

## **Tutorship e Apprendimento *duale*. Un possibile contributo pedagogico e di ricerca**

### **Tutorship and dual learning. A possible pedagogical and research contribution**

CLAUDIO PIGNALBERI

*The model of school-work alternation in recent years has found full applicability in the training courses in which secondary school students are involved. Reference figure is that of the tutor defined as 'facilitator of learning', 'animator', 'guide', which supports the student in the delicate meeting between school educational choices, companies professional needs and their own training needs. Starting from an analysis of the model, the paper focuses on the role of tutorship (defining tasks and skills) and then it presents the first results of an alternation project in a university context.*

**KEYWORDS:** LEARNING, PRACTICE, AGENCY, METACOGNITION, CRITICAL THINKING

Il mondo del lavoro è sempre più distante ed estraneo ai giovani, e lo dimostra il fatto che il tasso di disoccupazione giovanile nel nostro paese è pari al 32,7% ed è ancora tra i più alti in tutta Europa<sup>1</sup>. È possibile che la disoccupazione giovanile sia un sintomo del fatto che l'istruzione ricevuta non risulti ormai abbastanza qualificante in una società in continuo cambiamento?

Con la Legge 107/2015 denominata *La Buona Scuola* è stata introdotta, in maniera incisiva, una nuova modalità didattica che prevede l'interazione tra il mondo scolastico e quello lavorativo: l'*alternanza scuola lavoro*. Il futuro dei ragazzi dipende dalle scelte che compiono, ed operarne alcune in maniera obbligatoria in un'età particolarmente delicata non risulta facile per diverse, ed ovvie, ragioni. Tutti gli studenti devono avere il diritto di sperimentare cos'è il lavoro per acquisire un bagaglio di competenze tale da poter sviluppare una propria identità professionale che sia rispondente alle richieste di un mercato in continua innovazione. E in questa direzione deve orientarsi la didattica proprio perché cambiano le richieste dei destinatari, le pratiche formative (esempi sono rinvenibili nel modello della flipped classroom, il modello della classe capovolta), i fenomeni (industry 4.0, la digital transformation) e modelli di lavoro (smart working, coworking, worked-based learning, per citarne alcuni), e cambiano le stesse categorie di soggetti (primi

tra tutti i millenials) con nuovi bisogni ed esigenze, capaci da un lato di costruire creativamente nuovi profili professionali ma, dall'altro lato, sempre più in ombra da un mercato del lavoro che non investe nelle loro potenzialità. La direzione di lavoro a livello europeo consiste dunque nella riqualificazione dei metodi di apprendimento nelle istituzioni deputate all'educazione ed alla formazione – come sottolineato nella *New Skill Agenda* – ponendo la pratica al centro dell'apprendere così come nelle politiche strategiche che tali istituzioni possono adottare per il riconoscimento delle competenze, come riportato nel recente documento varato dall'OECD dal titolo *Strategie per le competenze dell'OCSE Italia. Sintesi del rapporto del 2017*.

In letteratura, esistono numerosi studi e ricerche che affrontano il tema della formazione all'esperienza ed all'apprendimento in ottica lifelong. Esempi provengono dal campo della pedagogia del lavoro (Alessandrini, Costa)<sup>2</sup>, dall'educazione degli adulti (Bertagna, Margiotta)<sup>3</sup> e dalla didattica (Ellerani, Malavasi)<sup>4</sup>, così come dai contributi teorici sui temi del rapporto contesto/conoscenza e situatività avanzati da studiosi come Bruner e Vygotskij. Il primo avanzò delle riflessioni sullo sviluppo cognitivo e sulla natura sociale dell'individuo ponendo l'attenzione sul significato di contesto inteso come un sistema di attività strutturate al

cui interno i soggetti interagiscono tra loro. Gli studi non erano legati specificamente all'apprendimento adulto, quanto alla riflessione sulla possibilità di crescita degli individui nel contesto culturale e quindi riferiti ai processi educativi e formativi<sup>5</sup>. Vygotskij, in egual misura, definisce l'apprendimento come un processo finalizzato alla costruzione sociale della conoscenza, e quindi al ripensamento di una didattica non più legata al solo processo trasmissivo ma come ambiente capace di amplificare le potenzialità umane nell'ottica delle capacitazioni quanto in quella della formatività agentiva<sup>6</sup>. Entrambe le tesi collegano due matrici epistemologiche indirizzate da un lato al singolo individuo che vive direttamente l'attività cognitiva (la *situated cognition*) e, dall'altro lato, enfatizzano il ruolo del contesto nel quale è immerso, e quindi le risorse esterne alla mente umana nello sviluppo della conoscenza (la *distributed cognition*). Ciò richiede anche delle figure di supporto e/o di guida con il compito di assistere i destinatari della formazione nel percorso che sono chiamati a svolgere, nonché a fornire stimoli ed occasioni di facilitazione dell'apprendimento: in sostanza, la *figura del tutor*.

Alla luce di questa riflessione introduttiva, il contributo intende fornire un'analisi sintetica dell'importanza dell'alternanza scuola-lavoro come metodo didattico, comprendere poi le principali scuole di pensiero attorno al concetto pedagogico dell'esperienza per effettuare anche una disamina delle funzioni, delle competenze richieste e del ruolo che viene attribuito alla figura del tutor, ed infine un'esperienza significativa di alternanza in un corso universitario.

### **Un nuovo modello didattico: l'alternanza scuola-lavoro**

La crisi che ha colpito il mondo occidentale a partire dal 2007 con il collasso dei mercati finanziari ha generato forme di *skills mismatch*, così come evidenziato nei recenti Report pubblicati dalla commissione europea, ovvero una mancanza di allineamento fra la domanda di competenze da parte delle aziende e le competenze effettivamente possedute all'uscita dal sistema di istruzione e formazione.

I dati disponibili denunciano ancora il persistere di una situazione di criticità rispetto alla questione della

transizione dalla scuola al lavoro seppur si registra un lieve cambiamento dettato dall'attuazione di nuovi dispositivi orientati al riconoscimento effettivo delle competenze possedute dal soggetto e, in aggiunta, al contrasto di fenomeni quali la dispersione scolastica, l'abbandono scolastico e – nel peggiore delle situazioni – coloro che non studiano e tantomeno non svolgono un lavoro. I dati ANPAL<sup>7</sup> riferiti all'anno 2017 evidenziano che i giovani 15-24 anni in possesso al massimo di un titolo di istruzione di livello Isced2 e non impegnati in attività educativo-formative è pari al 13,8% rispetto alla media europea del 10,7% ed in diminuzione rispetto al 2014 di circa due punti percentuali. Nella fase di transizione dalla scuola al lavoro, dunque, fenomeni quali l'inattività, il precariato e posizioni di sottoccupazione sono aspetti critici che interessano prevalentemente i giovani, non consentendo loro di trovare i giusti spazi in cui mettere in pratica le competenze apprese nel percorso di studio (*tav. 1*).

Per trovare una risposta alla situazione di totale incertezza e di rischio per la persona, la commissione europea da un lato ha proposta una policy per il rafforzamento delle competenze degli adulti così come riportata nella Raccomandazione *Upskilling Pathways Initiative* nella direzione della crescita inclusiva; mentre, dall'altro lato, per rispondere alle esigenze ed ai bisogni della categoria denominata 'debole' rispetto alla questione della transizione si è investito in percorsi di alternanza scuola-lavoro e di apprendistato finalizzati al riconoscimento/validazione e nella spendibilità pratica delle competenze tecniche apprese nei contesti deputati all'istruzione. Questi istituti vengono incontro alla necessità di costruire percorsi educativi coerenti, in termini di formazione e competenze, con le esigenze attuali e future, in termini di fabbisogni professionali e del mercato del lavoro, per permettere sia lo scambio di informazioni e l'intermediazione tra domanda e offerta sia per favorire la spendibilità di quelle competenze rispondenti alle richieste provenienti dai contesti esterni.

Diviene quindi importante lavorare alla creazione di 'contesti abilitanti alla cultura dell'apprendimento permanente' dove i sistemi di istruzione e formazione sostengono la valorizzazione e le potenzialità delle esperienze dei soggetti attraverso specifici progetti indirizzati al riconoscimento e certificazione delle

conoscenze e delle competenze possedute in un'ottica inclusiva.

In questo, l'*alternanza scuola-lavoro* può rivelarsi dispositivo necessario per ovviare a tale gap.



Tav. 1 – Disallineamento titolo di studio/posizione professionale 15-24 anni. Fonte: OECD (2017)<sup>8</sup>

L'*alternanza scuola-lavoro* è una modalità didattica innovativa che pone al centro l'esperienza del soggetto in cui le conoscenze acquisite a scuola vengono consolidate e trasformate in un progetto professionale concreto. Si è così trovato un modo per poter arricchire la formazione degli studenti, testare le loro attitudini, capire l'utilità e gli sbocchi di un determinato piano di studi per orientare le scelte future.

Il dispositivo, introdotto con la legge 107/2015, si pone l'obiettivo di mediare le buone prassi europee adattandole al tessuto produttivo ed al contesto socio-culturale del paese e, in particolare, progettare percorsi formativi on the job che possano rafforzare l'apprendimento diretto (formale) erogato in aula. Prevede piani didattici e formativi per un monte ore di 400 nell'ultimo triennio degli istituti tecnici e istituti professionali e di 200 ore nell'ultimo triennio dei licei.

Le esperienze di alternanza rappresentano dunque un modo diverso di dare significato agli apprendimenti curriculari. La *Guida operativa redatta dal MIUR nel 2015* traccia un quadro specifico circa le modalità per rendere operativi percorsi di alternanza, le figure di riferimento e la documentazione attestante l'esperienza progettuale alla luce delle numerose disposizioni normative dibattute nel corso dell'ultimo decennio<sup>9</sup>.

L'ASL diventa, pertanto, una strategia educativa dove l'impresa e l'ente pubblico o privato sono invitati ad assumere un ruolo complementare all'aula e al laboratorio scolastico nel percorso di istruzione degli studenti in modo da contribuire alla realizzazione di un collegamento organico tra istituzioni deputate all'istruzione ed alla formazione e il mondo del lavoro. L'acquisizione di competenze personali (soft skills) e trasversali, la capacità di agire in un'ottica pratica e la presenza di momenti di formazione ha motivato l'estensione delle esperienze di ASL a tutte le scuole secondarie di secondo grado in modo da favorire l'inserimento di tutti i giovani in una dimensione organizzativa funzionante. Fornisce inoltre nuovi stimoli all'apprendimento perché dà significato ed accresce la motivazione allo studio consentendo di approfondire interessi personali e vocazionali e quindi alla *formazione della persona*. Come si evince dal rapporto redatto dal MIUR relativamente all'ultimo biennio scolastico, gli studenti delle classi quarte e dell'ultimo anno delle secondarie di secondo grado che hanno partecipato a progetti di ASL sono stati 652.641 (pari al 45,8% del totale), effettuando circa 33 ore in aula e 60 presso strutture esterne. I dati evidenziano inoltre il sussistere di una forte discrepanza tra coloro che hanno partecipato ad esperienze di ASL e chi invece non vi ha preso parte nella misura di una maggiore preparazione sia per il conseguimento del titolo finale sia come coltivazione di un bagaglio di competenze specialistiche rispondente alle richieste del mercato del lavoro.

L'obiettivo dell'*alternanza* è quello di favorire lo sviluppo della persona, la capacità di adattarsi all'ambiente di lavoro facendo emergere allo stesso tempo le caratteristiche personali dello studente, nonché le attitudini, i valori e gli interessi. In questo quadro, incisivo è il ruolo del tutor (*o tutorship*).

### **Il tutor nei percorsi di alternanza scuola-lavoro: un'analisi pedagogica**

Numerosi studi e ricerche, soprattutto degli ultimi anni, hanno fornito un contributo significativo a livello pedagogico nell'analisi della figura del tutor che risulta sempre più centrale nei processi educativi e formativi.

Il termine tutor è di origine latina e significa *difendere/sostenere/colui che dà sicurezza*, e compare

per la prima volta nell'opera del 1991 dal titolo *Thesaurus Europeo dell'Educazione* definendolo come una figura professionale autonoma dall'insegnante titolare ma necessaria e funzionale per la formazione dei giovani. Il tutor è un 'lavoratore della conoscenza' (*knowledge worker*) che, operando generalmente all'interno di un'istituzione di educazione formale in base ad uno specifico progetto curricolare, accompagna i destinatari della formazione nel processo di apprendimento. Dall'altro lato, contribuisce nella scelta delle metodologie e delle tecniche di apprendimento considerate idonee al raggiungimento degli obiettivi formativi previsti. Egli svolge un ruolo 'cerniera' tra le esigenze degli allievi e dei docenti; è responsabile del buon andamento di un percorso didattico e ne garantisce la continuità<sup>10</sup>.

La definizione stessa del concetto di *tutorship* coinvolge diversi settori delle scienze dell'educazione quali, ad esempio, la psicologia e la didattica costruttivista, l'educazione degli adulti, le tecnologie dell'educazione, ecc., che sono complessivamente giunte a identificare la figura del tutor come alternativa a quella dell'insegnante tradizionale con compiti maggiormente orientati a favorire la collaborazione e il dialogo tra studenti. In realtà, la funzione che viene sempre più riconosciuta come propria del tutor è quella di facilitatore dell'apprendimento in quanto deve occuparsi di predisporre l'atmosfera e il clima iniziale dell'esperienza di gruppo o di classe, aiutare a chiarire gli scopi legati al compito assegnato e a selezionare le risorse adatte per conseguirli. Partendo poi dal concetto di 'libertà di apprendimento' di C. Rogers e di 'zona di sviluppo prossimale' di L. Vygotskij<sup>11</sup> si è diffuso anche il concetto di *scaffolding* (impalcatura di sostegno) che indica tutti i sostegni umani, tecnici e organizzativi che aiutano chi apprende e, allo stesso tempo, contribuiscono alla coltivazione – nella prospettiva costruttivista – di nuovi ambienti di apprendimento fondati sulla capacitazione, sull'agency e sulle competenze dei soggetti coinvolti. Ci sono, inoltre, alcune teorizzazioni – in primis, è da citare il lavoro di Zorfass pubblicato nel 1998<sup>12</sup> – che tendono a enfatizzare il ruolo del tutor come *mentore*, vale a dire come colui che accompagna e sostiene il discente alla progressiva 'scoperta' dei contenuti (che un insegnante tradizionale semplicemente trasmette) e lo stimola, quindi, alla costruzione della conoscenza. In altri studi

ancora l'analisi si è focalizzata nella descrizione delle differenze rispetto alle modalità di azione di intervento. A seconda dell'azione svolta dal tutor si riscopre un ruolo come mentore, coach (collaboratore che agisce affrontando e risolvendo i problemi all'interno di un ambiente di apprendimento), moderator (figura che stimola le interazioni tra studenti in funzione di una costruzione condivisa di conoscenza), instructor e facilitator (a seconda che il suo lavoro sia più orientato sui contenuti, sull'attività in gruppo o a varie forme di sostegno).

Il ruolo del *tutor come facilitatore* è orientato, pertanto, a sviluppare la capacità di apprendimento autonomo attraverso: a) *l'individuazione delle potenzialità*, e quindi permettere al soggetto di riconoscere le risorse utilizzabili già in suo possesso; b) *la generazione di forme di scaffolding* di tipo affettivo e motivazionale (incoraggiare, approvare, sostenere); c) *la definizione di obiettivi orientativi* congruenti alle possibilità e aspirazioni, alle proprie competenze per meglio delineare possibili percorsi di orientamento; d) *la comunicazione*, favorendo sia scambi di conoscenze sia processi di negoziazione di significato in gruppo. E proprio nella dimensione informale la figura ed il ruolo del tutor si fa più incisivo e di supporto per il soggetto.

La letteratura nel campo dell'educazione<sup>13</sup> e della formazione è numerosa, e orientata a delineare meglio la figura del tutor e le competenze/abilità di cui deve essere portatore. Nell'ambito specifico dell'alternanza, invece, il suo ruolo è di supporto alle attività individuali degli studenti di consulenza alle strategie di apprendimento tenendo conto sia del percorso didattico così come del contesto professionale. Proprio per tali ragioni, in percorsi di alternanza sussistono un tutor interno (rappresentato da un docente di riferimento) e un tutor esterno (rappresentante dell'ente ospitante). Seppur la varietà di funzioni e compiti si differenzia notevolmente, l'obiettivo principale è la promozione e attivazione di percorsi di *apprendimento in situazione*, vale a dire la costruzione di una 'comunità di apprendimento' che fornisce strumenti idonei per un'adeguata preparazione individuale – ma comune – alla spendibilità pratica della proprie competenze al fine di rendere gli studenti attivi, consapevoli e partecipi della loro esperienza, guidarli nella riflessione sulle personali attese rispetto

all'esperienza lavorativa e stimolarli all'osservazione delle dinamiche organizzative. Sono i tutor che si occupano di preparare gli studenti alle situazioni in cui saranno coinvolti e di chiarire il rapporto esistente tra l'*attività svolta a scuola* e l'*attività in situazione lavorativa*, aumentando di conseguenza l'employability e riconoscendo l'equivalenza tra formazione school-based e work-based learning.

Figura da sempre esistita nell'ambito della formazione, nei percorsi di alternanza dunque il tutor si *risignifica* di nuove competenze, pratiche e stili professionali sempre più orientati alla costruzione partecipativa con lo studente di ambienti di apprendimento innovativi centrati sull'esperienza, e quindi sull'*informal* e *non formal* learning.

### **Definire stili, competenze e pratiche del tutor in alternanza**

Piuttosto che cercare una definizione univoca, si può affermare che il ruolo del tutor tende a diversificarsi a seconda del modello di apprendimento/insegnamento che l'attività formativa vuole promuovere e del focus di intervento sui contenuti indirizzato al discente, al gruppo, al processo, e così via<sup>14</sup>. Adempiere al ruolo di tutor significa essere investiti di compiti relativi al monitoraggio del processo di apprendimento e alla sua documentazione (e quindi *istruttore*); alla relazione di aiuto per favorire l'apprendimento (*facilitatore*); alla comunicazione delle informazioni, svolgendo un ruolo di 'interfaccia' tra studente/i, docente/i, famiglie (*animatore/moderatore*). La fase di orientamento e di supporto alla personalizzazione del percorso di alternanza mette in gioco diverse funzioni della tutorship: di processo, di supporto e strumentale. La *funzione di processo* assicura continuità e unità al processo formativo. In questo caso l'attenzione e la cura tutoriale vengono poste sulla dimensione cognitiva dei contenuti disciplinari e interdisciplinari e dei vari campi del sapere, ma anche sull'individuazione ed elaborazione di connessioni tra i vari attori del contesto formativo. Nello specifico dell'alternanza, la funzione del tutor è di avere chiari gli aspetti metodologici, didattici, procedurali e contenutistici delle attività proposte in modo da dare il giusto supporto agli studenti per stabilire: a) quali sono le condizioni

organizzative e didattiche favorevoli all'apprendimento, anche nel rispetto delle norme di salute e sicurezza; b) un monitoraggio del percorso in itinere e nella fase conclusiva così da intervenire tempestivamente su eventuali criticità riscontrate; c) la verifica del processo di attestazione delle attività svolte e delle competenze acquisite. La seconda funzione, quella *di supporto*, permette di affiancare e presidiare il processo di apprendimento dell'individuo a garanzia del raggiungimento degli obiettivi formativi. Il supporto è di tipo individuale, in una relazione duale, e mira a individuare, riconoscere e valorizzare le risorse e le potenzialità del singolo. In questo caso, il tutor elabora il percorso formativo personalizzato che verrà sottoscritto dalle parti coinvolte (scuola, struttura ospitante, studenti/soggetti esercenti la potestà genitoriale); assiste e guida lo studente nei percorsi di alternanza e ne verifica il corretto svolgimento; gestisce le relazioni con il contesto in cui si sviluppa l'esperienza di alternanza scuola-lavoro. In ultimo, la *funzione strumentale* offre un sostegno specifico all'organizzazione e alla gestione del processo di apprendimento. La cura e l'attenzione tutoriale sono rivolte essenzialmente agli aspetti logistici della scena formativa, e quindi propone una serie di stimoli e di situazioni che coinvolgono lo studente nel processo di valutazione dell'esperienza.

Quali competenze sono richieste ai tutor, dunque? È indubbio che il tema delle competenze richiederebbe un ampio spazio di riflessione anche rispetto alle numerose teorizzazioni esistenti in letteratura. È altrettanto vero che il tutor prima di tutto deve disporre di un'elevata capacità di conduzione d'aula al fine di stimolare la motivazione all'apprendere da parte dello studente. Nello specifico di un percorso di alternanza, il tutor deve possedere delle competenze di tipo tecnico-professionali – quali l'analisi del lavoro e della professionalità, comunicazione e dinamiche dell'apprendimento –, ed altre invece più legate alla dimensione cognitiva, metacognitiva e critica. Per le prime, il tutor nella pianificazione delle attività di alternanza deve tener conto di tutte le situazioni formative (in aula come in azienda) che contribuiscono alla coltivazione e preparazione professionale degli studenti. Deve partire quindi da un'analisi del lavoro e della professionalità legata al percorso proposto, come ad esempio:

- la valutazione dei requisiti di ingresso dell'apprendista;
- la ricostruzione del percorso formativo e scolastico;
- l'identificazione del bisogno formativo;
- la rilevazione del sistema di motivazioni e aspettative.

Allo stesso tempo, è importante riflettere in maniera approfondita sulle competenze comunicative che possano contribuire a generare relazione ed anche un approccio collaborativo e cooperativo al lavoro; nello specifico:

- comunicazione interpersonale e dinamiche relazionali;
- comunicazione verbale e non verbale;
- definizione delle condizioni e degli stili di apprendimento.

Per le seconde, invece, l'alternanza è anche un'occasione formativa che mette lo studente nella condizione di riflettere sulle proprie capacità rispetto ai diversi compiti assegnati. Da un lato, dunque, la *competenza metacognitiva* e, dall'altro lato, la *competenza critica*.

Dal punto di vista pedagogico, il ruolo della metacognizione consiste nel rilevare che il processo formativo non deve incidere soltanto sulle abilità di base possedute/acquisite o sui prodotti dell'apprendimento (le nozioni apprese), ma soprattutto sulle modalità di comprensione ed utilizzazione delle abilità stesse. L'aspetto innovativo è che l'attenzione del tutor è rivolta principalmente a formare quelle abilità mentali superiori rispetto ad un apprendimento di tipo meccanico (apprendere un concetto, un argomento, e così via), e quindi fornire strumenti e metodi idonei per sviluppare nel soggetto la consapevolezza di quello che sta facendo, del perché lo fa, di quando è opportuno farlo e in quali condizioni.

A partire dagli studi di Flavell risalenti al 1971<sup>15</sup>, il concetto di competenza metacognitiva ha acquisito spazi di rilievo perché fornisce un set di strumenti per verificare l'effettiva rispondenza cognitiva del soggetto rispetto ad un compito di apprendimento dato. Per tali ragioni, è opportuno che il tutor impegnato in percorsi di alternanza possieda una competenza metacognitiva ben consolidata, traducibile in:

- opportunità di imparare a interpretare, organizzare e strutturare le informazioni apprese;

- capacità di applicare le stesse informazioni in situazioni differenti di apprendimento;
- capacità di gestione dell'informazione e di progettazione, monitoraggio e valutazione.

La competenza critica (*critical skill*), così come sottolinea Ennis<sup>16</sup>, consente di stemperare i propri pregiudizi per tentare di confrontare obiettivamente punti di vista diversi fino a giungere, nella migliore delle ipotesi, a una sintesi equilibrata (e temporanea). Nella dimensione dell'alternanza, disporre di un buon pensiero critico consente di aiutare lo studente/apprendista di fronte ad una situazione proposta in aula oppure nel contesto lavorativo a:

- giudicare la qualità di un compito proposto e riflettere sui passi da seguire per il suo completamento;
- fare domande appropriate per chiarire temi controversi;
- argomentare le proprie idee che giustifichino la validità del compito proposto.

È importante, quindi, che il tutor disponga un set di competenze di questo tipo: a partire da quelle emotive/relazionali/comunicative per costruire un clima collaborativo al lavoro, per passare poi alle competenze di taglio più tecnico (la costruzione di un percorso di apprendimento), fino alle metacognitive e critiche necessarie per svolgere la funzione di aiuto nei percorsi di apprendimento a cui gli studenti sono chiamati a prendere parte e stimolare in loro una capacità di ragionamento logico nella situazione professionale proposta. Ma, soprattutto, solo competenze di questo tipo valorizzano la dimensione pratica e tutte le situazioni in cui si possa favorire l'apprendimento esperienziale, tanto da essere riconosciuta come terza caratteristica richiesta al tutor.

In questo quadro, diventa fondamentale pensare ad una didattica innovativa che si avvalga, accanto alla classica trasmissione di nozioni e concetti, di dispositivi metodologici basati su tecniche di apprendimento collaborativi e cooperativi e che, al contempo, mettano in campo (e consentano anche lo sviluppo) competenze apprese dall'*esperienza*. Ancora attuali sono le posizioni assunte da studiosi quali Peter Jarvis e Donald Kolb. Il primo (Jarvis)<sup>17</sup> definisce l'apprendimento come 'impresa individuale' che rende ogni individuo unico nel rapporto con la sua biografia. L'apprendimento, dunque, oltre ad

essere un momento di sviluppo dell'individuo deve mediare con le esigenze sociali del contesto in cui si svolge. Per Kolb<sup>18</sup>, invece, l'apprendimento costituisce lo 'spazio pensante' per mezzo del quale viene coltivata nuova conoscenza attraverso un 'processo circolare' in cui ognuna si sviluppa dall'esperienza concreta (*fase 1*) per poi seguire un momento di osservazione riflessiva (*fase 2*), a cui segue una concettualizzazione astratta (*fase 3*) e successivamente la sperimentazione di altre esperienze (*fase 4*). L'apprendimento quindi diventa il presupposto fondamentale attraverso il quale promuovere la *partecipazione sociale ad una pratica*. Nella proposta di un percorso di alternanza, compito del tutor è quello di creare le giuste condizioni in cui possa definire una specifica pratica:

- avendo chiari gli strumenti concettuali e le metodologie innovative che consentano al destinatario dell'intervento formativo di coltivare e migliorare i propri linguaggi, raffigurazioni/schemi mentali, pensieri;
- coinvolgendo la persona nella sua integrità (mobilitazione dell'energia 'desiderante', differenziazione tra 'bisogni' e 'desideri', diversità nelle dinamiche motivazionali);
- definendo metodi che possano favorire la riflessione critica orientata a dare senso e prospettiva al percorso formativo;
- proponendo 'strade alternative' percorribili per la definizione della propria pratica professionale.

A livello organizzativo, la pratica si esplica anche nella stipula di accordi di partnership tra scuola e impresa<sup>19</sup> attraverso proposte mirate di formazione, apprendimento e lavoro.

L'esperienza costituisce, pertanto, il principale strumento per favorire un lavoro di ripensabilità dei percorsi didattici (e, nello specifico, di alternanza) sia di sollecitare sempre nuove direzioni di ricerca empirica. È occasione per coltivare competenze sempre più distintive nei molteplici contesti in cui il soggetto è coinvolto: dal concetto di competenza nella dimensione generativa<sup>20</sup>, o di capacitazione<sup>21</sup>, o ancora di agency e di libertà<sup>22</sup>, alla dinamicità e multidimensionalità delle relazioni tanto da giustificare la presenza di un tutor capace di muoversi nella direzione della qualità relazionale per dare sviluppo a tutto ciò che richiede un processo formativo. Il suo

disporsi alla *prossimità*, alla *vicinanza*, alla *condivisione* di percorsi secondo la logica sistemica della reciprocità fa sì che la scuola ed il mondo del lavoro vengano vissute come comunità di pratiche, e prima di tutto comunità di persone.

### **Un percorso di alternanza in Università: cosa ne pensano i tutor**

Dalle riflessioni avanzate nella prima parte del contributo è emersa la necessità di indagare alcuni aspetti legati all'efficacia dei percorsi di alternanza dal punto di vista dei tutor coinvolti (50 tutor interni ed esterni).

La posizione del problema parte dalle seguenti constatazioni: quali sono i processi che consentono il riconoscimento degli apprendimenti nei contesti duali? Quale il grado di coinvolgimento dei tutor nei processi di apprendimento? Quali tipologie di competenze sono richieste? Quali, invece, i compiti richiesti per facilitare lo sviluppo e la coltivazione di pratiche agentiche e capacitanti per lo studente?

È stata, dunque, predisposta un'intervista qualitativa con l'obiettivo di: a) comprendere le modalità messe in campo dal tutor affinché lo studente riesca ad integrare le conoscenze teoriche apprese in aula con le competenze tecniche apprese in azienda; b) fornire un set di strumenti per l'orientamento dei ragazzi verso possibili scelte future; c) le modalità di valutazione delle esperienze di alternanza.

In linea generale, è stato possibile verificare, nelle situazioni in cui l'esperienza di alternanza è stata ben condotta, la positività delle azioni a chiara valenza tutoriale quali: a) l'organizzazione nella gestione dei progetti (23,4%); b) la cura degli studenti ed il coordinamento delle attività di sostegno (52,3%); c) l'attenzione al clima d'aula interno alle situazioni di orientamento all'esterno (33,2%). Il tutor è un organizzatore che sa predisporre congiuntamente le diverse risorse che derivano sia dal contesto formativo che dai contesti sociali da cui provengono e vivono gli stessi allievi, riconoscendo loro un senso di appartenenza e di partecipazione personale e collettiva. Egli ricopre un ruolo molto complesso poiché si gioca contemporaneamente su tutti i fronti che compongono l'istituzione formativa, ponendosi come figura di

collegamento tra le diverse realtà (scolastiche e organizzative) e, in modo particolare, contribuisce all'orientamento e allo sviluppo individuale dei giovani facilitando forme autonome di rilettura e ridefinizione del sé.

Cinque dunque i 'punti-cardine' della ricerca: definire percorsi di apprendimento, analizzare i fabbisogni, potenziare e favorire il riconoscimento delle competenze, investire nell'agency e, per ultimo, le tecniche e funzioni del tutor nella fase di monitoraggio e di valutazione dei percorsi di alternanza.

*Sul versante dell'apprendimento.* Compito del tutor è mettere a disposizione gli artefatti necessari che aiutino nel processo di definizione e di sviluppo di traiettorie di apprendimento e successivamente di orientamento al lavoro. È chiamato in particolare a progettare percorsi formativi di alternanza a partire dai bisogni dello studente nel rispetto della sua individualità, ma in ottica collaborativa e cooperativa.

Il primo aspetto è capire quali sono gli apprendimenti che il tutor considera fondamentali per costruire la propria identità professionale nonché le competenze pedagogico-educative essenziali per gestire il percorso di alternanza. Gli apprendimenti, in primis, hanno consentito di orientare il capitale dei saperi e la curiosità professionale dei tutor permettendo la costruzione di un bagaglio conoscitivo in grado di indirizzare le scelte professionali degli studenti (53,5%). Secondo poi, gli insegnamenti ricevuti hanno consentito di analizzare in modo critico aspetti del proprio lavoro e di giungere, attraverso un processo di riflessione *in situazione*, ad una soluzione creativa e personale delle problematiche educative e lavorative con le quali quotidianamente ci si confronta (73,8%). Altro aspetto interessante riguarda la formazione ricevuta, in quanto può consentire una migliore preparazione in ambito lavorativo nel senso di poter operare un 'confronto' tra i saperi appresi durante il percorso di studio con la realtà lavorativa che molto spesso risultano discordanti (52,4%). Per il tutor, dunque, l'alternanza può costituire un dispositivo didattico necessario alla preparazione dello studente alla coltivazione di un bagaglio di competenze rispondente alle attuali esigenze del mercato del lavoro. L'aspetto più interessante è che, accanto alle classiche procedure e scadenze da far rispettare, il tutor diviene 'tutor informale'

nel senso che fornisce ulteriori indicazioni, consigli e/o suggerimenti alla luce della sua esperienza pregressa nella veste di studente (73,5%).

L'apprendimento per il tutor si traduce, allora, in *pratica* (sig. ,001), *interazione sociale* (sig. ,001), *situated learning* (sig. ,000).

*Sul versante dell'analisi dei fabbisogni.* Dall'analisi dei dati emerge che i bisogni a cui risponde il tutor – tenuto conto della posizione dello studente, il ruolo ed i contesti di riferimento – riguardano in sostanza: a) l'accoglienza propriamente intesa (52,8%) come momento e azione di analisi/diagnosi rispetto alle attese, agli obiettivi stabiliti, alle caratteristiche personali ed alle competenze possedute dallo studente, fino al ruolo; b) l'orientamento (75,3%) nell'accezione di sostegno allo studente nel percorso di apprendimento, di affiancamento nel posto di lavoro, di cura del percorso formativo in alternanza; c) gestione del percorso ed analisi della professionalità (21,3%), cioè di una guida per analizzare e verificare segmenti di formazione in aula, conoscenze e competenze sviluppate nel lavoro come nelle esperienze quotidiane di vita, per costruire percorsi di alternanza efficaci in funzione delle aspirazioni e delle caratteristiche dei destinatari dell'intervento formativo; d) il sostegno e recupero della motivazione (56,4%), e quindi come guida o mediatore tra l'eterogeneità dei bisogni, delle situazioni, delle attese rispetto agli standard didattici, alle certificazioni ed alle regole da rispettare; e) la flessibilità dei percorsi (43,2%) e la promozione di forme di autoapprendimento (41,2%). Ne consegue pertanto la necessità di un approccio metodologico che investe nella dimensione dell'informale – basato sull'assunto dell'apprendimento organizzativo – in cui il tutor apprende in ragione della consapevolezza e della cultura che sviluppa attraverso l'azione pratica'.

Nel secondo versante, i bisogni si traducono per il tutor in *pratica* (sig. ,000), *orientamento* (sig. ,001), *interazione sociale* (,001), *apprendimento* (sig. ,002).

*Sul versante delle competenze.* Oltre alle competenze didattiche e metodologiche, emerge che il tutor deve essere in grado di saper gestire, per l'intero percorso di alternanza, le tecniche relative alla comunicazione (21,3%) e di interazione sociale (38,4%), della motivazione (52,3%) e legate ai tempi/stili e strategie di apprendimento (65,8%). Dall'analisi dei dati si evidenzia in particolare la necessità da parte dei tutor nel proporre

situazioni di apprendimento tali da favorire: a) la capacità di comunicare in maniera efficace ed efficiente (m 3,39 d. std. ,601); b) la capacità di sviluppare un pensiero critico (m 3,33 d. std. ,652) e la capacità di formulare giudizi in autonomia e di identificare strategie efficaci volte all'acquisizione di nuove conoscenze e competenze (m 3,32 d. std. ,665 per la prima e ,510 per la seconda); c) la capacità di ragionare e riflettere sulle azioni messe in campo nello svolgimento di un compito, e quindi la competenza metacognitiva (m 3,33 d. std. ,648) per raggiungere traguardi di apprendimento di successo.

Le competenze per il tutor si traducono, in questo caso, in *apprendimento* (sig. ,000), *relazione/interazione sociale* (sig. ,000), *azione metacognitiva* (sig. ,000).

*Sul versante dell'agency.* Uno degli aspetti che emerge è la possibilità per i tutor di pianificare situazioni formative orientate ad integrare le conoscenze teoriche apprese in aula con le competenze tecniche apprese in azienda (51,4%). Non sono più sufficienti solo le competenze tecniche e professionali, servono principalmente le soft skills, le competenze trasversali, che si imparano con l'esperienza e sono attinenti alle qualità personali, relazionali e comportamentali. Non sono abilità innate – anche se si può avere una certa propensione alla comunicazione e al lavoro in team – ma si possono allenare: ed è proprio in questo contesto che entra in gioco l'importanza dell'alternanza e della presenza del tutor. Il progetto ha aiutato gli allievi a realizzare un orientamento in uscita coerente con la nuova realtà lavorativa, ha attivato un vero e proprio processo formativo utile e indispensabile per rendere i giovani pronti a fare questo salto attraverso un rapporto con adulti-guida e, in ultimo, ha consentito di investire nella pratica nel processo di definizione della propria identità personale e professionale.

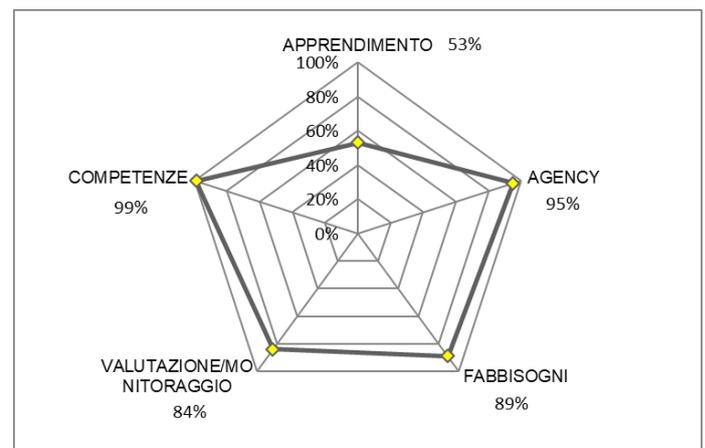
L'agency del tutor si manifesta, allora, attraverso l'*interazione sociale* (sig. ,000), le *competenze* (sig. ,001) e le *attitudini/caratteristiche individuali* (sig. ,002).

In ultimo, *il versante del monitoraggio e valutazione.* In questo ambito, il tutor assume il ruolo di progettista delle schede di valutazione dello studente tenendo conto dei compiti di realtà (ossia le macroaree dei laboratori), i focus (le microaree suddivise per argomenti per il lavoro in aula con gli studenti), i descrittori (cioè il grado di

preparazione raggiunto al termine dell'esperienza) e le competenze acquisite. Gli ambiti teorico-applicativi riflettono tutte le situazioni che riguardano il lavoro di monitoraggio e di valutazione: dalla metodologia didattica (68%), all'uso degli spazi e dei tempi deputati al formal learning ed al work-based learning (52%), si passa al valore della pratica ed agli scambi (35%), fino alle possibilità formative che generano interazione sociale e negoziazione dei significati (88,8%).

Il monitoraggio e la valutazione per il tutor dipendono, dunque, da un'analisi della *pratica e apprendimento sul lavoro* (sig. ,001), dall'*interazione sociale* che facilita l'apprendimento (sig. ,000), fino al *monitoraggio delle attività formative* (sig. ,004).

Mettendo in correlazione le cinque variabili che contraddistinguono i percorsi di alternanza con le funzioni ed i ruoli dei tutor interni ed esterni, si delinea una situazione – che conferma l'ipotesi a sostegno della ricerca – come quella raffigurata nella *tav. 2*.



Tav. 2 – Disallineamento variabili/ambiti e riferimenti del tutor.

Fonte: Elaborazione personale

Dalla tavola emerge chiaramente che la funzione del tutor nei percorsi di alternanza è di sostegno alle azioni di apprendimento formale e informale. Grande attenzione va riservata all'individuazione del tutor interno, la cui scelta non può dipendere da questioni di tipo burocratico ma deve trovare il gradimento non meramente formale da parte degli studenti. Per converso, i tutor esterni hanno il compito di aiutarli a farsi carico delle proprie scelte e del proprio processo di formazione. Tutte le variabili prese in esame risultano significative tanto da giustificare la validità sia del percorso di alternanza sia del ruolo dei tutor coinvolti. I dati dimostrano inoltre che non

sussistono differenze particolarmente significative tra il tutor interno ed esterno in rapporto alle variabili prese in esame.

Nel momento in cui si prende come riferimento anche la correlazione di Pearson, si evince con certezza che le variabili ‘competenze’ e ‘agency’ trovano ulteriore conferma in tutti gli ambiti ed in tutti i riferimenti sottoposti ad analisi registrando pertanto una media pari al 23%.

Mettendo poi in correlazione le variabili ‘competenze’ e ‘agency’ con i riferimenti più significativi emersi dall’analisi (P1 – interazione sociale, sig. ,000; P2 – pratica, sig. ,000; P3 – apprendimento, sig. ,002), è possibile riscontrare che sono significativamente correlate tra di loro ( $p = ,00068$ ).

L’area che necessita di un intervento riguarda però la valutazione ed il monitoraggio. Gli stessi tutor dichiarano infatti che non dispongono di competenze specifiche per monitorare, al di là dell’apprendimento dei contenuti disciplinari, la pratica agensiva e le competenze informali degli studenti. Il tutor, dunque, rappresenta una figura-chiave che si pone due obiettivi prioritari: *imparare ad imparare* e *imparare a lavorare con gli altri*. Questo presuppone una consapevolezza (metacognitiva) delle strategie da utilizzare che aiutino lo studente ad acquisire un set di competenze spendibili nei diversi settori organizzativi in ottica generativa ed agentiva.

### Note conclusive

È indubbio che il tutor ricopre un ruolo pedagogico-formativo di estrema rilevanza nei percorsi di apprendimento duale. È un facilitatore di apprendimento, è istruttore dei saperi e della messa in pratica di quei saperi di fronte alla situazione che gli si presenta, è un animatore e motivatore al compito, è colui che in sostanza fornisce sostegno nei processi apprenditivi. Deve disporre di competenze tecnico-professionali, ma anche comunicative, emotive e soprattutto deve ‘insegnare a rendere utilizzabili le proprie capacità metacognitive ed il pensiero critico’. Su queste caratteristiche si possono costruire delle figure di tutorship di successo, e l’alternanza scuola-lavoro ne costituisce una garanzia attraverso l’opportunità di commisurare percorsi specificatamente didattici con percorsi indirizzati alla

preparazione professione.

L’unico gap consiste nella collaboratività formativa tra tutor interni (quali docenti) ed esterni (promotori del percorso di alternanza). Al contrario, coltivare un percorso efficace di condivisione tra le due figure aiuta, da un lato, gli studenti a focalizzare gli obiettivi formativi nel corso delle attività previste e, dall’altro lato, supporta i docenti stessi a sostenerli e monitorarli per il raggiungimento dei risultati attesi.

Il punto centrale risiede, dunque, nella possibilità di considerare l’alternanza non solo occasione di apprendimento e di orientamento, ma anche di *interazione sociale* attraverso il quale sviluppare le competenze richieste e riscoprirsi ‘agentivi’.

Così come emerso dall’esperienza di ricerca illustrata nei paragrafi precedenti, l’alternanza costituisce una ‘necessità’ per gli studenti per cercare di colmare lo ‘scollamento’ tra la scuola e il mondo del lavoro e per orientarli alle scelte importanti per il loro futuro; inoltre, con tali progetti, gli studenti comprendono le modalità attraverso le quali integrare la teoria con la pratica, quanto le soft skills siano indispensabili e richieste nelle situazioni lavorative.

Il filosofo greco Diogene diceva che le fondamenta di ogni Stato sono l’istruzione dei suoi giovani. L’educazione scolastica deve trasmettere buoni esempi, passione per la cultura, fame di conoscenza, importanza dell’essere autentici, capacità di ascoltare/elaborare e rielaborare con senso critico, consapevolezza dei propri limiti e delle proprie attitudini. Portare la dimensione dell’imparare al di fuori dell’ambiente scolastico può risultare di fondamentale importanza nella crescita educativa e formativa. E, in risposta a questa necessità pedagogica, il *tutor ne costituisce il punto di riferimento* così come evidenziato nella Guida del MIUR e nella recente documentazione europea: da un lato come risposta pedagogica per affrontare, sul piano relazionale ed educativo, il disagio dei giovani allievi e dei loro insegnanti e, dall’altro lato, come elemento risolutivo per superare gli ostacoli che si frappongono ai processi di apprendimento.

CLAUDIO PIGNALBERI  
*University of Roma Tre*

<sup>1</sup> Rilevazioni Istat nel mese di maggio 2018.

<sup>2</sup> Sul tema della pedagogia del lavoro: G. Alessandrini, *Atlante di Pedagogia del Lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017; M. Costa, *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, Franco Angeli, Milano 2016.

<sup>3</sup> Sul tema dell'educazione degli adulti: A. M. Mariani, *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*, La Scuola, Brescia 2017; U. Margiotta, *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*, Carocci, Roma 2015.

<sup>4</sup> Nell'ambito specifico della didattica: P. Ellerani, *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*, Lisciani Scuola, Teramo 2017; P. Malavasi, *Scuole, Lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*, Vita e Pensiero, Milano 2017.

<sup>5</sup> Bruner sottolinea che nel momento in cui si perde di vista la situazionalità dell'apprendere allora si perde il valore centrale della conoscenza, e quindi «trascurare questa natura situazionale e distribuita della conoscenza e del conoscere significa perdere di vista non soltanto la natura culturale della conoscenza, ma anche la natura culturale del processo di acquisizione della conoscenza» Cfr. J. Bruner, *La ricerca del significato. per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992, p. 157.

<sup>6</sup> Le situazioni che più facilmente generano una didattica di qualità sono quelle collaborative grazie alle potenzialità che essa offre a livello di brainstorming (aumento nel numero e nei momenti di possibilità di *prendere parola*), a livello di costruzione di una knowledge di base (cioè di un archivio di informazioni e conoscenze condiviso), a livello di costruttivismo di rete (gli utenti possono creare ambienti condivisi di conoscenze sviluppando il lavoro di altri) al fine di coltivare vere e proprie zone di sviluppo prossimale. Cfr. L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Universitaria Barbera, Firenze 1966.

<sup>7</sup> ANPAL, *XVIII Rapporto sulla Formazione Continua. Annualità 2016-2017*, Roma 2017.

<sup>8</sup> OECD, *Education at a Glance*, OECD Publishing, Paris 2017.

<sup>9</sup> Una prima versione dell'ASL è stata introdotta con la *Legge 53/2003* con cui si dava possibilità ai ragazzi tra i 15 e i 18 anni di realizzare il percorso formativo anche «attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica, sulla base di convenzioni con imprese». Con il *Decreto Legislativo n. 77/2005*, l'ASL è stata riconosciuta come una metodologia didattica capace di realizzare un importante collegamento tra le istituzioni. Il *Decreto Legge 104/2013* ha permesso inoltre che venissero stanziati dei fondi al fine di favorire il raggiungimento dei più alti livelli negli studi nonché il conseguimento del pieno successo formativo. Con la conversione del Decreto nella *Legge n. 128/2013* è stata consolidata la metodologia dell'alternanza favorendo l'orientamento e definendo i diritti e i doveri degli studenti impegnati nei percorsi di tipo duale. Con la *Legge n. 107/2015* sono state definite ulteriori linee guida per la costituzione di percorsi ASL con l'istituzione del Registro nazionale a cui devono essere iscritte tutte le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili ad accogliere studenti.

<sup>10</sup> G. Alessandrini (a cura di), *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*, Carocci, Roma 2016; G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011; R. Di Nubila, *Saper fare formazione. Manuale di metodologia per giovani formatori*, Pensa Multimedia, Lecce 2005; L. Pati, *Tutorship e attività di tirocinio. Tra pensieri, vissuti, azioni*, EDUCatt Università Cattolica, Milano 2012.

<sup>11</sup> Si veda C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti & Barbera, Firenze 1973 e L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Universitaria Barbera, Firenze 1992.

<sup>12</sup> J. Zorfass et. al., *Strategies to ensure that online facilitators are successful*, Education Development Center, 1998.

<sup>13</sup> Cfr. in particolare: M. Baldacci, B. Brocca, F. Frabboni e A. Salatin (a cura di), *La Buona Scuola. Sguardi critici dal documento alla legge*, FrancoAngeli, Milano 2016; F. Batini, M.E. De Carlo, *Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze*, Loesher Editore, Torino 2016; F. Frabboni, *La Scuola sbagliata. Nella Buona Scuola tramonta la pedagogia*, Anicia, Roma 2016; A.M. Pazzi, *Luoghi in costruzione. Dall'alternanza scuola-lavoro all'alternanza scuola-comunità*, Armando, Roma 2018; C. Tino, *Alternanza scuola-lavoro. Le dimensioni-chiave per promuovere Partnership Strategiche. Boundary spanners: un nuovo profilo professionale per le figure scolastiche*, Pearson, Torino 2018.

<sup>14</sup> Sul tema della tutorship nei diversi ambiti di intervento esiste una nutrita letteratura a partire dai classici di F. Avallone, *Manuale teorico-pratico per migliorare l'efficacia dei sistemi formativi*, Guerini, Milano 2006 e – sempre dello stesso autore – *Tutor*, Guerini, Milano 2006. Vedasi anche P. Magnoler, *Il tutor. Funzione, attività e competenze*, FrancoAngeli, Milano 2017; V.M. Marcone, *Work-Based learning. Il valore generativo del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2018; O. Scandella, *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*, FrancoAngeli, Milano 2007.

<sup>15</sup> J.H. Flavell, *First discussant's comments: What is memory development the development of?*, in «Human Development», vol. 14, 1971.

<sup>16</sup> R.H. Ennis, *Critical Thinking: reflection and perspective*, in «Inquiry: Critical Thinking Cross the Disciplines», vol. 26, n. 1, 2011.

<sup>17</sup> P. Jarvis, *Adult learning in the social context*, Croom-Helm, London 1987.

<sup>18</sup> D.A. Kolb, *Experiential learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ) 1984.

<sup>19</sup> Interessante è il *progetto Traineeship* coadiuvato da Federmeccanica-MIUR e finalizzato a creare forme strutturate di collaborazione tra associazioni industriali e scuole, con il coinvolgimento in particolare di istituti tecnici e professionali, per avviare un programma di alternanza in collaborazione con INDIRE. Uno degli aspetti distintivi è la co-progettazione dei percorsi di alternanza

unitamente alla definizione degli accordi scuola-impresa al fine di sviluppare una prassi efficace. La collaborazione tra i due attori ha lo scopo di selezionare le competenze da sviluppare durante lo stage, definire le prestazioni da realizzare in azienda da parte dello studente e i parametri per misurarne le prestazioni.

<sup>20</sup> C. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.

<sup>21</sup> G. Alessandrini, *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano 2014.

<sup>22</sup> M.C. Nussbaum, *Creare capacità. Come liberarsi dalla dittatura del Pil*, FrancoAngeli, Milano 2011; A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2001.