

## Tirocinio formativo e apprendistato di alta formazione come mediatori del sapere pratico. Risultati di un'indagine

Loredana Perla, Viviana Vinci<sup>1</sup>

### Abstract

*The paper is based on research conducted at the Faculty of Education, University of Bari (AY 2010-2011) to shed light on how university students learn from practice. Aimed at training students more responsively to the emerging universe of companies, it uses two educational tools: the contract of apprenticeship of high training and research (D.Lgs. n. 167/2011) and internship. These tools represent an interesting "challenge" aimed at building pathways to higher education between universities and the workplace, as both places are a celebration not only of learning practical knowledge but also of inter-institutional construction of a third level work culture.*

Abbandonata l'autoreferenzialità che l'ha contraddistinto per secoli, il sistema universitario italiano si è posto l'obiettivo di rinsaldare il raccordo col mondo del lavoro sperimentando mediatori didattici di una formazione più attenta alle istanze emergenti dall'universo delle imprese. Tali sono il *tirocinio formativo* e l'*apprendistato di alta formazione e di ricerca*, luoghi elettivi dell'apprendimento dei saperi pratici e della costruzione interistituzionale di terzo livello della cultura del lavoro. Su tali oggetti abbiamo cominciato a portare l'attenzione in un percorso di analisi-ricerca avviato entro la Facoltà di Scienze della Formazione a partire dall'anno accademico 2010-2011 inteso a far luce sulle conoscenze e sulle modalità dell'apprendere dalla pratica propiziate negli studenti universitari grazie all'uso di tali mediatori.

Vediamo specificatamente.

### 1. Il sapere pratico

Da tempo la produzione del sapere pratico postula d'essere elaborata come fonte fra le più interessanti della ricerca didattica e non solo. La convergenza verso lo studio della conoscenza racchiusa nelle pratiche è l'orientamento dominante di un vasto ambito di ricerche che vanno sotto il nome di "studi basati sulle pratiche", aggregante una molteplicità di apporti disciplinari: dall'antropologia culturale (Magli, 1989; Gehlen, 2005) alla *social cognition* (Pennington, 2000), dalla psicologia sociale (Pontecorvo, Aiello, Zucchermaglio, 1995) al costruttivismo socio-culturale (Bruner, Olver, Greenfield, 1966); dagli studi etnometodologici<sup>2</sup> (Benson, Hughes, 1983; Fele, 2002; Damato, Salamida, Schiedi, Vinci, 2010) alla *reflection practice* (Schön, 1980), dalla sociologia dell'organizzazione (Weick, 1995; Schein, 1985) all'ergonomia (De Montmollin, 1996, 189-

<sup>1</sup> L'articolo è il frutto di un progetto condiviso. Tuttavia Loredana Perla è autrice dei paragrafi 1, 3 e Viviana Vinci del paragrafo 2.2 e, con Perla, del paragrafo e sottoparagrafo 2 e 2.1.

<sup>2</sup> Ambito della sociologia che studia le *risorse*, le *pratiche* e le *procedure* di senso comune attraverso le quali i membri di una cultura producono e riconoscono oggetti, eventi e azioni in modo mutuamente intelligibile.

199) sino alla psicologia della mente e alle neuroscienze, fronte quest'ultimo fra i più promettenti nella ricerca sui modi taciti che soggiacciono all'agire pratico (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006; Rivoltella, 2011). Si tratta di saperi molto diversi ma accomunati dall'interesse a legittimare l'autonomia teorica della pratica (Sennett, 2008) e a rivalutare la categoria della *praxis*<sup>3</sup> con una rilevanza pari a quella un tempo assegnata alle categorie di struttura, sistema, simbolo<sup>4</sup>.

Il problema è infatti quello di riuscire a comprendere la cultura della pratica "così come è" effettivamente e prescindendo dagli orientamenti elaborati in sede teorica poiché decontestualizzati e lontani dalle logiche del fare concreto.

Come si intuisce facilmente ciò ha richiesto, alla ricerca didattica, un cambiamento di "sguardo" in direzione empiriologica, orientato alla costruzione di un'epistemologia non edificata su categorie a-priori ma sull'esplicitazione delle conoscenze incorporate nei gesti, negli atti, nelle attività dei pratici e su un'ermeneutica delle pratiche capace di comprendere le modalità di costruzione di un sapere che nasce e si costruisce nell'esperienza e a partire dall'esperienza. Un sapere che, proprio perché emergente dai contesti del fare, è idiografico, implicito (Perla, 2010), sfuggente ai tentativi di formalizzazione, perlomeno di quelle formalizzazioni ancorate alle logiche di razionalità forte che hanno influenzato larga parte della tradizione epistemologica moderna<sup>5</sup>.

La fonte prima di tale ri-orientamento epistemologico è J. Dewey.

Come è noto, nell'opera di Dewey la nozione di pratica viene analizzata in due domini concettuali distinti: l'ambito logico della teoria del pensiero come azione e l'ambito epistemologico della teoria delle pratiche di conoscenza (Frega, 2004). In una nota che precisa il significato di pratica in logica, Dewey richiama i tratti della sua teoria del pensiero come azione, mostrando il ruolo giocato al suo interno dal concetto di pratica. Per Dewey la pratica è un tratto di esercizio del pensiero poiché «il conoscere è letteralmente qualcosa che noi facciamo; [...] l'analisi è in ultima istanza fisica e attiva»<sup>6</sup>. In altre parole, ad essere pratica è, per Dewey, la stessa natura umana, il pensiero di cui l'uomo è capace, in ragione del suo porsi dei fini e del cercare delle soluzioni per ottenerli. I modi

---

<sup>3</sup> Gran parte dell'epistemologia classica svaluta le pratiche e tende a fondarle entro l'ordine superiore di una teoria che ne garantisca la validità. Grazie all'apporto delle post-epistemologie e di filosofi de-costruttori del "programma di Cartesio", da Dewey a Wittgenstein, da Anscombe a von Wright, da Polanyi a Ricoeur, da Goffman a Vygotskij a Marx, si è giunti a delineare un orizzonte significativo per la valorizzazione delle pratiche. Pur nella pluralità di interpretazioni, tali studi condividono un comune atteggiamento anti-naturalistico nello studio dell'azione, basato su principi che ridisegnano anche il modo di fare ricerca sull'insegnamento: a) la considerazione dell'azione come comportamento dotato di "significato" e di "intenzione", comprendente dunque le variabili più tipicamente umane degli scopi, degli obiettivi, del senso; b) l'attribuzione all'azione delle seguenti caratteristiche: l'essere consapevolmente pianificata; diretta a uno scopo; accompagnata dal sentire; controllata socialmente; dotata di una logica peculiare, leggibile con una grammatica che sostituisce la domanda causalista (perché è avvenuto X) e la domanda essenzialista (che cosa è X) con una domanda semantica (cosa significa x per y?).

<sup>4</sup> In alcuni settori delle scienze umane la "svolta pratica" ha avuto luogo in modo ancor più radicale: per esempio nel campo dell'etica laddove il ricorso alla nozione di pratica è stato utilizzato in funzione antifondazionalista, per negare validità alle teorie normative.

<sup>5</sup> Una caratteristica comune a tali epistemologie è il ritenere che, al fine di assoggettare le pratiche umane a indagine critica, il teorico debba sempre occupare una posizione privilegiata esterna alla pratica, perpetuando l'idea platonica che a) le pratiche richiedono di essere fondate in un ordine in qualche modo superiore o in un insieme di principi assiomatici; b) solo la teoria può fornire un fondamento indubitabile alla pratica e perciò solo il teorico è accreditato a "dire" la pratica o, meglio, a dire come "dovrebbe" essere la pratica.

<sup>6</sup> "An Added Note a to the "Practical", in *Essays in Experimental Logic*, MW 10:366, citato in Frega, Briganti (2004, 54).

attraverso i quali questo pensiero si estrinseca sono quelli dell'intelligenza in azione che si dispiega nell'esteriorità di un'attività fisica e materiale (cioè chiaramente osservabile), che dura nel tempo e il cui esito dipende dalle azioni che sono intraprese. Dewey afferma infatti che si pensa sempre nel quadro di una *pratica*, ovvero di una situazione problematica che mobilita l'intelligenza sino a coinvolgerne tutte le dimensioni, dall'analisi al giudizio. La logica deweyana è una logica della pratica nella misura in cui il suo oggetto è un *pensiero che si concreta in attività* ed opera in forma *ricostruttiva* e non semplicemente *rappresentativa* della realtà. Una pratica è dunque un processo aperto di sperimentazione incessante, nel e rispetto al quale l'attività del pensiero progressivamente si esercita e definisce. Con Dewey, al dato sensibile, al fatto, messo in primo piano dal paradigma naturalistico, viene sostituita l'*azione*, mediatore per eccellenza della conoscenza. In tale prospettiva, lo sapere pratico è l'insieme delle azioni grazie alle quali si costruisce la conoscenza e il pensiero diventa pratico e attivo in quanto incessantemente proiettato verso la produzione e il controllo di quelle azioni.

<b>Senso pratico</b>	<b>Intelligenza Pratica</b>	<b>Sapere pratico</b>
Modo di percezione prelogico, artistico, basato su una competenza che appare solo in atto, nella relazione con le situazioni e che presenta i tratti della indicibilità e ineffabilità: il senso pratico è afferrato <i>da ciò di cui si tratta</i> (Bourdieu, 1980, 142) e non da principi.	Tipo di intelligenza <i>trasformativa</i> , volta a prevedere i possibili cambiamenti della realtà e a saperli gestire attraverso l'orchestrazione in situazione di azioni, piani cognitivi, fini.	Il "fare" proprio di una persona in situazione, comprendente azioni, gesti, linguaggi e sostenuto da fini, obiettivi, piani di azione, emozioni, motivazioni. Nel mondo delle professioni essa indica la messa in atto di saperi, procedure e competenze peculiari di quel settore.

L'analisi deweyana della razionalità implicita incorporata nella pratica ha trovato, come è noto, importanti sviluppi negli studi di D. Schön e C. Argyris che hanno tematizzato - entro il riferimento teorico all'epistemologia riflessiva - un significato di conoscenza emergente dalla pratica dai marcati tratti impliciti, il sapere della pratica, con una forte connotazione artistica e *artistry* (Schön, 1987, 26) è infatti il nome che viene dato all'agire esperto di chi, professionista, sa testimoniare nel fare quel sapere a livelli di eccellenza (Perla, 2011). I tratti che lo contraddistinguono sono diversi: anzitutto l'*opacità*. Il sapere della pratica mette in gioco *savoir cachés* (Huber, Chautard, 2001), ovvero saperi oscuri allo stesso agente, attivati soprattutto per fronteggiare l'imprevisto, l'indeterminato. "La logica pratica", scrive P. Bourdieu, il socio-etnologo che per primo ha individuato nell'opacità una delle caratteristiche salienti della pratica (studiando le pratiche cabiliche della società algerina), "non ha niente di un calcolo logico fine a se stesso. Essa funziona nell'urgenza, e in risposta a questioni di vita e di morte. Ciò vuol dire che non esita a sacrificare lo scrupolo della coerenza all'efficacia, traendo il massimo profitto possibile dai doppi sensi [...]". L'opacità è dunque l'esito di quella logica del pressappoco e dell'indeterminato che nasce per adattamento alla complessità della pratica: un universo di senso "chiuso in se stesso" che sfugge in buona parte alla presa in conto della coscienza dell'osservatore e al controllo logico per sistematizzazione, ma non alla capacità di risolvere e affrontare problemi (Bourdieu, 1980, 135). L'opacità è anche quella dell'attimo vissuto, "che si accende di senso solo quando la riflessione porta sulle cose lo sguardo del pensiero" (Mortari, 2003, 16). Solo allora l'esperienza esce dall'impensato e si fa sapere. Eppoi la

*trasformatività*. Il ricorso alla teoria trasformativa di J. Mezirow (1991, 4) offre un contributo importante per la comprensione delle dinamiche nascoste con le quali gli adulti agiscono e interagiscono nelle pratiche. Mezirow sostiene che il rapporto che abbiamo col mondo è funzione di esperienze pregresse tipizzate in assunti, script, abitudini, routine, teorie-in-uso appresi ancor prima delle categorie logiche. In questa zona origina anche quel senso “direzionale” dell’agire, in gran parte pre-conscio, che per Mezirow è “la capacità del sé di prendere decisioni indipendentemente dalle aspettative, dalle valutazioni o dalle condizioni imposte dalla società” (p. 23). La logica trasformativa è un modello di riferimento utile per comprendere come si fa a “transitare” dalle zone pre-riflessive dell’esperienza alla consapevolezza cui si perviene solo attraverso la validazione intersoggettiva degli assunti e delle visioni del mondo con cui i soggetti interpretano la realtà: via per decostruire “credenze ritenute immutabili e tanto più influenti quanto più sono tacite (p. 89). Altro tratto del sapere pratico è la *corporeità*. “I corpi non “sanno”, ma non per questo sono nell’“ignoranza” scrive J.L. Nancy (1992, 80) e le analisi dell’azione condotte dai fenomenologi lo dimostrano con limpida essenzialità: pensiamo all’abitudine presa in esame da Merleau-Ponty<sup>7</sup>. “Essa risiede nella mani e nelle gambe [...] modalità semivolontaria che ci permette di ritrovare gli spazi nella nostra casa anche al buio”, confermando che il sapere pratico, sapere che nasce da un’esperienza fatta anche di abitudini, ha nel corpo in azione, nel corpo che si muove anche al buio, anche nella semi-coscienza, il suo punto di ancoraggio al mondo. Il sapere pratico è sapere di gesti e come tale include tutto il repertorio “lessicale” del senso pratico: “tatto, delicatezza, abilità, tocco, accortezza” (Bourdieu, 1980, 125). È un sapere che, riprendendo ancora Nancy (1992), “si offre innanzitutto come *corpus*, non come corpo-di-senso-e-di-storia” (p. 81). Non è un caso che i bambini vengano educati implicitamente dai gesti ancor prima e ancor più che dalle parole (Bourdieu, 1958, 233). Nella genesi del sapere pratico è il gesto. Per comprendere il sapere pratico, con ogni probabilità, è al gesto che occorre anzitutto guardare (Galimberti, 1993; Gamelli, 2001). Ancora: l’*aggregatività*. Il sapere pratico è un sapere distribuito nelle comunità-di-pratica (CdP), nelle azioni che i membri realizzano sulla base di “copioni” che li “connettono” intorno ai medesimi significati sociali, alle stesse *routine*, intese come modalità abituali di interpretare il fare lavorativo (Bruni, Gherardi, 2007), a ideologie identitarie comuni. Ulteriore tratto è la *quotidianità*. Il sapere pratico si costruisce in situazione, nella realtà quotidiana delle “piccole cose” (Emiliani, 2008), nell’ovvio della ripetizione, nella ricorrenza dell’abitudine. Insomma, in quel “fare quotidiano” inscritto nell’abitudine (De Certeau, 1980). Ulteriore tratto del sapere pratico è la *performatività*. Il pratico *fa* ciò che intende, ma non lo sa dire. In questo senso si parla di performatività tacita del sapere pratico, ovvero di un “movimento” in cui l’esecuzione dell’azione e la tensione verso il risultato non coincidono con la capacità di saper dare parole a quanto sta avvenendo (Donnay, Charlier, 2000, 51).

Far dire il sapere della pratica - farne descrivere le azioni, far ricordare le sequenze dei gesti, far giustificare le scelte e le prese di decisioni del pratico è una delle vie oggi più seguite nella metodologia della ricerca didattica per rendere comunicabile e formalizzabile il sapere pratico<sup>8</sup>. La verbalizzazione dei saperi pratici ha guadagnato alla ricerca didattica esiti non da poco in relazione all’illuminazione delle variabili tacite che li sostanziano, e anche in relazione alla comprensione dei *modi dell’apprendimento* di tale sapere che, come scrive Damiano (2007), si declinano su due fronti principali: quello dell’apprendere

<sup>7</sup> Esempio richiamato da L. Balduzzi e A. Bortolotti in P. Bertolini (2006, 71).

<sup>8</sup> È il problema aperto, soprattutto in Italia, della formazione dell’insegnante al sapere pratico (Kelchtermans, 2001; Nigris, 2004).

formale, che si realizza a distanza dall'esperienza, in sede decentrata rispetto al campo di lavoro, e che consiste nella costruzione di "modelli" dell'esperienza svolta dallo studente analizzando, semplificando e riducendo gli oggetti culturali accostati attraverso il fare e quello dell'apprendere informale e non-formale, in immersione nei problemi del fare. E', quest'ultimo modo, sempre più riconosciuto e apprezzato nei percorsi dell'alta formazione universitaria. Di qui l'interesse crescente della ricerca didattica a volerlo esplorare e analizzare nei luoghi principali del suo "farsi", appunto il tirocinio formativo e l'apprendistato di alta formazione e di ricerca.

## 2. I mediatori del sapere pratico

Mediatori elettivi dei saperi pratico a livello della didattica di alta formazione sono il tirocinio formativo e l'apprendistato di alta formazione e di ricerca. Dotati di proprietà specifiche e fra loro interconnesse, tanto sul piano della formazione al sapere pratico (Bondioli, Ferrari, Marsilio, Tacchini, 2006; Damiano, 2007) quanto su quello del *placement* (Rustico, 2010) dello studente universitario, essi costituiscono oggetti di studio preziosi. Dai sempre più numerosi cantieri aperti dalla Nuova Ricerca Didattica (Damiano, 2006) e pedagogica (Bertagna, 2010; 2011), emerge infatti la tendenza ad assumerli come "unità di analisi privilegiate" del discorso educativo, caratterizzate in alto grado dal valore formativo della *field experience* (Laneve, 2003) e della cultura del lavoro vissuta in rapporto osmotico con le teorie apprese all'Università.

### 2.1. Il tirocinio formativo

Come è noto, il tirocinio universitario è regolamentato dall'art.18 della Legge 24 Giugno 1997, n. 196 sui Tirocini formativi e di orientamento e dal relativo decreto attuativo n. 142 del 25.03.1998. In una recente indagine, oggetto di una pubblicazione *in press* (Perla, 2012), è stato somministrato un questionario ad un campione di 615 studenti di tutti i corsi di laurea della Facoltà di Scienze della Formazione (fatta eccezione per Scienze della formazione primaria) dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro al fine di comprendere la relazione fra le attività previste dai percorsi universitari di tirocinio formativo e la *cultura del lavoro*.

Del questionario, composto da 15 domande, si riportano solo alcune risultanze significative centrate sulle *attività* effettivamente svolte dagli studenti e sui fattori che, durante il percorso di tirocinio esterno, hanno contribuito alla *riflessione sull'esperienza*.

Iniziamo dalla descrizione del campione dei rispondenti al questionario: una maggioranza netta da studenti-tirocinanti di sesso femminile (84,8% rispetto al 15,2% di sesso maschile) di età giovane, con una media di 27 anni (il 41,2% degli intervistati ha meno di 25 anni e il 39% fra i 25 e i 30 anni).

Tab. 1 - Distribuzione percentuale degli intervistati secondo le classi di età

Classi di età (in anni compiuti)	%	% cumulate
Meno di 25	41,2	41,2
25-30	39,0	80,2
31-40	14,1	94,3
41 ed oltre	5,7	<b>100,0</b>
Totale	100,0	

N.B.: dati mancanti =54 (8,8%)

Tab. 2 - Distribuzione percentuale degli intervistati secondo il sesso

Sesso		Frequency	%
Valid	M	85	15,2
	F	474	84,8
	Total	559	100,0
Missing	System	56	
Total		615	

Tab. 3 - Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Età (in anni compiuti)	561	19	55	<b>26,96</b>	5,969
Valid N (listwise)	561				

Tab. 4 - Distribuzione percentuale degli intervistati a cui sono state riconosciute attività extra di tirocinio

Hai fruito della possibilità del riconoscimento di attività extra ai fini del tirocinio?		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Si	132	24,1	24,1
	No	416	<b>75,9</b>	100,0
	Total	548	100,0	
Missing	System	67		
Total		615		

Il 39,8% del campione ha dichiarato di aver svolto 100h di tirocinio esterno e il 33,2%, di 150h; solo il 9,8% e il 17, 2% hanno svolto, rispettivamente, 200h e 250h di tirocinio esterno. Il 38,7% dei rispondenti ha dichiarato di aver svolto 50h di tirocinio interno, il 29,5% ha dichiarato di averne svolto 30h, mentre tirocinio interni della breve durata di 20h e 10h sono stati svolti, rispettivamente, dal 17,1% e dal 14,6% del campione. Ben il 75,9% del campione intervistato ha dichiarato di non aver convalidato attività extra ai fini del tirocinio: un dato evidente che marca la tendenza degli studenti a fruire delle attività proposte dagli enti convenzionati con l'Università.

Le due domande successive sono focalizzate sulle *attività* effettivamente svolte durante le ore di tirocinio interno ed esterno dagli studenti.

Tab. 5 - Distribuzione percentuale delle attività svolte durante il tirocinio interno

Che tipo di attività hai svolto nelle ore del tirocinio interno? (segna anche più di una casella)	V.a.	Percentuali Rispondenti
<i>Lezioni sui modelli di tirocinio</i>	147	34,4
<i>Laboratori</i>	107	25,1
<i>Lavori di gruppo</i>	125	29,3
<i>Seminari</i>	126	29,5
<i>Colloqui individuali col tutor interno</i>	111	26,0
<i>Colloqui preparatori al tirocinio esterno</i>	125	29,3
<i>Non ricordo</i>	10	2,3

<i>Altro</i>	33	7,7
Totale <sup>9</sup>	784	183,6

La percentuale più alta del campione, il 34,4%, riporta fra le attività svolte durante il tirocinio interno la “lezione sui modelli di tirocinio” (item 1), seguito dal secondo valore più alto, il 29,5% dei rispondenti, sui “seminari” (item 4); inferiori, anche se di poco, le attività dichiarate relative a “lavori di gruppo” (29,3%) e “colloqui preparatori al tirocinio esterno” (29,3%), seguite dai “colloqui individuali col tutor interno” (26%) e dai “laboratori” (25,1%).

*Tab. 6 - Distribuzione percentuale delle attività svolte durante il tirocinio esterno*

Che tipo di attività hai svolto nelle ore del tirocinio esterno? (segna fino a tre caselle)	V.a.	Percentuali rispondenti
<i>Osservazione del mentore e della “vita” dell’Ente</i>	236	44,1
<i>Appunti</i>	86	16,1
<i>Partecipazione alle attività dell’ente</i>	314	58,7
<i>Progettazione-valutazione</i>	122	22,8
<i>Attività non congruenti con gli obiettivi del progetto</i>	47	8,8
<i>Affiancamento al mentore mentre agiva sul campo</i>	226	42,2
<i>Iniziale affiancamento al mentore e poi... “da soli!”</i>	109	20,4
<i>Attività lontane dal profilo previsto dal corso di laurea</i>	27	5,0
<i>Comunicazione col pubblico</i>	67	12,5
<i>Non ricordo</i>	1	,2
<i>Altro</i>	29	5,4
Totale	1264	236,3

Per quanto attiene le attività del tirocinio *esterno*, il 58,7% dei rispondenti dichiara di aver partecipato alle attività dell’ente (item 3), il 44,1% di aver effettuato *osservazione* del mentore e della “vita” dell’Ente (item 1), il 42,2% di aver *affiancato* il mentore mentre agiva sul campo (item 6); il 22,8% ha dichiarato di aver effettuato attività di “progettazione-valutazione” (item 4), il 20,4% ha dichiarato di aver effettuato un “iniziale affiancamento al mentore e poi... “da soli!”” (item 7), solo il 16,1% dei rispondenti ha dichiarato di “prendere appunti” (item 2) e il 12,5% di aver avuto esperienza di “comunicazione col pubblico” (item 9).

Per quanto riguarda le attività svolte durante il tirocinio *interno*, prevalgono attività teoriche e modalità di comunicazione trasmissive e frontali, come le lezioni sui modelli di tirocinio o i seminari, più praticate rispetto ad attività pratiche di *accompagnamento didattico on the job* dei tutor nei confronti dei tirocinanti, come i colloqui, o ad attività che comportano una maggiore partecipazione dello studente, come i lavori di gruppo e i laboratori. L’impronta “teorica” delle attività formative svolte durante il tirocinio interno forse non stupisce, se si considera l’Università un’istituzione deputata alla riflessione e all’approfondimento culturale, luogo di “nutrimento intellettuale” che passa anche attraverso lezioni e attività teoriche.

Quello che invece desta qualche preoccupazione – e un certo stupore – riguarda il quadro tratteggiato dai dati sulle attività di tirocinio esterno: attività che, almeno teoricamente, dovrebbero costituire dei “ponti” di collegamento fra il mondo della scuola ed

<sup>9</sup> La domanda è a possibile risposta multipla e le percentuali sono calcolate rispetto al totale dei rispondenti, per cui la somma totale delle percentuali è superiore a 100,0.

il mondo del lavoro, occasioni di apprendimento dalla pratica e di riflessione sulla propria esperienza per gli studenti universitari, i quali difficilmente hanno la possibilità di fare esperienza *della* pratica, *nella* pratica, e di poter riflettere grazie anche a preziose figure tutoriali di accompagnamento. Da un'attenta lettura di questi pochi dati è già possibile comprendere quanto le attività formative universitarie siano ancora distanti dalla cultura del lavoro e dalla cultura dell'apprendistato.

La maggioranza del campione dichiara – come si è detto – di aver partecipato alle attività dell'ente, ma i valori più alti riguardano tutte attività di *osservazione* e di *affiancamento* del mentore, mentre notevolmente più basse le percentuali di risposta indicanti attività pratiche, sul campo, come le attività di *progettazione-valutazione* o di *comunicazione col pubblico*.

Solo il 20,4% ha dichiarato di aver effettuato un *iniziale affiancamento al mentore e poi... "da soli"*: un po' la sintesi di un percorso di formazione che parte dall'affiancamento, dal muoversi con la "rete di protezione" per poi, gradualmente, imparare a muoversi da soli nella pratica.

Singolare anche il valore piuttosto basso del *prendere appunti*, a testimonianza del valore dell'esperienza che si "vive" sul campo, sulla propria pelle, e che non necessita del prendere nota o che, forse, risulta difficilmente traducibile nel processo di scrittura, se non accompagnato probabilmente da un processo di riflessione sull'esperienza.

La domanda successiva si focalizza, infatti, proprio sui fattori che contribuiscono alla *riflessione sull'esperienza* svolta durante le ore di tirocinio formativo esterno.

Tab 7.- Distribuzione dei giudizi medi sui fattori che hanno contribuito alla riflessione sull'esperienza di tirocinio esterno

In una scala da 1 (poco) a 10 (moltissimo), quanto i seguenti fattori hanno contribuito alla riflessione sull'esperienza di tirocinio esterno?	N	Giudizio medio (scala 0-10)	Deviazione standard
1. La scrittura del diario di bordo	520	5,40	3,108
2. La comunicazione col tutor interno	508	5,63	3,197
3. Colloqui col tutor esterno sulle attività da svolgere	520	6,91	2,775
4. Colloqui col tutor esterno dopo le attività svolte	521	6,75	2,902
5. Il confronto con i colleghi (lavori d'équipe)	517	6,96	2,743
6. La scrittura della relazione finale	512	6,53	2,808
7. Gesti e sguardi di incoraggiamento del tutor esterno	519	6,50	3,115

Dalle risposte emerge un giudizio medio fra 6 e 7 quasi uniforme per item di risposta; non ci sono "picchi" né positivi né negativi, ma valori piuttosto appaiati. Di poco significativi i "colloqui col tutor esterno sulle attività da svolgere" (item 3), a cui hanno risposto 520 studenti con un giudizio medio di 6,91, i "colloqui col tutor esterno dopo le attività svolte", a cui hanno risposto 521 studenti con un giudizio medio di 6,96 e "il confronto con i colleghi (lavori d'équipe) a cui hanno risposto 517 studenti con un giudizio medio di 6,96: i fattori che hanno contribuito maggiormente alla riflessione sull'esperienza sono stati, in pratica, tutti i gesti di accompagnamento didattico del tutor e di confronto fra pari.

In sintesi: le occasioni di *apprendimento dalla pratica*, di *riflessione sull'esperienza* e di *preparazione al lavoro* offerte dal percorso formativo del tirocinio universitario sono

poche e piuttosto deboli, considerando le testimonianze degli studenti partecipanti all'indagine, così come debole è il legame fra due mondi, quello della *università* e quello del *lavoro* che, invece, necessitano di un maggiore dialogo. Le ricadute di questa distanza si misurano, oltre che sullo stato di autoreferenzialità dei programmi di formazione dell'Università – anche, e soprattutto, su una minore occupabilità, professionalità, flessibilità, mobilità e competitività economico-produttiva italiana, diversamente da quanto richiesto da tutti i programmi e le politiche europee degli ultimi decenni, a partire da *Lisbona 2000* fino agli *Education Benchmarks 2020* e ai programmi del *Lifelong Learning Programme*.

Attraverso il confronto dei tassi di disoccupazione giovanile europei è stata recentemente sottolineata anche la stretta correlazione statistica tra tassi di disoccupazione giovanile più bassi e la diffusione del contratto di apprendistato; in particolare i paesi di lingua tedesca – Germania, Austria, Svizzera – vantano i minori tassi di inattività giovanile grazie alla diffusione del sistema *duale* di formazione professionale e dell'*alternanza scuola-lavoro*, «che permette una più facile transizione dei giovani nel mercato del lavoro» (Tiraboschi, 2011, 39).

Cerchiamo allora di comprendere meglio come si è sviluppata la cultura della formazione al lavoro in Europa, con quali differenze, e quali prospettive si aprono per un modello, quale quello italiano che, sia a livello di applicazione pratica nelle politiche e nel mercato del lavoro, sia a livello di teorizzazione scientifica, può essere considerato ancora *in fieri*.

## 2.2. L'apprendistato di alta formazione e di ricerca

La valorizzazione del ruolo dell'apprendistato come «strumento formativo per il mercato del lavoro nella prospettiva di una formazione superiore in alternanza tale da garantire il raccordo tra i sistemi della istruzione, della formazione e dell'orientamento» (Filadoro, 2005, XIX) rientra a pieno titolo fra le misure attuate dall'Unione Europea nel disegno di riforma del mercato del lavoro.

Non tutti i paesi europei, però, hanno messo a punto gli stessi percorsi di apprendistato.

L'Isfol (2003), anzi, ha evidenziato proprio l'eterogeneità dei sistemi di apprendistato europei attraverso l'analisi di tre casi nazionali e l'individuazione di alcuni «tratti» generali.

Il sistema di apprendistato *tedesco* è basato su un modello privato autonomo di formazione<sup>10</sup> in cui è lo stato a farsi carico della formazione aziendale e le parti sociali – imprenditori, sindacati e soggetti pubblici diversi – fissano congiuntamente gli ordinamenti di formazione. Considerato quello più stabile, versatile, ricco, flessibile e, allo stesso tempo, continuo nel tempo e legato alle tradizioni storiche e alle distinzioni gerarchiche per livelli di qualifica, il modello tedesco è ritenuto l'idealtipo di formazione al lavoro in cui la forma di *alternanza* della formazione professionale risulta diffusa in tutti i settori economici e la formazione viene attivata per tutte le professioni riconosciute dallo stato. Le ricadute positive dell'apprendistato tedesco basato sulla «produzione diversificata di qualità» (Isfol, 2003, 16) non riguardano solo il sistema educativo nazionale – con cui risulta intrecciato – ma anche il sistema economico.

---

<sup>10</sup> La responsabilità generale dello sviluppo della formazione aziendale è dell'Istituto federale per la formazione professionale (BiBB), il quale presenta una relazione annuale sullo stato e sulle prospettive dell'istruzione professionale tedesca.

Il modello di apprendistato *francese*<sup>11</sup> costituisce, quasi come per quello tedesco, un canale importante del sistema formativo assieme a quello scolastico, ed è caratterizzato per l'alternanza flessibile fra *formation sociale e pratique*; il diploma conseguito dall'apprendista è uguale a quello conseguito dallo studente alla fine del corrispondente ciclo scolastico di istruzione professionale (cambia il metodo pedagogico, dell'alternanza o dello studio a tempo pieno, ma i due status sono complementari e ugualmente riconosciuti).

Sia in Germania che in Francia il contratto di apprendistato appartiene a pieno titolo al sistema di istruzione e formazione ed è socialmente riconosciuto come percorso professionalizzante, aperto e flessibile, indispensabile per lo sviluppo delle competenze dei giovani.

Quasi in netta contrapposizione al modello tedesco, quello *inglese* ha subito la riduzione del peso della formazione di apprendistato nel sistema economico, la riduzione del numero di apprendisti (è su base volontaristica), del periodo (dai sette, cinque o tre anni iniziali alla pratica diffusa di formazione *off-the-job*) dell'apprendistato, ritenuto troppo discriminante nei confronti delle donne, orientato solo verso certi settori, con un iter formativo poco formalizzato, decentrato e da molti ritenuto inefficiente, soprattutto in relazione al ridimensionamento della domanda di lavoro.

I sistemi di apprendistato in Germania e Francia, per un verso, sono in parte accostabili perché contraddistinti da una struttura regolata e accentrata, unita ad una tendenza verso la stabilità e la crescita; il sistema di apprendistato in Gran Bretagna, per altro verso, mostra una struttura molto decentrata e deregolata e, negli ultimi anni, una generale tendenza verso il declino.

L'Italia, fra i paesi europei, è quello che forse più di tutti ha subito un rallentamento nel trovare una configurazione stabile, dovuto sostanzialmente alla lenta evoluzione normativa e alla difficile applicazione nella realtà lavorativa; il modello italiano, tornato recentemente all'attenzione dell'opinione pubblica, può forse essere considerato oggi un modello *in fieri*.

Il contratto di apprendistato italiano attuale è regolato dal D.Lgs. 167/2011 – *Testo unico dell'apprendistato*, a norma dell'articolo 1, comma 30, della legge 24 dicembre 2007, n. 247 – che lo definisce come *un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e alla occupazione dei giovani* (art. 1). L'istituto contrattuale dell'apprendistato ha subito una sostanziale evoluzione già grazie al DL 276/2003 che, in sostituzione della legge 25/1955 (che contemplava un contratto unico), ha previsto tre tipologie di apprendistato finalizzate all'inserimento qualificato dei giovani nel mercato del lavoro.

a) Un apprendistato per la *qualifica professionale*, per espletare il diritto-dovere di istruzione e formazione, destinato a giovani di età compresa fra i 15 e i 18 anni, ai quali si vuole garantire di poter terminare i corsi di studio obbligatorio anche attraverso l'alternanza scuola-lavoro<sup>12</sup>.

b) Un apprendistato *professionalizzante*, o contratto di mestiere della durata massima di 6 anni, per far conseguire a giovani tra i 18 e i 29 anni una "qualificazione" attraverso una *formazione sul lavoro* e l'acquisizione di competenze trasversali e competenze

---

<sup>11</sup> La formazione aziendale in Francia è effettuata per un terzo all'esterno dell'impresa dai *Centres de Formation d'Apprentis*, per due terzi all'interno dell'impresa da un *maître d'apprentissage*.

<sup>12</sup> Questo, in sostanza, è l'unico tipo di contratto di lavoro a *tempo pieno* stipulabile da un minore che non sia in possesso di una qualifica professionale, mentre altre forme di attività lavorativa sono possibili se a tempo parziale.

professionali specifiche<sup>13</sup>. A differenza dei contratti di inserimento, quelli di apprendistato professionalizzante derivano sempre da una *finalità formativa* e dalla necessità che l'apprendista riceva una formazione effettiva – definita “formale” – all’interno della stessa impresa<sup>14</sup>: il datore di lavoro ha l’obbligo, oltre che di corrispondere una retribuzione per la prestazione, anche di promuovere lo sviluppo di conoscenze e competenze necessarie per una qualifica professionale, tecnico-professionale o di alta formazione, attraverso percorsi *on the job*, strutturati sul lavoro e certificabili, oltreché attraverso l’affiancamento di un “tutor aziendale”, avvalendosi di strutture accreditate all’interno dell’impresa:

compiendo una vera e propria inversione di rotta, rispetto alle modifiche introdotte con la legge n. 196 del 1997 (art. 16), la formazione, passata all’esterno, ora rientra all’interno dell’impresa (Filadoro, 2005, 9).

c) Un apprendistato per far acquisire diplomi o percorsi di *alta formazione* o *specializzazione*, sempre a giovani tra i 18 e i 29 anni, che però già possiedono un titolo di studio e che intendono proseguire il proprio percorso di formazione a livelli superiori e affiancare la formazione pratica in azienda con la formazione secondaria, universitaria, di alta formazione o tecnica superiore. La competenza in merito alla regolamentazione e alla durata dell’apprendistato per attività di ricerca o per percorsi di alta formazione è nelle mani delle Regioni, in accordo con le associazioni territoriali dei datori di lavoro, le università, gli istituti tecnici e professionali e altre istituzioni formative e di ricerca; in assenza di regolamentazioni regionali, l’apprendistato di alta formazione o ricerca viene attivato grazie a convenzioni stipulate da singoli datori di lavoro o associazioni con le università o con le istituzioni formative o di ricerca, senza oneri a carico dello stato (Di Pirro, 2011).

Nonostante la volontà di configurare, almeno teoricamente, il modello di apprendistato italiano come “luogo” in grado di coniugare la “*dualità pedagogica*” – la finalità educativa-formativa e quella produttiva, scuola professionale e mondo del lavoro, teoria e pratica – l’applicazione concreta della legge 276/2003 nella realtà lavorativa non ha prodotto gli esiti sperati.

La visione dominante dell’apprendistato è rimasta per molto tempo schiacciata sul contratto di lavoro, in cui la dimensione formativa risulta quasi giustapposta a quella lavorativa e il significato più generale del concetto di apprendistato sembra coincidere solo con la seconda tipologia, l’apprendistato professionalizzante.

Rustico (2010) evidenzia come la percezione comune dell’apprendistato ancora non corrisponda all’idea educativa di mediatore di crescita e di inserimento *qualificato* – perché basato sulla formazione – dei giovani nel mondo del lavoro.

E invece sembra vero piuttosto il contrario.

Il deprivere l’esperienza dell’apprendistato di finalità e potenziale formativo, insiti nell’accompagnamento e nel tutoraggio educativo, secondo la Rustico va ad erodere l’*appeal* dell’apprendistato fra i giovani, lasciati *solì* nella fase di passaggio tra la scuola e il

---

<sup>13</sup> La seconda tipologia di contratto di apprendistato professionalizzante può essere stipulato anche dopo il tratto di apprendistato per la qualifica o il diploma professionale, purché i due percorsi non superino, cumulativamente, la durata massima di 6 anni.

<sup>14</sup> Filadoro (2005) sottolinea come l’attribuzione all’impresa di tutti i compiti formativi, nata anche per ragioni di contenimento della spesa, sollevi in realtà sia il problema del possibile svuotamento di ruolo da parte delle istituzioni pubbliche di formazione, sia il rischio di una funzionalizzazione della formazione dell’apprendista sulla base delle sole esigenze dell’impresa o, ancor peggio, di una “mancata” formazione, cioè di inadempimenti da parte del datore di lavoro.

mercato del lavoro, e costituisce un danno sia per le stesse imprese, che perdono la possibilità di formare un giovane coerentemente rispetto ai bisogno professionali dell'azienda, sia per il sistema di istruzione: «anche le più recenti e innovative sperimentazioni scontano una vecchia concezione della formazione che alterna, accostandole (non sempre con illuminata progettualità) le ore di formazione – per lo più d'aula – al lavoro. È forse mancata una solida elaborazione pedagogica a supporto della alternanza formativa in apprendistato, metodologicamente intesa quale strumento didattico che integri, nei tempi e nei modi, diverse condizioni di apprendimento: formale, non formale e informale, con o senza “reti di protezione”, finalizzate unicamente allo sviluppo delle competenze personali» (Rustico, 2010, 36).

È necessaria dunque una prospettiva di cambiamento in grado di ripensare l'apprendistato in Italia, fino ad ora considerato come semplice *contratto di lavoro “a causa mista”* o *strumento di reclutamento di forza lavoro a basso costo*, e che invece rappresenta uno strumento di indubbe potenzialità formative, educative, culturali e occupazionali, che permette l'inserimento qualificato e dinamico nel mercato del lavoro grazie ad un percorso di “formazione della persona” secondo le reali esigenze del mercato. Così come appare quanto mai urgente una fase propositiva di lancio dell'apprendistato «quale leva di *placement*», ovvero come «percorso dinamico, di incontro, tra i fabbisogni formativi dei giovani e ai fabbisogni professionali dell'impresa, articolato nella logica degli esiti dell'apprendimento, più che secondo schemi formali di rendicontazione della formazione, superati da tempo dalle tendenze europee in materia di apprendimento» (Rustico, 2010, 35).

C'è spazio per coltivare un ragionevole ottimismo che quanto auspicato accada.

Nel nuovo decreto 167/2011 sul testo unico dell'apprendistato, infatti, all'art.1, la formatività dell'apprendistato viene ribadita senza incertezze: "L'apprendistato è un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e all'occupazione dei giovani". Ne viene confermata la tradizionale tripartizione e, all'art.5, meglio specificata la natura dell'apprendistato di terzo livello, o apprendistato alto di formazione e di ricerca, tipologia ancora poco praticata nell'intero Paese, ma densa di potenzialità.

La Puglia, per le prime due tipologie stabilite dal decreto 167/2011, ha affidato agli enti formativi accreditati nel territorio il compito di predisporre i programmi formativi per gli apprendisti articolandoli per settori economico-produttivi e per profili professionali e inserendoli nell'offerta formativa regionale. E ultimamente, recependo le norme contenute in quel decreto, ha rilanciato con un disegno di legge in discussione l'introduzione della figura del “Maestro artigiano” e della “Bottega-Scuola” al fine di qualificare l'artigianato artistico regionale e di intercettare l'interesse dei giovani che hanno adempiuto alla scuola dell'obbligo. In quello stesso disegno si prevedono vari articoli che creeranno le condizioni di costruzione di un sistema integrato Scuola-Università-Imprese per comporre finalmente i bisogni delle imprese del territorio pugliese con sottosistemi specialistici di tipo formativo, quali la delineazione di percorsi modulari per competenze, il monitoraggio e le verifiche dell'efficacia formativa degli stessi e, cosa fondamentale, un sistema definito di certificazione delle competenze professionali e dei crediti formativi. Si tratta di un avanzamento reso possibile anche dalla riflessione sulle risultanze della sperimentazione che ha coinvolto nove Regioni del centro-nord col PON “Azioni di sistema”, obiettivo 3 del Fondo Sociale Europeo - Programmazione 2000-06 nella quale la Puglia, pur non essendo coinvolta, ha potuto giovare di una mole di dati preziosi (Isfol, 2009).

In particolare sulla tipologia dell'apprendistato alto si giocano le possibilità più interessanti dal punto di vista della composizione della cultura accademica e della cultura del lavoro. Tale tipologia consente infatti di avviare al lavoro un giovane apprendista per il

conseguimento di un titolo di studio di livello secondario, universitario o dell'alta formazione, nonché per l'acquisizione di una specializzazione tecnica superiore giovandosi della presenza attiva, fin dalla costituzione del rapporto apprendista-ente, dell'istituzione formativa abilitata a rilasciare il titolo di studio o di alta formazione. Le strutture formative, cioè, partecipano alla definizione del progetto nel cui ambito vengono attivati i contratti di apprendistato sin dall'inizio. Questo passaggio non è di poco conto: significa un coinvolgimento fortissimo dell'ente di formazione secondario, universitario o di alta formazione nella progettualità formativa dell'apprendista e che quest'ultimo può acquisire il titolo di studio già nella cornice di un rapporto di lavoro retribuito. L'endiadi studio-lavoro, dunque, viene pienamente realizzata e le sue funzioni assolte con la massima gratificazione del giovane apprendista. Non è un caso che la valutazione dell'esperienza dell'apprendistato alto sia stata molto positiva. Nella sperimentazione cui si faceva prima riferimento, in termini di gradimento e soddisfazione la formazione formale ricevuta durante l'apprendistato è stata valutata positivamente ottenendo un punteggio pari a 7,4 (scala 1-10, con 10 come valore massimo). Solo una quota inferiore al 5% dei partecipanti ha dichiarato una valutazione insufficiente. (Isfol, 122-5). Le risultanze di tale monitoraggio hanno evidenziato inoltre che le due leve che si sono rivelate fondamentali per dare avvio al processo di progettazione e realizzazione delle iniziative formative in alto apprendistato sono state l'interesse degli organismi universitari ad arricchire la propria offerta formativa e a raccordarsi con il mondo produttivo e la mobilitazione delle associazioni di categoria per promuovere questa opportunità presso le proprie imprese. Si tratta dunque di incrementare la forza di iniziativa del mondo universitario, espressione di realtà molto articolate, ad aprirsi alle istanze del territorio e delle imprese, anche consolidando e ampliando le relazioni con le realtà imprenditoriali ed associative presenti nel territorio attive da tempo. Il decollo della possibilità dell'apprendistato alto è una "scommessa" in ragione delle profonde differenze di storia e di pratiche che sussistono fra i due universi accademico e produttivo e il primo *step* consisterà nel decostruire quella reciproca, antica diffidenza che ne connota il rapporto.

Ma superato questo ostacolo, le possibilità di schiudere orizzonti di lavoro partenariale produttivo si annunciano davvero gravide di frutti.

### **3. Prove tecniche di *com*-posizione (di finalità diverse, di storie culturali diverse, di tradizioni metodologiche diverse).**

Abbiamo provato a esporre in questo contributo, necessariamente breve, alcune delle potenzialità dischiuse dall'assunzione del *tirocinio formativo* e dell' *apprendistato alto* quali dispositivi di elezione del sapere pratico, anche avvalendoci dell'interpretazione di alcune risultanze rivenienti da un'indagine svolta sul primo di tali mediatori con un campione significativo di studenti. Le conclusioni cui siamo giunte sono che le problematiche emerse dall'indagine interpellano la Didattica su un triplice fronte di riflessività teorica *com*-positiva in riferimento a entrambi i dispositivi: finalistico-curricolare, storico-culturale e metodologico.

a) il primo fronte riguarda la *com*-posizione delle architetture curriculari dei saperi formali e non formali, dei saperi delle teorie che si apprendono all'Università e dei saperi delle *teorie-in-uso* che si esercitano nel tirocinio e nell'apprendistato, entro la cornice di una *cultura specifica* della formazione al lavoro (tirocinio) e del lavoro stesso (apprendistato). In questa cornice *tirocinio formativo* e *apprendistato* non sono più da intendere quali percorsi complementari al sistema dell'istruzione formale (magari meno rilevanti proprio in ragione della loro "praticità" strutturale) ma come *opzioni* formative con

una propria identità epistemologica e caratterizzate da tratti e funzioni peculiari. L'indagine da noi svolta e le sperimentazioni attuate in numerose regioni italiane hanno messo in luce cinque ambiti richiedenti un lavoro specificatamente pedagogico-didattico su tali dispositivi: la decostruzione del cosiddetto "pregiudizio d'impresa", specie da parte delle medie e piccole imprese, nei riguardi dell'accoglienza dei ragazzi e del lavoro in partnership con le istituzioni formative formali; lo studio di forme di mentorato dei tirocinanti e degli apprendisti; la delineazione di un modello di competenze finali integrate chiaramente certificate alla luce di ciò che richiede il sistema universitario e di ciò che richiede il sistema delle imprese; la valutazione dei processi e dei prodotti realizzati entro tali percorsi che sono sempre caratterizzati da un alto grado di eterogeneità; la documentazione didattica di processi e di prodotti che consenta di cominciare a costruire una memoria d'archivio delle "storie di tirocinio" (Perla, Vinci, Schiavone, in press) e di apprendistato;

b) il secondo fronte di lavoro inerisce alla *com*-posizione della trimillennaria frattura storico-culturale fra *mente* e *braccio* (Laneve, 2001), fra l' *homo artigianus* e l' *homo intellectus*. Come è noto, anticamente l'uomo libero era escluso dal fare artigianale poiché non aveva necessità di lavorare e, dunque, poteva dedicarsi alla *scholé*, che significava appunto "tempo libero". Il primato in sede teorica era riconosciuto solo alla mente e per secoli i sistemi formativi di istruzione hanno rifiutato l'idea di complementarità fra l'una e l'altro, accreditando invece il criterio della subalternità dell'uno (il braccio) all'altra (la mente). In più, sino a tempi recentissimi (la metà degli anni Ottanta del secolo scorso), luoghi e forme dell'educazione informale e non-formale sono stati vistosamente trascurati dalle teorie classiche della formazione: i maestri di bottega, l'arte basata sull'osservazione-esempio del mastro artigiano, il fare manuale non hanno ricevuto la dignità riservata invece ai concetti e ai simboli di una cultura astratta. Il rischio della "separatezza subordinata" incombe ancora sui processi di ridefinizione semantica in corso in relazione ai due dispositivi e costituirà un serio ostacolo se non si riuscirà a comprendere che quelle antiche antinomie retaggio della storia (tempo del lavoro-tempo dell'*otium*; tempo della formazione-tempo del fare; contesto azienda-contesto scuola; teoria e pratica) vanno sottoposte a un lavoro di decostruzione teorica recuperando la *lectio* dei grandi maestri della pedagogia del lavoro e della didattica (si pensi solo a Comenio o a Georg Michael Kerschensteiner solo per citare due riferimenti fondamentali).

c) terzo e ultimo fronte di lavoro teorico inerisce al piano dell'*instructional design* di pratiche e procedure di tirocinio e di apprendistato alto che andrebbero prioritariamente analizzate al fine di valutarne efficacia e possibilità di modellizzazione. Se si leggono le valutazioni espresse dai fruitori dei percorsi di alto apprendistato nell'ultimo monitoraggio Isfol (2009), è possibile rilevare che per un altissimo numero di partecipanti le metodologie basate sull'alternanza tra la formazione formale accademica e quella fruita sul campo presso le imprese hanno costituito un elemento di eccellenza del dispositivo. Dunque, il costruito dell'alternanza<sup>15</sup> appare decisivo: possiamo definirlo il "cuore pulsante" del tirocinio e dell'apprendistato *tout court*. Va tuttavia detto che si tratta di un costruito piuttosto recente: andrebbe scandagliato sia con un lavoro teorico *top-down*, cioè operando distinzioni/separazioni fra lavoro concepito e praticato come *fine* e lavoro concepito e praticato come *mezzo* per il fine del sapere (Bertagna, p. 17), sia con un lavoro teorico *bottom-up*, analizzando in profondità le diverse pratiche di tirocinio e di apprendistato nelle quali l'alternanza si realizza. E questo per tentare di rispondere ad

<sup>15</sup> Scrive Bertagna che l'alternanza è "programmaticamente una delle modalità di insegnamento e di apprendimento disponibili".

alcune domande cruciali: quale alternanza è davvero efficace? A quali competenze concretamente misurabili porta? Quale riesce a valorizzare la "dualità pedagogica"?

I fronti di lavoro sono molteplici.

### Riferimenti bibliografici

- Alluli G., D'Agostino S., Negrelli S. (Eds.). (2003). *L'apprendistato vola alto: costruzione di nuovi modelli in Italia e in Europa*. Milano: FrancoAngeli.
- Benson D., Hughes J.A. (1983). *The Perspective of Ethnomethodology*. London: Longman.
- Bertagna (2004). Alternanza tra scuola e lavoro. Sfide culturali e pedagogiche. In *Alternanza scuola lavoro*, G. Bertagna, a cura di, FrancoAngeli, Milano 2004.
- Bertagna (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Bertolini P. (2006). *Per un lessico di pedagogia fenomenologia*. Trento: Erickson.
- Bourdieu P. (1958). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Geneve: Droz [tr. it. (2003). *Per una teoria della pratica con tre studi di etnologia cabila*. Milano: Raffaello Cortina].
- Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit [tr. it. (2005). *Il senso pratico*. Roma: Armando].
- Brockmann M., Clarke L., Winch C. (2010). The Apprenticeship Framework in England: A New Beginning or a Continuing Sham? *Journal of Education and Work*, 23(2), pp. 111-127.
- Bruner J.S., Olver R.R., Greenfield P.M. et al. (1966). *Studies in Cognitive Growth: a Collaboration at the Center for Cognitive Studies*. New York: Wiley [tr. it. (1968). *Studi sullo sviluppo cognitivo*. Roma: Armando].
- Bruni A., Gherardi S. (2007). *Studiare le pratiche lavorative*. Bologna: il Mulino.
- Damato F., Salamida D., Schiedi A., Vinci V. (2010). *La pratica di insegnamento. Nuovi percorsi di lettura*. Roma: Carocci.
- De Certeau M. (1980). *L'invention du quotidien. Arts de faire*. Paris: Gallimard [tr. it. (2001). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: Edizioni Lavoro].
- de Montmollin M. (1996). *Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome*. In J.M. Barbier (éd.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Di Pirro M. (2011). *La nuova disciplina dell'apprendistato*. Piacenza: La Tribuna.
- Donnay J., Charlier E. (2000). Identità e sviluppo professionali. *Pedagogia e Vita*, 2, p. 51.
- Emiliani F. (2008). *La realtà delle piccole cose. Psicologia del quotidiano*. Bologna: il Mulino.
- Fele G. (2002). *Etnometodologia. Introduzione allo studio delle attività ordinarie*. Roma: Carocci.
- Filadoro C. (2005). *Apprendistato – contratto di inserimento – nuovi contratti di formazione. Formazione e inserimento del lavoratore nel mercato*. Padova: CEDAM.
- Frega R. (2004). *John Dewey: dal pragmatismo semantico al pragmatismo epistemologico*. In R. Frega, R. Brigati (eds.), *La svolta pratica in filosofia. Vol. 1: Grammatiche e teorie della pratica* (pp. 43-62). Macerata: Quodlibet.
- Galimberti U. (1993). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gamelli I. (2001). *Pedagogia del corpo*. Roma: Meltemi.
- Gehlen A. (2005). *Prospettive antropologiche. L'uomo alla scoperta di sé*. Bologna: il Mulino.
- Griffiths M., Woolf F (2009). The Nottingham Apprenticeship Model: Schools in Partnership with Artists and Creative Practitioners. *British Educational Research Journal*, 35(4), pp. 557-574.
- Huber M., Chautard P. (2001). *Les savoir cachés des enseignants*. Paris: L'Harmattan.
- Isfol (2003). *L'apprendistato vola alto. Costruzione di nuovi modelli in Italia e in Europa*. Milano: FrancoAngeli.
- Isfol (2009). *La ricerca dell'integrazione fra università e imprese. L'esperienza sperimentale dell'apprendistato alto*. Roma: I libri del Fondo sociale europeo
- Kelchtermans G. (2001). Formation des enseignants: l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, 36, pp. 43-68;
- Laneve C. (1993). *La didattica fra teoria e pratica*. Brescia: La Scuola.
- Magli I. (1989). *Introduzione all'antropologia culturale. Storia, aspetti e problemi della teoria della cultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass [tr. it. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore].
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

- Nancy J.L. (1992). *Corpus*. Paris: Métailié [tr. it. (1995). *Corpus*. Napoli: Cronopio].
- Negrelli S. (2001). *L'evoluzione dei modelli europei di apprendistato: una analisi comparata: Germania, Gran Bretagna, Francia, Svizzera*. Milano: Fondazione regionale Pietro Seveso.
- Nigris E. (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Pennington D. (2000). *Social Cognition*. London: Routledge.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L., Vinci V., Schiavone N. (2012). La memoria del tirocinio. Una ricerca sulla scrittura documentale degli studenti universitari. In *Italian Journal of Educational Research*, n.8.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento: acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: LED.
- Rauner F., Wittig W. (2010). Differences in the Organisation of Apprenticeship in Europe: Findings of a Comparative Evaluation Study. *Research in Comparative and International Education*, 5(3), pp. 237-250.
- Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rustico (2010). L'apprendistato come leva di *placement*. *Quaderni dell'Artigianato*. Mestre: CGIA.
- Schein E.H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. U.S.: Jossey-Bass Inc., Publishers [tr. it. (1990). *Cultura d'azienda e leadership: una prospettiva dinamica*. Milano: Guerini e Associati].
- Schön D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning In the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass [tr. it. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli].
- Sennett R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli
- Tiraboschi M. (2011). *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*. Milano: Giuffrè.
- Vinci V. (2011). *Le routine dell'insegnamento scientifico*. Milano: FrancoAngeli.
- Walden G., Troltsch K. (2011). Apprenticeship training in Germany - still a future-oriented model for recruiting skilled workers? *Journal of Vocational Education & Training*, 63(3), pp. 305-322.
- Weick K.E. (1995). *Sensemaking in Organization*. Thousand Oaks: CA Sage [tr. it. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione: alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina Editore].

**Loredana Perla**

(Professore Associato - Università degli Studi di Bari)

**Viviana Vinci**

(Professore a contratto - Università degli Studi di Bari)