Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno VI – Numero 18

Strategie didattiche in presenza e a distanza per la formazione universitaria di studenti apprendisti, lavoratori o impiegati in attività formative in assetto lavorativo

Teaching strategies in presence and distance for the university training of apprentices, workers or employees students in training activities during job

FABIO TOGNI

University training of working students is now favored by the tools provided from ICT. In particular, traditional universities, on the model of telematics ones, have adopted platforms for Distance Learning (MOODLE i.e.). The essay tells the search experience in a course of the Department of Humanities and Social which involved working students. It wants to test if the Distance Learning (tools & didactic strategies) is the best device to realize the pedagogical principle of work-related learning.

KEYWORDS: WORK-RELATED LEARNING, APPRENTICESHIP, EDUCATION POLICIES, UNIVERSITY TRAINING

Esperienza lavorativa e "frequenza universitaria", oggi

I dati della quinta indagine Eurostudent sulla condizione studentesca universitaria in Italia e Europa, pubblicati nel 2015, hanno mostrato che in tre anni la percentuale di studenti lavoratori – nella duplice accezione di student-workers (fino al 50% del tempo dedicato al lavoro, d'ora in poi SW) e worker-students (oltre il 50% del tempo dedicato all'attività lavorativa, d'ora in poi WS) – è diminuito in Italia di ben tredici punti percentuali passando dal 39% del 2012 al 26% del 2015[1].

Premesso che in Europa l'esperienza lavorativa durante il percorso universitario è negli ultimi anni un aspetto strutturale e non occasionale[2], la diminuzione sensibile che si è registrata nel nostro Paese, molto più consistente di quella registrata negli altri paesi, può essere certamente imputata all'attuale congiuntura economica. A conferma di ciò basta sottoporre ad analisi i dati della disoccupazione giovanile (non considerando i cosiddetti Neet che non essendo in assetto lavorativo e formativo non hanno incidenza rispetto al nostro discorso) che mostrano come in Italia, negli ultimi cinque anni, si è assistito a una flessione dei giovani lavoratori (fascia 15-24 anni) del 14,8% (passando dal 42,7% del 2010 al 27,9% del 2015)[3].

Pur avendo subito una contrazione significativa, la presenza di lavoratori nei percorsi universitari e, conseguentemente, dell'esperienza lavorativa all'interno dell'esperienza di quasi un universitario su tre, non può non interrogare su quale ruolo possa assumere il lavoro nel percorso universitario aprendo due possibili scenari. Si può, cioè, scegliere di lasciarlo in un ruolo di marginalità o si può invece ritenerlo anch'esso formativo. L'adozione di una delle due opzioni non ha solo un significato pratico – come vedremo – nell'organizzazione del percorso curricolare. Soprattutto essa è conseguente a una visione pedagogica differente da quella che separa nettamente l'ambito formativo (alias teorico) da quello professionale (alias pratico-applicativo).

Assunto il valore intrinsecamente educativo del lavoro, in quanto esperienza paradigmatica dell'azione umana caratterizzata da razionalità, intenzionalità, libertà e responsabilità, è necessario intendere l'intero della formazione alla luce di un principio pedagogico che non intenda l'apprendimento in modo separatista (scuola vs. vita; sapere teorico vs pratico; preparazione vs. applicazione ecc.) optando per una prospettiva integrante e integrata. Tale principio virtuoso – peraltro coerente con tutte le teorie dell'apprendimento contemporanee che si basano sulla valorizzazione dell'esperienza attuale e

ISSN: 2039-4039

situata[4] - è definito "alternanza formativa"[5].
Da questo principio discendono tutta una serie di dispositivi formativi che, per essere validi devono essere coerenti con questa dimensione. É il caso, ad esempio, della cosiddetta *alternanza scuola-lavoro*, applicata nei contesti del secondo ciclo dell' Istruzione e formazione professionale. É il caso, soprattutto, per quanto attiene la formazione universitaria – ma non solo –, dell'utilizzo di dispositivi quali la DL (*Distance Learning*, altresì conosciuta come Formazione A Distanza). Quest'ultima, da semplice strumento per facilitare la formazione, alleggerendo dal peso della "frequenza fisica" coloro che sono in assetto lavorativo (FAD di *prima* e *seconda* generazione) dovrebbe poter essere intesa come luogo favorevole in cui far emergere il valore dell'alternanza formativa grazie a strumenti asincroni e sincroni.
Nel mercato della formazione universitaria, infatti, sin dalla loro istituzione a seguito del Decreto Ministeriale del 17 aprile 2003, le università telematiche italiane oggi arrivate a 11, si sono sempre proposte anche a livello pubblicitario come valida alternativa per l'accompagnamento dei lavoratori all'acquisizione della laurea. In esse, tuttavia, l'utilizzo di dispositivi di formazione a distanza ha assunto il profilo di una scelta necessaria, non sostenuta da una precisa scelta pedagogica basata sul principio dell'alternanza formativa, lasciando l'attività lavorativa dei propri frequentanti sullo sfondo.
La rapida trasformazione propiziata dalla "mediatizzazione" del mercato formativo, unitamente alla diffusione della filosofia dell'*Open Education*[6] nei contesti dell'istruzione formale, sta trasformando sempre di più le università tradizionali che, a loro volta, dal 2012 stanno operando investimenti nella formazione a distanza, nella creazione di corsi a distanza sul modello dei più famosi MOOCs, nella partecipazione a piattaforme aggregative internazionali come *EdX* e *Coursera*, ma anche nella creazione e organizzazione di veri e propri aggregatori nazionali (a.e. federica.eu; eduopen.org), cercando di propiziare un'innovazione della didattica 'tradizionale'. Tuttavia, anche in questo caso, tale transizione è dominata dal principio della necessità (superamento dei limiti geografici di 'frequenza' e sulla 'residenzialità'; riduzione della mobilità degli studenti coerenti con i progetti inerenti le Smartcity[7]; estensione globale del mercato a cui rivolgere la propria offerta formativa ecc.), non valorizzando l'esperienza professionale dei propri frequentanti come "deposito culturale/formativo" e "occasione riflessiva/metariflessiva", secondo la logica dell'alternanza formativa.
Da un lato, questo fenomeno sta rapidamente modificando il confine tra istituzioni universitarie con specifica vocazione telematica e istituzioni più tradizionali, attivando, di fatto, un processo di decostruzione e snellimento dell'università in un'ottica sempre più *smart*[8].
Dall'altro lato, questo processo di convergenza di istituzioni e di metodi, non privo di prospettive e motivazioni economiche e di mercato, certamente degno di attenzione anche per gli scenari futuri che apre come è evidente già nelle istituzioni universitarie internazionali[9], nasconde elementi di fragilità proprio a livello di riflessione pedagogica.
Questa operazione di progressivo snellimento dell'idea di "frequenza" universitaria coincide con una reale azione di progettazione pedagogico-didattica che non porti semplicemente, come ovvio, un semplice *maquillage* della modalità - obsoleta? – di trasmissione dei contenuti? Ci si può soprattutto interrogare sul 'dispositivo' di formazione a distanza, chiedendosi se esso possa essere usato per favorire una effettiva ed efficace ricomprensione del valore formativo dell'attività lavorativa, in accordo al principio dell' "alternanza formativa"? La partita che si sta attualmente giocando intorno alla formazione a distanza a livello universitario, testimoniata dai consistenti investimenti nelle MOOCs[10], connessa alla decostruzione dei concetto ritenuti fino a ieri fondamentale della "presenza fisica" e della "frequenza" sui luoghi della formazione[11], può trasformarsi in un'occasione? Possono gli strumenti messi a disposizione delle TIC diventare validi dispositivi per realizzare un'offerta universitaria retta da un'intenzionalità pedagogica realizzando il principio dell'alternanza formativa? A quali condizioni?

Il progetto di Unibg: "Strategie didattiche in presenza e a distanza per la formazione universitaria di studenti apprendisti, lavoratori o impiegati in attività formative in assetto lavorativo"

A questo riguardo, presso l'Università degli Studi di Bergamo si è pensato di attivare una progettazione che

ISSN: 2039-4039

provasse a rispondere ai precedenti interrogativi. In modo specifico si è cercato di capire:

1. se il dispositivo della formazione a distanza potesse essere un valido strumento attraverso cui favorire quel dialogo virtuoso tra riflessione e pratica, base del principio dell'alternanza formativa;
2. quali strategie didattiche potessero essere messe in atto nelle piattaforme FAD, affinché si attivasse un processo riflessivo/autoriflessivo/metariflessivo dello studente lavoratore, tesaurizzando il valore formativo dell'attività lavorativa (oggi si direbbe acquisire o sviluppare *soft skills*[12]) ai fini della propria formazione globale;
3. se (corollario del precedente) le modalità didattiche disponibili nelle piattaforme FAD potessero essere in grado di garantire la realizzazione del principio dell'alternanza formativa o se fosse necessario introdurre ulteriori dispositivi;
4. infine, quali figure dovessero essere coinvolte all'interno del processo di formazione e con quale profilo professionale.

Il progetto ha coinvolto 17 studenti reclutati su base volontaria all'interno di un corso fortemente orientato alla riflessione pratica, quale quello di Pedagogia Generale, nell'ambito del Corso di Studi di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Bergamo.
Il corso si prefiggeva, nel suo primo modulo, di offrire categorie di interpretazione dell'esperienza umana, al fine di mettere a fuoco i concetti di "educabilità" e di "formazione". In questa prima parte si è cercato di evidenziare in modo teorico-pratico l'idea di "agire educativo", concetto quest'ultimo valido in ogni contesto vitale e professionale. Nel secondo modulo, più orientato allo specifico del corso di studi, il corso si prefiggeva di chiarire l'idea di "competenza professionale" dell'educatore nei contesti educativi formali, informali e non formali[13].
Per realizzare quanto sopra esposto è stata attivato uno spazio di formazione all'interno dell'apposito spazio e-learning di Ateneo che, dal 2014, è passato dalla piattaforma QuickR alla più diffusa piattaforma MOODLE[14]. Quest'ultima, con le sue potenzialità e i suoi *tools*, ha caratterizzato il percorso nel periodo ottobre-dicembre 2015.

Attività preliminare di metariflessione sulla propria attività lavorativa

La prima attività proposta agli studenti è stata la somministrazione di un questionario a domande aperte, elaborato previamente[15], con un duplice scopo. Era necessario avere un quadro dell'esperienza lavorativa dei partecipanti al progetto per garantire un sufficiente grado di *customizzazione* delle attività e, soprattutto, era necessario attivare una prima forma di metariflessiva. Al campione è stato chiesto di descrivere la propria occupazione attuale per evidenziare il livello di riflessione attiva attorno ad esso. É stato poi chiesto loro, partendo sempre dalla loro attuale occupazione, se avessero percezione di qualche sviluppo di carriera e/o di crescita personale e/o professionale. In seguito, è stato chiesto quale attività essi avessero voluto svolgere e se avessero qualche dato per poter valutare l'offerta del mercato del lavoro rispetto ai propri desideri professionali[16].
É emerso che i partecipanti svolgevano nel 60% dei casi attività coerenti con il percorso di studi. I rimanenti dichiaravano di svolgere attività 'altre' rispetto al curriculum di studio intrapreso[17] e di aver scelto il percorso universitario per poter riorientare la propria professione per due ordini di fattori tra di loro, in alcuni casi, connessi. Da un lato, alcuni manifestavano un desiderio "vocazionale" verso le professioni educative e intravedevano in esse un possibile "cambio di vita", dall'altro lato, a partire da testimonianze soprattutto informali e per lo più non sostanziate da un'analisi puntuale del mercato del lavoro, dichiaravano di aver scelto il corso di studi per poter essere assunti con una professionalità promettente in termini di assunzioni. Due partecipanti hanno dichiarato che, per sentito dire, la professione educativa sembrava particolarmente promettente per i laureati di sesso maschile che, a loro avviso, erano particolarmente ricercati dal mercato.
Nel 70% dei casi l'attuale lavoro svolto aveva una configurazione contrattuale stabile, mentre nel restante 30% si trattava di lavori continuativi, ma con forme contrattuali non stabili. In tutti i casi è emerso che la classificazione in Student-Worker e Worker-Student non era percepita in modo chiaro e netto (anche in ragione delle modificazioni del mercato del lavoro). I partecipanti

ISSN: 2039-4039

si sono definiti semplicemente come "lavoratori" indipendentemente dalla quantità oraria del proprio lavoro.

Costruzione del percorso: le lezioni per il primo modulo del corso

Nell'aula virtuale sono state predisposte lezioni per un numero complessivo di sei, relative al primo modulo.
La parte consistente del corso FAD è stato incentrato su lezioni interattive sullo stile delle cMooc, di taglio, cioè, comportamentista, lasciando a pochi spazi interni alle lezioni e, soprattutto, alle esercitazioni l'adozione di strategie più costruttiviste.
Si sono, infatti, predisposte lezioni che utilizzassero filmati, lettura di testi, racconti di esperienze alle quali seguivano domande di comprensione chiuse o aperte, secondo la situazione. A ciascuna di queste esercitazioni si è fornito agli studenti un feedback utile all'autovalutazione del percorso.
In alcuni casi si è chiesto di raccontare esperienze tratte dalla propria attività lavorativa che evidenziassero i nessi concettuali presentati all'interno della lezione. In particolare si è chiesto di narrare una situazione lavorativa nella quale si potessero evincere comportamenti personali o osservati in altri, determinati da dispositivi di tipo psico-bio-neurologico. L'esercitazione aveva come obiettivo quello di fare emergere l'idea di *azione* e dei concetti connessi di "intenzionalità, razionalità, libertà e responsabilità" quali luoghi di formazione effettiva[18].
In un secondo caso si è chiesto di narrare episodi nei quali potesse emergere una percezione di "competenza professionale".
In entrambi i casi, le attività narrative avevano l'obiettivo di fare emergere il valore intrinsecamente formativo dell'esperienza lavorativa, coerentemente con gli intenti che ci si era prefissati nel progetto che, tra i suoi obiettivi, voleva recensire, le esperienze formative degli studenti apprendisti, lavoratori o, comunque, in assetto lavorativo afferenti il dipartimento di Scienze Umane e sociali di Unibg.
Le narrazioni hanno riguardato tutti gli ambiti professionali e non semplicemente quelli dichiaratamente formativi o educativi e, in tutti i casi, i partecipanti hanno agevolmente reso operativi i concetti forniti nel corso per comprendere gli elementi intrinsecamente educativi – sia a livello personale sia a livello relazionale – dell'esperienza lavorativa.

Attivazioni: case-studies e workshop

Oltre alle lezioni si sono proposti alcuni studi di caso, con l'obiettivo di favorire una forma di indagine conoscitiva intorno a una situazione considerata paradigmatica in ordine a questioni più ampie[19]. Lo studente, attraverso questo metodo era chiamato a attivare un processo di trasformazione del proprio modo di interpretare, analizzare e comprendere un problema o un incidente critico. Il risultato di tale riflessione non aveva come scopo quello di raggiungere una verità definitiva. Aveva piuttosto il compito di mettere lo studente al centro del proprio processo di apprendimento, imponendogli scelte metodologiche ed ermeneutiche in prima persona[20]. A questo si deve aggiungere il valore formativo dell'attività di scrittura, che scaturiva dalla necessità di rendere comprensibili a un lettore esterno le proprie valutazione, mediante argomentazioni chiare. I *case studies* avevano, quindi, come scopo quello di attivare una riflessione sugli elementi di processo e non la conoscenza di prodotti e risultati, sviluppando in questo modo l'esperienza della scoperta personale e attività ermeneutiche complesse.
Per questo i casi proposti hanno avuto taglio "educativo"[21] e sono stati ideati in base al principio della *responsive evaluation*, avendo come obiettivo quello di attivare processi di progettazione e miglioramento dell'attività lavorativa attuale[22].
Al termine delle esercitazioni è stato fornito un feedback dettagliato sul testo breve composto dagli studenti.
Volendo fornire strumenti di autoverifica delle conoscenze sono state offerte tre esercitazioni a domande chiuse per il controllo autonomo delle conoscenze acquisite dalla lettura e dallo studio dei testi in bibliografia. Al termine di ciascuna esercitazione, che poteva essere più volte ripetuta, i corsisti ottenevano un feedback immediato, con un punteggio percentuale delle domande corrette.
In un caso (*tool* Workshop) si è attivata una strategia tipicamente connettivista (xMooc) che prevedeva la soluzione di un incidente critico, utilizzando le categorie concettuali apprese nel percorso. In una seconda fase, mediante opportune indicazioni di valutazione offerte a ciascun studente, veniva richiesto di sottoporre ad analisi

ISSN: 2039-4039

critica un compito di un collega ottenuto in modo anonimo. L'esercitazione aveva anche l'effetto di innescare una forma di autovalutazione del proprio prodotto.

Valutazione del percorso

Al fine di raccogliere informazioni sul percorso sono state svolte due attività di valutazione una a distanza e una in presenza. Per la prima si è predisposto un questionario di valutazione di complessive 18 domande, 16 chiuse e 2 aperte. Per quanto riguarda le domande chiuse che chiedevano di attribuire una votazione ('insufficiente', 'sufficiente', 'discreto', 'buono', 'ottimo') i dati ottenuti hanno mostrato un gradimento medio-alto dell'attività[23].

La seconda fase della valutazione ha previsto un *focus group* che ha sostanzialmente confermato la valutazione positiva del questionario. In particolare è stato sottolineato il ruolo fondamentale della figura intermedia del *tutor*. Quest'ultimo, oltre ad aver allestito la piattaforma ha fornito *feedback* alle varie attività; ha curato la comunicazione settimanale che prevedeva la descrizione delle attività previste per quella settimana, gli impegni di studio e le esercitazioni previste – elemento molto apprezzato dai partecipanti –; assistenza continua allo studio mediante comunicazione *e-mail* agli studenti che manifestavano dubbi o richieste di spiegazione ed assistenza con tasso di risposta al 100% e con tempi di risposta entro le due ore dalla comunicazione dello studente.

La possibilità di poter svolgere le attività in modo autonomo e compatibile con i propri impegni lavorativi è risultata essere la caratteristica più gradita.

Tutti i partecipanti hanno concluso nei tempi previsti il corso e hanno sostenuto l'esame di profitto finale con una media di 27/30 rispetto alla media di 23/30 degli studenti che hanno frequentato le lezioni ordinarie. In particolare si sottolinea che proprio nel gruppo dei partecipanti al progetto si sono registrate votazioni anche eccellenti (due studenti hanno ottenuto 30/30 e uno 30 e lode).

Considerazioni conclusive

Il progetto ha permesso di evidenziare diversi elementi e di aprire ad ulteriori prospettive progettuali.

1. Si è riscontrato che, al livello della percezione dei partecipanti all'attività FAD, la tradizionale suddivisione tra SW e WS debba essere considerata puramente statistica. É, infatti, difficile quantificare con precisione il tempo dedicato allo studio e quello dedicato al lavoro[24].

La differenza che è stata sempre posta tra studenti-lavoratori e lavoratori-studenti[25] suggerisce un'idea statica dell'esperienza lavorativa, contraria all'idea di mobilità che sta sempre più caratterizzano la vita professionale. Oltre a ciò, lungo il percorso di studi si assiste a modificazioni sensibili dell'impegno lavorativo, se non addirittura dell'attività professionale.

A rendere ancora più difficile la suddivisione percentuale tra studio e lavoro, si dovrebbero aggiungere fattori di differenziazione non solo temporali, in ordine al monte ore, ma motivazionali e personali[26].

Soprattutto, nell'ottica dell'alternanza formativa, la stessa logica della giustapposizione tra il tempo del lavoro e quello dello studio non ha ragion d'essere. «Serve, al contrario, per non tradirla ed assumerla come normale azione educativa, passare da un'impostazione epistemologica istituzionale, ordinamentale, pedagogica e metodologico-didattica di tipo *diacronico-separativo* (lineare) ad una decisamente e in ogni senso *sincronico-integrativa* (circolare)».[27] L'idea di quantificare il tempo occupato nel lavoro e, residualmente, allo studio, o viceversa, non permette di evidenziare una vicendevole – e necessaria – compenetrazione di queste due dimensioni volta a «esplorare criticamente […] per vivere in maniera sempre più consapevole questa irriducibile problematicità del reale esperito dall'uomo, senza tuttavia indulgere a riduzionismi lineari che possono andar bene in prospettive diverse da quelle richieste da una pedagogia che, nelle premesse assunte, non è soltanto una «scientia» (teoria dell'esperienza), ma è anche una pratica esperienziale di essa»[28].

2. Gli studenti hanno particolarmente gradito l'attenzione offerta nella *schedulazione* del percorso che ha loro permesso di organizzare il proprio lavoro e raggiungere nella quasi totalità dei partecipanti la conclusione del percorso, entro il periodo stabilito. L'adozione di una strategia didattica ispirata alle *cMOOC* di taglio comportamentista e il ricorso minimo alle strategie *peer-to-peer* da parte degli stessi studenti, unitamente alla preferenza accordata, nella soluzione dei problemi

ISSN: 2039-4039

riscontrati nello studio, alla relazione con il *tutor*, piuttosto che avvalersi degli strumenti di condivisione tra corsisti[29], rappresentano i nodi critici del percorso.

A questo riguardo, è necessario segnalare che i *tools* messi a disposizione dalla piattaforma MOODLE – sorte comune anche alle altre piattaforme – ripropongano strategie didattiche che, nella migliore delle ipotesi, aggiornano le tradizionali modalità della didattica universitaria.

Proprio a questo livello si intravedono i maggiori limiti dei dispositivi di formazione a distanza nella realizzazione del principio dell'alternanza.

Sebbene si proceda all'introduzione di strumenti che permettano un lavoro di taglio connettivista, quest'ultima prospettiva metodologica non è sufficiente al superamento di una logica che tiene nettamente separato l'ambito professionale da quello dello studio. In termini più generali è necessario non perseguire solo semplici e "minime" modificazione delle modalità didattiche, aggiornandole in senso attivo e limitandosi a garantire, come auspicato dalla letteratura contemporanea sull'apprendimento, l'autodirezione, l'impegno in prima persona, la collaborazione, la co-costruzione dei saperi ecc.[30]

É necessario, piuttosto, perseguire un'opzione "macro" che riguardi l'intero assetto organizzativo dei percorsi universitari e che muova da quelli che paiono essere corollari dell'alternanza formativa, ovvero il principio dell'*apprendimento esperienziale, situato* e della *comunità di pratica*[31].

3. A questo riguardo, si ipotizza che il concetto di *blended* applicato all'idea di "frequenza", debba essere reinterpretato.

Tuttavia esso non può limitarsi al semplice decostruzione dell'idea di "presenza fisica", a vantaggio di una più ampia "presenza", in cui inserire l'esperienza virtuale della FAD; anche nel caso in cui si decida di avvalersi di strumenti che favoriscano una maggiore sincronizzazione (a.e. *Skype*, per i contatti *peer to peer* o *student-tutor*, e *webinare* e *conference call*, ecc.).

L'azione di decostruzione dell'idea di "frequenza universitaria", se vuole essere coerente con il principio dell'alternanza formativa, dovrebbe prevedere l'adozione di un dispositivo più ampio e strutturale, che abbia la virtù di far emergere il valore pratico, esperienziale e situato della "vera" formazione.

Concretamente ciò significa che, se le istituzioni universitarie nell'ottica dell'alternanza formativa riconoscono il valore formativo dell'esperienza – ivi compresa quella lavorativa – non possono limitarsi a fornire strumenti – oggi necessariamente multimediali – seguendo la sola *logica 'minima' dell'alleggerimento della presenza* – virtualizzazione della 'frequenza fisica' – e del *coinvolgimento* – mediante l'aggiornamento delle strategie tradizionali della lezione frontale e cattedratica. Dovrebbero, invece, adottare in modo serio e deciso il dispositivo dell'apprendistato.

La ricerca condotta ha, infatti, messo in evidenza che l'utilizzo di strategie FAD per gli studenti lavoratori potrebbe essere utilizzato per favorire un processo 'interno' e 'autoreferenziale' in cui le istituzioni universitarie perseguirebbe una più efficace scolarizzazione degli apprendimenti. Lo si è notato, in modo paradossale, nei tre snodi critici della ricerca sopracitati (strategie didattiche attive, ma di taglio prettamente comportamentista e eterodirettivo; scarso ricorso a strumenti sincronici a vantaggio di quelli diacronici e affidamento alla figura del tutor-docente; risultati positivi ottenuti nell'esame finale in tempi adeguati[32]) che reduplicano, ma semplicemente "a distanza", dinamiche tipiche delle modalità tradizionali della didattica.

4. L'ultima questione che si prefiggeva di mettere a fuoco la ricerca era quella relativa alle professionalità che dovessero essere messe in campo da parte dell'istituzione universitaria, al fine di poter realizzare efficaci percorsi a vantaggio degli studenti lavoratori.

I partecipanti al progetto hanno sottolineato la necessità di potersi avvalere di un tutor nel percorso che fornisse assistenza e desse loro *feedback* rispetto al lavoro svolto nella piattaforma. Tale figura doveva manifestare anche competenze specifiche nei contenuti offerti in piattaforma per poter corrispondere in modo immediato alle richieste. In linea teorica, tale ruolo potrebbe essere assolto anche dal docente del corso. Tuttavia l'interazione costante richiesta faceva propendere verso una figura intermedia che potesse essere specificatamente dedicata per ciascun corso del piano di studi a tale compito e che potesse incarnare anche funzioni tradizionalmente affidate ai docenti.

ISSN: 2039-4039

Tutto ciò in coerenza con il modello di *Tutor di terza generazione*, che oltre alla funzione di assistenza/consiglio didattico in rete assume anche il ruolo di gestore e progettista dei processi di apprendimento, assumendo in sé le funzioni di organizzazione, di didattica e di socializzazione[33].

Tuttavia è lecito chiedersi se, in relazione a quanto sin ora evidenziato intorno al principio dell'alternanza formativa, la natura "interna" e prettamente "accademica" di tale figura possa essere adeguata.

Se si assume come miglior dispositivo per l'alternanza formativa quello dell'apprendistato è lecito chiedersi da quale contesto tale figura debba provenire e quale profilo debba assumere.

Un'effettiva valorizzazione formativa dell'esperienza lavorativa ai fini curricolari necessita un ripensamento di un nuovo modello di *Tutor* (di quarta generazione?) che incarni diversi profili (*facilitatore*, *form-attore*, *coach*, *mentore*[34]) e soprattutto, per ragioni di coerenza, incarni il principio dell'alternanza formativa.

Per fare ciò si ipotizza che esso non possa essere completamente una risorsa "interna" all'istituzione universitaria.

FABIO TOGNI
University of Bergamo

[1] http://eurostudent-italia.it/files/2278_evsynopsisofindicators-it-it.pdf.

[2] S. Curtis, J. Williams, *The reluctant workforce: Undergraduates' part-time employment*, in «Education and Training», n. 44/2002, pp. 5–10; H. Metcalf, *Increasing inequality in higher education: The role of term-time working*, in «Oxford Review of Education», n. 29/2003, pp. 315–329; D. Auers, T. Rostoks , K. Smith, *Flipping burgers or flipping pages? Student employment and academic attainment in post-Soviet Latvia*, in «Communist and Post-Communist Studies», n. 40/2007, pp. 477 – 491; M. Beerkens, E. Mägi, E., & Lill, L. (2010). Univer- sity studies as a side job: Causes and consequences of massive student employment in Estonia, in «Higher Education» n. 61/2010, pp. 679–692.

[3] Dati ISTAT (http://www.istat.it/it/lavoro).

[4] D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1983], Dedalo, Bari 1993; J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell' esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* [2000], Raffaello Cortina, Milano 2003.

[5] G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011. Id., *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im)possibili soluzioni*, in Id. (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 9-132; Id., *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, in Id, V. Cappelletti (edd.), *L'Università e la sua riforma*, Studium, Roma 2012; Id, *Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione*, in «Prospettiva EP», 3, Settembre-Dicembre 2013; Id, *Dall'esperienza alla ragione, e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento*, in «Ricerche di Pedagogia», n. 3, 2016, pp. 319-360.

[6] L'idea di Educazione aperta o Apprendimento aperto differisce dalla cosiddetta Pedagogia Aperta che si basa sui principi di Illich secondo i quali si propizia una descolarizzazione della società[6], che in alcuni casi di MOOCs connettivisti corrisponde all'intento della creazione di comunità educative connesse mediante gli strumenti multimediali, alternative a quelle tradizionali. In termini generali l'Educazione aperta si propone di adottare politiche e pratiche attraverso le quali incrementare l'accesso all'educazione formale. Oltre a ciò, quali ispirazione della *Open Education* e dell' *Open Learnig* vanno annoverate: la trasformazione della normativa che va sempre di più, in ambito di ricerca, in direzione di una apertura dei database [i cosiddetti OERs]; la sempre maggiore flessibilità e accesso dettato dalla *Internet Society*; dall'applicazione del principio della flessibilità e della negoziazione negli ambiti della valutazione e della costruzione dei *curricola*. L. Yuan, S. Powell, *MOOCs and Open Education, implication for higher education*. *A white paper*, Retrieved January 6, 2014 (http://publications.cetis.ac.uk/2013/667).

[7] G. Gigante, *E-learning e social network: il modello, le tecnologie e gli ambiti di applicazione*, Tangram Edizioni scientifiche, Trento 2013, pp. 30-34. P. Ballotta, *Smart City: prospettive strategiche e normative*, Lulu.com, 2013.

[8] U. D. Ehlers, *Extending the Territory: From Open Educational Resources to Open Educational Practices* in «Journal of Open, Flexible and Distance Learning», n. 15(vol. 2)/ 2011, pp. 1-10.

[9] Si veda il caso più famoso delle università americane in J. K. Sapra, *Billionaire Universities* in «*Forbes*», 11 agosto 2010.

[10] A. Chiappe-Laverde, N. Hine, J.-A. Martínez-Silva, *Literature and Practice: A Critical Review of MOOCs*, in «Comunicar», n. 44, v. XXII, 2015, pp. 9-17 (DOI: http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-01).

ISSN: 2039-4039

[11] Si noti che il processo di "decostruzione" è una delle caratteristiche congiunturali delle istituzioni formali degli ultimi tre decenni e può essere ripercorsa a partire dai dispositivi normativi. Si pensi al processo stimolato dalle prospettive poststrutturaliste dagli anni '80 a portato alle leggi Basaglia (per le istituzioni sanitarie), alle leggi Bassanini (per le istituzioni formative, ma non solo), la riforma del Titolo V della Costituzione, le leggi sull' Autonomia Scolastica, ecc.
[12] M.S.Rao, *Soft Skills. Enhacing Employability. Connecting Campus with Corporate*, I.K. International Publishing House, New Delhi 2010.
[13] Cfr. http://193.204.255.95:8080/syllabus/contenuto.jsp?ad_id=981394&aa_off_id=2015&fat_part_cod=N0&dom_part_cod=N0&part_cod=S1&ad_log_id=14483.
[14] R. Chimenti, *Costruire siti e-learning con Moodle. Guida per l'amministratore e il webmaster*, Hoepli Informatica, 2010.
[15] Il questionario è nato da un'attività di ricerca precedente, che con strumenti qualitativi (focus group e dialoghi clinici) ha sottoposto ad analisi l'esperienza di formazione di studenti universitari in assetto lavorativo nell'a.a. 2014/2015. In particolare si è indagata la percezione effettiva della relazione tra il proprio lavoro e il percorso universitario. Le motivazioni degli studenti nel mantenere questo regime. Narrazioni di biografia lavorativa e di studio. Le difficoltà incontrate nell'ambito professionale, in quello di studio e nella relazione tra i due.
[16] Queste le domande: a. Descrivi brevemente il lavoro che svolgi. b. Perché hai scelto o accettato di svolgere il tuo lavoro? c. Vedi prospettive di carriera e di crescita professionale-personale nella tua attuale occupazione? Perché sì o no? d. Ritieni che la tua occupazione sia molto richiesta nel tuo territorio di appartenenza? Quali testimonianze puoi portare a supporto della tua convinzione? Quali dati puoi portare a supporto della tua convinzione (specifica dove, presso quali enti eventualmente li hai cercati e trovati)? e. Quale altra occupazione vorresti svolgere? f. Conosci già dati e/o testimonianze che rendono realistico il tuo desiderio?
[17] Il corso di studio in Scienze della formazione (L-19) dell'Università degli Studi di Bergamo, nell'ambito del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, possiede quattro curricola: educatore nei servizi per gli anziani; educatore nei servizi per il lavoro; educatore nei serivizi per l'infanzia; educatore nei servizi sociali e di comunità.
[18] G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*. *Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione,* La Scuola, Brescia 2010, pp. 248-355.
[19] C. Adelmeque, S. Kemeris, D. Senkius, *Rethinking Case study* in H. Simons (ed.), *Towards a Science of the Singular*, Norwich: Centre for Applied Research in Education, University of EastAnglia 1980.
[20] R Yin, *Case study research: Design and methods*, Newbury Park, Sage 1994.
[21] M. Bassey, *Case Study in educational settings*, Open University press, Buchingam-Philadelphia 2000.
[22] R. Stake, *Responsive evaluation*, Sage, London 1995.
[23] Il ridotto campione analizzato (17 studenti) non è sufficiente per fornire elementi generalizzabili a riguardo del gradimento di strategie FAD in tutti i contesti. Tuttavia, per dovere di cronaca, riportiamo i valori percentuali delle risposte, così come offerti dal *Tool* "sondaggio", messo a disposizione da MOODLE. Il 44% ha ritenuto 'ottima' e il 22% 'buona' l'efficacia delle metodologie utilizzate, percentuale e valutazione confermate nella domanda che chiedeva di valutare l'efficacia in relazione al raggiungimento dei personali obiettivi di studio. Il materiale offerto è stato ritenuto 'ottimo' dal 56% dei percentuali e 'buono' dal 33%. L'attività più gradita è stata l'attività di autovalutazione nel 67% dei casi e i *case studies* nel 33%. Il supporto fornito è stato ritenuto 'ottimo' dal 78% e 'buono' dal restante 22%. L'interazione con il tutor è stata valutata 'ottima' dall'89% dei partecipanti e 'buona' dall'11%.
[24] Dai dati Eurostudent si evince che in Italia, per gli studenti che dichiarano di essere in assetto lavorativo, il totale del monte ore medio dedicato allo studio (comprensivo di frequenza universitaria e studio personale) è pari a 41,1 ore settimanali con un impegno lavorativo intorno alle 6,5 ore settimanale.
[25] Si pensi alle rilevazioni del consorzio universitario *STELLA* che ha adottato la categorizzazione SW/WS fino al 2014/2015.
[26] Il comportamento degli studenti lavoratori – come riportato nel Report di Eurostudent – ha modificazioni solo nel caso in cui l'attività lavorativa superi le 20 ore settimanali. Il primo fattore che cambia non è quello dello studio individuale, ma la frequenza delle lezioni. Nel complesso i dati rivelano che coloro che lavorano molto (oltre le 30 ore settimanali) non riducono in modo sensibile il tempo di studio, che non si abbassa mai al di sotto delle 32 ore settimanali. Ciò significa che, quando lavorano, gli studenti universitari tendono a sacrificare il proprio tempo libero in modo più consistente di quanto accada con il tempo di studio. In Europa la situazione non è diversa e, a fronte di un budget di attività tra studio e lavoro pari a 40 ore settimanali medie, il tempo di formazione universitaria si conferma intorno alle 30 ore. I dati internazionali dimostrano che la differenza fin qui adottata che separava gli studenti in WS e SW non ha ragion d'essere, poiché non ha un'incidenza se non sul fattore della "frequenza". Per questo si dovrebbero considerare: l'investimento e la dedizione personali, la motivazione proattiva, la stagionalità, la tipologia della professione, le differenze contrattuali ecc. Tutti questi elementi portano a rendere troppo 'liquida' la netta separazione 'percentuale' – tempo di studio maggiore, inferiore o superiore al 50% – che ha sin qui caratterizzato il profilo dello studente in assetto lavorativo.
[27] G. Bertagna, *Dall'esperienza alla ragione, e viceversa*, art.cit., p. 327.
[28] Ibidem.
[29] La letteratura si è lungamente dilungata negli ultimi anni sulla virtualità delle strategie sincrone nell'ambito dell'*e-learning* (K. Hyder, A. Kwinn, R. Miazga, M. Murray, *The eLearning Guild's Handbook on Syncronous e-Learning*, The eLearning Guild, Santa Rosa (CA) 2007), del valore delle strategie connettiviste (G. Siemens, *Connectivism*: *a learning theory for the digital age*, in

ISSN: 2039-4039

«Internationa Journal of Instructional Technology and Distance Learning», 2005 [doi: www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm]) e dell'utilizzo delle strategie *social* all'interno dell' *FAD* (J-E. Pelet (Ed.), *E-learning 2.0. Technologies and Web Applications in Higher Education*, AHEPD, Hershey (PA) 2014, in particolare si veda L. Mata, *Social Media Tools in Initial Teacher Education*, pp. 129-154)[29]. I pochissimi tentativi, tuttavia, dei partecipanti di attivare discussioni sugli strumenti social della piattaforma Moodle (in particolare il *Forum*) non ha sortito effetti significativi. In conseguenza di ciò l'attività di moderazione da parte del tutor delle discussioni è stata nulla. Si può ipotizzare che le virtualità sopracitate degli strumenti *Social* e delle strategie connettiviste debbano tenere in conto di alcuni elementi: le strategie social hanno canali talmente consolidati (*Facebook, Istagram, Whatsup* ecc.) che quelle presenti e dedicate nella piattaforma – più semplificate - risultano aggiuntive e poco gradite; il successo delle strategie *social* ha una diretta implicazione con la modalità adottata nell'organizzazione del percorso. Se l'opzione connettivista è limitata, sporadica e non fondante il corso, è evidente un minor ricorso alle discussioni e alle condivisioni; il gruppo di sperimentazione era costituito da studenti che tra di loro non si conoscevano personalmente. É ipotizzabile che le strategie *social* nell'*e-learning* abbiano un incremento legato alla possibilità di una conoscenza diretta; è necessario ipotizzare un ampliamento tecnico delle piattaforme *opensource*, strutturando *tools* per l' integrazione di *Social Network* e sistemi di *Instant Messaging* già disponibili e diffusi (a.e. *Whatsup*, *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* ecc.).

[30] É il caso di strategie "microdidattiche" (che riguardano cioè la maggior efficacia della tradizionale lezione in gruppo/classe) come quelle della cd. *Flipped classroom* (J. W. Baker, *The "classroom flip": using web course management tools to become the guide by the side*, in J.A. Chambers (Ed.), *11th International Conference on College Teaching and Learning*, Florida Comunity College, Jacksonville 2000, pp. 9-17) basata sul principio del *peer to peer* o del *Cooperative Learning* alla Comoglio (M. Comoglio, M.A. Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma 1996).

[31] Si veda a questo riguardo quando ricostruito in G. Bertagna, *Dall'esperienza alla ragione, e viceversa*, art. cit. pp. 353-355.

[32] I risultati positivi ottenuti in sede di esame finale, se da un lato permettono di pensare che tale sperimentazione ha valore ai fini dell'assistenza al percorso universitario di studenti in assetto lavorativo (permettendo, ipoteticamente, di accompagnarli fino alla laurea nei tempi richiesti dai piani di studio), dall'altro lato, testimonia come nei contesti di FAD si possano fornire semplicemente strumenti più efficaci e persone più qualificate per raggiungere lo scopo del conseguimento del titolo a persone che manifestino maggior motivazione.

[33] Si veda G. Trentin (Ed.), *Telematica e formazione a distanza: il caso Polaris*, FrancoAngeli, Milano 1999 e Id., *Dall'apprendimento a distanza alla formazione in rete*, FrancoAngeli, Milano 2001. Più recentemente M. Rotta, M. Ranieri, *E-tutor. Identità e competenze. Un profilo professionale per l'e-learning*, Erickson, Trento 2005, in particolare pp. 87-105. V. Eletti, *Che cos'è l'e-learning*, Carocci, Roma 2002. G. Gigante, *Op.Cit*, pp. 21-38.

[34] D.A. Kolb, R.E. Fry, *Toward an applied theory of experiential learning*, Mit Alfred P. Sloan School of Management, Boston (Ma) 1974, poi in C. Cooper (ed.), *Theories of Group Process*, John Wiley, London, 1975.

ISSN: 2039-4039