratica). In accordo con quanto sostenuto da Wenger, McDermot e Snyder<sup>81</sup>, e più recentemente da Lipari e Valentini<sup>82</sup>, per una formazione professionale intesa come coltivazione di comunità di pratica, si tratterà di individuare i temi oggetto di interesse strategico attorno ai quali i tirocinanti possono associarsi tra loro al fine di costruire la propria identità sulla base di una condivisione di un percorso comune (il settore disciplinare) nonché di attività, conoscenze, esperienze ed interessi simili; in secondo luogo, si tratterà di incoraggiare la fiducia tra i partecipanti, il rispetto, l'ascolto reciproco e la condivisione delle idee, alla cui base si collocano le condizioni favorevoli per la nascita della comunità stessa; rispetto alla pratica, si cercherà di mettere in evidenza e valorizzare la "produttività" della comunità, vale a dire tutto ciò che, in termini di nuove conoscenze, frutto del lavoro d'insieme, il gruppo riesce di volta in volta a conseguire. In tal modo, anche a scuola si crea

un'occasione per "ricomporre" l'esperienza svolta nel corso del tirocinio e in cui integrare la dimensione individuale con quella collettiva dell'apprendere attraverso la discussione e l'interazione<sup>83</sup>. È infatti a partire dalle narrazioni, nella triplice modalità del raccontare, dell'ascoltare e dello scrivere, che risulta possibile attivare una specifica riflessività interrogando criticamente l'esperienza formativa, fino a fare emergere le tante dimensioni nascoste della pratica e sollecitare processi sociali di negoziazione di significato, di trasmissione-costruzione della conoscenza, co-costruzione di processi di apprendimento<sup>84</sup> e di "storie condivise di apprendimento"<sup>85</sup> attraverso processi di accompagnamento e sostegno formativo. Le "conversazioni riflessive" chiamano in causa un contesto di significato condiviso, l'appartenenza dei tirocinanti ad una famiglia professionale e in particolare ad una comunità con cui condividere determinate pratiche. Il raccontare storie si presenta quindi come uno dei canali privilegiati per scambiare conoscenze tra pari e per fare circolare conoscenza dentro la comunità di pratiche<sup>86</sup>. Un ruolo molto importante nei processi riflessivi tramite narrazione, oltre che dalle conversazioni riflessive nelle strutture ospitanti e in aula, è svolto anche dal diario di bordo, dal portfolio delle competenze, dal report finale compilati dallo studente-tirocinante che non si configurano semplicemente come atti di scrittura formale attraverso cui rendere testimonianza di una competenza acquisita, ma rappresentano un momento di riflessione sull'esperienza vissuta e di comprensione della sua portata formativa e orientativa. In questo senso risulta possibile parlare di "apprendimento tramite la narrazione".

Possiamo riassumere il valore formativo dell'esperienza di tirocinio in strutture ospitanti con le seguenti considerazioni: per gli studenti l'aiuto reciproco nel proporre e risolvere elementi di criticità e problemi quotidiani riscontrati nella realtà lavorativa presso cui svolgono il tirocinio, la condivisione di attività e materiali di diverso tipo durante il tirocinio stesso, rappresentano una risorsa ed un vantaggio per tutti i membri della comunità; nello stesso tempo, l'esperienza ha ripercussioni positive anche per gli altri partecipanti all'alternanza formativa: a differenza del tutor aziendale che, pur essendo strettamente in contatto con il tutor scolastico, occupa una posizione centrale all'interno della comunità di pratica

dell'azienda o dell'impresa ospitante, i tutor scolastici, il responsabile organizzativo e l'équipe pedagogica, rimanendo ai confini, grazie alle discussioni con i tirocinanti sulle esperienze da loro vissute, hanno l'opportunità di affacciarsi su molteplici comunità di pratica. Le suddette riflessioni sulla visione del tirocinio formativo in termini di coltivazione di comunità di pratiche possono essere considerate un piccolo ma significativo esempio delle potenzialità formative offerte dal superamento della separazione, per una reale integrazione tra scuola e lavoro<sup>87</sup>.

### Prospettive future

L'alternanza è una metodologia didattica che concorre a "disciplinare" l'acquisizione del sapere, ha una valenza che potrebbe essere definita "trasformativa" ed esperienziale<sup>88</sup>, in quanto contribuisce a dare una forma diversa ai saperi, privilegiando strategie metodologiche ritenute efficaci ai fini motivazionali<sup>89</sup> e valorizzando l'affiancamento dello studente da parte di attori che provengono sia dall'interno che dall'esterno della scuola<sup>90</sup>. Nell'ASL costituiscono fattori rilevanti: la progettazione dell'esperienza come strumento in grado di mettere in comunicazione le diverse comunità coinvolte e conciliare le prospettive; l'accesso alla pratica nel senso che gli studenti devono vedere realizzata la possibilità di entrare nei contesti lavorativi come membri a pieno titolo, legittimati, nonché avere l'opportunità di confrontarsi con le attività che connotano la comunità di pratica anche se da posizioni periferiche; l'analisi della pratica agita dagli studenti nei contesti di lavoro e la riflessione messa in atto sull'esperienza; il ruolo dei tutor (interni ed esterni) come figure di intermediazione.

Il modello proposto dalle comunità di pratica, grazie alla capacità di agire più sulle teorie in uso che su quelle dichiarate, di integrare le conoscenze tacite, di riflettere sulle situazioni problematiche, di produrre sapere pratico, e quindi contestualizzato, di rendere viva la rete di contatti e il patrimonio umano e professionale creato durante le esperienze di formazione, evitando un'eventuale caduta nell'isolamento formativo e professionale, potrebbe avere un impatto di rilievo sullo sviluppo formativo e professionale dello studente, anche rispetto ad altre attività di formazione<sup>91</sup>. In presenza di organizzazioni disposte a

sperimentare ufficialmente forme alternative di apprendimento e formazione professionale, risulta possibile in ogni caso facilitare l'adozione di forme di comunicazione, come le comunità di pratiche, che supportino gli apprendimenti e grazie alle quali passare dal *LearningAbout* al *Learning to Be*.

Quali possono essere le prospettive future in merito all'intreccio tra ASL e comunità di pratiche? Tenendo in considerazione da una parte la pervasività delle tecnologie e delle forme di comunicazione mediata dal computer che, agendo sulle motivazioni ad apprendere dello studente, sollecitano nuove problematiche di metodo, dall'altra le riflessioni di Perla<sup>92</sup> sulle prospettive metodologiche legate al costrutto di comunità di pratica che destano l'attenzione degli studiosi e dei ricercatori per gli sviluppi che lasciano prefigurare dal punto di vista didattico, ossia la progettazione *community-based*<sup>93</sup>, basata sulla metafora organicistica della coltivazione, e le comunità di pratica virtuali<sup>94</sup> e ambienti di *community*<sup>95</sup>, si potrebbe, ad esempio, ipotizzare la possibilità di dare sia agli insegnanti che agli studenti-tirocinanti l'opportunità di integrare i percorsi di ASL *face to face* con un *training* in piattaforma virtuale in cui scuole, studenti, docenti, tutor scolastici e aziendali siano dotati di tutti gli strumenti necessari per lavorare secondo le metodologie previste dal progetto, nell'ambito di un contesto interattivo in cui sperimentare l'opportunità di mantenere sia legami sociali *de visu* che virtuali.

Ai docenti delle classi partecipanti ai progetti di ASL potrebbe essere erogato un servizio di accompagnamento e formazione a distanza, svolto in piattaforma in una comunità di pratica parallela a quelle degli studenti, al fine di dare loro la possibilità di seguire attività di formazione in piattaforma non solo per supportare il lavoro degli studenti, ma anche per apprendere nuove metodologie con cui innovare il proprio insegnamento. Questo percorso sarebbe finalizzato da un lato a mantenere le comunicazioni e gli scambi tra colleghi, aggiornarsi vicendevolmente sui progressi degli studenti ed individuare immediatamente eventuali problematiche, dall'altro ad offrire ai docenti le metodologie e gli strumenti adottati nel progetto in modo che possano comprendere e sostenere il lavoro dei loro studenti e acquisire le buone pratiche per utilizzarle nella didattica.

Con le stesse modalità, agli studenti-tirocinanti potrebbero essere proposte in piattaforma virtuale sia situazioni problematiche incontrate durante il tirocinio, sia situazioni problematiche appositamente predisposte, anche se strettamente collegate al tirocinio stesso, per la cui risoluzione si potrebbero mettere a loro disposizione strumenti di tutorato sincrono e asincrono, di collaborazione, di valutazione e autovalutazione. La scelta di utilizzare ambienti digitali per risolvere situazioni problematiche legate alle esperienze di ASL potrebbe costituire uno strumento flessibile per l'apprendimento degli studenti: la possibilità di risolvere problemi attraverso registri diversi (simbolico, grafico, numerico) consentirebbe di applicare lo stile di apprendimento più consoni alle proprie attitudini e osservare gli stessi contenuti sotto punti di vista differenti. Si potrebbero proporre situazioni problematiche appositamente aperte a soluzioni non standard e affrontabili con approcci diversi: ciò al fine di valorizzare le risorse e i modi di ragionare di ogni studente. I collegamenti con le altre discipline, spesso non adeguatamente mostrati durante le lezioni scolastiche, potrebbero offrire una visione più realistica delle applicazioni della discipline stesse coinvolte nel progetto di ASL, aiutando lo studente ad intraprendere consapevolmente scelte di carriera e di indirizzo di studi e svolgendo anche una significativa azione di orientamento. La padronanza nell'utilizzo di un ambiente digitale, oltre ad essere utile per potenziare il proprio percorso curricolare, è un'abilità richiesta nel mondo del lavoro. Le attività del *training* da svolgere in un ambiente virtuale di apprendimento, pertanto, stimolerebbero lo sviluppo di competenze digitali e di collaborazione in rete da spendere nel mondo del lavoro. Gli studenti-tirocinanti, oltre a trovare risorse pensate e preparate appositamente in forme e modalità differenti per aiutarli a risolvere i problemi, come video e file interattivi, imparerebbero anche a comunicare e cooperare in rete, aiutandosi a vicenda mediante attività di *tutoring* in modalità asincrona (forum di discussione supervisionato da tutor) e sincrona (attraverso strumenti di *web-conference* che consentono l'interazione diretta con un tutor attraverso la condivisione dello schermo, della voce e di una chat). Gli strumenti per il *tutoring* dovranno essere progettati per favorire la creazione di comunità di pratica, vale a dire di un gruppo di persone che collaborano in rete per raggiungere un

obiettivo comune. Nell'ambito dei suddetti percorsi, gli allievi dei vari indirizzi di studio dovranno essere stimolati ad una riflessione sulle loro "esperienze di lavoro" sia a scuola che negli ambienti digitali poiché la riflessività è necessaria ed utile per acquisire e interiorizzare gli elementi costitutivi della "cultura del lavoro": come ribadito nel paragrafo precedente, la riflessione permette infatti di dirigere in modo consapevole e prospettico le proprie azioni configurandosi come dispositivo regolativo in grado non solo di comprendere e controllare l'esperienza, ma soprattutto di dirigere e controllare l'agire umano nonché di validare l'intelligibilità di quanto si fa, del perché lo si fa e di come lo si fa<sup>96</sup>. Si ritiene che in questo modo si potrebbero porre le basi per lo sviluppo di

una intenzionalità orientativa intesa come processo che la persona mette in atto spontaneamente per gestire con consapevolezza (capacità riflessiva), con autonomia (capacità di autodefinizione) e responsabilità (di sé verso gli altri) le proprie scelte<sup>97</sup>, attraverso l'implementazione e lo sviluppo di forme di "alternanza digitale" in un costante confronto con il reale. Risulta evidente che l'esperienza professionale delle Imprese Formative Simulate e, più in particolare, dell'applicazione al mondo della scuola delle teorie provenienti dal mondo della rete, come ad esempio le teorie e le esperienze di *gamification* o apprendimento per mezzo di giochi interattivi<sup>98</sup>, incoraggia a muoversi in tale direzione.

ROSSANA SICURELLO  
University of Enna "Kore"

<sup>1</sup> R. Di Nubila, D. Fabbri, U. Margiotta, *La formazione oltre l'aula: lo stage*, CEDAM, Padova 1999, p. 7.

<sup>2</sup> Se da un lato il rapporto presentato al *World Economic Forum* di Davos 2016 prevede che entro quattro anni cinque milioni di posti di lavoro saranno rimpiazzati da robot e macchine intelligenti, è anche vero che lo sviluppo tecnico-digitale richiede la nascita di nuove figure professionali, di professionisti "a distanza", che possano offrire le proprie prestazioni online, risolvendo problemi di tempo e spazio, come il caso dell'insegnante virtuale in università on line.

<sup>3</sup> Schwartz è tra i primi teorici a denunciare la distanza tra scuola e lavoro, con particolare riferimento all'idea di alternanza formativa. Lo studioso afferma che la formazione in alternanza si trova ad essere collocata tra due trappole: da un lato, l'assolutizzazione della formazione, dall'altro, l'assolutizzazione del lavoro: mantenendo una separazione, tra il sapere (la teoria, data nel momento della formazione) e il fare (il lavoro), non si fa in realtà che confermare, parallelamente, l'assolutizzazione della formazione oppure l'assolutizzazione del lavoro, senza inaugurare, come si pretenderebbe, una nuova pratica formativa. Si veda: B. Schwartz, *Modernizzare senza escludere. Un progetto contro l'emarginazione sociale e professionale*, Anicia, Roma 1995, pp. 224-225.

<sup>4</sup> N. Ordine, *L'utilità dell'inutile*, Bompiani, Milano 2013.

<sup>5</sup> G. Bertagna (Ed.), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Cisem, Quaderni, Franco Angeli, Milano 2003.

<sup>6</sup> E. Cresson, *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva. Libro bianco su istruzione e formazione*, Commissione Europea, Lussemburgo 1995.

<sup>7</sup> Nel marzo del 2000, a Lisbona, il Consiglio Europeo adottò l'obiettivo strategico di «diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale». La strategia globale per la crescita e l'occupazione, concertata per il raggiungimento di questo obiettivo entro il 2010, riguardava circa dieci aree diverse che includevano le politiche sociali e i settori rilevanti per la costruzione di una economia basata sulla conoscenza e per la modernizzazione del modello sociale europeo.

<sup>8</sup> S. Skule, A.N. Reichborn, I.J. Leren (Eds.), *Learning-Conducive Work: A Survey of Learning Conditions in Norwegian Workplaces*, CEDEFOP Panorama Series, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2002.

<sup>9</sup> Si veda: *Educazione e formazione 2010. Il successo della strategia di Lisbona spinge a riforme urgenti*, Cons. Educ. 6905/04, Bruxelles 2004.

<sup>10</sup> Europe 2020: a strategy for smart, sustainable and inclusive growth, COM(2010) 2020 final. Estratto da: <http://eur-lex.europa.eu/lexuriServ/lexuriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>.

<sup>11</sup> European Alliance for Apprenticeships, Declaration of the European Social Partners, the European Commission and the Lithuanian Presidency of the Council of the European Union, 2013. Estratto da: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catid=1147>. L'Italia ha aderito all'Alleanza con una carta di impegni nel luglio del 2015.

<sup>12</sup> L'Italia aderisce con una carta di impegni all'Alleanza di cui sopra nel luglio del 2015, anche se l'importanza dell'alternanza scuola-lavoro era già stata riconosciuta nel febbraio 2014 con l'emanazione delle Linee Guida Nazionali per l'Orientamento Permanente.

<sup>13</sup> Declaration of the Council of the European Union 14986/13. Estratto da: <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&F=ST%2014986%202013%20INIT>.

<sup>14</sup> La *New Skills Agenda for Europe* si configura come un piano per contrastare le criticità legate alle competenze che espongono fortemente i cittadini al rischio di disoccupazione, di povertà e di esclusione sociale, proponendo dieci iniziative concrete da attuare nei prossimi due anni: la definizione di una Garanzia per le competenze (*The Skills Guarantee*), per assicurare alla popolazione adulta scarsamente qualificata l'acquisizione di competenze alfabetiche, matematiche e digitali minime; una revisione del Quadro europeo delle qualifiche (EQF); la costruzione di una "coalizione per le competenze e le occupazioni digitali" per promuovere l'acquisizione di competenze digitali adeguate da parte dei singoli cittadini e dei lavoratori europei; la definizione del "Piano per la cooperazione settoriale sulle competenze" (*Blueprint for Sectorial Cooperation on Skills*), per migliorare l'analisi del fabbisogno di competenze in settori economici specifici ed attivare le opportune azioni risolutive; l'individuazione di uno "strumento di determinazione delle competenze per i cittadini dei paesi terzi" (*Skills Tool Kit for Third Country Nationals*), per definire con urgenza le competenze e le qualifiche di richiedenti asilo, rifugiati e altri migranti; una revisione del Quadro *Europass*; l'individuazione di modalità per rendere l'istruzione e formazione professionale (IFP) una scelta di elezione; la revisione della Raccomandazione sulle competenze chiave, con l'accento sulla promozione della mentalità e delle competenze imprenditoriali per l'innovazione; un'azione di monitoraggio dei percorsi di carriera dei laureati; una proposta per progredire nell'analisi e nello scambio di buone pratiche sui metodi più idonei per contrastare la fuga di cervelli.

<sup>15</sup> C. Tino, M. Fedeli, *L'Alternanza Scuola-Lavoro: uno studio qualitativo*, in «Form@re», 15(3), 2015, pp. 213-231.

<sup>16</sup> J.A. Worldwide, *Retrospective study report (Alumni)*, JA, Colorado Springs, CO 2009.

<sup>17</sup> A.E. Hopkins, *Work-Related Learning: hearing students voices*, in «Educational Action Research», 16(2), 2008, pp. 209-219.

<sup>18</sup> J.V. Bennet, *Work-Based Learning and social support: relative influences on high school seniors'occupational engagement orientations*, in «Career and Technical Education Research», 32(3), 2007, pp. 187-214.

<sup>19</sup> S.M. Bennet, T.L. Gallagher, *High school students with intellectual disabilities in the school and workplace: multiple perspectives on inclusion*, in «Canadian Journal of Education», 36(1), 2013, pp. 96-124

<sup>20</sup> A. Furco, *School-sponsored service programs and the educational development of high school students. Unpublished doctoral dissertation*, University of California at Berkeley, 1997.

<sup>21</sup> R.K. Coll et al., *An exploration of the pedagogies employed to integrate knowledge in workintegrated learning*, in «Journal of Cooperative Education & Internships», 43(1), 2009, 1435.

<sup>22</sup> Come riportato nella Guida MIUR sull'ASL (2015), al fine di non ingenerare confusione dal punto di vista concettuale e terminologico, risulta opportuno chiarire il significato di *stage*, tirocinio e alternanza scuola lavoro. L'alternanza si articola in periodi di formazione in aula e periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro. Il periodo di apprendimento che lo studente trascorre in un contesto lavorativo può essere considerato a tutti gli effetti come un tirocinio curriculare (si vedano in proposito l'art. 4 della Legge n. 53/2003, la Nota del Ministero del Lavoro n. 4746 del 14 febbraio 2007 e la Circolare del Ministero del Lavoro n. 24 del 12 settembre 2011). Pertanto, è corretto affermare che, sebbene non possa essere identificato con l'alternanza *tout court*, il tirocinio curriculare può essere considerato un momento dell'alternanza, ovvero la fase "pratica" di un percorso di alternanza, il periodo di formazione svolto dallo studente presso la struttura ospitante. Tuttavia, è necessario ricordare che, non essendo ancora definita una disciplina del tirocinio curriculare, le scuole, nel momento in cui stipulano le Convenzioni con i soggetti ospitanti, fanno ancora riferimento all'art. 18 della Legge n. 196/97 - "Tirocini formativi e di orientamento" - e al relativo decreto attuativo (D.M. n. 142/98). Ad oggi, infatti, sono ancora i provvedimenti appena richiamati, benché ormai ampiamente superati, a costituire l'unico quadro normativo di riferimento per l'attivazione dei tirocini curricolari. È infine opportuno ricordare che *stage* e tirocinio sono termini che designano sostanzialmente la stessa cosa. Si può quindi indifferentemente parlare di *stage* curriculare o di tirocinio curriculare. A livello normativo ha sempre prevalso l'uso del termine italiano "tirocinio", anche se molti operatori della formazione preferiscono ancora utilizzare il termine *stage*.

<sup>23</sup> La ricerca, svolta presso l'ITC Medici del Vascello di Roma nel 1989, curata da Pietro Lucisano e Emilio Lastucci, è stata pubblicata in B. Vertecchi, *Il lavoro didattico. Materiali per la sperimentazione nelle scuole secondarie superiori*, Ed. Sipì, Roma 1992, pp. 113-133.

<sup>24</sup> Come esempio delle fasi di interazione tra scuola e imprese si ricorda il modello lombardo (Asso- lombarda, Regione Lombardia, USR Lombardia) sperimentato fin dal 2003 e recentemente riadattato in base alla Legge n. 107/2015; come esempio di modello che riduce i tempi e le complessità della co-valutazione tra scuola e impresa si ricorda Vet & Work che ha sperimentato nel settore legno-arredo una pratica di alternanza che affida all'impresa (tutor aziendale) la responsabilità di misurare le prestazioni dello studente mentre lavora in azienda, e alla scuola (tutor scolastico e consiglio di classe) la responsabilità di valutare le competenze in esito al percorso di alternanza; come esempio di co-progettazione tra una rete di scuole e una rete di imprese abbiamo scelto il progetto *traineeship*, avviato nell'anno scolastico 2015-2016 tra Miur e Federmeccanica (con il coinvolgimento di 50 istituti tecnici) che prevede un'alternanza rafforzata con forti collegamenti tra scuole e imprese. Per un approfondimento si veda: C. Gentili, *L'alternanza*

scuola-lavoro: *paradigmi pedagogici e modelli didattici*, in «Nuova Secondaria», n. 10, giugno 2016 - Anno XXXIII, pp. 16-38. Si segnalano, inoltre, le numerose Buone pratiche di alternanza scuola-lavoro che negli ultimi anni si sono sviluppate attraverso la collaborazione scuole-impresе, come il progetto DESI (*Dual Education System Italy*) avviato in Emilia Romagna nel settore della meccanica e mecatronica, le iniziative da parte della quasi totalità delle Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, attivate nell'ambito della formazione, dell'orientamento formativo e professionale, dell'educazione all'imprenditorialità e dell'alternanza scuola-lavoro, anche attraverso la promozione di *stage* e tirocini (in Italia e all'estero). Alcune di esse hanno ottenuto un riconoscimento nell'ambito di un progetto specifico promosso da UNIONCAMERE - Unione italiana delle Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura. Alcuni utili link di riferimento alle "Buone pratiche" messe in atto dalle Camere di commercio nel campo dell'alternanza scuola lavoro sono indicati di seguito: <http://www.ago.camcom.it/buone-pratiche/P51A0C0S0I-100/Progetti-segnalati-dal-sistema-camerale.htm>.

<sup>25</sup> J.S. Brown, A. Collins, P. Duguid, *Situated cognition and the culture of learning*, in «Educational Researcher», 18(1), 1989, pp. 32-42; J. Lave, E. Wenger, *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge, MA 1991.

<sup>26</sup> S. Chaicklin, J. Lave, *Understanding practice: perspective on activity and context*, Cambridge University Press, Cambridge, MA 1993; J. Lave, *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*, Cambridge University Press, Cambridge, MA 1988.

<sup>27</sup> J. Lave, E. Wenger, *Situated learning: legitimate peripheral participation*, cit.

<sup>28</sup> C.C. Hendricks, *Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: what results from situated learning?*, in «The Journal of Educational Research», 94(5), 2001, pp. 302-311.

<sup>29</sup> J.S. Brown, A. Collins, P. Duguid, *Situated cognition and the culture of learning*, cit; J. Lave, E. Wenger, *Situated learning: legitimate peripheral participation*, cit.; L. Lave, *Cognition in practice*, cit; A. Collins, J.S. Brown, S.E. Newman, *Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. Knowing, learning, and instruction: essays in honor of Robert Glaser*, 18, 1987, pp. 32-42.

<sup>30</sup> K.Gutierrez, B. Rymes, J. Larson, *Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education*, in «Harvard Educational Review», 65(3), 1995, pp. 445-471.

<sup>31</sup> Y. Engestrom, J. Virkkunen, M. Helle, J. Pihlaja, R. E' Poikela, *The change laboratory as a tool for transforming work*, in «Life Long Learning in Europe», Vol. 2, 1996, pp. 10-17; Y. Engeström, R. Engeström, M. Kärkkäinen, *Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving complex work activities*, in «Learning and Instruction», 5(4), 1995, pp. 319-336.

<sup>32</sup> G. Alessandrini, *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*, Pensa multimedia, Lecce 2014; G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 103-104; G. Bertagna (Ed.), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2004; G. Bertagna (Ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012; G. Bertagna, *Apprendistato per la qualifica e il diploma professionale. Impianto e significato*, in M. Tiraboschi, *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini: commentario al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, e all'articolo 11 del decreto legge 13 ago-sto 2011, n. 138, convertito con modifiche nella legge 14 settembre 2011, n. 148*, Giuffrè, Milano 2011, pp. 305-321; G. Bertagna, *L'apprendistato come leva di placement: il nuovo contesto della formazione aziendale. Apprendistato e formazione in impresa*, in M. Tiraboschi, *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini: commentario al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, e all'articolo 11 del decreto legge 13 ago-sto 2011, n. 138, convertito con modifiche nella legge 14 settembre 2011, n. 148*, Giuffrè, Milano 2011, pp. 105-125; G. Chiosso, *Un'altra scuola. Quattro questioni aperte, un'unica sfida*, Sei, Torino 2013; M. Costa, *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Franco Angeli, Roma 2015; L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007; L. Fabbri, C. Melacarne, V. Ferro Allodola, *Apprendere dai contesti di pratica situata: modelli didattici innovativi nell'alternanza scuola-lavoro*, in «Educational Reflective Practices», 2015, pp. 65-77; L. Fabbri, C. Melacarne, *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, Franco Angeli, Milano 2015; P. Federighi, *Liberare la domanda di formazione. Politiche pubbliche di economia della formazione*, Edup, Roma 2006; U. Margiotta, *La didattica laboratoriale. Strategie, modelli e strumenti per la scuola secondaria di secondo grado*, Erikson, Trento 2013; R. Regni, *Educare con il lavoro*, Armando, Roma 2004.

<sup>33</sup> M. Vecchiarelli, *Alternanza scuola-lavoro: Analisi di percorsi curricolari nazionali e transnazionali*. Edizioni Nuova Cultura, Roma 2015.

<sup>34</sup> C. Tino, M. Fedeli, *L'Alternanza Scuola-Lavoro: uno studio qualitativo*, in «Form@re», 15(3), 2015, pp. 213-231.

<sup>35</sup> C. Melacarne, *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana. Sull'identità del professionista dell'educazione*, Liguori, Napoli 2011.

<sup>36</sup> S.F. Akkerman, A. Bakker, *Crossing boundaries between school and work during apprenticeships*, in «Vocations and Learning», 5, 2012, pp. 153-173; B. Berner, *Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: forms of boundary-work in Swedish vocational education*, in «Journal of Education and Work», 23(1), 2010, pp. 27-42.

<sup>37</sup> Y. Engeström, *Activity theory as a framework for the study of organizational transformations. Knowing in Practice*, University of Trento, Italy 2001; Y. Engestrom, A. Pasanen, H. Toiviainen, V. Haavisto, *Expansive Learning as Collaborative Concept Formation*

at Work. In: K. Yamazumi, Y. Engestrom, H. Daniels (Eds.), *New learning challenges: Going beyond the industrial age system of school and work* (pp. 47-77), Kansai University Press, Osaka 2006.

<sup>38</sup> A. Cocozza, *Dall'esperienza tedesca un modello di formazione e alternanza scuola-lavoro: una sfida per l'Italia?*, in «Amministrazione In Cammino», 2015.

<sup>39</sup> G. Bertagna (Ed.), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, cit.

<sup>40</sup> S. Caroli, *Validazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze nei percorsi di alternanza*, «@bollettinoADAPT», 7 maggio 2015; Guida MIUR sull'ASL, 2015.

<sup>41</sup> E. Massagli, *La novità culturale e la sfida operativa dell'alternanza scuola lavoro della Buona Scuola*, in «@bollettinoADAPT», 12 ottobre 2015.

<sup>42</sup> C. Gentili, *L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici*, cit.

<sup>43</sup> Legge 10 dicembre 2014, n. 183, “Deleghe al Governo in materia di riforma degli ammortizzatori sociali, dei servizi per il lavoro e delle politiche attive, nonché in materia di riordino della disciplina dei rapporti di lavoro e dell'attività ispettiva e di tutela e conciliazione delle esigenze di cura, di vita e di lavoro”.

<sup>44</sup> La Legge 13 luglio 2015 n. 107 parla espressamente dell'alternanza scuola lavoro nei commi 33-43.

<sup>45</sup> L'Impresa Formativa Simulata è una delle modalità di realizzazione dell'alternanza scuola lavoro, attuata mediante la costituzione di un'azienda virtuale animata dagli studenti, che svolge un'attività di mercato in rete (*e-commerce*) prendendo in considerazione un'azienda reale (azienda tutor o madrina) che costituisce il modello di riferimento da emulare in ogni fase o ciclo di vita aziendale. L'insieme delle imprese formative simulate, collegate tra loro da una piattaforma informatica, costituisce la rete telematica delle imprese formative simulate, sostenuta attraverso una Centrale di Simulazione (*SimuCenter*) nazionale o locale, costituita da un sistema che consente alle aziende virtuali in rete di simulare tutte le azioni legate alle aree specifiche di qualsiasi attività imprenditoriale. CONFAO ha progettato e realizzato un simulatore nazionale - IFSCONFAO - che offre una risposta utile e funzionale all'esigenza delle istituzioni che vogliono promuovere iniziative di alternanza simulata.

<sup>46</sup> Per un quadro completo Cedefop, *Briefing note - Towards new routes*, 2016. Disponibile online su: <http://www.cedefop.europa.eu/it/publications-and-re-sources/publications/9108>.

<sup>47</sup> Secondo i dati del Miur, infatti, saranno circa 1,5 milioni gli studenti coinvolti a regime in percorsi di alternanza. Questa indicazione emerge dalla presentazione dei dati sull'alternanza scuola-lavoro avvenuta in occasione di Job & Orienta 2015: <http://www.istruzione.it/allegati/2015/cs27112015.pdf>.

<sup>48</sup> Esso si divide in due sezioni: una prima, aperta e consultabile in modo gratuito, dove le aziende e gli enti pubblici e privati indicano il numero di studenti ospitabili e il periodo dell'anno in cui sarà possibile svolgere i tirocini. Nella sezione speciale, accessibile a determinate condizioni e ancora in fase di definizione, sono riportati elementi relativi all'attività svolta, al fatturato, al patrimonio netto, al sito internet delle imprese coinvolte.

<sup>49</sup> Legge n. 107/2015, comma 33.

<sup>50</sup> L'autonomia è stata conferita alle istituzioni scolastiche con il D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, “Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della L. 15 marzo 1997, n. 59”.

<sup>51</sup> Legge n.107/2015 art.1, comma 14.

<sup>52</sup> F. Olivetti Manoukian, *Scuola e territorio: una relazione vitale*, 10 Febbraio 2005, Bologna.

<sup>53</sup> Per il concetto di conoscenza come costruzione attiva si veda: D.H. Jonassen, *Thinking Technology, Toward a Constructivistic Design Model*, in «Educational Technology», XXXIV, April 1994, pp. 34-37. Per il concetto di apprendimento in comunità di pratiche si veda: R. Focchiatti (Ed.), *Traiettorie in alternanza. Dentro e fuori i confini delle comunità di pratica*, USR del Veneto 2007, p. 39.

<sup>54</sup> J. Lave, *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*, cit; J.S. Brown, A. Collins, P. Duguid, *Situated cognition and the culture of learning*, cit.

<sup>55</sup> E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit.

<sup>56</sup> D. Lipari, P. Valentini, *Comunità di pratica in pratica*, Edizioni Palinsesto, Roma 2013. Dei due autori, in particolare, Domenico Lipari si è occupato di comunità di pratiche e apprendimento riflessivo, curando diverse monografie e contributi in riviste, del quale si ricordano i seguenti contributi: D. Lipari, *L'approccio-comunità. Esperienze di apprendimento collaborativo*, Formez, 2004; Id., *Una conversazione con Etienne Wenger. Postfazione a E. Wenger, Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano 2006; Id., *Introduzione*, in a E. Wenger, R. McDermott, W. Snyder, *Coltivare comunità di pratica*, Guerini e Associati, Milano 2007; Id., *Metodi della formazione «oltre l'aula»: apprendere nelle «comunità di pratica»*, in C. Montedoro, D. Pepe (Ed.), *La riflessività nella formazione: metodi e modelli*, Isfol, Roma 2008; Id., *Interesse, solidarietà, dialogo e responsabilità nelle «comunità di pratica»*, in «FOR», n. 73, 2007; Id., *Dinamiche di vertice. Frammenti di un discorso organizzativo*, Guerini e Associati, Milano 2007; Id., *La «comunità di pratica» come contesto sociale di apprendimento*, in «Educazione sentimentale», 13, 2010, pp. 158-170.

<sup>57</sup> C. Lévi-Strauss, *Anthropologie structurale*, Plon, Paris 1958.

<sup>58</sup> Per il costruttivismo socio-culturale si veda: L.S. Vygotskij, *Thought and language*, MIT Press, Cambridge, Ma 1934; Id., *Mind and Society*, Harvard University Press, Cambridge, Ma 1978. Per l'interazionismo simbolico si veda: K. Lewin, *Field Theory in*

*Social Science: Selected Theoretical Papers*, a cura di D. Cartwright, Harper & Row, New York 1951; H. Blumer, *Society as Symbolic Interaction*, in A.M. Rose, *Human Behavior and Social Process: An Interactionist Approach*, Houghton-Mifflin, 1962. Per la pratica riflessiva si veda: J. Dewey, *How We Think*, Heath, Boston 1933; D.A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Temple Smith, London 1983. Per le teorie ecologico-sistemiche si veda: U. Bronfenbrenner, *The ecology of human development. Experience by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge 1979; H. Maturana, F. Varela, *Autopoiesis and Cognition: the Realization of Living*, Redeil, Dordrecht 1980.

<sup>59</sup> J. Lave, *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*, cit.; J.E. Orr, *Talking about Machines: An Ethnography of a Modern Job*, Cornell University Press, Ithaca, NY 1996; P. Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Geneve 1972.

<sup>60</sup> A.L. Strauss, *Mirrors and Masks: The Search for Identity*, Free Press of Glencoe, Glencoe 1959; M. Foucault, *Les mots et les choses*, Gallimard, Paris 1966; A. Giddens, *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford University Press, 1991.

<sup>61</sup> K. Marx, *Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie, vol I*, Verlag von Otto Meisner, Hamburg 1867; M. Foucault, *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines*, Gallimard, Paris 1966.

<sup>62</sup> L. Suchman, *Working Relations of Technology Production and Use*, CSCW vol. II, Issue 1-2, pp. 21-39; S. Gherardi, *Practice-based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations: An introduction*, in «Organization», 7(2), 2000, pp. 211-223.

<sup>63</sup> A. Castellano, X. Kastorinis, L. Lancellotti, R. Marracino, L.A. Villani, *Studio ergo Lavoro. Come facilitare la transizione scuola-lavoro per ridurre in modo strutturale la disoccupazione giovanile in Italia*, McKinsey & Company 2014; D. Nicoli, *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, LAS, Roma 2011; L. Fabbri, B. Rossi, *Cultura del lavoro e formazione universitaria*, Franco Angeli, Milano 2008.

<sup>64</sup> Secondo la prospettiva teorica socio-culturale, l'apprendimento viene definito come processo sociale basato sull'esperienza, ossia il risultato della partecipazione attiva alle pratiche e del processo di identificazione/appartenenza alla comunità. Si veda: R. Focchiatti (Ed.), *Traiettorie in alternanza. Dentro e fuori i confini delle comunità di pratica*, cit.

<sup>65</sup> Si veda: Legge n. 107/2015, art. 1, comma 40.

<sup>66</sup> Il modello tradizionale di tirocinio implica la trasmissione di conoscenze teoriche decontestualizzate in quanto formazione e apprendimento sul campo sono strutturalmente distinti. Bertagna evidenzia la necessità del superamento, attraverso il tirocinio, della separazione tra teoria, pratica e riflessione sulla pratica. Si veda: G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit.

<sup>67</sup> E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit., p. 272.

<sup>68</sup> Ne consegue una progressiva transizione da una forma di educazione istituzionalizzata, caratterizzata dalla presenza di gruppi di lavoro formali, intenzionalità e sistematicità, ad una forma di educazione informale basata sullo scambio di saperi e sul riconoscimento delle competenze in cui la presenza dell'insegnante e/o del formatore si qualifica non in termini di direttività ma di regia. Si veda: L. Perla, *Comunità di pratica*, in G. Bertagna, P. Triani (Eds.), *Dizionario di Didattica*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 112-116.

<sup>69</sup> L'inserimento progressivo nella comunità di pratica è stato documentato da Lave e Wenger. Si veda: J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006. Altri studiosi si sono occupati del tema come Zucchermaglio e Musso i quali in uno studio specifico hanno analizzato le forme di partecipazione discorsiva che caratterizzano l'ingresso di un membro novizio in una comunità di pratiche già stabilita. Nello studio degli Autori la videoregistrazione di alcune riunioni aziendali ha testimoniato da un lato la crescita della presenza discorsiva del novizio e della sua competenza, dall'altro un progressivo ampliamento degli spazi ai quali è legittimato a contribuire. Si veda: C. Zucchermaglio, R. Musso, *Comunità di pratiche e discorsi: imparare a partecipare ad un progetto lavorativo*, in «Rassegna di Psicologia», n. 2, 1997.

<sup>70</sup> Y. Engeström, R. Engeström, M. Kärkkäinen, *Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving complex work activities*, in «Learning and Instruction», 5(4), 1995, pp. 319-336.

<sup>71</sup> Legge 107/2015 art. 1 comma 28.

<sup>72</sup> R. Guardini, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, Morcelliana, Brescia 1987.

<sup>73</sup> P. Ricoeur, *Parcours de la reconnaissance. Trois études*, Editions Stock, Paris 2004.

<sup>74</sup> Il concetto di prossimità richiama la distinzione che Ricoeur fa tra due figure fondamentali dell'alterità, *prochain* ossia l'io che incontra l'altro spontaneamente soprattutto nel caso in cui coglie il suo dibattersi con un problema, e *socius* ovvero l'io che stabilisce con l'altro una relazione mediata dal ruolo. Si veda: P. Ricoeur, *Il socius e il prossimo*, in *Storia e verità*, Marco Editore, Lungro 2004.

<sup>75</sup> D.A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, cit.

<sup>76</sup> E. Wenger, *Comunità di pratica* [1988], tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2006, p. 73.

<sup>77</sup> L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007.

<sup>78</sup> L'articolo 1, comma 60, della Legge n.107/2015, introduce i Laboratori territoriali per l'occupabilità, di cui le istituzioni scolastiche ed educative statali di secondo grado possono dotarsi anche attraverso i poli tecnico-professionali. Essi possono assumere un ruolo importante per sostenere lo sviluppo dei progetti di alternanza scuola-lavoro, soprattutto in quelle aree del Paese in cui il raccordo tra scuola e mondo del lavoro ha bisogno di essere consolidato.

<sup>79</sup> Come previsto dall'articolo 1, comma 37, della Legge n. 107/2015, il Regolamento, adottato dopo aver sentito il Forum nazionale delle associazioni studentesche, contenente la Carta dei diritti e dei doveri degli studenti in alternanza scuola lavoro, concernente i diritti e i doveri degli studenti della scuola secondaria di secondo grado impegnati nei percorsi di alternanza, prevede la possibilità per lo studente, di esprimere una valutazione sull'efficacia e sulla coerenza dei percorsi stessi con il proprio indirizzo di studio.

<sup>80</sup> D.A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, cit.

<sup>81</sup> Secondo gli autori, tre sono gli elementi costitutivi della comunità di pratica su cui si può sviluppare il lavoro di "coltivazione": il campo tematico (*domain*), che riguarda l'identità, i valori e gli obiettivi dei suoi membri; la comunità (*community*), ossia il contesto sociale di apprendimento e di costruzione relazionale della fiducia tra i membri; la pratica (*practice*), che si configura come un insieme di idee, strumenti, informazioni, stili, cornici di significato, linguaggi, storie e documenti condivisi dai membri della comunità e che racchiude in sé la specifica conoscenza che la comunità sviluppa, mantiene e condivide. Si veda: E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder (Eds.), *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza* [2002], tr.it.Guerini e Associati, Milano 2007.

<sup>82</sup> Lipari e Valentini propongono un approccio originale alla "costruzione", al sostegno e alla cura di comunità di pratica nelle organizzazioni. Si veda: D. Lipari, P. Valentini, *Comunità di pratica in pratica*, edizioni Palinsesto, Roma 2013.

<sup>83</sup> Il termine "interazioni" viene usato per indicare resoconti e scambi, esempi e confronti critici, ricerca di aiuto nei confronti di problemi che non hanno trovato soluzione, ricerca comune di intermediari materiali e linguistici. G. Alessandrini, *Apprendimento organizzativo*, Unicopli, Milano 1995; G. Alessandrini, *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 2011.

<sup>84</sup> A.L. Brown, J.C. Campione, *Communities of learning or a context by any other name*, in D. Kuhn (Ed.), *Contribution to Human Development*, 21, 1990.

<sup>85</sup> L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, cit.

<sup>86</sup> Secondo Weick: «In ambito professionale le storie sono una sorta di testo costruito attraverso conversazioni collettive sempre aperto a nuove interpretazioni». Si veda: K.E. Weick, *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi* [1995], tr. it., Cortina, Milano 1997, p. 138.

<sup>87</sup> E. Massagli, *Scuola lavoro: meglio l'integrazione dell'alternanza*, in «Working Paper ADAPT», 145, 10 dicembre 2013.

<sup>88</sup> Si veda: J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, Raffaele Cortina, Milano 2003. Sull'apprendimento esperienziale si veda P. Reggio, *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma 2011.

<sup>89</sup> Come per esempio, la didattica di laboratorio, la valorizzazione degli stili di apprendimento induttivi, del lavoro cooperativo per progetti, del pensiero creativo, il *problem solving*, l'uso delle tecnologie.

<sup>90</sup> C. Gentili, *Scuola ed extra-scuola*, La Scuola, Brescia 2003.

<sup>91</sup> Si veda G. Alessandrini, *Comunità di Pratica e Società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007; Id., *I processi di condivisione della conoscenza nelle organizzazioni: contesto e apprendimento*, in «Riflessioni sistemiche», n. 5, 2010, p.10.

<sup>92</sup> L. Perla, *Comunità di pratica*, in G. Bertagna, P. Triani (Eds.), *Dizionario di Didattica*, cit., pp. 112-116.

<sup>93</sup> Wenger, McDermott e Snyder indicano sette principi per la coltivazione di comunità di pratica che possono essere variamente declinati e combinati anche all'interno di un percorso di formazione professionale. Per maggiori approfondimenti si veda: E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, cit., pp. 93-108.

<sup>94</sup> La seconda prospettiva metodologica riguarda le comunità di pratica virtuali distinguibili in comunità virtuali a collaborazione debole, come *forum*, *istant messaging*, *blog*, *social network*, sistemi liberi come *Moodle* e *Wikiweb*, *You Tube*, e le comunità virtuali a collaborazione intensa o cooperativa, come le applicazioni di CSCL, le più efficaci sul piano della produzione sociale della conoscenza. Per maggiori informazioni sulle applicazioni CSCL si veda: G. Stahl, T. Koschmamm, D. Suthers, *Computer-Supported Collaborative Learning: An Historical Perspective*, in R.K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, Cambridge, UK 2006, pp. 409-426; A. Calvani, A. Fini, M.C. Pettenati, L. Sarti, *Teorie CSCL e piattaforme Open Source per l'e-learning: verso un'integrazione*, in M. Delfino, S. Manca, D. Persico, L. Sarti, *Come costruire conoscenza in rete?*, Menabò, Ortona 2005.

<sup>95</sup> A. Calvani, *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Erickson, Trento 2005.

<sup>96</sup> L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, cit.

<sup>97</sup> P. Petruccioli, *Psicologia dell'orientamento. Ambiti teorici e campi applicativi*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 9.

<sup>98</sup> Il termine "gamification", traducibile in italiano come "ludicizzazione", è stato introdotto per la prima volta nel 2010 da Jesse Scheel, famoso *Game designer* americano alla "Dice Conference" di Las Vegas. Per "gamification" si intende un'attività che cerca di attirare le persone attraverso forme di coinvolgimento e divertimento nelle attività quotidiane e ha tra i principali obiettivi il *problem solving*. Il principio che si pone alla base della *Gamification* è quello di utilizzare: punti, livelli, ricompense, distintivi, doni per stimolare la competizione/cooperazione e la corsa al successo. Al di là del successo episodico, l'efficacia di tali esperienze resta da provare. Per l'Italia si veda il sito: <http://www.gamification.it/>.