

Anno VI, Numero 18
Novembre 2016

ALTERNANZA FORMATIVA UNA FRECCIA SPUNTATA?

EDUCATIONAL ALTERNATION
A BLUNT ARROW?

SCUOLA DI DOTTORATO IN
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO



Anno VI, Numero 18 – Novembre 2016

EDUCATION ALTERNATION A BLUNT ARROW?

ALTERNANZA FORMATIVA UNA FRECCIA SPUNTATA?

Scuola Internazionale di Dottorato in
Formazione della persona e mercato del lavoro
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Pubblicazione periodica - ISSN – 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore scientifico:

Giuseppe Bertagna – Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Responsabili di Redazione:

Andrea Potestio, Evelina Scaglia, Fabio Togni

Comitato di redazione:

Cristina Casaschi, Anna Gavazzi, Eleonora Florio, Mabel Giraldo, Francesco Magni, Andrea Rega, Alice Scolari

Consiglio scientifico:

Carmen Agut Garcia, Salvatore Arpaia, Pietro Barbetta, Giulio Boccato, Gianluca Bocchi, Ezio Bolis, Federica Burini, Lilli Casano, Letizia Caso, Emanuela Casti, Mauro Ceruti, Angelo Compare, Marco Antonio D'Arcangeli, Claudio De Luca, Emanuele Ferragina, Giuseppe Fornari, Francesca Forno, Claudio Gentili, Alessandra Ghisalberti, Maria Giovannone, Maria Luisa Hernandez Martin, Sergio Iavicoli, Marco Lazzari, Emmanuele Massagli, Francesca Morganti, Attà Negri, Francesca Giorgia Paleari, Flavia Pasquini, Teodora Pezzano, Andrea Potestio, Rossana Adele Rossi, Maria Luisa Rusconi, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Adolfo Scotto di Luzio, Elena Signorini, Giuseppe Spadafora, Igor Sotgiu, Michele Tiraboschi, Fabio Togni, Paolo Tomassetti, Stefano Tomelleri, Nicola Trebisacce, Valeria Ugazio.

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati due.

INDICE

Introduzione <i>Introduction</i> (C. Casaschi)	5
Alternanza scuola lavoro. Un dispositivo da applicare o una strategia formativa? <i>Work-related learning. A device to apply or an educational strategy?</i> (G. Sandrone)	8
Circolo ermeneutico, ibridazione scuola-lavoro e <i>Lifelong Learning</i> . Un approccio fenomenologico <i>Hermeneutic Circle, Hybridisation of Work and Learning, Lifelong Learning. A phenomenological Approach</i> (V. Costa)	16
L'orientamento professionale negli scritti di Baden-Powell <i>Career guidance in the writings of Baden-Powell</i> (P. Dal Toso)	26
Il potenziamento delle funzioni cognitive nei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro e nodi critici <i>The enhancement of cognitive function in Alternating School Work (ASL) paths and critical issues</i> (D. Robasto)	35
Alternanza formativa e <i>Service Learning</i> : un connubio efficace per la formazione <i>Alternating Training and Service Learning: an Effective Combination for Formation</i> (N. Rosati)	44
L'alternanza scuola-lavoro tra teoria e prassi. Cultura del lavoro e coltivazione di comunità di pratiche riflessive <i>The school-work alternation between theory and praxis. Culture of work and development of communities of reflective practices</i> (R. Sicurello)	59
Maestri artigiani, novizi e creatività pratica. Il caso di un'organizzazione artigiana <i>Master craftsmen, newcomers and practical creativity. The case of a craft organization</i> (F. Bracci)	81

TESTIMONIANZE ED ESPERIENZE

Strategie didattiche in presenza e a distanza per la formazione universitaria di studenti apprendisti, lavoratori o impiegati in attività formative in assetto lavorativo <i>Teaching strategies in presence and distance for the university training of apprentices, workers or employees students in training activities during job</i> (F. Togni)	91
---	----

L'apprendistato in Alto Adige. Presentazione e valutazione critica di un modello di successo <i>The Apprenticeship in South Tyrol. Presentation and critical evaluation of a successful model</i> (P. Bertuletti)	100
Il <i>Progetto Placement SUS</i> dell'Università di Bergamo. Un sistema sperimentale di orientamento e placement del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali <i>The Progetto Placement SUS of the University of Bergamo. An experimental system of educational guidance and placement of the Department of Human and Social Sciences</i> (A. Mazzini)	111
POST-FAZIONE	
Condizioni pedagogiche per un'alternanza formativa e un'alternanza scuola lavoro non dimezzate <i>Pedagogical conditions for an educational alternation and a work-related learning not reduced</i> (G. Bertagna)	117
RECENSIONI	
M. Bortolotto, <i>L'educazione sentimentale a scuola</i> (A. Porcarelli)	143
J. Meda, <i>Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo</i> (E. Scaglia)	147
P. Mulè (Ed.), <i>Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale</i> (D. Gulisano)	149

INTRODUZIONE ALTERNANZA FORMATIVA. UNA FRECCIA SPUNTATA?

INTRODUCTION EDUCATION ALTERNATION. A BLUNT ARROW?

‘Alternanza formativa’ è un’espressione sempre più utilizzata nel lessico di settore, ma non è oggi possibile considerarne assodati, condivisi e praticati i presupposti epistemologici, le scelte pedagogiche e le stesse implicazioni metodologiche e organizzative, visto che spesso è ridotta a una mera metodologia didattica.

Non si tratta, a dire il vero, di una novità bensì di una pratica che, nei secoli, ha caratterizzato diverse forme di apprendimento che hanno saputo coniugare esperienza, riflessione, conoscenza e relazione.

Esperienza, giacché l’alternanza prevede una dinamica di movimento circolare e ricorsivo tra contesti differenti – scuola ed extrascuola, teoresi e prassi, interno ed esterno – che richiede imprescindibilmente un ingaggio della persona; riflessione, giacché l’esperienza diviene patrimonio disponibile se viene metabolizzata e integrata consapevolmente; conoscenza, giacché l’alternanza non è una giostra sulla quale salire e scendere in un continuo *tourbillon*, ma l’occasione di acquisire e maturare nuovi saperi; relazione, giacché tutto ciò accade, sempre, in un contesto relazionale articolato, nella quale la persona è chiamata a riconfigurarsi e risintonizzarsi di continuo.

Il numero di *Formazione Lavoro Persona* dedicato a questo tema, nell’articolazione complessiva dei contributi teorici e delle esperienze reali proposte, offre una riflessione sul principio ma anche sulle realizzazioni che il tema dell’alternanza formativa ha introdotto nel passato e conduce nel presente, per profilare un possibile affinamento in prospettiva formativa delle pratiche nel futuro.

Il contributo iniziale di Sandrone si cura di mettere in evidenza la peculiarità formativa strategica dell’alternanza così come essa può essere espressa attraverso il dispositivo dell’alternanza scuola lavoro, ma anche di evidenziare come l’inversione delle priorità

dei due termini della questione, ovvero la riduzione di una strategia formativa opzionale, sussidiaria e autonoma a misura esecutiva, obbligatoria e centralmente disposta, rischi di depotenziarne lo slancio formativo, ingigantendo viceversa il suo appiattimento. Il Profilo dello studente al termine dei diversi ordini di scuola può costituire il riferimento per ordinare i piani.

La formazione, come è ormai assodato, non è lineare, e proprio sulla dimensione ricorsiva dei processi di conoscenza e competenza si sofferma Costa, che di tali processi evidenzia la continuità (*lifelong*), condizione affinché il continuo movimento circolare tra conoscenza proposizionale e risignificazione ermeneutica sia il vero fondamento del *learning by doing*, dove «l’ibridazione tra teoria e pratica [...] produce una spirale della conoscenza e dell’innovazione».

E cosa farsi delle proprie conoscenze, competenze e abilità, si domandava Baden-Powell, il fondatore dello scoutismo? Il contributo di Dal Toso presenta la sua prospettiva orientativa. Trovare il genere di attività che più si adatta a ciascuno è uno dei principali compiti della crescita, sostiene Baden-Powell, ed essere consapevoli dei diversi livelli di senso nei quali si colloca l’impegno lavorativo nella vita, senza fermarsi a quelli meramente strumentali, sostiene i giovani nel darsi obiettivi e nel perseguirli con solerzia e decisione, anche nel campo di una realistica e mirata formazione alla professione. In verità, nota l’autore, non tutti i sistemi scoutistici hanno poi mantenuto questa apertura al lavoro; a maggior ragione ripercorrere il pensiero del fondatore può essere illuminante.

Robasto, dopo aver presentato una serie di dati normativi e di contesto, identifica le componenti delle Funzioni Esecutive – inibizione, memoria di lavoro e flessibilità cognitiva – come fondamentali elementi del potenziamento cognitivo. Le F.E. possono essere

sviluppate, e una alternanza scuola-lavoro che costituisca un contesto sfidante e attivi la riflessività può rappresentare un ottimo contesto acciòché questo accada.

Rosati, dopo aver introdotto il tema dell'alternanza con un *excursus* storico-normativo relativo agli ultimi decenni, si propone di correlare una serie di pratiche in uso negli ambiti formativi quali lo *stage*, l'apprendistato, la formula dello studente-lavoratore, il laboratorio, il tirocinio, alla strategia dell'alternanza formativa, per esplicitare la pertinenza delle une con l'altra. Presenta poi i principi del *Service learning* e l'*iter* progettuale che può consentirne l'applicazione ai contesti di alternanza per favorire un incontro costruttivo tra il sapere esperto e chi ne è portatore, e colui che apprende.

Sicurello parte, invece, dal valore della cultura del lavoro, e di come esso sia stato positivamente correlato ai processi di apprendimento e formazione in ricerche scientifiche e studi empirici nazionali e internazionali, che vengono presentati, e nei documenti programmatici europei, puntualmente richiamati. La seconda parte del saggio esplicita come l'alternanza scuola lavoro, se realizzata secondo i canoni della comunità di pratica, possa divenire una reale occasione di apprendimento trasformativo.

Bracci presenta uno studio di caso, concludendo la sezione dei saggi che avrà poi seguito nella presentazione di esperienze. Il caso si riferisce al contesto organizzativo di un'azienda artigiana ove si è posto il problema del trasferimento del *know how* in previsione di un ricambio generazionale all'interno dell'impresa. Quanto potrebbe sembrare un passaggio naturale, si è rivelato essere, invece, una sfida formativa che ha richiesto facilitazioni e la ricerca di soluzioni non scontate che compendiassero continuità e discontinuità, innovazione e sedimentazione. Le situazioni create *ad hoc* si sono basate sull'approccio teorico-pratico del *project-based learning*.

Le tre esperienze che vengono presentate hanno avuto come *focus* rispettivamente le strategie didattiche progettate in presenza e a distanza per studenti universitari impegnati contemporaneamente nel lavoro; il modello di apprendistato altoatesino, e il Progetto di *Placement* del Dipartimento di Scienze umane e sociali

dell'Università degli studi di Bergamo.

Il primo contributo, di Togni, dopo aver chiarito cosa sia da intendersi con studente lavoratore, al di là delle ripartizioni temporali, a volte artificiose, dell'impegno nei differenti ambiti, illustra le modalità usualmente utilizzate, anche in contesti internazionali, per promuovere la formazione anche a distanza. Le tecnologie digitali hanno favorito l'implementazione di sistemi di *e-learning* i quali, tuttavia, non garantiscono di per sé l'alternanza formativa. Lo studio empirico presentato nell'articolo ha messo al vaglio la possibilità di realizzare forme di FAD (Formazione a Distanza) che sollecitassero un «dialogo virtuoso tra riflessione e pratica», e l'analisi di quali strategie didattiche e figure di supporto possano orientare gli studenti a una metariflessione sulla propria attività e una integrazione dei contenuti appresi.

Bertuletti, invece, illustra nelle forme progettuali, organizzative, didattiche l'apprendistato in Alto Adige. Le caratteristiche peculiari del territorio si esprimono sia nei richiami al sistema duale tedesco che connotano l'apprendistato nella sua forma tradizionale, fino a qualche tempo fa molto diffusa, sia nei riferimenti normativi, nazionali per quanto riguarda il sistema di istruzione e provinciali (Provincia Autonoma) per quanto attiene alla formazione professionale. La qualità di realizzazione del modello altoatesino, supportato anche da strutture formative altamente attrezzate, sta affrontando alcune sfide che derivano dalla contrazione del lavoro artigianale e dall'incremento di quello nell'area dei servizi, più standardizzato. Costituisce comunque una esemplificazione interessante perché attuata nei fatti e di dimostrata efficacia quanto a *employability*.

Mazzini mostra, infine, come l'università possa raggiungere un alto grado di tasso di occupazione per i propri laureati non solo garantendo un contesto formativo di qualità dal punto di vista dei contenuti e delle esperienze, ma soprattutto se, con diverse forme di *public engagement* sa proporsi quale interlocutore significativo anche per la messa in relazione delle risorse, proprio quelle formate (sostenute nel formarsi) in università, con le richieste professionali del mercato del lavoro. Il servizio di *Placement* presentato ha innestato un circolo dinamico tra il sistema dotale di

Regione Lombardia, i propri neo-laureati e il territorio. Paradigmi differenti, in conclusione, a partire dai quali tuttavia l'alternanza formativa viene considerata, indistintamente, una leva strategica per la formazione personale, ma anche per la qualificazione dei sistemi di istruzione secondaria e terziaria, in coerenza con le caratteristiche del sistema sociale e delle competenze richieste nel mercato del lavoro.

Chiude il numero, quasi a rilanciare il *coté* non solo operativo e nemmeno soltanto formativo, metodologico ed organizzativo del tema, il saggio di Bertagna. Esso, dopo aver distinto concettualmente l'alternanza formativa dall'alternanza scuola lavoro, traccia tre condizioni per non dimezzare il significato pedagogico di questi dispositivi. La prima è la loro collocazione in un contesto istituzionale e ordinamentale che sia davvero fondato sulla sussidiarietà e sull'autonomia, non sul centralismo o sul neo centralismo, nonché sulla

pari dignità dei percorsi formativi ordinamentali. La seconda è l'esplicitazione di una antropologia pedagogica che faccia dell'integralità la propria cifra distintiva. Viceversa avremo sempre la tentazione di pensare che i dispositivi in questione non possano ambire al ruolo culturale e pedagogico che meritano. L'ultima condizione è una presa d'atto delle dinamiche socio-economico-organizzative che caratterizzano il lavoro nell'attuale stagione storica che, abbandonato il fordismo in tutte le sue dimensioni, pone sfide a cui non si è abituati e che richiedono risposte caratterizzate da realismo, ma allo stesso tempo dalla proponda consapevolezza della posta pedagogica in gioco.

CRISTINA CASASCHI
University of Bergamo

Alternanza scuola lavoro. Un dispositivo da applicare o una strategia formativa?

Work-related learning. A device to apply or an educational strategy?

GIULIANA SANDRONE

The following paper deals with the work-related learning introduced in Italian secondary schools by Law 107/15, in order to understand if it could be considered after the first year of application as a valid educational strategy for the full development of each pupil, or as a mere device to apply. The author emphasizes how it should represent an important challenge for the innovation of the Italian school system and the promotion of the educational value of work.

KEYWORDS: EDUCATION POLICIES, ITALIAN SCHOOL REFORM, WORK-RELATED LEARNING, DIDACTIC AIDS, FULL HUMAN DEVELOPMENT

Quattrocento ore di alternanza scuola lavoro da realizzare per ciascun allievo delle ultime tre classi di un istituto tecnico o professionale sono davvero un bell'impegno e una bella sfida per la scuola, obbligatoriamente chiamata a questo compito dalla L. 107/15. E che dire delle 200 ore previste per i licei, tutti, classico compreso? Da un lato, un rilancio 'a gamba tesa' di un dispositivo normativo da più di 10 anni a disposizione delle scuole, ma assai poco praticato; dall'altro lato, un'ottima occasione a cui prestare attenzione e riflessione adeguate per evitare che, per l'ennesima volta, le persone che lavorano nella (e per la) scuola concedano alla bulimia burocratica e amministrativa di triturare tutto quanto in un'assai complessa procedura che facilmente può essere svuotata di senso.

Proviamo a raccogliere qualche elemento di riflessione normativa, culturale e pedagogico-didattica che possa essere utile per i dirigenti e i docenti che vogliano affrontare questo passaggio innovativo facendo propria l'aristotelica consapevolezza rispetto alla possibilità, che appartiene agli uomini, di decidere «su ciò che può essere fatto da loro stessi»¹, e di tradurre questa possibilità in azioni che, almeno nel principio, mettano in campo ragioni e mezzi necessari per fare ciò che si ritiene bene voler e poter fare. Certo, l'esito delle azioni umane non è mai

scontato e non è certo assicurato che le buone decisioni assunte prima e durante la realizzazione di un percorso di alternanza scuola lavoro, dai docenti e dai dirigenti che se ne occupano, ne garantiscano la riuscita; altrettanto certo, però, che le decisioni che si fondano su una salda riflessività professionale possono essere un buon esercizio per confermare il principio che l'educazione, in quanto azione umana, è sempre testimonianza di libertà, mai di totale asservimento a dispositivi voluti da altri². O, quanto meno, per rinsaldare il principio che, per quanto operazione difficile e complessa nel panorama culturale, normativo e amministrativo in cui si continua a governare centralisticamente il nostro sistema di istruzione e formazione, un modello di alternanza scuola lavoro fedele ad una impostazione pedagogica «con-creta»³, è possibile e può rappresentare il dover essere di riferimento a cui far tendere, oggi, le proprie azioni educative in tema di alternanza scuola lavoro⁴. Per fare questo occorre tenere dialetticamente uniti apprendimenti, luoghi, azioni e relazioni distinti tra di loro, senza ridurli a mera successione lineare e separata di momenti vissuti prima a scuola e poi al lavoro; non occorrono velleitarismi, né riduzionismi, ma la consapevolezza della necessità di non appiattire, in educazione, ciò che potrebbe e dovrebbe essere su ciò che già esiste.

La norma: prospettive culturali diverse, un assunto comune

La L. 107/15, ai commi 33 e 35 dell'unico articolo che la compone, recita: «Al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti, i percorsi di alternanza scuola-lavoro di cui al decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, sono attuati, negli istituti tecnici e professionali, per una durata complessiva, nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi, di almeno 400 ore e, nei licei, per una durata complessiva di almeno 200 ore nel triennio. (...) I percorsi di alternanza sono inseriti nei piani triennali dell'offerta formativa». Più avanti precisa: «L'alternanza scuola-lavoro può essere svolta durante la sospensione delle attività didattiche secondo il programma formativo e le modalità di verifica ivi stabilite nonché con la modalità dell'impresa formativa simulata. Il percorso di alternanza scuola-lavoro si può realizzare anche all'estero».

La continuità normativa immediatamente dichiarata rimanda, dunque, al decreto legislativo che nel 2005 regolava l'art. 4 della legge delega 53/03, sia pur con scelte di mediazione politica che necessariamente lo allontanavano dalla *ratio* della legge delega stessa. Il D.lgs. 77/05 all'art. 1, co. 1, recitava: «Il presente decreto disciplina l'alternanza scuola-lavoro (...), come modalità di realizzazione dei corsi del secondo ciclo, sia nel sistema dei licei sia nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale, per assicurare ai giovani, oltre alle conoscenze di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro. Gli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età, (...), possono presentare la richiesta di svolgere, con la predetta modalità e nei limiti delle risorse (...), l'intera formazione dai 15 ai 18 anni o parte di essa, attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa». Il co. 2 precisava che: «i percorsi in alternanza sono progettati, attuati, verificati e valutati, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di apposite convenzioni con le imprese, o con le rispettive associazioni di rappresentanza, o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con gli enti pubblici e privati, ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di apprendimento in situazione

lavorativa, che non costituiscono rapporto individuale di lavoro (...)».

Le diversità. Le due norme, ancorché riguardino lo stesso dispositivo formativo, presentano evidentemente caratteristiche molto diverse tra loro: mentre nel decreto del 2005 troviamo dimensioni di opzionalità, autonomia e sussidiarietà, nella legge del 2015 si impongono evidenti dimensioni di obbligatorietà, esecutività e centralismo ministeriale.

Era opzionale la decisione che ciascun allievo di uno dei due sistemi del secondo ciclo previsti dalla L. 53/03 e dai suoi decreti applicativi, i licei e il sistema dell'istruzione e della formazione professionale, potesse assumere rispetto all'alternare periodi di studio e di lavoro tra i 15 e i 18 anni, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica; era autonoma decisione del singolo allievo, della sua famiglia e dei suoi docenti quanto tempo dedicare a questa alternanza, che poteva coprire l'intero periodo di formazione piuttosto che una parte di essa, in una estensione temporale rispondente al progetto formativo personalizzato, cooperativamente definito; erano sussidiarie le modalità di relazione attivate tra la scuola e le aziende, le associazioni, gli enti, le imprese pubbliche e private che, avendo dato la loro disponibilità a questa alleanza formativa, la formalizzavano attraverso apposite convenzioni e condivise procedure, responsabilmente attivate, governate e rendicontate.

Per la L. 107/15 è, invece, obbligatorio, per ciascun allievo di qualsiasi istituzione scolastica di secondo grado, realizzare un periodo di alternanza scuola lavoro che favorisca la dimensione orientativa e le opportunità di lavoro; è obbligatorio il numero di ore che tutti devono dedicare a questo periodo, da collocarsi durante le attività scolastiche o durante la loro sospensione; è altrettanto obbligatoria la complessa (e strabordante) procedura amministrativa data dal MIUR che ciascuna istituzione scolastica è tenuta a seguire per formalizzare la realizzazione delle attività di alternanza, così come viene descritta nella *Guida operativa per l'alternanza scuola lavoro*⁵.

Differenze non di poco conto dal punto di vista operativo (e le scuole se ne sono ben accorte durante l'a.s.15-16, anno di prima applicazione della legge del 2015), ma, soprattutto, dal punto di vista culturale. La norma del 2005

si collocava, infatti, in quella prospettiva sussidiaria che il combinato disposto tra la legge costituzionale 3/01 e la legge delega 53/03 apriva rispetto ai rapporti tra governo centrale, regioni e istituzioni scolastiche autonome, radicate e dialoganti nel loro territorio; la norma del 2015 si colloca in modo inequivocabile nella ormai ricorrente prospettiva neo-centralista che mira a ricondurre definitivamente il governo e la gestione delle scuole in una dimensione statalista. Che la prima prospettiva, aperta nel 2005, sia risultata di difficile e complessa realizzazione nelle istituzioni scolastiche, pur dotate di autonomia funzionale, è noto; di fatto il dispositivo di alternanza scuola lavoro così come previsto dal D.lgs. 77/05, ha avuto realizzazione a macchia di leopardo, comunque in una dimensione quantitativa assai ridotta⁶. Ben venga, dunque, in ossequio al principio culturale e pedagogico che lo sorregge, l'obbligatorietà del dispositivo, ma grande consapevolezza va riservata ai rischi che una norma così impegnativa possa declinare ben presto verso stanche consuetudini scolastiche (quale scuola secondaria di II grado non ha mai fatto stage? E se si rinomina lo stage "alternanza scuola lavoro" non si è facilmente risolto il problema?), percorsi formativi separati, lineari (sistematicamente prima a scuola, poi in azienda) ed uniformi che, non trovando senso in una progettazione capace di connettere l'apprendimento che avviene nei due mondi, della scuola e del lavoro, vanificano la portata innovativa di un'azione educativa di alternanza scuola lavoro improntata al principio pedagogico dell'alternanza formativa.

Il principio comune. Un principio viene riaffermato nel 2015, così come era stato esplicitato a partire dalla riflessione aperta dal Rapporto del Gruppo ristretto che nel 2001 aveva lavorato sulle prospettive di riforma del sistema educativo nazionale⁷, e successivamente accolto nella norma del 2005: se la creazione di percorsi formativi tecnici e professionali, differenziati nella durata e con possibili, continui rientri, appariva (e appare) condizione indispensabile sia per mantenere il nostro Paese nel novero dei più industrializzati del mondo, sia per rispondere ad una precisa domanda sociale, ancor più la creazione di questi percorsi rappresentava (e rappresenta) la risposta mirata a precise istanze attitudinali e valoriali di studenti sempre più caratterizzati da una pluralità di bisogni

formativi e di progetti di vita. Un apprendimento, vero, significativo, lontano dall'*inert knowledge*⁸, infatti, si dà quando accanto all'insegnamento teoretico, scientifico e decontestualizzato, si avvalora l'esperienza personale, sempre situata e singolare, «qualcosa di così personale ed esclusivo che nessuno non solo non lo può acquisire al posto nostro, ma nemmeno ce lo può trasmettere con l'insegnamento. Se possiamo conoscere le idee altrui, studiandole, infatti, nessuno può fare propria l'esperienza altrui. Se la impariamo tramite conoscenze non è più esperienza, e tanto meno esperienza altrui; se tentiamo di riviverla noi, direttamente, non è più comunque l'esperienza dell'altro, ma è nostra, solo nostra»⁹. Ritorna in mente l'insegnamento rousseauiano: «Se invece di inchiodare un ragazzo sui libri, lo occupo in una officina, le sue mani lavorano a vantaggio della sua mente: diventa filosofo e crede di non essere altro che operaio»¹⁰. Sono mani, kantiane «finestre della mente», che riaffermano l'integralità e l'unitarietà della persona come principio antropologico e l'indissolubilità di pensiero e realtà, di studio e lavoro, di teoria e pratica¹¹ come principio gnoseologico. Il valore formativo del lavoro e di quanto avviene nel mondo che produce (non importa se prodotti materiali, immateriali, servizi, ...) si coniuga necessariamente con quanto avviene nel mondo della scuola solo se in quest'ultima si appropria, da un punto di vista pedagogico e didattico, di quella circolarità che sempre caratterizza il processo di conoscenza dell'uomo, che «assume la realtà come radice della formazione culturale, le materie di studio (...) come mezzi di indagine della realtà, come strumenti e linguaggi del processo di conoscenza e spiegazione degli aspetti indagati, come modelli di pensiero (...)»¹².

Se, dunque, questo modo di intendere l'apprendimento e la sua co-costruzione, da parte di ciascun allievo e nei diversi luoghi in cui fa esperienza, è principio dichiarato comune alle due norme richiamate sull'alternanza scuola lavoro, occorre che il dichiarato trovi rispondenza nell'agito, in progetti condivisi tra mondo della scuola e mondo del lavoro, entrambi attenti, sia pur nella propria specificità, all'unitarietà dell'apprendere personale e alle sue manifestazioni, entrambi disponibili a piegare questa sinergia in una prospettiva orientativa che, pur nella diversità delle situazioni, offra a ciascun studente la possibilità di acquisire consapevolezza rispetto ai propri

interessi, attitudini, capacità, spazi di miglioramento, ecc., tutto quanto, insomma, può accompagnarlo nella definizione di un progetto di vita che gli permetta di affrontare la complessità e i cambiamenti del mondo del lavoro e, non meno, quelli del proprio cammino personale.

Elementi di riflessione pedagogica e didattica

Riaffermato, dunque, il valore formativo del lavoro e la possibile, preziosa alleanza orientativa tra scuola ed impresa, come porsi responsabilmente di fronte al dispositivo dell'alternanza scuola lavoro, avendo ben presente il retaggio culturale, storico, normativo, amministrativo e burocratico che da 160 anni curva il sistema educativo nazionale in una successione lineare di momenti che sistematicamente separano e pongono in gerarchica successione lo studio e il lavoro, la scienza e l'esperienza, la scuola e la vita? E, acquisita responsabile consapevolezza, come muoversi?

Per tentare una risposta a questa complessa domanda, affrontiamo qui, sia pur sinteticamente, tre aspetti pedagogico-didattici importanti: il primo riguarda le caratteristiche didattiche distintive dell'alternanza che nella *Guida operativa*¹³ assumono, invece, contorni spesso confusi, giacché paiono collocare sullo stesso piano, in una prospettiva pluriennale, tipologie di percorsi molto diversi tra di loro. Il secondo aspetto, che si ritiene importante affrontare soprattutto per evitare dis-conferme rispetto alle valutazioni espresse in azienda piuttosto che a scuola, è dato dal punto di partenza formativo comune del rapporto scuola – azienda e dalla definizione di criteri condivisi per l'osservazione e la valutazione delle competenze che l'allievo svilupperà durante lo stesso percorso di alternanza scuola lavoro. Ma è il terzo aspetto quello decisivo e possiamo riassumerlo in una domanda: se, per la norma, l'alternanza scuola lavoro comincia a 16-17 anni, nella terza classe della scuola secondaria di II grado, in una dimensione pedagogico-didattica, quando può cominciare il modello formativo intrinsecamente propedeutico all'alternanza scuola lavoro? Non può essere inaugurato ben prima, nel percorso educativo formale, in ossequio dell'unitarietà dell'apprendimento che contraddistingue ciascun allievo?

Tra ASL, IFS, tirocinio e stage, visite alle aziende, ... tutto è alternanza, nulla è alternanza. Il rapporto tra la

scuola e l'impresa non si improvvisa, è ovvio, ma, come tutti i rapporti positivi, ha bisogno di gradualità e di un avvicinamento reciproco che faccia scoprire a questi due mondi, costitutivamente molto diversi tra loro, quale può essere l'elemento comune che li avvicina, che cosa può tenere insieme economia e formazione, profitto e smithiana *sympathy*, che cosa può permettere a soggetti con scopi e interessi diversi di concludere in modo concorde su ciò che, per entrambi, può essere opportuno fare, alla maniera di quei cittadini che, ci dice Aristotele, «scelgono e mettono in pratica le stesse cose, quelle che hanno comunitariamente giudicate opportune»¹⁴. Si tratta di un incontro/confronto indispensabile e non meno doveroso, se «le cose giudicate opportune» riguardano, ad un tempo, la formazione dei nostri giovani ma anche il loro inserimento nel mondo del lavoro e il modo stesso di porsi come persone che nella vita e nel lavoro sanno scoprire aspetti significativi ed importanti per il bene proprio e degli altri.

La gradualità, si diceva, è certamente il criterio che può ispirare la costruzione di momenti comuni, tra scuola e mondo del lavoro, ma occorre che restino ben chiare le specificità di questi diversi momenti che la caratterizzano e che si eviti di affastellare sotto un'etichetta comune (nel nostro caso, *alternanza scuola lavoro*) attività diverse non solo nella loro organizzazione, ma soprattutto nel loro significato formativo (nel nostro caso, visite guidate, stage, tirocini curricolari, simulazione d'impresa, ecc.). Detto questo, è evidente che anche organizzare visite guidate in aziende produttive e commerciali, uffici ed istituzioni pubbliche e private, ecc., rappresenta un primo passo indispensabile per conoscere e osservare in vicinanza luoghi di produzione, analizzare e riflettere rispetto a processi di lavoro più o meno complessi, trovare rispondenze e connessioni con i saperi disciplinari che a scuola gli studenti incontrano spesso solo in forma separata e de-contestualizzata; alla stessa maniera, è evidente che trascorrere un tempo lungo tanto quanto lo può permettere un tirocinio curricolare all'interno di un luogo di lavoro è esperienza preziosa per ampliare l'osservazione, l'analisi e la riflessione sull'azione produttiva, per avviarsi a comprendere le ragioni delle diverse modalità di realizzazione dei processi di lavoro e per connetterli con i saperi teorici acquisiti a scuola, per relazionarsi direttamente con chi quotidianamente affronta

i lavori osservati. Se, poi, l'organizzazione di una Impresa Formativa Simulata (IFS) permette allo studente, stando a scuola ma in rete telematica, di riprodurre e simulare, tutti o in parte, i passaggi, le procedure, le operazioni che caratterizzano un determinato tipo di attività, è evidente che l'avvicinamento tra scuola e mondo del lavoro procede, a maggior ragione se la simulazione realizzata dagli studenti è affiancata da una vera e propria azienda del settore che monitora quanto realizzato dagli studenti con la guida dei docenti.

Tutti passaggi utili e positivi – chi potrebbe negarlo? – ma evidentemente “altri” rispetto alla effettiva e diretta partecipazione di uno studente ad un vero e proprio processo di lavoro che avviene, per esempio, in un'azienda metalmeccanica, nello studio di un professionista, in un ufficio comunale, in un nido per la prima infanzia, in un museo, in una casa editrice, in un albergo, ecc.; si tratta, in questo caso, non solo di osservare, di analizzare, di intervenire a distanza protetta, di simulare, ecc., ma di entrare direttamente nel processo produttivo e, sia pur con l'affiancamento del tutor aziendale, esperire in prima persona la complessità, la rapidità, le regole e i vincoli che la realizzazione di un qualunque processo di lavoro richiede, soprattutto a chi in esso si impegna con *maestria*, «impulso umano fondamentale sempre vivo, il desiderio di svolgere bene un lavoro per se stesso»¹⁵. Un esempio ci può essere d'aiuto: intervenire con la manutenzione ordinaria o straordinaria sulle cause di un ricorrente malfunzionamento (meccanico, pneumatico o idraulico) dei macchinari industriali utilizzati in un'azienda metalmeccanica, eseguire controlli su valvole ed attuatori, lavorare al banco di montaggio e smontaggio, utilizzare disegni e schemi relativi alle parti che presentano anomalie, ecc., sono tutte esperienze che rappresentano, per uno studente di un istituto tecnico o professionale, un'occasione di apprendimento ben diversa da quella che può realizzare visitando lo stesso reparto dell'azienda, oppure parlando con il capo-reparto, oppure facendo osservazione mirata in un periodo di tirocinio curricolare. Non che queste ultime attività siano inutili, anzi, ma sono altre, ai fini dell'apprendimento e della formazione, dall'intervento diretto, in prima persona, che lo studente è chiamato a realizzare in una corretta situazione di alternanza scuola lavoro, sotto il controllo del tutor aziendale.

Questo, in sintesi, l'aspetto di criticità che si vuole evidenziare: il richiamato passaggio della *Guida* operativa, laddove elenca, senza alcuna distinzione metodologica, “una pluralità di tipologie di integrazione con il mondo del lavoro” apre ad una pericolosa giustapposizione di attività che, certo, favoriscono il necessario rapporto tra scuola e mondo del lavoro, ma hanno caratteristiche diverse da un vero e proprio progetto di alternanza scuola lavoro, che vede l'allievo direttamente coinvolto in un processo produttivo, guidato da due tutor (aziendale e di scuola) che con lui hanno condiviso qual è il risultato di apprendimento atteso, quale competenza si cerca di favorire nello sviluppo, quali saperi vengono riflessivamente utilizzati nella loro dimensione prassica, ecc. Certo, il monte ore fisso, dato in modo dispositivo, uniforme e rigido dalla L. 107/15, può facilmente indurre in questa criticità e spingere le scuole ad una programmazione addizionale di momenti diversi che, tutti ed indistintamente, vengono classificati come “alternanza scuola lavoro”, con il rischio di dissipare preziose, ancorché diverse, situazioni formative che devono, invece, essere riconosciute e progettate, con tutta la flessibilità necessaria e lungo tutto il periodo della scuola superiore, attraverso momenti di pratica professionale e momenti di studio, di intervento effettivo nei processi di lavoro e di riflessione teorica su di essi, di Impresa Formativa Simulata realizzata all'interno della scuola e di confronto con l'azienda di riferimento, di tirocinio curricolare diretto e di riflessione indiretta, ecc.

Come a dire: a ciascun momento formativo si riconosce la propria specificità, nella convinzione che l'apprendimento e la formazione non sono appannaggio esclusivo della scuola, ma un continuo processo di *life wide learning*.

Il Profilo dello studente e lo sviluppo delle sue competenze, punto di partenza e scopo. Veniamo al secondo aspetto, importante, come si diceva, per evitare dis-conferme rispetto alle valutazioni espresse in azienda piuttosto che a scuola e per realizzare sinergia formativa nell'alleanza tra i due mondi, del lavoro e della scuola: qual è il punto d'incontro che tiene insieme, dialetticamente, ciò che si realizza nell'uno e nell'altro, all'interno di un percorso di alternanza scuola lavoro? La parola e il concetto che realizzano questa condivisione possono essere sinteticamente ritrovati nel termine

competenza e nell'interesse che, non da oggi, il mondo del lavoro, prima, e quello della formazione, poi, le attribuiscono¹⁶.

Dando qui per conosciuti i cambiamenti che negli ultimi quindici anni hanno accompagnato, nella formazione, l'utilizzo di questo termine¹⁷, è evidente la necessità che sia stato fatto correttamente proprio nella scuola secondaria di II grado e che sia stato assunto come concetto pedagogico-didattico che avvalora il passaggio dalla logica di un insegnamento finalizzato alla trasmissione dei contenuti disciplinari alla logica di un insegnamento volto a favorire lo sviluppo di competenze. Quali competenze? Nella fattispecie quelle competenze disciplinari e trasversali che sono state individuate come norma generale nel *Profilo dello studente* al termine dei diversi ordini di scuola secondaria di II grado. Non dovrebbe essere difficile oggi, per la scuola, trovare assonanze tra quanto qui esplicitato e quanto, diffusamente, si discute nel mondo del lavoro, ma occorre intenzionalmente individuare ed esplicitare queste assonanze e le convergenze che ne conseguono; una responsabile esplicitazione, infatti, permette di evitare che divergenze di significato portino all'osservazione e alla valutazione di comportamenti, di azioni e di situazioni di apprendimento eterogenee e diverse tra di loro.

Un esempio ci può aiutare: in un recente studio condotto da Assolombarda Confindustria Milano Monza e Brianza¹⁸, ci si chiede quali saranno i profili professionali più adatti a rispondere, nel nostro sistema manifatturiero, alla sfida della quarta rivoluzione industriale, la cosiddetta *Industry 4.0*, vale a dire la totale automazione ed interconnessione delle produzioni; rispetto a questi profili, che si preannunciano ormai molto vicini, quali saranno le competenze necessarie? Il nostro sistema di istruzione e di formazione sarà in grado di favorirne la preparazione e lo sviluppo? C'è consapevolezza, tra i docenti e i dirigenti dei nostri istituti tecnici e professionali – lo stesso problema riguarda ovviamente i percorsi di *leFp* – di quali sfide si profilano con questa trasformazione e come essa modifichi le prospettive formative dei giovani che, tra non molto, la vivranno? Sono domande che certamente chiamano in causa i docenti e i dirigenti delle scuole secondarie di II grado poiché, se intendono ben operare, non possono non cercare convergenze tra le competenze tecnico-professionali e le cosiddette *soft skill* (lavorare in

team, attivare *problem solving*, comunicare e relazionarsi positivamente, essere flessibili) individuate dalle imprese del manifatturiero e, sempre continuando nell'esempio, le competenze dello studente a cui sono chiamati a lavorare proprio a partire dal *Profilo dello studente* alla fine del percorso di studi secondario o al termine del percorso di *leFp*. Che cosa significa attivare *problem solving* in azienda e che cosa significa farlo a scuola? Quali sono le metodologie più congruenti con lo sviluppo di questa competenza esplicitamente richiamata nelle norme generali della scuola secondaria di II grado, così come nelle attese di *Industry 4.0*?

Impostare una progettazione didattica volta a favorire lo sviluppo delle competenze di ciascun studente è un compito serio e complesso, è ormai risaputo; così come è nota la differenza esistente tra questo risultato di apprendimento e gli altri che sono propri del sistema educativo di istruzione, quali l'acquisizione di conoscenze e abilità disciplinari. Differenze che non è sufficiente affrontare con consapevolezza semantica, ma che richiedono la messa in campo di azioni didattiche intenzionali, che sappiano ben distinguere tra ciò che riguarda l'agire autonomo, consapevole e situato dell'allievo e ciò che riguarda l'acquisizione di saperi disciplinari certamente indispensabili nel processo di istruzione e di formazione, ma che rischiano di diventare, come dicevamo, *inert knowledge*, se non coniugati con l'esperienza, personale e professionale, il giudizio, la scelta responsabile che la sua dimensione operativa comporta. Se, come argomenteremo tra poco, l'alternanza scuola lavoro può (deve) essere ben anticipata e preparata da percorsi che realizzino l'alternanza formativa, quali sono le modalità didattiche, le strategie che meglio si configurano in questa prospettiva e che naturalmente conducono a realizzare corretti progetti di alternanza scuola lavoro?

Ultimo problema, ma non certo minore: come si valutano le competenze il cui sviluppo si intende favorire attraverso l'alternanza scuola lavoro? Quali sono gli strumenti da predisporre da parte dei docenti per far emergere – continuiamo nell'esempio precedente – la competenza di *problem solving* a scuola¹⁹, così da poterla raffrontare con quanto avviene, nell'azienda, durante il percorso di alternanza scuola lavoro e con quanto osservato e valutato da tutor aziendale?

Quando comincia l'alternanza scuola lavoro come principio pedagogico? Come si diceva in apertura di questa riflessione, ben venga il rilancio, sia pure in stile centralistico, dell'alternanza scuola lavoro dai 16 anni in su, se con il suo tramite si riesce a far assumere sistematicamente questa strategia alla scuola italiana e a trasformarla in una opportunità reale di apprendimento per ciascuno studente. Ma un terzo aspetto di dubbio, oltre ai due già presentati, va fugato: che cosa ci induce a ritenere che la separatezza tra studio e lavoro, tra teoria e pratica, che molto spesso e da tanto tempo contraddistingue l'agire didattico dei nostri docenti, miracolosamente scomparirà a partire dalla classe terza di qualsiasi liceo o istituto secondario di II grado, e spalancherà le porte alla sinergia didattica necessaria per

un pieno ed efficace percorso di alternanza scuola lavoro? Non si può non essere d'accordo: la competenza dei docenti ad insegnare senza lasciare separati, quasi fossero due esperienze parallele, lo studio e il lavoro ha bisogno di essere compresa, esercitata e praticata. Non è frutto di improvvisazione, né di spontaneità didattica, ma ha bisogno di studio e di esercizio in sede di formazione iniziale e in servizio²⁰, in una prospettiva di allontanamento progressivo da uno sterile disciplinarismo separatorio.

Solo percorrendo questa strada, infatti, si potrà ottenere che, prima del limite cronologico indicato dalla norma per l'alternanza scuola lavoro e, quindi, nel primo ciclo e nel

primo biennio del secondo ciclo, si instauri la sistematica consuetudine di alternare le attività di studio con la presentazione situata e reale di problemi e progetti, i compiti propri della vita scolastica con alcuni compiti propri della vita familiare e sociale degli allievi, l'osservazione diretta dei processi di lavoro con la riflessione formale e critica su di essi, lo studio e la riflessione su alcune forme di rappresentanza sociale e civica con la loro simulazione organizzativa, ecc. Detto altrimenti: solo se l'aula, il laboratorio e la vita reale diventano fin dai primi anni di scuola un *continuum* circolare all'interno del quale è offerta a ciascun allievo la possibilità di riconoscere e collocare le proprie capacità, i propri interessi e le proprie mancanze, coniugandoli via via in una dimensione di apprendimento sistematicamente orientativo, si avrà la possibilità di comprendere appieno le potenzialità di una formazione che, nella scuola secondaria di II grado, sappia alternare flessibilmente momenti di apprendimento nella scuola e nel mondo del lavoro, realizzando quel *pensare facendo* e quel *fare pensando* richiamato da Agazzi²¹, sessant'anni fa, ragionando sulla presenza del lavoro nella pedagogia e nella scuola.

Monito inascoltato, più attuale che mai.

GIULIANA SANDRONE
University of Bergamo

¹ Aristotele, *Etica Nicomachea*, III, 1112 b.

² G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 279-296.

³ Il rimando è all'etimologia del termine (*cum-crescere*, "far aumentare insieme"), così come richiamata in: G. Bertagna, *Dall'esperienza alla ragione e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento*, in «Ricerche di Psicologia», n. 3, 2016, p. 323.

⁴ Ibi, pp. 319-357.

⁵ MIUR, *Attività di alternanza scuola lavoro. Guida operativa per la scuola*, 2015, disponibile all'indirizzo: <http://www.istruzione.it/allegati/2015/guidaASLinterattiva.pdf> (ultima visualizzazione: 30/10/2016).

⁶ I dati MIUR relativi all'A.S. 2014-15 (a nove anni, quindi, dal D.lgs. 77/05) danno un 10% circa degli studenti della scuola secondaria di II grado coinvolti in percorsi di alternanza scuola lavoro.

⁷ G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2006, pp. 119-217.

- ⁸ Si pensi, ad esempio, alla riflessione di J. Dunlap e R. Scott Grabinger che, in una dimensione costruttivista, sottolineano i vantaggi offerti da ambienti che stimolano l'apprendimento attivo, detto con un acronimo REAL (*Rich Environments for Active Learning*). Sul tema, si rimanda a: R.S. Grabinger, J.C. Dunlap, *Rich environments for active learning: A definition*, in «Alt-J», 3 (2), 1995, pp. 5-34.
- ⁹ G. Bertagna, *Alternanza tra scuola e lavoro. Sfide culturali e pedagogiche*, in G. Bertagna (ed.) *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, FrancoAngeli, Milano 2003, pp. 22-30.
- ¹⁰ J.J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione*, [1762], tr. it., La Scuola, Brescia 1965, libro III, p. 215.
- ¹¹ G. Bertagna, *Dall'esperienza alla ragione e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento*, in «Ricerche di psicologia», cit., pp. 320-323.
- ¹² A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca*, [1973], II ediz., La Scuola, Brescia 2012, p. 61.
- ¹³ Recita la Guida a p. 24: «L'alternanza non è dunque un'esperienza isolata collocata in un particolare momento del curriculum, ma va programmata in una prospettiva pluriennale. Può prevedere una pluralità di tipologie di integrazione con il mondo del lavoro (incontro con esperti, visite aziendali, ricerca sul campo, simulazione di impresa, *project work* in e con l'impresa, tirocini, progetti di imprenditorialità. ecc.) in contesti organizzativi diversi, anche in filiera o all'estero, in un processo graduale articolato in fasi».
- ¹⁴ Aristotele, *Etica Nicomachea*, IX, 6.
- ¹⁵ R. Sennett, *L'uomo artigiano*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2008, p. 18.
- ¹⁶ A. Cegolon, *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2008.
- ¹⁷ G. Sandrone, *Insegnare per competenze o per promuovere competenze? Dal significato alla valutazione della competenza*, in «Nuova Secondaria», n. 1, a. XXXII, 2014, pp. 11-25.
- ¹⁸ Si rimanda a: <http://www.assolombarda.it/centro-studi/competenze-4.0-rev> (ultima visualizzazione: 30/10/2016).
- ¹⁹ G. Sandrone, *Insegnare per competenze o per promuovere competenze? Dal significato alla valutazione della competenza*, in «Nuova secondaria ricerca», cit., pp. 11-25.
- ²⁰ G. Bertagna, *Dall'esperienza alla ragione e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento*, in «Ricerche di Psicologia», cit., p. 327.
- ²¹ A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, La Scuola, Brescia 1956, p. 335.

Circolo ermeneutico, ibridazione scuola-lavoro e *Lifelong Learning*. Un approccio fenomenologico

Hermeneutic Circle, Hybridisation of Work and Learning, Lifelong Learning. A phenomenological Approach

VINCENZO COSTA

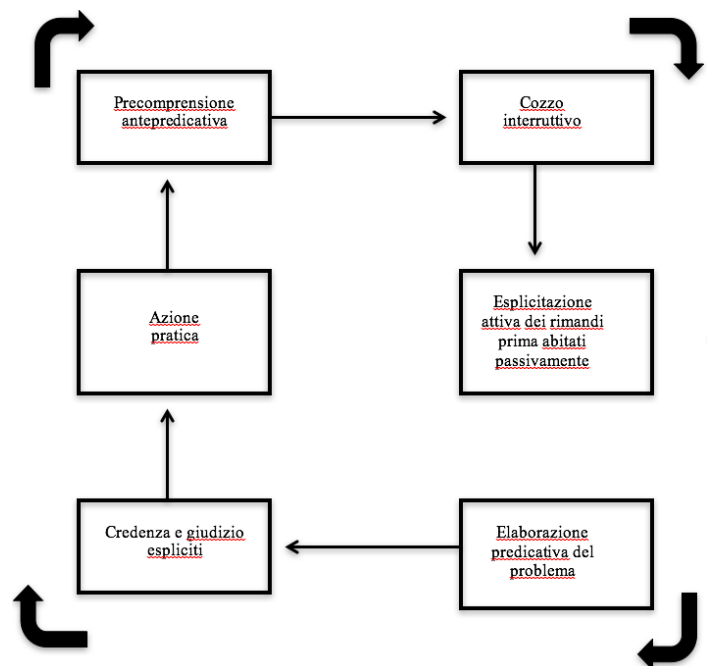
In this article it is argued that the propositional knowledge is founded on the implicit understanding, which is acquired through our being in the world. Therefore learning must be understood as a hermeneutic circle between implicit knowledge and propositional knowledge. Longlife learning is then a process of holistic transformation, and the educational challenge is primarilt not to develop skills or knowledge, but to promote a certain change of the the state of being.

KEYWORDS: PHENOMENOLOGY, IMPLICIT KNOWLEDGE, HERMENEUTIC CIRCLE, HYBRIDISATION, LIFELONG LEARNING.

1. Perché abbiamo bisogno di un'ibridazione scuola-lavoro: sapere proposizionale ed esperienza antepredicativa

1.1 Teoria e prassi: modello lineare e modello circolare

Per un lungo periodo storico il rapporto tra conoscenza e lavoro è stato pensato come un trasferimento applicativo attraverso cui qualcosa di appreso a scuola doveva essere tradotto nella pratica. In queste pagine vorremmo mostrare che questo modello, che forse si basa in se stesso su un enorme fraintendimento, sta mostrando tutti i suoi limiti, poiché il trasferimento di conoscenza ha una struttura completamente diversa e richiede un differente rapporto con la pratica, e cioè *non un movimento lineare teoria → applicazione pratica*, bensì *una struttura circolare*.



L'avvio è costituito dalla precomprensione antepredicativa, cioè un sapere implicito e tacito di una serie di rimandi, che viene problematizzato quando qualcosa cozza contro una delusione che interrompe i rimandi e richiede una esplicitazione attiva (che qualcuno potrebbe chiamare riflessiva, ma non lo è) dei rimandi esperito sulle prime passivamente, cioè senza una coscienza tematica. Questa divenire cosciente produce un'elaborazione predicativa del problema, cioè la ricerca delle ragioni che fanno sì che qualcosa rimandi ad un'altra e di una *spiegazione*, che dà luogo a una comprensione teorica, e da questa deriva un nuovo tipo di azione pratica, nutrita di teoria, che lentamente diviene una nuova precomprensione antepredicativa, che ingloba le nuove conoscenze teoretiche e le assume come precomprensione implicita e tacita, avviando un nuovo circolo del conoscere e dell'agire.

La precomprensione del sistema di rimandi è ovviamente un sistema di attese, per cui ci si aspetta passivamente, cioè senza alcun giudizio esplicito, che le cose vadano così e così. Poi sopravviene un disturbo, un'attesa va delusa, e questo incrina «la credibilità di convinzioni non problematizzate»¹ e la fiducia nella precomprensione. La delusione dell'attesa richiede che l'anomalia venga spiegata, dando luogo a un sapere preposizionale, sulla cui base nuove possibilità d'azione di rendono disponibili (posso fare qualcosa che prima non potevo fare), e dunque l'esistenza si viene a muoversi entro un nuovo sistema di rimandi tra possibilità d'azione, sicché il sapere proposizionale viene inserito in una nuova comprensione e diviene parte di essa, e di qui parte un'altra spirale della conoscenza basata sulla dialettica tra esperienza e teoria.

1.2 Il gap tra educazione e occupazione, e la distonia tra sistema formativo e sistema del mercato del lavoro

Avere pensato alla formazione delle competenze sulla base di un modello teoreticista ha prodotto una discrepanza nel *match* tra educazione e lavoro, ed in effetti nella letteratura odierna, a spingere verso una ritematizzazione del rapporto tra scuola e lavoro è il fatto che se da un lato una parte delle imprese non trova la manodopera specializzata che le occorre, sul versante opposto la manodopera non trova occupazione. Da questo punto di vista, Päivi Tyniälä ha notato che alla base del *gap* tra le conoscenze necessarie al

lavoro e le conoscenze e le competenze fornite dall'educazione formale sta «la tradizionale separazione tra lavoro e apprendimento e che il modo per rimediare consiste in una migliore integrazione tra questi domini»².

1.3 Connettività e ibridazione

Avviare una spirale virtuosa tra educazione ed occupazione significa dunque connettere sfere prima separate e incoraggiare le trasformazioni che hanno luogo attraverso le attività connettive. Si tratta cioè di *ibridare* sistemi prima delimitati da regole strutturali diverse, con *mission* differenti e distinte, sicché il sistema formativo aveva il compito di formare e il sistema del mercato del lavoro quello di realizzare profitti attraverso la manifattura. Ibridazione significa che queste rigide differenze vengono meno, e che la separazione stessa dei luoghi perde significato, secondo strutture che al momento è solo possibile immaginare alla lontana ma che sono già in cammino nel dinamismo del reale.

1.4 Le nostre domande e la nostra proposta teorica

Pertanto, la domanda che ci guiderà nelle pagine che seguono è: *quali sono, oggi, i modi in cui questi due aspetti devono essere connessi?* Non appena poniamo questa domanda si aprono vari scenari, poiché il rapporto scuola/lavoro può essere pensato:

- 1) sulla base di un *sistema duale alla tedesca*, in cui la formazione professionale avviene prevalentemente nei luoghi di lavoro, e che di fatto mantiene la separazione tra lavoro e apprendimento, o meglio tra esperienza e sapere proposizionale, per cui in una società in cui il manifatturiero è comunque in calo e la produzione diviene flessibile potrebbe rivelarsi un sistema che produce criticità;
- 2) sulla base di un *sistema duale alla finlandese*, in cui la formazione scolastica mantiene invece un ruolo importante³, ma in cui le sfere rimangono separate,
- 3) sulla base di *processi di ibridazione e non di mera connessione*, per cui l'ibridazione tra sapere predicativo e precomprensione antepredicativa e tra scuola e lavoro non costituirebbero una caratteristica della sola formazione professionale, ma si estenderebbe all'apprendimento in generale, compresa la formazione accademica, sulla base dell'idea secondo cui *l'ibridazione tra teoria e pratica*,

esperienza e sapere proposizionale e tra scuola e lavoro produce una spirale della conoscenza e dell'innovazione. In queste pagine, è una riflessione – iniziale, preliminare e provvisoria – in direzione di questa terza possibilità che vorremmo avviare.

1.5 La separazione delle sfere si radica nell'epoca della scrittura tipografica

In effetti, nella modernità l'educazione formale è stata tenuta ben separata da quella informale. Si tratta, del resto, di una scelta che si radica nell'epoca della scrittura tipografica e nell'idea di verità con essa solidale, cioè in una concezione che pone come criterio di competenza «la verità nel senso della verità proposizionale, la verità nel senso della validità delle enunciazioni»⁴. Infatti, nell'orizzonte di senso aperto dal medium della scrittura tipografica, sapere qualcosa, e dunque avere una competenza, significava avere una *visione deduttiva e lineare* di come una catena di ragionamenti si intreccino tra di loro e una serie di concetti assumano senso, dato che il significato di un concetto può essere compreso solo nella misura in cui si comprende la totalità dell'ordine concettuale in cui è inserito. In questo senso, il manuale e l'enciclopedia sono i modi di archiviazione del sapere e il modo in cui il sapere deve essere appreso.

Al contrario, il mondo della conoscenza pratica e tacita è stato inteso come un *cumulo* di conoscenze disperse che, non potendo essere comunicate in maniera proposizionale e lineare ma solo situazionale, non possono essere chiamate “sapere”, per cui il sapere in senso pregnante si deve mantenere separato dalla pratica. Di qui l'idea della formazione come *separazione* e il moltiplicarsi delle separazioni a tutti i livelli (teoria e pratica, scuola e lavoro, lavoro intellettuale e lavoro manuale, classe dirigente e classe lavoratrice), secondo una complessità crescente, di cui a noi interessa qui cogliere semplicemente la *separazione tra luoghi di formazione e luoghi di lavoro*. Corollario di questa impostazione diviene una certa idea di trasferimento di conoscenza, inteso come trasferimento di un sapere acquisito prima e indipendentemente dai contesti d'azione, e che in questi deve solo trovare applicazione.

2. Significato e necessità del passaggio dall'apprendimento di contenuti allo sviluppo di competenze

2.1 La separazione produce un'idea di apprendimento come acquisizione di pezzetti di conoscenza isolati e indipendenti

Abbiamo così alluso al fatto che una certa nozione di formazione e di competenza disciplinare appartiene a quella che abbiamo chiamato l'epoca del libro. Competenza significava, in quel contesto, capacità di ricordare i contenuti trasmessi attraverso il manuale. Era inevitabile che la chiusura dell'epoca del libro segnasse la fine di quell'idea di competenza come accumulazione di una serie di contenuti, intesi come *pezzetti di informazione autonomi e discreti*, legati tra loro dalla deduzione logica, e dunque dall'ordine lineare. A guidare la modernità è l'idea secondo cui il lavoro della mente consiste nell'incollare tra loro questi pezzetti, e più ne incolla più vi è incremento di sapere. Così, solo a scopo esemplificativo, nei *Principi di filosofia*, fondando l'idea stessa di sapere moderno, Descartes afferma:

Chiamo chiara quella (idea) che è presente e manifesta alla mente che presti attenzione, come diciamo che da noi sono viste chiaramente quelle cose che, presenti all'occhio che guarda attentamente, lo muovono abbastanza fortemente e visibilmente. Chiamo invece distinta (c.vo mio, CV) quella che, essendo chiara, è da tutte le altre così disgiunta e separata (c.vo mio, CV), che non contiene in sé assolutamente nient'altro se non ciò che è chiaro⁵.

Un'idea chiara è dunque anche distinta, cioè separata o separabile, *isolabile da tutte le altre*, sradicabile da ogni contesto che ne contamina la purezza e dunque l'evidenza, come accade quando essa viene inserita all'interno di relazioni che la rendono confusa o quando si trova a dipendere da un contesto d'azione, che è il mondo. Emerge così la metafora della mente come contenitore e «l'idea della conoscenza come un insieme di contenuti presenti in uno schedario mentale»⁶. Su questa base, essere competenti viene a significare essere capaci di ricordare i contenuti appresi, e incremento di conoscenza significa accrescimento del numero dei contenuti presenti nella mente: *il sapere si identifica con una enorme*

mnemotecnica. E di fatto, al di là di molti discorsi pedagogici e di molti proclami, questo chiediamo, nella prassi scolastica, ai ragazzi, e rispetto a questo li “giudichiamo”.

2.2 *Necessità di passare dall'acquisizione di contenuti allo sviluppo di competenze*

Questo progetto mostra sempre più i propri limiti, dato che esso si scontra con una difficoltà rappresentata dall'incapacità di trasferire il sapere nell'azione. Questo ha suggerito una riflessione sempre più ampia e articolata sul rapporto tra contesti di azione e luoghi di educazione formale, e si sta diffondendo la convinzione secondo cui bisogna passare da una nozione di formazione come acquisizione di contenuti a una nozione di *formazione come sviluppo di competenze*. Non si tratta di riempire una mente vuota, ma di rendere l'uomo capace di comprendere *i nessi* tra le cose entro cui la sua esistenza si muove e che si offrono nell'esperienza, rendendolo capace di modificare la sua precomprensione mano a mano che nuovi nessi vengono ad emergere nei contesti di azione, e dunque di *imparare ad imparare*.

Se intendiamo così le cose, allora, non basta spiegare la legge di Newton: bisogna A) fare comprendere *che cosa essa serve a fare*, cioè quali eventi essa ci aiuta a spiegare, quali problemi ci aiuta a risolvere e quali azioni ci rende capaci di compiere; B) fare emergere come dall'esperienza che tutti facciamo e dal mondo che tutti vediamo e tocchiamo si passa a quell'elaborazione concettuale che troviamo nella teoria (per esempio il concetto di massa o di orbitale), dato che i concetti non cadono dal cielo ma devono essersi formati in e a partire da un'esperienza.

Il punto di partenza dell'apprendimento e dello sviluppo di competenze deve dunque essere rappresentato dai contesti di azione, e dai punti in cui la precomprensione fa difetto ed emerge un cozzo interruttivo, un urto che sprigiona una domanda e richiede un surplus di riflessione e, dunque, un incremento di conoscenza che può essere fornito spesso, anche se non esclusivamente, da una sapere proposizionale, e che poi ridiventa precomprensione implicita, secondo quella spirale della conoscenza che abbiamo già indicato sommariamente.

2.3 *Lo sviluppo di una competenza è una trasformazione complessiva del modo di abitare il mondo*

Questo tipo di apprendimento non è acquisizione di un pezzo di conoscenza inerte che si incolla a pezzetti precedenti, ma un'esperienza, un processo, cioè *una trasformazione del modo di stare al mondo della persona*, perché la rende capace di mantenersi in sintonia con il movimento della propria esistenza, con le nuove possibilità che maturano in essa, per esempio quando lo sviluppo delle forze produttive ci mette davanti a nuove possibilità, a nuovi modi di produrre e a nuovi modi di interagire nel lavoro e nella vita.

A differenza della metafora della mente, in cui sarebbero collocati oggetti inerti, l'esistenza *si muove* in un mondo a sua volta in movimento, dunque abita un contesto di rimandi tra possibilità di azione (di significati pratici) costantemente in corso di trasformazione, e lo abita insieme ad altri. Di conseguenza, formare il soggetto significa renderlo capace di comprendere i nessi che sostengono questo mondo, e *questa formazione non può avvenire fuori dal mondo*, cioè in contesti demondificati, in cui cioè il sistema di rimandi tra possibilità d'azione è programmaticamente e strutturalmente sospeso, come accade a scuola, ma solo in contesti di azione.

2.4 *Lo sviluppo delle competenze avviene nell'essere insieme con altri in contesti d'azione*

Inoltre, mentre la mente sembra essere un “deposito” in cui sono presenti *bit* di conoscenza, per cui la competenza è pensata come acquisizione, come aggiunta dentro la mente di qualcosa, sicché risulta indifferente il luogo in cui questo avviene (può essere nel chiuso della propria stanza leggendo il manuale, nella classe, nel *blended learning* o nell'*elearning*), prendere le mosse da un'esistenza che si muove in un mondo significa che *non vi è acquisizione di competenze, ma sviluppo di competenze*, cioè alterazione continua della propria precomprensione complessiva attraverso l'interazione con altri.

Non si tratta di neuroni specchio, o di cose che accadono dentro il cervello: si tratta di interazione nel mondo, presso cose da fare e oggetti da usare. *Osservando come gli altri si prendono cura delle cose vengono esplicitate per il*

soggetto nuove linee di rimando, e dunque modificata la sua precomprensione, ampliato l'ambito di ciò che può fare. Per esempio, per costruire una buona macchina per fare il pane una ricercatrice giapponese, di fronte ai fallimenti prodotti dal sapere proposizionale, si reca presso un panettiere in modo da comprendere come l'impasto viene manipolato dalle sue mani⁷, e quindi, invertendo il modello classico, *si dispone a trasferire il sapere pratico in sapere teorico*, cioè ad esplicitare teoricamente quanto è già contenuto nel sapere pratico.

Pertanto, lo sviluppo delle competenze non deve essere pensato focalizzandosi su un allievo isolato (una mente), separato dal mondo e dagli altri. Lo sviluppo di competenze non è qualcosa che accade dentro una mente, ma nella relazione con altri, con i quali possiamo interagire e dai quali possiamo apprendere perché ci troviamo a vivere in un *comune* ambito di senso, per esempio in un'officina, che è un ambito di rimandi tra possibilità d'azione, in cui ogni cosa rimanda all'altra, e perché abbiamo scopi determinati che dobbiamo risolvere. In questo senso, Husserl nota che

nella vita che conduciamo insieme noi abbiamo in comune un mondo già dato, il mondo che è e che vale per noi, il mondo di cui noi, anche nel nostro vivere-insieme, facciamo parte, il mondo per tutti noi, il mondo già dato in quanto senso d'essere⁸.

Invece che da una mente isolata il discorso sulle competenze deve pertanto prendere le mosse *dall'essere insieme in un mondo* (in un'officina, in un atelier, in un laboratorio, in una fabbrica di rubinetti, in generale in un *contesto d'azione*), dunque dall'essere con altri alle prese con problemi da risolvere (come possiamo fare un rubinetto migliore?, perché la macchina per fare il pane che abbiamo progettato di fatto non funziona?), cose da usare (utensili, PC, connessioni), per cui la relazione non deve, a sua volta, essere intesa come una relazione tra menti separate tra cui bisognerebbe gettare un ponte per trasferire nella mente dell'allievo le competenze presenti in quella del maestro). Partire dalla competenza come agire nel mondo significa intendere la relazione come un essere insieme, cioè come una *relazione tra soggetti impegnati nel mondo* e accomunati da un progetto, da un

problema e da un contesto di cui i soggetti si prendono cura e che «si ha in comune»⁹.

Se abbandoniamo l'idea della conoscenza come acquisizione di contenuti dentro una mente isolata, allora viene anche meno l'idea di una separazione della formazione dai contesti di azione, così come l'idea di un apprendimento "solitario", che riguarda l'acquisizione di "strumenti intellettuali", ed emerge che un autentico sviluppo di competenze può avvenire solo in un mondo e con altri, dunque nei contesti di azione, per cui – in contrapposizione ad un apprendimento che avviene in un ambiente de-mondificato quale è la scuola – si tratta di porre al centro «l'importanza dell'apprendimento attraverso gruppi, comunità e organizzazioni»¹⁰.

3. La strutturale motilità dell'esistenza richiede un *longlife learning*

3.1 Nell'esistenza maturano sempre nuove possibilità d'azione

Questo significa che la formazione deve mirare ad aprire l'uomo ai propri possibili, a comprendere le possibilità che il suo mondo gli offre, in modo che egli possa accoglierle e appropriarsene. Così, nei luoghi di lavoro maturano possibilità, di cui non ci si può appropriare senza trasformare o incrementare la propria comprensione dell'orizzonte dei rimandi, senza capire *che cosa un nuovo oggetto serve a fare e come lo si può utilizzare* per fare qualcosa. Aprire a questo ambito di possibilità e produrre un incremento di comprensione è il compito della formazione, e se questa non fornisce le competenze necessarie allora *l'esistenza resta indietro rispetto a se stessa*, cioè al maturare delle proprie possibilità, diviene estranea al proprio tempo e dunque non può sviluppare né orizzonti di attesa né un progetto, cioè non può gettare avanti se stessa, definendo chi vuole essere e tracciando nel tempo la propria identità, che ovviamente non si costituisce a partire da una narrazione, ma a partire da un progetto, e ogni narrazione prende le mosse da un progetto in cui si è ingaggiati.

3.2 La formazione permanente è necessaria affinché l'esistenza non resti indietro rispetto a sé stessa

Di qui, da un lato la necessità di un *longlife learning*, di un apprendimento permanente, dall'altro di intendere l'educazione formale come acquisizione di competenze che devono permettere alle persone di mantenersi in accordo con le possibilità che maturano nella loro esistenza, per cui è necessario strutturare gli anni della formazione scolastica o professionale «come la base necessaria per i primi anni di pratica, piuttosto che come la base sufficiente per una pratica che copre l'intero arco di vita»¹¹. Un apprendistato come si sviluppa nel sistema duale tedesco è sempre più inadeguato a una società che cambia e che richiede alle persone di riadattarsi, riconvertirsi, acquisire nuove capacità.

In questa direzione la OECD sottolineava già nel 2001 che il training formativo «attraverso il sistema dell'apprendistato e di quello post-scolastico è spesso insufficiente»¹². Non si può pensare a una sovrapposizione di scuola e lavoro, dove il lavoro resta non formativo ma solo applicativo, per cui «nel tempo dell'apprendistato non può esistere la tradizionale separazione scolastica tra ore d'aula e ore di laboratorio impresa»¹³. Questo implica che le imprese investano in apprendimento, ed anzi che esse, per dirla secondo nuove direzioni di ricerca, diventino *learning organizations*, il che richiede una rivoluzione non solo nel modo di fare scuola, ma soprattutto di fare impresa.

Infatti, senza lo sviluppo della capacità di apprendere, nessuna formazione permanente può avere luogo. Questo significa che, prima ancora di mirare a fornire «contenuti», la formazione deve mirare a fornire la capacità di imparare, deve sviluppare la disponibilità a modificare la propria precomprensione del mondo, poiché se rimane ancorata a vecchi schemi la precomprensione si preclude la possibilità di essere in sintonia col proprio presente.

3.3 Il *longlife Learning* può divenire un dispositivo disciplinare

In questa direzione, in un rapporto del 2001 la OECD raccomandava maggiore attenzione verso le competenze generiche e trasversali, in quanto «il passaggio all'economia della conoscenza cambia il tipo di abilità richieste, enfatizzando abilità che consentono alle aziende

e alle organizzazioni di sviluppare la loro flessibilità, innovazione e responsabilizzazione»¹⁴. Pertanto, la OECD sottolineava che i datori di lavoro richiedono ora sia competenze specifiche sia competenze generiche.

Questo modo di intendere la formazione permanente è tuttavia perlomeno ambiguo, poiché può alludere a un dispositivo disciplinare attraverso cui esigenze sistemiche (quindi di potere) tendono ad «essere un'occupazione del tempo, della vita e del corpo dell'individuo»¹⁵. Per dominare e disciplinare gli individui, infatti, non basta un controllo saltuario, la minaccia di punizioni, ma si deve intervenire occupando l'intero loro tempo di vita, strutturandolo, facendo sentire l'individuo sempre sotto osservazione, sotto esame, dunque perennemente controllato senza che questo sia uno stato di polizia, le cui tecniche di controllo sono arcaiche e volgari.

Si deve individualizzare l'individuo in modo che egli si sente sempre esposto agli altri. Bisogna fargli sentire una dipendenza perenne, generare in lui ansia: «Nel sistema disciplinare – nota Foucault – non si è, secondo le circostanze, a disposizione di qualcuno, ma si è perpetuamente esposti allo sguardo di qualcuno o, in ogni caso, nella condizione di poter essere costantemente osservati»¹⁶. La regola dei dispositivi disciplinari potremmo riassumerla così: «Si senta libero...». Così, persone che rifiutano l'apprendimento permanente in una città come Hong Kong riferiscono, in tutte le fasce di età, «non ho tempo per imparare»¹⁷, indicando che il *lifelong Learning* viene esperito come un ulteriore tempo sottratto alla propria vita, al fine di soddisfare bisogni sistemici, e cioè di necessità aziendali etc.

Naturalmente, rispetto a ciò è facile parlare di libertà, di scelte individuali, e dire che nessuno è costretto a seguire una formazione permanente. Si tratta, in realtà, di un discorso che, all'interno di un'organizzazione, viene immediatamente decodificato come ideologico da chi lo subisce. Infatti, l'implicatura, per dirla con Grice, è che sei libero di non usare il tuo tempo esterno al lavoro per acquisire le nuove competenze di cui l'azienda ha bisogno, oppure sei libero di rifiutare un «corso di formazione» che in realtà maschera ore di lavoro normali prive di qualsiasi importanza formativa, ma questo significa anche che, in un mercato del lavoro flessibile e con sempre minori protezioni, la propria occupazione diviene a rischio.

Il *lifelong learning* rischia di essere un mero adeguamento professionale alle necessità dell'economia, e non è difficile trovare ricerche e programmi politici in giro per il mondo in cui il *lifelong learning* viene enfatizzato come un istituto che gioca un ruolo chiave nel fornire le abilità richieste dall'economia¹⁸, dunque un dovere sempre di nuovo dimostrare di avere le abilità necessarie per l'impiego. In questo senso, è stato notato, «l'apprendimento individuale è benvenuto ma principalmente per il suo contributo alla crescita del capitale economico»¹⁹.

Di fatto molto spesso il *lifelong learning* rischia di tradursi in meri meccanismi di espropriazione del tempo, senza generare competenze, cioè senza aprire nuove prospettive. In particolare, il *lifelong Learning* può divenire un modo attraverso cui la vita quotidiana delle persone viene invasa, attraverso una nuova forma di governo di sé, da rapporti di potere, dato che nell'idea stessa di *lifelong learning* e nella sua idea di inclusione è implicito che *qualcuno sarà escluso e punito*: chi non si sottopone al *lifelong learning*²⁰. In questo senso, il *lifelong Learning* può alludere ad una espugnazione totale, cioè ad «una espugnazione del tempo nella sua totalità, e non del servizio»²¹.

Che cosa sarà il *lifelong Learning* resta dunque indeciso. In questo contesto ci interessa solo fare emergere che esso può divenire un dispositivo di espropriazione e controllo, ma può anche essere una possibilità dell'esistenza, un modo per riappropriarsi sempre di nuovo della propria esistenza e delle possibilità che in essa maturano, e per mantenersi in sintonia con la motilità della propria esistenza.

4. La competenza: dal sapere proposizionale alla comprensione dei nessi di azione

4.1 Sapere proposizionale e comprensione ermeneutica

Lo sviluppo e l'attuazione di questo modo di intendere il *Longlife Learning* implica un sapere che *faccia vedere*, che permetta di cogliere nessi tra le cose, che faccia incontrare le cose nel loro "senso", cioè nel loro "che cosa serve a serve". Alla nozione di competenza come capacità di

cogliere nessi tra proposizione predicative Heidegger ha proposto di anteporre una nozione più originaria, la comprensione ermeneutica, che si sviluppa su base antepredicativa. Qui, il linguaggio (il logos) non serve a concatenare concetti, ma a fare vedere che cosa una cosa serve a fare, e dunque a renderla comprensibile nel suo essere, seguendo del resto un'indicazione di Aristotele, quando questi, lontano dalla necessità di pensiero che oblia l'origine antepredicativa ed esperienziale della concettualità scientifica e tecnica, notava che

per quanto riguarda le cose, l'essere come vero e falso consiste nel loro essere unite o nel loro essere separate, sicché sarà nel vero chi ritiene essere separate le cose che effettivamente sono separate ed essere unite le cose che effettivamente sono unite²².

Dunque: sviluppare una competenza significa sapere cogliere relazioni, cioè comprendere, e il discorso teoretico (formale) ha solo il senso di esplicitare quelle relazioni che sono già presenti nel darsi dell'esperienza, sicché *l'apprendimento non crea ma neanche ripete: esso consiste nel portare all'atto ciò che è in potenza (è implicito) nell'esperienza*. Per esempio, «i teoremi geometrici, che sono in potenza, si dimostrano portandoli all'atto. La ragione di ciò sta nel fatto che il pensiero è atto. E dall'atto deriva la potenza, ed è per questo che gli uomini conoscono le cose facendole»²³.

4.2 Il circolo ermeneutico come spirale della conoscenza

In questo senso, il *learning by doing* non si radica in un pragmatismo del fare, poiché il fare, se non si iscrive in una precomprensione e se non la altera, resta *insignificante*. L'imparare facendo si fonda, invece, nel rapporto e nella circolarità tra precomprensione antepredicativa ed esplicitazione delle potenzialità contenute nella precomprensione, poiché «l'esplicitazione [*Auslegung*], che è promotrice di nuova comprensione, deve aver già compreso l'interpretando»²⁴. L'esplicitazione del senso d'essere della cosa avviene nell'uso: che cosa è quell'oggetto lo si comprende vedendo come gli altri lo adoperano, perché nell'uso il rimando implicito diviene esplicito, sicché l'azione fa emergere il nesso esistente tra quell'oggetto e gli altri

oggetti, e dunque si comprende *che cosa esso è*, che cosa serve a fare, qual è il suo senso (la sua direzione d'uso) nella catena dei rimandi.

Così, io posso definire la lavagna come qualcosa fatto di ardesia, o come costituita di atomi, posso descriverla a partire dalla sua forma, ma quella cosa *resta incomprensibile sino a quando non ne comprendo l'uso*, e il linguaggio che fa vedere è quello che rende comprensibile che cosa l'ente serve a fare, per cui la comunicazione può essere sia verbale che tacita, poiché

l'atto originario dell'esplicitazione [Auslegung] non consiste in una proposizione asseverativa teoretica, ma nel riporre o nel cambiare l'utilizzabile che risulta inadatto alla visione ambientale preveggenza e prendente cura, "senza dir verbo". La mancanza di parole non significa però la mancanza di un'esplicitazione²⁵.

L'agire, senza proferir verbo, fa vedere *il senso, cioè la direzione di rimando rispetto ad altri enti*. Questo vuol dire che fa vedere un insegnamento che permette di cogliere i rimandi che collegano un ente alle altre cose, sicché «l'ente considerato è scoperto a partire dal per-cui della sua utilizzabilità; esso è già posto in un significato, è già un significato»²⁶.

4.3 Il *longlife Learning* è un processo di trasformazione olistica

Ogni significato non è dunque isolato, non può essere compreso senza comprendere un'intera catena di rimandi, e questo implica che la comprensione (e l'apprendimento) è un fatto olistico, e dunque un processo, perché solo un sapere di questo tipo è capace di trasformarsi, riadattarsi, e di implicare una trasformazione della persona nel suo complesso invece di una sua componente, utile ad esigenze dell'economia.

Inteso come processo l'apprendimento è uno sviluppo, in cui cioè ogni nuova conoscenza non si aggiunge alle altre, ma *ristruttura l'intera comprensione delle cose e del proprio interagire con esse*. Infatti, ogni esplicitazione rappresenta una ristrutturazione della precomprensione, perché facendo trasformo la mia comprensione del mondo e la comprensione di me stesso, cioè del mio poter essere, di ciò che posso fare e di chi posso essere. Pertanto, il *lifelong learning* deve essere inteso come un processo di

trasformazione continua di se stessi, e questo è reso possibile solo da una retrocessione dal sapere proposizionale alla pre-comprensione ermeneutica.

Questo avviene in un comportamento, per esempio quando qualcuno, con degli strumenti, fa qualcosa, con una formula risolve un problema. In ciò è implicito che l'apprendimento abbia a che far con l'osservare il comportamento di altri in contesti di azione, poiché ogni comprensione riguarda un «comportamento primario», in quanto

il significare comprendente non si rivolge primariamente né a singole cose né a concetti generali, ma vive nel mondo circostante più vicino e nel mondo inteso nella sua totalità. Nel significare, l'esserci è in rapporto con il suo mondo; questo rapporto stesso è lo scoprimento dell'adattamento di volta in volta corrispondente, in cui è presente l'ente in quanto ente²⁷.

4.4 Il *longlife Learning* implica un continuo movimento di retrocessione dal sapere proposizionale alla comprensione ermeneutica

Questo significa che comprendere, e dunque sviluppare una competenza che può essere trasferita, implica che si retroceda²⁸ dal sapere proposizionale ("la lavagna è fatta di ardesia", "è fatta di atomi") al comprendere ermeneutico (la lavagna serve a), poiché questo retrocedere mi mette in rapporto con l'ordine di significati e mi permette di cogliere il *senso* del sapere concettuale, dato che la predicazione ha un significato solo «in modo derivato, e ce l'ha solo perché essa è predicazione in un'esperienza»²⁹. Così, il significato delle legge di gravitazione emerge solo perché proferita in un contesto d'azione, in cui fa vedere il suo senso.

Pertanto, potremmo indicare un senso ontologico preciso della nozione di *longlife learning*: questo è un costante movimento di ritorno dalla concettualità appresa all'esperienza e ai contesti d'azione, che si modificano costantemente. L'apprendimento permanente possiamo indicarlo come un movimento di retrocessione permanentemente dagli schemi concettuali ai contesti d'azione, cioè verso contesti di per-cui, come una retrocessione dal sapere predicativo al «mondo circostante che è orientato verso determinati comportamenti e cure, muovendo dai quali comprendo questa cosa come gesso»³⁰. Quando

nuovi modi di prendersi cura e nuovi nessi di rimando sono sorti, di questi l'esistenza si deve appropriare, prima attraverso una comprensione ermeneutica e poi predicativa, pena l'essere fuori dal mondo o senza più un mondo.

4.5 Senza il circolo ermeneutico l'apprendimento produce solo un vuoto verbalismo

Una ricerca empirica potrebbe facilmente mostrare che molti studenti, che pure sanno dire qual è la legge di Newton, non sanno dire che cosa essa spieghi, e questo mostra che l'educazione formale «non ottiene di solito che una vana assimilazione delle parole, un nudo verbalismo»³¹. In questo senso, l'educazione formale, lasciata a se stessa, produce un sapere di cui non si sa dire che cosa serve a fare, dunque *un sapere che serve a superare gli esami, non alla vita*.

Se questo accade è perché l'educazione formale non ha contatto con i contesti d'azione e suppone che il cambiamento della persona coincide con il cambiamento dei suoi schemi concettuali, e dunque non comprende che le competenze – generiche, trasversali e specifiche – hanno uno *statuto ontologico*. Le caratteristiche generiche possono infatti essere intesi come

- 1) Strutture cognitive, *frame of minds*, convinzioni, modi di pensare.
- 2) Modi di essere nel mondo, dato che, per esempio, un essere umano non sente la necessità di imparare una seconda lingua sino a quando questo non diventa necessario per la professione, sicché «un certo stato d'essere è necessario perché emerga un

desiderio di cambiamento nella conoscenza e nell'abilità»³².

Ora, è chiaro che i modi di pensare sono autentici, cioè parte di quell'esistenza, *solo in quanto esplicitano un modo di essere nel mondo*, e solo in questo caso sono autentici Skills, cioè qualcosa che appartiene a quell'esistenza in maniera strutturale, e questo significa che le competenze non sono informazioni che devono essere processate: esse derivano dall'essere in contesti d'azione e dall'essere con altri, in quanto questo produce una trasformazione di sé, della propria precomprensione e *del proprio modo di essere, e solo in conseguenza di ciò del proprio modo di pensare*.

Infatti, quando emergono nuove possibilità, cioè nuovi modi di cogliere l'uso possibile di qualcosa, si ristrutturano l'intera rete di rimandi, e questo «determina il nostro essere in rapporto al mondo e il larga misura il nostro essere in rapporto con noi stessi»³³, cioè comprendiamo diversamente il nostro mondo e, corrispondentemente, si aprono di fronte a noi nuove possibilità rispetto a *chi* possiamo essere.

Pertanto, formare competenze significa sviluppare un sapere che permetta di comprendere che cosa sta maturando nel proprio mondo, a quali sfide l'esistenza di ognuno è chiamato, a differenza di un sapere fatto di vuote formule di cui i soggetti non sanno indicare né come sono sorte, cioè attraverso quali processi si è passati dall'esperienza a quegli schemi concettuali, né che cosa servono a fare, né, di conseguenza, come possono essere *trasferiti* nella pratica.

VINCENZO COSTA
University of Molise

¹ J. Habermas, *Teoria e prassi nella società tecnologica*, a cura di C. Donolo, Laterza, Bari 1978, p. 85.

² P. Tyniälä, *Introduction*, in M.-L. Stenström, P. Tyniälä (eds.), *Towards Integration of Work and Learning. Strategies for Connectivity and Transformation*, Springer, Dordrecht 2009, p. 9.

³ M.-L. Stenström, *Connecting Work and Learning Through Demonstration of Vocational Skills - Experiences from the Finnish VET*, in M.-L. Stenström, P. Tyniälä (eds.), *Towards Integration of Work and Learning*, pp. 221- 238.

⁴ M. Heidegger, *Logica. Il problema della verità*, tr. it. di U.M. Ugazio, Mursia, Milano 1986, p. 18.

⁵ R. Descartes, *Principia Philosophiae*, tr. it. a cura di E. Lojacono, *Principi di filosofia*, in *Opere filosofiche*, vol. II, Utet, Torino 1994, pp. 86-7.

⁶ C. Bereiter, *Education and Mind in the Knowledge Age*, Erlbaum, Mahwah, New Jersey/London, 2002, p. 24.

⁷ I. Nonaka, *The Knowledge-Creating Company*, in «Harvard Business Review», 69, 1991, pp. 96-104.

- ⁸ E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, tr. it. di E. Filippini, Il Saggiatore, Milano, 1985, p. 139.
- ⁹ M. Heidegger, *Einleitung in die Philosophie*, a cura di O. Saame e I. Saame-Speidel, Klostermann, Frankfurt a.M 1996, p. 106.
- ¹⁰ P. Hager, *Nature and Development of Generic Attributes*, in P. Hager e S. Holland (eds.), *Graduate Attributes, Learning and Employability*, Springer, Dordrecht 2006, p. 23.
- ¹¹ P. Hager e S. Holland, *Introduction*, in Hager P. e Holland S. (eds.) (2006), *Graduate Attributes, Learning and Employability*, p. 6.
- ¹² OECD, *Devolution and Globalisation. Implications for local Decision-Makers*, OECD 2001, p. 149.
- ¹³ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, p. 86.
- ¹⁴ OECD, *Devolution and Globalisation*, cit., p. 149.
- ¹⁵ M. Foucault, *Il potere psichiatrico. Corso al College de France (1973-1974)*, tr. it. di M. Bertani, Feltrinelli, Milano 2004, p. 55.
- ¹⁶ M. Foucault, *Il potere psichiatrico*, p. 55.
- ¹⁷ S. Hwan Keung Ng, T. Kwok Ki Lo e F. Lee Wang, *Overview of Continuing Education in Hong Kong*, in S.K.S. Cheung, J. Fong, W. Fong, Fu Lee Wang e Lam For Kwok (eds.), *Hybrid Learning and Continuining Education*, Springer, Berlin 2013, p. 387.
- ¹⁸ T. Hyland e B. Merril, *The Chancing Face of Further Education. Lifelong Learning, Inclusion and Community Values*, RoutledgeFalmer, London 2004, p. 19.
- ¹⁹ R. Barnett, *"In" or "For" the Learning Society*, in *Higher Education Quarterly*, 52, 1998, p. 15.
- ²⁰ Su questi aspetti si veda A. Fejes e K. Nicoll (eds.), *Foucault and Lifelong Learning. Governing the Subject*, Routledge, New York 2008.
- ²¹ M. Foucault, *Il potere psichiatrico*, p. 54.
- ²² Aristotele, *Metafisica*, Θ 10, 1051 b2-5, tr. it. di G. Reale, Bompiani, Milano 2000, p. 429.
- ²³ Aristotele, *Metafisica*, Θ 10, 1051 a30-32.
- ²⁴ M. Heidegger, *Essere e tempo*, tr. it. di P. Chiodi, a cura di F. Volpi, Longanesi, Milano 2005, p. 188.
- ²⁵ Ivi, p. 194.
- ²⁶ M. Heidegger, *Logica. Il problema della verità*, p. 96.
- ²⁷ Ivi, p. 100.
- ²⁸ Ivi, p. 99.
- ²⁹ Ivi, p. 97.
- ³⁰ Ivi, p. 99.
- ³¹ L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, a cura di L. Mecacci, Laterza, Bari 2001, p. 206.
- ³² R. Barnett, *Graduate Attributes in an Age of Uncertainty*, in Hager P. e Holland S. (eds.) (2006), *Graduate Attributes, Learning and Employability*, p. 51.
- ³³ M. Heidegger, *Logica. Il problema della verità*, p. 100.

L'orientamento professionale negli scritti di Baden-Powell

Career guidance in the writings of Baden-Powell

PAOLA DAL TOSO

The article intends to investigate the contribution that the Scout educational proposal may offer to vocational training starting from the writings of its founder, Baden-Powell. It also presents some thoughts on the topic also in relation to the path taken by the Italian association, especially after World War II.

KEYWORDS: CAREER GUIDANCE, BADEN-POWELL, SCOUTING, WORK EDUCATION, AGESCI

Criteri per la scelta professionale

Nella formazione scout non manca l'attenzione all'educazione al lavoro. Se ne trova traccia in vari scritti del fondatore, Robert Baden-Powell¹ e soprattutto nel libro *Rovering to Success*² pubblicato nel 1922 e rivolto a quei giovani di 17 anni che la realtà del tempo obbliga a lasciare il movimento degli esploratori³ per andare a lavorare. Già nel 1909, rivolgendosi direttamente a questi ultimi, nel testo *Scouting for boys*⁴, non manca di offrire loro interessanti suggerimenti in merito alla scelta professionale.

Questa va operata non all'ultimo momento, in tutta fretta, in modo superficiale, ma con oculatezza e sostenuta da una preparazione che dovrebbe prendere avvio fin dall'età esploratori, come afferma Baden-Powell:

Gli impieghi che assicurano un avvenire devono essere scelti con cura, considerando le attitudini del ragazzo che può essere preparato ad essi fin da quando egli è ancora negli scouts. Per il futuro successo del ragazzo nella vita un lavoro qualificato è essenzialmente preferibile ad un lavoro generico. Bisogna però pensare a questo aspetto del problema prima che sia trascorso il tempo in cui il ragazzo può conformarsi alle regole ed ai requisiti richiesti per intraprendere la carriera desiderata⁵.

Al riguardo, si pone però una domanda: con quali criteri operare una decisione così importante? Rivolgendosi

direttamente al ragazzo, ecco la risposta che propone Baden-Powell:

Un errore molto comune è che anche quando un giovane ha trovato un lavoro che lascia ben sperare per l'avvenire, egli lo intraprende perché sembra piacergli, ma senza prima domandarsi se egli è veramente adatto per quel lavoro; in seguito si accorge, o i suoi datori di lavoro si accorgono per lui, che non è l'uomo adatto a quel compito; e così lo lascia per cercare di trovare qualcos'altro da fare. È come un piolo quadrato in un buco rotondo, e perciò non avanzerà mai. L'essenziale è trovare il genere di attività che più si adatta ad ognuno di noi, e se, all'inizio si sceglie un lavoro diverso per guadagnare qualcosa, si deve sempre tener d'occhio la nostra aspirazione e seguirla non appena si presenti l'occasione⁶.

E nuovamente precisa rivolgendosi al giovane: «Si può scegliere tra centinaia di cose: e quando avrai trovato quella che ti attira, essa ti ripagherà in abbondanza, forse non con il denaro, ma una soddisfazione che riempirà la tua vita»⁷.

Si tratta allora di scegliere di avviarsi a svolgere non tanto un lavoro redditizio, che assicura una buona entrata economica, quanto quello che risponde alle aspirazioni personali e che quindi, può generare in un certo senso, piacere, e probabilmente non solo.

Un altro criterio che può guidare nella scelta di quale mestiere svolgere è il senso civico. Nella percezione che

talvolta la scelta professionale non è maturata con sufficiente consapevolezza, Baden-Powell invita l'educatore scout a far cogliere la valenza del lavoro in una prospettiva civica, aiutando il giovane a scegliere quell'attività che gli consentirà di essere utile al proprio Paese, vivendola con spirito di servizio e intraprendendola senza arrendersi di fronte alle difficoltà che può incontrare. Ancora nel 1914, al primo corso di formazione per futuri capi scout, osserva:

Non credo che al ragazzo si faccia presente con forza sufficiente che, quale che sia il suo mestiere o professione, egli deve considerare della vita l'aspetto più alto, cioè il servizio che può rendere al suo prossimo. [...] Colui che comprende l'aspetto più alto del suo lavoro sarà di conseguenza confortato ed incoraggiato a trascurare le difficoltà e delusioni relativamente poco importanti che dovrà incontrare in quanto sarà portato a ridimensionarle⁸.

Baden-Powell mette in guardia il giovane dal facile guadagno che può ottenere in modo immediato ed esprime questo concetto facendo riferimento all'esperienza personale. Constata che

molti ragazzi vedono la possibilità di un lavoro remunerativo o sono spinti dai loro genitori ad assumerlo; ma dimenticano di guardare al futuro, di preoccuparsi cioè se quel mestiere sarà loro utile anche più tardi. Troppe di queste occupazioni ben pagate per ragazzi non conducono a nulla e lasciano il giovane insabbiato proprio in quell'importante momento della vita in cui dovrebbe salire i primi gradini di una carriera che alla fine sarà redditizia⁹.

La scelta della professione è delicata e impegnativa e per questo occorre accompagnare il ragazzo a operarla con consapevolezza, evitando uno spreco o dispersione di energie, e tenendo conto non tanto del vantaggio economico immediato che ne può ricavare, quanto piuttosto del progetto di vita che è chiamato a realizzare. Non senza preoccupazione per tale questione, nel 1914 Baden-Powell scrive:

All'età di 14 anni i nostri ragazzi terminano il loro periodo di istruzione obbligatoria, dopodiché si ritiene che essi abbiano una base sufficiente, dal punto di vista educativo per specializzarsi in una professione o mestiere particolari e, dopo aver fatto la loro scelta, per intraprendere il corso di

studi superiori o tecnici corrispondente all'orientamento scelto.

Ma quanti di essi fanno così? Meno della metà. Il rimanente si dà a qualche forma di occupazione che garantisce un guadagno immediato, senza pensare allo sbocco che essa potrà offrire più tardi. Non è questa l'utilizzazione più economica delle future forze di lavoro o energie intellettuali del Paese, né contribuisce alle prospettive personali del ragazzo e alla sua successiva felicità nella vita¹⁰.

Baden-Powell torna sull'argomento affermando che

è importante fare una distinzione tra impieghi che assicurano un avvenire al ragazzo e impieghi che non conducono a nulla, veri e propri vicoli ciechi. Questi ultimi spesso rendono abbastanza sul momento, ed aumentano così le entrate della famiglia; per questo motivo i genitori talora li scelgono per i loro figli senza curarsi del fatto che essi non offrono in seguito alcuno sviluppo di carriera¹¹.

A fronte del facile guadagno ottenuto con un piccolo lavoretto, Baden-Powell invita a risparmiarlo e soprattutto a guardare più in là, in prospettiva futura, individuando un'occupazione migliore per la quale acquisire competenze. Rivolgendosi direttamente agli esploratori si esprime così:

Siate preparati per quello che vi può accadere in avvenire. Se anche avete un'occasione che vi permetta di guadagnare denaro mentre ancora siete ragazzi, che cosa farete quando questa piccola occupazione finirà? Dovreste quindi imparare un qualche mestiere opportuno, e intanto mettere da parte i vostri guadagni per mantenervi finché non avrete trovato un buon impiego nella vostra futura professione. E cercate anche di imparare qualcosa di un secondo mestiere, per l'eventualità che in qualsiasi momento possa venire a mancarvi il primo, ciò che accade molto spesso¹².

Anche se ai suoi occhi numerose sono le persone che sprecando le opportunità loro offerte, non sono riuscite a concludere niente di buono nel corso dell'esistenza, Baden-Powell ammette che non è mai venuto a conoscenza «di un caso di completo insuccesso fra quei giovani che si sono gettati nella vita con un sincero desiderio di lavorare, e con la capacità di perseverare nel proprio lavoro di agire rettamente e di mantenersi sobrii»¹³.

Poiché la vita umana scorre molto velocemente, invita i rover a prendere in mano il proprio futuro e a darsi in un certo senso, un personale progetto. Si esprime così:

Perciò desidero incitarvi a conseguire i vostri traguardi e successi al più presto possibile. Non perdetevi tempo bighellonando e aspettando che qualcosa accada: mettetevi al lavoro adesso. Programmate il vostro avvenire professionale e impegnatevi a fondo: e ricordate che ogni lavoratore in gamba ed allegro, per umile che sia il suo lavoro, costituisce un autentico punto di forza per il Paese. Accanto al vostro avvenire professionale programmate anche il tipo di servizio che potete fare per aiutare gli altri¹⁴.

Si tratta anche di imparare a essere fedeli all'obiettivo che ci si è dati, non demordendo, non lasciandolo finché non lo si è raggiunto. Ciò può significare accogliere un risultato parziale in attesa di uno migliore, approdare a un livello provvisorio, accettare una soluzione lavorativa temporanea, senza però che ciò implichi la rinuncia del conseguimento della finalità prefissata. Di conseguenza, occorre non fermarsi fin tanto che non si è conseguito quanto ci si era proposti di perseguire. Al riguardo Baden-Powell scrive:

Ciò che è più importante, è un'occupazione educativa e se è presa in quello spirito può aiutare a completare la formazione ricevuta a scuola. Durante questo periodo acquisterai una personalità, e sarà una personalità tale da permetterti di intraprendere più facilmente una carriera, quando ne vedrai una aperta innanzi a te¹⁵.

Come prepararsi all'attività professionale

Per quanto riguarda le qualità che un giovane dovrebbe ricercare in vista di una carriera, Baden-Powell evidenzia che la prima è il carattere, che, non meno dell'efficienza e dell'abilità, potrà aiutarlo, unitamente all'energia e alla pazienza. Altre caratteristiche utili sono: essere abili ed efficienti nel proprio lavoro, attivi ed appassionati nel piacere che si trova nel lavoro stesso, avere tatto e gaiezza comunicativa; quest'ultima è una qualità particolarmente importante, perché si manifesta quando la situazione sembra più difficile e finisce col contagiare tutti coloro che lo vivono. E ancora: essere degni di fiducia, il che significa essere persona posata, puntuale, veritiera, alla quale si può affidare denaro o un lavoro impegnativo, nella

certezza che non compirà stupidaggini o errori. Nell'attività professionale occorre essere fedeli ai superiori e ai dipendenti ed eseguire il proprio lavoro anche se non si è sorvegliati, trovando il modo di eseguirlo sempre, quali che siano le difficoltà. Infine, altro punto molto importante: essere cortesi e umani, precedendo e trascinando, non spingendo; saper ridere e accettare la situazione con buon umore comunicandolo agli altri¹⁶. Se queste attitudini non sono possedute¹⁷, è opportuno acquisirle.

Secondo Baden-Powell, è importante, inoltre, saper rendersi indispensabili pensando in primo luogo al proprio datore di lavoro, e poi a se stessi, così che «egli non si staccherà facilmente da te, per quanto possa costargli»¹⁸.

Un'altra qualità consiste nel lavorare con rapidità, il che si migliora con la pratica, eseguendo alla svelta le azioni della vita quotidiana, al punto che tale abitudine alla velocità si può facilmente trasferire nell'attività professionale.

Con tono colloquiale Baden-Powell scrive: «Se tu vuoi ottenere in futuro una buona posizione devi essere in grado di assumere una responsabilità. Essere in grado di assumere una responsabilità esige fiducia in te stesso, conoscenza del tuo lavoro e pratica nell'esercitare le responsabilità»¹⁹.

Di fronte alle difficoltà, all'incertezza di riuscire a trovare un lavoro soddisfacente, raccomanda di non perdere la fiducia, procedendo passo dopo passo, superando con pazienza gli ostacoli che si possono incontrare:

C'è un'altra cosa che potrà esserti utile per il tuo futuro: è la speranza. Non credere che, per il fatto che il tuo punto di inizio è in basso, ti sia per questo impossibile arrivare in alto. Centinaia di persone di primo piano di oggi cominciarono proprio dal fondo della scala. Ma, come ti ho già detto, bisogna che tu salga da solo. Non restare nel fango perché gli altri vi sono invischiati; cerca delle pietre per guardare ed uscire. Metti il tuo piede sullo scalino più basso e inizia a salire²⁰.

Alla luce della personale esperienza Baden-Powell invita a non mollare, a non cedere alla tentazione di rinunciare, ad andare avanti senza scoraggiarsi, senza lasciarsi abbattere da attacchi di sconforto o di stanchezza, ma insistendo con tenacia e perseveranza nella fedeltà al proprio obiettivo:

Ho visto molti uomini iniziare bene la vita, con tutto il necessario per riuscire, ma poi cedere e fallire a causa della mancanza di pazienza; quando gli eventi erano loro sfavorevoli abbandonavano la partita e tentavano un'altra via: una volta presa l'abitudine di lasciar andare e ricominciare, essa non ti lascia più; tutta la tua vita diventa una serie di passi falsi, per cui non riesci mai ad avanzare²¹.

Anche la proposta educativa scout può contribuire alla formazione professionale. Infatti, Baden-Powell è convinto che: «La formazione scout, grazie ai distintivi di specialità²² che interessano diversi campi dell'artigianato o passatempi particolari, costituisce un buon inizio per acquistare una competenza professionale»²³. Lo scopo per cui lo scoutismo

offre una gamma così varia di specialità ad un livello elementare è quello di incitare i tipi più disparati di ragazzi a provare a metter mano a diversi tipi di lavoro; il capo attento potrà rapidamente individuare, e quindi incoraggiare, la particolare vocazione di ciascuno. E questa è la via migliore per sviluppare la personalità di ciascun ragazzo e permettergli una felice scelta della professione²⁴.

E nuovamente ripete:

Hobbies, lavori manuali, sviluppo dell'intelligenza e buona salute costituiscono le basi su cui sviluppare l'amore al lavoro e la capacità di portarlo avanti, che sono le qualità essenziali per poter fare bene il proprio lavoro. Il gradino successivo è quello di far sì che il giovane lavoratore venga avviato verso il genere di lavoro per il quale è più adatto²⁵.

Insomma, fin dai primi anni del percorso formativo scout in modo progressivo, attraverso il sistema delle specialità, che consentono di sviluppare le personali attitudini, che possono costruire la capacità di base, senza per questo tradursi immediatamente in una competenza richiesta dal mercato del lavoro, il ragazzo è incoraggiato a scoprire e coltivare qualche sua personale predisposizione, «a desiderare di sviluppare questo particolare talento portandolo a un livello qualitativo più alto, in modo che ciò possa direttamente aiutarlo nella scelta della sua professione»²⁶.

Lo Scouting cerca di promuovere la formazione del ragazzo entusiasmandolo ad attività che lo interessano e che gli saranno utili in futuro. In questo modo può

contribuire anche nell'orientamento professionale, aiutandolo a scegliere il mestiere da svolgere “da grande” per il quale si sente portato e nel frattempo può già prepararsi, senza trascurare la più ampia formazione umana. Precisa Baden-Powell:

In seguito, attraverso stadi progressivi, i ragazzi sono aiutati a sviluppare in modo naturale ed inconscio la propria personalità in vista della loro vita futura. Queste dunque sono le linee generali lungo le quali lo Scouting può praticamente preparare un ragazzo a scegliersi un buon lavoro²⁷.

Anche se si tratta solo di una preparazione, l'educatore può fare molto per aiutare il ragazzo, anzitutto mostrandogli come perfezionare la formazione di base ricevuta nell'ambito scout, così che

egli trasformerà i suoi hobbies in veri e propri mestieri. Il capo può indicargli dove ricevere una istruzione tecnica superiore, come ottenere borse di studio e di apprendistato, come istruirsi da sé per una data professione, come investire i suoi risparmi, come far domanda per ottenere un posto, e così via. In secondo luogo, conoscendo egli stesso i vari tipi di uffici di collocamento e sapendo come farvi ricorso, ed essendo anche al corrente delle condizioni di lavoro nei vari impieghi, il capo può dare al ragazzo un aiuto inestimabile consigliandolo, sulla base della propria conoscenza delle doti e capacità del ragazzo, nella scelta del lavoro per cui lo ritiene adatto²⁸.

Alla luce di queste affermazioni di Baden-Powell, il ruolo dell'educatore scout non è di poco conto per quanto riguarda l'accompagnamento nell'orientamento professionale del ragazzo, a condizione che sappia stabilire con lui una relazione personale, che gli consenta una reale conoscenza basata sulla reciproca fiducia.

Il capo, osservando e studiando la personalità e le capacità di ciascun ragazzo può, almeno entro certi limiti, scoprire la professione o il mestiere che meglio fa per lui. Ma egli deve anche rendersi conto che sono i genitori ed il ragazzo stesso che devono decidere della scelta dell'impiego. Quindi egli dovrà consigliare i genitori e metterli in guardia contro il porre il cavicchio quadro del loro figlio nel buco tondo di un impiego, guardando unicamente al salario immediato. Occorre far sì che sia essi che il ragazzo guardino lontano e

considerino anche le possibilità che potranno aprirsi in futuro, sempreché la partenza avvenga su linee giuste²⁹.

Lo spirito con cui svolgere il lavoro

Come riuscire a svolgere un lavoro? Baden-Powell ripropone facendolo suo, un utile suggerimento messo in pratica con successo da uno dei più grandi generali francesi della prima guerra mondiale, il maresciallo Ferdinand Foch.

Egli dice: “Quando dovete compiere un lavoro, esaminatelo attentamente.

- 1) Assicuratevi di aver capito esattamente ciò che si chiede da voi o ciò che volete raggiungere.
- 2) Preparate allora il vostro piano per condurlo fino al risultato.
- 3) Basate il vostro piano su solide ragioni.
- 4) Proporzionate l'esecuzione ai mezzi di cui disponete.
- 5) Soprattutto abbiate volontà, una cocciuta volontà, la determinazione di arrivare fino alla riuscita completa³⁰.

Baden-Powell riconosce di aver sempre avuto un debole per pianificare le sue azioni, anche per cose di poca importanza, prima di iniziarle. Rivolgendosi al giovane suggerisce che se vuole riuscire, talvolta bisogna anche saper correre rischi, non evitarli, ma affrontarli con gli occhi aperti³¹.

Talvolta il lavoro finisce per essere vissuto come una forma di schiavitù e si rischia di perderne il senso. Quale l'antidoto? Al riguardo Baden-Powell constata:

L'energia proviene in parte da una buona salute fisica, soprattutto dal vero interesse che poni nel tuo lavoro. Vi sono persone che pare non si interessino mai al loro lavoro, perché esso sembra loro molto limitato e ridotto ad un monotono, eterno ripetersi. Sarebbe meglio che essi si guardassero attorno e vedessero come il loro lavoro si inserisce nel più ampio lavoro d'insieme; e se guardassero innanzi a sé e vedessero il valore ultimo che esso è destinato ad avere quando entrerà in funzione al di fuori delle mura dello stabilimento o dell'ufficio³².

Nuovamente suggerisce:

Guardate al di là del lavoro che si trova sulla vostra scrivania o sul vostro banco, e consideratene i risultati futuri per gli altri. Fate bene il vostro lavoro pensando a loro. È il

servizio degli altri, con i suoi orizzonti più ampi, che porta con sé la miglior ricompensa. La vostra soddisfazione sarà il miglior successo³³.

In altre parole, è lo spirito con cui viene svolto, che rende il lavoro libero o servile, onorevole o degradante. Baden-Powell lo spiega con i seguenti esempi:

Il bravo artigiano, sia la sua arte intellettuale o manuale, si sente giustamente orgoglioso del modo in cui produce il suo lavoro. Il più umile impiegato o dattilografo ha la possibilità di distinguersi dai suoi colleghi - mettendo una sua tecnica od originalità in ciò che sembrerebbe un lavoro di routine - e di fare in tal modo una buona pubblicità alla sua ditta. Mi ricordo di un giovane meccanico che, quando giunse dal sindacato l'ordine di scioperare, disse: “Come posso andarmene lasciando a metà un lavoro come quello che sto facendo?”. Egli si trovava nella situazione invidiabile - e raggiungibile - di colui che è innamorato del proprio lavoro³⁴.

La passione con cui applicarsi nell'attività professionale porta a svolgerla godendo di essa, così che non pesa, quasi si trattasse di un gioco³⁵. «I migliori lavoratori, come quelli che riescono a vivere più felicemente, considerano il loro lavoro alla stregua di un gioco; più vi si impegnano e più ci provano piacere»³⁶. Baden-Powell fa propria un'altra affermazione che attribuisce a Ralph Parlette: «Giocare è la passione di fare le cose; e lavorare è il doverle fare»³⁷. «Molti considerano il loro lavoro come un peso, e perfino l'andare e tornare ogni giorno dal loro lavoro come una schiavitù; attendono con impazienza le loro ferie, come l'unico tempo in cui potranno trascorrere momenti felici»³⁸.

Ma come riuscire a lavorare con uno spirito di gioco, con quell'entusiasmo e passione con cui ci si butta nel gioco? Rivolgendosi ai giovani Baden-Powell precisa:

Ognuno di voi ha la possibilità di scoprire, nel suo lavoro, quel 5% di divertimento. Scacciate la routine dal vostro ufficio, dalla vostra bottega, dalla vostra fattoria o dalla vostra scuola, facendo del vostro posto di lavoro un campo da gioco, amando il vostro lavoro e mettendo nella vostra professione tutto quanto potete per gli altri, invece di cercare di trarne fuori il massimo vantaggio per voi stessi³⁹.

E ancora aggiunge:

Il nostro lavoro diviene leggero se lo consideriamo come un gioco [...]; e, quando ne afferriamo lo spirito, scopriamo subito che non è soltanto un gioco, ma un grande gioco.

E cos'è che rende il nostro lavoro un gioco, anziché una condanna che ci viene inflitta?

E semplice: se guardiamo al nostro lavoro solo per il guadagno che possiamo trarne e lo facciamo perché dobbiamo farlo, finiremo col tenere gli occhi sull'orologio e col contare i gesti della nostra routine, continuamente oppressi dal senso della nostra schiavitù. Appena consideriamo le cose dal lato opposto, cioè vediamo cosa possiamo mettere nel nostro lavoro, ci appassioniamo ad esso ed invece di doverlo fare, ci troviamo a volerlo fare. Allora possiamo affrontarlo allegramente, col sorriso. E quando uno affronta il lavoro col sorriso, tutte le difficoltà spariscono, si sciolgono via. Il lavoro diventa un piacere, davvero un gioco⁴⁰.

Invece, quando un giovane punta alla carriera cercando di ricavarne ciò che può per se stesso, secondo Baden-Powell, finisce per diventare schiavo della propria ambizione.

Un altro pericolo che si può correre è il lavorare troppo, che «è un'altra forma di abuso che si manifesta in qualcuno. Dico “qualcuno”, non “tutti”!»⁴¹. «Il solo pericolo per un lavoratore troppo accanito è diventare schiavo del proprio lavoro, e di non accordarsi la giusta quantità di distrazione e di riposo. Per riposo, non intendo ozio, ma un cambiamento di occupazione»⁴².

E non cade in contraddizione Baden-Powell se invita lo scout a cercare di prendere l'abitudine di alzarsi presto la mattina: una volta che si è abituato, non gli pesa più. È una pratica che lui stesso ha fatto propria, come racconta:

È vero che sto scrivendo alle cinque e un quarto in un rigido mattino di inverno, ma se non mi fossi alzato sempre di buon'ora in tutta la mia vita, non avrei mai avuto il tempo di trarre da essa neanche la metà del piacere che ho avuto. Pensa che se ti prendi un'ora in più ogni giorno saranno trecentosessantacinque ogni anno, ossia tre settimane di tempo attivo in più della maggior parte dei tuoi simili⁴³.

Si fa presto a fare i calcoli. Ecco il conteggio di Baden-Powell:

Se vi alzate un'ora prima degli altri, usufruirete di trenta ore al mese di vita più di loro. E mentre in un anno essi vivono

dodici mesi, voi guadagnerete oltre 365 ore di attività e cioè trenta giorni, giacché in un giorno non si lavora che dodici ore al massimo, e questo significa vivere tredici mesi invece di dodici⁴⁴.

Anche secondo un proverbio popolare val la pena di alzarsi presto perché “è la mattina che riempie la manina”. Ne è convinto Baden-Powell che ribadisce: «Niente vale come il primo mattino per smaltire il lavoro. Chi mette orgoglio nel suo lavoro ne trae una gran dose di soddisfazione»⁴⁵.

Osservazioni critiche

La ricchezza di riflessioni espresse dal fondatore del movimento scout, Baden-Powell, sul tema del lavoro, dell'orientamento professionale, non trova continuità nella proposta educativa odierna almeno per quanto riguarda l'Associazione Guide e Scout Cattolici Italiani (Agesci)⁴⁶.

A ben cercare, un piccolo cenno è contenuto nel *Regolamento metodologico* nel quale si può leggere, in riferimento alla branca Esploratori/Guide: «I ragazzi e le ragazze inoltre saranno aiutati, in maniera proporzionata all'età e alla loro situazione, a scoprire le proprie attitudini, anche tramite le specialità e i brevetti di competenza, per prepararsi a un inserimento nel lavoro visto come contributo alla costruzione del mondo»⁴⁷. Un altro richiamo in relazione alla branca Rover/Scolte sottolinea: «Il senso di responsabilità e la capacità di essere coerenti, che si vanno progressivamente acquisendo nel cammino di Branca R/S, devono creare un ponte tra idealità e scelte concrete nel campo delle relazioni, nel lavoro [...]»⁴⁸.

Per quanto riguarda la stampa, negli oltre quarant'anni di vita associativa, sulla questione dell'orientamento professionale non ci sono pubblicazioni, né si trovano articoli nel giornale rivolto ai capi: «Scout. Proposta educativa». Fanno eccezione due numeri monografici della rivista «Servire», che non è tra quelle editte ufficialmente dall'Agesci, anche se diffusa tra gli educatori scout: al lavoro sono dedicati i numeri 1-2 del 1989 e il numero 1 del 2011. Il primo offre una serie di riflessioni sul significato del lavoro, il suo senso nel corso della storia dell'uomo, le diverse modalità con le quali lo si può vivere, il magistero della Chiesa. Tenendo presenti le difficoltà di quanti sono alla ricerca di un'occupazione e non la trovano, la redazione offre numerosi dati che

fotografano la situazione del mercato del lavoro, così da aiutarli a orientarsi anche rispetto alle tendenze⁴⁹.

Più di vent'anni dopo, nel nuovo numero monografico sul lavoro, la redazione di «Servire» evidenzia la necessità di una diversa preparazione professionale per i giovani, l'urgenza di una formazione permanente per rispondere ai continui cambiamenti sociali, che non devono indurre paura e smarrimento, in quanto possono offrire opportunità positive per chi sa coglierle affrontando la realtà con fiducia e con un supplemento di volontà e di impegno, nella convinzione che anche da situazioni difficili si può uscire positivamente, come insegna lo scoutismo. La redazione intende sottolineare «come lo scoutismo sia, indirettamente ma efficacemente, una scuola di formazione per l'impegno professionale»⁵⁰.

Dal punto di vista storico, se si prende in esame il percorso dello scoutismo in Italia, si può verificare come sia pressoché inesistente l'attenzione alla problematica dell'orientamento professionale, che non è mai stata oggetto di attenzione a livello nazionale. Infatti, tra i numerosi eventi realizzati non c'è traccia di incontri, seminari, convegni.

Nemmeno «pedagogisti scout», quali Riccardo Massa, Piero Bertolini, Enver Bardulla hanno dedicato qualche pagina nei loro scritti sullo scoutismo al tema.

Tutto ciò però, non deve trarre in inganno, perché nell'iter scout bambini, ragazzi e giovani vengono continuamente educati ai valori contenuti nella Promessa⁵¹ che chiede a ogni singolo di «fare del proprio meglio». L'assunzione di tale impegno e la fedeltà ad esso portano al rispetto non solo in ambito scout, ma anche nell'ordinarietà della vita quotidiana, diventando un'abitudine, uno stile che diventa proprio e porta ad agire di conseguenza. Non mancano allora esempi di chi ha saputo applicarsi talmente da raggiungere alti risultati in ambito lavorativo, sino a diventare un'eccellenza. Da vari riscontri, sia pure sommari, si può ritenere che numerosi siano quanti, grazie

alle competenze acquisite nel corso dell'iter scout, sono riusciti ad assumere ruoli e compiti rilevanti in tutti i settori della società

Non esistono indagini o statistiche che permettano di verificare la veridicità di quanto affermato e per l'Associazione è pressoché impossibile un'analisi oggettiva, che richiederebbe un progetto specifico di ricerca con il conseguente investimento anche economico. Forse non sarebbe neanche auspicabile una simile indagine perché lo scoutismo prepara alla vita, ma chiude il percorso formativo con la Partenza⁵². Di contro si dovrebbe anche indagare quanti, passati per lo scoutismo, sono stati tutt'altro che d'esempio.

Può essere interessante costatare come con l'istituzione della scuola media statale, all'inizio degli anni Sessanta, numerose siano state le capo dell'Associazione Guide Italiane⁵³ coinvolte in tale rinnovamento scolastico⁵⁴ che ha visto varie sperimentazioni di «tempo pieno» anche a livello di scuola elementare. Significativo è stato anche il contributo delle educatrici scout nell'integrazione scolastica ed extra scolastica di soggetti disabili⁵⁵. Non mancano poi esempi di scelte di impegno nei lavori cosiddetti «di cura» in ambito medico, nell'assistenza sociale⁵⁶.

Infine, si può ritenere che qualità acquisite nel corso dell'iter formativo scout possano aiutare a livello professionale. Ad esempio, l'essere capaci di lavorare in squadra è una competenza che talora nelle selezioni del personale, viene presa in considerazione tanto da diventare titolo preferenziale. L'esperienza di capo squadriglia in età esploratore/guida può contribuire ad acquisire doti di leadership⁵⁷ che risultano poi utili in ambito lavorativo.

PAOLA DAL TOSO
University of Verona

¹ Per la biografia di Robert Baden-Powell (Londra, 22 febbraio 1857 - Paxtu in Kenya, 8 gennaio 1941), si veda: P. Dal Toso, *Biografia di Baden-Powell*, in AA.VV., *Idee e pensieri sull'educazione Una rilettura di Baden-Powell*, Fiordaliso, Roma 2007, pp. 232-240.

- ² R. Baden-Powell, *Rovering to Success*, Herbert Jenkins, London 1922. La traduzione in italiano è intitolata: *La strada verso il successo. Libro per i giovani sullo sport della vita*, Edizioni Scout - Fiordaliso, Roma 2006. Baden-Powell scrive questo libro rivolgendosi direttamente ai giovani di 16-20 anni, che nel linguaggio scout sono i “rover”, termine che in inglese, significa ghiramondo, girovago, vagabondo, viandante, l'uomo in cammino.
- ³ L'esploratore è il ragazzo scout di età compresa tra gli 11 ai 15 anni.
- ⁴ R. Baden-Powell, *Scouting for boys*, C. A. Pearson, London 1908. La traduzione in italiano è intitolata: *Scautismo per ragazzi*, Edizioni Scout - Fiordaliso, Roma 2006.
- ⁵ R. Baden-Powell, *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scautismo*, Edizioni Scout Fiordaliso, Roma 2006, p. 101.
- ⁶ R. Baden-Powell, *La strada verso il successo. Libro per i giovani sullo sport della vita*, cit., pp. 54-55.
- ⁷ Ivi, p. 54.
- ⁸ R. Baden-Powell, *Chiacchierata sul civismo al primo corso di Formazione Capi*, in «Headquarters Gazette», luglio 1914, riportata in *Taccuino. Scritti sullo scautismo, 1907-1940*, Edizioni Scout Fiordaliso, Roma 2008, p. 101.
- ⁹ R. Baden-Powell, *La strada verso il successo. Libro per i giovani sullo sport della vita*, cit., p. 54.
- ¹⁰ R. Baden-Powell, *Trattenere gli scouts più anziani*, in «Headquarters Gazette», dicembre 1916, riportato in *Taccuino. Scritti sullo scautismo, 1907-1940*, cit., p. 306.
- ¹¹ R. Baden-Powell, *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scautismo*, cit., p. 101.
- ¹² R. Baden-Powell, *Scautismo per ragazzi*, cit., p. 314.
- ¹³ Ibidem.
- ¹⁴ R. Baden-Powell, *Inedito. Archivio Scout Inglese*, gennaio 1929, in *Guida da te la tua canoa. Pensieri per i giovani*, Edizioni Scout - Fiordaliso, Roma 2006, p. 88.
- ¹⁵ R. Baden-Powell, *La strada verso il successo. Libro per i giovani sullo sport della vita*, cit., pp. 55-56.
- ¹⁶ Cfr. Ivi, p. 62.
- ¹⁷ Le doti indicate da Baden-Powell corrispondono a quelle che caratterizzano lo scout, così come emerge nella Legge scout, che recita: «La guida e lo scout: 1. pongono il loro onore nel meritare fiducia; 2. sono leali; 3. si rendono utili e aiutano gli altri; 4. sono amici di tutti e fratelli di ogni altra guida e scout; 5. sono cortesi; 6. amano e rispettano la natura; 7. sanno obbedire; 8. sorridono e cantano anche nelle difficoltà; 9. sono laboriosi ed economi; 10. sono puri di pensieri, parole e azioni».
- ¹⁸ R. Baden-Powell, *La strada verso il successo. Libro per i giovani sullo sport della vita*, cit. p. 67.
- ¹⁹ Ivi, p. 63.
- ²⁰ Ivi, p. 68.
- ²¹ Ibidem.
- ²² «Le Specialità offrono all'esploratore e alla guida, a seconda delle inclinazioni ed attitudini personali, la possibilità di confermare le proprie capacità, di sviluppare nuove potenzialità e di vivere responsabilmente un ruolo nella comunità, iniziando a mettersi a disposizione degli altri», *Il Regolamento metodologico aggiornato al Consiglio generale 2016*, p. 34, in <http://www.agesci.it/area-documenti/> (consultato il 10 agosto 2016).
- ²³ R. Baden-Powell, *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scautismo*, cit., p. 42.
- ²⁴ Ibidem.
- ²⁵ Ivi, p. 99.
- ²⁶ R. Baden-Powell, *Trattenere gli scouts più anziani*, in «Headquarters Gazette», dicembre 1916, riportato in *Taccuino. Scritti sullo scautismo, 1907-1940*, cit., p. 306.
- ²⁷ R. Baden-Powell, *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scautismo*, cit., p. 99.
- ²⁸ Ivi, p. 100.
- ²⁹ Ibidem.
- ³⁰ R. Baden-Powell, *La strada verso il successo. Libro per i giovani sullo sport della vita*, cit., p. 63.
- ³¹ Cfr. Ivi, p. 64.
- ³² Ivi, pp. 66-67.
- ³³ R. Baden-Powell, *Life's Snags And How To Meet Them*, in *Guida da te la tua canoa. Pensieri per i giovani*, cit., p. 41.
- ³⁴ Ibidem.
- ³⁵ Cfr. R. Baden-Powell, *La strada verso il successo. Libro per i giovani sullo sport della vita*, cit., p. 67.
- ³⁶ Ibidem. Lo stesso concetto è riportato in R. Baden-Powell, *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scautismo*, cit., p. 99.
- ³⁷ Ibidem. Identica affermazione si trova anche in R. Baden-Powell, *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scautismo*, cit., p. 99.
- ³⁸ Ivi, p. 20.
- ³⁹ R. Baden-Powell, *Life's Snags And How To Meet Them*, in *Guida da te la tua canoa. Pensieri per i giovani*, cit., p. 42.
- ⁴⁰ Ivi, p. 40.
- ⁴¹ R. Baden-Powell, *La strada verso il successo. Libro per i giovani sullo sport della vita*, cit., p. 87.
- ⁴² Ivi, p. 88.
- ⁴³ Ivi, p. 87.

⁴⁴ R. Baden-Powell, *Scautismo per ragazzi*, cit., p. 267.

⁴⁵ R. Baden-Powell, *La strada verso il successo. Libro per i giovani sullo sport della vita*, cit., p. 87.

⁴⁶ L'Associazione Guide e Scout Cattolici Italiani (Agesci) nasce nel 1974, a seguito dell'unificazione di due preesistenti associazioni, quella maschile, cioè l'ASCI (Associazione Scout Cattolici Italiani) e quella femminile, l'AGI (Associazione Guide Italiane).

⁴⁷ Agesci, *Regolamento metodologico aggiornato al Consiglio generale 2016*, p. 11, in <http://www.agesci.it/area-documenti/> (consultato il 7 agosto 2016).

⁴⁸ Agesci, *Regolamento metodologico aggiornato al Consiglio generale 2016*, p. 6, in <http://www.agesci.it/area-documenti/> (consultato il 7 agosto 2016).

⁴⁹ Cfr. *Dossier. Per chi cerca lavoro: come trovarlo come cambiarlo*, in «Servire», 1-2, 1989, pp. 34-49.

⁵⁰ G. Lombardi, *Editoriale*, in «Servire», 1, 2011, p. 2.

⁵¹ Ecco il testo della Promessa scout: «Con l'aiuto di Dio prometto sul mio onore di fare del mio meglio: - per compiere il mio dovere verso Dio e verso il mio Paese; - per aiutare gli altri in ogni circostanza; - per osservare la Legge scout».

⁵² La Partenza è il momento conclusivo del percorso formativo scout, che si manifesta con l'impegno del rover o della scolta a voler vivere secondo i valori scout.

⁵³ L'Associazione Guide Italiane (AGI) viene fondata nel 1943.

⁵⁴ Ad esempio, Anna Maria Feder Piazza è impegnata come docente nella scuola media a Treviso, cfr. G.D. Mazzocato, *Il vento e la roccia. Anna Maria Feder Piazza un'educatrice ribelle*, Paoline, Milano 2007.

⁵⁵ Tra le varie figure si ricorda, ad esempio, Bona Lombardi (Torino, 11/10/1938 - Chivasso, 4/12/1972) che accetta di condurre il primo esperimento di centro occupazionale avviato dall'Associazione Nazionale Famiglie Fanciulli Subnormali (A.N.F.Fa.S.) di Torino, che l'anno dopo diventa il primo Laboratorio protetto per subnormali psichici realizzato in Italia da un ente pubblico (la Provincia di Torino), cfr. P. Dal Toso, *Lombardi Bona*, in G. Chiosso, R. Sani, *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Editrice Bibliografica, Milano 2013, Volume II (L-Z), p. 41. Più in generale si veda: P. Dal Toso, *Scautismo ed handicap nella storia associativa*, in P. Dal Toso (a cura di), *Tutti uguali, tutti diversi Scautismo e diversabilità*, Fiordaliso, Roma 2006, pp. 13-52.

⁵⁶ Josette Cattau De Menasce in Lupinacci (1909-1988) dal 1945 è segretaria generale della Scuola italiana di servizio sociale fondata dal fratello, monsignor Giovanni Cattau De Menasce. Al riguardo si veda E. Fiorentino Busnelli, *Josette Lupinacci*, «La rivista di servizio sociale», 2001, 2, pp. 91-106 e P. Dal Toso, *Cattau De Menasce Josette*, in G. Chiosso, R. Sani, *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, cit., Volume I (A-Z), p. 310. Nell'ambito del servizio sociale opera anche Albertina Negri che avvia una delle prime case-famiglia, cfr. R. Moscatelli, «Nessuno di noi aveva esperienza». *Albertina Negri: le sue guide, i "suoi" bambini*, in P. Dal Toso, F. Fasciolo, F. Frattini, R. Moscatelli, A. Perale, C. Reggiani, *Una Promessa tante vite Donne protagoniste nel Guidismo*, Edizioni Scout Fiordaliso, Roma 2009, pp. 223-241.

⁵⁷ Sul tema interessanti sono i risultati delle seguenti ricerche: E. Rubat du Mérac, *Misurare la leadership responsabile degli studenti e degli scout utilizzando modelli di regressione lineare*, in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 2014, 10, pp. 511-535; P. Lucisano, E. Rubat du Mérac, *Le attese degli educatori per lo sviluppo della leadership e le risposte dei ragazzi scout di branca Guide/Esploratori dell'AGESCI*, in «Orientamenti pedagogici», 2014, 61(3), pp. 633-662.

Il potenziamento delle funzioni cognitive nei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro e nodi critici

The enhancement of cognitive function in Alternating School Work (ASL) paths and critical issues

DANIELA ROBASTO

In Italy the L. 107/2015, the Reform of the National Education and Training System with powers in the reorganization of the existing laws, plans to school-work pathways for all secondary schools (ASL). Previously, according to the Legislative Decree 77/2005, the alternate routes were only present for some higher education pathways, or only on the basis of specific funding from the Ministry of Education. Today, the target of the ASL courses is, as stated in the L. 107, to increase job opportunities and career management skills of the students, therefore already in the statutory provision, is highlighting a focus that goes beyond the subject content to insist metacognitive and professional goals in order. How to achieve this target and how to monitor ongoing achievement? Above all, how to design ASL paths that meet the legislative requirement that seems to refer to higher-order cognitive skills?

Recent studies (Diamond, 2013) have linked cognitive abilities of higher order to activation of Executive Functions (FE). In particular inhibitory control, working memory and cognitive flexibility seem to be the ones most involved in allowing the enhancement of cognitive processes needed to implement a responsible behavior in the face of a new and challenging situation, as it could be entering in the work world for a young student. The Alternating School Work activities can therefore be designed and conducted as cognitive enhancement activities? Have the school and the companies, currently, got the resources to respond to this request?

KEYWORDS: ALTERNATING SCHOOL WORK, EXECUTIVE FUNCTIONS; COGNITIVE ENHANCEMENT; DESIGNING AND SKILLS RATING

L'Alternanza Scuola Lavoro nei recenti riferimenti normativi

Secondo le indagini EuroStat¹, l'Italia² con circa un 31,6% di Neet (Not engaged in Education, Employment or Training) nella fascia di età 20-34 anni, mette in evidenza la sua debolezza nell'orientare e nell'inserire proficuamente i giovani in un sistema di formazione o nel mercato del lavoro (Fig.1).

La Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione (conosciuta come la "Buona Scuola") con il comma 33, inserisce i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro (ASL) «al fine di incrementare le opportunità di

lavoro e le capacità di orientamento degli studenti...» aggiungendo che tali percorsi

sono attuati, negli istituti tecnici e professionali, per una durata complessiva, nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi, di almeno 400 ore e, nei licei, per una durata complessiva di almeno 200 ore nel triennio.

Con l'inserimento di tale comma, l'Italia avanza pertanto nel percorso iniziato con il decreto legislativo 77/2005³, con la "novità" di rendere i percorsi di alternanza obbligatori per tutti i percorsi di studi, anche quelli

storicamente lontani dal mondo impresa, come quelli liceali. I successivi commi della L. 107 (dal comma 34 al 41) delineano poi alcune caratteristiche di massima dei percorsi di alternanza, tra cui l'obbligo di inserirli nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) d'Istituto e la possibilità per lo studente di esprimere una valutazione sull'efficacia e sulla coerenza dei percorsi stessi con il proprio indirizzo di studio (comma 37). Due richieste, quest'ultime, che da sole sono sufficienti a rendere l'idea che il percorso di alternanza, secondo la Riforma attuale, non è un fanalino di coda nella progettazione formativa ma richiede ora d'essere coerente con l'intero piano formativo triennale e la *mission* dell'Istituto, con l'aggiunta poi che lo studente possa aver voce nel definire (o ridefinire, ad esempio dopo la prima esperienza di alternanza) le caratteristiche del percorso di ASL che lo vede coinvolto. In coerenza con questa interpretazione⁴, l'ASL viene stabilita dalla normativa italiana come una strategia didattica:

una modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese [...], che assicuri ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro (L. n. 53/2003, art. 4; D.Lgs. n. 77/2005, art. 1)⁵.

L'ASL quindi va oltre rispetto all'essere una delle tante possibili esperienze formative nella vita di uno studente e, anche a livello normativo, procede con l'idea di

contrastare, con strategie didattiche appropriate, una conoscenza decontestualizzata (Hendricks, 2001) e non trasferibile sul campo, e di favorire, invece, la costruzione di competenze (Brown et al., 1989; Lave & Wenger, 1991) che portino il soggetto ad agire proficuamente, in situazione, possibilmente con un buon livello di autonomia e responsabilità⁶.

Con l'introduzione del comma 33 e succ. della legge 107, l'Italia procede, seppur faticosamente, sulla via di un sistema formativo di tipo *duale*, ricalcando le orme di uno stato come la Germania che a livello europeo si colloca tra i paesi con il miglior tasso di inserimento dei giovani nel mondo del lavoro e con i più bassi livelli di Neet, con tasso di quest'ultimi intorno al 12% dal 2013 ad oggi⁷. Il fatto che "frequentare" il mondo del lavoro anche prima della fine del proprio percorso di studi, agevoli poi l'ingresso nel mondo del lavoro, emerge inoltre dalle indagini nazionali del Sistema informativo Excelsior di Unioncamere e Ministero del Lavoro, sulla base dei dati relativi agli stage e ai tirocini svoltisi nelle imprese italiane nel 2013. Secondo quanto emerso dall'indagine Union Camere condotta nel 2014⁸, nelle duecentodiciassette imprese ospitanti, sono quasi trentamila gli assunti alla fine del percorso su circa trecentodiecimila stagisti ospitati, con un valore di quasi 1 assunto ogni 10 stagisti ospitati (Fig. 2 e Fig. 3), con livelli più alti nella regione Lazio e nel settore Servizi.

eurostat

Young people neither in employment nor in education and training by sex and age (NEET rates)

Last update: 26-04-2016

Table Customization [show](#)

TIME: GEO:

Age class: Activity and employment status:

From 20 to 34 years Not employed persons

Sex: Total:

Unit of: Percent:

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Greece	20,0 ^(R)	19,9	19,2 ^(R)	20,2 ^(R)	23,7	29,5	34,4	36,7	34,9	32,4
Slovakia	22,8 ^(R)	21,6	20,1	22,7	25,2	24,9 ^(R)	25,2	25,5	25,3	23,1
Former Yugoslav Republic of	50,1	45,5 ^(R)	44,8	42,6	41,0	40,3	40,2	39,0	39,7	39,9
Turkey	44,3 ^(R)	43,9	43,4	43,4	40,8	38,0	36,8	35,4	34,6 ^(R)	34,3
Italy	22,5 ^(R)	22,4	22,7	24,8	26,5	27,1	28,5	31,7	32,0	31,6
Bulgaria	26,7 ^(R)	22,4	20,3 ^(R)	23,0	26,4 ^(R)	28,2	27,7	28,6	27,1	25,2
Spain	15,0 ^(R)	14,6	17,0	22,5	23,0	24,2	26,7	27,4	25,9 ^(R)	24,2
Croatia	19,9 ^(R)	17,1	15,5	17,0	20,4	23,1	25,0	26,5	25,1	23,8
Romania	18,9 ^(R)	17,4	15,5	17,9	21,7 ^(R)	22,6	22,7	23,3	22,7	23,7
Cyprus	13,3 ^(R)	12,3	12,1	13,5 ^(R)	14,5	16,9	19,5	23,5	22,4	21,5
Ireland	13,9 ^(R)	14,7 ^(R)	18,5	23,5 ^(R)	24,8	26,1	25,1	22,7	21,5	20,1
Hungary	21,5 ^(R)	21,4	22,1	24,7	25,2	24,7	25,1	24,2	21,2	19,9 ^(R)
Euro area (19 countries)	17,2 ^(R)	16,6	16,6	18,9	19,3	19,4	20,2	20,5	20,2	19,7

Figura 1 - Tabella Eurostat riportante le percentuali di NEET a livello europeo, con aggiornamento al 26 04 2016

Dati riepilogativi su imprese ospitanti e tirocinanti e stagisti presenti nel 2012 e 2013 (valori assoluti e percentuali)

	Imprese che hanno ospitato tirocinanti e stagisti					Tirocinanti e stagisti ospitati			Tirocinanti e stagisti per impresa		Tirocinanti e stagisti per 1.000 dipendenti		Tirocinanti e stagisti laureati/ laureandi	
	2012	2013	Variazione % 2012-13	2012 (%)	2013 (%)	2012	2013	Variazione % 2012-13	2012	2013	2012	2013	2012 (%)	2013 (%)
TOTALE	206.500	217.100	5,2	13,8	13,9	306.580	310.540	1,3	1,5	1,4	26,8	27,4	30,4	32,3
INDUSTRIA	58.700	58.500	-0,4	11,6	11,8	83.840	80.020	-4,6	1,4	1,4	17,5	17,2	24,1	23,9
- HiTech (1)	13.700	12.900	-5,2	19,4	18,5	23.810	22.100	-7,2	1,7	1,7	19,4	16,9	33,6	32,4
- Tradizionale (2)	23.100	25.400	10,2	11,3	12,5	34.270	34.420	0,4	1,5	1,4	15,0	16,2	26,2	24,2
Industria in senso stretto	36.700	38.400	4,5	13,3	14,0	58.090	56.520	-2,7	1,6	1,5	16,5	16,5	29,2	27,4
Public utilities	2.000	2.200	7,6	23,4	22,3	2.900	2.880	-0,7	1,4	1,3	12,1	11,8	36,5	44,7
Costruzioni	20.000	17.900	-10,3	9,0	8,4	22.860	20.620	-9,8	1,1	1,2	21,9	21,1	9,4	11,4
SERVIZI	147.800	158.700	7,4	15,0	14,9	222.740	230.530	3,5	1,5	1,5	33,5	34,5	32,7	35,3
Commercio e turismo	64.200	74.500	16,1	12,2	12,8	93.250	102.340	9,7	1,5	1,4	35,0	38,6	22,2	21,0
Servizi qualificati (3)	55.300	55.100	-0,4	21,0	20,6	92.390	91.910	-0,5	1,7	1,7	44,4	43,6	46,9	51,2
Altri servizi (4)	28.300	29.100	2,7	14,2	13,4	37.090	36.270	-2,2	1,3	1,2	19,5	18,9	23,7	35,1
Nord Ovest	67.500	70.000	3,6	15,8	15,9	103.680	106.240	2,5	1,5	1,5	27,0	27,8	30,1	32,5
Nord Est	54.600	57.500	5,3	16,8	17,0	80.950	84.010	3,8	1,5	1,5	28,9	30,4	23,9	25,6
Centro	42.300	44.800	6,1	13,5	13,6	59.870	61.660	3,0	1,4	1,4	25,4	26,5	32,0	34,8
Sud e Isole	42.100	44.900	6,5	9,8	9,8	62.080	58.640	-5,5	1,5	1,3	25,3	24,4	37,6	39,0
1-9 dipendenti	128.100	133.800	4,5	10,4	10,3	151.150	148.260	-1,9	1,2	1,1	46,8	47,2	23,0	26,1
10-49 dipendenti	39.400	46.500	18,3	21,0	24,0	73.820	79.910	8,2	1,9	1,7	26,0	28,7	25,5	24,6
50-249 dipendenti	18.400	17.300	-6,3	45,8	40,5	37.910	33.600	-11,4	2,1	1,9	18,0	16,1	39,6	39,8
250 dipendenti e oltre	20.600	19.500	-5,5	69,6	67,2	43.700	48.780	11,6	2,1	2,5	13,4	14,7	56,1	58,9

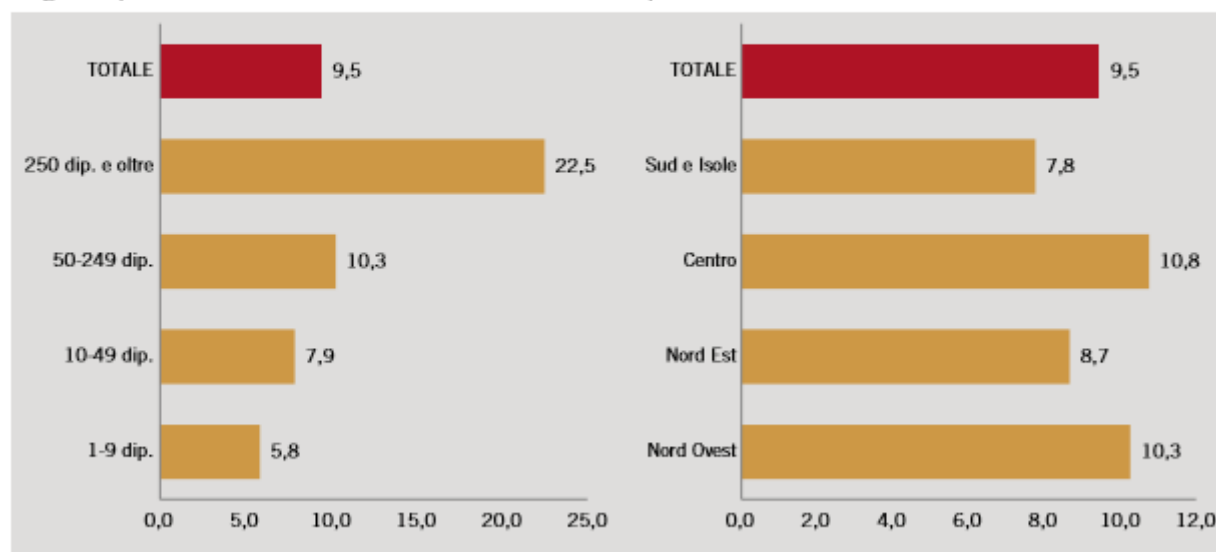
(1) (2) (3) (4) si veda nota 2 più avanti.

Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior

Figura 2 - Dati su imprese ospitanti stage e tirocini. Indagine Excelsior Union Camere 2014

Tirocinanti e stagisti che le imprese hanno assunto o intendono assumere per classe dimensionale delle imprese **Tirocinanti e stagisti che le imprese hanno assunto o intendono assumere per ripartizione territoriale. Anno 2013**

Anno 2013 (quota percentuale sul totale dei tirocinanti e stagisti ospitati nell'anno) Anno 2013 (quota percentuale sul totale dei tirocinanti e stagisti ospitati nell'anno)



Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior

Figura 3 - Assunzioni dei tirocinanti o stagisti, per classe dimensionale d'impresa e ripartizione territoriale. Dati Excelsior Unioncamere 2014

Progettare percorsi di Alternanza Scuola Lavoro per incrementare le abilità cognitive degli studenti

Perché l'Alternanza Scuola Lavoro può essere utile per *orientare* lo studente e quale valore aggiunto può dare rispetto ad altre modalità formative? Se si pensa ad un giovane all'ingresso nel mercato del lavoro o ad un *over 50* a cui venga richiesto, di modificare repentinamente le proprie mansioni professionali o, più banalmente, ancora ad un ragazzino/a che sempre più frequentemente deve essere in grado di sapersi autonomamente organizzare tra scuola, studio e numerose attività extrascolastiche, si intuisce come alle vecchie e nuove generazioni vengano frequentemente richieste nei contesti di vita quotidiana abilità cognitive di ordine superiore, sempre più indispensabili quando si voglia affrontare con buoni livelli di competenza le più svariate situazioni sfidanti. Il possesso di tali abilità consentirebbe infatti, al giovane o all'adulto, il consolidamento di *competenze strategiche* utili ad una migliore pianificazione delle proprie attività, ad una miglior organizzazione di queste, senza omettere una buona *flessibilità cognitiva* indispensabile per sapersi orientare e muoversi "con autonomia, responsabilità" – ma anche creatività – all'interno di situazioni di vita sempre nuove, non previste e costantemente sfidanti. A livello italiano, come noto, i risultati delle indagini internazionali sui livelli di competenza non sono incoraggianti⁹. Va da sé che il *soggetto educante* (si legga l'educatore ma anche l'insegnante, il formatore o il datore di lavoro) si interroghi sempre più frequentemente su metodi, strategie, modelli che possano in qualche modo guidarlo nel pianificare meglio attività formative che effettivamente consentano lo sviluppo di tali abilità nella persona in formazione. Vediamo come i percorsi di Alternanza, se correttamente progettati e condotti, potrebbero raggiungere l'obiettivo formativo che altre strategie hanno mancato. Recenti studi (Diamond, 2013) hanno collegato le abilità cognitive di ordine superiore all'attivazione¹⁰ delle Funzioni Esecutive (Executive Functions, FE). Come riporta Salmaso (2014) le Funzioni Cognitive sono

un termine 'ombrello' atto a indicare molteplici *domini cognitivi* interrelati tra loro. [...] funzioni di ordine superiore e complesso, che [...] possiamo, tuttavia, rilevare

mediante l'osservazione di alcuni principali processi, afferenti al controllo esecutivo.

Rispetto all'individuazione delle caratteristiche delle funzioni cognitive, diversi studiosi¹¹ ne hanno fornito descrizioni tra loro leggermente differenti, tuttavia A. Diamond (2013) individua un generale accordo dei diversi autori che hanno studiato le FE, almeno sulle tre componenti individuate da Myake e colleghi (2000), ossia: *inibizione* (controllo inibitorio, includente autocontrollo comportamentale e cognitivo), *memoria di lavoro* (verbale e visuo-spaziale) e *flessibilità cognitiva* (definita anche *shifting*, spostamento tra assetti mentali). I percorsi di ASL per il fatto stesso di distanziare, seppure per limitati periodi di tempo, un ragazzo dalla nota routine scolastica, per inserirlo in un *nuovo* contesto professionale, dove, con buona probabilità, gli venga richiesto un comportamento *controllato* e non impulsivo, dove gli vengano proposte situazioni problematiche "*sfidanti*" e non scolastiche e dove venga chiamato a *registrare*, anche con una certa velocità, termini, situazioni, ambienti lavorativi prima non noti, e non allo scopo di un ricordo fine a se stesso, ma allo scopo di orientare la propria "agency", apparentemente parrebbe poter creare condizioni favorevoli per allenare le tre componenti delle FE (inibizione, memoria di lavoro, flessibilità cognitiva). Affinché ciò avvenga bisognerebbe tuttavia progettare percorsi di ASL progettati ad hoc, con l'obiettivo di incidere sulle abilità cognitive superiori degli studenti e che quindi si pongano l'obiettivo di incrementare le tre componenti sopracitate (IMF: inibizione, memoria, flessibilità). Come dovrebbero essere progettati tali percorsi?

A tal proposito lo studio di Diamond (Diamond e Lee, 2011) passa in rassegna alcune analisi effettuate su *training* dimostratisi efficaci nello sviluppare abilità definite come afferenti alle *Funzioni Esecutive* nei bambini in età compresa tra i 4 e i 12 anni. Lo studio ha individuato differenti tipi di training efficaci e le caratteristiche comuni a questi, sebbene i training analizzati siano molto diversi tra loro, possono essere ricondotte a macro-principi comuni: un'attenzione dei formandi focalizzata su un obiettivo, una rielaborazione personale delle informazioni, attraverso un richiamo al *rallentamento* dei processi potremmo dire "automatici" per mettere invece in atto una pianificazione "rallentata" dell'azione maggiormente

appropriata e, infine, processi di revisione e tutoraggio tra pari (Diamond, 2011). Alcuni di questi stessi elementi (chiarezza negli obiettivi, peer tutoring e azione rallentata tramite processi di *self-verbalization* e *self-questioning*), inoltre, sono stati recentemente indicati anche da Hattie (2009) come fattori che più di altri¹² possono influenzare positivamente il successo scolastico. Pur con la cautela di voler ulteriormente approfondire e soppesare le naturali differenze di training dimostratisi efficaci negli studi della Diamond condotti sui bambini, e quelli invece adatti per un target adolescente, se i percorsi di ASL si propongono di sviluppare abilità cognitive di ordine superiore (almeno nelle tre componenti principali IMF) la loro progettazione, attualmente destrutturata ed in molti casi lasciata all'improvvisazione del caso (Torre, 2016), potrebbe prendere spunto sia dalla ricerca *evidence based* (Calvani, Vivanet, 2014) sia dalle caratteristiche dei training che si sono dimostrati maggiormente efficaci nello sviluppare tali abilità. Progettare le attività di ASL *evidence informed* potrebbe portare un maggior rigore progettuale, evitando altresì di illudersi – o illudere – che la semplice frequentazione sporadica di un contesto professionale possa da sola raggiungere il fine (ambizioso) previsto dalla legge.

Co-progettualità tra scuola ed impresa per favorire la flessibilità cognitiva nei giovani

Se è vero che la frequentazione di ambienti professionali non noti, potrebbe in parte richiedere l'attivazione di processi cognitivi meno mobilitati durante le quotidiane attività scolastiche, è pur vero che non è sufficiente *mandare* i ragazzi in un contesto professionale per fare in modo che diventino competenti e sviluppino abilità cognitive superiori. Secondo la teoria della *flessibilità cognitiva* (Spiro et al., 2002), solo alcuni soggetti sono in grado di reagire rapidamente ed efficacemente di fronte a situazioni nuove, modificando il proprio modello mentale¹³ al fine di riadattarlo ad una situazione del tutto diversa da quelle incontrate in precedenza (ad esempio a scuola). Infatti, soggetti che sono in grado di modificare propri modelli mentali sono quelli che riescono meglio ad adattarsi all'ambiente, essendo in grado affrontare situazioni nuove, impreviste e complesse con decisioni maggiormente efficaci ed efficienti (Spiro et al., 2002).

Nella competenza non rientra quindi solo la padronanza di un modello mentale adeguato ma anche la sua capacità di rivederlo e modificarlo in relazione agli eventi. Se ciò non accadesse, la competenza diverrebbe ben presto “sapere procedurale” da ripetere con automatismi, senza alcuna interpretazione della situazione contingente. Una competenza è sempre associata alla presenza nel soggetto di uno specifico modello mentale relativo ad una data conoscenza (Trinchero, 2004). I modelli mentali sono “immagini del mondo” e vengono implicitamente costruite (ma anche decostruite e ricostruite) dal soggetto nel proprio processo di apprendimento che contraddistingue tutto l'arco della sua vita. Tali modelli mentali derivano da schemi frutto di processi di rielaborazione, sistematizzazione e collegamento delle conoscenze che il soggetto possiede su un dato dominio, e da operazioni mentali che rendono operative queste conoscenze quando il soggetto si trova a risolvere specifici problemi. Ovviamente, va detto che nel costruire i propri modelli mentali non si parte da una tabula rasa ma si viene in qualche modo guidati ed orientati dai modelli offerti dalla cultura di riferimento¹⁴ e dal proprio gruppo dei pari. Secondo la teoria della cognizione distribuita (Salomon, 1993), infatti, i modelli mentali si estendono in una rete che va al di là del singolo, e che collega più soggetti¹⁵. Vi è quindi una necessaria *assonanza* cognitiva sia all'interno del sistema mentale del singolo sia un'accettabile *assonanza* con il sistema culturale (o imprenditoriale) in cui si è inseriti.

Se lo studente inserito in un percorso di ASL, invece, non si accosta all'apprendimento con un quadro concettuale adeguato, coerente, o se l'intervento formativo in impresa (ma anche a scuola) *non prevede del tempo*¹⁶ nello specificare le relazioni che legano i nuovi concetti a quelli già presenti nel bagaglio cognitivo dei singoli discenti, il concetto non può essere interpretato e inserito nella struttura cognitiva, quindi non si può verificare *apprendimento significativo*, quindi l'esperienza di ASL può non produrre le ricadute “significative” sperate (nei termini di orientamento dei giovani previsti dalla legge 107) e pertanto la progettazione dell'alternanza può rischiare d'essere un buco nell'acqua.

Come precedentemente sintetizzato, un percorso di Alternanza Scuola Lavoro dovrebbe aiutare a favorire un apprendimento profondo, che, nella messa in pratica-in

situazione-, comporti una personale interpretazione di quanto studiato e continuamente ridefinisca il perimetro non solo del proprio sapere ma anche del proprio agire in situazioni complesse.

Fino a che punto attualmente i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro vengano progettati mantenendo saldi i principi dell'apprendimento significativo e del potenziamento delle funzioni cognitive? Ricomponendo il quadro teorico sulle Funzioni Esecutive e sulla costruzione di buone "mappe mentali", abbiamo messo a fuoco le tre componenti delle Funzioni Esecutive, indispensabili per il potenziamento cognitivo, inteso come amplificazione o estensione delle capacità mentali di base attraverso sistemi di elaborazione dell'informazione (Bostrom e Sandberg, 2009). Potremmo pertanto pensare che le componenti delle FE: controllo inibitorio, memoria di lavoro e flessibilità cognitiva siano processi di pensiero *educabili*, secondo il principio dell'educabilità cognitiva (Paour, 2003). Tramite gli studi di Diamond (2013) si sono inoltre individuati le caratteristiche costanti nei training che si sono dimostrati efficaci nell'incrementare le FE (e quindi efficaci nell'educare i processi cognitivi): una strutturazione rigorosa e programmata delle attività formative goal-directed; processi di interazione tramite forme di peer tutoring, azioni intenzionali e guidate, che implicino l'attivazione di processi di riflessività con un rallentamento degli automatismi. Gli studi di Hattie (2009) hanno confermato l'efficacia degli interventi formativi con queste stesse caratteristiche. A chi spetta dunque il compito di introdurre tali elementi nei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro? Rileggendo l'elenco dei principi progettuali da inserire nei percorsi di ASL, possiamo rilevare elementi introdotti dall'insegnante/progettista, elementi che invece vanno necessariamente immessi dal soggetto in formazione – primo tra tutti la motivazione ad apprendere (Maslow, 1954) – ed infine elementi che necessitano di una predisposizione del luogo di lavoro, messa a punto dal responsabile dell'ente in cui vengono svolti i percorsi di ASL.

Tra gli elementi messi in atto dal soggetto educante troviamo aspetti strettamente connessi con le attività di *progettazione della formazione*. Le azioni formative che vogliano puntare ad avere un qualche effetto sulle FE dovrebbero prevedere attività strutturate rigorosamente,

orientate ad un obiettivo preciso e chiaramente comunicato al gruppo di discenti. Il rigore delle attività non deve tuttavia condurre a sistemi rigidi, imm modificabili, ma è necessario mantenere una buona apertura alla flessibilità, a quanto può emergere di inaspettato durante il lavoro in aula o in impresa. La progettazione delle attività inoltre dovrebbe prevedere momenti di *peer tutoring* indispensabili per un confronto con i pari, per sollecitare il confronto con altri sistemi di significati, altri modelli di interpretazione, altre strategie di azione che potrebbero rilevarsi maggiormente efficaci. Il confronto tra le proprie strategie e quelle altrui, apre lo spazio per l'abitudine al pensiero metacognitivo, all'auto e all'etero valutazione. Il ricorso a momenti in *peer tutoring*, sia secondo gli studi sulle FE sia secondo la ricerca evidence based, permetterebbe inoltre il contenimento delle emozioni negative che potrebbero innestare il senso di frustrazione nel tentare *qualcosa di nuovo*, affrontare una situazione sfidante senza aver ancora sviluppato adeguatamente le strutture di pensiero utili ad affrontarla nel migliore dei modi. I processi di comunicazione tra compagni/colleghi inoltre, nelle fasi in cui vengono ammessi (e pertanto opportunamente progettati dal docente con tempi ad hoc), favoriscono *l'attivazione della riflessività*, terzo elemento che può contraddistinguere un buon progetto di ASL.

Venendo invece agli elementi che debbono necessariamente *essere adottati* dal discente, troviamo: *l'attenzione focalizzata ad un obiettivo*, utile per evitare fenomeni di dispersione cognitiva in cui i processi di pensiero vengono attivati senza effettivamente aver chiaro un fine prestabilito, con il rischio di disperdere energie ed attenzione senza raggiungere effettivamente risultati tangibili nei termini di risoluzione di una situazione complessa. Altro elemento che non può che essere attivato dal discente stesso è *la rielaborazione personale* di quanto affrontato, strettamente connessa con l'abitudine, almeno nelle situazioni complesse, al rallentamento dei processi di pensiero "automatici" al fine di agevolare invece l'avvio di un pensiero creativo, divergente, non scontato e aperto al nuovo. I precedenti elementi (attenzione focalizzata e rielaborazione) avrebbero serie difficoltà ad essere innescati in un soggetto che non divenga poco alla volta capace di *riflettere metacognitivamente* (scelga cioè di riflettere sul proprio riflettere) sui processi che mette in atto, al fine focalizzarli, rallentarli ed orientarli verso

strategie più efficaci o efficienti. In ultimo, tutto il processo perderebbe di efficacia se la struttura ospitante perseguisse obiettivi e progettasse attività di alternanza incoerenti con quanto progettato, di natura meramente procedurale, abbattendo o non prestando attenzione ai tempi necessari e alle consegne atte favorire un apprendimento di tipo significativo¹⁷ e non fornendo feedback al termine del lavoro svolto dal soggetto in formazione. La difficoltà di tale progettualità risiede pertanto, anzitutto, nella co-progettualità: è sufficiente che

una delle parti non sia proattiva affinché il percorso di ASL rimanga una giustapposizione di esperienze diverse (come appunto potrebbe suggerire la dicitura ALTERNANZA-SCUOLA-LAVORO): un alternare cioè momenti scolastici a frangenti in cui si esperisce un contesto professionale, senza un reale accompagnamento all'apprendimento significativo, al potenziamento delle funzioni cognitive coinvolte e senza, verosimilmente, raggiungere il fine previsto dalla legge.

DANIELA ROBASTO
University of Parma

Bibliografia

- Akkerman, S.F., Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5: 153–173.
- De Bruijn, E. (2012). Teaching in innovative vocational education in the Netherlands. *Teachers and Teaching*, 18(6): 637–653.
- Amodio, D.M., Frith, C.D. (2006). Meeting of minds: The medial frontal cortex and social cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 7: 268–277.
- Anderson P. (2002). Assessment and development of executive function during childhood. *Child Neuropsychology*, 8,2: 71-82.
- Angeleri et al. (2008). Communicative impairment in traumatic brain injury: a complete pragmatic assessment. *Brain and Language*, 3: 229-245.
- Antonietti A. (1999). *Psicologia dell'apprendimento. Processi, strategie e ambienti cognitivi*, La Scuola, Brescia.
- Ausubel D.P. (1978). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.
- Bertagna G. (a cura di) (2003). *Alternanza scuola lavoro: Ipotesi, modelli, strumenti dopo la Riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano.
- Bertagna, G. (2016). Ad alternanza continua. *Nuova secondaria*, 33(10): 3–5.
- Bion W.R. (1972). *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma.
- Bozzi L. et al. (2005). *Alternanza scuola-lavoro: un modello di apprendimento*, Franco Angeli, Milano.
- Bruner J.S. (1997). *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- Calvani A., Vivanet G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole, *ECPS Journal*, 9/2014.
- Colazzo S. (2009). *Dalla valutazione dei risultati alla valutazione degli effetti della formazione*, in S. Colazzo (a cura di), *Attori, contesti e metodologie della valutazione dei processi formativi in età adulta*, Amaltea, Melpignano.
- Cornoldi D. (1995). *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- Fisher K.M., Wandersee J.H., Wideman G. (2000). *Enhancing cognitive skills for meaningful understanding of domain specific knowledge* (http://www.sci.sdsu.edu/CRMSE/Fisher_aaas2000.html)
- Diamond A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4–13 years: evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44: 2037–78.
- Diamond A., Lee K. (2011). Interventions and programs demonstrated to aid executive function development in children 4–12 years of age. *Science*, 333: 959–64.
- Diamond A. (2013). Executive Function. *Annual Review of Psychology*, 64:135-168.
- Duncan J. et al. (2000). A neural basis for general intelligence. *Science*, 289 (5478): 457–460.
- Hattie J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, London.

- Marcuccio M. (2004). *Integrazione tra scuola e formazione professionale nell'obbligo formativo: v.2: Esperienze di monitoraggio e valutazione di progetti formativi nella provincia di Bologna*, Carocci, Roma.
- Meghnagi S. (1992). *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino.
- Minsky M. (1975). *A Framework for Representing Knowledge*, in Winston P. (a cura di), *The Psychology of Computer Vision*, McGraw Hill, New York.
- Novak J.D., Gowin D.B. (1989). *Imparando a imparare*, Sei, Torino.
- Novak J.D. (2001). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Erickson, Trento.
- Paparella N. (a cura di) (2009). *Progettazione partecipata. Il progetto educativo, Vol.II. Comunità educante, opzioni, curricoli e piani.*, Armando, Roma.
- Robasto D. (2014). *La ricerca empirica in educazione*, Franco Angeli, Milano.
- Torre E. (2016). *Nuove competenze per l'insegnante di scuola secondaria di secondo grado: l'alternanza scuola-lavoro*, Form@re, Firenze.
- Trincherò R. (2013). Evidence Based Education. Per un uso consapevole dell'evidenza empirica in educazione, *Pedagogia e Vita*, 71: 40-56.
- Trincherò R. (2003). *Valutazione dell'apprendimento e formazione assistita dalla rete*, in C. Coggi, A. Notti (a cura di), *Docimologia*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Trincherò R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze*, Franco Angeli, Milano.
- Salina S. (2001). *Formazione in alternanza: il rapporto tra sistema formativo e sistema dell'impresa*, A.S.F Editore, Milano.
- Zuccaro A. (2013). *Alternanza scuola-lavoro. Analisi dei modelli e indicazioni per la progettazione*, Erickson, Trento.

Sitografia essenziale

- Legge 107 <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- D.l 13/2013 <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/15/13G00043/sg>
- Tesi di Dottorato, Salmaso, <http://dspace.unive.it/handle/10579/5606?show=full>
- Chatzichristou, S., Ulicna, D., Murphy, I., & Curth, A. (2014). Dual education: a bridge over trouble waters?. Brussels: European Commission. http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2014_2019/documents/cult/dv/esstdualeducation/esstdualeducationen.pdf (ver. 15.07.2016).
- Department of Education, 2002, <http://www2.ed.gov/nclb/methods/whatworks/eb/evidencebased>
- Union Camere, <http://www.unioncamere.gov.it/P55A2643C429S147/Il-sistema-duale-tedesco-per-la-formazione--il-ruolo-delle-Camere-di-commercio.htm>
- ReferNet Cedefop, The German vocational and education and training [VET] system, http://www.refernet.de/documents/a13_refernet_thematicoverview_deutschland.pdf
- Whitehurst G.J., Evidence-Based Education. Educational Research and Improvement, U.S

¹ http://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-datasets/-/EDAT_LFSE_20

² Per il dettaglio sul profilo dei NEET in Italia si veda : http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_NEET

³ Prima ancora con gli ordinamenti della L. 53/2003, *Delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*

⁴ Interpretazione coerente anche con il piano d'azione "Italia 2020", emanato nel 2009 dal Ministero dell'Istruzione e dal Ministero del Lavoro, in cui è riportata una «marcata autoreferenzialità del sistema educativo di istruzione e di formazione che incide negativamente sulle prospettive occupazionali dei giovani. È questa la principale ragione di un frequente intrappolamento ai margini del mercato del lavoro, con occupazioni e professionalità di bassa qualità, non di rado senza alcuna coerenza tra carriera scolastica e carriera lavorativa» (p. 4). Si veda ITALIA 2020, *Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro* (http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/d29df901-8aa3-4f31-a3ce-214169d1b453/Italia_2020.pdf)

⁵ Si veda T. Fedeli, *L'Alternanza Scuola-Lavoro: uno studio qualitativo* (<http://www.fupress.net/index.php/formare/article/viewFile/17177/16625>)

⁶ Si veda la definizione di competenza adottata a livello europeo: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/broch_it.pdf

⁷ Per una sintesi delle caratteristiche del sistema duale in Germania, si veda il contributo di Weiss in *Diritto delle Relazioni Industriali. Formazione professionale in Germania: il sistema duale* (http://www.bollettinoadapt.it/wp-content/uploads/2014/02/dri_1_2014_weiss.pdf)

⁸ Si veda Il Rapporto Excelsior, SISTEMA INFORMATIVO EXCELSIOR *Formazione sul luogo di lavoro e attivazione di stage, i risultati dell'indagine 2014* (http://excelsior.unioncamere.net/images/pubblicazioni2014/excelsior_2014_formazione_tirocini.pdf)

⁹ Il riferimento qui è alle indagini internazionali OCSE PISA e PIAAC, si veda: <http://www.oecd.org/site/piaac/surveyofadultskills.htm>

¹⁰ Definita da Salmaso, attivazione *rapida, consapevole ed esperta*. Il lavoro di Salmaso è consultabile su: <http://dspace.unive.it/handle/10579/5606?show=full>

¹¹ Si vedano, a titolo esemplificativo, gli studi di : Pennington e Ozonoff, 1996; Anderson, 2002; Diamond, 2006; Fahy, 2013

¹² Gli studi di Hattie (2009) si basano sulle oltre 800 meta-analisi su un corpo di 52.637 studi scientifici relativi ai fattori che influenzano il successo scolastico

¹³ Secondo l'ipotesi sottesa al quadro teorico esposto nel primo paragrafo, potremmo dire che per costruire buone rappresentazioni mentali il soggetto in formazione deve avere incrementato le proprie Funzioni Esecutive, cioè aver sviluppato correttamente le tre componenti delle FE: controllo inibitorio, memoria di lavoro (verbale e visuo-spaziale) e flessibilità (Diamond, 2013)

¹⁴ Si vedano, a tal proposito, gli studi sul concetto di stereotipo e di immagine mentale dei gruppi etnici o di genere in D. Robasto (2009)

¹⁵ Negli studi sulla costruzione degli stereotipi, è emerso come il modello mentale su uno specifico dominio conoscitivo debba essere coerente non solo con il proprio sistema di modelli mentali ma anche con quelli della cultura in cui si è inseriti (Festinger, 1957)

¹⁶ Il corsivo qui intende sottolineare una sfumatura volutamente provocatoria rispetto ad un errore frequente nelle progettazioni degli interventi educativi e formativi: ossia non prevedere nella pianificazione delle proprie attività didattiche un tempo specifico per mettere a controllo (si legga valutazione formativa) non solo i concetti ma anche, e soprattutto, le relazioni che legano tali concetti e che rendono possibile il passaggio ad un apprendimento significativo.

¹⁷ Affinché si verifichi l'apprendimento (significativo), è necessario che siano soddisfatte almeno tre condizioni: il materiale di apprendimento deve contenere concetti e asserti espressi in forma chiara e comprensibile per il soggetto in formazione; l'allievo deve avere dei concetti di appoggio (anchoring concepts) su cui "costruire" nuova conoscenza; l'allievo deve scegliere di apprendere "significativamente", cioè deve scegliere di avviare quel processo che consenta di integrare nuovi concetti a quelli già esistenti. Il principio di Ausubel della differenziazione progressiva afferma che l'apprendimento significativo è un processo continuo nel quale i nuovi concetti acquistano significato a mano a mano che vengono acquisite nuove relazioni. Tali nuove relazioni verranno integrate con quelle già esistenti, in parte modificandole o perfezionandole

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

Alternating Training and Service Learning: an Effective Combination for Formation

NICOLETTA ROSATI

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'alternanza formativa: un percorso che viene da lontano

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

esperienze nate nell'ambito della formazione professionale.

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

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

Il cammino è stato lento e a tappe successive.

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

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

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

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

Un'importante tappa di questo cammino è rappresentata dalla istituzionalizzazione nel sistema di istruzione dell'interazione tra scuola e mondo del lavoro con l'emanazione della citata Legge 28 marzo 2003 n.53⁵ che, all'articolo n.4, prevede attività rivolte ad alunni dai quindici ai diciotto anni, con l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, "sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con enti pubblici e privati ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio che non costituiscono rapporto individuale di lavoro".

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Alternanza formativa, lavoro ed apprendimento

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quali strumenti per realizzare l'alternanza formativa?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

NICOLETTA ROSATI
University LUMSA- Roma

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

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

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

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

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

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

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

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

⁹ Dlgs 81/2015, art.41.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Dlgs 81/2015, art.42.

¹² Dlgs 81/2015, art.45.

¹³ Legge 13 luglio 2015, n.107, c.34.

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

¹⁵ Ivi, pag.83.

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

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

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

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

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

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

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

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

ROSSANA SICURELLO

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

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

Premessa

La società odierna si è rapidamente trasformata negli aspetti economici, sociali e culturali: attualmente, al lavoratore della società della conoscenza, sono richiesti nuovi saperi, nuovi comportamenti, nuovi atteggiamenti, lavoro di squadra, la capacità di sapere imparare e di sapere spendere quello che si conosce¹, migliori capacità numeriche, informatiche, statistiche e intuitive, attitudine ad imparare rapidamente e curiosità²; le competenze richieste al lavoratore sono sempre nuove e diverse, ciò richiede un alternarsi di momenti di formazione e aggiornamento anche nel lavoratore di lunga esperienza professionale; la complessità e la flessibilità stessa della produzione richiedono al lavoratore il continuo aggiornamento sulle nuove tecniche di produzione, rendendo sempre più sfumata la separazione fra il tempo della formazione della cultura (tempo dello studio) e quello della sua applicazione (tempo del lavoro)³.

Il lavoro può essere considerato come un fattore di esperienza fondamentale per la persona se, però non è ridotto a meccanismo, a mera esecutività, così come la conoscenza che può divenire anch'essa uno strumento importante per la formazione della persona se percepita come una strada per la realizzazione del sé e non solo come un mezzo per ottenere qualcosa (il titolo che consente l'accesso al lavoro) e se è vissuta come dotata di senso per la persona al fine di conoscere in modo migliore se stessa, gli altri e il mondo⁴. Conoscenza e lavoro rappresentano, dunque, le due facce del percorso di costruzione della persona nelle loro manifestazioni essenziali: azione e riflessione, possono rispondere al bisogno di formazione della società odierna⁵. La diffusione di forme di apprendimento basato sul lavoro di alta qualità è, peraltro, al cuore delle più recenti indicazioni europee in materia di istruzione e formazione. Il Libro Bianco della Commissione europea "Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva" indica come obiettivo generale l'avvicinamento fra scuola e impresa in quanto luoghi di

acquisizione di conoscenze complementari⁶. A distanza di qualche anno, la Strategia di Lisbona⁷ si è tradotta in una serie di investimenti sul capitale umano e di politiche di adattamento dei sistemi educativi europei verso una maggiore compatibilità con la domanda di competenze richieste dal mercato del lavoro ed, in particolare, dalle imprese più innovative. Nel “Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente”, pubblicato il 30 ottobre 2000, si afferma che «Non può esistere apprendimento lungo tutto l’arco della vita senza il coinvolgimento delle imprese». Si attribuisce, quindi, un ruolo privilegiato alle parti sociali quale fattore indispensabile perché in grado di realizzare l’educazione lungo tutto l’arco della vita, obiettivo irraggiungibile o difficilmente raggiungibile dalle sole istituzioni scolastiche. Nello stesso documento si leggono, altresì, anche suggerimenti più concreti:

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

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

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

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

fine di far entrare a pieno titolo i problemi reali all’interno dei curricula e innestarli nelle discipline, vivificandole, dotandole di maggior senso per gli alunni. Questa viene considerata la via madre per realizzare anche l’altra importante indicazione contenuta nel suddetto documento, «Rendere l’apprendimento più attraente durante tutto l’arco della vita», ossia in primo luogo renderlo utile agli occhi del singolo, incoraggiare i giovani a restare nell’istruzione o nella formazione dopo il termine della scuola dell’obbligo, motivare gli adulti e permettere loro di partecipare all’apprendimento durante il resto della vita, oppure «Trovare modi di riconoscimento ufficiale delle esperienze di apprendimento non formali», oppure ancora «Trovare modi atti a rendere l’apprendimento più attraente sia nell’ambito dei sistemi formali, che al di fuori di essi». Sempre nello stesso anno (2002) il CEDEFOP - Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale - pone in evidenza la ricerca norvegese “*Learning – conducive work*”, nella quale si afferma che il lavoro deve essere considerato non solamente un contenitore delle competenze prodotte dal sistema educativo, ma anche un luogo di apprendimento e un autonomo produttore di competenze⁸. Due anni dopo, nel 2004, nel Rapporto intermedio presentato dal Consiglio europeo di Bruxelles si legge: «Il primo compito della scuola è quello di far sì, attraverso l’educazione, che tutti i giovani abbiano una formazione soddisfacente supportando le proprie aspirazioni e facendo il massimo per sviluppare le loro capacità» e «Le scuole dovrebbero anche essere potenziate per affrontare attività che promuovono attitudini e abilità imprenditoriali»⁹. Dopo il 2010, la Strategia di Lisbona è stata implementata dalla Strategia Europa 2020¹⁰ verso gli orizzonti di un’economia intelligente, sostenibile e solidale. L’istruzione, l’occupazione, l’innovazione, l’integrazione e il clima-energia sono i 5 settori chiave su cui si basa la Strategia europea verso il 2020. In particolare sono sollecitati: l’apprendimento basato sul lavoro (tirocini, apprendistato, sistema duale, etc.), partenariati tra istituzioni pubbliche e private, mobilità (Erasmus+). Nel luglio del 2013 è stata altresì varata l’*European Alliance for Apprenticeships*¹¹, un documento di sintesi delle posizioni europee sulla formazione *on the job*, che mira, in particolare, all’utilizzo dell’istituto dell’apprendistato e, più in generale, di tutti gli strumenti di alternanza scuola-lavoro. L’Alleanza ha la forma di una “dichiarazione

comune” in cui sono coinvolte direttamente le parti sociali europee¹². Anche il Consiglio europeo, con la dichiarazione del 15 ottobre 2013¹³, ha precisato che tutti i percorsi educativi “*work-based*” sono considerati strumenti efficaci per promuovere l’occupazione giovanile, in particolare, grazie alla formazione di competenze che sono richieste e rilevanti nel mercato del lavoro. Un passo avanti viene fatto nel giugno 2016 dalla Commissione europea con l’adozione della *New Skills Agenda for Europe*, una nuova agenda globale per le competenze per l’Europa che prevede iniziative volte a far sì che tutti i cittadini europei sviluppino, sin da giovani, una ampia gamma di competenze utili e pertinenti rispetto alle richieste del mercato del lavoro, allo scopo di promuovere l’occupabilità, la competitività e la crescita in Europa¹⁴.

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

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

Il valore dell’integrazione tra apprendimento e lavoro è dimostrato peraltro da diversi studi empirici internazionali condotti sulle esperienze di *Work-Based Learning* (WBL) o *Work-Related Learning* (WRL). Come rilevato da Tino e Fedeli¹⁵, i suddetti studi dimostrano l’efficacia delle esperienze di WBL e WRL, attraverso i quali il mondo dell’istruzione e il mondo del lavoro collaborano tra loro al fine di creare ambienti di apprendimento che offrono agli studenti la possibilità di vivere e sperimentare importanti esperienze di apprendimento situato e che permettono loro non solo di conoscere il mondo del lavoro, di sviluppare competenze professionali e trasversali utili per chi è chiamato ad apprendere per tutta la vita¹⁶, ma anche di sviluppare la motivazione per l’apprendimento¹⁷, di sperimentare l’efficacia di un rapporto con adulti come mentori nei luoghi di lavoro¹⁸ o l’inclusività dei luoghi di lavoro¹⁹, di testare le loro competenze generiche, come la trasferibilità della teoria alla pratica²⁰, la loro capacità di gestire il tempo e le loro abilità comportamentali²¹. Un siffatto approccio è alla base del modello italiano dell’Alternanza Scuola-Lavoro (da ora in poi ASL)²², la cui componente chiave è la partnership tra scuola e mondo del lavoro e di cui, in questa occasione, risulta doveroso menzionare alcune ricerche svolte in Italia che dimostrano come l’esperienza degli studenti in azienda (*stage* e tirocini) possa stimolare la loro crescita in relazione all’uso del tempo in classe e al coinvolgimento consapevole e responsabile nella progettazione²³, così come anche alcune buone pratiche e alcuni progetti innovativi nel campo dell’alternanza nati dopo l’approvazione della Legge 28 marzo 2003 n. 53, “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale”, o che sono stati avviati di recente in relazione all’obbligatorietà dell’alternanza prevista dalla Legge 13 luglio 2015 n. 107,

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

WRL, WBL e ASL sono approcci che riconoscono il carattere relazionale della conoscenza e dell'apprendimento²⁵, negoziati dal senso e dalla natura stessa dell'attività per le persone coinvolte. Sono forme di apprendimento che considerano la totalità della persona, oltre alla partecipazione a un sistema di attività²⁶ profondamente determinata dalla presenza dell'ambiente fisico, psicologico e culturale in cui l'individuo, l'attività stessa e il mondo si costituiscono reciprocamente²⁷. Pertanto, gli obiettivi principali di queste forme di apprendimento situato contrastano con la visione della conoscenza come decontestualizzata, che rende le persone incapaci di generalizzare le proprie conoscenze²⁸, sostenendo l'acquisizione di capacità, competenze e strategie da parte degli studenti attraverso la partecipazione a comunità di pratiche²⁹. La peculiarità dell'ASL, come per gli approcci di WBL o WRL, è di essere una forma di apprendimento situato che non viene effettuata in un unico contesto, ma all'interno di uno spazio fatto di attività di collaborazione e condivisione tra due mondi. Pertanto, essa presuppone un'interazione tra organizzazioni diverse e relativi membri che attraversano regolarmente i confini dall'una all'altra, come avviene per gli studenti nei periodi di formazione a scuola e di alternanza in azienda, nonché la creazione di un “terzo spazio”³⁰, dove i due mondi apparentemente distanti tra loro come l'istruzione e il lavoro, con le loro culture e le loro differenze, sviluppano un processo dialogico e comunicativo che conduce ad apprendimenti importanti nei sistemi di attività scuola-lavoro oppure «al confine» fra i due mondi³¹.

In Italia il valore formativo del laboratorio e dell'esperienza del lavoro e l'importanza del raccordo scuola-lavoro negli ultimi anni sono stati al centro di attenzioni da parte della ricerca pedagogica di molti studiosi³² i quali, partendo da una concezione di alternanza come l'intercalare nel processo formativo di momenti di studi teorici con concreti momenti di pratica lavorativa, considerano il superamento della divisione fra studio e lavoro in quanto momenti differenziati ed eterogenei, come una soluzione per superare le insufficienze riscontrate nel modello tradizionale di scuola,

in grado di rendere progressivamente la persona che apprende consapevole e capace di controllo nei confronti della realtà in cui opera e con cui interagisce³³. Anche i provvedimenti normativi specifici, di cui si discute ampiamente nel paragrafo successivo, sottolineano le finalità da perseguire nella progettazione di tali percorsi: realizzare modalità di apprendimento flessibili ed equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo d'istruzione, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica; arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'ulteriore acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro; favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi, gli stili di apprendimento individuali; realizzare un organico collegamento delle Istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile che consenta la partecipazione attiva nei processi formativi dei vari soggetti coinvolti; correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio.

Dal momento che, da un punto di vista pedagogico-didattico, l'alternanza si inserisce in un contesto di *learning-by-doing*, apprendimento situato e metodologie applicate in modelli formativi di impronta socio-costruttivista finalizzate allo sviluppo di competenze trasversali³⁴, le coordinate teoriche dentro le quali si costruisce il presente discorso sulla formazione sono: la valorizzazione del ruolo della pratica nei processi di costruzione della conoscenza e il conseguente riconoscimento degli studenti come soggetti che apprendono da ciò che fanno e che producono dei saperi capaci di interpretare e risolvere problemi che incontrano; la descrizione dell'apprendimento nei diversi contesti sociali come una pratica situata, contestualizzata e inserita in un quadro significativo di attività che ha a che fare con la partecipazione e l'appartenenza; la ri-tematizzazione della formazione come situata e dispositivo riflessivo in grado di supportare i processi di apprendimento posti in atto dai tirocinanti assieme ai professionisti dentro i contesti lavorativi³⁵. In particolare, nel presente contributo sono analizzati i processi di apprendimento e le relative dimensioni pedagogiche che permettono di ricostruire l'esperienza dell'ASL in termini di partecipazione ad una comunità di pratica. Nell'esperienza del tirocinio risulta

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

Alla base di percorsi di alternanza scuola-lavoro potenzialmente efficaci si rintracciano strategie adatte a favorire una connessione autentica o *connectivity* tra i due ambiti e continuità nelle azioni e nelle interazioni tra istituti scolastici e luoghi di lavoro conosciuta come *boundary crossing*³⁶ in un'ottica di co-costruzione e di partecipazione tra due o più sistemi di attività che, seppur diversi nelle loro entità interne, interagiscono attraverso un oggetto comune di attività. In tal senso, la teoria storico-culturale dell'attività o *Cultural Historical Activity Theory* (CHAT) e l'annessa teoria dell'apprendimento espansivo di Engeström, che prevedono lo spostamento del focus d'indagine dall'individuo isolato all'intera organizzazione interagente, artefatti inclusi³⁷, comunità, individui, regole, divisione del lavoro, strumenti (sia materiali che simbolici), nonché all'oggetto dell'attività e ai prodotti/servizi in uscita, costituiscono parte della cornice teorica, assieme alla teoria della comunità di pratiche, utile per illustrare i punti di forza insiti nelle esperienze di ASL.

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

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

Considerata come una delle più importanti politiche pubbliche varate nello scorso decennio a favore della creazione di solidi rapporti tra scuole e mercato del lavoro, l'ASL è da molti anni proposta da *policy-makers* e studiosi italiani attratti dal modello della formazione duale tedesca, visto il suo successo e vista la vicinanza geografica, storica ed economica tra la Germania e il nostro Paese³⁸. In Italia l'ASL è un principio pedagogico che afferma lo stesso valore formativo di pratica e teoria, azione e riflessione, lavoro e studio. Giuseppe Bertagna definisce l'alternanza scuola-lavoro come una metodologia formativa disponibile per i ragazzi che frequentano sia i Licei che gli Istituti dell'istruzione e formazione professionale allo scopo di maturare meglio le competenze previste dai Profili educativi culturali e professionali dei differenti corsi di studio. Questa metodologia formativa ha bisogno di un rapporto vivo, reale e costante con i processi produttivi e sociali presenti in un territorio, di considerare i servizi e le imprese pubbliche e private come giacimenti culturali, sociali ed educativi a cui la scuola può attingere per migliorare le conoscenze e le abilità degli allievi e per trasformare queste conoscenze e abilità in competenze³⁹. Essa può essere, dunque, considerata una modalità di insegnamento-apprendimento capace di partire dalle esperienze concrete (non formali, informali, occasionali) degli allievi per promuovere intenzionalmente una didattica formale durante la quale gli stessi siano aiutati a impadronirsi in modo critico delle conoscenze (teoretiche, tecniche, etiche) presenti in tali esperienze, a rifletterci sopra, ad avviare comparazioni e successive teorizzazioni formalizzate. L'alternanza correttamente progettata, vissuta e certificata⁴⁰, quindi, permette non solo di essere più competitivi sul mercato del lavoro, ma anche la formazione integrale della persona, senza cui è impossibile qualsiasi forma di occupabilità⁴¹.

L'alternanza presuppone, pertanto, un nuovo paradigma didattico: da un tipo di apprendimento prevalentemente passivo ad un tipo di apprendimento che, senza rinunciare al valore epistemologico delle discipline e dell'apprendimento teorico, punta sull'integrazione fra la teoria e la pratica quotidiana⁴². L'ASL, pertanto, nella sua sostanza educativa, non può essere realizzata senza un profondo cambiamento dell'organizzazione e della prassi didattica la cui finalità principale è quella di consolidare un sistema di istruzione e formazione integrato, che aiuti i giovani a sviluppare competenze di base e competenze spendibili ai fini occupazionali, sulla base di strumenti atti a certificare sia gli apprendimenti formali, realizzati nel sistema di istruzione, sia quelli informali, acquisiti in contesti lavorativi.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nel nostro Paese la collaborazione formativa tra scuola e mondo del lavoro ha registrato in tempi recenti importanti sviluppi in due direzioni: il potenziamento dell'offerta formativa in alternanza scuola-lavoro, previsto dalla Legge 13 luglio 2015, n. 107; la valorizzazione dell'apprendistato finalizzato all'acquisizione di un diploma di istruzione secondaria superiore, in base alle novità introdotte dal decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81, attuativo del Jobs Act⁴³.

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

200 ore nei licei, da svolgere sia nel periodo scolastico che durante le vacanze estive. Oltre alle imprese potranno ospitare percorsi di alternanza scuola-lavoro gli ordini professionali, gli enti che si occupano di attività culturali e ambientali e gli enti sportivi iscritti al CONI. Sarà possibile inoltre svolgere percorsi di alternanza scuola-lavoro in modalità IFS (Impresa Formativa Simulata)⁴⁵, sfruttando le reti digitali. La legge ha incrementato anche il finanziamento dei percorsi. La novità principale dei provvedimenti approvati nel 2015 è l'obbligatorietà dell'ASL per tutti gli studenti dell'ultimo triennio di scuola secondaria: il che significa diritto-dovere dei giovani italiani di imparare lavorando, così come accade per la maggior parte dei loro coetanei in tutta Europa⁴⁶. Alla soluzione adottata nel 2003 che lasciava le scuole libere di organizzare le esperienze di alternanza nell'ambito della loro autonomia, secondo il principio ispiratore di sussidiarietà, subentra l'obbligatorietà dell'alternanza, motivando tutte le scuole, anche quelle che finora avevano ignorato quanto previsto dall'art. 4 della Legge n. 53/2003 ad intraprendere una vera e propria rivoluzione pedagogica e culturale che apre nuovi spazi di collaborazione tra scuole e imprese sul territorio e di partnership strutturate, sia sul piano formativo che sul piano organizzativo⁴⁷. Con la suddetta Legge sono istituiti altri due importanti novità: il Registro Nazionale e la Carta degli studenti, che potranno contribuire in maniera positiva all'organizzazione e alla qualità dell'alternanza. Il Registro mira a rafforzare il raccordo tra la realtà formativa e quella imprenditoriale, rendendo più agevole la ricerca delle aziende disponibili ad accogliere gli studenti, riducendo una delle maggiori difficoltà che le scuole italiane si trovano ad affrontare e cioè, l'individuazione delle aziende con le quali stipulare le convenzioni necessarie all'attivazione di percorsi ASL⁴⁸; la Carta dei diritti e doveri degli studenti sarà definita con un apposito Regolamento del Ministro e assegnerà un ruolo centrale allo studente, che diventerà protagonista del proprio processo formativo, potendo esprimere una valutazione sull'efficacia e la coerenza dei percorsi rispetto al proprio indirizzo di studi.

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

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

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

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

corpo docente, studenti e famiglie, quella svolta culturale che riconosce il valore formativo del lavoro attraverso la messa in atto di diverse azioni concrete: individuazione di un “team alternanza” permanente con relativo organigramma (ruoli e responsabilità); organizzare un sistema di comunicazione dei risultati al fine di coinvolgere maggiormente il territorio nell’innovazione della scuola (*accountability*); organizzare e realizzare azioni specifiche di formazione per tutti i docenti al fine di rivedere la struttura organizzativa delle discipline, rivisitando le consolidate metodologie trasmissive del sapere nell’ottica di percorsi sviluppati per competenze e integrati con esperienze lavorative reali o simulate; organizzare nei “dipartimenti disciplinari” una progettazione dell’azione formativa con obiettivi definiti, competenze da far raggiungere agli studenti, tempi e modalità didattiche, al fine di poter poi individuare le azioni da svolgere a scuola o in azienda per il raggiungimento delle *skills* richieste. Il Dirigente Scolastico inserisce l’alternanza scuola-lavoro tra i contenuti essenziali del Piano Triennale dell’Offerta Formativa⁴⁹ anche ai fini della quota di potenziamento dell’organico dell’autonomia e della scelta dei collaboratori (10% dell’organico). Alla base di tale azione si collocano due scelte fondamentali per il Dirigente Scolastico: innanzitutto, l’apertura della scuola al territorio, che implica la possibilità di utilizzare, ai fini dell’apprendimento, tutti i contesti esterni utili; in secondo luogo, l’impegno nel fornire una maggiore personalizzazione dei percorsi di apprendimento tramite l’alternanza scuola-lavoro, aprendo pertanto anche la possibilità di modificare il curriculum dello studente attraverso l’inserimento di insegnamenti opzionali nel secondo biennio e nell’ultimo anno, finalizzati all’orientamento e all’accesso al mondo del lavoro. È evidente come l’alternanza contribuisca alla valorizzazione dell’autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, sperimentazione e sviluppo⁵⁰, che trova il suo momento più importante nella definizione e attuazione del Piano dell’Offerta Formativa Triennale⁵¹. In questo caso il contributo delle imprese potrebbe essere di grande supporto alla scuola, sia nell’individuazione delle discipline da inserire, sia nello svolgimento delle attività degli insegnamenti stessi. Viene auspicata, pertanto, una strutturazione dei percorsi ASL in forma pienamente

condivisa con le imprese: questo in considerazione del fatto che la relazione della scuola con il territorio può diventare una relazione vitale⁵² in un’ottica di co-educazione, collaborazione e condivisione delle funzioni educative purché contempli al suo interno sia una progettazione condivisa dell’intero percorso, attraverso la costituzione di un Comitato Tecnico Scientifico (di rete o filiera/di territorio), che la definizione di un percorso individuale di apprendimento che tenga in considerazione lo sviluppo dei talenti e delle competenze degli studenti secondo l’ottica della personalizzazione educativa. Questa prospettiva richiede, a monte, senz’altro una riflessione sui rapporti tra i due sistemi e, in particolare, su se e quanto eventualmente questo debba comportare un adeguamento di uno dei due (pensiamo soprattutto alla scuola) alle logiche che regolano l’altro; comporta, altresì, sulla base dei fabbisogni della scuola, una connessione tra ASL, come metodologia per la qualificazione e l’integrazione di diversi tipi di contesti di apprendimento, e PTOF, come dimensione strategica della progettazione formativa del WBL nei diversi indirizzi di scuola.

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

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

ASL, comunità di pratica e apprendimento trasformativo ed esperienziale

Secondo la prospettiva teorica del costruttivismo socio-culturale, la conoscenza è il prodotto di una costruzione attiva del soggetto, ha carattere "situato", cioè si è ancora in un contesto concreto e si costruisce attraverso forme di collaborazione e di negoziazione sociale; l'apprendimento viene, pertanto, definito come processo sociale basato sull'esperienza⁵³, in cui l'acquisizione delle pratiche è parallela a quella dell'identità sociale, all'appartenenza alla comunità e alla padronanza delle caratteristiche organizzative e relazionali della comunità. Il costrutto teorico di comunità di pratiche sorge all'interno di un filone di studi noto come "*Situated Learning Theory*"⁵⁴ che considera la cognizione come un processo situato e l'apprendimento come il risultato della partecipazione attiva alle pratiche e del processo di identificazione/appartenenza alla comunità di pratiche. Nate a partire da una riflessione specifica sull'apprendistato, le comunità di pratica sono riprese e definite da Wenger come dei gruppi di persone che si costituiscono per trovare comuni risposte a problemi inerenti l'esercizio del proprio lavoro e che interagiscono ed evolvono in maniera congiunta grazie ad un apprendimento sociale basato sulla passione per quello che fanno, sulla libera partecipazione e il mutuo aiuto⁵⁵.

Più recentemente, Lipari e Valentini⁵⁶, definiscono le comunità di pratica come i reticoli relazionali che nascono dall'insieme degli scambi che gli individui sviluppano attorno ai problemi delle loro pratiche allo scopo di trovare soluzioni soddisfacenti. La comunità di pratica, pertanto, può essere considerata come un dispositivo sociale di apprendimento, vale a dire come l'effetto visibile di reciproci avvicinamenti di individualità diverse che, ragionando su esperienze soggettive legate a un tema o ad una problematica collettivamente identificate, cercano soluzioni praticabili, cooperano per risolvere questioni relative ad attività lavorative prive di risposte codificate, complete e soddisfacenti, apprendendo dall'esperienza.

Così configurato, il costrutto di comunità di pratica, elaborato da Wenger e ripreso da Lipari, si presenta come una teoria sociale e situata dell'apprendimento che richiama un'area di studi dai confini molto ampi come le teorie della struttura sociale⁵⁷, le teorie dell'esperienza

situata⁵⁸, le teorie della pratica sociale⁵⁹, le teorie dell'identità⁶⁰, le teorie del potere⁶¹, i *Workplace Studies*⁶². Elementi fondamentali delle comunità di pratica sono: la partecipazione periferica legittimata, dalla prossimità tra i membri, dall'informalità relazionale, dal senso di appartenenza, dalla narrazione. I membri di una comunità di pratica condividono modalità di azione e di interpretazione della realtà, costituendosi nel loro insieme come una organizzazione informale all'interno di organizzazioni formali più ampie, articolate e complesse. Nelle comunità di pratica la crescita professionale non si basa tanto su un percorso formativo "definito" quanto piuttosto sulla condivisione di esperienze, valori, credenze, linguaggi e modi di fare che favorisce uno sviluppo del senso d'identità professionale, sull'individuazione delle migliori pratiche e la riflessione su di esse, sull'aiuto reciproco nell'affrontare i problemi quotidiani della propria professione. In quest'ottica la formazione è un processo che conduce il soggetto a modificare i propri comportamenti professionali in modo innovativo in un processo ciclico tra esperienza, riflessione e conoscenza, in un rapporto circolare tra teoria-pratica-teoria. Le comunità di pratica costituiscono un costrutto analitico che può contribuire a chiarire in che modo si apprende e come si sviluppa la conoscenza professionale.

Risulta evidente che, se questa è la definizione di comunità di pratica e se queste sono le sue caratteristiche, una struttura sociale come la comunità di pratica di fatto può essere uno strumento importante ed utile per la formazione degli studenti e per la loro progressiva professionalizzazione. Tanto più in una precisa epoca storica in cui viene richiesto un profilo di studente stimolato a coltivare la sua formazione e la sua professionalizzazione non più in una dimensione di isolamento, ma in un contesto reale di condivisione in cui è fondamentale avere cura dei processi di scambio e di comunione di pratiche nell'ottica del miglioramento globale⁶³. Il costrutto di comunità di pratica risulta centrale nel presente contributo perché si ritiene che esso possa rappresentare una significativa ed efficace risorsa sia per la formazione e la professionalizzazione degli studenti, poiché si configurano come un contesto in cui si trasmettono e contemporaneamente si generano conoscenze, che per l'aggiornamento delle competenze professionali. Nel contesto di una disamina

dell'apprendere attraverso le comunità di pratica, particolarmente interessante sono i percorsi di alternanza scuola-lavoro in quanto modalità di formazione che permette di realizzare un apprendimento simile a quello che si realizza nelle comunità di pratica poiché in essi si riproducono le stesse dinamiche e gli stessi processi che caratterizzano le comunità di pratica stesse⁶⁴. Attraverso il tirocinio, lo studente ha l'opportunità di inserirsi in una comunità professionale e nelle sue articolazioni formali (comunità professionali) e informali (comunità di pratica). Ogni pratica all'interno delle comunità dà luogo a due processi: la partecipazione e la reificazione. Il primo processo si verifica attraverso la partecipazione alle pratiche della comunità, le interazioni fra i membri, lo scambio di significati che fanno acquisire al soggetto nuovi apprendimenti, nuovi significati e interpretazioni che modificano il sé. La legge n. 107/2015, all'art. 1 comma 40, fa un esplicito riferimento alle convenzioni stipulate tra scuola e struttura ospitante in cui si rilevano le condizioni di svolgimento del percorso formativo e di partecipazione alla comunità professionale ed, in particolare, la natura delle attività che lo studente è chiamato a svolgere durante il periodo di alternanza scuola-lavoro all'interno della struttura ospitante, coerenti con gli obiettivi del progetto formativo condiviso tra la struttura ospitante stessa e l'istituzione scolastica e con i risultati di apprendimento previsti dal profilo educativo dell'indirizzo di studi⁶⁵. Il termine "partecipazione" evidenzia il superamento del modello dell'apprendimento professionale inteso come semplice trasferimento di conoscenze decontestualizzate⁶⁶: attraverso un graduale inserimento nella comunità, lo studente-tirocinante non si limita ad applicare le conoscenze teoriche che ha già acquisito in altri luoghi (scuola) ma apprende, tramite un vero e proprio processo di inculturazione, un repertorio costituito da diversi elementi espliciti ed impliciti quali norme, routine, narrazioni, simboli, rituali, consuetudini, linguaggi specifici⁶⁷; l'apprendimento, dunque, non è più basato sulla memorizzazione di "repertori di soluzioni" preconfezionati ma su una collaborazione "generativa" di nuova conoscenza⁶⁸. La condizione di tirocinante consente allo studente di inserirsi in una specifica comunità professionale secondo un processo basato sulla partecipazione periferica legittimata (*Legitimate Peripheral Participation, LPP*)⁶⁹. Grazie a questo

particolare tipo di processo, il tirocinante-novizio inizia il suo percorso di apprendimento attraverso una partecipazione periferica per poi spostarsi, nel tempo, verso altre posizioni interne e più centrali alla comunità: la perifericità dei “nuovi arrivati”, che si contrappone alla partecipazione piena degli “anziani”, è collegata alle questioni dell’accesso alla rete della comunità e all’apertura, all’attraversamento dei confini della comunità stessa⁷⁰.

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

quotidianamente e gradualmente dai membri dell’impresa quando dimostrano di potersi fidare del novizio, sancisce il riconoscimento sociale dell’appartenenza di quest’ultimo alla comunità dei professionisti. La consapevolezza del miglioramento delle proprie competenze professionali genera a sua volta l’*empowerment* del tirocinante il quale, nel momento in cui acquisisce uno status all’interno della comunità professionale, viene legittimato non solo all’osservazione ma anche alla partecipazione ad alcune pratiche. Spetta all’impresa decidere a quali opportunità di apprendimento il tirocinante potrà accedere, definendo esperienze di quantità e di qualità molto diverse. L’intento, esplicitato nella Legge n. 107/2015 e nella Guida operativa MIUR sull’ASL (2015), è di costruire un processo che veda, nel corso degli anni scolastici, un crescente coinvolgimento degli studenti nelle attività presso le imprese o gli enti, accompagnato dall’evoluzione delle finalità dell’alternanza da obiettivi puramente orientativi ad obiettivi finalizzati all’acquisizione di competenze lavorative e trasversali attraverso l’esperienza, secondo i concetti di gradualità e progressività, tanto che tutti i dati utili all’orientamento e all’accesso al mondo del lavoro, le competenze acquisite e anche le esperienze in alternanza, sono presenti nel curriculum dello studente⁷¹. Ne consegue una pluralità di possibili tipologie di approccio, di inserimento e di esperienze dei tirocinanti. Generalmente, in una azienda o in una impresa, come in altri ambienti di lavoro, i tirocinanti eseguono dei compiti specifici, alcuni dei quali ritenuti particolarmente significativi e resi prescrittivi dal progetto di tirocinio, altri derivanti dalle esigenze del contesto in un dato momento.

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

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

Alla base della comunità di pratica vi è, infatti, una concezione di persona come capacità di incontro⁷² e di reciprocità⁷³ che porta a concepire i suoi membri come prossimi⁷⁴ tra loro e disposti a sostenersi nei momenti di difficoltà. All'interno delle comunità di pratica gli studenti-tirocinanti apprendono uno dall'altro, uno con l'altro, uno per l'altro condividendo la conoscenza acquisita, l'entusiasmo, le sfide e i vantaggi che il loro apprendimento produce. È attraverso un'adeguata esperienza in una comunità di pratica professionale che lo studente-tirocinante può essere aiutato, altresì, ad acquisire competenze e a sperimentare se stesso come "professionista riflessivo"⁷⁵, in grado di riflettere sul proprio lavoro e sulle situazioni caratterizzate da incertezza, unicità e conflitti valorizzando le conoscenze tacite dell'azione professionale, la riflessione nel corso dell'azione, fornendo, infine, non la soluzione ad un problema, ma la reimpostazione e il rimodellamento di una situazione problematica e la produzione.

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

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

Risulta rilevante sottolineare che il processo di costruzione delle competenze attraverso la partecipazione alla vita professionale e il coinvolgimento in processi di reificazione produce anche degli effetti sull'identità: il tirocinante mentre apprende si trasforma, cambia se stesso fino a riconoscersi quasi come professionista. Normalmente questo processo non viene subito: il tirocinante avverte l'esigenza di trovare un nuovo equilibrio tra un'identità che è il frutto della sua storia pregressa e l'esigenza di dare significati alle nuove esperienze vissute; conseguentemente sceglie una sua personale traiettoria di avvicinamento al centro della comunità e ciò implica un parallelo processo di rafforzamento dell'identità che consegue dalla possibilità per il neofita di assumere nel tempo ruoli sempre più attivi all'interno della comunità, fino ad essere riconosciuto egli stesso come "membro esperto". In questo senso, la formazione professionale, identificata come campo di promozione di apprendimenti strumentali, di *skills*, di informazioni, può essere tematizzata anche come un processo di trasformazione collegato con la de-costruzione e ri-costruzione dell'identità di un soggetto individuale o di una comunità: partecipando al contesto culturale e agli scambi interpretativi che si svolgono all'interno di esso, lo studente-tirocinante da una parte modifica il sistema culturale tramite le azioni ermeneutico-interpretative che pone in atto, dall'altra, accede tramite queste azioni alla propria identità soggettiva, al proprio sé⁷⁷.

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

classe (comunicazione dei contenuti qualificanti dei tirocini; attività di formazione *peer-to-peer*; *project work* guidati dall'azienda, etc.); organizzare l'eventuale ripresa di "contenuti essenziali" trattati a scuola, attraverso lo studio individuale, la fornitura di sussidi didattici, la gestione di sessioni d'aula o di laboratorio supplementari, come previsto dall'articolo 1, comma 60, della Legge n.107/2015⁷⁸; valutare gli apprendimenti acquisiti e le competenze sviluppate nel corso delle attività di allineamento, utilizzando gli stessi criteri definiti in sede di programmazione dell'alternanza⁷⁹.

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

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

ricostruendo i significati di un agire quotidiano che, più o meno tacitamente, disegna e confluiscano nel curriculum. Riassumendo, la riflessione permette di agire, dal lato dello studente-tirocinante, sulla dimensione del percepito (in che modo lo studente-tirocinante ha percepito i luoghi di lavoro e l'esperienza di ASL?), dal lato del tutor interno e dell'équipe pedagogica, sulla dimensione del dichiarato (il modo in cui sono stati pianificati sia i contesti lavorativi che quelli d'aula è stato adeguato rispetto allo scopo?), dal lato del tutor esterno, sulla dimensione dell'agito (le strategie messe in atto per assicurare la partecipazione degli studenti-tirocinanti alle pratiche degli ambienti di lavoro sono state adeguate?). Pertanto, l'esperienza di riflessione può essere tematizzata come azione di accompagnamento, sviluppo e cura di comunità di pratiche, grazie alla quale docenti, personale esperto e studenti-tirocinanti possono riflettere e imparare insieme. Valorizzare l'esperienza in termini di comunità di pratiche significa rilevare l'importanza del sapere pratico-professionale in quanto sapere specifico che si crea durante il circolo virtuoso teoria-pratica-teoria: esso si produce a partire dall'acquisizione di conoscenze teoriche durante la preparazione iniziale, si trasforma durante l'esercizio della professione e si ri-costruisce teoricamente arricchendosi con nuove conoscenze ed *expertise*⁸⁰ quando la pratica diventa oggetto di indagine e di riflessione individuale e collettiva, ovvero di ricerca (comunità di pratica). In accordo con quanto sostenuto da Wenger, McDermot e Snyder⁸¹, e più recentemente da Lipari e Valentini⁸², per una formazione professionale intesa come coltivazione di comunità di pratica, si tratterà di individuare i temi oggetto di interesse strategico attorno ai quali i tirocinanti possono associarsi tra loro al fine di costruire la propria identità sulla base di una condivisione di un percorso comune (il settore disciplinare) nonché di attività, conoscenze, esperienze ed interessi simili; in secondo luogo, si tratterà di incoraggiare la fiducia tra i partecipanti, il rispetto, l'ascolto reciproco e la condivisione delle idee, alla cui base si collocano le condizioni favorevoli per la nascita della comunità stessa; rispetto alla pratica, si cercherà di mettere in evidenza e valorizzare la "produttività" della comunità, vale a dire tutto ciò che, in termini di nuove conoscenze, frutto del lavoro d'insieme, il gruppo riesce di volta in volta a conseguire. In tal modo, anche a scuola si crea

un'occasione per "ricomporre" l'esperienza svolta nel corso del tirocinio e in cui integrare la dimensione individuale con quella collettiva dell'apprendere attraverso la discussione e l'interazione⁸³. È infatti a partire dalle narrazioni, nella triplice modalità del raccontare, dell'ascoltare e dello scrivere, che risulta possibile attivare una specifica riflessività interrogando criticamente l'esperienza formativa, fino a fare emergere le tante dimensioni nascoste della pratica e sollecitare processi sociali di negoziazione di significato, di trasmissione-costruzione della conoscenza, co-costruzione di processi di apprendimento⁸⁴ e di "storie condivise di apprendimento"⁸⁵ attraverso processi di accompagnamento e sostegno formativo. Le "conversazioni riflessive" chiamano in causa un contesto di significato condiviso, l'appartenenza dei tirocinanti ad una famiglia professionale e in particolare ad una comunità con cui condividere determinate pratiche. Il raccontare storie si presenta quindi come uno dei canali privilegiati per scambiare conoscenze tra pari e per fare circolare conoscenza dentro la comunità di pratiche⁸⁶. Un ruolo molto importante nei processi riflessivi tramite narrazione, oltre che dalle conversazioni riflessive nelle strutture ospitanti e in aula, è svolto anche dal diario di bordo, dal portfolio delle competenze, dal report finale compilati dallo studente-tirocinante che non si configurano semplicemente come atti di scrittura formale attraverso cui rendere testimonianza di una competenza acquisita, ma rappresentano un momento di riflessione sull'esperienza vissuta e di comprensione della sua portata formativa e orientativa. In questo senso risulta possibile parlare di "apprendimento tramite la narrazione".

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

dell'azienda o dell'impresa ospitante, i tutor scolastici, il responsabile organizzativo e l'équipe pedagogica, rimanendo ai confini, grazie alle discussioni con i tirocinanti sulle esperienze da loro vissute, hanno l'opportunità di affacciarsi su molteplici comunità di pratica. Le suddette riflessioni sulla visione del tirocinio formativo in termini di coltivazione di comunità di pratiche possono essere considerate un piccolo ma significativo esempio delle potenzialità formative offerte dal superamento della separazione, per una reale integrazione tra scuola e lavoro⁸⁷.

Prospettive future

L'alternanza è una metodologia didattica che concorre a "disciplinare" l'acquisizione del sapere, ha una valenza che potrebbe essere definita "trasformativa" ed esperienziale⁸⁸, in quanto contribuisce a dare una forma diversa ai saperi, privilegiando strategie metodologiche ritenute efficaci ai fini motivazionali⁸⁹ e valorizzando l'affiancamento dello studente da parte di attori che provengono sia dall'interno che dall'esterno della scuola⁹⁰. Nell'ASL costituiscono fattori rilevanti: la progettazione dell'esperienza come strumento in grado di mettere in comunicazione le diverse comunità coinvolte e conciliare le prospettive; l'accesso alla pratica nel senso che gli studenti devono vedere realizzata la possibilità di entrare nei contesti lavorativi come membri a pieno titolo, legittimati, nonché avere l'opportunità di confrontarsi con le attività che connotano la comunità di pratica anche se da posizioni periferiche; l'analisi della pratica agita dagli studenti nei contesti di lavoro e la riflessione messa in atto sull'esperienza; il ruolo dei tutor (interni ed esterni) come figure di intermediazione.

Il modello proposto dalle comunità di pratica, grazie alla capacità di agire più sulle teorie in uso che su quelle dichiarate, di integrare le conoscenze tacite, di riflettere sulle situazioni problematiche, di produrre sapere pratico, e quindi contestualizzato, di rendere viva la rete di contatti e il patrimonio umano e professionale creato durante le esperienze di formazione, evitando un'eventuale caduta nell'isolamento formativo e professionale, potrebbe avere un impatto di rilievo sullo sviluppo formativo e professionale dello studente, anche rispetto ad altre attività di formazione⁹¹. In presenza di organizzazioni disposte a

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

Quali possono essere le prospettive future in merito all'intreccio tra ASL e comunità di pratiche? Tenendo in considerazione da una parte la pervasività delle tecnologie e delle forme di comunicazione mediata dal computer che, agendo sulle motivazioni ad apprendere dello studente, sollecitano nuove problematiche di metodo, dall'altra le riflessioni di Perla⁹² sulle prospettive metodologiche legate al costrutto di comunità di pratica che destano l'attenzione degli studiosi e dei ricercatori per gli sviluppi che lasciano prefigurare dal punto di vista didattico, ossia la progettazione *community-based*⁹³, basata sulla metafora organicistica della coltivazione, e le comunità di pratica virtuali⁹⁴ e ambienti di *community*⁹⁵, si potrebbe, ad esempio, ipotizzare la possibilità di dare sia agli insegnanti che agli studenti-tirocinanti l'opportunità di integrare i percorsi di ASL *face to face* con un *training* in piattaforma virtuale in cui scuole, studenti, docenti, tutor scolastici e aziendali siano dotati di tutti gli strumenti necessari per lavorare secondo le metodologie previste dal progetto, nell'ambito di un contesto interattivo in cui sperimentare l'opportunità di mantenere sia legami sociali *de visu* che virtuali.

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

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

obiettivo comune. Nell'ambito dei suddetti percorsi, gli allievi dei vari indirizzi di studio dovranno essere stimolati ad una riflessione sulle loro "esperienze di lavoro" sia a scuola che negli ambienti digitali poiché la riflessività è necessaria ed utile per acquisire e interiorizzare gli elementi costitutivi della "cultura del lavoro": come ribadito nel paragrafo precedente, la riflessione permette infatti di dirigere in modo consapevole e prospettico le proprie azioni configurandosi come dispositivo regolativo in grado non solo di comprendere e controllare l'esperienza, ma soprattutto di dirigere e controllare l'agire umano nonché di validare l'intelligibilità di quanto si fa, del perché lo si fa e di come lo si fa⁹⁶. Si ritiene che in questo modo si potrebbero porre le basi per lo sviluppo di

una intenzionalità orientativa intesa come processo che la persona mette in atto spontaneamente per gestire con consapevolezza (capacità riflessiva), con autonomia (capacità di autodefinizione) e responsabilità (di sé verso gli altri) le proprie scelte⁹⁷, attraverso l'implementazione e lo sviluppo di forme di "alternanza digitale" in un costante confronto con il reale. Risulta evidente che l'esperienza professionale delle Imprese Formative Simulate e, più in particolare, dell'applicazione al mondo della scuola delle teorie provenienti dal mondo della rete, come ad esempio le teorie e le esperienze di *gamification* o apprendimento per mezzo di giochi interattivi⁹⁸, incoraggia a muoversi in tale direzione.

ROSSANA SICURELLO
University of Enna "Kore"

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

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

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

⁴ N. Ordine, *L'utilità dell'inutile*, Bompiani, Milano 2013.

⁵ G. Bertagna (Ed.), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Cisem, Quaderni, Franco Angeli, Milano 2013.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici, in «Nuova Secondaria», n. 10, giugno 2016 - Anno XXXIII, pp. 16-38. Si segnalano, inoltre, le numerose Buone pratiche di alternanza scuola-lavoro che negli ultimi anni si sono sviluppate attraverso la collaborazione scuole-imprese, come il progetto DESI (*Dual Education System Italy*) avviato in Emilia Romagna nel settore della meccanica e mecatronica, le iniziative da parte della quasi totalità delle Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, attivate nell'ambito della formazione, dell'orientamento formativo e professionale, dell'educazione all'imprenditorialità e dell'alternanza scuola-lavoro, anche attraverso la promozione di stage e tirocini (in Italia e all'estero). Alcune di esse hanno ottenuto un riconoscimento nell'ambito di un progetto specifico promosso da UNIONCAMERE - Unione italiana delle Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura. Alcuni utili link di riferimento alle "Buone pratiche" messe in atto dalle Camere di commercio nel campo dell'alternanza scuola lavoro sono indicati di seguito: <http://www.ago.camcom.it/buone-pratiche/P51A0C0S0I-1O0/Progetti-segnalati-dal-sistema-camerale.htm>.

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

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

²⁷ J. Lave, E. Wenger, *Situated learning: legitimate peripheral participation*, cit.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁴⁹ Legge n. 107/2015, comma 33.

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

⁵¹ Legge n.107/2015 art.1, comma 14.

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

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

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

⁵⁵ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit.

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

⁵⁷ C. Lévi-Strauss, *Anthropologie structurale*, Plon, Paris 1958.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁷¹ Legge 107/2015 art. 1 comma 28.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁹⁰ C. Gentili, *Scuola ed extra-scuola*, La Scuola, Brescia 2003.

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

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

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

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

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

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

⁹⁷ P. Petrucci, *Psicologia dell'orientamento. Ambiti teorici e campi applicativi*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 9.

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

**Maestri artigiani, novizi e creatività pratica.
Il caso di un'organizzazione artigiana**

**Master craftsmen, newcomers and practical creativity.
The case of a craft organization**

FRANCESCA BRACCI

This article presents a case study focusing on the dynamics present within an organizational context and aiming at analyzing trajectories of educational practice and professional development designed in a company in northern Italy, mainly of a craft nature, which represents an excellence of the Made-in-Italy luxury.

KEYWORDS: *PROJECT-BASED LEARNING, COMUNITÀ DI PRATICA, CAMBIAMENTO ORGANIZZATIVO, TRAIETTORIE DI SVILUPPO PROFESSIONALE, ON-THE-JOB TRAINING*

L'articolo presenta uno studio di caso che si focalizza sulle dinamiche presenti all'interno di un contesto organizzativo e ha l'obiettivo di analizzare le traiettorie di pratica formativa e di crescita professionale costruite in un'azienda dell'Italia settentrionale, prevalentemente a carattere artigianale, che rappresenta un'eccellenza del *Made in Italy* nel settore del lusso¹. Sono presentati il percorso e i principali risultati di un'esperienza di consulenza che ha cercato di rispondere all'esigenza, manifestata dai *manager* dell'organizzazione, di progettare strategie di formazione d'ingresso per i dipendenti neoassunti in una struttura aziendale, l'area tecnica, che travalicassero forme consolidate di istruzione in aula². L'area tecnica è depositaria del *know how* legato alla tradizione locale della lavorazione dei pellami e ritenuto strategico per un'organizzazione che si caratterizza per la realizzazione di prodotti di pelletteria a elevato contenuto artistico e artigianale. Vale la pena porre in evidenza che l'ottanta per cento del fatturato è riconducibile al settore della pelletteria.

L'esigenza espressa dalla committenza era ritenuta particolarmente urgente perché: (1) la maggior parte dei professionisti che lavoravano nell'area tecnica avrebbe raggiunto l'età pensionabile entro i cinque anni successivi;

(2) nell'ultimo biennio erano stati rilevati, all'interno della struttura in questione, numerosi casi di abbandono del posto di lavoro dopo pochi mesi dall'assunzione con contratto di apprendistato; (3) il modello formativo per i novizi che i *manager* delle risorse umane avevano provato a introdurre, la scuola di pelletteria, si era rivelato fallimentare. In particolare, gli artigiani si erano mostrati carichi di resistenze a condividere i segreti del proprio mestiere oltreché incapaci di esplicitare e formalizzare le competenze situate che li rendevano *esperti*. Del resto, la scuola della pelletteria prevedeva aule con gli studenti (i *newcomer*) che avrebbero appreso e i docenti (i professionisti dell'area tecnica) che avrebbero insegnato e trasmesso i saperi che gelosamente custodivano in *format* altamente strutturati.

L'ipotesi sostenuta è consistita nel costruire soluzioni condivise e conoscenze significative con (e non su) i diversi attori coinvolti attraverso il confronto con i problemi reali caratterizzanti la vita organizzativa e professionale che i bisogni manifestati dalla committenza richiedevano di esplicitare. L'articolazione del lavoro ha cercato di supportare i professionisti coinvolti a: (1) costruire contesti di apprendimento in grado di trasformare il *saper fare* degli artigiani dell'area tecnica, cioè quella

forma di conoscenza che è custodita nelle pratiche lavorative e che è costantemente rinnovata attraverso la creatività pratica (Gherardi S., 2012) in processi discorsivi e collaborativi che sapessero rendere comprensibili compiti, soluzioni e innovazioni; (2) definire traiettorie di partecipazione dei novizi alle pratiche esperte delle diverse comunità professionali presenti nell'azienda.

Sono state intraprese iniziative dirette alla coltivazione di comunità di pratiche (Wenger E., McDermott R., Snyder W. M., 2007) e alla promozione della loro capacità di relazionarsi, di superare i confini di nicchie locali di esperienza professionale e di affrontare problemi trasversali a singoli *team*. La posta in gioco è consistita nella definizione di un *contesto* che inducesse alla collaborazione in situazioni in cui la tendenza spontanea spingeva più alla ricerca individuale di soluzione dei problemi che alla condivisione e al sostegno reciproco.

Gli *outcome* attesi dalla committenza sono stati:

- l'identificazione e la diffusione del *know how* tecnico legato alla tradizione della lavorazione dei pellami sedimentata localmente;
- l'esplicitazione e la formazione nelle *core competence*;
- la costruzione delle condizioni di sostenibilità e partecipazione a pratiche professionali condivise;
- lo sviluppo di una strategia di disseminazione dell'innovazione;
- la condivisione degli obiettivi negoziati con i partecipanti;
- la realizzazione di risorse messe a disposizione di tutti, ad esempio una serie di *flip book* e *report*.

È stato adottato un insieme di strumenti e dispositivi, comprendenti rilevazioni etnografiche e tecniche di raccolta di dati auto-narrativi, piani di azione e metodologie valutative. L'esperienza di consulenza si è mossa all'interno di una prospettiva epistemologica *costruzionista* (sensibile ai processi di *sensemaking* attraverso cui si costruiscono i contesti lavorativi), *conversazionale* (attenta alle produzioni discorsive e agli scambi sociali che danno forma all'ordine della vita condiviso in un ambiente organizzativo) e *narrativa* (orientata a cogliere le forme assunte da sistemi di significato individuali e collettivi di fronte a culture e identità intese come testo da interpretare) (Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G., 2012).

In questa prospettiva, il contesto nel quale il lavoro è espletato non è precostituito, ma attivamente costruito in tanti quadri situazionali che interpretano le situazioni ritagliandole dall'ambiente. Il lavoro è un saper fare, un saper contribuire quotidianamente alle pratiche della comunità di professionisti in seno alla quale si opera, si coopera e si confligge (Gherardi S., Bruni A., 2007). I contesti organizzativi si precisano come contesti di ricerca sui processi di lavoro e apprendimento (Zuccheromaglio C., 2002). Ci si allontana da quanti credono, anche in campo sociale e umano, che non esista una buona pratica senza prima una buona teoria per sottolineare l'assunto secondo cui una buona pratica sia anche quella che origina nel presente nuove conoscenze con l'aiuto del sapere prodotto nel passato.

Il framework teorico: *project-based learning* nei contesti di lavoro

Le prospettive teorico-concettuali e pratiche che hanno caratterizzato il percorso di consulenza sono riconducibili agli approcci *project-based learning*, cioè a quelle tradizioni epistemologiche che utilizzano, nell'ambito di progetti aventi una durata circoscritta nel tempo, le esperienze di vita reale dei partecipanti per raggiungere obiettivi prefissati e per supportare apprendimenti individuali, collettivi e organizzativi (DeFillippi R., 2001). Gli studiosi che se ne sono occupati (Ayas K., Zeniuk N., 2001; Arthur M. B., DeFillippi R. J., Jones C., 2001; Scarbrough H., Swan J., Laurent S., Bresnen M., Edelman L., Newell S., 2004; Poell, R., Yorks, L., Marsick, V. J., 2009) hanno individuato quattro principali tipologie di *project-based learning*, quali l'*action learning*, l'*action science*, l'*action research* e la comunità di pratica. L'*action learning* presuppone che gli adulti apprendano più efficacemente quando sono sollecitati a lavorare sui problemi caratterizzanti la propria vita organizzativa (Revans R. W., 1982). In questa prospettiva l'apprendimento rappresenta l'esito dell'interazione tra le attività di formazione programmata, che generano principalmente conoscenze teoretiche ed esplicite, e i processi di interrogazione che nascono in modo spontaneo dall'interpretazione dell'esperienza e coinvolgono saperi perlopiù taciti. L'*action science* implica processi di autoriflessione guidata sugli assunti che si è soliti dare per

scontato e sulle proprie *teorie in uso* (le azioni) (Argyris C., Schön D. A., 1978). Gli interventi che seguono questa logica richiedono di comprendere e trasformare gli assunti impliciti che ostacolano l'apprendimento e canalizzano l'elaborazione dell'esperienza in *pattern* preriflessivi, automatici e ripetitivi. L'*action research* si focalizza sullo sviluppo di teorie situate e sul cambiamento di pratiche sedimentate che siano la risultante di modalità di produzione e di condivisione tra ricercatori e *practitioner* (Lewin K., 1946). Di qui, l'apprendimento si costruisce attraverso un processo iterativo di ricerca e azione orientato ad attuare ciò che emerge durante il progetto. La comunità di pratica rileva che l'apprendimento diventa sempre più profondo a mano a mano che i soggetti modificano la loro partecipazione al progetto da periferica a posizioni sempre più centrali all'interno delle comunità esistenti o in divenire (Wenger E., 2006). È da evidenziare l'importanza di apprendere ad assumere ruoli di mediazione che permettano di sostenere e valorizzare gli spazi di intersezione tra le diverse comunità a cui si appartiene. Ciò che queste tradizioni di ricerca hanno in comune è l'interesse per gli apprendimenti che gli adulti sono in grado di generare attraverso la partecipazione a esperienze di vita reale al lavoro, nelle comunità o in altri contesti sociali (Roberson D., Merriam S., 2005). Queste forme di *project-based learning* sono *theme-based*, hanno un tempo limitato e privilegiano *setting* gruppalari in cui rintracciare le molteplici forme che la conoscenza può assumere (tacita ed esplicita, individuale e collettiva, teorica e pratica).

ein (2000) sottolinea che il *project-based learning* richieda di prendere in considerazione le pratiche riflessive in cui i partecipanti sono impegnati. Le pratiche riflessive sono i processi e i metodi che consentono agli attori coinvolti di dare senso alla propria esperienza progettuale e di conseguire apprendimenti che permettano di convertire saperi taciti e impliciti in conoscenze esplicite. Il tentativo stesso di dare senso all'esperienza progettuale in cui si è coinvolti, confrontandosi, ad esempio, con gli altri membri del gruppo, contribuisce a costruire narrazioni attraverso cui condividere i risultati conseguiti e a cui attingere per orientare le proprie azioni future.

È da osservare che le tradizioni epistemologiche tratteggiate differiscono nei tipi di *insight* e di significati che le pratiche riflessive possono generare (DeFillippi R.,

2001). In particolare, l'*action learning* solitamente enfatizza la riflessione centrata sui comportamenti e sulle dimensioni politiche che influenzano le esigenze specifiche di un progetto e il raggiungimento degli obiettivi. Al contrario, l'*action science* non si focalizza sulla riflessione comportamentale, ma sull'auto-esame dei processi di pensiero critico fondanti il modo in cui i soggetti definiscono i problemi e gli eventi che attraversano i contesti in cui si muovono. L'*action research* evidenzia la necessità che ricercatori e *practitioner* sviluppino capacità riflessive sulle conseguenze delle proprie sperimentazioni e degli interventi che stanno realizzando per conseguire il cambiamento progettato. I partecipanti, infine, possono essere supportati a costruire, in determinati ambienti e a certe condizioni, comunità di pratica riflessive che nascono attraverso esperienze informali e scambi sociali di produzione e circolazione di conoscenze oppure attraverso il riconoscimento, la legittimazione e la valorizzazione delle innovazioni autonomamente prodotte dagli attori in gioco. Ciò implica la necessità di elaborare strategie adeguate alle concrete possibilità di apprendimento manifestate dai membri delle comunità di pratica.

La famiglia di approcci *project-based learning*, pur nella loro eterogeneità e diversità, è accomunata dall'assunto secondo cui la conoscenza deriva e serve all'azione. L'accento è posto sulla possibilità di sviluppare un sapere in grado di rendere più efficace l'azione sociale e di migliorare l'allineamento tra autoconsapevolezza, azione e conoscenza dell'altro. D'altra parte, il grado in cui gli attori utilizzano apprendimenti individuali come leva strategica per costruire apprendimenti collettivi nei *team* e nelle comunità o a livello gruppalare e organizzativo dipende da molteplici fattori, quali le capacità personali, la struttura e la cultura organizzativa, la *leadership*, la misura in cui il progetto implica una sfida organizzativa ritenuta particolarmente critica, e le modalità attraverso cui i partecipanti sono legittimati e incoraggiati a mettere in discussione o modificare valori, norme e pratiche sedimentate o culture organizzative.

Saperi in bilico: come trasformare l'esperienza tacita in conoscenza esplicita?

I restanti paragrafi presentano i principali risultati emersi dall'esperienza di consulenza e fanno riferimento a quanto emerso dall'utilizzo di metodologie etnografiche, soffermandosi in particolar modo sulle intersezioni tra pratiche di *routine* e d'innovazione, sui processi di costruzione di identità individuali e collettive, e sulle forme di appartenenza all'azienda che i partecipanti hanno raccontato, mostrato e agito durante la rilevazione. Sono affrontati due aspetti rilevanti per comprendere ciò che è emerso e come si è cercato di risolvere i problemi da cui si è partiti. La prima focalizzazione tematica riguarda i costrutti di *creatività e materialità* perché hanno rappresentato punti di accesso a prospettive di significato più ampie che hanno consentito di comprendere le modalità attraverso cui gli attori in gioco interpretano la vita organizzativa e costruiscono conoscenze capaci di conversare con le situazioni più o meno problematiche che incontrano. La seconda dimensione descrive l'artefatto educativo progettato per: (1) individuare, legittimare e formalizzare le competenze situate dei *practitioner* definibili come *esperti*, cioè dei professionisti dell'area tecnica; e (2) supportare i novizi ad apprendere tali competenze³. La struttura di facilitazione che ha permesso ai *newcomer* di accedere alle conoscenze, alle azioni, alle pratiche e ai saperi situati che hanno concorso a rendere l'azienda un'eccellenza internazionale nel settore del lusso è stata la realizzazione di ciò che gli stessi partecipanti hanno chiamato *bottega artigiana*. La *bottega artigiana*, che si è configurata come un *laboratorio* permanente, ha rappresentato un dispositivo di mediazione e di sviluppo professionale che ha messo i membri dell'area tecnica nella condizione di riconoscere il valore della perizia artigiana, la volontà di salvaguardarla e la necessità di sistematizzare in un'ottica di continuità generazionale le tecniche della tradizione di lavorazione dei pellami.

È stata promossa l'idea di un *esperto socievole* (Sennett R., 2008) il cui sapere è chiamato a diventare oggetto di riflessione e a creare una sorta di vincolo sociale che solleciti tutti gli altri membri della comunità professionale a farne parte. Il sapere individuale è diventato esperienza di comunità. Ciò che si è voluto evitare è un'accumulazione egoistica della competenza.

La creatività come pratica sociale. L'idea è dialogo

Il tema della creatività richiama retoriche che enfatizzano l'eccezionalità di una dote particolare o di un individuo fuori dal normale, ma le osservazioni e le interviste condotte hanno spinto ad assumere posizioni distanti da definizioni aprioristiche. Gli interrogativi che sono andati formandosi sono stati: come prende forma la creatività pratica? Come si apprende quel saper fare contrassegnato dall'eccellenza? Come si giunge a dire che una cosa è fatta a regola d'arte?

Il tentativo di rispondere a queste domande ha richiesto di mettere a fuoco le pratiche della creatività alla ricerca di quel sapere che la esprime e la riproduce in modo sapiente. In questo senso, il concetto di pratica ha fornito uno schema interpretativo che ha permesso di comprendere l'importanza che nell'azienda assume il non separare il soggetto dall'oggetto, il fare dagli strumenti, la mente dalla mano, il pensare dal fare. I significati che i professionisti coinvolti hanno attribuito al costrutto di creatività non si connotano con un carico romantico eccessivo, il mistero dell'ispirazione o le pretese del genio, ma richiamano ciò che le persone fanno, i gesti delle proprie mani o l'uso degli attrezzi e degli strumenti. La creatività avvicina mestiere e arte, perché tutte le tecniche contengono valenze espressive e l'artigianalità pone in

primo piano sia atti semplici come l'afferramento e la prensione sia atti complessi come l'imparare dalla resistenza e dall'ambiguità, atti che conferiscono agli attrezzi e ai costrutti materiali umani una forma intelligibile (Sennett R., 2008, p. 279).

È da rilevare che i professionisti sia dell'area tecnica sia dello stile hanno riconosciuto che la creatività nell'azienda e l'eccellenza dei suoi prodotti in termini di qualità e innovazione risiedono perlopiù nella capacità di tenere unite la mano e la testa attraverso una conversazione stringente con i materiali. La mano non è sminuita a forza esecutrice: la pratica genera conoscenza e il coinvolgimento materiale rivela se e come un'idea possa essere realizzabile. Per esempio, il direttore dello stile pelletteria afferma che *sono gli artigiani che sanno come fare a manipolare la pelle, uno che fa lo stilista non sa niente. Devi stare attento a non rimanere chiuso a fare*

disegnini inutili perché pensi una cosa che credi sia bellissima e poi sbagli tutta la lavorazione che non è giusta per quella borsa lì e viene una schifezza.

Il direttore della modelleria sostiene che il proprio lavoro richiede una certa sensibilità, per non parlare di una dose infinita di pazienza e di umiltà, solo con questo bagaglio si può fare bene questo lavoro e si riesce a produrre opere che sono un miscuglio di artigianalità e arte. E questa eccellenza deve partire dagli operai. Tutti qui impariamo dalle cose e con le mani sporche.

Un operaio dell'area tecnica evidenzia che *le cose nascono più a caso che se ti metti a tavolino: se ti metti a tavolino a pensare come realizzare una borsa, un manico, una cucitura, è sicuro che non ti viene, se provi a fare una borsa, ci lavori e magari scopri di aver fatto una cosa che rimane nel tempo.*

I segmenti narrativi riportati mettono in luce come sia il processo di realizzazione di un'idea creativa a rivelarne i punti di forza e le criticità. La capacità di relazionarsi e di immergersi nel mondo materiale consente di scoprire i problemi, laddove l'idea può nascondersi perché impossibilitata a predirli. La sfida sembra consistere nel tenere insieme rappresentazioni mentali ed esecuzione competente. Apprendere dalle cose e con le mani sporche significa prestare attenzione alla qualità dei dettagli di un pellame o di una particolare cucitura. È tratteggiato un materialismo culturale che cerca di individuare gli snodi in cui è possibile intercettare il bello replicabile e di comprendere come esso è strutturato.

Al contrario di quelle imprese che si muovono in territori frammentati e che possono avere modellisti thailandesi e stilisti milanesi, l'azienda non segue nella produzione del prodotto la "geografia della globalizzazione". Si ha a che fare con una comunità professionale che condivide un insieme di valori e si alimenta di un dibattito continuo tra estetica e pratica del quotidiano. Il sapere è comune, distribuito, accresce in modo incrementale, rende capaci di proferire buoni enunciati denotativi e al contempo buoni enunciati prescrittivi e valutativi, sembra coincidere con una formazione estesa di competenze (Lyotard J. F., 1981).

Il direttore artistico sostiene che *un'idea è un dialogo. Anche se nasce quando si è soli, si sviluppa in una conversazione, altrimenti rimane una cosa sterile, poco fruttuosa, incomprensibile. Le idee nascono durante le*

conversazioni, ci deve essere uno scambio, qualcosa che rimbalza in diverse direzioni, così cresce. Se vuoi avere una buona idea è importante sbagliare, provare e riprovare. Il colpo di genio ce lo può avere chiunque.

Emerge una teoria sociale e situata del processo creativo che parte da un assunto condiviso dalla cultura organizzativa secondo cui l'ideazione di un prodotto è l'esito di un processo sociale di costruzione della conoscenza e si fonda sulla capacità di:

- coniugare abilità tecniche, impegno, passione e senso di appartenenza;
- costruire un rapporto stringente tra idea e realizzazione;
- supportare una transizione continua tra idealità e materialità.

Gli attori organizzativi richiamano l'idea di una *manifattura collettiva* (Deming W. E., 1986) originata dalla condivisione di obiettivi da raggiungere e dallo sviluppo di un dialogo reciproco.

La bottega artigiana. Il filo ininterrotto della perizia nel fare

Il paragrafo presenta l'artefatto educativo costruito con i partecipanti per formare i nuovi artigiani. Le attività di progettazione hanno creato aree di sosta per consentire di sviluppare specifici piani d'azione, prima che questi fossero agiti nella fase di sperimentazione attiva. La definizione dei piani d'azione ha incluso l'analisi delle logiche motivazionali sottese alle attività che si ipotizzava di condurre, ai soggetti che si riteneva opportuno coinvolgere, alla previsione circa le linee temporali in cui gli eventi si sarebbero collocati e alle tipologie di dati che era necessario raccogliere per capire se e come tale piano avrebbe funzionato. Questa fase è stata cruciale perché ha permesso ai partecipanti di:

- porre l'enfasi sull'apprendimento e non sull'insegnamento;
- assumere l'apprendimento come processo di partecipazione aperto sia ai nuovi sia agli anziani;
- condividere l'idea che l'apprendimento avvenga durante l'azione e sia dedicato a compiti che cambiano nel tempo;
- sfruttare le opportunità offerte dalla pratica;

- interpretare la costruzione e l'utilizzo della conoscenza come attività collettiva in cui l'apprendimento diviene opera di tutti;
- impegnare le comunità professionali nella progettazione della loro pratica, intesa come ambito di apprendimento.

La bottega artigiana ha rappresentato uno spazio laboratoriale in cui gli artigiani potevano apprendere a trasformare i saperi taciti, impliciti, non esprimibili e radicati nelle azioni in cui si materializzano in conoscenza esplicita, in grado essere narrata e articolata in discorsi e argomentazioni. Del resto, la conoscenza tacita è un tratto dei saperi caratterizzanti la comunità di esperti che lavorano nell'azienda: richiama le intese implicite, gli assunti agiti, le convinzioni non espresse che contraddistinguono le tradizioni di un mestiere. I professionisti dell'area tecnica hanno cercato di maturare un equilibrio tra conoscenza esplicita e sapere tacito, in modo da permettere ai novizi di intercettare e ricostruire il mosaico di indizi e di gesti che gli esperti hanno assorbito dentro di sé in silenzio.

La riflessione sulla dicotomia tra conoscenza esplicita ed esperienza tacita è stata utile per riconoscere il valore del fare come luogo da cui si genera la conoscenza e su cui gli attori costituiscono la loro identità professionale. La condivisione della conoscenza tacita ha richiesto interazioni e processi di apprendimento informale come la narrazione di storie, la conversazione, il *coaching* e le forme di apprendistato garantite dalle comunità di pratiche (Wenger E., 2006).

Il direttore tecnico sostiene che *capire cosa fare nella bottega è stato uno sforzo, ma ho imparato a razionalizzare tutta una serie di cose che ho sempre fatto, che so fare solo io, ma sulle quali non mi ero mai fermato a pensare. È stato come se mi fossi messo in contatto con conoscenze che non sapevano di avere.*

Un modellista che ha preso parte al progetto sottolinea che *lavoro qui dal Settantacinque e faccio il modellista e il prototipista. Sono contento di far capire ai giovani come si fa il nostro mestiere. Facendoglielo vedere, perché le chiacchiere lasciano il tempo che trovano. Non sono un tipo di tante parole.*

Il ruolo dell'artigiano si precisa attraverso una dimensione connessa all'idea di lavoro manuale e una collegata a quella di lavoro della e sulla conoscenza. La riflessione si

è configurata come il dispositivo attraverso cui validare i significati sottostanti l'azione e le conoscenze nate dall'agire che in esso transitano e si traducono. Il sapere che viene dall'esperienza non ha preso forma come semplice conseguenza del partecipare a un contesto esperienziale, ma ha presupposto l'intervento della ragione riflessiva, cioè l'essere pensosamente presenti rispetto all'esperienza.

L'appropriazione della pratica da parte dei novizi ha implicato molto di più che il semplice apprendimento dell'uso di una serie di strumenti: è stata un'occasione per collegarsi con la storia della comunità, partecipando alla sua vita culturale. La comunanza e la socialità, rese possibili dalla condivisione di pratiche comuni, hanno costituito la base per sviluppare un'identità collettiva e quindi per sentirsi parte di una comunità lavorativa. La bottega artigiana ha consentito di collocare i novizi in una posizione di partecipazione periferica che gli ha garantito il parziale accesso ad alcune attività.

L'abilità artigianale si traduce nella coltivazione della prestazione e della piena padronanza di un'attività. Il lavoro è qualcosa che si impara a possedere piano piano, con pazienza, e mai una volta per tutte: progredire e andare avanti sono dimensioni che attraversano ogni ruolo. Continuità significa tempo: tempo di crescita professionale e tempo di apprendimento. Il talento si apprende e richiede una passione che necessita di essere incoraggiata anche da un punto di vista organizzativo.

La pratica è stata intesa come oggetto di formazione e mezzo per consentire traiettorie diversificate di apprendimento. Allo stesso tempo, il lavoro si è precisato come contesto di formazione. Le persone assunte sono state subito immerse nei processi produttivi. La partecipazione a pratiche lavorative e la disponibilità del sapere esperto a diventare risorsa di crescita organizzativa hanno permesso ai novizi di apprendere soprattutto grazie all'interazione con gli altri e con la situazione che si viene a creare. Dentro i confini della bottega artigiana, il rapporto tra novizi ed esperti è riuscito a divenire uno spazio relazionale in cui si gioca la perpetuazione e il mutamento della conoscenza. Il novizio ha di fronte a sé maestri ed è chiamato ad apprendere e partecipare come membro attivo alla realizzazione del compito. Il suo apprendimento avviene dentro un contesto, la bottega, in cui anche i suoi saperi sono legittimi e sono ciò che gli

consentono l'accesso immediato alla pratica. La costruzione di tale setting ha permesso di riconoscere ai professionisti dell'area tecnica il bisogno di "carne fresca" perché portatrice di novità e spontaneità, deterrente al consolidamento di routine, all'ispessirsi della pur apprezzata e valorizzata esperienza.

Conclusioni

Nel caso presentato la pratica è lo snodo fondamentale che ha consentito di descrivere i processi di apprendimento, di costruzione della conoscenza e le configurazioni sociali che hanno reso possibile traiettorie formative e di crescita professionale: poiché prodotta socialmente attraverso l'azione e la negoziazione di significato, la pratica ha istituito un *reticolo relazionale* e uno *spazio di partecipazione* degli attori in essa implicati (Lipari D., 2012). L'analisi delle pratiche situate ha reso possibile l'individuazione sia dei soggetti dell'azione sia degli oggetti di trasformazione attorno ai quali si è strutturato il senso dell'azione e l'identità (soggettiva e collettiva) di quanti ne sono stati i protagonisti. L'identità professionale sembra incarnarsi nella cultura materiale delle pratiche, chiamare in causa la condivisione di una passione, realizzarsi attraverso lo sviluppo di un senso di appartenenza, rinforzare le competenze professionali comuni e valorizzarne le differenze.

L'esperienza condotta consente di porre in evidenza come strutture esterne di facilitazione non necessariamente rappresentino un ostacolo all'apprendimento nelle comunità di pratiche, ma possano favorire processi di costruzione e condivisione di conoscenza. L'esempio della bottega artigiana mostra come la strutturazione dell'apprendimento possa promuovere riflessione critica collettiva *attraverso, sulla e nel corso* dell'azione e aumentarne la profondità sia per gli individui sia per i sistemi organizzativi che si sta cercando di influenzare. La costruzione del *setting* formativo ha aiutato i professionisti coinvolti a partecipare con i colleghi a un contesto di apprendimento critico riflessivo basato sull'azione, interpretabile come un ciclo naturale di sviluppo collettivo, relazionale, basato sul lavoro (Marsick V. J., Davis-Manigaulte J., 2011).

Le caratteristiche distintive e le condizioni di facilitazione che hanno concorso a definire contesti di apprendimento in

grado di trasformare il *saper fare* degli artigiani dell'area tecnica in processi discorsivi e collaborativi che consentivano ai novizi di comprendere e accedere alle pratiche esperte delle diverse comunità professionali presenti nell'azienda sono riconducibili a:

- la chiarezza nella determinazione degli obiettivi da raggiungere nel medio-lungo periodo, per quanto questi siano l'esito di attività negoziali che hanno coinvolto singoli, gruppi e comunità;
- la definizione di un ambiente progettuale capace di garantire sicurezza psicologica ai partecipanti da intendersi come requisito per chiedere ai partecipanti di impegnarsi in apprendimenti che richiedono un certo sforzo di partecipazione;
- la progettazione di infrastrutture di apprendimento che rappresentino uno spazio di intersezione tra strutture emergenti e formali;
- la coltivazione delle comunità di pratica che hanno attraversato il progetto e la promozione della loro capacità di relazionarsi, di superare i confini di nicchie locali di esperienza professionale e di affrontare problemi trasversali a singoli *team*;
- la promozione di processi di riflessione critica collettiva che legittimino errori e problemi come potenti strumenti di apprendimento. Il tentativo di riconoscere l'errore e di evitarne la riproposizione ha aperto percorsi di riflessione sulle norme e sugli apprezzamenti taciti che sono alla base di giudizi, o sulle strategie e le teorie implicite che hanno concorso al determinarsi di comportamenti ritenuti più o meno disfunzionali. Ciò ha sollecitato a riflettere sulla sensibilità per una situazione che ha portato ad adottare una particolare linea d'azione, o sul modo in cui è stato strutturato il problema che si è cercato di risolvere, e sul ruolo costruito per se stessi nell'ambito del contesto organizzativo.

Lungi dall'incoraggiare posizioni di trasversalità e riproducibilità delle conoscenze prodotte, è da porre in evidenza che pratiche formative diverse possono avere gli stessi esiti ed esperienze formative simili possono portare

a risultati differenti. La prospettiva proposta valorizza la specificità e la peculiarità delle conoscenze contestualmente rilevate ponendole a confronto con criteri di portata più generale, favorendo una ricorsività tra aspetti che sono necessariamente correlati a situazioni contestuali

e dimensioni che possono essere considerate ricorrenti e rintracciabili in differenti realtà e articolazioni organizzative.

FRANCESCA BRACCI

University "G. D'Annunzio" of Chieti and Pescara

Bibliografia

- Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G. (a cura di), *La formazione situata. Repertori di pratica*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Ayas K., Zeniuk N., *Project based learning: building communities of reflective practitioners*, in «Management Learning», 32, 1, 2001, pp. 61-76.
- DeFillippi R. J., *Introduction: Project based learning, reflective practices and learning outcomes*, in «Management Learning», 32, 1, 2001, pp. 5-10.
- Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.
- Bertagna G. (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- Deming W.E., *Out of the crisis*, Massachusetts Institute of Technology. Center for advanced engineering study, Cambridge, MA, 510, 1986.
- Gephart M.A., Marsick V.J., *Strategic organizational learning*, Springer, Verlag Berlin Heidelberg 2016.
- Gherardi S., *L'arte del saper fare: donne artigiane e creatività pratica*, Ledizioni, Milano 2012.
- Gherardi S., Bruni A., *Studiare le pratiche lavorative*, Il Mulino, Bologna 2007.
- Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, trad. it. Erickson, Trento 2006.
- Lipari D., *Postfazione. Ricontestualizzare le pratiche di comunità di pratica: questioni di metodo e dimensioni etiche*, in V. Alastra, C. Kaneklin, G. Scaratti (a cura di), *La formazione situata. Repertori di pratica*, FrancoAngeli, Milano 2012, pp. 223-251.
- Lyotard J.F., *La Condizione Postmoderna. Rapporto sul Sapere*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1981.
- Mantovani G., *Analisi del discorso e contesto sociale*, Il Mulino, Bologna 2008.
- Marsick V.J., Maltbia T.E., *The transformative potential of action learning conversations: Developing critically reflective practice skills*, in J. Mezirow, E. W. Taylor (a cura di), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, Jossey-Bass, San Francisco 2011, pp. 160-171.
- Marsick V.J., Davis-Manigault J., *Sostenere lo sviluppo degli operatori nel settore dello sviluppo giovanile attraverso l'apprendimento critico riflessivo basato sull'azione*, in «Educational Reflective Practices», 1-2, 2011, pp. 7-36.
- Poell R., Yorks L., Marsick V.J., *Organizational project-based learning in work contexts. A cross-cultural analysis of data from two projects*, in «Adult Education Quarterly», 60, 1, 2009, pp. 77-93.
- Potestio A., *On the job training. Il tirocinio curricolare in assetto lavorativo*, in «Formazione, Lavoro, Persona», 15, 2015, pp. 25-32.
- Raelin J.A., *A model of worked-based learning*, in «Organization Sciences», 8, 6, 1997, pp. 563-578.
- Raelin J.A., *Worked-based learning. The new frontier of management development*, Prentice Hall, Nueva Jersey 2000.
- Rivoltella P.C., *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*, Erickson, Trento 2003.
- Roberson D.N., Merriam S., *The self-directed learning process of older, rural adults*, in «Adult Education Quarterly», 55, 4, 2005, pp. 269-287.
- Rossi B., *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Guerini e Associati, Milano 2008.
- Scarbrough H., Swan J., Laurent S., Bresnen M., Edelman L.F., Newell S., *Project based learning and the role of learning boundaries*, in «Organization Studies», 25, 9, 2004, pp. 1579-1600.
- Sennett R., *L'uomo artigiano*, trad. it. Feltrinelli, Milano 2008.
- Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W. M., *Coltivare comunità di pratiche. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, trad. it., Guerini e Associati, Milano 2007.
- Zuccheromaglio C., *Psicologia culturale dei gruppi*, Carocci, Roma 2002.

¹ Il termine *traiettoria* non allude a un percorso o a una destinazione fissa e non implica un tragitto che può essere previsto o disegnato; esso indica un movimento continuo che ha un suo slancio e che va ad aggiungersi a un campo d'influenze. Ha una coerenza nel tempo che mette in relazione il passato, il presente e il futuro (Wenger E., 2006).

² L'area tecnica è costituita dai settori della *modellieria* e *prototipia*. Ogni settore ha un coordinatore. La *modellieria* comprende la funzione di *interfaccia stile* che è costituita da professionalità trasversali ai settori (modellisti, tagliatori, eccetera) e svolge un'attività di congiunzione e mediazione tra l'*area tecnica* e quella dello *stile*. L'*interfaccia stile* deve, da una parte, comprendere e tradurre le esigenze dei *designer* in possibili consegne, dall'altra, valutare la fattibilità tecnica delle proposte avanzate dai creativi, nel tentativo di ancorare un'idea alla sua possibile realizzazione.

³ Gli artefatti sono strumenti creati di volta in volta dalle comunità per permettere lo svolgimento di determinate attività. Possono essere descritti indifferentemente sia come oggetti costruiti per uno scopo sia come progetti che hanno preso corpo (Mantovani G., 2008).

TESTIMONIANZE ED ESPERIENZE

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

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

FABIO TOGNI

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

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

Esperienza lavorativa e “frequenza universitaria”, oggi

I dati della quinta indagine Eurostudent sulla condizione studentesca universitaria in Italia e Europa, pubblicati nel 2015, hanno mostrato che in tre anni la percentuale di studenti lavoratori – nella duplice accezione di student-workers (fino al 50% del tempo dedicato al lavoro, d’ora in poi SW) e worker-students (oltre il 50% del tempo dedicato all’attività lavorativa, d’ora in poi WS) – è diminuito in Italia di ben tredici punti percentuali passando dal 39% del 2012 al 26% del 2015¹.

Premesso che in Europa l’esperienza lavorativa durante il percorso universitario è negli ultimi anni un aspetto strutturale e non occasionale², la diminuzione sensibile che si è registrata nel nostro Paese, molto più consistente di quella registrata negli altri paesi, può essere certamente imputata all’attuale congiuntura economica. A conferma di ciò basta sottoporre ad analisi i dati della disoccupazione giovanile (non considerando i cosiddetti Neet che non essendo in assetto lavorativo e formativo non hanno incidenza rispetto al nostro discorso) che mostrano come in Italia, negli ultimi cinque anni, si è assistito a una flessione dei giovani lavoratori (fascia 15-24 anni) del 14,8% (passando dal 42,7% del 2010 al 27,9% del 2015)³.

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

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

situata⁴ - è definito “alternanza formativa”⁵.

Da questo principio discendono tutta una serie di dispositivi formativi che, per essere validi devono essere coerenti con questa dimensione. È il caso, ad esempio, della cosiddetta *alternanza scuola-lavoro*, applicata nei contesti del secondo ciclo dell’Istruzione e formazione professionale. È il caso, soprattutto, per quanto attiene la formazione universitaria – ma non solo –, dell’utilizzo di dispositivi quali la DL (*Distance Learning*, altresì conosciuta come Formazione A Distanza). Quest’ultima, da semplice strumento per facilitare la formazione, alleggerendo dal peso della “frequenza fisica” coloro che sono in assetto lavorativo (FAD di *prima* e *seconda* generazione) dovrebbe poter essere intesa come luogo favorevole in cui far emergere il valore dell’alternanza formativa grazie a strumenti asincroni e sincroni.

Nel mercato della formazione universitaria, infatti, sin dalla loro istituzione a seguito del Decreto Ministeriale del 17 aprile 2003, le università telematiche italiane oggi arrivate a 11, si sono sempre proposte anche a livello pubblicitario come valida alternativa per l’accompagnamento dei lavoratori all’acquisizione della laurea. In esse, tuttavia, l’utilizzo di dispositivi di formazione a distanza ha assunto il profilo di una scelta necessaria, non sostenuta da una precisa scelta pedagogica basata sul principio dell’alternanza formativa, lasciando l’attività lavorativa dei propri frequentanti sullo sfondo.

La rapida trasformazione propiziata dalla “mediatizzazione” del mercato formativo, unitamente alla diffusione della filosofia dell’*Open Education*⁶ nei contesti dell’istruzione formale, sta trasformando sempre di più le università tradizionali che, a loro volta, dal 2012 stanno operando investimenti nella formazione a distanza, nella creazione di corsi a distanza sul modello dei più famosi MOOCs, nella partecipazione a piattaforme aggregative internazionali come *EdX* e *Coursera*, ma anche nella creazione e organizzazione di veri e propri aggregatori nazionali (a.e. federica.eu; eduopen.org), cercando di propiziare un’innovazione della didattica ‘tradizionale’. Tuttavia, anche in questo caso, tale transizione è dominata dal principio della necessità (superamento dei limiti geografici di ‘frequenza’ e sulla ‘residenzialità’; riduzione della mobilità degli studenti coerenti con i progetti inerenti le Smartcity⁷; estensione globale del mercato a cui rivolgere la propria offerta formativa ecc.), non

valorizzando l’esperienza professionale dei propri frequentanti come “deposito culturale/formativo” e “occasione riflessiva/metariflessiva”, secondo la logica dell’alternanza formativa.

Da un lato, questo fenomeno sta rapidamente modificando il confine tra istituzioni universitarie con specifica vocazione telematica e istituzioni più tradizionali, attivando, di fatto, un processo di decostruzione e snellimento dell’università in un’ottica sempre più *smart*⁸. Dall’altro lato, questo processo di convergenza di istituzioni e di metodi, non privo di prospettive e motivazioni economiche e di mercato, certamente degno di attenzione anche per gli scenari futuri che apre come è evidente già nelle istituzioni universitarie internazionali⁹, nasconde elementi di fragilità proprio a livello di riflessione pedagogica.

Questa operazione di progressivo snellimento dell’idea di “frequenza” universitaria coincide con una reale azione di progettazione pedagogico-didattica che non porti semplicemente, come ovvio, un semplice *maquillage* della modalità - obsoleta? – di trasmissione dei contenuti? Ci si può soprattutto interrogare sul ‘dispositivo’ di formazione a distanza, chiedendosi se esso possa essere usato per favorire una effettiva ed efficace ricomprensione del valore formativo dell’attività lavorativa, in accordo al principio dell’ “alternanza formativa”? La partita che si sta attualmente giocando intorno alla formazione a distanza a livello universitario, testimoniata dai consistenti investimenti nelle MOOCs¹⁰, connessa alla decostruzione del concetto ritenuti fino a ieri fondamentale della “presenza fisica” e della “frequenza” sui luoghi della formazione¹¹, può trasformarsi in un’occasione? Possono gli strumenti messi a disposizione delle TIC diventare validi dispositivi per realizzare un’offerta universitaria retta da un’intenzionalità pedagogica realizzando il principio dell’alternanza formativa? A quali condizioni?

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

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

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

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

Il progetto ha coinvolto 17 studenti reclutati su base volontaria all'interno di un corso fortemente orientato alla riflessione pratica, quale quello di Pedagogia Generale, nell'ambito del Corso di Studi di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Bergamo.

Il corso si prefiggeva, nel suo primo modulo, di offrire categorie di interpretazione dell'esperienza umana, al fine di mettere a fuoco i concetti di "educabilità" e di "formazione". In questa prima parte si è cercato di evidenziare in modo teorico-pratico l'idea di "agire educativo", concetto quest'ultimo valido in ogni contesto vitale e professionale. Nel secondo modulo, più orientato allo specifico del corso di studi, il corso si prefiggeva di chiarire l'idea di "competenza professionale" dell'educatore nei contesti educativi formali, informali e non formali¹³.

Per realizzare quanto sopra esposto è stata attivato uno spazio di formazione all'interno dell'apposito spazio e-learning di Ateneo che, dal 2014, è passato dalla piattaforma QuickR alla più diffusa piattaforma MOODLE¹⁴. Quest'ultima, con le sue potenzialità e i suoi *tools*, ha caratterizzato il percorso nel periodo ottobre-dicembre 2015.

Attività preliminare di metariflessione sulla propria attività lavorativa

La prima attività proposta agli studenti è stata la somministrazione di un questionario a domande aperte, elaborato previamente¹⁵, con un duplice scopo. Era necessario avere un quadro dell'esperienza lavorativa dei partecipanti al progetto per garantire un sufficiente grado di *customizzazione* delle attività e, soprattutto, era necessario attivare una prima forma di metariflessiva. Al campione è stato chiesto di descrivere la propria occupazione attuale per evidenziare il livello di riflessione attiva attorno ad esso. È stato poi chiesto loro, partendo sempre dalla loro attuale occupazione, se avessero percezione di qualche sviluppo di carriera e/o di crescita personale e/o professionale. In seguito, è stato chiesto quale attività essi avessero voluto svolgere e se avessero qualche dato per poter valutare l'offerta del mercato del lavoro rispetto ai propri desideri professionali¹⁶.

È emerso che i partecipanti svolgevano nel 60% dei casi attività coerenti con il percorso di studi. I rimanenti dichiaravano di svolgere attività 'altre' rispetto al curriculum di studio intrapreso¹⁷ e di aver scelto il percorso universitario per poter riorientare la propria professione per due ordini di fattori tra di loro, in alcuni casi, connessi. Da un lato, alcuni manifestavano un desiderio "vocazionale" verso le professioni educative e intravedevano in esse un possibile "cambio di vita", dall'altro lato, a partire da testimonianze soprattutto informali e per lo più non sostanziate da un'analisi puntuale del mercato del lavoro, dichiaravano di aver scelto il corso di studi per poter essere assunti con una professionalità promettente in termini di assunzioni. Due partecipanti hanno dichiarato che, per sentito dire, la professione educativa sembrava particolarmente promettente per i laureati di sesso maschile che, a loro avviso, erano particolarmente ricercati dal mercato.

Nel 70% dei casi l'attuale lavoro svolto aveva una configurazione contrattuale stabile, mentre nel restante 30% si trattava di lavori continuativi, ma con forme contrattuali non stabili. In tutti i casi è emerso che la classificazione in Student-Worker e Worker-Student non era percepita in modo chiaro e netto (anche in ragione delle modificazioni del mercato del lavoro). I partecipanti

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

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

Nell’aula virtuale sono state predisposte lezioni per un numero complessivo di sei, relative al primo modulo.

La parte consistente del corso FAD è stato incentrato su lezioni interattive sullo stile delle cMooc, di taglio, cioè, comportamentista, lasciando a pochi spazi interni alle lezioni e, soprattutto, alle esercitazioni l’adozione di strategie più costruttiviste.

Si sono, infatti, predisposte lezioni che utilizzassero filmati, lettura di testi, racconti di esperienze alle quali seguivano domande di comprensione chiuse o aperte, secondo la situazione. A ciascuna di queste esercitazioni si è fornito agli studenti un feedback utile all’autovalutazione del percorso.

In alcuni casi si è chiesto di raccontare esperienze tratte dalla propria attività lavorativa che evidenziassero i nessi concettuali presentati all’interno della lezione. In particolare si è chiesto di narrare una situazione lavorativa nella quale si potessero evincere comportamenti personali o osservati in altri, determinati da dispositivi di tipo psico-bio-neurologico. L’esercitazione aveva come obiettivo quello di fare emergere l’idea di *azione* e dei concetti connessi di “intenzionalità, razionalità, libertà e responsabilità” quali luoghi di formazione effettiva¹⁸.

In un secondo caso si è chiesto di narrare episodi nei quali potesse emergere una percezione di “competenza professionale”.

In entrambi i casi, le attività narrative avevano l’obiettivo di fare emergere il valore intrinsecamente formativo dell’esperienza lavorativa, coerentemente con gli intenti che ci si era prefissati nel progetto che, tra i suoi obiettivi, voleva recensire, le esperienze formative degli studenti apprendisti, lavoratori o, comunque, in assetto lavorativo afferenti il dipartimento di Scienze Umane e sociali di Unibg.

Le narrazioni hanno riguardato tutti gli ambiti professionali e non semplicemente quelli dichiaratamente formativi o educativi e, in tutti i casi, i partecipanti hanno agevolmente reso operativi i concetti forniti nel corso per comprendere gli elementi intrinsecamente educativi – sia a

livello personale sia a livello relazionale – dell’esperienza lavorativa.

Attivazioni: case-studies e workshop

Oltre alle lezioni si sono proposti alcuni studi di caso, con l’obiettivo di favorire una forma di indagine conoscitiva intorno a una situazione considerata paradigmatica in ordine a questioni più ampie¹⁹. Lo studente, attraverso questo metodo era chiamato a attivare un processo di trasformazione del proprio modo di interpretare, analizzare e comprendere un problema o un incidente critico. Il risultato di tale riflessione non aveva come scopo quello di raggiungere una verità definitiva. Aveva piuttosto il compito di mettere lo studente al centro del proprio processo di apprendimento, imponendogli scelte metodologiche ed ermeneutiche in prima persona²⁰. A questo si deve aggiungere il valore formativo dell’attività di scrittura, che scaturiva dalla necessità di rendere comprensibili a un lettore esterno le proprie valutazioni, mediante argomentazioni chiare. I *case studies* avevano, quindi, come scopo quello di attivare una riflessione sugli elementi di processo e non la conoscenza di prodotti e risultati, sviluppando in questo modo l’esperienza della scoperta personale e attività ermeneutiche complesse.

Per questo i casi proposti hanno avuto taglio “educativo”²¹ e sono stati ideati in base al principio della *responsive evaluation*, avendo come obiettivo quello di attivare processi di progettazione e miglioramento dell’attività lavorativa attuale²².

Al termine delle esercitazioni è stato fornito un feedback dettagliato sul testo breve composto dagli studenti.

Volendo fornire strumenti di autoverifica delle conoscenze sono state offerte tre esercitazioni a domande chiuse per il controllo autonomo delle conoscenze acquisite dalla lettura e dallo studio dei testi in bibliografia. Al termine di ciascuna esercitazione, che poteva essere più volte ripetuta, i corsisti ottenevano un feedback immediato, con un punteggio percentuale delle domande corrette.

In un caso (*tool Workshop*) si è attivata una strategia tipicamente connettivista (xMooc) che prevedeva la soluzione di un incidente critico, utilizzando le categorie concettuali apprese nel percorso. In una seconda fase, mediante opportune indicazioni di valutazione offerte a ciascun studente, veniva richiesto di sottoporre ad analisi

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

Valutazione del percorso

Al fine di raccogliere informazioni sul percorso sono state svolte due attività di valutazione una a distanza e una in presenza. Per la prima si è predisposto un questionario di valutazione di complessive 18 domande, 16 chiuse e 2 aperte. Per quanto riguarda le domande chiuse che chiedevano di attribuire una votazione ('insufficiente', 'sufficiente', 'discreto', 'buono', 'ottimo') i dati ottenuti hanno mostrato un gradimento medio-alto dell'attività²³.

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

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

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

Considerazioni conclusive

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

1. Si è riscontrato che, al livello della percezione dei partecipanti all'attività FAD, la tradizionale suddivisione tra SW e WS debba essere considerata puramente statistica. È, infatti, difficile quantificare con precisione il tempo dedicato allo studio e quello dedicato al lavoro²⁴.

La differenza che è stata sempre posta tra studenti-lavoratori e lavoratori-studenti²⁵ suggerisce un'idea statica dell'esperienza lavorativa, contraria all'idea di mobilità che sta sempre più caratterizzano la vita professionale. Oltre a ciò, lungo il percorso di studi si assiste a modificazioni sensibili dell'impegno lavorativo, se non addirittura dell'attività professionale.

A rendere ancora più difficile la suddivisione percentuale tra studio e lavoro, si dovrebbero aggiungere fattori di differenziazione non solo temporali, in ordine al monte ore, ma motivazionali e personali²⁶.

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

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

riscontrati nello studio, alla relazione con il *tutor*, piuttosto che avvalersi degli strumenti di condivisione tra corsisti²⁹, rappresentano i nodi critici del percorso.

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

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

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

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

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

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

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

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

La ricerca condotta ha, infatti, messo in evidenza che l'utilizzo di strategie FAD per gli studenti lavoratori potrebbe essere utilizzato per favorire un processo 'interno' e 'autoreferenziale' in cui le istituzioni universitarie perseguirebbe una più efficace scolarizzazione degli apprendimenti. Lo si è notato, in modo paradossale, nei tre snodi critici della ricerca sopracitati (strategie didattiche attive, ma di taglio prettamente comportamentista e eterodirettivo; scarso ricorso a strumenti sincronici a vantaggio di quelli diacronici e affidamento alla figura del tutor-docente; risultati positivi ottenuti nell'esame finale in tempi adeguati³²) che reduplicano, ma semplicemente "a distanza", dinamiche tipiche delle modalità tradizionali della didattica.

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

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

Tutto ciò in coerenza con il modello di *Tutor di terza generazione*, che oltre alla funzione di assistenza/consiglio didattico in rete assume anche il ruolo di gestore e progettista dei processi di apprendimento, assumendo in sé le funzioni di organizzazione, di didattica e di socializzazione³³.

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

Se si assume come miglior dispositivo per l'alternanza formativa quello dell'apprendistato è lecito chiedersi da

quale contesto tale figura debba provenire e quale profilo debba assumere.

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

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

FABIO TOGNI

University of Bergamo

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

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

³ Dati ISTAT (<http://www.istat.it/it/lavoro>).

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

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

⁶ L'idea di Educazione aperta o Apprendimento aperto differisce dalla cosiddetta Pedagogia Aperta che si basa sui principi di Illich secondo i quali si propizia una descolarizzazione della società⁶, che in alcuni casi di MOOCs connettivisti corrisponde all'intento della creazione di comunità educative connesse mediante gli strumenti multimediali, alternative a quelle tradizionali. In termini generali l'Educazione aperta si propone di adottare politiche e pratiche attraverso le quali incrementare l'accesso all'educazione formale. Oltre a ciò, quali ispirazione della *Open Education* e dell' *Open Learnig* vanno annoverate: la trasformazione della normativa che va sempre di più, in ambito di ricerca, in direzione di una apertura dei database [i cosiddetti OERs]; la sempre maggiore flessibilità e accesso dettato dalla *Internet Society*; dall'applicazione del principio della flessibilità e della negoziazione negli ambiti della valutazione e della costruzione dei curricula. L. Yuan, S. Powell, *MOOCs and Open Education, implication for higher education. A white paper*, Retrieved January 6, 2014 (<http://publications.cetis.ac.uk/2013/667>).

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

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

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

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

¹¹ Si noti che il processo di “decostruzione” è una delle caratteristiche congiunturali delle istituzioni formali degli ultimi tre decenni e può essere ripercorsa a partire dai dispositivi normativi. Si pensi al processo stimolato dalle prospettive poststrutturaliste dagli anni '80 a portato alle leggi Basaglia (per le istituzioni sanitarie), alle leggi Bassanini (per le istituzioni formative, ma non solo), la riforma del Titolo V della Costituzione, le leggi sull' Autonomia Scolastica, ecc.

¹² M.S.Rao, *Soft Skills. Enhancing Employability. Connecting Campus with Corporate*, I.K. International Publishing House, New Delhi 2010.

¹³ Cfr. http://193.204.255.95:8080/syllabus/contenuto.jsp?ad_id=981394&aa_off_id=2015&fat_part_cod=N0&dom_pa rt_cod=N0&part_cod=S1&ad_log_id=14483.

¹⁴ R. Chimentì, *Costruire siti e-learning con Moodle. Guida per l'amministratore e il webmaster*, Hoepli Informatica, 2010.

¹⁵ Il questionario è nato da un'attività di ricerca precedente, che con strumenti qualitativi (focus group e dialoghi clinici) ha sottoposto ad analisi l'esperienza di formazione di studenti universitari in assetto lavorativo nell'a.a. 2014/2015. In particolare si è indagata la percezione effettiva della relazione tra il proprio lavoro e il percorso universitario. Le motivazioni degli studenti nel mantenere questo regime. Narrazioni di biografia lavorativa e di studio. Le difficoltà incontrate nell'ambito professionale, in quello di studio e nella relazione tra i due.

¹⁶ Queste le domande: a. Descrivi brevemente il lavoro che svolgi. b. Perché hai scelto o accettato di svolgere il tuo lavoro? c. Vedi prospettive di carriera e di crescita professionale-personale nella tua attuale occupazione? Perché sì o no? d. Ritieni che la tua occupazione sia molto richiesta nel tuo territorio di appartenenza? Quali testimonianze puoi portare a supporto della tua convinzione? Quali dati puoi portare a supporto della tua convinzione (specifica dove, presso quali enti eventualmente li hai cercati e trovati)? e. Quale altra occupazione vorresti svolgere? f. Conosci già dati e/o testimonianze che rendono realistico il tuo desiderio?

¹⁷ Il corso di studio in Scienze della formazione (L-19) dell'Università degli Studi di Bergamo, nell'ambito del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, possiede quattro curricula: educatore nei servizi per gli anziani; educatore nei servizi per il lavoro; educatore nei servizi per l'infanzia; educatore nei servizi sociali e di comunità.

¹⁸ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 248-355.

¹⁹ C. Adelmeque, S. Kemeris, D. Senkius, *Rethinking Case study* in H. Simons (ed.), *Towards a Science of the Singular*, Norwich: Centre for Applied Research in Education, University of EastAnglia 1980.

²⁰ R Yin, *Case study research: Design and methods*, Newbury Park, Sage 1994.

²¹ M. Bassey, *Case Study in educational settings*, Open University press, Bingham-Philadelphia 2000.

²² R. Stake, *Responsive evaluation*, Sage, London 1995.

²³ Il ridotto campione analizzato (17 studenti) non è sufficiente per fornire elementi generalizzabili a riguardo del gradimento di strategie FAD in tutti i contesti. Tuttavia, per dovere di cronaca, riportiamo i valori percentuali delle risposte, così come offerti dal Tool “sondaggio”, messo a disposizione da MOODLE. Il 44% ha ritenuto ‘ottima’ e il 22% ‘buona’ l'efficacia delle metodologie utilizzate, percentuale e valutazione confermate nella domanda che chiedeva di valutare l'efficacia in relazione al raggiungimento dei personali obiettivi di studio. Il materiale offerto è stato ritenuto ‘ottimo’ dal 56% dei percentuali e ‘buono’ dal 33%. L'attività più gradita è stata l'attività di autovalutazione nel 67% dei casi e i *case studies* nel 33%. Il supporto fornito è stato ritenuto ‘ottimo’ dal 78% e ‘buono’ dal restante 22%. L'interazione con il tutor è stata valutata ‘ottima’ dall'89% dei partecipanti e ‘buona’ dall'11%.

²⁴ Dai dati Eurostudent si evince che in Italia, per gli studenti che dichiarano di essere in assetto lavorativo, il totale del monte ore medio dedicato allo studio (comprensivo di frequenza universitaria e studio personale) è pari a 41,1 ore settimanali con un impegno lavorativo intorno alle 6,5 ore settimanale.

²⁵ Si pensi alle rilevazioni del consorzio universitario STELLA che ha adottato la categorizzazione SW/WS fino al 2014/2015.

²⁶ Il comportamento degli studenti lavoratori – come riportato nel Report di Eurostudent – ha modificazioni solo nel caso in cui l'attività lavorativa superi le 20 ore settimanali. Il primo fattore che cambia non è quello dello studio individuale, ma la frequenza delle lezioni. Nel complesso i dati rivelano che coloro che lavorano molto (oltre le 30 ore settimanali) non riducono in modo sensibile il tempo di studio, che non si abbassa mai al di sotto delle 32 ore settimanali. Ciò significa che, quando lavorano, gli studenti universitari tendono a sacrificare il proprio tempo libero in modo più consistente di quanto accada con il tempo di studio. In Europa la situazione non è diversa e, a fronte di un budget di attività tra studio e lavoro pari a 40 ore settimanali medie, il tempo di formazione universitaria si conferma intorno alle 30 ore. I dati internazionali dimostrano che la differenza fin qui adottata che separava gli studenti in WS e SW non ha ragion d'essere, poiché non ha un'incidenza se non sul fattore della “frequenza”. Per questo si dovrebbero considerare: l'investimento e la dedizione personali, la motivazione proattiva, la stagionalità, la tipologia della professione, le differenze contrattuali ecc. Tutti questi elementi portano a rendere troppo ‘liquida’ la netta separazione ‘percentuale’ – tempo di studio maggiore, inferiore o superiore al 50% – che ha sin qui caratterizzato il profilo dello studente in assetto lavorativo.

²⁷ G. Bertagna, *Dall'esperienza alla ragione, e viceversa*, art.cit., p. 327.

²⁸ Ibidem.

²⁹ La letteratura si è lungamente dilungata negli ultimi anni sulla virtualità delle strategie sincrone nell'ambito dell'e-learning (K. Hyder, A. Kwinn, R. Miazga, M. Murray, *The eLearning Guild's Handbook on Synchronous e-Learning*, The eLearning Guild, Santa Rosa (CA) 2007), del valore delle strategie connettiviste (G. Siemens, *Connectivism: a learning theory for the digital age*, in

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

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

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

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

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

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

L'apprendistato in Alto Adige Presentazione e valutazione critica di un modello di successo

The Apprenticeship in South Tyrol Presentation and critical evaluation of a successful model

PAOLO BERTULETTI

*The essay describes how apprenticeship is practised and regulated in the Italian province of South Tyrol. This case is particularly interesting, as the region - from a cultural point of view - represents a German enclave in the Italian territory and benefits from legislative and administrative autonomy.
At the end of his analysis the author tries to sketch a pedagogical evaluation.*

KEYWORDS: APPRENTICESHIP, SOUTH TYROL, ALTO ADIGE, DUAL SYSTEM, VOCATIONAL EDUCATION..

Introduzione

Il modello altoatesino di apprendistato merita di essere studiato per almeno tre motivi. Primo, si tratta della best practice italiana¹. Secondo, assomiglia molto, almeno nella sua forma tradizionale, al sistema duale tedesco, oggi ritenuto da tutti l'esempio da imitare. Terzo, si innesta, pur con le sue peculiarità, nel quadro legislativo nazionale. Rappresenta dunque una concreta attuazione della normativa italiana in materia di apprendistato.

Il presente contributo vuole offrire al lettore una descrizione del suo funzionamento e dei suoi tratti salienti, tenendo conto della recente riforma della legge provinciale che ha recepito le novità introdotte dal D.lgs. 81/2015.

Il carattere prevalentemente informativo di questa presentazione lascerà spazio nel paragrafo conclusivo ad un sintetico bilancio critico. Non è scontato, infatti, che il modello altoatesino, nonostante i suoi pregi, favorisca davvero quello che G. Bertagna definirebbe un'autentica alternanza formativa².

La mia ricognizione si basa sulle informazioni raccolte durante una visita di alcuni giorni alle scuole professionali dell'Alto Adige da me condotta su invito dell'Intendenza Scolastica Tedesca della Provincia

Autonoma di Bolzano. Durante la visita, avvenuta nel marzo del 2016, ho potuto intervistare il dott. Gerstgrasser, direttore dell'Area Formazione Professionale Tedesca dell'Intendenza Scolastica, la dott.ssa Aschbacher, responsabile dell'Ufficio Apprendistato, i proff. Prieth, Moroder ed Enz, dirigenti scolastici rispettivamente della Scuola Professionale per l'Industria e l'Artigianato di Bolzano, dell'Istituto L. Zuegg e della Scuola Alberghiera Savoy di Merano, alcuni insegnanti e un imprenditore³. Oltre a visitare le strutture scolastiche provinciali e un'azienda, in questa occasione ho anche assistito ad alcune lezioni sia in aula sia in laboratorio, ho osservato gli apprendisti all'opera sul luogo di lavoro e rivolto loro delle domande sulla propria esperienza formativa.

1. L'autonomia della Provincia di Bolzano

È evidente che la diffusione dell'apprendistato in Alto Adige dipende dall'influenza della componente culturale tedesca, maggioritaria nella regione e tradizionalmente incline a riconoscere il valore formativo e sociale di questo contratto di lavoro. Che il fattore culturale sia decisivo lo dimostrano le statistiche: nell'a.s. 2014/2015 solo il 3% degli studenti altoatesini di lingua italiana

faceva un apprendistato di primo livello, mentre fra quelli di lingua tedesca la percentuale saliva al 13%⁴. Non a caso, l'Ufficio responsabile di tutti gli apprendistati svolti in Provincia, anche quelli dei giovani che provengono dai gruppi linguistici italiano e ladino, risponde direttamente all'Intendenza Scolastica Tedesca⁵.

Al di là del fattore culturale, non bisogna però trascurare un altro elemento molto importante per il buon funzionamento del sistema provinciale di apprendistato: l'autonomia. Ai sensi dell'art. 9 c. 4 dello Statuto Speciale l'apprendistato è materia di legislazione concorrente fra lo Stato e la Provincia Autonoma. Ciò consente all'Alto Adige di declinare la legge statale nella maniera più conveniente alle esigenze del proprio territorio.

A questo si aggiunge l'ampia competenza legislativa e amministrativa della Provincia in materia di formazione professionale (cfr. art. 8 c. 29 dello Statuto Speciale), in virtù della quale l'Intendenza Scolastica Provinciale finanzia e gestisce direttamente le proprie strutture, moderne e attrezzatissime, ma soprattutto può impiegare il personale docente in maniera flessibile secondo le necessità della formazione scolastica prevista dai contratti di apprendistato.

Così, ad esempio, in base all'ultimo contratto collettivo provinciale (27 giugno 2013) gli insegnanti delle scuole professionali calcolano le proprie ore di servizio su un monte ore annuale, non più settimanale⁶. Ciò permette, tra le altre cose, di concentrare le attività scolastiche nei momenti in cui l'impegno degli apprendisti in azienda è minore, cosa molto utile soprattutto per quelle professioni che prevedono picchi di lavoro in determinati periodi dell'anno.

Non solo, questa flessibilità ha aiutato molte scuole ad avviare una programmazione per competenze. Qui le attività didattiche sono parzialmente svincolate dalla suddivisione del tempo scolastico in lezioni disciplinari, perché scandite dal susseguirsi di compiti in situazione che coinvolgono simultaneamente e in maniera continuativa più insegnanti, impegnati per un periodo di tempo predefinito a sviluppare competenze riconducibili alla medesima area di apprendimento (*Lehrfeld*).

Significativo mi pare anche il fatto che nell'ambito scolastico tedesco da qualche anno non siano più attivi i

corsi quinquennali d'istruzione professionale di competenza statale. Oramai esistono solo i percorsi di formazione professionale a tempo pieno di tre o quattro anni (assimilabili alle nostre IeFP) oppure i percorsi di apprendistato in sistema duale, entrambi di competenza esclusiva della Provincia.

Da ultimo, vale la pena ricordare che i concorsi indetti dalla Provincia per l'assunzione del personale docente favoriscono gli insegnanti tecnico-pratici provenienti dal mondo del lavoro. In questo modo le scuole provinciali possono contare su un corpo docenti ben informato su quanto viene fatto e si richiede in ambito professionale. Inoltre, gli insegnanti tecnico-pratici sono spesso assunti con contratti part-time, così da poter continuare la propria attività ed essere costantemente aggiornati sull'evoluzione del mestiere.

2. L'apprendistato in Alto Adige (con particolare riferimento alla forma tradizionale in sistema duale)

2.1. La cornice legislativa regionale

In Alto Adige l'apprendistato è regolato dalla Legge Provinciale 7/2016 che, riformando la vecchia legge sull'apprendistato (LP 12/2012) basata sul D.lgs. 167/2011, ha recepito le novità introdotte a livello nazionale dal D.lgs. 81/2015.

L'elenco delle attività professionali oggetto di apprendistato è stabilito da una delibera della Giunta Provinciale ai sensi della LP 12/2012 (ultimo aggiornamento: DGP 1993/2013), così come gli standard minimi per la formazione aziendale (DGP 1135/2012) e quelli per l'offerta formativa pubblica nell'apprendistato professionalizzante (DGP 1058/2015).

Per ogni qualifica professionale conseguibile con l'apprendistato di primo livello la Giunta Provinciale emana, sentito il parere delle parti sociali, specifici ordinamenti formativi (*Bildungsordnungen*), che comprendono un piano didattico generale (*Rahmenlehrplan*) con gli obiettivi, i contenuti e la durata della formazione formale impartita a scuola, e un quadro formativo aziendale (*Betriebliche Bildungsrahmenplan*) con le competenze e le abilità professionali che gli apprendisti devono sviluppare⁷.

L'attività delle scuole professionali provinciali, che erogano la formazione in aula per gli apprendisti ai sensi dell'art. 12 della LP 12/2012, è disciplinata invece dalla LP 40/1992 e dai successivi regolamenti.

2.2. Le tipologie di apprendistato

Le tipologie di apprendistato praticate in Alto Adige sono le stesse che prevede la legge statale: i) apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore; ii) apprendistato professionalizzante; iii) apprendistato di alta formazione e ricerca (cfr. art. 41 D.lgs. 81/2015).

2.2.1. L'apprendistato "tradizionale" (artt. 5-18 LP 12/2012)

In Alto Adige l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale vanta una lunga tradizione ed è ancora il più diffuso (circa il 75 % dei contratti), tanto che a Bolzano viene chiamato significativamente "apprendistato tradizionale".

Questa forma di apprendistato ricalca il sistema duale diffuso nei paesi di cultura tedesca e si basa sull'alternanza fra esperienze formative condotte in azienda (circa l'80% del monte ore previsto dal contratto) e attività formative svolte in aula presso le scuole professionali della Provincia⁸ (20% del monte ore), le stesse che erogano la formazione professionale a tempo pieno.

L'apprendistato tradizionale, riservato ai giovani di età compresa fra i 15 e i 24 anni, a differenza dell'apprendistato professionalizzante, utile soltanto ai fini dell'inquadramento contrattuale, consente di ottenere una qualifica professionale riconosciuta a livello provinciale.

Questo tipo di apprendistato può durare tre o quattro anni a seconda che sia finalizzato al conseguimento di una qualifica o di un diploma professionale. Le attività scolastiche (fino a 400 ore annuali nei primi tre anni e 160 ore al quarto anno) si concentrano in blocchi formativi di dieci settimane circa oppure si distribuiscono lungo l'intero arco dell'anno un giorno alla settimana con l'aggiunta di un blocco intensivo di due settimane intere⁹.

Poiché la legge statale vieta di iniziare l'apprendistato prima dei quindici anni, ai quattordicenni che hanno appena concluso la scuola secondaria di primo grado le scuole professionali provinciali offrono un anno orientativo di preparazione al percorso di apprendistato vero e proprio (*Berufsgrundstufe*). Dopo le scuole medie, dunque, i ragazzi frequentano un anno di scuola professionale a tempo pieno normalmente caratterizzato da due materie professionalizzanti affini (ad es.: legno + edilizia, elettrotecnica + edilizia; cucina + sala e bar ecc), concluso il quale essi possono poi decidere se iniziare l'apprendistato in uno dei due ambiti professionali studiati oppure continuare la scuola professionale a tempo pieno fino alla qualifica o al diploma.

Infine, i giovani altoatesini che hanno ottenuto un diploma professionale in apprendistato (quattro anni) possono svolgere sempre in apprendistato anche l'anno integrativo per il conseguimento del diploma di istruzione secondaria superiore. In questo caso è consentito prolungare il contratto di due anni, in considerazione del fatto che l'impegno lavorativo degli apprendisti difficilmente consente di prepararsi adeguatamente all'esame di maturità nel giro di appena dodici mesi.

2.2.2. L'apprendistato di alta formazione e ricerca (art. 21 LP 12/2012)

Nonostante la storica diffusione dell'apprendistato di primo livello, in Alto Adige l'apprendistato di alta formazione e ricerca non ha riscosso fino ad oggi grande successo. Nel 2015 con la stipula di otto nuovi contratti, sul territorio provinciale ne risultavano attivi solo una ventina¹⁰.

2.2.3. L'apprendistato professionalizzante (artt. 19-20 LP 12/2012)

In forte crescita sono invece i contratti di apprendistato professionalizzante, quasi decuplicati negli ultimi dieci anni¹¹. Il dato preoccupa i funzionari dell'Ufficio Apprendistato dell'Intendenza Scolastica Tedesca, i quali riferiscono di aver notato come in alcuni settori (ad esempio, il commercio) i datori di lavoro (specialmente le grandi catene di negozi) preferiscano ricorrere a questa tipo di contratto piuttosto che all'apprendistato di

primo livello. Esso, infatti, li solleverebbe dalla responsabilità educativa che l'apprendistato tradizionale comporta. Chiaramente questo atteggiamento svislaccia la funzione formativa dell'apprendistato.

2.2.4. *L'apprendistato professionalizzante con ordinamento formativo (art. 20 LP 12/2012)*

Peculiare del sistema altoatesino è poi l'apprendistato professionalizzato con ordinamento formativo. Agli inizi degli anni duemila alcune associazioni datoriali chiesero all'amministrazione provinciale di istituire una nuova forma di apprendistato professionalizzante che consentisse agli apprendisti di approfondire le proprie conoscenze teoriche nel settore di impiego. Fu dunque un'esigenza delle aziende quella di ricalibrare il percorso professionalizzante potenziandone i momenti di formazione formale.

Proprio per il suo orientamento formativo questa tipologia di apprendistato, oltre all'inquadramento professionale, che si raggiunge al termine dei normali apprendistati di secondo livello, frutta agli apprendisti anche una qualifica professionale riconosciuta. Si tratta però di un contratto utilizzato raramente¹².

2.3. *I soggetti coinvolti*

Il sistema di apprendistato altoatesino, specialmente nella sua formula tradizionale, che è anche la più diffusa, prevede il coinvolgimento e la collaborazione di tre soggetti istituzionali: la Giunta provinciale, l'Intendenza Scolastica e le parti sociali.

2.3.1. *La Giunta provinciale*

La Giunta provinciale promuove l'azione politica a sostegno dell'apprendistato¹³ ed emana gli ordinamenti formativi per i vari tipi di apprendistato (*Bildungsordnungen*). L'iter di approvazione di questi documenti è il seguente: una commissione formata da rappresentanti qualificati dell'Intendenza Scolastica e delle associazioni datoriali ne stabilisce i contenuti; successivamente, le bozze degli ordinamenti vengono inviate ai sindacati dei lavoratori per raccogliere il loro parere in merito; infine, i testi eventualmente corretti vengono approvati dalla Giunta con una delibera (cfr. art. 6 LP 12/2012).

Sempre la Giunta è poi chiamata ad aggiornare l'elenco delle qualifiche professionali conseguibili in apprendistato (art. 2 LP 12/2012). Normalmente, essa lo fa su richiesta delle parti sociali o comunque dopo averle consultate. Non avrebbe senso, infatti, istituire nuovi percorsi professionalizzanti in apprendistato, se non ci fosse un interesse da parte dei sindacati.

Da ultimo, sentite le parti sociali, la Giunta stabilisce gli standard per la formazione aziendale tenendo conto dei principi individuati dalla legge quadro sull'apprendistato (cfr. all. 2 del DGP 1135/2012 emanata ai sensi dell'art. 8 c. 3 della LP 12/2012).

2.3.2. *L'Intendenza Scolastica provinciale*

L'Intendenza Scolastica provinciale nelle sue varie articolazioni si occupa invece di: i) erogare la formazione scolastica agli apprendisti tramite le scuole provinciali sparse sul territorio; ii) certificare gli esiti degli esami di fine apprendistato; iii) elaborare insieme alle associazioni datoriali gli ordinamenti formativi (*Bildungsordnungen*); iv) controllare per mezzo dell'Ufficio Apprendistato il rispetto degli standard formativi da parte delle aziende.

2.3.3. *Le parti sociali*

Anche le parti sociali svolgono un ruolo importante per il buon funzionamento del sistema. Esse forniscono pareri sull'introduzione o il mantenimento delle qualifiche professionali conseguibili in apprendistato e sugli ordinamenti formativi. Come abbiamo visto, esponenti delle associazioni datoriali entrano anche nelle commissioni che si occupano della loro concreta stesura. Inoltre, i rappresentanti sindacali sono presenti nelle commissioni d'esame per la valutazione finale degli apprendisti (cfr. art. 3 c. 2 l. d DPP 15/2013).

In aggiunta a ciò, non bisogna dimenticare la grande responsabilità educativa di cui si fanno carico le singole aziende quando accolgono apprendisti. Questo impegno risale all'antiche pratiche formative in uso presso le botteghe medievali ed è appunto il tratto saliente dell'apprendistato tradizionale. Il semplice fatto che la normativa provinciale definisca i tutor aziendali «formatori/formatrici» la dice lunga sul modo con cui viene inteso il ruolo delle aziende e dei lavoratori che fanno apprendistato. Significativo è anche l'obbligo per

i tutor aziendali di frequentare almeno un corso di formazione di sedici ore finalizzato allo sviluppo di competenze pedagogiche, relazionali e di gestione del personale (cfr. allegato 2 del DGP 1135/2012).

2.4. *L'esame finale per la qualifica*

Al termine dell'apprendistato tradizionale, per ottenere la qualifica professionale gli apprendisti altoatesini devono sostenere un esame. Secondo il regolamento stabilito da un Decreto del Presidente della Provincia (DPP 15/2013) le commissioni d'esame sono nominate direttamente dal Direttore dell'Ufficio Formazione Professionale Tedesca (un'articolazione funzionale dell'Intendenza Scolastica Provinciale) e sono composte da un presidente (direttore o insegnante di una scuola professionale provinciale) e tre commissari: un'insegnante inviato dall'ufficio scolastico, più un datore di lavoro e un lavoratore con la qualifica professionale relativa al mestiere oggetto d'esame proposti rispettivamente dalle organizzazioni datoriali e dai sindacati dei lavoratori (cfr. art. 3 DPP 15/2013).

L'esame si articola in due momenti. Una prova pratica della durata massima di dodici ore svolta presso una scuola professionale provinciale oppure un'officina aziendale, durante la quale il candidato deve svolgere un compito pratico o affrontare una situazione lavorativa concreta «dimostrando di possedere le seguenti competenze: analizzare, pianificare, decidere, risolvere problemi, valutare nonché eseguire incarichi di lavoro pratici» (art. 5 c. 2 DPP 15/2013).

Una prova teorica (orale, scritta o grafica) in cui l'apprendista deve dimostrare «di saper descrivere e analizzare incarichi di lavoro specifici per quella professione, dando prova di competenze tecniche, di capacità di organizzazione del lavoro nonché di competenze comunicative e linguistiche» (art. 5 c. 3 DPP 15/2013).

2.5. *La certificazione delle competenze*

La Provincia Autonoma di Bolzano non dispone ancora né di un repertorio delle qualifiche professionali né di una procedura per la loro validazione e certificazione¹⁴. Le uniche procedure formali per il conferimento di qualifiche riconosciute a livello provinciale sono gli

esami conclusivi dei percorsi formativi erogati dalle scuole professionali a tempo pieno e gli esami di fine apprendistato, i quali, come abbiamo visto, sono controllati e gestiti, pur con il coinvolgimento delle parti sociali, dall'Intendenza Scolastica provinciale.

È pur vero che agli esami di fine apprendistato può essere ammesso anche chi dimostra di avere una congrua esperienza professionale nel settore di riferimento oppure chi ha interrotto un percorso formale di apprendistato, ma ha continuato a lavorare nel medesimo ambito d'impiego¹⁵. In questo modo, vengono riconosciute competenze acquisite durante l'esperienza lavorativa anche a prescindere dalla frequenza di percorsi formativi formali.

2.6. *La formazione dopo l'apprendistato*

Dopo l'apprendistato ai giovani altoatesini sono offerte varie opportunità per approfondire la propria formazione in ambito professionale. Come già ricordato, grazie all'ultima riforma dell'apprendistato, chi ha ottenuto un diploma professionale quadriennale, ora può completare in apprendistato anche l'anno integrativo per il conseguimento del diploma di maturità ai sensi dell'art. 6 c. 5 del DPR 87/2010. Ciò gli consente di continuare la propria formazione anche a livello terziario, secondo una logica di prolungamento della filiera formativa, alla luce della quale va interpretato anche il progetto di istituire nella Provincia un corso ITS nel settore meccatronico¹⁶.

La Provincia Autonoma sembra tenere molto anche alla formazione continua dei lavoratori. Lo dimostrano i numerosi corsi per adulti offerti dalle scuole provinciali¹⁷, ma soprattutto la scrupolosità con cui l'Intendenza Scolastica forma i maestri artigiani in sinergia con le associazioni di categoria¹⁸.

Il titolo di maestro (*Meister*) risale all'epoca medievale, quando potevano aprire bottega, assumere lavoratori salariati (*Geselle*) e formare apprendisti (*Lehrlinge*) solo gli artigiani che godevano all'interno della propria corporazione di una certa autorevolezza in virtù della competenza dimostrata sul campo, della propria esperienza e integrità professionale. I maestri appunto¹⁹. Benché il titolo abbia oramai un valore per lo più simbolico²⁰, esso è ancora oggi molto ambito. Questo perché in Alto Adige, come in tutte le regioni

germanofone, essere considerati bravi professionisti, fosse anche in un mestiere prettamente manuale, è motivo di vanto e di distinzione sociale.

2.7. La retribuzione degli apprendisti

Per quanto riguarda la disciplina contrattuale, e quindi anche la retribuzione degli apprendisti, la Provincia Autonoma di Bolzano si adegua alla normativa nazionale. Lo Stato infatti ha competenza esclusiva in materia di diritto del lavoro.

Prima dell'ultima riforma, secondo quanto previsto dalla legge italiana, gli stipendi degli apprendisti altoatesini si attestavano su valori di gran lunga superiori a quelli dei colleghi austriaci e tedeschi. Nei prossimi mesi bisognerà capire come le novità introdotte in proposito dal D.lgs. 81/2015 influiranno su questo aspetto delicato²¹. Sarà in ogni caso improbabile che esse determinino un calo immediato delle retribuzioni. Infatti, ciò renderebbe meno attraente l'apprendistato agli occhi dei giovani, cosa che l'amministrazione provinciale e le parti sociali – come vedremo parlando del c.d. *Lehrlingspakt* – vogliono evitare.

2.8. Il recente calo dell'apprendistato tradizionale e il *Lehrlingspakt*

Nonostante una diffusione ancora notevole sul territorio, almeno se la si paragona alla media italiana, l'apprendistato tradizionale ha subito negli ultimi dieci anni un forte calo: nella Provincia di Bolzano tra il 2005 e il 2014 i contratti di apprendistato di primo livello sono diminuiti del 26%²².

I motivi di questa diminuzione sono molteplici. La crisi economica e il crollo generalizzato delle assunzioni. L'eccesso di burocrazia che scoraggia le aziende dall'assumere apprendisti e i numerosi vincoli sul lavoro dei minorenni posti dalle leggi statali, spesso iperprotettive e inconciliabili con le esigenze delle aziende²³. Ancora, la concorrenza dell'apprendistato professionalizzante, quasi decuplicato nell'ultimo decennio, oggi spesso utilizzato abusivamente (soprattutto dalle grandi catene commerciali) per assumere a buon mercato nuovi dipendenti, senza l'obbligo di investire sulla loro formazione. Da ultimo, un mutamento della mentalità comune, sempre meno attratta dalle professioni artigianali, diffuse soprattutto

nelle valli, a favore degli impieghi nel settore dei servizi, tipici della città, che richiedono però qualifiche di grado terziario.

Difficile pronosticare se si tratti di una crisi passeggera oppure se questi segnali siano il sintomo di una disaffezione destinata a durare. Sta di fatto che l'apprendistato deve rimanere secondo gli addetti ai lavori un canale privilegiato per la formazione dei giovani altoatesini anche in futuro, antidoto contro la dispersione scolastica e la disoccupazione giovanile, nonché vivaio di forza lavoro specializzata. Su questa convinzione si fonda l'impegno dell'amministrazione provinciale e delle parti sociali che nel 2015 hanno sottoscritto un patto triennale per il rilancio dell'apprendistato tradizionale (*Lehrlingspakt*)²⁴. L'intesa impegna i contraenti a trovare misure concrete e condivise per favorire l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro (orientamento, alternanza scuola-lavoro, agevolazioni), incentivare le imprese ad assumere apprendisti (semplificazione burocratica, sgravi, consulenza, riconoscimento pubblico) e innalzare la qualità degli apprendistati (preparazione e valorizzazione dei tutor, permeabilità del sistema duale verso ulteriori percorsi formativi).

4. L'innesto della legge provinciale nel quadro normativo nazionale

3.1. L'apprendistato materia di legislazione concorrente

In materia di apprendistato l'Alto Adige si adegua ai principi generali fissati dallo Stato: l'apprendistato è infatti materia di legislazione concorrente ai sensi dell'art. 9 c. 4 dello Statuto speciale. La Provincia deve quindi trovare un equilibrio fra l'osservanza dei vincoli posti dalla legge nazionale e il mantenimento delle proprie pratiche consolidate. Riuscirci non è facile. Primo, perché la legge statale, calata centralisticamente dall'alto, nella sua astrattezza difficilmente sa prevedere le pratiche utilizzate nella regione. Secondo, perché il legislatore statale tende a spingere la sua competenza legislativa fino alla normativa di dettaglio.

Tali criticità sono emerse anche in occasione dell'ultima riforma dell'apprendistato, che pure ha introdotto alcune novità favorevoli al sistema altoatesino (cfr. § 4.2.). Mi riferisco in particolare all'obbligo di stipulare un

protocollo d'intesa fra il datore di lavoro e l'istituzione formativa, previsto dall'art. 46 c. 6 del D.lgs. 81/2015, e all'introduzione degli standard formativi fissati ai sensi dell'art. 46 c. 1 del medesimo decreto²⁵.

Fortunatamente, come previsto dallo stesso D.lgs. 81, la Provincia di Bolzano in virtù della sua autonomia non è vincolata strettamente a quegli standard e ha potuto così mantenere i propri, mentre l'obbligo del protocollo di intesa, che rischiava di appesantire ulteriormente il carico burocratico gravante sulle scuole e le imprese, è stato alla fine aggirato dall'ultima legge provinciale sull'apprendistato (cfr. quanto segue).

3.2. Le novità introdotte dal D.lgs. 81/2015

Come anticipato, il D.lgs. 81/2015, tenendo conto proprio delle richieste avanzate della Provincia Autonoma di Bolzano, ha modificato la disciplina relativa all'apprendistato legittimando alcune pratiche da tempo diffuse in Alto Adige e tuttavia non previste dalla precedente normativa nazionale. Tre sono le novità più significative: la possibilità di prorogare per un anno il contratto d'apprendistato (art. 43 c. 4); la possibilità di stipulare un contratto di apprendistato biennale dopo il diploma professionale per l'assolvimento dell'anno integrativo finalizzato al conseguimento del diploma di maturità (art. 43 c. 5) e la possibilità di attivare contratti d'apprendistato stagionali (art. 43 c. 8).

3.3. La nuova legge provinciale sull'apprendistato

Naturalmente, dopo l'emanazione del D.lgs. 81/2015, la Provincia Autonoma ha dovuto riformare la legge quadro sull'apprendistato (LP 12/2012) con un nuovo atto normativo: la LP 7/2016. Di seguito riporto l'elenco delle principali modifiche subite dalla vecchia legge.

Art. 1

Sono state aggiornate le definizioni delle tre tipologie di apprendistato secondo quanto stabilito dall'art. 41 del D.lgs. 81/2015.

Art. 5

Il comma 2 prevede la possibilità di prorogare l'apprendistato per un anno dopo il conseguimento della qualifica professionale triennale. Tale disposizione è interessante soprattutto per gli apprendisti di lingua

italiana, che, a differenza dei coetanei di lingua tedesca, frequentano generalmente le scuole professionali a tempo pieno fino alla qualifica. Così essi potranno completare il proprio iter formativo fino al diploma professionale quadriennale, immettendosi nel mercato con un contratto di apprendistato.

Il comma 3 prevede la possibilità di avviare un contratto di apprendistato della durata di due anni per il conseguimento di un diploma di istruzione secondaria ai sensi dell'art. 6 c. 5 del DPR 87/2010. La legge consente di spalmare l'anno integrativo su due anni, considerando che gli apprendisti, dovendo conciliare studio e lavoro, hanno meno tempo per prepararsi all'esame di maturità.

Il comma 5 prevede la possibilità di prorogare l'apprendistato per un anno, qualora l'apprendista non abbia concluso la formazione scolastica prevista dal suo contratto. In questo modo si offre l'opportunità di concludere l'iter formativo senza dover interrompere il contratto di lavoro per frequentare una scuola professionale a tempo pieno.

Art. 6

Il protocollo d'intesa richiesto dall'art. 43 c. 6 del D.lgs. 81/2015 viene equiparato all'ordinamento formativo (*Bildungsordnung*). In questo modo non si obbligano le scuole professionali e le aziende a sottoscrivere un'intesa ogni volta che stipulano un nuovo contratto di apprendistato. Basterà adottare l'ordinamento formativo di categoria approvato a livello provinciale.

Art. 8

La dichiarazione circa il possesso dei requisiti da parte dell'azienda, che la normativa nazionale vuole all'interno del protocollo d'intesa, è sostituita da una comunicazione circa il rispetto degli standard formativi che deve essere rilasciata una sola volta dall'Ufficio Apprendistato dell'Intendenza Scolastica.

Art. 11

Alle aziende che svolgono un'attività a carattere stagionale è consentito stipulare contratti d'apprendistato stagionali della durata minima di dodici settimane. In questo modo viene salvaguardata una consolidata tradizione altoatesina tipica dei settori turistico e agricolo.

Art. 14 c. 6

Il «mancato raggiungimento degli obiettivi formativi», che ai sensi del D.lgs. 81 art. 42 c. 3 costituisce fondato motivo per il licenziamento dell'apprendista, viene inteso dalla legge provinciale in senso largo come mancato completamento della formazione scolastica prevista dal contratto allo scadere dello stesso. Tenendo conto della possibilità di proroga introdotta dall'art. 43 c. 4 del D.lgs. 81, con questa precisazione la Provincia Autonoma, che non ha competenza in materia di diritto del lavoro, cerca di relativizzare la previsione della legge statale, vista come problematica dal punto di vista educativo, poiché comporterebbe per i giovani così licenziati l'interruzione immediata della formazione aziendale e il rischio che essi abbandonino anche il sistema formativo.

4. Confronto con il modello austriaco e tedesco

Quello che in Alto Adige viene chiamato “apprendistato tradizionale” si può assimilare all'apprendistato in sistema duale praticato in Austria e in Germania. Esso è caratterizzato infatti dalla forte collaborazione fra l'istruzione pubblica e le parti sociali, “orchestrata” dal governo (a Bolzano, la Giunta Provinciale) che si assume anche il compito di definire il quadro normativo all'interno del quale scuole e aziende possono progettare percorsi formativi in apprendistato.

In Alto Adige l'assetto istituzione che regola l'apprendistato è addirittura semplificato a motivo delle ridotte dimensioni della regione e dalla speciale autonomia di cui essa beneficia all'interno dello Stato italiano. A Bolzano il medesimo ente, l'Intendenza Scolastica Tedesca (*Deutsches Schulamt*) nelle sue diverse articolazioni si occupa sia della formazione scolastica degli apprendisti sia della stesura degli ordinamenti formativi che disciplinano l'apprendistato nei vari settori. In Austria e Germania queste funzioni sono esercitate rispettivamente dagli uffici scolastici regionali e dal governo federale (il Ministero della pubblica istruzione con il Ministero dell'Economia).

Non solo, l'Intendenza Scolastica svolge anche quei compiti che nei due paesi mitteleuropei sono ricoperti dalle Camere di Commercio: controlla il rispetto degli

standard qualitativi da parte delle aziende, forma i tutor aziendali e si occupa degli esami di fine apprendistato. Probabilmente ciò dipende dal diverso ruolo assunto storicamente dalle Camere di Commercio in Italia, ma anche dalla volontà da parte dell'amministrazione provinciale di gestire e programmare un settore della formazione considerato strategico per l'occupazione e lo sviluppo economico del proprio territorio²⁶.

In una regione relativamente piccola come l'Alto Adige questo accentramento di funzioni pare ragionevole ed equilibrato, considerando che gli uffici provinciali devono servire una popolazione di circa 500.000 abitanti.

Il protagonismo dell'Intendenza Scolastica sembra tuttavia tradire una certa sfiducia nei confronti della capacità delle imprese di organizzare in maniera autonoma il percorso formativo dei propri lavoratori. La marginalizzazione del contratto professionalizzante con ordinamento formativo (cfr. par. 3.2.4), considerato quasi un'anomalia del sistema, e il ritardo di Bolzano nell'istituire un sistema provinciale di certificazione per quelle competenze che maturano al di fuori dei percorsi pubblici di formazione potrebbero dipendere proprio da questo pregiudizio.

5. Bilancio critico

Il sistema altoatesino di apprendistato possiede senza dubbio molti pregi. Anzitutto, l'ottima organizzazione del sistema scolastico provinciale che eroga in strutture moderne e attrezzatissime la formazione in aula degli apprendisti, avvalendosi di una gestione flessibile del personale e dell'esperienza professionale di molti insegnanti provenienti dal mondo del lavoro. Poi, il coinvolgimento delle parti sociali nella definizione e nella valutazione dei percorsi di apprendistato. Infine, la sapiente regia politica dell'amministrazione provinciale che si preoccupa di predisporre la cornice normativa più adatta allo sviluppo di buone pratiche e di promuovere l'apprendistato con varie iniziative.

Se a tutto ciò si aggiunge la lunga tradizione di questo istituto e la buona reputazione di cui gode specialmente presso la popolazione di lingua tedesca, si capisce perché in Alto Adige l'apprendistato tradizionale rimanga ancora oggi, nonostante il calo degli ultimi

anni, una pratica diffusa e di successo, sia sul piano occupazionale che su quello formativo. Si può dire insomma che l'apprendistato rappresenta per la regione un vero e proprio vivaio di forza lavoro specializzata, oltre che un percorso formativo che favorisce il contrasto alla dispersione scolastica.

Tale successo, però, non dice ancora nulla sul paradigma pedagogico che ispira il modello altoatesino, ovvero sul concetto di apprendimento in base al quale l'Intendenza Scolastica e gli insegnanti delle scuole provinciali orientano le loro scelte didattiche e organizzative. Se dalle informazioni raccolte in questo studio risulta chiaro che essi reputano il lavoro un'esperienza formativa preziosissima per i giovani – tutto il sistema di apprendistato sviluppato dalla Provincia Autonoma di Bolzano si basa su questo postulato pedagogico – tuttavia, non è detto che tale convinzione, per quanto giusta, sia sempre accompagnata da una chiara comprensione del processo educativo e delle ragioni per cui esso sia favorito dalla pratica e dal cimento lavorativo.

In effetti, durante la mia visita alle scuole professionali altoatesine ho notato che le lezioni in aula degli apprendisti sono concepite come un'integrazione della loro esperienza aziendale. Lo schema che guida la comprensione del rapporto fra la formazione scolastica e quella che avviene sul posto di lavoro è ancora di tipo "divisorio"²⁷. La preoccupazione principale degli insegnanti, infatti, è quella di trasmettere nel breve tempo in cui gli apprendisti sono a scuola quegli elementi di cultura generale e professionale che essi non hanno potuto apprendere in azienda. Si tratta di conoscenze e abilità linguistiche, logiche e tecnico-professionali, magari orientate al settore professionale di riferimento, ma comunque aggiunte estrinsecamente alla concreta esperienza lavorativa condotta dai ragazzi durante la settimana. Ciò che non si fa, invece, è propiziare la loro riflessione attorno a quella stessa esperienza per poi giungere attraverso di essa alla cosiddetta "cultura generale specifica", per dirla con Hessen²⁸. Non si favorisce, insomma, la circuitazione fra pratica e teoria, lavoro e studio, che rimangono così momenti separati del percorso formativo.

In verità, le scuole dell'Alto Adige hanno sviluppato alcuni dispositivi per ovviare a questo scollamento.

Penso, ad esempio, alla didattica per ambiti di apprendimento (*Lehrfelder*), che parte dalla simulazione di situazioni/problemi concreti legati alla professione per sviluppare le competenze inter- e multi-disciplinari da essi mobilitate. Oppure al progetto sperimentale, inserito fra le misure del c.d. Patto per l'apprendistato (*Lehrlingspakt*), che prevede la realizzazione da parte degli apprendisti di un portfolio (*Lehrlingsmappe*) pensato per aiutarli a documentare e a riflettere sui propri progressi formativi. L'impressione, però, è che si tratti di pratiche ancora limitate, le quali difficilmente potranno incidere sull'organizzazione complessiva della formazione scolastica in apprendistato.

È lecito dubitare, dunque, che il sistema duale altoatesino, nonostante i suoi pregi, favorisca un'autentica alternanza formativa. Se lo fa, è per l'attivazione spontanea della circolarità fra riflessione e azione che il lavoro propizia nella mente degli apprendisti. Non per l'organizzazione intenzionale dei dispositivi scolastici consueti.

Per alternanza formativa intendo, sulla scorta di Bertagna, quel principio pedagogico che afferma la pari dignità educativa di pratica e riflessione, (quindi anche di lavoro e studio), nonché ogni approccio didattico che applica sul serio quel principio, rendendo le esperienze concrete dei discenti (in primis quelle lavorative) occasioni propizie per l'apprendimento. Allora, il metodo migliore per farla rimane quello suggerito da Rousseau nel terzo libro dell'Emilio: un accompagnamento personalizzato nel mondo del lavoro, in cui il precettore, diventando egli stesso apprendista assieme all'allievo, lo aiuta a comprendere le ragioni di tutto quello che fa lavorando²⁹. Ne consegue che non è possibile una vera alternanza formativa senza personalizzazione del percorso scolastico.

Questa conclusione pone ovviamente un grosso problema organizzativo. Ci si chiede infatti se le scuole professionali possano garantire un tutoraggio del genere. Visto che gli apprendisti della stessa classe provengono da esperienze lavorative diverse, come può l'unico docente aiutare ciascuno a riflettere su di esse? Quante soluzioni didattiche dovrebbe inventare in una sola lezione?³⁰

In fondo, il ragionamento fin qui condotto ci obbliga a ripensare daccapo il compito delle istituzioni scolastiche

e le modalità di esercizio della loro pur inalienabile responsabilità educativa. Ha senso raggruppare venti o trenta apprendisti in un'aula o in un laboratorio nell'unico giorno a settimana previsto per la loro formazione scolastica? Se dal punto di vista organizzativo il sistema attuale non può offrire alternative, non sarebbe meglio responsabilizzare ulteriormente le aziende, affinché esse, magari sotto la supervisione pedagogica delle scuole, accompagnino gli apprendisti nel loro cammino formativo anche nel momento della riflessione critica e dello studio?

Soluzioni valide ai problemi posti da questi interrogativi non sono state ancora trovate. Il modello altoatesino pare in ogni caso escludere la possibilità di affidare alle imprese responsabilità educative aggiuntive rispetto a quelle che già hanno nel sistema duale odierno. Lo dimostra il protagonismo dell'Intendenza Scolastica nella gestione degli apprendistati e il tendenziale identificazione della formazione formale offerta agli apprendisti con le attività proposte dalle scuole provinciali.

PAOLO BERTULETTI
University of Bergamo

¹ Questo dicono le rilevazioni sul mercato del lavoro e la scuola in Alto Adige. Nel 2014, infatti, la Provincia Autonoma di Bolzano aveva un tasso di disoccupazione giovanile e una percentuale di abbandoni scolastici di gran lunga inferiori alla media italiana: rispettivamente al 12,4% e 13,1%. I giovani con un contratto di apprendistato di primo livello erano circa il 10% dell'intera popolazione scolastica, mentre la quota di quelli che frequentavano una scuola professionale a tempo pieno si attestava attorno al 26% (Fonti: Osservatorio mercato del lavoro e ASTAT - Istituto di Statistica della Provincia Autonoma di Bolzano).

² Cfr. in proposito G. Bertagna, *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni*, in G. Bertagna (ed.), *Fare Laboratorio*, La Scuola, Brescia 2012, 110.

³ A queste persone, oltre che all'Intendente Scolastico, dott. Peter Höllrigl, che mi ha invitato, va il mio più sentito ringraziamento per la disponibilità e la cordialità con cui mi hanno accolto e accompagnato.

⁴ Fonte: Intendenza Scolastica Tedesca – Provincia Autonoma di Bolzano. È pur vero che la maggior parte degli altoatesini di lingua italiana abita nel capoluogo, dove anche il numero di apprendisti di lingua tedesca è inferiore rispetto alla media provinciale.

⁵ In Alto Adige ciascuno dei tre gruppi linguistici ha una sua Intendenza Scolastica.

⁶ In base all'art. 6 del contratto gli insegnanti che danno il loro consenso possono lavorare fino a 8 ore in più rispetto al monte ore settimanale, comunque non più di 80 ore all'anno.

⁷ Cfr. art. 6 LP 12/2012. L'elenco degli ordinamenti formativi relativi ai percorsi in apprendistato attualmente riconosciuti è consultabile sul sito dell'Intendenza Scolastica Tedesca della Provincia Autonoma: www.provincia.bz.it/formazione-professionale-tesca/apprendistato/1758.asp.

⁸ O presso un ente esterno, ma solo nel caso in cui le scuole provinciali non riuscissero a garantire l'attività didattica in determinate discipline (cfr. art. 13 c. 4 LP 12/2012).

⁹ La frequenza della scuola è gratuita. Se le scuole provinciali non riescono ad attivare corsi per determinate professioni, gli apprendisti possono addirittura frequentare una scuola professionale all'estero (normalmente in Austria o in Germania) previo accordo con l'Ufficio Apprendistato dell'Intendenza Scolastica. In questo caso, oltre alle tasse scolastiche, la Provincia rimborsa fino a un tetto massimo le spese per il viaggio, il vitto e l'alloggio.

¹⁰ Fonte: Ufficio Osservazione Mercato del Lavoro della Provincia Autonoma di Bolzano (2016). Questi numeri sono comunque elevati in proporzione al numero di abitanti della regione: basti pensare che nel 2014 su tutto il territorio nazionale i contratti di apprendistato di alta formazione e ricerca erano solo 582 (Fonte: ISOFL - INPS, *XV Rapporto sull'Apprendistato in Italia*, 2015).

¹¹ Dai 113 contratti del 2005 si è passati ai 1122 del 2015. Fonte: Ufficio Osservazione Mercato del Lavoro della Provincia Autonoma di Bolzano (2016).

¹² Le qualifiche a cui dà accesso sono soltanto sei. Di tali percorsi, poi, quattro non prevedono il coinvolgimento diretto delle scuole provinciali. Nei percorsi per diventare tecnico della spedizione e tecnico farmaceutico, infatti, la formazione di tipo formale è impartita in Austria, mentre per i tecnici delle vendite e i tecnici contabili bancari essa viene fornita da esperti scelti dalle banche, avendo come oggetto i sistemi di vendita e di contabilità in uso presso le stesse.

¹³ Si veda il recente *Lehrlingspakt* di cui tratterò più avanti.

¹⁴ Sebbene l'art. 6bis c. 2 della L.P. 401/1992, così come modificato dall'art. 2 c. 3 della L.P. 8/2001, preveda che la Giunta provinciale definisca «i criteri, i termini e le modalità dei servizi e dei processi di validazione e certificazione delle competenze». Attualmente l'amministrazione provinciale sta lavorando in collaborazione con la Provincia di Trento per adeguarsi alle disposizioni del D.lgs. 13/2013.

¹⁵ Per i dettagli cfr. art. 9 del DPP 15/2013.

¹⁶ Cfr. Deutsches Bildungsressort, *Info. Informationsschrift für Kindergarten und Schule in Südtirol*, Dicembre 2015 – Gennaio 2016, p. 18.

¹⁷ Cfr. il sito dell'Intendenza Scolastica provinciale: <http://www.provinz.bz.it/berufsbildung/weiterbildung-meisterausbildung/719.asp>.

<http://www.provinz.bz.it/berufsbildung/weiterbildung-meisterausbildung/719.asp>.

¹⁸ Il titolo di maestro, oggi non più riservato ai soli artigiani ma anche ad alcune figure professionali nei settori della ristorazione e del commercio, si ottiene dopo diversi anni di esperienza e il superamento di un esame che si affronta generalmente dopo un corso di formazione «nel quale vengono trasmesse le conoscenze e le abilità imprenditoriali, pedagogico-formative, teoriche e pratiche professionali necessarie a svolgere compiti di responsabilità in un'azienda, oppure a gestirla autonomamente, e che qualificano in particolare la formazione di giovani collaboratori e collaboratrici» (art. 12 LP 1/2008).

I programmi d'esame, oltre che sulla pratica e la teoria professionale, vertono sulla gestione aziendale e la pedagogia (cfr. art. 15 LP 1/2008). Storicamente, infatti, il *Meister* era colui che dirigeva i lavoratori dell'impresa e si occupava in prima persona dell'accompagnamento degli apprendisti. Proprio per questo, le commissioni d'esame sono composte oltre che da maestri o lavoratori con pluriennale esperienza nominati dalle organizzazioni di categoria, anche da insegnanti o esperti della formazione e docenti di economia aziendale nominati dal Direttore dell'Ufficio Apprendistato dell'Intendenza Scolastica (cfr. art. 18 LP 1/2008).

¹⁹ Fa delle riflessioni interessanti sul modello formativo delle corporazioni medievali (l'apprendistato) e sul loro implicito sistema di certificazione delle competenze R. Sennet, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2014³, pp. 61ss.

²⁰ In realtà, ancora oggi chi esercita una professione con il titolo di maestro può pretendere generalmente compensi più alti.

²¹ Cfr. in particolare il c. 7 dell'art. 43.

²² Solo a partire dal giugno 2014 il trend negativo sembra essersi arrestato (Fonte: Ufficio Osservazione Mercato del Lavoro - Bolzano).

²³ Ad esempio, prima dei sedici anni gli apprendisti non possono lavorare più di 7 ore al giorno, cosa che rende praticamente impossibile impiegarli in lavori fuori sede, quando la giornata lavorativa, a motivo del tempo speso in viaggio, dura più di sette ore. Oppure, essi non possono lavorare durante la notte, impedendo di fatto la loro assunzione come panettieri. Queste restrizioni sono state recentemente confermate dalla risposta data dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ad un interpello del Consiglio Nazionale dell'Ordine dei Consulenti del Lavoro (Interpello n.11/2016).

²⁴ Informazioni più approfondite si trovano su: www.provinz.bz.it/berufsbildung/ausbildung/1914.asp.

²⁵ Gli standard sono stati approvati dal DM del 12 ottobre 2015 in seguito all'intesa raggiunta dalla Conferenza Stato Regioni e Province Autonome nella seduta del 1 ottobre 2015.

²⁶ Effettivamente in passato l'Ufficio Apprendistato non dipendeva dall'Intendenza Scolastica, ma dal dipartimento provinciale per l'economia di competenza diretta del Presidente della Provincia.

²⁷ Cfr. G. Bertagna, *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni*, in G. Bertagna (ed.), *Fare Laboratorio*, cit., 62-63.

²⁸ Cfr. S. Hessen, *La scuola del lavoro di Kerschensteiner* in Id., *La scuola serena di Lombardo Radice. La scuola del lavoro di Kerschensteiner*, Avio, Roma 1954, (orig. 1932), p. 36 *et passim*.

²⁹ Cfr. J.-J. Rousseau, *Emilio*, Libro III, Mondadori, Milano 2012¹⁴, p. 239.

³⁰ Queste sono le obiezioni che hanno sollevato i dirigenti delle scuole professionali di Bolzano da me interrogati sull'argomento.

**Il Progetto Placement SUS dell'Università di Bergamo
Un sistema sperimentale di orientamento e *placement*
del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali**

**The Progetto Placement SUS of the University of Bergamo
An experimental system of educational guidance and *placement*
of the Department of Human and Social Sciences**

ALESSANDRA MAZZINI

The purpose of the paper is to describe the innovative career service of the Department of Human and Social Sciences of the University of Bergamo. The development of this experimental model is aimed at pursuing four goals: to plan in an integrated and organized manner during the university pathways: a) initial, on-going and outgoing educational guidance; b) curricular and extracurricular internships; c) placement; d) feedback and effects of these actions on the curricula and training; to create integration networks, involving all the social actors of the territory in a context of shared objectives; to create a system that overcomes the mismatch between demand and supply of labor by resolving issues connected to the division between academia and business; to select the job profiles on the basis of companies' needs by ensuring a constant control, even after graduation.

KEYWORDS: PLACEMENT, EMPLOYABILITY, ACTIVE LABOUR MARKET POLICIES, CAREER SERVICE, EDUCATIONAL GUIDANCE

L'università da una parte. Il mondo della produzione di beni e servizi da un'altra. La società civile da un'altra parte ancora. Ciò che gli studiosi e i *policy maker* hanno in questi anni insegnato è che queste separazioni danneggiano tutti e tre gli ambiti. Solo la loro integrazione aiuta a migliorarli. Proprio per agevolare questa integrazione, fin dal 2003 la Riforma Biagi aveva dato un impulso allo sviluppo di un sistema nazionale di servizi di *placement* universitari con due scopi: consentire alle università di rivedere i processi e i contenuti dei propri insegnamenti per renderli sempre più attenti alle domande di competenze reali; affidare agli atenei la possibilità di svolgere attività di intermediazione di manodopera e di sostenere i propri laureati nella fase di inserimento nel mercato del lavoro¹.

È in questo scenario che nell'aprile 2016 il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi di Bergamo, diretto dal prof. Giuseppe Bertagna, ha avvertito l'esigenza di un elaborare un innovativo modello sperimentale di accompagnamento nel mondo professionale dedicato a studenti e laureati triennali e

magistrali dei corsi di studi in Scienze dell'Educazione, Scienze Pedagogiche, Scienze Psicologiche, Psicologia clinica e Scienze della Formazione, nonché a coloro che stanno svolgendo o hanno terminato un Master o un Corso di perfezionamento promosso dal Dipartimento stesso. L'obiettivo è portare il tasso di occupazione dei laureati del Dipartimento dall'attuale già soddisfacente 73% al 90% nell'arco di un triennio.

La sperimentazione, che ha preso il nome di *Progetto Placement SUS*, ha come obiettivo lo sviluppo di interventi volti alla transizione università-mondo del lavoro, così da rilanciare una politica di qualificazione e formazione delle risorse umane che sia coerente con le esigenze delle attività produttive e i processi di sviluppo delle piccole e medie imprese del territorio. Se l'iscrizione delle matricole del Dipartimento ha subito un incremento tale che, negli ultimi cinque anni, le ha portate a raddoppiarsi, ciò si spiega soprattutto grazie al solido legame costruito con gli enti del territorio che, in un'ottica di alternanza formativa,

entrano in accademia per portare un sapere, e dall'accademia traggono teorie e modelli di conoscenza da sviluppare in azienda. Nella convinzione che oggi sia «necessario abbandonare il presupposto dell'incompatibilità didattica e organizzativa [...] tra teoria e pratica [...] tra conoscenze e competenze, e trovare le modalità adeguate per intrecciare sempre le due dimensioni, riconoscendo il generale anche nel particolare, il culturale nel professionale [...] le conoscenze nelle competenze, e viceversa»², il Dipartimento da tempo lavora, infatti, nell'ottica di una costante integrazione con il mondo del lavoro, che si traduce in una serie di interventi che vanno dai tirocini curricolari e d'eccellenza all'apprendistato e di cui il *Progetto Placement SUS* non è che l'ultimo passo in ordine di tempo.

Proprio in questa prospettiva la rilevazione dei fabbisogni professionali e formativi delle imprese è divenuta il primo e più importante strumento orientativo del lavoro del servizio sperimentale. Tra giugno e luglio 2016, infatti, una serie di primi cinque incontri con i referenti territoriali del Terzo settore, che già collaborano con l'Ateneo come partner nei percorsi di tirocinio curricolare, ha avuto l'obiettivo di incrementare le partnership e le collaborazioni in riferimento alla collocazione post-lauream degli studenti e di ampliare e proseguire quel proficuo lavoro iniziato ad aprile 2016 tramite la costituzione del *Tavolo Università-Territorio*, ovvero uno spazio di dialogo e scambio continuo tra il Dipartimento e le aziende. L'obiettivo è, infatti, costruire e sviluppare strumenti permanenti di collaborazione e di consultazione con il mondo imprenditoriale e industriale, gli ordini e le associazioni professionali, le organizzazioni non profit del Terzo Settore. D'altra parte se il *placement* universitario non serve «a presidiare in sé l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, che compete istituzionalmente ad altri soggetti, ma a creare giorno per giorno quella indispensabile rete di relazioni cooperative e fiduciarie, senza le quali il richiamo al capitale umano rischia di essere puramente retorico, in quanto privo dei necessari canali istituzionali per la sua effettiva emersione e valorizzazione»³, il *Progetto Placement SUS* parte proprio dall'assunto che, da un lato, l'occupabilità dei laureati sia imprescindibile da una buona anticipazione e rilevazione delle esigenze formative e delle figure professionali richieste dal mondo delle imprese; dall'altro che un

placement efficace, ovvero un'agevole transizione dall'università al mercato del lavoro, non dipenda soltanto dai servizi messi in campo nella fase conclusiva del percorso di studi, ma inizi già nell'orientamento dei giovani nella scelta universitaria. L'obiettivo del servizio è costruire, quindi, una vera e propria filiera, che conduca e accompagni lo studente dal tirocinio curricolare in itinere fino al *placement* in un processo di continuità, e che si ponga contemporaneamente in ascolto delle necessità del territorio. I tirocini curricolari e i tirocini d'eccellenza, strutturati in modo coordinato, con obiettivi condivisi e concordati sulla base delle aspettative e delle competenze degli studenti, nonché sulle reali esigenze degli enti territoriali, grazie anche alla presenza dal 2016 di tutor accademici provenienti direttamente dal mondo delle imprese, diventano perciò una reale occasione di mettere in pratica le conoscenze teoriche, di un primo approccio pedagogicamente consapevole all'attività lavorativa ed esperienze atte a definire il processo orientativo dello studente stesso. In tal senso si può affermare che questo modello sperimentale risolve in una visione complementare i servizi di orientamento e *placement*, i quali, pur conservando connotazioni semantiche e strutturali diverse, si identificano tuttavia nelle finalità e condividono informazioni, network, contatti e procedure. Il *Progetto Placement SUS*, quindi, se diviene una leva per l'*employability*, fornisce anche una prospettiva inedita per coordinare in reciproca ricorsività e progettare in maniera unitaria e integrata nel percorso universitario: l'orientamento in ingresso, in itinere e in uscita, i tirocini curricolari ed extracurricolari e infine l'accompagnamento al lavoro. Alla base vi è il superamento dell'impostazione per cui università e lavoro non sono che due mondi distanti, destinati a sfiorarsi solo per un breve attimo o a addirittura a non incrociarsi mai. Al contrario, l'alternanza formativa, l'incontro tra conoscenze (*sapere*) ed abilità (*saper fare*) disciplinari e interdisciplinari⁴, è la determinante sottesa a questo servizio sperimentale, che non vuole essere meramente un servizio di *outplacement*, ma accompagnare la persona lungo tutto il percorso in accademia e anche oltre, agganciando una sfida cruciale di *lifelong guidance* che è prima di tutto pedagogica. Un operare educativo in cui è chiamata in causa l'integralità della persona⁵, l'unione di mente e mani, nella convinzione che questo è l'unico modo affinché *l'homo faber*, che è

anche *homo viator*, ovvero uomo in cammino e in ricerca, possa progressivamente costruirsi la propria identità.

A questo scopo il *Progetto Placement SUS* avvia un concerto di iniziative tese tutte verso un obiettivo finale che vuole innescare un vero circolo virtuoso, ovvero la retroazione di tutti questi interventi sui piani di studio e sull'offerta formativa universitaria. In parallelo all'accrescere della coerenza tra il bagaglio di competenze teoriche acquisite nel percorso accademico e la loro applicazione concreta nei contesti lavorativi e professionali, e dunque all'*employability* stessa, il Dipartimento mira, infatti, a utilizzare le informazioni raccolte tramite la costituita filiera, come guida e come leva nella ridefinizione e riprogettazione dell'offerta formativa dei corsi di laurea, in modo da assicurare una sempre maggiore occupabilità coerente con il sistema produttivo.

Le azioni del Progetto Placement SUS

Le politiche attive regionali ed europee

Premettendo quindi l'importanza di promuovere forme di raccordo, sinergia e integrazione tra le istituzioni operanti nell'area formativa e gli enti e gli organismi impegnati nel mondo dell'economia e del lavoro, il *Progetto Placement* dipartimentale sviluppa i propri interventi a partire dalle opportunità offerte dal sistema di politiche attive di Regione Lombardia, intese come «quegli interventi volti a promuovere l'occupazione e l'inserimento o il reinserimento lavorativo»⁶.

Accanto alla difficoltà di rapporti tra sistema produttivo e università italiana, due mondi che stentano a dialogare, provocando un sostanziale disallineamento tra offerta e domanda di figure professionali, vi è anche il ritardo nazionale nell'adozione di politiche attive del lavoro, volte a sostenere le persone alla ricerca di occupazione nella fase di transizione con azioni di tipo formativo e informativo realizzate direttamente con i soggetti interessati. Proprio per questa ragione la sperimentazione del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali ha voluto puntare sugli strumenti di politica attiva messi in campo dalla Unione Europea, ovvero la *European Youth Guarantee*, e dalla Regione, ovvero Dote Unica Lavoro. Si tratta di programmi che mettono a disposizione risorse

economiche per lo sviluppo e l'attuazione di interventi, i quali favoriscono misure per l'inserimento nel mercato del lavoro, attraverso percorsi di formazione specifica, tra cui Master universitari di I e II livello; accompagnamento al lavoro, ovvero tirocini extracurricolari, contratti di apprendistato di I, II, III livello e servizio civile, ma anche sostegno all'autoimprenditorialità e alla mobilità professionale all'interno del territorio nazionale o nei Paesi UE.

Il *Progetto Placement SUS* si impegna quindi in:

- servizi di base: accoglienza e accesso ai servizi, colloquio specialistico, definizione del percorso;
- accoglienza e orientamento: bilancio di competenze, creazione rete di sostegno, orientamento e formazione alla ricerca attiva del lavoro, accompagnamento continuo;
- consolidamento competenze: coaching, servizi di formazione, tutoring e accompagnamento al tirocinio, tutoring e accompagnamento al training on the job;
- servizi per l'auto-imprenditorialità.

La banca dati del Progetto Placement SUS

Allo scopo di valutare meglio i profili degli studenti in vista di futuri colloqui finalizzati all'inserimento lavorativo, il *Progetto Placement SUS* ha previsto la creazione di una banca dati che permette di effettuare una prima mappatura dei profili corrispondenti alle specifiche esigenze di recruiting. Tutti gli studenti del Dipartimento sono stati invitati a compilare un questionario strutturato (<https://goo.gl/forms/u3YESZHmbRWO4GAb2>) nel quale è stato richiesto di indicare informazioni relative al titolo di studio, alle competenze linguistiche, alle esperienze lavorative e ai tirocini curriculari, nonché alle esperienze di servizio civile e di volontariato, tramite la scelta di una serie di otto risposte che corrispondono ad altrettanti ambiti di interesse: Anziani, Disabilità, Disagio, Infanzia, Istruzione, Lavoro, Psicologia clinica, Psicologia generale. Tali aree sono state ricavate dagli indirizzi della laurea triennale in Scienze dell'Educazione (Educatore nei servizi per la prima infanzia, Educatore nei servizi sociali e di comunità, Educatore nei servizi per gli anziani ed Educatore nei servizi per il lavoro), in Scienze Pedagogiche (Vulnerabilità sociale e marginalità e Formazione e lavoro) e dagli specifici interessi del corso di

studi in Scienze Psicologiche e Psicologia clinica. Una scelta dettata dal fatto che tali indirizzi orientano le comuni competenze culturali, pedagogiche, sociali e metodologiche verso specifiche conoscenze e abilità professionali.

Allo stesso modo gli studenti sono stati chiamati a indicare, tra queste aree di riferimento, anche un possibile ambito di interesse lavorativo. Il questionario vuole, infatti, tracciare una prima mappatura degli studenti sulla base di un approccio olistico, che ricompone e considera come unitarie tutte le esperienze della vita della persona, ma anche il percorso universitario in cui il soggetto è inserito, dall'ingresso in ateneo fino al momento della transizione nel mercato del lavoro.

Da ultimo viene richiesto di indicare l'appartenenza alla categorie protette o alle liste speciali di collocamento.

L'accordo con Confcooperative Bergamo

Nell'ambito delle opportunità offerte dalla politiche attive regionali e al fine dell'accompagnamento alla collocazione e all'inserimento lavorativo, il servizio dipartimentale mira anche a costruire convenzioni con le Agenzie per il Lavoro accreditate e specializzate per il mercato del lavoro tipico dei profili professionali propri dei corsi di studio del Dipartimento. In modo particolare, è stato stipulato un accordo con Confcooperative Bergamo e la sua federazione settoriale delle cooperative sociali Federsolidarietà, che rappresenta l'organismo maggiormente rappresentativo delle imprese sociali che gestiscono servizi sociali, sociosanitari e sanitari, per i quali i corsi di laurea afferenti al Dipartimento di Scienze Umane e Sociali mettono a disposizione un numero crescente di giovani formati e qualificati.

Rendere i profili professionali in uscita dall'Università più coerenti con le competenze attese dalle cooperative sociali sparse sul territorio: questo è l'obiettivo della collaborazione con il Consorzio "Mestieri Lombardia", individuato da Confcooperative come propria struttura operativa, volta a garantire azioni coordinate di orientamento e accompagnamento al lavoro a vantaggio dei neo-laureati.

L'accordo prevede che il Consorzio "Mestieri Lombardia" segnali le posizioni lavorative disponibili, intercettate grazie al proprio consolidato sistema di rapporti con le

cooperative sociali afferenti a Confcooperative e riconducibili ai profili professionali in uscita dal Dipartimento. A partire da tali opportunità professionali, ed entro sette giorni dalla segnalazione, il *Progetto Placement SUS* avvia, riferendosi alla banca dati creatasi tramite la compilazione del questionario, una prima mappatura dei candidati più idonei, a cui segue la più stringente individuazione di coloro che meglio corrispondono al profilo segnalato. Questi ultimi ricevono una mail nella quale sono invitati ad inviare un CV e un breve video descrittivo di se stessi (videocurriculum) da strutturarsi sulla base di una traccia, le cui domande sono mirate a individuare il grado di consapevolezza che lo studente/laureato possiede della professione che è oggetto dell'offerta e del modo in cui egli prefigura se stesso in quello specifico contesto lavorativo. Tale presunta consapevolezza sarà oggetto di valutazione durante il bilancio di competenze, nel quale si individua, tramite un dispositivo che induce alla narrazione, la coincidenza o meno di tale consapevolezza con le competenze e le *soft skills* emerse.

Dalla selezione dei curricula e dei videocurricula pervenuti si procede all'individuazione dei candidati più adatti al profilo segnalato, che vengono convocati per un incontro di persona, durante il quale gli addetti al *Progetto Placement SUS* offrono un servizio di bilancio di competenze specialistico che consente di profilare meglio i candidati con il duplice scopo di aiutare i soggetti coinvolti ad orientarsi meglio nel mondo del lavoro, grazie ad una maggiore consapevolezza delle proprie capacità personali, e fornire ai datori di lavoro elementi aggiuntivi per selezionare il personale.

Una volta profilati gli studenti e strutturato il bilancio di competenze, con l'individuazione delle potenzialità e dei punti di debolezza, il *Progetto Placement SUS* si impegna a presentare all'Agenzia una rosa di candidati, di regola tre, per ogni posizione lavorativa resa nota.

L'Agenzia "Mestieri Lombardia" organizza i colloqui di selezione tra i tre candidati e l'impresa richiedente e comunica al Dipartimento l'esito dei colloqui, erogando nel caso di *matching* positivo, i servizi previsti dal sistema dotale di Regione Lombardia (DUL, Garanzia Giovani) o da altri dispositivi di finanziamento pubblici. Per ciascuna posizione per la quale il *matching* viene realizzato e che in base alle regole previste dal sistema dotale di Regione

Lombardia o da altri dispositivi di finanziamento pubblico ha fruttato una premialità a favore dell'Agenzia, "Mestieri Lombardia" riconosce al *Progetto Placement SUS* un importo pari al 25% della premialità stessa.

I seminari tematici

Nell'ottica dello sviluppo di un sistema permanente di relazione con le imprese del territorio e con le Agenzie per il lavoro, il *Progetto Placement SUS* organizza periodicamente cicli di iniziative seminariali rivolte agli studenti del Dipartimento. Si tratta di attività volte ad agevolare e sviluppare i rapporti e le sinergie tra tutti gli attori del mercato del lavoro e che sono volte a costruire occasioni di incontro per gli studenti, allo scopo di attivare uno scambio tra la formazione accademica e quella sul lavoro.

In particolare l'accordo con Confcooperative Bergamo prevede anche la realizzazione di dieci seminari per ogni anno accademico condotti da esperti e dedicati alle peculiarità della forma cooperativa e dell'impresa sociale, nell'ambito della gestione di servizi sociali, sociosanitari e sanitari, nonché ad esperienze significative della

cooperazione sociale e delle imprese sociali bergamasche nei diversi settori.

Accanto a queste iniziative, vengono attivati cicli di seminari in collaborazione con Agenzie per il lavoro, quali Randstad e Adecco, strutturati in incontri collettivi durante i quali esperti dell'orientamento esterni forniscono un'adeguata formazione sulla compilazione del curriculum vitae e della *cover letter* e su come affrontare un colloquio di lavoro individuale e di gruppo. Le attività seminariali seguono un approccio teorico esperienziale, in cui la parte teorica è integrata con esercitazioni pratiche che richiedono il coinvolgimento attivo dell'aula.

Occasioni di incontro che evidenziano quanto lo scopo del *Progetto Placement SUS* sia proprio creare ponti, stabilire contatti e rafforzare collaborazioni, nella convinzione che il lavoro va creato e praticato come mezzo non solo per la produzione, ma soprattutto per l'educazione continua della persona umana, di cui il servizio vuole ribadire la centralità anche nei processi orientativi e di *placement*.

ALESSANRA MAZZINI
University of Bergamo

¹ Art. 6 D. Lgs. 276/2003 "Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro"

² G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 46-47.

³ S. Spattini (coordinamento scientifico), *Le opportunità occupazionali dei giovani: il ruolo del placement universitario*, Adapt Associazione, Modena 2011, p. 20.

⁴ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit., p. 47.

⁵ Cfr. *Ibidem*; Id. (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012.

⁶ G. Bocchieri, *Organizzazione del mercato del lavoro e politiche attive: uno scenario in evoluzione*, «Nuova Secondaria Ricerca», XXXII, 10, 2015, p. 1.

POST-FAZIONE

Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro

Pedagogical conditions in order not to reduce the meaning of the educational alternation and the work-related learning

GIUSEPPE BERTAGNA

Why does talking about the theory and practice of educational alternation and work-related learning, without referring to the availability of a specific Pedagogical Anthropology, a grounded Onto-Gnoseology and some particular system and organizational conditions increase in an exponential manner the risks of misunderstanding the value of those two concepts and put them in an epistemological framework of «reductionist muscular activism»? The paper will provide some initial answers to this complex question and claim to Pedagogy the responsibility of taking away the problem of too many, maybe only convenient, simplifications which follow it.

KEYWORDS: WORK-RELATED LEARNING, EDUCATIONAL ALTERNATION, PEDAGOGY OF WORK, ITALIAN EDUCATION SYSTEM, PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

1. Premessa: l'alternanza formativa e l'alternanza scuola lavoro che non ci sono

Di una cosa si è sicuri. A maggior ragione dopo la lettura dei numerosi contributi che compongono questo numero della rivista.

Non siamo senza dubbio dinanzi ad esperienze di alternanza formativa che possano essere definite pedagogicamente «buone» quando:

- prima, si incontra l'astratto concettuale-culturale delle discipline di studio ordinato sui libri (le idee chiare e distinte delle differenti discipline) e, poi, solo poi, si fanno i conti con il concreto spesso disordinato della vita contingente, esistenziale e professionale, come se fossero due momenti successivi e tra loro estranei a livello logico, crono e topologico o, al massimo, tra loro paralleli, e non l'uno allo stesso tempo mezzo, condizione e fine dell'altro;

- prima, si rivendica la necessità di maturare un abito critico, peraltro con «maestri» più o meno tali perché reclutati e gestiti in maniera amministrativa (cfr. l'attuale sistema centralizzato, fondato su docenti provenienti da

anonime graduatorie, non sull'elezione interpersonale e di ogni istituzione scolastica in rapporto alle sue specifiche esigenze relazionali e di insegnamento), e poi, solo poi, quando lo si pensa astrattamente acquisito in base a canoni più o meno classici, si immagina di poterlo adoperare pronto all'uso nel momento in cui si incontreranno i problemi reali della vita personale, tecnologica, relazionale e civile del nostro tempo e/o dell'esperienza professionale;

- prima, si ritiene che serva l'insegnamento di qualcuno (magari soltanto con le lezioni frontali, dirette o capovolte non fa proprio alcuna differenza), poi, solo dopo questa esposizione o acquisizione concettuale del sapere altrui, possa generarsi l'apprendimento personale (magari soltanto con la costanza dell'esercizio sul sapere esposto o acquisito), quasi fossero due momenti separati e separabili, in rapporto tra loro lineare e non simultaneo e circolare¹;

- prima, si è convinti di dover possedere contenuti per così dire qualificanti e «scientifici», magari selezionati uguali per tutti da un superiore Ministero centralizzato nell'intero della cultura per la loro utilità sociale, e poi si facciano esperienze, magari di laboratorio scolastico o comunque

simulate, per provarne, guarda caso, e la scientificità e l'utilità, senza confrontarsi, allo stesso fine, con i problemi reali dell'esterno naturale e/o sociale da cui tali contenuti si originano e in cui si strutturano sul piano della genealogia e dell'epistemologia (basta qualche semplice esperienza di Service Learning o di Active Learning in the Community² per mostrare l'incoerenza di questa impostazione).

Ugualmente, non siamo senza dubbio dinanzi ad esperienze di alternanza scuola lavoro che possano essere definite pedagogicamente «buone»:

a) se fiorissero all'improvviso, dopo il secondo anno delle scuole secondarie, senza essere precedute, nei dieci anni di scuola precedenti, da una teoria e pratica costante delle esperienze di alternanza formativa;

b) se esse si riducessero a formule simili alla cosiddetta «impresa simulata», vero e proprio ossimoro pedagogico: un'«impresa», infatti, se vera, non deve essere simulata, e se è simulata non è un'impresa ma un tradizionale «esercizio scolastico», uno dei tanti «compiti a casa» di cui non si discute l'utilità, ma che è molto difficile assimilare alla teoria e pratica del concetto in discussione;

c) se esse si incistassero come corpi estranei nell'ordinario curriculum scolastico, per poche settimane o anche per tre mesi (come in astratto permetterebbe l'attuale normativa), senza essere adoperate come il sale indispensabile per dar sapore agli insegnamenti e agli apprendimenti disciplinari e interdisciplinari di ogni giorno, di tutto l'anno, per l'intero ciclo degli studi;

d) se addirittura si giungesse a collocarle durante l'estate, a cosiddette «lezioni sospese», quasi a confermare che avrebbero poco a che fare con il lavoro critico e cognitivo richiesto ad ogni scuola che si rispetti, chiamata senza soluzione di continuità all'analisi critica riflessiva delle teorie e delle pratiche, e delle loro precomprensioni di senso, che accompagnano ogni esperienza umana e quelle «sul, di, per, attraverso» il lavoro in particolare.

Se questo capita, e sappiamo bene che capita, anzi che non può non capitare nell'attuale inerzia culturale gentiliana ancora saldamente dominante, spesso peraltro in maniera implicita, quindi ancora più subdola, nel «pensare comune» delle élite politiche e tecnico-amministrative che reggono il nostro paese e nell'organizzazione fordistico-centralistica che tale «pensare comune» ha da novant'anni

giustificato per la gestione del nostro sistema di istruzione e formazione³, bisogna soltanto riconoscere che non siamo dinanzi all'attuazione del modello pedagogico dell'alternanza formativa e, al suo interno, dell'alternanza scuola lavoro, che sono sempre «con-crete», fondate sull'«apertura infinita del vissuto» ad andare oltre se stesso⁴, chiamate a sposare e a rivelare in ogni situazione il «mentre», il «durante», «il legare insieme i momenti distinti» prima menzionati⁵.

Occorre, al contrario, riconoscere che, dal punto di vista pedagogico, siamo soltanto in presenza di una caricatura politico-amministrativa dei due concetti, di cui prendere coscienza. In questo senso, la decisione di rendere obbligatorie per legge 200 ore di alternanza scuola lavoro nei licei e 400 ore nei tecnici e nei professionali invece di aiutare, come forse intendeva fare la legge 107/2015, a rilanciare, dopo gli sforzi falliti tra il 2001 e il 2006, il modello sincronico-integrativo dell'alternanza formativa e, al suo interno, dell'alternanza scuola lavoro, ha finito, paradossalmente, per rafforzare l'estensione e la profondità di quello opposto: il modello diacronico-separativo tuttora egemone. E ciò non solo per i vincoli organizzativi posti a tali esperienze dalle norme amministrative e sindacali vigenti, ma anche e soprattutto per il *framing*⁶ con cui si finisce per concepirle ed elaborarle. Se è obbligatorio andare in azienda soltanto per un tot di ore, infatti, si conferma che, esaurito tale limite, si sarebbe risolto il problema pedagogico della questione nelle ore scolastiche residue. Quando il problema è proprio questo.

Il segreto pedagogico dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro, perciò, è comprendere nel pensiero e agire nell'azione volontaria in maniera tale che, in ogni tempo, luogo, azione e relazione, sia sempre intenzionalmente contenuta, trovata, giustificata e in che senso e perché la «con-crezione», non la «dis-crezione», tra precomprensione antepredicativa delle cose e delle situazioni affrontate e loro comprensione predicativo-categoriale, tra azione e pensiero, materia e idea, lavoro e studio, pratica e teoria, esperienza e ragione, realtà e cultura, vincoli di contesto e possibilità; in una moltiplicazione di prospettive che si inseguono e si ibridano senza soluzione di continuità, e che ricordano, tutte, le epistemologie della complessità⁷ oggi impegnate a

rileggere la classica convinzione aristotelica sull'aporeticità intrinseca del reale e la vertigine della sua inesauribile *mise in abîme* euristica.

L'alternanza formativa, e l'alternanza scuola lavoro, quindi, vanno praticate e pensate come le metodologie indispensabili per esplorare criticamente e, soprattutto, per vivere in maniera sempre più consapevole questa irriducibile problematicità del reale esperito dall'uomo, senza indulgere a riduzionismi lineari.

Ecco perché non è possibile un'alternanza che sia davvero «formativa» e che, dai 15 anni, navighi sicura tra scuola e impresa in una scuola «separata», nel suo sviluppo organizzativo, nei suoi contenuti disciplinari e nei suoi metodi, dall'infanzia agli studi superiori, dai territori, dalle pratiche esistenti nel mondo del lavoro, dalla dinamica sociale e dai problemi autentici delle singole persone, così da incentivare la naturale tendenza di ogni sistema (scuola, impresa, società, gruppo, singola persona) alla chiusura autoreferenziale e alla scotomizzazione astratta del reale.

Per comprendere, allora, nel nostro paese, il senso e, soprattutto, identificare senza fraintendimenti più o meno involontari la strategica funzione pedagogica che può essere svolta dall'alternanza formativa e, al suo interno, dall'alternanza scuola lavoro è indispensabile ricondurre questi due concetti e, soprattutto, il loro lento e faticoso tentativo di tradursi in prassi educativa, didattica, organizzativa e ordinamentale non a conseguenza di qualche disposizione normativa più o meno iussiva. E tanto meno a qualche espediente politico messo a punto per contenere stratificati problemi sociologici di difficile soluzione, tipo il sempre più diffuso disinteresse dei giovani per l'istruzione formale, fenomeno che si trascina da decenni, o la sempre più preoccupante crescita dello *skill gap*, l'asimmetria tra le competenze maturate dopo 13 o 18 anni di formazione scolastico-accademica e quelle richieste dal mercato del lavoro. Pare, al contrario, necessario ricondurli a disegni che affiorano da un quadro pedagogico teorico molto forte e che ne fondi, preliminarmente, la loro natura e, perciò, la loro stessa pensabilità e praticabilità in un campo che sia davvero educativo.

In questa direzione, è difficile non continuare a dimezzare la sostanza pedagogica dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro se si concepiscono queste

due teorie e pratiche a prescindere da quattro fondamentali premesse teoriche che solo chi, in realtà, non le comprende o, dopo averle comprese, però non le condivide può definire astruse, lontane o indifferenti ai fini della concezione e attuazione dei due concetti in questione.

2. Prima condizione perché ci siano: una precisa opzione di antropologica pedagogica

In un'epoca come la nostra, in cui l'uomo è spesso letto e interpretato, a volta a volta, entro i limiti di un angelismo gnostico, di un animalismo biologistico, di un materialismo neurologico di impostazione o eliminativista o incompatibilista⁸, di una «macchinazione» della tecnica (genitivo oggettivo e soggettivo)⁹, di un ontologismo impersonale¹⁰ o di tutte queste letture parziali messe insieme, il nostro tema, per essere impostato e compreso senza equivoci più o meno intenzionali, esige, come prima premessa, l'esplicito riferimento ad un'antropologia pedagogica non riduzionistica, ma complessa, come può essere, nel caso specifico, quella ricavabile dalla lezione dei migliori insegnamenti della tradizione classico-cristiana¹¹.

L'uomo, in questo senso, dicevano Aristotele e Tommaso con parole relative alle conoscenze dei loro tempi, ma con significati tuttora attuali, non è mai soltanto un insieme di «vita vegetativo-minerale-corporea» e di «vita sensitivo-psichica», ma è sempre, anche, un insieme di «vita razionale», fatta di *logos* potenziale (passivo, paziente) e attuale (attivo, poietico). Quest'ultima è la tipologia di vita che permette di mettere in relazione riflessa e critica le tre «anime» (così le chiamava Aristotele) di ogni uomo con quelle degli altri, con le cose del mondo non umano e con il tutto che c'è, conferendo senso all'«essere in rete» di ciascuno nella società e nel mondo, nel proprio tempo.

Ogni essere umano, infatti, ci dicono anche tutte le scienze umane contemporanee, «dure» o «morbide» che siano, proprio grazie alla mediazione del *logos*, si scopre e si riconosce, contro ogni cartesianesimo, sempre *Embodied* (incarnato, incorporato, diluito nella materia che lo compone), *Embedded* (relazionale, ovvero sociale, dipendente dall'intersoggettività storico-culturale e dall'empatia che esperisce con gli altri) ed *Extended*

(esteso al mondo, nella storia, con esso co-esistente e con esso co-evolutivo).

La «vita razionale» che permette all'essere umano tutte queste consapevolezze non è una semplice aggiunta alle precedenti, ammoniva Aristotele¹². Non è il terzo e ultimo stadio cronologicamente successivo all'«anima» vegetativo-corporeo-minerale e a quella psichico-organica. Essa, al contrario, cambia da subito e per sempre la natura, ovvero la causa e il fine, delle precedenti. Nel senso che la corporeità minerale, la psichicità organica e la razionalità «spirituale» sono l'una sia la condizione, sia il mezzo, sia il fine unitario l'una dell'altra. Un plesso indivisibile. La divisione cartesiana tra *res cogitans* e *res extensa* è solo stata, in questa prospettiva, un artificio analitico. Non a caso i lacaniani parlano di *motérialité* (*mot* più *materialité*) per indicare l'impossibilità di una parola pura, di un *logos* completamente trasparente ed autosufficiente¹³. Il pensiero, quindi, è sempre, per forza di cose, anche un po' manuale, corporeo, psichico.

A maggior ragione, se perfino la mente cartesiana è composta di sensibilità e intelletto, ovvero si occupa, allo stesso tempo, di ciò che è soggettivo-empirico e di ciò che è razionale universale¹⁴. La disgiunzione e la separatezza dell'idea «che non contiene in sé assolutamente nient'altro se non ciò che è chiaro»¹⁵ è stata, di fatto, quindi, impraticabile allo stesso autore che l'aveva teorizzata.

L'idea più chiara e distinta che possiamo concepire, infatti, mantiene sempre qualche più o meno microscopico residuo empirico, sia esso psichico o mondano. Soprattutto, non può mai essere sradicata dall'intero vitale della persona e dal contesto materiale, sociale e storico-culturale in cui è collocata. Per usare le parole di Damasio¹⁶, «l'errore di Cartesio» (o di ciò che si attribuisce a Cartesio) è stato proprio quello di intendere l'atto del pensiero come una *res* che pensa, mentre ogni attività mentale è una forma di processo e funzione che si accompagna sempre alla struttura biopsicovegetativa di un organo (noi intesi come organismi unitari o solo come il nostro cervello), senza per questo ridursi soltanto a questo. Separare, quindi, nell'uomo, le sue tre «anime» classiche e le relazioni che esse instaurano tra loro, con il mondo fisico, sociale e storico-culturale è impossibile anche a volerlo. Ogni «dis-crezione» tra queste dimensioni, che non sia soltanto una distinzione concettuale, interna al

pensiero, quindi astratta, impedisce il loro stesso costituirsi per ciò che sono e, soprattutto, di comprenderle come l'identità peculiare dell'umano e dell'inaggirabile, fenomenologico «mondo della vita»¹⁷. Essenziale, sul piano antropologico, è sempre la loro «con-crezione». Tutto ciò che le separa in teoria e/o in pratica condanna l'uomo alla perdizione, tutto ciò che le unisce e le tiene insieme lo salva e lo compie sempre migliore di prima.

2.1. L'«educazione dell'uomo».

Questa premessa antropologica ha conseguenze importanti sul modo di intendere l'esperienza e il concetto dell'educazione dell'uomo. Modo di intendere che non può certo essere trascurato quando si propongono esperienze di alternanza formativa e di scuola lavoro che si intendano pedagogicamente legittimate sul piano teoretico, oltre che su quello della loro efficacia operativa.

L'educazione dell'uomo, infatti, di ogni uomo, alla luce della premessa antropologica esplicitata, si può paragonare, per usare una metafora di Hans Blumenberg¹⁸, ad un iceberg. E ciò sia che si intenda il genitivo «dell'uomo» come oggettivo, ovvero come ciò che si decide e si fa quando qualcuno intende «educare» qualcun altro e lo fa «oggetto» dei propri interventi «educativi». Sia che si concepisca il genitivo come soggettivo, ovvero come ciò che si decide e si fa quando ogni uomo «si educa e vuole educarsi», «dimostra di e vuole crescere nella propria educazione», e non in altro che magari le assomigli o vi sia comunque contenuto, ma che non si può ancora, in senso pieno, chiamare «educazione». Il riferimento è, naturalmente, a processi come: l'informazione; la comunicazione; l'istruzione; il condizionamento operante; l'in-segnamento concepito come mero lasciar segno sull'educando o su noi stessi al pari degli effetti di una forgiatura, di un modellamento; gli automatismi e le reazioni meccaniche; la crescita naturale; le pulsioni istintuali e i sentimenti; l'addestramento; l'accudimento; l'imitazione; l'esperienza; la percezione. Processi che sono senza dubbio tutti contenuti nell'educazione dell'uomo, ma che nemmeno messi insieme bastano ad identificarla nella sua natura specifica¹⁹.

L'educazione dell'uomo, di ogni uomo, quindi, è come se fosse una montagna di ghiaccio per la maggior parte

sommersa ed emersa solo in una piccola punta. Montagna, tuttavia, non cristallina, minerale, ma organica. Come sono tutti gli esseri viventi. Questo «iceberg vitale» che galleggia, respira e si torce navigando sulla superficie dell'oceano della storia, e che si leviga e si conforma a mano a mano in maniera diversa, cozzando contro le altre montagne di roccia e di ghiaccio che galleggiano nell'oceano del mondo, infatti, è strutturato, nella sua configurazione emersa, la punta, dalle energie condizionali che si trovano nella sua più estesa, potente ed influente parte sommersa. Ce lo hanno insegnato Darwin, Mandel, la svolta della biogenetica e dell'epigenetica del secolo scorso, nonché tutte le neuroscienze contemporanee. «Quasi tutto quello che facciamo, pensiamo e sentiamo non è sottoposto al nostro controllo conscio», scrive, infatti, David Eagleman²⁰. Ad esempio, prima che un'informazione, a scapito di altre, arrivi alla coscienza di ciascuno ci sarebbe oltre mezzo secondo di lavoro inconscio, bioneuropsichicomotorio. La regola varrebbe perfino in campo morale²¹. In fondo, è stata questa anche la lezione di Nietzsche, Freud, Lévi Strauss, Foucault.

Non c'è educazione storica dell'uomo che sia possibile soggettivamente ed oggettivamente, quindi, se la si pretendesse depurata o a prescindere dalle dinamiche biochimico-neuro-fisico-ambientali che contraddistinguono la vita di ogni essere umano e la rendono possibile; tanto meno a prescindere dalle dinamiche accese dallo strato psichico di ciascuno, innestato sul precedente: pulsioni istintuali, emozioni primarie ed emozioni secondarie che si radicano nella notte dei tempi evolutivi. Le «passioni» di cui parlava Cartesio. Tutte dinamiche che, interagendo sistematicamente tra loro, sono subite dai soggetti umani e che danno a ciascuno una direzione determinata a cui non nessuno può sottrarsi anche a volerlo.

Possiamo dire, con Freud, che esse irrompono effrattive nel quotidiano cosciente di ciascun essere umano sotto le forme occasionali e disparate di sogni, dimenticanze paradossali di nomi propri o comuni, lapsus verbali, sbadataggini, errori inspiegabili, coazioni a ripetere, automatismi, ripetitività anonime e compulsive, gesti meccanici che risultano non solo estranei, ma financo spesso spiacevoli quando giungono alla coscienza soggettiva²². Al punto che, ricorda sempre Freud, l'*Heimlich*, ovvero l'abituale, il familiare, il noto, il

consueto si rivela, proprio perché tale, l'*Unheimlich*. Talmente abituale, familiare, noto e consueto, cioè, da non essere più rilevato e da essere lasciato celato, come non esistesse. Per questo, mai osservato ed esplorato, e, quindi, confinato nella parte più riposta e irraggiungibile della propria casa (*Heim*). Da cui, tuttavia, balza improvvisamente e imprevedibilmente fuori, spaventando il padrone e spaesandolo, sotto forma di inatteso, di non familiare, di sconosciuto, di inconsueto²³. Come se, in questi momenti, «una potenza psichica ignota»²⁴ spossasse ogni soggetto della sua pretesa e sovrana autonomia e instaurasse con lui «una situazione simile a un rapporto di servitù»²⁵. Cosicché l'impersonale si appropria del personale e l'io di ogni uomo si scopre essere non un soggetto, ma un «esso», una «cosa»²⁶. L'attività riflessiva e critica personale, quando si volesse essere generosi, perciò, avrebbe, nella migliore delle ipotesi, accesso solo a frammenti della vita della mente: sarebbe «solo un barlume nel compatto fluire della vita»²⁷.

Nessuno, tuttavia, parlerebbe davvero di «educazione» dell'uomo storico se essa si esaurisse nella complessione di queste dinamiche tanto obbliganti quanto sommerse e inconsapevoli. Parliamo, invece di «educazione dell'uomo», genitivo oggettivo e soggettivo, quando facciamo i conti con le dinamiche della parte sommersa di questo ipotetico iceberg vitale umano attraverso quelle della punta emersa, cioè consapevolmente. Non che queste dinamiche emerse possano esistere indipendentemente dalle precedenti, immerse. E nemmeno che sia praticabile una separazione tra le due. Semplicemente che, conoscendo sempre meglio e di più la potenza condizionante delle dinamiche sommerse, ci si sforzerebbe di instaurare con esse anche un ruolo attivo, razionale, di governo, sebbene sia molto chiara l'ambizione e la complessità del compito, visto che non lo si potrà mai considerare né acquisito né concluso. Fino al punto di chiamare razionale oggi ciò che domani si può scoprire epifenomeno di movimenti inconsapevoli che richiedono una nuova e diversa formulazione dello stesso modo di intendere la razionalità.

In questo modo, è come se la punta dell'iceberg non fosse soltanto l'oggetto passivo di vibrazioni simili a quelle automatiche, meccaniche e deterministiche provocate nel sottosuolo dai terremoti, ma potesse, poco o tanto che sia,

ma progressivamente, come peraltro dimostra la storia dell'evoluzione umana, fare anche il contrario: ri-flettere, nel senso etimologico, su di esse e restituire questa vibrazione del poco o tanto riflesso anche al resto dell'intera unità a cui appartiene. Unità vitale che viene, quindi, ad assumere un senso del tutto differente da prima che fosse percorsa da questo nuovo e misterioso brivido di coscienza.

Il giovane Heidegger ha appena teorizzato, nei suoi primi corsi friburghesi, che «l'effettività» (*Faktizität*), cioè la realtà nella quale si consuma l'esistenza quotidiana di tutti e di ciascuno, «non include nessuna idea di "io", persona, io-polo, centro dell'atto»²⁸: escluderebbe, insomma, ogni dimensione che sia esterna, trascendente e neppure trascendentale rispetto al mondo delle cose. Anche nella prima parte di *Essere e tempo* ribadisce che l'Esserci «innanzitutto e per lo più non è se stesso»²⁹, non si dà da se stesso come soggetto autonomo e autocosciente, ma acquista, invece, visibilità a sé e agli altri soltanto nell'orizzonte impersonale aperto dall'uso strumentale che intrattiene con le cose del mondo, con gli enti di cui si serve, altri uomini compresi che lo usano a sua volta come oggetto. L'Esserci è sempre derivato, perciò, per Heidegger, da un «con-Esserci». «Non c'è, né mai è dato un soggetto senza mondo», un «io isolato»³⁰.

Una volta pervenuto a se stesso, tuttavia, l'Esserci, ciascun essere umano, sarebbe scosso alla radice dalla *Befindlichkeit*, «la situazione emotiva fondamentale dell'angoscia» determinata dalla consapevolezza, unica tra tutti gli altri enti esistenti, non tanto della morte degli altri e di tutto, ma proprio di sé³¹. Il soggetto umano, in ultima analisi, scoprirebbe, grazie all'angoscia suscitata nella coscienza dalla propria morte, di vivere in modo «inautentico» e rivendicherebbe, perciò, la sua «autenticità». «L'esistenza autentica», però, continua Heidegger, «non è qualcosa che si libra al di sopra della quotidianità deiettiva; esistenzialmente, essa non è che *un afferramento modificato di questa*»³². Come a dire che, paradossalmente, non sarebbe possibile nessuna autenticità esistenziale del soggetto senza e al di fuori dell'inautenticità che lo costituisce. Come dirà Lefebvre, si tratta di «afferrare lo straordinario dell'ordinario»³³ perché ogni «cosiddetta coscienza personale» che ama presentarsi sotto le forme nitide di «un centro dato, un fuoco fisso, una

sfera chiusa»³⁴ in realtà è frutto di infiniti «reti e 'giri'»³⁵, di «relazioni interpersonali» attraverso le quali ogni «je o moi si illumina diversamente» a seconda «degli 'essi', dei 'loro', dei 'si'»³⁶.

In modo meno speculativo, per restare nella metafora, saremmo dinanzi al brivido nuovo e misterioso trasmesso dalla parte emersa dell'iceberg all'intera comprensione di se stesso nel mondo, anche e proprio in ragione di tutta la sua effettività. Brivido che fa sentire il protagonista della *Recherche* «appollaiato» sulla piccola cresta di una montagna gigantesca, impossibilitato però a muoversi senza doverla spostare tutta, e per di più colto da vertigine come, guardandola, vede le molte miglia della sua altezza visibile e, soprattutto, sente quelle ancora maggiori delle sue profondità invisibili³⁷.

Non si tratta, certo, di pretendere il dominio del razionale soggettivo, teoretico, tecnico o pratico che sia, cioè della punta dell'iceberg, sull'intero dell'iceberg e, tanto meno, su tutti i suoi movimenti interni ed esterni, di contesto e di relazione, che lo animano. La soggettività non è così sovrana, trasparente e, soprattutto, potente. Si è ormai tutti vaccinati su questi suoi limiti, soprattutto dopo qualche troppo entusiastica febbre razionalistica moderna.

La formazione veramente umana di ogni persona, tuttavia, è proprio questo continuo ri-modellamento del sé consapevole e razionalmente cosciente, per rimanere nell'immagine della punta emersa dell'iceberg, che rammemora, ri-flette, ri-legge senza sosta, e certo in modi e tempi non uguali per tutti e imprevedibili anche per ciascuno, la morfologia dell'intero iceberg di cui è comunque espressione e che sostanzia senza separazioni tra parte emersa e immersa la sua unica vita tra le vite di un mondo.

Come scrisse Hegel, «quando nel conoscere si presuppone alcunché come noto e lo si tollera come tale, si finisce con l'illudere volgarmente sé e gli altri; allora il sapere, senza nemmeno avvertire come ciò avvenga, non fa un passo avanti nonostante il grande e incompasto decorrere ch'esso fa»³⁸. È dunque l'attività noetica, logico-conoscitiva e ri-flessiva, anche nella memoria, ciò che consente all'uomo di fare passi avanti nell'ignoto nel non razionale, comprendendosi nel mondo e nella società, senza mai peraltro ridurvisi. «Questa identità cosciente del finito e dell'infinità, l'unificazione dei due mondi,

sensibile e intelligibile, necessario e libero, è, nella coscienza, il sapere. La riflessione come facoltà del finito e dell'infinito ad esso opposto sono sintetizzati nella ragione, la cui infinitezza comprende in sé il finito»³⁹.

2.2 Una rilettura classica del problema.

Il linguaggio non è il medesimo. Tantomeno lo è il contesto culturale. Ma senza voler avanzare forzature, siamo, in fondo, dinanzi ad una verifica della sostanza contenuta nell'antica antropologia aristotelico-tomista, naturalmente rivisitata all'oggi. «L'anima vegetativa» e «l'anima sensitiva» l'uomo le ha in comune con gli altri esseri non viventi e viventi. Soprattutto con quelli viventi filogeneticamente più contigui. Sono il comune sostrato.

La differenza umana, invece, sempre per continuare Aristotele, non starebbe nei meccanismi, nei determinismi, negli automatismi, nei condizionamenti tipici del nostro essere sensitivi e vegetativi al pari degli altri esseri, ma nascerebbe dall'«anima razionale». Non, come già si diceva, che essa si aggiunga alle precedenti⁴⁰. Le informa, al contrario, dall'interno, ne cambia la natura complessiva, costituisce il loro *telos* per nulla a questo punto sommatorio ma produttivo, la loro stessa ragion d'essere. Per cui, in senso proprio, «anima vegetativa e sensitiva», di per sé, nell'uomo, non esistono, ma non sarebbero nient'altro che dimensioni dell'«anima razionale», e viceversa, in un intreccio unitario e indissolubile che rimarrebbe tanto storicamente inesauribile, quanto insuperabile.

Questa lettura si può accusare di *razionalismo* solo se, con questa tipologia classificatoria, si intende qualcosa che si allontana dal significato originale, filologico, del termine razionale: ovvero relazionale, ciò che unifica il disparato, il contingente, il non conosciuto, trovando connessioni perfino là dove sembrano esistere distanze abissali tra i soggetti e le cose⁴¹. Per cui non di razionalismo bisognerebbe parlare, ma semmai di *relazionalismo* che nulla esclude da sé e che, proprio per questo, rimanda sempre ad altro, a proposito dell'impostazione che si propone.

È in questo senso che l'«anima razionale» renderebbe possibile, nel tempo e nel mondo, «l'uomo» e la sua

soggettività anche identitaria⁴². E lo farebbe da due prospettive.

La prima sarebbe quella indicata, in modi diversi, dai costruzionisti culturali (da Lévi Strauss a Rogoff, dalla Benedict e Mead a Bateson e Geertz). Nel senso che la ragione dell'uomo sarebbe determinata, al pari della sua crescita fisica, del suo respiro o della sua digestione, dalla «cultura» in cui nasce e si sviluppa. Esso, infatti, sarebbe «un animale impigliato nelle reti di significato che egli stesso ha tessuto» e la cultura consisterebbe «proprio in queste reti»⁴³ che, insieme ai significanti (ovvero al linguaggio inteso come Altro del soggetto, direbbe Lacan⁴⁴), finiscono per renderlo possibile e costituirlo sulla scena del mondo e della storia. Per questo, ricordava Rousseau, chi nasce alla Mecca è musulmano, mentre chi viene al mondo a Roma è cristiano. La medesima osservazione avanzata quasi cento anni dopo da Stuart Mill, quando si stupiva che ogni uomo non fosse turbato «dal fatto che le stesse cause che lo hanno reso anglicano a Londra l'avrebbero fatto diventare buddhista o confuciano a Pechino»⁴⁵.

La seconda prospettiva si potrebbe dichiarare la reciproca della precedente ed è ciò che i personalisti e la tradizione cristiana hanno chiamato soggetto-persona. Ogni essere umano, infatti, è come se, per usare il linguaggio di Heidegger, fosse «gettato» nel mondo e nella storia. Una pura deiezione nel e del quotidiano. Un ente tra gli enti. Ma non è solo questo. Se la «cultura» ci costituisce e ci rende possibili come soggetti perfino identitari dentro la rete dei significanti e dei significati che ci avvolgono, tuttavia, è altrettanto vero che tale «cultura» sarebbe sempre uguale a se stessa, senza alcuna alterità evolutiva (o involutiva) e senza alcuna originalità genetica e genealogica se non ci fosse, poco o tanto che sia, ma sempre, il contributo specifico e cumulativo di azioni umane decise da ciascuno, nell'ambiente naturale e socio-culturale che gli è dato vivere in intenzionalità, logos, libertà e responsabilità. Sono queste le dimensioni che, da un lato, costituiscono la causa, il processo e il prodotto dell'«educazione dell'uomo» (genitivo soggettivo ed oggettivo) e che, dall'altro, proprio per questo, quando mancano, ne segnalano l'assenza.

Per dirlo con il linguaggio della Arendt, allieva di Heidegger, non ci sarebbe, infatti, «cultura» se ogni uomo

non fosse nato non «per morire, ma per incominciare»⁴⁶, per «dare inizio coi propri mezzi a qualcosa di nuovo che non si può spiegare con la reazione all'ambiente e agli avvenimenti»⁴⁷, per introdurre più o meno da protagonista nel mondo e nella storia qualcosa di «inatteso» e «improbabile»⁴⁸, una specie di continua «rimessa al mondo del mondo» stesso che si può indicare come sua capacità di inizialità⁴⁹. Nel nostro caso, l'inizialità creativa dell'educazione umana come possibile e progressivo consolidamento ed espansione dell'intenzionalità, del logos, della libertà e della responsabilità di ciascuno. *Initium ergo ut esset creatus est homo, ante quem nullus fuit*, aveva scritto Agostino⁵⁰. L'uomo fu creato perché ci fosse un inizio, oppure perché fosse, lui stesso, un inizio. Ovvero la causa, il fondamento di qualcosa di nuovo e unicamente suo, sia esso nel reale sia esso nel possibile. Nel caso, specifico, il nuovo di cui stiamo parlando è l'introduzione nel mondo e nelle relazioni interpersonali reali e/o possibili della logica educativa sostanziata da azioni caratterizzate delle qualità che prima si richiamavano.

In *La sera del dì di festa* Giacomo Leopardi ricorda che «tutto al mondo passa e quasi orma non lascia»⁵¹. L'attenzione, anche dopo tutte le celebrazioni dell'effettività e dell'esso impersonale che sovrasterebbe ogni preteso io personale tipiche della più parte dell'attuale stagione filosofica, va posta, però, su quel «quasi». Poco o tanto, più o meno proustianamente ben «appollaiati» sulla più minuscola cresta di una catena montuosa di proporzioni immani, infatti, il campo dell'educazione, se è tale, è il campo nel quale ciascuno lascia su di sé, sugli altri e sul mondo su cui poggia e che porta tutto con sé, come la chiocciola, un segno voluto, ancorché più o meno agogico con gli altri e con il resto delle cose esistenti⁵², di cui è comunque causa e processo, e di cui è chiamato, come conseguenza, ad assumersi anche la responsabilità dei prodotti e dei loro effetti. Se non altro degli effetti di cui rimane, ex ante o ex post, consapevole.

Qui, infatti, entra in campo il soggetto-persona non solo come ente passivo, che è toccato, o premuto o condizionato senza saperlo dalla parte sommersa dell'iceberg, dalle acque dell'oceano della storia nel quale naviga, reagendo, come ogni prisma minerale o organismo

vivente, a queste pressioni che lo urtano e lo costringono con comportamenti che si palesano adattamenti più o meno autopoietici tra il sistema persona e il sistema ambiente. Entra in campo, invece, il soggetto-persona che agisce, poco o tanto è meno importante della circostanza che, comunque, agisca, nei limiti storici ed educativi che gli sono concessi, in modo intenzionale, con logos, in libertà e responsabilità sul corso reale e/o possibile di sé e del fiume del mondo e degli altri con cui è in relazione, interpretandoli e modificandoli in parti più o meno ampie, grazie al suo piccolo o, in qualche caso, meno piccolo, comunque attivo, protagonismo personale.

La stessa etimologia del termine «educazione», del resto, sia che la si riporti all'*educere* sia che la si rimandi all'*educare*, contiene la radice *ex* che è, nel primo caso, un «tirar fuori», un «condurre» e, nel secondo, un «allevare», «nutrire». In ambedue i casi, questa radice è un segno della dinamica indicata e del fatto che l'educazione chiami sempre in causa un'inizialità, una novità, uno spostamento che introduce, per chi educa o è educato, qualcosa di prima inesistente sul piano delle azioni, delle intenzioni o delle relazioni materiali⁵³.

2.3. L'analisi pedagogica dei comportamenti umani.

Queste consapevolezze sono importanti ai fini della messa a punto di una teoria e di una pratica dell'alternanza formativa e poi, dai 15 anni, di un'alternanza scuola lavoro che vogliano esplorare tutte le complesse potenzialità educative contenute in queste esperienze. È vero, la parte più ampia dei nostri comportamenti personali, sociali e professionali, come esseri umani, è determinata da fattori genetici, bio-ambientali, fisici, neuronali, psichici, sociali, organizzativi a cui non possiamo sottrarci, anche a volerlo con tutte le nostre forze.

Si può dire che, in questi casi, più che agire, noi «siamo fatti» (non a caso, di un ragazzo stordito dalla droga si dice che «è fatto»); più che essere la «causa» e il «processo» delle nostre *azioni*, mettiamo in campo comportamenti che sono gli «effetti» dei geni, dei neuroni, dell'ambiente, della società, delle organizzazioni e delle tecniche invasive esistenti; più che «inaugurare» le nostre *azioni*, facendole partire da noi, siamo al contrario «inaugurati», noi e il nostro comportarci, dalle dinamiche fisico-psichiche, dal

mondo e dal contesto che ci sovrastano e ci si impongono con le loro irresistibili forze.

Questo non significa, però, che ci sia negata la possibilità del brivido di cui si parlava e, quindi, di ri-conoscere con gli occhi della mente questo «stato delle cose» e di rivendicarne, di conseguenza, anche una padronanza critico-riflessiva. Di ri-conoscere, in altre parole, e pure di ri-cordare (con gli occhi del cuore), in *intenzionalità*, *ragione*, *libertà* e *responsabilità*, la circostanza che, tra i fattori costrittivi di varia natura prima identificati e che ci spingono ad assumere determinati comportamenti nel contesto evolutivo e socio-ambientale-professionale che viviamo, ne esistano alcuni che riconosciamo, nel reale o nel possibile, noi, proprio noi, ancorché al livello di autenticità e maturità che abbiamo raggiunto, veri (oppure falsi, nel senso di ingannevoli), buoni, da promuovere (o per noi «cattivi», da inibire) e belli da gustare (o per noi brutti, fino al disgusto), e quindi, anche utili, da usare (o per noi inutili, da tralasciare) e piacevoli, che ci danno attimi di felicità (o per noi spiacevoli, che ci gettano nella prostrazione e nel dolore). E che proprio su di essi possiamo, nel giudizio negativo o positivo, impostare il duro cammino della condivisione intersoggettiva o, per usare le parole di Heidegger, di quell'*afferramento modificato* della quotidianità deiettiva mondana e sociale nella quale siamo immersi, che, tuttavia, permette all'inautentico feriale di produrre l'autentico festivo e a quest'ultimo di non potersi affatto riconoscere se non sostanzandosi nel precedente.

Abbiamo senza alcun dubbio, infatti, la possibilità di trasformare in *azioni* umane a pieno titolo educative anche comportamenti da noi incontrollati e, per molti aspetti, anche incontrollabili perché non li abbiamo scelti, ma solo subiti, oppure comportamenti di cui siamo certo consapevoli, ma che assumiamo «all'improvviso» e, perciò, non sono stati sottoposti allo scrutinio della nostra personale intenzionalità, del nostro logos, delle nostre libertà e responsabilità. Ma ciò, appunto, può avvenire soltanto a posteriori: quando, cioè, i comportamenti in questione si sono già manifestati e, una volta compiuti e sottoposti ad analisi critica riflessiva, recuperati alla memoria (*apprendere par coeur*, dicono i francesi), si riconoscano, poi, per noi, nella situazione che si è data come ci è stata data, come i migliori possibili, i più

motivatamente desiderabili (o indesiderabili) rispetto ad altri.

A livello preverbale, con l'uso di un pensiero visivo indipendente dal linguaggio che gli psicologi identificano come «pensiero mimico», i bambini sarebbero in grado di esplicitare la dinamica morfologica dell'azione fin dai quattordici mesi. Da quest'età, scrive infatti M. Donald, «la capacità mimica si fonda sull'abilità di produrre di propria iniziativa azioni rappresentative consce, intenzionali e non linguistiche»⁵⁴. I bambini puntano il dito. E anche i loro coetanei non guardano mai il dito, ma la cosa indicata, luna o quadro che sia⁵⁵. La prima testimonianza di germinale intenzionalità. Il cucciolo d'uomo si svincola dalla reattività episodica e comincia a praticare rappresentazioni intenzionali che permettono l'*attenzione condivisa*, la capacità di porre in comune con qualcuno un oggetto e di introdurre attivamente se stessi nel mondo materiale e sociale. Un'introduzione che si fa a mano a mano sempre più estesa, ricca, protagonista, rammemorata (a partire dai tre anni) e, soprattutto, critica. Si può immaginare quanto questa competenza, se ben esercitata, possa e debba crescere con l'avanzare dell'età, diventando adulti «cittadini e lavoratori» davvero «educati».

Ecco allora spiegata, alla luce della dinamica appena riassunta, l'utilità di padroneggiare sul piano pedagogico alcune distinzioni concettuali che aiutano ad allargare progressivamente in intensione ed estensione i confini dell'educazione subita o agita. Il riferimento è al riconoscimento delle differenze pedagogicamente esistenti tra disposizioni, automatismi/meccanicismi, dispositivi, routine (abilità), azioni, abitudini. Nomenclatura concettuale che va ritrovata nei più diversi comportamenti linguistici e/o motori della vita personale e sociale (alternanza formativa) e, nondimeno, in quelli della vita professionale (alternanza scuola lavoro), e la cui padronanza è condizione per fondare e, poi, a mano a mano, irrobustire l'inizialità di cui l'educazione di ciascuno è testimonianza, senza la quale non si potrà mai parlare di novità e creatività culturale e professionale da introdurre nel contesto del mondo che ci è dato vivere, così da farlo sempre, anche se per poco e a nostro avviso, migliore.

Vediamo, allora, di precisare questo vocabolario concettuale con il quale classificare i comportamenti nostri e altrui, incontrati durante le esperienze di alternanza formativa e di alternanza scuola lavoro, prima che avvengano o dopo che sono avvenuti. Lo scopo è individuare quali, tra questi comportamenti, possono essere ricondotti, e fino a che punto, e perché, alle dinamiche dell'educazione umana, così da individuare in maniera sempre più larga e progressivi i confini di quest'ultima, nei suoi processi e nei suoi risultati.

Per procedere alla classificazione sarà naturalmente indispensabile ricorrere, sul piano metodologico, anzitutto, all'osservazione anche prolungata dei comportamenti esibiti; in secondo luogo, all'intervista e al colloquio individuale e/o di gruppo con chi li ha commessi per scoprire «se e come» sono stati decisi e «perché» e con quale «senso» sono stati messi in atto; infine, all'analisi comparativa delle possibili loro cause (etiologia) sulla base delle acquisizioni esplicative fornite dalle teorie delle scienze dell'educazione (psicologia, sociologia, antropologia, biologia, neurologia, auxologia, tecnologia, economia ecc.). Questi passaggi metodologici si possono e si devono percorrere, con i dovuti adattamenti, non solo per riconoscere la natura e poi classificare in maniera non ingenua i comportamenti altrui, ma anche i propri. Guardar-si, riveder-si, trasformare anche se stessi in oggetti della propria indagine, magari grazie agli strumenti tecnologici oggi molto comodi e disponibili per tutti (basta un cellulare per la videoregistrazione), è sempre una buona strada per incrementare la formazione di sé. Avendo, tuttavia, ben presente che «non c'è niente nella natura stessa della soggettività che ci predisponga a diventare degli esperti di noi stessi, come se il fatto di essere un soggetto ci desse una sorta di accesso privilegiato a noi, per cui necessariamente dovremmo avere più informazioni su noi stessi che su qualsiasi altra persona nel mondo. Ognuno di noi diventa invece uno specialista di se stesso, perché ci troviamo interessanti e raccogliamo quindi molte informazioni su noi stessi»⁵⁶. «La natura, si dice, ha dato a ciascuno di noi due orecchie ma una lingua sola, perché siamo tenuti ad ascoltare più che a parlare» (Plutarco, *L'arte di ascoltare*). Quando dobbiamo guardare noi stessi ci viene più facile seguire questo antico ammonimento. Se lo facessimo nostro anche quando

dobbiamo guardare gli altri avremmo contribuito non poco a diffondere attorno a noi i confini dell'educativo.

Disposizione. Un comportamento linguistico e/o motorio si qualifica e si identifica come frutto di una disposizione quando è svolto con quella grazia, noncuranza, disinvoltura, bellezza, fluidità, prontezza ed efficacia che solo chi ha la capacità, l'inclinazione, la propensione a svolgerlo in questo modo riesce di fatto ad adottare nel contesto in cui è messo specificamente in atto. La disposizione non si sviluppa in conseguenti comportamenti se non in un contesto che ne favorisca e ne esalti comunque l'esercizio. Questo spiega perché secolari dibattiti sul maggiore peso o della natura (biologia, genetica, neurofisiologia ecc.) o della cultura (la storia, l'antropologia culturale, le scienze e le tecnologie umane che plasmano l'ambiente) o della società (a partire dalla famiglia, la prima cellula sociale che incontra ogni nuovo nato) nella manifestazione delle disposizioni personali siano prevalentemente il frutto di logiche riduzionistiche. L'uno aspetto senza l'altro, e viceversa, non esistono, infatti. Si sostengono a vicenda. A maggior ragione, per esempio, se la cultura modifica il nostro Dna e ogni cellula⁵⁷: ciò non può essere di sicuro influente sui modi, sulle forme e sui contenuti dell'*agency* di ciascuno, nel mondo.

Automatismi/meccanicismi/determinismi. Sono tutti quei comportamenti linguistici e/o motori anche coordinati e complessi volti ad uno scopo (soddisfazione di un bisogno, scarico di una pulsione, reazione ad un pericolo ecc.) che gli uomini compiono causati dalle loro «anime» vegetative e sensitive, quindi sottratti alla loro riflessività razionale assunta a priori, prima che tali comportamenti si siano compiuti, ma anche, spesso, sebbene esercitata a posteriori, cioè dopo che, compiuti, si riescano a leggere alla luce di «quell'afferramento modificato della quotidianità deiettiva» nella quale, si ricordava, siamo tutti immersi. Come, in ultima analisi, se ciascuno di noi, concepito come un hardware, assumesse determinati comportamenti sulla base di un software né progettato, né pensato e deciso da noi, ma immesso in noi, al pari di quanto accade ai replicanti umani protagonisti del noto film di R. Scott, *Blade Runner*.

Dispositivo. Questo concetto indica una struttura condizionante che può essere naturale, sociale, politica, tecnico-professionale, organizzativa, amministrativa, o anche tutte queste qualificazioni messe insieme, che «ci pone» senza che noi l'abbiamo «posta», che ci «imposta» senza che noi siamo riusciti o riusciamo non solo ad «impostarla» e a «imporla», ma finanche ad «asserirla» discorsivamente. Una struttura che subiamo, dunque, perché non dipende da noi, pur permettendoci (heideggerianamente) di costituirci. Che ci colloca in una condizione di deponenza, allo stesso modo con cui i latini hanno formalizzato i verbi deponenti. Tipo *nascor* che, come è noto, esprime un comportamento non in se stesso attivo, assertivo, visto che nessuno nasce e decide di nascere da solo, né può raccontarlo, ma rimanda ad un'azione che può esserci solo indirettamente, mediamente, grazie all'intervento di altri e di altro. Ovvero solo se qualcuno (la madre, il padre, le ostetriche e, se necessari, i medici) e qualcosa (la natura, le condizioni ambientali e sociali, gli oggetti e i processi organizzati delle tecniche mediche in ospedale) ci permettono, con i loro esserci, di venire al mondo.

Agamben ha definito i dispositivi come ciò che riesce a «catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi degli esseri viventi». In questo senso, un insieme di pratiche, di istituzioni e tecniche (la fabbrica, la prigione, il manicomio, la scuola, l'ospedale, le istituzioni giuridiche, ma anche «la penna, la scrittura, la letteratura, la filosofia, l'agricoltura, la sigaretta, la navigazione, i computer, i telefoni, i cellulari e, perché no, il linguaggio stesso, che è forse il più antico dei dispositivi, in cui migliaia e migliaia di anni fa il primate-uomo, probabilmente senza rendersi conto delle conseguenze cui andava incontro, ebbe l'incoscienza di farsi catturare») che non sono un incidente occorso a caso agli uomini, ma che hanno la loro stessa radice nel processo che ha portato l'uomo a qualificarsi come il *sapiens sapiens* con cui si autoclassifica nella tassonomia zoologica⁵⁸.

Un'altra analisi interessante sul concetto di dispositivo ci viene anche dalla riflessione elaborata da Foucault sul potere, da questo autore ritenuto il più importante dispositivo condizionante che esista nei rapporti

interpersonali, sociali e istituzionali. Esso, egli spiega, non è una proprietà, una qualità intrinseca a soggetti o istituzioni, ma è un'interazione, un comportarsi che induce altri comportamenti analoghi: «in sé l'esercizio del potere non è violenza; e neppure un consenso implicitamente rinnovabile. È un insieme strutturato di comportamenti che verte su comportamenti possibili; esso incita, induce, seduce, rende più facile o difficile; al limite costringe o impedisce assolutamente; nondimeno è sempre un modo di influire su un soggetto o su soggetti che si comportano in virtù del loro essere capaci di comportarsi in quel modo»⁵⁹.

In sintesi, il dispositivo è un contesto che integra elementi bioambientali, culturali-mentali, sociopolitici, relazionali, istituzionali, tecnologici e ordinamentali e che, di fatto, trasforma le disposizioni delle persone in determinati comportamenti linguistici e/o motori anche senza che le singole persone necessariamente lo vogliano e ne siano riflessivamente consapevoli. In questa direzione, le analisi foucaultiane, lacaniane e freudiane ci hanno insegnato che il dispositivo è un «potere impersonale» che si impone sulle persone e le domina, assuefacendole a specifici comportamenti e quadri di mentali di giudizio. Al contempo, tuttavia, questi stessi autori hanno anche insegnato che sono proprio i dispositivi, quando fossero stati organizzati a questo scopo, a rendere le persone capaci di trasformare sempre più, in intenzionalità, ragione, libertà e responsabilità, le proprie disposizioni o i propri comportamenti automatici o adottati per assuefazione acritica in «azioni» o «modi di pensare» e «contenuti di pensiero» critici. Naturalmente, ciò significa che non tutti i dispositivi si equivalgono: possono essere, insomma, strutturati in maniera tale da accendere e favorire l'esercizio dell'intenzionalità, della ragione, della libertà e responsabilità delle persone, e quindi svolgere in prospettiva una funzione educativamente importante, ma anche essere strutturati per spegnere od ostacolare queste dimensioni, riducendo l'educazione umana a addestramento e ad adattamento meccanico da stimolo-risposta.

Routine. Sono comportamenti linguistici e/o motori che esprimono modi di pensare, di fare e di agire acquisiti perché ne abbiamo disposizione, ma messi in pratica, grazie alla presenza di buoni dispositivi scaturiti da antiche

buone abitudini, senza necessariamente pensarci con attenzione o, tantomeno, con critica, cioè dando giustificazione del loro «perché». Potremmo anche ritenerle un «come fare» efficace, il *knowing-how* o *know-how*. Riguardano, in altri termini, più il sapere come si fa una cosa in un determinato contesto che il suo perché causale e finale. Sono comportamenti consapevoli, senza dubbio. Ma per diventare non solo «utili» o semplicemente «fatti in maniera efficace», adatti allo svolgimento di un compito in un contesto, bensì anche riconosciuti «buoni, veri e belli» per la qualità della vita umana e, quindi, per entrare a pieno titolo tra le azioni frutto dell'educazione dell'uomo devono essere «giustificati criticamente» in intenzionalità, logos, libertà e responsabilità, e fatti propri (personalizzati). Per questo, anche ri-tradotti in nuove azioni che rafforzano e raffinano le eventuali buone abitudini da cui le routine possono provenire, e che, nel tempo, possono a loro volta strutturarsi in veri e propri «buoni» dispositivi che, comunque, non sottrarranno mai gli uomini dall'assumerne gli effetti in intenzionalità, logos, libertà e responsabilità.

Azioni. Sono la trasformazione di comportamenti linguistici e/o motori indotti da disposizioni personali, da automatismi/determinismi, dai più molteplici dispositivi o da routine in azioni personali intenzionali, di cui si è in grado di dare ragione, decise, prima di essere adottate oppure riconosciute tali dopo la loro esecuzione come meri comportamenti linguistici e/o motori, in modo libero e di cui ci si assume, anzi si rivendica, a priori o a posteriori poco importa, anche la responsabilità delle conseguenze. Quando, infatti, si è sotto l'effetto deterministico della droga non si è più causa delle proprie *azioni*, ma quando si decide di assumere per la prima volta la droga, a maggior ragione se in un dispositivo «buono», non ha senso sostenere che si è necessitati a questo comportamento: al contrario si è causa, origine, autonomi iniziatori della propria *azione* e delle sue conseguenze (tra cui l'effetto deterministico prima ricordato). Analogamente, dopo la prima volta che, magari per pressione mimetica di gruppo, si è assunta la droga, finito l'effetto della stessa, si può benissimo riconoscere che si è sbagliato ad abbracciare senza coscienza critica e morale questo comportamento. E perciò proporsi di non ripeterlo più per ben esplicite

ragioni, tra cui quelle di mantenersi sempre liberi e responsabili.

In questo senso, le azioni riscattano i comportamenti dall'essere semplicemente assunti, ponendoli, invece, attivamente, anche come ciò che «si deve fare», ovvero come azioni «buone», «vere», «belle» o, se non altro, migliori, più vevoli di altre, da promuovere, oppure come ciò che «non si deve fare», ovvero azioni «cattive», da inibire, «false», da certificare, «brutte», da non apprezzare e gustare.

Abitudini. Nascono dalle *azioni* decise a priori, con i proponimenti scrutinati e poi attuati, o riconosciute tali a posteriori, con l'analisi riflessiva dei comportamenti linguistici e/o motori comunque adottati per cause contingenti o necessarie. Per questo le *azioni*, ripetute più volte nell'arco di una vita personale o di generazione in generazione, si strutturano in un «costume» (greco *ethos*, da cui «etica»; latino *mos-moris*, da cui «morale») che è «virtuoso» se volto al bene o, almeno, al maggior bene possibile nelle situazioni date, «vizioso» se volto al male o al «minor male possibile» (che resta, in ogni caso, male) sempre nelle situazioni date. Bisogna, dunque, guardarsi dallo svalutare le abitudini. Sono una forza straordinaria dell'educazione, quando sono buone o cercano di esserlo. Esse, quando si vive in una «società che tende al bene», si trovano già consolidate nel vivere sociale. Con il passare del tempo, possono, quindi, anche concretizzarsi, per le generazioni future, addirittura come dispositivi che instaurano routine. In questo caso, l'educazione dei giovani è molto aiutata. Infatti, anche se i comportamenti linguistici e/o motori promossi dalle abitudini socialmente presenti magari anche sotto forma di dispositivi, all'inizio, per i singoli nuovi nati, non sono configurabili come loro *azioni* vere e proprie, anzitutto favoriscono l'esercizio delle loro disposizioni ad agire sempre in maniera «razionalmente giustificata» e, in secondo luogo, consentono al soggetto di scoprire poi, tramite la formazione, che esse si sono stratificate grazie ad *azioni* commesse da altri uomini che li hanno preceduti, i quali, ora, gli chiedono di «ri»-assumerle in proprio, nei nuovi contesti, condividendole o aggiornandole alla situazione data, per intenzionalità, logos, libertà e responsabilità. Con questa manutenzione, le abitudini si rinnovano adatte ai

tempi e alle sfide prima non conosciute e riscattano dal rischio dell'inautenticità anche dispositivi e routine.

3. Seconda condizione: un'ontologia e una gnoseologia da realismo metafisico

Partiamo da alcuni dati di fatto. Esprimono non solo elementi numerici quantitativi, ma soprattutto modi di pensare qualitativi, paradigmi mentali e *frame* di valutazione delle situazioni e dei contesti tanto diffusi quanto per lo più lasciati per noti e scontati, tutto sommato non solo da chi li giudica per sé positivi e convenienti, ma perfino da chi li subisce sulla propria pelle come negativi e svantaggiosi. Sono diventati talmente opinione comune («l'opinione comune fa tutto», recitava un famoso verso della *Olimpia* di Voltaire) che pare, insomma, quasi impossibile fuoriuscirne.

a) Il 40% dei nostri giovani è disoccupato, con il Sud che supera in certe zone il 65%. Molti giovani italiani, inoltre, preferiscono, con il consenso dei genitori e dell'immaginario sociale, non lavorare ed incrementare il numero dei Neet (il 22,5% dei giovani tra i 15 e i 29 anni, contro una media europea del 14%) invece di svolgere un lavoro ritenuto non adatto agli studi compiuti e alla sovraqualificazione reale o autopercepita. A maggior ragione se si tratta di un lavoro manuale. Non a caso, proprio per questo, da lasciare agli stranieri extracomunitari meno fortunati di noi.

b) Il 25% degli addetti attuali alla nostra agricoltura (quasi il 4% della popolazione attiva) è straniero. Tuttavia, se togliamo coltivatori diretti, grandi proprietari e figure apicali di questa filiera economica (agronomi, enologi, fattori, responsabili commerciali ecc.), la percentuale di stranieri tra chi svolge lavori agricoli faticosi, ancorché preziosi e indispensabili, è ormai giunta oltre l'80%. Il lavoro duro che ancora, nonostante la meccanizzazione agricola, è tipico delle campagne, soprattutto in determinati periodi dell'anno, non è amato dagli italiani che preferiscono non esercitarlo anche quando sono senza occupazione. Non lo ritengono un possibile mezzo, anche se magari temporaneo, di elevazione delle proprie competenze personali.

c) A proposito di scuole secondarie, la mentalità dominante che si desume dalla lettura dei giornali, dalle

conversazioni che si svolgono nelle famiglie, sui treni o al bar, dai discorsi tra «intellettuali» o tra docenti, perfino nelle autocomprensioni e nei progetti di vita di singoli soggetti che, pur personalmente non favoriti da queste convinzioni, tuttavia le professano è, grosso modo, la seguente: il liceo classico, dal punto di vista educativo, culturale e socio-professionale, costituirebbe un'opportunità formativa di serie qualitativa A1, lo scientifico di serie A2, il linguistico di serie A3, l'artistico di serie A4, il coreutico di serie A5 e infine delle scienze umane di serie A6; al contempo, gli istituti tecnici sarebbero collocati, nel complesso, a seconda degli indirizzi (l'industriale, ad esempio, varrebbe più di un biologico sanitario), nei vari gironi di una ideale serie B, i diversi indirizzi degli istituti professionali di Stato nei vari gironi di una ideale serie C, l'Iefp regionale nei gironi di un'ideale serie D (un operatore meccanico avrebbe più valore di una parrucchiera) e l'apprendistato di I livello, in qualunque settore economico si svolga, sarebbe posto addirittura fuori serie, destinato esclusivamente ai falliti di tutti i gironi precedenti. Più ci si allontanerebbe, in conclusione, da una formazione teorica e programmaticamente «inutile», in particolare da liceo classico, più diminuirebbe il prestigio e la dignità socialmente, culturalmente e ordinamentalmente distintiva dei percorsi formativi frequentati dai giovani.

d) Nella scuola e nell'università, gli studenti lavoratori, pur essendo numerosi soprattutto dopo i 19 anni, sono, più o meno, ritenuti figure contraddittorie. Se studiassero davvero, infatti, questo il pensiero comune, non potrebbero lavorare e se lavorassero davvero non potrebbero studiare in modo serio. Da un lato, insomma, ci sarebbe l'esercizio di una fatica alienante e estraniante, oltre che socialmente non apprezzata, quella del lavoro, dall'altro l'esercizio di una fatica intellettuale (lo *studium* latino)⁶⁰ che invece sarebbe l'unica nobilitante il soggetto perché «formante», l'esatto contrario di quella precedente, sempre «deformante». In questo senso, il riscatto personale, sociale, culturale, economico e professionale dei soggetti che lavorano risiederebbe paradossalmente nell'abbandonare il lavoro che svolgono e nello studiare per non svolgere più quello ma per farne un altro. Oppure nel lavorare di giorno e nello studiare di notte. Su questa mentalità si sono perfino strutturate, nel nostro paese, ben 11 università

telematiche che sarebbero al servizio dei lavoratori semplicemente perché farebbero fare loro altro da quanto incontrano sul lavoro, cioè lo studio dei materiali delle lezioni universitarie, da casa, nel cosiddetto tempo libero dal lavoro.

3.1. È la «struttura» a determinare la «sovrastruttura» o il contrario?

Non è il caso, in questa sede, di cercare qualche spiegazione, per forza di cose sbrigativa, a questi dati di fatto. Spiegazioni che, per non essere superficiali esigono salde ed approfondite prospettive interdisciplinari di psicologia sociale, di storia, economia, antropologia, sociologia del nostro paese e dei suoi abitanti. Qui sarebbe, quindi, soltanto pretenzioso anche il solo accennarne.

Vale, invece, la pena di utilizzare i significati che accompagnano dati di fatto per porre a tema due interrogativi che servono ai nostri scopi.

Il primo: in un contesto materiale, ideologico, ordinamentale e sociale come quello richiamato è davvero possibile elaborare una teoria e agire una pratica di sistema, ovvero diffusa, continua e universale per tutti gli studenti, sia dell'alternanza formativa sia dell'alternanza scuola lavoro? Oppure si è costretti a trascurare le cause e i fini di antropologia filosofica e di teleologia pedagogica, nonché le potenzialità in genere epistemologiche, che queste due metodologie potrebbero (dovrebbero) rivendicare, così da poter meglio ridimensionarne la portata a una delle tante mode o, al massimo, ad espedienti utili a rendere sopportabile un quadro scolastico che si dovrebbe, invece, ristrutturare *ab imis* per la sua acclarata inadeguatezza? A questo interrogativo cercheremo una risposta nel prossimo paragrafo.

Il secondo interrogativo è ancora più radicale e aiuta ad introdurci nel cuore stesso della seconda condizione necessaria per poter non tradire, dissolvendole, *res* e *ratio* dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro. Per porre senza fraintendimenti tale interrogativo servono, però, almeno due brevi richiami.

Anzitutto, a Marx, per il quale, come sappiamo, «l'insieme delle istituzioni giuridico-politiche e delle teorie morali, religiose, filosofiche ecc.» dipende «da una determinata struttura economica, alla quale corrispondono forme

determinate della coscienza sociale». Infatti, «il modo di produzione della vita materiale condiziona, in generale, il processo sociale, politico e spirituale della vita. Non è la coscienza degli uomini che determina il loro essere, ma è, al contrario, il loro essere sociale che determina la loro coscienza»⁶¹. Sarebbe la «struttura», insomma, ovvero l'insieme materiale delle forze produttive (macchine e mezzi produttivi, capitali, forza-lavoro) e dei rapporti di produzione (rapporti tra le classi nel processo produttivo) a determinare le «sovrastrutture», ovvero gli ordinamenti giuridici e politici e le forme della coscienza sociale (religione, filosofia, i valori morali e culturali) che, in questo modo, «rispecchierebbero», in ogni epoca storica, la struttura economica sottostante⁶².

In secondo luogo, serve richiamare una lettura esattamente inversa. Molti autori non marxisti, infatti, hanno rovesciato la priorità poc'anzi ricordata: sarebbe la sovrastruttura (le idee, il pensiero, la cultura, la mentalità consolidata nel sociale e nel personale) a determinare in maniera profonda, irresistibile, la struttura materiale esistente. Senza partire da Platone, basta menzionare il grande movimento dell'idealismo tedesco, soprattutto nella ripresa poi fatta, per quanto riguarda l'Italia, da Spaventa e, attraverso di lui, passato in Croce e, soprattutto, in Giovanni Gentile. Oppure ricordare, sebbene in altre prospettive, autori come Weber o, ancora più recenti, sebbene in ambiti tra loro diversi, come i fratelli Polany⁶³.

La questione, lo si può intuire anche da queste poche battute, è importante e consente di porre, anche se esasperandolo un po' a fini didattici, il seguente, secondo interrogativo: i significati che accompagnano e giustificano i dati di fatto da cui siamo partiti sono prodotti da ciò che si è indicato come «struttura» o ne sono, invece, in quanto «sovrastruttura», la causa?

Nel primo caso, dovremmo concludere che sono le stesse forze produttive e i rapporti di produzione capitalistici che da esse scaturiscono a determinare, nel nostro paese, l'ideologia complessiva che continua a sostenere la sostanza i dati di fatto menzionati all'inizio di paragrafo. Forze produttive e rapporti di produzione, tuttavia, che sembrerebbero non aver proprio a cuore la loro stessa sopravvivenza e potenza, visto che, in questo modo, sono quasi 50 anni che hanno gettato se stesse e la società italiana in una crisi economica e sociale sempre più grave

e dalla quale ancora non si intravede via d'uscita. Può darsi che «il capitalismo e i capitalisti» italiani siano soltanto la periferia dell'Impero del Capitalismo e dei Capitalisti mondiali, quelli con la C maiuscola, di cui parlano alcuni autori⁶⁴. E che, dunque, non facciano i propri interessi per fare quelli degli apparati produttivi altrui, in una condizione di servitù volontaria. La teoria, però, pare troppo generica e romanzata per avere qualche plausibile ambizione analitica. A meno che abbia davvero ragione Carlo Maria Cipolla, nei suoi provocatori paradossi sulla stupidità, a ricordare che «in un paese in declino (...) la percentuale di individui stupidi è sempre uguale a σ ; tuttavia, nella restante popolazione, si nota, specialmente tra gli individui al potere, un'allarmante proliferazione di banditi con un'alta percentuale di stupidità e fra quelli non al potere, una ugualmente allarmante crescita del numero degli sprovveduti. Tale cambiamento nella composizione della popolazione dei non stupidi, rafforza inevitabilmente il potere distruttivo della frazione σ degli stupidi e porta il paese alla rovina»⁶⁵. Nel secondo caso, dovremmo concludere, invece, che sarebbe proprio la «sovrastuttura» concentrata nel pensiero dominante a mantenere in vita una «struttura» materiale che giunge fino agli ordinamenti formativi, di cui permette ancora la perpetuazione. Questo perché la «sovrastuttura» si comporterebbe come il tarlo che, incurante (o insipiente) del pericolo sul lungo periodo, crede di sostenere la «struttura» che lo ospita, continuando a consumarla fino al definitivo collasso. Come i Vichinghi della Groenlandia, che scomparvero dopo quasi cinque secoli per l'ostinato rifiuto «culturale» ad adottare le tecnologie eschimesi di conservazione di cibi e di vita. O come i Polinesiani che si insediarono sull'isola di Pasqua, che lì persero ogni altro contatto con il mondo, crescendo una civiltà fiorente dal 900 al 1700, ma che, per erigere, per motivi religiosi, in cima a grandi piattaforme in varie parti dell'isola, centinaia di enormi statue di pietra, dal peso variabile tra le 3 e le 270 tonnellate (i famosi Mohai), distrussero tutte le foreste dell'isola e, quindi anche gli animali, risorse fondamentali per la loro sopravvivenza, e alla fine, sprofondarono in un baratro di delitti, suicidi, cannibalismi, senza nessun altro posto in cui scappare. Quando l'esploratore olandese Roggeveen giunse il 5 aprile 1722 sulle coste di

quest'isola del Pacifico (era il giorno di Pasqua), trovò, perciò, solo il deserto e il vento⁶⁶. Confermando, come scrisse Arnold J. Toynbee, che sulla morte di una civiltà, o, nell'analogia suggerita, dei contenuti ideologici di una sovrastuttura, si possono scrivere pochi gialli perché raramente c'è un assassino, ma di solito soltanto un suicidio⁶⁷.

Come si spiega una potenza così grande del pensiero, delle idee, della mentalità che si impone sulla realtà, fino a dissolverla, per poi paradossalmente ricrearla da un'altra parte e in un altro modo?

Un elemento è, comunque, indubbio e immediatamente concludibile ai nostri fini: il primo caso (tutto è realtà materiale-strutturale, anche il pensiero, la cultura sovrastutturale) e il secondo caso (tutto è pensiero e cultura sovrastutturale, anche la realtà materiale-strutturale), presi per conto loro ed assunti come ontologie e gnoseologie assolute, escludendosi a vicenda, impediscono in via letterale di elaborare una teoria sistematica e una pratica ricorsiva, prima, dell'alternanza formativa esistente tra realtà e pensiero, esperienza e ragione, società e scuola, vita e studio ecc. e, poi, dell'alternanza tra scuola e lavoro.

Ai suoi fini politici, se ne accorse molto chiaramente anche il «materialista» Antonio Gramsci, peraltro molto influenzato da Gentile, immanentista, ma di certo non materialista⁶⁸. A suo avviso, infatti, il «legame» fra struttura e sovrastuttura sarebbe sì «necessario», come accade nella rigidità dogmatica della vulgata marxista accreditata soprattutto da Engels e, suo tramite, da Lenin e Stalin, ma sarebbe, allo stesso tempo, anche «vitale», cioè organico, mai deterministico, con la seconda a cui egli riconosce volentieri il ruolo di una «realtà oggettiva e operante» sulla prima. Addirittura operante in modo decisivo quando si tratta di pensare la rivoluzione comunista in Italia, destinata al fallimento se condotta imponendo solo con le armi e la violenza del potere politico la trasformazione della «struttura» economico-sociale del paese, ma al successo se esito della cosiddetta «egemonia culturale». Quest'ultima, che si esercita sulla società, sull'economia e sullo stesso rapporto pedagogico comunque e dovunque configurato (scuola, mass media, cultura), si esprimerebbe, in particolare, nella competenza del moderno Principe, il Partito Comunista e della sua

classe dirigente⁶⁹, di correggere il leninismo e lo stalinismo, trasformando il «dominio» autoritario in «capacità di aggregare consenso», in «direzione» etica e intellettuale⁷⁰, riconosciuta e accettata come tale da parte delle stesse persone che la subiscono⁷¹.

3.2. Realismo (temperato) vs. idealismo (assoluto)

Una teoria e una pratica continua dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro, quindi, sono a rigore possibili se, oltre alla prima condizione di antropologia pedagogica argomentata nel paragrafo precedente, possono contare su una seconda condizione che riguarda, questa volta, una fondamentale opzione ontologico-gnoseologica, del resto collegata a quella antropologica: quella tra idealismo e realismo metafisico.

Un conto, infatti, per semplificare, è essere gentiliani (di destra o di sinistra, come si sa, soprattutto nella storia della scuola italiana, conta poco)⁷² e, quindi, ritenere che, all'origine di tutto, stia, ontologicamente, il pensiero inteso come unico e autosufficiente atto generativo che pone e depone qualsiasi determinazione e sussume in maniera inesauribile ogni forma empirica o concettuale storicamente possibile nel suo intrascendibile e intrapassabile atto del formare⁷³. In questa ontologia, è ovvio che ogni cosa si sposta sull'autosufficienza del pensiero e parlare di alternanza formativa nel significato che abbiamo cercato di precisare, non ha alcun senso. Tutto sta nel pensare pensieri. Collocazione che, nella sua versione degradata ed epigonica, porta dall'altezza del pensare di Gentile alla palude del culturalismo astratto e nozionistico del gentilianesimo, del resto molto influente nella nostra tradizione scolastica.

Un altro è essere aristotelico-tommasian-husserlian-searlian o, perfino, neokantiani che riconoscono l'intenzionalità del pensiero (la antica intuizione intellettuale, ben diversa da quella, cara a Gentile, che non coglie più, per forza di cose, transcendendolo, il particolare determinato dell'esperienza storica e mondana nel concettuale-universale razionale). Da questo punto di vista, il pensiero è sempre pensiero «di qualcosa che non è riducibile ad esso», che trova come già dato ed è, dunque, altro da sé e non da esso stesso generato. Ciò che è *presente* al pensiero, infatti, non è pensiero, ma *altro* dal

pensiero, sebbene all'*interno* del pensiero. Il pensiero, cioè, non induce e aggiunge *nulla* nelle o sulle cose in cui si imbatte o che vengono a esso o che da esso si congedano, ma prende solo forma, dicevano i classici, dalla determinatezza empirica che, volta a volta, ad esso si manifesta. In questo senso, nell'atto del conoscere qualcosa, conoscente e conosciuto sono sempre certo "formalmente" uno, ma restano "materialmente" (sul piano ontologico) due⁷⁴. Distinzione analitica che vale per la mela «reale» di Tommaso d'Aquino (quella del duro realismo classico)⁷⁵ da cui il pensiero astrae l'idea, ma anche per la mela della «percezione intenzionale soggettiva» di cui parla il più morbido realismo di Searle⁷⁶: in ambedue i casi oggetto e rappresentazione gnoseologica non si identificano perché anche il vissuto soggettivo di un oggetto è comunque causato dal presentarsi, nell'esperienza, di quell'oggetto, sebbene quest'ultimo non esista indipendentemente da noi che lo percepiamo.

Sempre Searle⁷⁷, riferendosi al pensiero di Elisabeth Anscombe, illustra con un plastico esempio le difficoltà che nascerebbero se non si dovesse aderire ad una qualche forma di realismo gnoseologico e metafisico. Immagina un uomo mandato dalla moglie al supermercato a fare la spesa con una lista di prodotti da acquistare e immagina un detective incaricato di pedinarlo e prendere nota degli acquisti. Alla fine le due liste dovrebbero essere uguali, sebbene nel primo caso «il mondo dovrebbe adattarsi alla lista» e nel secondo dovesse accadere il contrario, «la lista adattarsi al mondo». Ma se il detective non sente più alcun dovere verso il committente e se comincia a raccontare se stesso; e per farlo trasforma il supermercato in un teatro di posa nel quale costruisce l'atto di fare shopping e lo vende come un prodotto, non adatta più la lista al mondo, ma scrive un'altra storia, in cui il medium è il messaggio. Come capita tante volte soprattutto in una società come la nostra dominata dal social media.

Alla luce di queste precisazioni, dunque, separare pensiero e realtà, soggetto e oggetto, «spirito» e mondo, idea e materia (perceptivo-fenomenica o reale più o meno noumenica), studio e lavoro, teoria e pratica, ragione ed esperienza oppure, il che è lo stesso, ridurre il secondo termine al primo (soluzione gentiliana), o viceversa, cadendo anche in un raffinato materialismo, è impossibile

perché i componenti della coppia sono effettivamente due, ma l'un componente senza l'altro non può sussistere. Pur essendo ambedue distinguibili formalmente, sono e devono essere sempre insieme materialmente.

Conta il loro essere «con-creti» (senza fratture, sempre uniti, continui) sul piano ontologico, gnoseologico, logico, cronologico e topologico, e mai «dis-creti» (separati, discontinui) a tutti questi livelli. Come Anteo, figlio della terra, che era invincibile a Eracle finché rimaneva attaccato a sua madre, ma non appena Eracle riuscì a sollevarlo in aria divenne talmente debole che lo strozzò in un baleno. Una bella metafora per l'astratto formale che perde il suo vigore e muore se non si sposa sempre con la concretezza empirica dell'husserliano «mondo della vita». Sebbene questa «con-crezione» sia, lo ricordava già Aristotele e prima di lui Eraclito (fr. 45), intrinsecamente problematica e intellettualmente inesauribile.

Un'alternanza formativa prima dei 15 anni e un'alternanza scuola lavoro dai 15 anni in avanti che, in modi ovviamente adatti all'età e alle situazioni a volta a volta incontrate, non tesaurizzi in modo critico queste consapevolezze perde buona parte della sua ragion d'essere culturale e, soprattutto, della sua efficacia didattico-educativa.

4. Terza condizione: una riforma ordinamentale e organizzativa del «sistema scuola»

Dall'iperuranio alla feccia di Romolo, si potrà dire. Ma anche quest'ultima ha la sua decisiva importanza. Nel caso specifico, è velleitario tracciare condizioni come le due precedenti se poi si sa già in partenza che, nell'attuale sistema scolastico, esse sono impossibili da praticare. Difficile, infatti, immaginare una teoria e una pratica dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro che siano coerenti con le precedenti due condizioni in un sistema scolastico come il nostro che:

- è il principale «apparato ideologico» che trasmette alle giovani generazioni i modi di pensare e le gerarchizzazioni educative e culturali che si sono stigmatizzate all'inizio del § 3;
- è retto da norme di vario livello (fino alle «note» dei dirigenti degli ambiti provinciali), da linee guida in apparenza tecnico-scientifiche, da cospicui investimenti

nella cosiddetta «formazione dei docenti» che spingono a declinare l'alternanza formativa e l'alternanza scuola lavoro grosso modo nelle modalità che, qui, nel § 1 (Premessa), si sono definite «dimezzate»;

- è ancora centrato sulla trasmissione di contenuti predeterminati in modo astratto a livello centrale da un'apposita burocrazia invece che sull'accurato primato storico-critico-riflessivo esercitato in modo progressivamente sistematico sui contenuti e sulle esperienze che appartengono alla vita personale degli studenti e a quella sociale e professionale delle famiglie e dei gruppi sociali esistenti; vita ormai contraddistinta, ogni giorno di più, dai problemi suscitati da fenomeni epocali come la globalizzazione (e tutte le sue conseguenze), le Ntcp (nuove tecnologie della comunicazione e della produzione), i flussi migratori, la modificazione degli equilibri intergenerazionali collegati al collasso demografico e all'invecchiamento della popolazione autoctona;

- risponde a questi problemi epocali, mantenendo ancora il paradigma fordista tipico del secolo scorso, funzionale ad una «scuola di massa» analogabile alla «produzione di massa» sia sul piano dell'epistemologia e della didattica delle discipline sia su quello organizzativo (rigidità nella gestione del personale, graduatorie, contratti di lavoro nazionali, reclutamento centralizzato).

Non si tratta di abrogare l'inerzia storica e di immaginare possibile cambiare un sistema scolastico costruito in oltre 150 anni di storia complicata, portandolo in un ideale bacino di carenaggio per smontarlo e rimontarlo ex novo alla luce di un progetto redatto a tavolino. Per fare il verso alla bella immagine di Nuerath, non c'è scelta diversa dal ripararlo soltanto in mare aperto, pezzo dopo pezzo, peraltro senza la speranza di poter giungere a un approdo definitivo⁷⁸.

Assodato questo realismo che porta a non vagheggiare rivoluzioni fantasiose, occorre, tuttavia, anche riconoscere che, se si vuole un naviglio comunque predisposto ad accogliere senza reticenze, nel nostro caso, la teoria e la pratica dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro, servono interventi di manutenzione, di etimologica *ri*-forma dell'esistente, che non sia occasionale, ma che almeno obbedisca ad una strategia politica che si possa distendere su più legislature e che non sia esposta ai

cannoneggiamenti e ai rinculi non tanto e non solo di composite maggioranze politiche, ma, peggio, dei disegni addirittura di singoli ministri o di opportunistiche alleanze corporative tra sindacati della scuola e struttura amministrativa della Pubblica Istruzione. Come, purtroppo, è accaduto in questi ultimi vent'anni.

Senza entrare in dettagli eccessivi e in una ricostruzione che abbia qualche pretesa di organicità⁷⁹, si potrà comprendere il significato di questo giudizio se, chi legge, avrà la pazienza di confrontare l'ordinamento e l'organizzazione attuali del sistema scolastico italiano con quelli che si sarebbero potuti ottenere se si fosse seguita con un minimo di costanza e di linearità la strada riformatrice indicata 16 anni fa.

A questo proposito, occorre partire dal novembre del 2001, quando fu pubblicata l'ipotesi di riforma complessiva del sistema educativo di istruzione e formazione del Paese, elaborata dal Gruppo Ristretto di Lavoro (GRL), nominato proprio a questo scopo nel luglio dello stesso anno dall'allora ministro Letizia Moratti e composto da 6 esperti, rappresentativi delle maggiori aree culturali e politiche esistenti nella storia del nostro paese e in parlamento.

4.1. I vincoli del Ministro

Il ministro, appena insediato dopo le elezioni del maggio dello stesso anno, aveva chiesto al presidente del GRL che l'ipotesi di progetto di riforma che avrebbe successivamente deciso se e come assumere sul piano politico parlamentare e su quello amministrativo rispettasse, nella sostanza, tre vincoli.

Il primo era pragmatico. Si trattava di evitare una delle conseguenze più imbarazzanti della legge di riforma del sistema educativo italiano approvata dal parlamento su proposta del ministro Berlinguer, la n. 30/2000, ma non ancora attuata. Nella già allora per lo più condivisa decisione di ridurre anche in Italia, come accadeva ed accade tuttora in tutti i paesi Ocse, da 13 a 12 anni gli anni di studio pre universitari, la legge Berlinguer aveva scelto di unificare la scuola elementare quinquennale e la scuola media triennale in un'unica scuola di base settennale. La circostanza costringeva a sovrapporre due leve scolastiche, a quel tempo ancora folte (circa 550 mila alunni contro i

440 mila attuali). Il che significava fare i conti con un'«onda anomala di presenze» (un milione e centomila studenti) che avrebbe dovuto percorrere l'intera durata degli studi pre universitari. L'emergenza si poteva fronteggiare solo in tre modi. Il primo, immediatamente escluso per il suo totale irrealismo, sarebbe consistito nell'immediato raddoppio di aule e palestre che poi, peraltro, non sarebbero più servite almeno alle scuole. Il secondo, anch'esso escluso per i pesanti disagi sociali che avrebbe provocato, era costringere allievi e famiglie di tutto il paese a tollerare in via ordinaria, non eccezionale, per 12 anni, la moltiplicazione dei doppi turni. Il terzo, senz'altro il più ragionevole, e infatti fu quello scelto, poneva comunque problemi educativo-didattici e organizzativi giganteschi. Infatti, per gestire la sovrapposizione delle due leve scolastiche e riassorbire, diluendola su un tempo ragionevole, l'«onda anomala» che avrebbe percorso la scuola italiana, il piano di fattibilità della legge 30/2000 disponeva di individuare, per cinque anni di seguito, una percentuale del 20% dei ragazzi di 6 anni che sarebbe dovuta confluire direttamente nella seconda classe della nuova scuola di base, con i compagni di sette anni. E, a seguire, di individuare la stessa percentuale di alunni di seconda, terza, quarta, quinta classe delle elementari e di prima e seconda classe delle medie che sarebbe dovuta confluire subito, all'inizio dell'anno, nella classe successiva (quelli di quinta naturalmente immessi nella prima classe della sopprimenda scuola media). Rispondere che avrebbero scelto il 20% di studenti che saltavano un anno i docenti dei consigli classe/interclasse significava non riconoscere la complessità di un compito orientativo e valutativo che non avrebbe sicuramente mancato di accendere, e a ragione, visti i rischi di arbitrarietà e di errore che lo accompagnava, aspre polemiche e, nondimeno, reali disagi cognitivo-relazionali in intere classi e in molti allievi dichiarati precoci o tardivi tutto sommato soltanto per decreto amministrativo.

Il secondo vincolo posto dal Ministro al lavoro di progettazione del gruppo di esperti del GRL riguardava l'obbligo di avvalorare le disposizioni introdotte per l'istruzione e la formazione nell'allora appena novellato Titolo V della Costituzione, approvato dalla maggioranza di centro sinistra nel marzo 2001. Tali disposizioni,

secondo la consegna del ministro, per essere davvero un'occasione innovativa per un sistema scolastico molto ingessato come quello italiano, avrebbero avuto bisogno di una riforma capace di combinare tra loro in modo fecondo due principi. Il primo riguardava il superamento del tradizionale centralismo ministeriale nell'organizzazione delle scuole a vantaggio di una compiuta attuazione del principio di sussidiarietà verticale ed orizzontale (art. 118 della Costituzione). Il secondo imponeva il superamento della gerarchizzazione ordinamentale, educativa, culturale e sociale allora e purtroppo tuttora esistente tra licei, istituti tecnici, istituti professionali, formazione professionale e apprendistato formativo, a vantaggio di un unico sistema educativo composto da percorsi flessibili tra loro integrabili e permeabili, ma soprattutto di pari dignità. Verso questo obiettivo, del resto, inclinava l'art. 117 dell'appena novellato Titolo V della Costituzione che non si poteva certo immaginare avesse introdotto, per un verso, un sistema di istruzione che rimaneva alle dipendenze dell'amministrazione centrale dello Stato e, per l'altro, un sistema dell'istruzione e formazione professionale (comprendente anche l'apprendistato formativo di I e III livello) affidato al governo delle Regioni, ancorché sulla base di livelli essenziali di prestazione stabiliti dallo Stato, per il desiderio di incrementare la separazione e la gerarchizzazione ordinamentale, educativa, culturale e sociale tra i percorsi formativi esistenti.

Il terzo importante vincolo posto all'impegno progettuale degli esperti del GRL dal mandato politico del ministro si riferiva alla necessità di rompere in maniera decisa l'autoreferenzialità degli insegnamenti svolti e degli apprendimenti maturati nelle scuole di ogni ordine e grado. Sarebbe stato necessario, infatti, aprirli fin dalla scuola dell'infanzia ad un fitto e costante dialogo con l'ambiente naturale e sociale, con la vita quotidiana di allievi e famiglie, con le istituzioni civili e, a mano a mano del crescere dell'età, con la dinamica economica e professionale dei territori, così da creare le condizioni di mentalità, oltre che pedagogiche ed organizzative, per rendere possibile, dai 15 anni in poi, l'acquisizione di tutti i titoli di studio attraverso la metodologia didattica dell'alternanza tra scuola e lavoro e dell'apprendistato di I e III livello.

4.2 Le risposte del GRL

Al primo vincolo, il GRL rispose con un'ipotesi di riforma degli ordinamenti che prevedeva la costituzione di un primo ciclo di istruzione ottennale, internamente articolato in unità di lavoro didattico-valutativo non più annuali, ma biennali, seguito da un secondo ciclo degli studi di durata quadriennale, ugualmente articolato al proprio interno in due unità di lavoro didattico-valutative biennali. Ciò al fine di assicurare tempi più larghi e distesi all'insegnamento e all'apprendimento e di attenuare, se non eliminare, l'ossessione tradizionale dei docenti di svolgere il cosiddetto programma in trimestri o quadrimestri annuali. Spostando alla fine dei percorsi pre universitari la riduzione di un anno della durata degli studi da 13 a 12 anni si risolveva, in questo modo, anche il problema dell'«onda anomala» e, allo stesso tempo, si creavano le condizioni per rispondere in maniera adeguata al secondo vincolo, finalmente riprogettando alla radice l'intero ciclo di studi secondari e superiori ancora improntato dall'eredità ordinamentale e culturale sancita con la riforma Gentile del 1923.

Al secondo vincolo, l'ipotesi progettuale del GRL aderì suggerendo cinque strategie che avrebbero dovuto essere adottate in maniera sinergica.

a) Superare la distinzione tra «obbligo scolastico» e «obbligo formativo» con l'istituzione del «diritto dovere di istruzione e formazione per tutti fino a 18 anni, o comunque almeno fino all'ottenimento di una qualifica professionale». Questo «comunque», se consentiva a chi fosse entrato nel secondo ciclo di istruzione e formazione regolare a 14 anni di concludere lo step obbligatorio degli studi a 17 anni, obbligava chi, a 18 anni, non avesse ancora ottenuto una qualifica professionale a continuare comunque la sua formazione al fine di acquisirla. Questo doppio legame, come si può facilmente intuire, recuperava l'importanza dell'istruzione e formazione professionale per tutti i cittadini italiani e contribuiva ad avvalorare una cultura del, per e sul lavoro come diritto dovere di cittadinanza.

b) Istituire, nel secondo ciclo di istruzione e formazione, un'offerta formativa secondaria che, pur contemplando, come disposto dal Titolo V della Costituzione, da un lato, licei quadriennali governati dallo Stato e, dall'altro lato,

percorsi di istruzione e formazione tecnico-professionale governati dalle Regioni di durata variabile ma tra loro gradualmente e continui (triennali per la qualifica professionale, quadriennali per il diploma secondario tecnico o professionale), fosse tuttavia integrata a livello istituzionale sui territori e assicurasse ai singoli studenti un'ampia permeabilità tra i diversi percorsi statali e regionali, sulla base delle proprie attitudini e dei propri progetti orientativi.

c) Immaginare, a completamento della precedente, un'istruzione e formazione superiore che, insieme ai tradizionali corsi universitari, recuperasse una gloriosa tradizione italiana purtroppo abbandonata dalla Repubblica e istituisse corsi di istruzione e formazione tecnico-professionale superiore non universitari di durata variabile da 1 a 4 anni massimo; ciò anche per rendere visibile sul piano ordinamentale, dai 14 ai 22 anni, il principio della pari dignità ordinamentale, educativa, culturale e professionale tra istruzione secondaria e superiore (statale) e istruzione e formazione professionale secondaria e superiore (regionale). All'istruzione superiore di qualsiasi tipologia, inoltre, si sarebbe dovuto accedere solo previo superamento di prove di competenza selettivo-orientative che, grazie ad appositi accordi stipulati con le istituzioni scolastiche, potevano essere predisposte e sostenute anche nell'ultimo biennio del secondo ciclo di istruzione e formazione.

d) Potenziare e, soprattutto, rendere effettiva la possibilità di ottenere titoli di studio di istruzione (statale) e di istruzione e formazione professionale (regionale) di livello sia secondario sia superiore in apprendistato formativo rispettivamente di I e III livello.

e) Garantire l'unitarietà dell'offerta formativa e l'integrabilità dei percorsi di studio previsti ai punti precedenti, aumentando in maniera significativa l'autonomia delle istituzioni scolastiche. A questo scopo, si sarebbe dovuto procedere: - alla personalizzazione dei piani degli studi, dismettendo programmaticamente l'uniformità organizzativa e didattica delle tradizionali «classi scolastiche»; - all'introduzione di default, nei piani di studio, di attività/discipline obbligatorie, opzionali e facoltative; - all'offerta obbligatoria di 800 ore annuali per tutti gli studenti interessati all'acquisizione di un particolare titolo di studio finale, ma con l'aggiunta di altre

massimo 300 ore offerte a disposizione degli studenti e delle loro famiglie dalle istituzioni scolastiche per far recuperare eventuali carenze o per sviluppare determinate eccellenze (per esempio, permettere a molti capaci e meritevoli di distribuire nell'arco di 4 anni la possibilità di acquisire insieme ad un titolo di studio liceale anche quello di una qualifica professionale); - alla costituzione di reti scolastiche territoriali per ottimizzare i servizi formativi offerti in rapporto non solo alle esigenze dei ragazzi e delle famiglie, ma anche alle reali dinamiche socioeconomiche già allora in tumultuosa e rapida trasformazione.

Al terzo vincolo, del resto intrecciato con i precedenti, il GRL rispose, infine, suggerendo di rendere sistematiche, diffuse e continue il concetto e le pratiche dell'alternanza formativa, da un lato, e dell'alternanza scuola lavoro, dall'altro. La prima rimandava alla necessità di abbandonare, dalla scuola dell'infanzia all'istruzione e formazione superiore, universitaria e non universitaria, un insegnamento dei docenti e un apprendimento degli studenti ancora troppo basato sulla separazione tra teoria e pratica, libro e azione, *auditorium* e *laboratorium*, agire scolastico (interno alle scuole) e sociale (esterno ad esse). La seconda, prevista e autorizzata dalla legge a partire dai 15 anni in poi, era chiamata, invece, a declinare l'alternanza formativa in tutti i percorsi di studio nella forma dell'alternanza tra scuola e lavoro. La scuola, si disse, riprendendo la lezione dell'*Emilio* di Rousseau, per essere davvero generatrice di cultura critica, e non di nozionismo, di originalità creatrice, e non di spenta uniformità amministrativa, si sarebbe dovuta relazionare strutturalmente, da quest'età, con l'«impresa», e trasformare sempre più gli «studenti» anche in «lavoratori». Non solo in osservatori del lavoro altrui. No, proprio in «lavoratori», per scoprire come nessuna esperienza di lavoro, anche quella ritenuta socialmente o davvero più infima e degradante, poteva e doveva essere vista, a certe condizioni di accompagnamento educativo, come una preziosa risorsa da cui ricavare, in senso negativo o positivo, teorie, critiche razionali comparative, riflessività etiche e logico-culturali, decostruzioni ideologiche di dispositivi e, quindi, al fondo, occasioni di concreti e non adulterati processi di formazione e autoformazione. Per converso, l'impresa, se intendeva

davvero vincere, senza subirle, le sfide dell'allora incipiente globalizzazione e rivoluzione delle tecnologie della comunicazione, non avrebbe potuto fare a meno di essere sempre anche una «scuola formativa», cioè capace di vedere con intelligenza i «lavoratori», in ogni età della vita, anche come «studenti» coinvolti nella riprogettazione colta, creativa e imprenditoriale del proprio lavoro per renderlo sempre più adatto alle novità dei contesti nei quali si svolge, che, a maggior ragione oggi, cambiano con una rapidità impressionante.

Date le condizioni pedagogiche, organizzative, didattiche e culturali che consentono una teoria e una pratica effettive delle due forme di alternanza, del resto, risulta fin troppo ovvia la intrinseca connessione di queste proposte con quelle riassunte nei punti precedenti. Ovvero che esse non avrebbero mai potuto essere praticabili senza diluirsi in un sistema educativo complessivo improntato alla generalizzazione dei principi di sussidiarietà, di autonomia piena delle istituzioni scolastiche, della pari dignità dei percorsi di istruzione, di istruzione e formazione professionale e di apprendistato formativo di I e III livello e della loro integrazione in una rete territoriale inter istituzionale.

4.3. Dall'interdizione all'urgenza di una ripresa

Sull'ipotesi progettuale elaborata dal GRL e presentata agli Stati generali della scuola convocati per il 19-20 dicembre 2001, il Ministro Moratti aprì subito la trattativa politica con i partiti della maggioranza di governo per giungere in tempi rapidi alla redazione di un disegno di legge delega (febbraio 2002) che fosse poi presentato, discusso e approvato in parlamento per dar corso alla riforma del sistema scolastico.

L'opposizione di sinistra, fuori e dentro il Parlamento, scelse subito, fin dagli Stati generali, per dirla con una categoria riassuntiva che fece assegnare il Nobel per l'economia, nel 2005, a Robert Aumann, la strategia del «gioco non cooperativo»⁸⁰. Con tutte le conseguenze del caso. In questo modo, assegnò ideologicamente all'insieme delle e alle singole ipotesi presentate caratteristiche e intenzioni per lo più deformate, semplicistiche e caricaturali per giustificare il rifiuto radicale e, soprattutto, per irrobustire la pregiudiziale

scelta politica di opporsi in tutti i modi al governo in carica, addirittura non riconoscendone la legittimità democratica. In questo modo, argomenti e ragionamenti di merito sulle varie questioni non avevano più spazio nel dibattito pubblico, sacrificati a slogan da social media e alla stanca ripetizione di una *politics* nutrita da un armamentario contenutistico e metodologico da secolo scorso, in mondo del tutto diverso da quello che la globalizzazione e la rivoluzione delle tecnologie della comunicazione già preannunciavano con nitidezza.

Non c'era solo l'opposizione di sinistra a contrastare il progetto di riforma. Due partiti della allora stessa maggioranza di governo (An e Udc), infatti, reputarono addirittura offensiva la proposta di pensare i Licei, e il Classico in particolare, di quattro anni, di durata pari ai percorsi dell'istruzione e formazione tecnico-professionale delle Regioni. Inoltre, a loro avviso, la proposta di articolare gli otto anni della scuola che da «elementare» si proponeva di chiamare «primaria» (a segnalarne la funzione architettonicamente fondante l'intero sistema educativo) e della scuola media in un primo ciclo unitario degli studi, articolato al proprio interno per cicli didattici e valutativi biennali avrebbe snaturato l'identità della scuola elementare riformata nel 1985, definita con eccessivo ottimismo «il fiore all'occhiello» del sistema scolastico italiano.

Ultimo, ma certo non da meno, i sindacati della scuola statale e le burocrazie ministeriali, ambedue interessati per ragioni diverse ma convergenti, a difendere lo statu quo e il centralismo amministrativo da loro saldamente co-gestito, ma anche desiderosi di farsi interpreti dei dissensi espressi da due partiti di governo e dalle forze dell'opposizione, si allearono per cambiare il meno possibile l'esistente e, soprattutto, per ostacolare le proposte di istituire un forte collegamento con le imprese grazie all'alternanza formativa e all'alternanza scuola lavoro e di promuovere la costituzione di un forte sistema dell'istruzione e formazione professionale delle Regioni che, contenendo anche molti percorsi tipici dell'istruzione tecnica, fosse di pari dignità con quello dell'istruzione statale.

Due anni di dure polemiche e di iniziative interdittive, interne ed esterne alla maggioranza di governo, non bastarono, però, ad impedire che l'iniziativa del ministro riuscisse a portare a termine in Parlamento l'approvazione

della legge delega di riforma del sistema educativo di istruzione e formazione italiano (legge n. 53/2003).

La legge delega fu il frutto di estenuanti mediazioni tra le forze politiche della maggioranza di governo e subì non poco l'influsso della stretta alleanza stipulata tra sindacati della scuola e amministrazione centrale della P.I. Ancora di più si risentì questa alleanza nei decreti attuativi redatti nel 2004 e 2005.

Nonostante questo, tuttavia, si può dire che legge delega e decreti attuativi abbiano mantenuto molti segnali innovativi ricavati dalle proposte messe a fuoco dal progetto elaborato dal GRL nel 2001. È vero, i licei rimasero di cinque anni e si moltiplicarono come numero per depotenziare la portata innovativa del sistema dell'istruzione e formazione professionale delle Regioni che doveva comprendere anche la maggior parte dell'istruzione tecnica. Le linee che avrebbero dovuto contraddistinguere la declinazione del principio di sussidiarietà e l'autonomia delle istituzioni scolastiche furono molto attenuate dalle norme successive.

L'art. 4 della legge n. 53/2003, se non introdusse l'espressione «alternanza formativa» tuttavia la presuppose. Introdusse, invece, dai 15 ai 18 anni, l'alternanza scuola lavoro come metodologia ordinaria che tutte le scuole del secondo ciclo avrebbero potuto adottare, nell'ambito della loro autonomia, per far maturare le competenze attese nei profili finali di ogni corso di studio.

Nel 2005 il decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77 normava in dettaglio questa possibilità, a dire il vero, però, in parte soffocandola con vincolismi di cui la burocrazia ministeriale, alleata con quella sindacale, è sempre stata maestra.

Dal 2006, comunque, tutto il poco o tanto di innovativo contenuto nella legge n. 53/2003 e nei suoi decreti attuativi rimase sulla carta e il tema fu messo eufemisticamente tra parentesi dai nuovi indirizzi politici che videro fra l'altro convergere maggioranze di centro sinistra (2006-2008) e centro destra (2008-2011).

Con la legge 107/2015 del governo presieduto dal segretario del Pd Matteo Renzi, tuttavia, alcuni spunti presenti nelle vecchie norme del 2003-2005 e, in particolare, quelli relativi all'alternanza scuola lavoro sono tornati di attualità e, in qualche modo, rilanciati. Non si può tacere, però, che voler davvero dare gambe da fondo e non dimezzare le potenzialità educative, culturali e didattiche della teoria e della pratica dell'alternanza formativa e, almeno dai 15 anni (se non come sarebbe bene dai 14), dell'alternanza scuola lavoro servirebbe riprendere con maggiore energia e coraggio un disegno riformatore dell'ordinamento e dell'organizzazione del sistema educativo nazionale più vicino alle ipotesi del 2001 che ai dettati non solo della normativa successiva al 2006, ma perfino di quelli pur, in questo senso, molto più significativi, presenti nella legge 53/2003.

GIUSEPPE BERTAGNA
University of Bergamo

¹ «Anche se la cosa che si insegna si identifica con quella che si impara, non ne consegue che imparare sia lo stesso che insegnare, come altresì ancorché sia identica la distanza che separa due oggetti, non è affatto una sola e medesima cosa il trovarsi in un'estremità o in un'altra della distanza stessa. A dirla in breve, l'identità non è tra l'insegnamento e l'apprendimento (...), ma è *nel movimento al quale ineriscono entrambi questi termini*» (Aristotele, *Fisica III*, 2002 b, 18-27).

² A. Furco, *The Community as a source for learning: an analysis of academic service-learning in primary and secondary school*, in H. Dumont, D. Instance, F. Benavides, *The Nature of Learning*, Oec, Paris 2010, pp. 227-249.

³ G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008; Id. *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2012.

⁴ Il succo della fenomenologia, secondo la lezione di J. Derrida, «*Genesi e struttura*» e *la fenomenologia*, in *La scrittura e la differenza* (1967), tr. it. di G. Pozzi, Einaudi, Torino 1990, p. 210.

⁵ G. Bertagna, *Scuola e lavoro, tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni*, in Id. (Ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012.

⁶ Si tratta della cornice di senso, della struttura di significato, dell'angolatura da cui si guarda la realtà che ci «costringe» a vedere senza rendersene conto soltanto in una direzione (M. Barisione, *Comunicazione e società. Teorie, processi, pratiche del framing*, Il Mulino, Bologna 2009, p. 7). Cfr. anche D. Kahneman, *Sul giudizio e la scelta. Una mappa della razionalità limitata* (2003), tr. it. di G. Lo Iacono, in «Nuove tendenze della psicologia», n. 3, dic. 2004; L. Anolli, *Fondamenti di psicologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna, 2006.

⁷ M. Ceruti, *La fine dell'onniscienza*, Ed. Studium, Roma 2014; J. Piaget, *L'epistemologia genetica* (1970), tr. it., Ed. Studium, Roma 2016 (in particolare sono molto utili per l'esplicitazione di questi giudizi la prefazione di M. Ceruti e L. Damiano e la postfazione di M. Castellana).

⁸ D. M. Wegner, *L'illusione della volontà cosciente* (2004), tr. it. in M. De Caro, A. Lavazza, G. Sartori (edd.), *Siamo davvero liberi? Le neuroscienze e il mistero del libero arbitrio*, Cordice ed., Torino 2010. L'eliminativismo nega l'esistenza del mentale-spirituale della coscienza, mentre l'incompatibilismo lo riconduce al determinismo fisico-materiale: un contemporaneo rilancio di un antico principio, l'esistenza della *Sola Materia*.

⁹ F.-W. von Hermann, F. Alfieri, *Martin Heidegger. La verità sui Quaderni neri* (2013), tr. it., Morcelliana, Brescia 2016.

¹⁰ Qui, naturalmente, il riferimento è Heidegger e ai suoi epigoni. Ma non meno ad un pensatore che dal suo libro del 1972, *Essenza del nichilismo*, (Paideia, Brescia; n.e. Adelphi, Milano 2015) fino ai più recenti, ripete con potenza lo stesso messaggio antipersonalista.

¹¹ Per una rapida recensione di questa prospettiva antropologica mi permetto rimandare ai miei: *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010; *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in Aa.Vv., *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009; *Pedagogia dell' 'uomo' e pedagogia della 'persona umana': il senso di una differenza*, in Aa.Vv., *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

¹² Aristotele, *De generatione animalium* II, 2, 736 a 35 b 5; *Politica* VII, 1334 b. Si cfr. la lettura di E. Berti, *Quando esiste l'uomo in potenza? La tesi di Aristotele*, in M. Mori (ed.), *Quale statuto per l'embrione umano*, Bibliotechne, Milano 1992, pp. 52-58; Id., *Le generazioni dell'uomo secondo Aristotele*, in «Bioetica», a. VII, n. 4, dic.1999, pp. 590-595.

¹³ C. Soler, *Les affects lacaniennes*, Puf, Paris 2011, p. 102-119.

¹⁴ R. Cartesio, *Le passioni dell'anima* (1649), tr. it. a cura di S. Obinu, Bompiani, Milano 2003, I, art. 4 (i pensieri provengono dall'anima); I, art. 17 (sono «pensieri dell'anima» sia le azioni volontarie, iniziate dall'anima stessa sia le passioni che essa riceve dagli oggetti, corpo compreso), I, artt. 31-32 (anima e corpo stanno insieme).

¹⁵ «Chiamo chiara quella (*idea*) che è presente e manifesta alla mente che presti attenzione, come diciamo che da noi sono viste chiaramente quelle cose che, presenti all'occhio che guarda attentamente, lo muovono abbastanza fortemente e visibilmente. Chiamo invece *distinta* quella che, essendo chiara, è da tutte le altre così disgiunta e separata, che non contiene in sé assolutamente nient'altro se non ciò che è chiaro» (R. Cartesio, *Principi di filosofia* (1644), tr. it. a cura di E. Lojacono, in *Opere filosofiche*, vol. II, Utet, Torino 1994, pp. 86-7).

¹⁶ A. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano* (1994), tr. it., a cura di F. Macaluso, Adelphi, Milano 1995.

¹⁷ E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale. Introduzione alla filosofia fenomenologica* (1954), a cura di W. Biemel, Avvertenza e prefazione di Enzo Paci, tr. it. di E. Filippini, Il Saggiatore, Milano 1983, p. 35.

¹⁸ H. Blumenberg, *Quellen, Ströme, Eisberge. Über Metaphern*, Suhrkamp, Berlin 2012, pp.207 e ss. Più di trent'anni fa il filosofo e storico delle idee Hans Blumenberg scelse l'iceberg come metafora della coscienza. Riferendosi alle parole di uno psichiatra, sostenne che l'uomo è un essere sostanzialmente inconsapevole. «Come nell'iceberg, sei settimi dell'essere umano giacciono sotto la superficie, solo un settimo sopra. Sei settimi del suo essere gli sono sconosciuti. È consapevole solo di una piccola parte del suo essere, col quale identifica la coscienza».

¹⁹ Cfr., per la tesi dell'irriducibilità di questi processi all'educazione, G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010.

²⁰ D. Eagleman, *In incognito La vita segreta della mente* (2011), tr. it., Mondadori Milano 2012, p. 6; cfr. anche la rassegna sullo stesso argomento contenuta in A. Oliverio, *La vita nascosta del cervello*, Giunti, Firenze 2009.

²¹ J. Mikhail et al., *Toward a universal moral grammar*, in *Proceedings of the Twentieth Annual Conference of the Cognitive Science Society* (M. A. Gernsbacher, S.J. Derry, eds), p. 1250, Lawrence Erlbaum Associates, New York 1998; Id., *Universal moral grammar: theory, evidence and the future*, in «TRENDS in Cognitive Sciences», Vol.11, n.4, pp. 143-15; M. De Caro, M. Marraffa, *Mente e morale. Una piccola introduzione*, Ed. Luiss, Roma 2016.

²² S. Freud, *L'interpretazione dei sogni* (1899), tr. it. in *Opere* (a cura di C. L. Musatti), vol. III, Boringhieri, Torino 1966, p. 37; Id., *Psicopatologia della vita quotidiana* (1901), tr. it., in *Opere*, IV, cit.

- ²³ Id., *Il perturbante* (1919), in *1917-1923. L'Io e l'Es e altri scritti*, in *Opere*, IX, cit., 1977.
- ²⁴ Id., *Psicopatologia della vita quotidiana...* cit., p. 75.
- ²⁵ *Ibi*, p. 188. Sul tema dell'esso cfr. R. Esposito, *Terza persona. Politica della vita e filosofia dell'impersonale*, Einaudi, Torino 2007; Id., *Due. La macchina della teologia politica e il posto del pensiero*, Einaudi, Torino 2013 e F. Cimatti; «*La langue sert à tout autres choses qu'à la communication*». *Per una soggettività impersonale*, in «*Palinsesti*», I.
- ²⁶ S. Freud, *L'Io e l'Es* (1922), in *1917-1923. L'Io e l'Es e altri scritti...* cit., p. 486.
- ²⁷ H.G. Gadamer, *Verità e metodo* (1960), tr. it., Bompiani, Milano 1999, p. 325.
- ²⁸ M. Heidegger, *Ontologia. Ermeneutica dell'effettività* (1923), tr. it., a cura di E. Mazzarella, Ed. Guida, Napoli 1992, pp. 35-36. L'esistenza umana (l'Esserci) «non è mai "oggetto", ma essere: essa ci è solamente in quanto è di volta in volta vita» (p. 27).
- ²⁹ M. Heidegger, *Essere e tempo*, tr. it. a cura di F. Volpi, Longanesi, Milano 2005, p. 146.
- ³⁰ *Ibi*, p. 147.
- ³¹ M. Heidegger, *Essere e tempo...* cit.: «La morte è la possibilità più propria dell'Esserci. L'essere per essa apre all'Esserci il suo poter essere più proprio, nel quale ne va pienamente dell'essere dell'Esserci. In essa, si fa chiaro all'Esserci che esso, nella sua possibilità eminente, è sottratto al Si» (. P. 314).
- ³² M. Heidegger, *Essere e tempo...* cit., p. 219.
- ³³ H. Lefebvre, *Critica della vita quotidiana* (1947-1961), tr. it., Dedalo, Bari 1977, 2 voll., II, p. 9.
- ³⁴ *Ibi*, II, p. 249.
- ³⁵ H. Lefebvre, *Dal rurale all'urbano* (1970), tr. it., Guaraldi, Rimini 1973, p. 111.
- ³⁶ H. Lefebvre, *Critica della vita...* cit., p. 250.
- ³⁷ M. Proust, *Alla ricerca del tempo perduto* (1913-1927), tr. it. a cura di L. De Maria, Mondadori, Milano 1983-1993, 4 voll., IV, p. 760.
- ³⁸ G.W. Hegel, *Fenomenologia dello spirito* (1807), trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1976, p. 39.
- ³⁹ G.W. Hegel, *Differenza del sistema filosofico di Fichte e di Schelling* (1801), in *Primi scritti critici*, tr. it., Milano 1990, p. 20.
- ⁴⁰ Cfr. nota 12.
- ⁴¹ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia...* cit., p. 171 e ss.
- ⁴² «Che l'uomo possa avere l'io nella propria rappresentazione, lo innalza infinitamente al di sopra di tutti gli esseri viventi sulla terra. Perciò egli è una persona e, grazie all'unità della coscienza, nonostante tutte le alterazioni che possono toccarlo, una sola e stessa persona, cioè un essere del tutto diverso, per rango e dignità, dalle cose, quali sono gli animali privi di ragione, di cui si può disporre ad arbitrio; tale è anche quando egli non può ancora dire "io", perché lo ha nel pensiero...» (I. Kant, *Antropologia dal punto di vista pragmatico* (1798), in *Scritti morali*, tr. it. a cura di P. Chiodi, Einaudi, Torino 1970, p. 547).
- ⁴³ C. Geertz, *Interpretazione di culture* (1973), tr. it. di E. Bona, Il Mulino, Bologna 1998, p. 11, p. 13.
- ⁴⁴ J. Lacan, *Il Seminario, Libro XVII, Il rovescio della psicoanalisi* (1969-1970), Torino, Einaudi 2001, pp. 220 e ss.
- ⁴⁵ J. Stuart Mill, *Saggio sulla libertà* (1858), tr. it., Net, Milano 2002, p. 22.
- ⁴⁶ H. Arendt, *Vita attiva. La condizione umana* (1958), tr. it. di S. Finzi, Bompiani, Milano 1997, p. 182.
- ⁴⁷ H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, Ed. di Comunità, Torino 1999, p. 624.
- ⁴⁸ «Il fatto che l'uomo sia capace di azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile» (H. Arendt, *Vita attiva...*, pp. 129; ma cfr. anche le pagine che precedono questa della citazione e p. 182 e ss.).
- ⁴⁹ M. Zambrano, *L'uomo e il divino*, Ed. Lavoro, Roma 2001.
- ⁵⁰ Agostino, *La città di Dio* XII, 21 (tr. it. a cura di C. Carena, Einaudi Gallimard, Torino Paris 1992, p. 529).
- ⁵¹ G. Leopardi, *La sera del dì di festa*, in *Canti*, a cura di N. Gallo e C. Garboli, Torino, Einaudi, 1993, p. 110, vv. 29-30.
- ⁵² «L'agogica, dal verbo greco ago, condurre, guidare, indica in musica le temporanee modificazioni che l'interprete, durante l'esecuzione, apporta al movimento prestabilito, insieme a ciò che l'autore stesso ci rivela dell'andamento della sua scrittura, del movimento dell'espressione. Gli adagio, gli allegro, i lento sono "indicazioni agogiche", richieste e volute, come gli interventi non espressi, invisibili tracce della comprensione del pezzo musicale: il "respiro", pausa non scritta, ma necessaria conclusione e inizio della singola frase nel più ampio discorso musicale. Espressione dell'interpretazione e volontà di chi scrive sono intrecciate e indivisibili nell'agogica» (C. Rofena, *Agogiche. Sette variazioni su semplici mosse interiori. Poesie 2000-2005*, postfazione di A.G. Gargani, Anterem ed., Verona 2007).
- ⁵³ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia...* cit. cap. VII, pp. 356 e ss.
- ⁵⁴ M. Donald, *Evoluzione della mente. Per una teoria darwiniana della coscienza*, trad. it., Bollati-Boringhieri, 2011, p. 200.
- ⁵⁵ «Se portate fuori il cane e gli indicate la luna, il cane guarderà il vostro dito e poi probabilmente voi. Se portate fuori un bambino piccolo e gli indicate la luna, il bambino guarderà la luna» (K. Robinson, *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività* (2011), tr. it., Erickson, 2015, p. 140).
- ⁵⁶ C. Larmore, *Dare ragioni. Il soggetto, l'etica e la politica*, Rosenberg & Sellier, Torino 2008, p. 95 (raccolta delle lezioni tenute alla Scuola di Alta Formazione Filosofica nel novembre 2007).

- ⁵⁷ B. Lipton, *Biologia delle credenze. Come il pensiero modifica il nostro Dna e ogni cellula* (2005), tr. it., Macro ed., Cesena 2006;
- R. Levi Montalcini, *Elogio dell'imperfezione*, Mondadori, Milano 2006.
- ⁵⁸ G. Agamben, *Che cos'è un dispositivo?*, Ed Nottetempo, Roma 2007, pp. 21, 22, 25.
- ⁵⁹ M. Foucault, *The subject and power*, in H. L. Dreyfus, P. Rabinow (eds.), *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics. Second Edition With an Afterword by and an Interview with Michel Foucault*, The University of Chicago Press, Chicago 1983, p. 220..
- ⁶⁰ «Occorre persuadere che anche lo studio è un mestiere, e molto faticoso, con un suo speciale tirocinio, oltre che intellettuale, anche muscolare-nervoso: è un processo di adattamento, è un abito acquisito con lo sforzo, la noia e anche la sofferenza» (A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino 2007, *Quaderno 12*, 2, p. 1549).
- ⁶¹ K. Marx, *Prefazione a Per la critica dell'economia politica* (1859), tr. it., Editori Riuniti, Roma 1971, p. 4.
- ⁶² *Ibi*, p. 17. La stessa diagnosi espressa oltre dieci anni prima: «La società civile comprende tutto il complesso delle relazioni materiali fra gli individui all'interno di un determinato grado di sviluppo delle forze produttive. Essa comprende tutto il complesso della vita commerciale e industriale di un grado di sviluppo e trascende quindi lo Stato e la nazione, benché, d'altra parte, debba nuovamente affermarsi verso l'esterno come nazionalità e organizzarsi verso l'interno come Stato. Il termine società civile sorse nel secolo diciottesimo, quando i rapporti di proprietà si erano già fatti strada fuori del tipo di comunità antico e medievale. La società civile come tale comincia a svilupparsi con la borghesia; tuttavia l'organizzazione sociale sviluppantesi immediatamente dalla produzione e dagli scambi, la quale forma in tutti i tempi la base dello Stato e di ogni altra sovrastruttura idealistica, continua ad essere chiamata con lo stesso nome» (K. Marx - F. Engels, *L'ideologia tedesca. Critica della più recente filosofia tedesca nei suoi rappresentanti Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e del socialismo tedesco nei suoi vari profeti* (1846), in *Opere complete V*, Ed. Riuniti, Roma 1972, pp. 74-75).
- ⁶³ K. Polany, *La grande trasformazione. Le origini economiche e politiche della nostra epoca* (1944), tr. it. di R. Vigevano, Einaudi, Torino 2000 («il sistema economico è in realtà una semplice funzione dell'organizzazione sociale», p. 65; con l'invenzione del mercato autoregolato, «non è più l'economia ad essere inserita nei rapporti sociali, ma sono i rapporti sociali ad essere inseriti nel sistema economico. L'importanza vitale del fattore economico per l'esistenza della società preclude qualunque altro risultato poiché una volta che il sistema economico sia organizzato in istituzioni separate, basate su motivi specifici e conferenti uno speciale status. La società deve essere formata in modo da permettere a questo sistema di funzionare secondo le proprie leggi», p. 74); M. Polanyi, *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica* (1958), tr. it., Rusconi Libri, 1990.
- ⁶⁴ M. Heart, A. Negri, *Impero*, Rizzoli, Milano 2003.
- ⁶⁵ C. M. Cipolla, *Allegro ma non troppo /1973-1976*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1988, p. 76-7.
- ⁶⁶ Tutte queste informazioni in J. Diamond, *Collasso. Come le società scelgono di morire o vivere* (2004), tr. it. di F. Leardini, Einaudi, Torino 2005. Cfr. anche per lo stesso problema D. Acemoglu, J. Robinson, *Perché le nazioni falliscono. Alle origini di potenza, prosperità, e povertà* (2012), tr. it., Il Saggiatore, Milano 2013.
- ⁶⁷ A. J. Toynbee, *Civiltà al paragone* (1949), tr. it. di G. Paganelli e A. Pandolfi, Bompiani, Milano 2003.
- ⁶⁸ A. Del Noce, *Il Suicidio della Rivoluzione*, Rusconi, Milano 1978 (soprattutto pp. 138 e ss.; p. 159 e ss; p. 174 e ss.); B. de Giovanni, *Alle origini della democrazia di massa*, Editoriale scientifica, Napoli 2013.
- ⁶⁹ A. Gramsci, *Quaderni del carcere...cit.*, Q.12, 4, p. 1551.
- ⁷⁰ *Ibi*, Q. 10, 44, p. 1331, pp. 1636-1638.
- ⁷¹ *Ibi*, Q. 10, 44, p. 1331, pp. 2010-2011.
- ⁷² Conta poco perché molti giovani formati in piena egemonia speculativa attualistica gentiliana si trasferirono, armi e bagagli, nel Pci e nella sinistra marxista italiana, facendo pesare le categorie interpretative maturate nell'attualismo compromesso con il fascismo anche nella sponda politica opposta.
- ⁷³ C. Vigna, *Ragione e religione*, Celuc, Milano 1971; G. Brianese, *Invito al pensiero di Gentile*, Mursia, Milano 1996; M. Berlanda, *Gentile e l'ipoteca kantiana*, Vita e Pensiero, Milano 2007; D. Spanio, *Gentile*, Carocci, Roma 2011.
- ⁷⁴ Ecco perché il logos è «in qualche modo tutte le cose» (Aristotele, *De Anima*, I. III). Ma appunto in qualche modo. Formalmente. Resta ancora «maestro» su questi temi Gustavo Bontadini, *La funzione metodologica dell'unità dell'esperienza* (1946), ripubblicato nel tomo I delle sue *Conversazioni di metafisica*, Vita e Pensiero, Milano 1995.
- ⁷⁵ Si narra che il filosofo domenicano, dopo essere entrato in aula all'università di Parigi, posasse una mela sul tavolo e si rivolgesse agli studenti dicendo loro: «Chi pensa e dice che questa non è una mela, esca pure, perché non potrei insegnargli nulla».
- ⁷⁶ J. Searle, *Vedere le cose come sono. Una teoria della percezione* (2015), tr. it., a cura di P. Spinicci e D. Bordini, Raffaello Cortina, Milano 2016.
- ⁷⁷ J.R. Searle, *Mente, linguaggio, società. La filosofia nel mondo reale*, Raffaello Cortina, Milano 2000, pp. 106 e ss.
- ⁷⁸ O. Neurath, *Anti-Spengler* (1922), tr. it., Palomar, Bari 1993, pp. 81 e ss.
- ⁷⁹ Per una ricostruzione più analitica delle vicende culturali e politiche di seguito riassunte molto in breve mi permetto rimandare ai miei seguenti testi: *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*

(Rubbettino, Soveria Mannelli 2006); *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea* (La Scuola, Brescia 2008); *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni* (Rubbettino, Soveria Mannelli 2009).

⁸⁰ R. Aumann, *Razionalità, cooperazione, conflitto* (2005), tr. it. a cura di E. Minelli, Morcelliana, Brescia 2008.

RECENSIONI

M. Bortolotto, *L'educazione sentimentale a scuola*, Pensa Multimedia, Lecce 2015, pp. 223

La sfera emotiva è oggetto di attenzione educativa fin dai tempi più antichi, come ci testimonia la splendida immagine platonica dell'anima raffigurata come una biga alata, in cui le cui forze propulsive (i cavalli) possono essere più o meno docili alla mano dell'auriga. È proprio il cavallo che rappresenta la sfera emotivo-desiderativa, di cui la sessualità è certamente elemento centrale, quello che risulta più riottoso. A distanza di qualche secolo un autore che ha più volte dichiarato la propria ammirazione per Platone e le sue riflessioni in materia educativa, Rousseau, elabora – nell'Emilio – un vero e proprio programma educativo per prendersi cura della dimensione affettiva e sessuale.

È precisamente scegliendo come “testimone” Rousseau, che inizia il pregevole lavoro di Melania Bortolotto, che si inserisce in un dibattito pedagogico in cui il tema dell'affettività e della sessualità ritrova uno spazio significativo, in parte sotto la pressione di sollecitazioni culturali che si legano a questioni di attualità, in parte perché recupera la consapevolezza del fatto che si tratta di “un oggetto di interesse connaturato alla riflessione pedagogica, perché, in questa dimensione esistenziale, è racchiuso il segreto del diventare uomini e donne che si compie nel mistero della loro capacità generativa, di quella fecondità/creatività da cui sgorga nuova vita e nuova umanità” (p. 15). Di questa “connaturalità” del tema rispetto agli interessi del pedagogista è precisamente testimone Rousseau, che offre indicazioni puntuali e sistematiche, alcune delle quali ancora

in grado di interpellarci rispetto ad interrogativi importanti, come la gradualità dell'educazione sessuale, le modalità con cui rispondere alle domande esplicite dei bambini e dei ragazzi, il tentativo di interfacciarsi con i dinamismi più profondi della sfera emotiva.

Il testo si apre con una prima parte in cui si ricostruiscono le “stagioni pedagogiche” dell'educazione sessuale nella scuola, con un approccio che Bortolotto presenta come “genealogico”, ovvero non caratterizzato dalla pura e semplice ricostruzione storica di un percorso che si svolge nel tempo, ma come una proiezione a ritroso che, nel contesto dell'evoluzione di una mentalità generale, va a cercare in altri tempi e in altri contesti suggestioni e risposte agli interrogativi pedagogici del nostro tempo. Tale approccio offre, in rapporto al tema in oggetto, un ulteriore vantaggio che non sfugge al lettore attento: il mondo della scuola si è strutturato per progressiva “stratificazione” di leggi e dispositivi normativi di diversa natura, che sono stati introdotti in diverse stagioni pedagogiche, ma che in molti casi sono rimasti operativi anche nelle stagioni successive, salvo quando esplicitamente abrogati. Decisamente pregevoli le modalità con cui, per ciascuna delle “stagioni pedagogiche” è stato ricostruito in termini sintetici ma pregnanti e significativi il dibattito pedagogico specifico di quel tempo, dando così al lettore la possibilità di immedesimarsi in esso e “leggere” con gli occhi dei pedagogisti del tempo, le modalità con cui la scuola ha affrontato – di volta in volta – le sollecitazioni

educative a cui ha cercato di dare risposta.

Gli anni '60/'70 sono quelli del “primo risveglio” del dibattito pedagogico sull'educazione sessuale, con un'ampia produzione di cui la nostra autrice dà conto identificando quattro orientamenti fondamentali. Si analizza innanzitutto l'orientamento *libertario e naturalistico*, in cui si sottolinea l'estrema libertà di espressione e scelta sul piano sessuale, anche nel momento in cui la coppia – eroticamente esaurita – si decompone alla ricerca di nuove emozioni. Di segno opposto è l'orientamento *cattolico* (con protagonisti del calibro di Galli, Peretti, Corallo), in cui si vorrebbe un'educazione in grado di porre un argine al degrado dei costumi sessuali della società, nel contesto di una maturazione serena e progressiva di un'identità affettiva e sessuale. Segue l'individuazione di un *orientamento laico* (che annovera autori come Bertin e Borghi), che critica gli eccessi di un permissivismo eccessivo e destabilizzante, come pure ogni forma di educazione repressiva in nome di dogmatismi di vario genere. Interessante il fatto che l'orientamento *marxista*, in quegli anni, si caratterizzasse per un approccio pedagogico improntato ad un grande senso di responsabilità e serietà rispetto alle condotte amorose, in nome delle responsabilità sociali a cui esse sono collegate e che devono essere consapevolmente assunte. La normativa scolastica che ha preso forma in quegli anni si caratterizza per un generale riconoscimento del ruolo educativo della scuola, che si fa carico – fin dalla scuola dell'infanzia – della dimensione

emotivo-affettiva, per affrontare questioni di natura anche sessuale – a partire dalla scuola media – nel contesto di una *educazione sanitaria*, collegata al programma di scienze. In ultima analisi – osserva acutamente Bortolotto – al pluralismo del dibattito pedagogico, in cui non mancano ipotesi (tra loro divergenti) di percorsi educativi, fa da contraltare – nel mondo scolastico – una “preoccupante carenza in campo operativo” (p. 60).

Negli anni '80 e '90 il clima culturale complessivo è caratterizzato da un ripiegamento generale verso la dimensione individuale, con il progressivo crollo delle grandi ideologie, una crisi complessiva di orientamento verso i valori: tutti elementi che comportano una “individualizzazione dell'amore”, vissuto sempre più come questione “privata”, nel contesto di “biografie autoprogettate”. Prende forma in tale contesto un nuovo paradigma pedagogico, sulla spinta della cultura femminista, ovvero la *pedagogia della differenza sessuale o di genere*, che si propone di affermare (tanto nella teoria come nella prassi) i valori dell'universo femminile. Contestualmente si vedono, a livello sociale, i frutti della cosiddetta “liberazione sessuale”, con l'affermarsi di costumi sempre più libertini, a cui si collega la crescente paura per la diffusione dell'AIDS. In questo periodo vengono anche elaborati orientamenti educativi decisamente consistenti, da parte della Chiesa cattolica, che vanno ad inserirsi – attraverso la mediazione dei pedagogisti cattolici – in un dibattito pedagogico che ulteriormente si articola con l'innesto dei nuovi paradigmi. Il mondo della scuola – negli anni '80/'90 – si presenta più dinamico, anche a fronte di un generale desiderio di innovazione delle metodologie didattiche e con un

progressivo allargamento dei campi di attenzione che vanno a costituire la platea dell'educativo. Melania Bortolotto ci offre a questo punto una puntuale e intelligente ricostruzione delle ragioni pedagogiche di alcune grandi azioni di sistema, come Progetto giovani (lanciato nel 1985, che l'ONU aveva proclamato come anno internazionale della gioventù), i dispositivi di legge sull'educazione alla salute (a partire dalla legge antidroga, Jervolino-Vassalli del 1990), l'istituzione dei CIC (Centri di Informazione e Consulenza) nelle scuole superiori, la redazione dei nuovi programmi di educazione civica. Uno spazio significativo viene dedicato ai programmi della scuola elementare del 1985 ed ai programmi sperimentali “Brocca” per la secondaria superiore, ma anche alle proposte di legge sull'introduzione dell'educazione sessuale a scuola, che si sono affacciate di quando in quando, ma senza giungere in porto. Si dà altresì conto del dibattito suscitato dalla diffusione dell'opuscolo “Come ti frego il virus!”, predisposto dalla Commissione Nazionale per la lotta contro l'AIDS, che aveva come protagonista il Lupo Alberto dei fumetti, e che non fu diffuso nelle scuole, perché se ne ravvisò il carattere superficiale e banalizzante.

Condividiamo pienamente le valutazioni che l'autrice propone come bilancio pedagogico delle stagioni che ha esaminato, per cui un primo punto nevralgico è espresso dalla “esigenza di conferire ordine ad una sessualità ritenuta disordinata e disorientante o potenzialmente tale” (p. 92), ma più ancora può essere messa in discussione la scelta di circoscrivere la questione educativa al tema della sessualità, all'interno del contesto scolastico, in uno spazio indefinito tra educazione ed istruzione. Si tratta di

questioni che si configurano come una “istruttoria pedagogica” con cui si apre la seconda parte del volume, dedicata al dibattito contemporaneo.

Gli anni Duemila si caratterizzano per il diffondersi di una visione dell'amore e della sessualità che rientra nell'alveo di quelle “trasformazioni dell'intimità” di cui parla Giddens, con l'affermarsi di una “sessualità duttile”, postmoderna, in cui alla crisi del modello dell'amore romantico (eterno e fedele) fa riscontro – come nota Bortolotto – “l'affrancamento della sessualità dall'affettività con l'esito del tutto particolare di una sostanziale semplificazione del valore comunicativo ed emotivo del vissuto corporeo che è guidato dalla preponderante ricerca di sensazioni” (p. 98), a cui si aggiunge la separazione tra sesso ed erotismo, con la ricerca di un erotismo autoreferenziale, slegato da orizzonti di tipo relazionale. Il rischio – lucidamente individuato dal punto di vista pedagogico – è quello di una disgregazione dell'identità personale e di una perdita di capacità di intimità nelle relazioni interpersonali. Il dibattito pedagogico contemporaneo affronta la sfida culturale (ed educativa) di cui sopra con risposte molto variabili, in uno scenario complessivo che da un lato vede una riscoperta dell'attenzione all'affettività (sul piano pedagogico), ma dall'altro lato si pone il problema di una riflessione sull'identità sessuale, in cui si confrontano posizioni molto differenti. Salutiamo con piacere la riflessione educativa sul tema dell'affettività, che da un lato pone la premessa – come ben nota Bortolotto – per un allargamento di prospettiva e la collocazione dell'educazione sessuale nel più ampio contesto di un'educazione sentimentale ed affettiva, ma dall'altro lato il concetto di competenza affettiva (che

pure prende forma nel dibattito pedagogico) risulta sostanzialmente slegato da istanze di tipo etico, che sono caratteristiche non solo del pensiero cristiano, ma anche di ogni seria proposta di educazione affettiva (da Platone a Rousseau). Il problema dell'identità sessuale viene oggi affrontato con modalità certamente discutibili, a partire dalla pressione sociale svolta da movimenti omosessuali per sviluppare la lotta (sul piano educativo) contro la omofobia. Si confrontano pertanto almeno due orientamenti, che l'autrice del volume mette a confronto con lucidità e chiarezza. Un orientamento è influenzato dalla *Gender Theory* e si risolve di fatto in una educazione alla diversità, cioè all'accoglienza tollerante di ogni differenza, con particolare riguardo all'omosessualità. Il secondo orientamento tende precisamente a mettere in luce la debolezza di tale teoria, rilanciando la necessità di un'educazione esplicita ad un'identità sessuale maschile e femminile. La normativa scolastica del XXI secolo ha attraversato diverse stagioni, scandite anche da alcuni grandi tentativi di riforma complessiva del sistema educativo di istruzione e formazione. Con l'approvazione della legge 53/2003 abbiamo avuto l'inserimento dell'educazione dell'affettività e della sessualità nel quadro dell'*Educazione alla convivenza civile*, che ha cercato di mettere ordine nella pletora di "educazioni" che avevano preso forma nel corso degli anni '80/'90; l'autrice illustra e commenta in modo molto analitico questa prospettiva di cui coglie il carattere pedagogicamente strutturato, a differenza della stagione successiva, in cui le *Indicazioni per il curriculum* (2007) presentano i tratti di un "nuovo umanesimo" dai contorni un po' fumosi e, soprattutto, eliminano le

indicazioni didattiche per l'educazione alla convivenza civile. Più promettente appare, anche alla nostra Autrice, la normativa che introduce l'insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione* (l. 169/2009) in cui la salute sessuale viene presentata come diritto e dovere del cittadino, in un contesto pedagogicamente strutturato, che si fonda su quattro pilastri: dignità della persona umana, identità e appartenenza, alterità e relazione, partecipazione. Gli obiettivi di apprendimento che si collegano all'affettività e alla sessualità, vengono coerentemente collocati in tale struttura pedagogica che li fonda sul piano educativo e didattico. Oltre alla normativa scolastica italiana il testo apre il proprio sguardo anche ad alcuni documenti internazionali che sono stati a loro volta oggetto di discussioni e dibattiti di cui non sfugge lo spessore pedagogico: gli *Standard per l'educazione sessuale in Europa* (OMS – 2013), il Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere (Consiglio d'Europa – 2011), che hanno avuto come riflesso sulla normativa italiana la *Strategia nazionale per la prevenzione ed il contrasto delle discriminazioni basate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere* (2013-2015). Tale "strategia" appare chiaramente segnata dall'influsso della *Gender theory* e sembra di fatto delegare l'educazione sessuale alle organizzazioni Lgbt, mentre il documento del Consiglio d'Europa introduce un riferimento all'educazione sentimentale, che diviene la chiave di volta della proposta pedagogica con cui si chiude il volume.

Il testo di Melania Bortolotto si chiude, infatti, con una proposta educativa "pedagogicamente sostenibile" in cui superano gli opposti limiti che spesso

caratterizzano le opere dedicate all'educazione dell'affettività e della sessualità. Un limite è quello di limitarsi ad analisi, anche accurate, dello stato dell'arte e del dibattito in corso, senza "esporsi" con delle proposte; l'altro limite – opposto al precedente – è quello di inserirsi nel dibattito pedagogico semplicemente affermando una tesi, che non sempre si confronta con gli altri interlocutori in modo autentico o esplicita in modo adeguatamente argomentato i fondamenti da cui dipende. La nostra autrice propone con coraggio una proposta di *educazione sentimentale* (ed anche la scelta semantica ha un suo significato e viene ampiamente argomentata) per la scuola italiana del XXI secolo, che tiene conto del dibattito pedagogico di cui si è dato conto durante il percorso "genealogico". In primo luogo vengono poste le basi epistemologiche del discorso attraverso l'esplicitazione di un dispositivo pedagogico (che in genere rimane implicito nei discorsi sull'educazione dell'affettività e della sessualità), in cui si mettono in connessione il modello antropologico (su cui si fonda l'idea di sessualità nel contesto della maturazione di un'identità maschile/femminile) ed il modello di scuola (con un approccio pedagogico-sociale, in cui si esplicita la sua missione educativa, da cui dipendono le finalità a cui tende e le metodologie di cui si dota). In secondo luogo si esplora il campo semantico dell'educazione sessuale, che si distende su un territorio molto ampio, che va dall'educazione affettiva ed emotiva (in generale), all'educazione all'amore e alla vita morale, per collegarsi all'educazione alla socialità e alla convivenza civile, alla diversità (educazione di genere), fino a toccare elementi dell'educazione sanitaria, alla

salute e al benessere. Ogni impostazione eccessivamente riduttiva è educativamente deficitaria e pedagogicamente debole. Si tratta – è questa la sfida che si pone l’Autrice – di ricostruire un dinamismo educativo plausibile, che si caratterizzi come una totalità organica, quasi vivente, per poter tentare di “fecondare” il mondo della scuola con tale dinamismo educativo.

La consapevolezza antropologica fondativa è il riconoscimento dell’identità della persona come essere fisiologicamente “sessuato”, in cui l’essere uomini e donne è parte di quell’identità della persona che si costruisce con il processo educativo. Educare la persona significa educare uomini e donne, consapevoli della loro identità maschile e femminile ed in grado di relazionarsi reciprocamente nell’ottica di un amore oblativo che costituisce la *paideia* di riferimento,

anche per l’educazione sentimentale. I sentimenti non sono “staccati” dall’identità della persona, ma ne sono elemento costitutivo ed espressione fondamentale.

L’educazione sentimentale comporta innanzitutto la capacità di imparare ad amare, in un contesto affettivamente ricco che si apre ad una relazionalità sessuata che può esprimersi anche con il linguaggio di una sessualità dotata di senso, cioè non “slegata” o sciolta dalla dimensione relazionale. Tale percorso – che Rousseau centrava soprattutto sulla virtù della compassione – viene centrato da Bortolotto su alcune disposizioni d’animo che rappresentano l’architave di un’educazione sentimentale pedagogicamente fondata: l’educazione al rispetto, l’educazione alla gratuità, l’educazione al pudore, l’educazione alla compassione.

La proposta, nel suo complesso, appare ben strutturata, solida e coraggiosa,

specialmente in un tempo in cui i cantori della “liquidità” e del relativismo a tutti i costi rappresentano un coro molto forte. La riflessione di Melania Bortolotto si colloca decisamente “fuori dal coro”, ma questo rappresenta – a nostro avviso – un ulteriore motivo di validità ed un’ottima ragione per cui ci auguriamo che possa contribuire ad allargare gli orizzonti di un dibattito pedagogico che, anche in ordine alle proposte per il mondo della scuola, può trarre beneficio dal recupero di prospettive capaci di valorizzare la dignità della persona che è il fondamento ultimo del rispetto dei diritti umani (come si legge anche nel prologo della Dichiarazione Universale dell’ONU) ed è la migliore risorsa per promuovere, contestualmente, atteggiamenti di rispetto e tolleranza, nei confronti di tutti i comportamenti e di tutte le scelte.

ANDREA PORCARELLI
University of Padova

J. Meda, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, FrancoAngeli, Milano 2016, pp. 230

Il recente volume di Juri Meda rappresenta il punto di arrivo di un'attività di ricerca scientifica condotta dall'autore nell'ultimo decennio, sui temi della cultura materiale della scuola e dei mezzi di educazione di massa. Tale percorso ha consentito di proporre un paradigma storiografico differente rispetto a quelli tradizionalmente utilizzati nella storiografia educativa italiana degli ultimi decenni – *in primis*, quello del *nation building* – che hanno contribuito a leggere in chiave politica i processi di scolarizzazione di massa promossi nelle società occidentali fra il XIX e il XX secolo.

Per poter dare ancoraggio alle sue argomentazioni, l'autore si è avvalso di un'ampia produzione storiografica internazionale sul tema della «cultura materiale della scuola», di origine prevalentemente iberica, come i primi studi di Agustín Escolano Benito pubblicati nella seconda metà degli anni Novanta. Essi si sono collocati all'interno di quella più ampia corrente di riflessione storiografica che, a partire dagli interventi dello storico francese Dominique Julia sulla «cultura scolastica», si è via via occupata di storia delle discipline scolastiche, di storia sociale dell'aula scolastica, fino a giungere all'etnostoria della scuola. La «sterzata materialistica» degli storici iberici ha avuto nei primi anni Duemila un riscontro nelle ricerche di due storici inglesi, Martin Lawn e Ian Grosvenor, che a loro volta si sono occupati di «materialità dell'insegnamento» con lo studio degli oggetti scolastici e degli strumenti didattici, per poi analizzare la

scuola come *black box*, con lo studio degli spazi, degli arredi, delle routine e di tutte quelle pratiche materiali e immateriali che vi si svolgono quotidianamente.

In Italia, questa tipologia di studi ha avuto un percorso differente. Se già nel 1983 Dario Ragazzini ha scritto di «vita materiale della scuola» e nel 1996 Egle Becchi ha dedicato ampio spazio alle «cose di scuola» nella *Storia dell'infanzia* redatta con Dominique Julia, è solo nell'ultimo quindicennio che il panorama storiografico italiano si è arricchito di studi nel campo dell'editoria scolastica (a partire dai progetti TESEO e TESEO '900, dedicati ai Tipografi ed Editori Scolastico-Educativi del XIX e XX secolo, con il coordinamento di Giorgio Chiosso) e dei quaderni scolastici (con un progetto congiunto dell'Università degli Studi di Macerata e dell'INDIRE, che ha condotto al simposio internazionale *School Exercises Books* del 2007, organizzato dal gruppo di ricerca di Roberto Sani).

In tale contesto, il contributo di Juri Meda ha come scopo principale quello di suggerire un paradigma interpretativo in grado di porre i lettori di fronte a un *cultural turn* nella concezione dei prodotti dell'«industria scolastica», nello specifico i sussidi didattici (banchi, quaderni, diari, ecc.), presentati nella loro natura di «mezzi di educazione di massa». Prodotti su scala industriale e, per questo, opportunamente serializzati, essi sono stati accompagnati nel corso del tempo da processi di «generalizzata omologazione dei metodi di

insegnamento e di apprendimento» e di «uniformità dei contenuti educativi» (pp. 11-12).

Nei cinque capitoli in cui si articola il volume, Meda offre una presentazione di tali strumenti mettendone in luce non solo la già riconosciuta valenza politico-culturale, ma anche quella economica, che li ha resi «oggetti di consumo» in grado di influire sulla natura delle figure del maestro e dello scolaro. Il primo, da «artigiano del sapere», è diventato sempre più un «cliente delle imprese industriali»; il secondo, da «destinatario di nozioni», è divenuto «diretto consumatore» di tali prodotti.

Lungo questa direzione, viene sottolineata la necessità inderogabile di rinnovare la metodologia storiografica in campo storico-educativo, per renderla pronta «a cogliere la sfida dell'approccio multidisciplinare e a mutare con altrettanto profitto categorie interpretative, modelli metodologici e strumenti d'indagine dalla storia economica, con particolare riferimento alla storia d'impresa (*business history*) e alla storia dell'industria» (p. 33). Per questo motivo, la ricostruzione effettuata nel volume si è avvalsa, prevalentemente, di fonti ancora poco utilizzate dall'odierna storia dell'educazione, fra le quali: i cataloghi commerciali delle case editrici scolastiche e delle ditte produttrici di arredi e sussidi scolastici; le inserzioni pubblicitarie pubblicate dalle aziende produttrici su riviste pedagogiche e magistrali; le medaglie, i premi e le menzioni d'onore distribuiti nelle sezioni didattiche delle

esposizioni nazionali e internazionali; le relazioni igieniche degli ufficiali sanitari chiamati a ispezionare gli ambienti scolastici e a collaudare gli arredi; gli statuti e i bilanci delle imprese; gli annuari industriali; i bollettini delle organizzazioni di categoria cui appartenevano le varie ditte in base al loro settore produttivo; gli elenchi delle ditte iscritte alle Camere di Commercio; i marchi, i brevetti e le privative industriali depositati nell'Ufficio della proprietà industriale presso il Ministero dell'Agricoltura, Industria e Commercio.

I dati ricavati da queste fonti hanno consentito, per esempio, di rilevare la dimensione economica – e non solo politica e ideologica – del processo di «colonizzazione delle coscienze» promosso dal fascismo, attraverso la diffusione massiccia di «mezzi di educazione di massa» come il «libro unico», il «diario unico», il «banco ministeriale» e – almeno per un breve periodo – il «quaderno unico». Questi ultimi sono stati studiati da Meda nella loro valenza «economica», di categorie merceologiche messe al servizio di un intervento «colonizzatore» di Stato.

Di particolare interesse, per cogliere appieno la valenza di *cultural turn* del paradigma di lettura adottato da Meda, è lo studio dell'evoluzione del banco scolastico fra l'Unità d'Italia e l'età giolittiana. Da dispositivo «disciplinante» quale era stato pensato in origine, in vista dell'organizzazione sociale dello spazio educativo all'interno dell'aula, è divenuto via via oggetto di prescrizioni normative finalizzate a renderlo maggiormente conforme a obiettivi di igiene sociale, per giungere, infine, ad essere al centro

di interessi commerciali incipienti. In altri termini, il carattere «funzionale» del banco scolastico, finalizzato a favorire un più rigido disciplinamento degli spazi scolastici per far fronte al costante aumento degli alunni nei primi decenni unitari, lo ha reso progressivamente oggetto di una «codificazione formale» che, nel descriverne con minuzia di norme ministeriali l'*identikit*, ha finito per renderlo oggetto di una fiorente produzione industriale e di un circuito commerciale internazionale.

Va, in aggiunta, ricordato che «al progressivo abbandono della funzione disciplinante e igienica storicamente attribuita agli arredi scolastici corrisponde una evoluzione estetica degli stessi, che divengono via via meno pesanti e squadriati e si distinguono per l'uso di linee più morbide e di colori più intensi» (p. 41). Quest'ultimo è il risultato di un processo di reciproco condizionamento fra il progressivo riconoscimento della peculiarità dei caratteri psicologici, estetici, sociali e culturali dell'infanzia e la necessità di adeguarvi il design commerciale e la produzione industriale dei relativi oggetti e arredi, con la conseguenza di incrementarne il *business*.

La parabola evolutiva vissuta dal banco è emblematica di quel più ampio e straordinario percorso di sviluppo del mercato scolastico in concomitanza della scolarizzazione di massa, che ha indotto nelle scuole il bisogno sempre più impellente di dotarsi di arredi «non improvvisati ma uniformati a precisi parametri ergonomici», con conseguenze anche sul piano produttivo e industriale, dovute al venir meno del «primato fino a quel momento

incontrastato delle piccole falegnamerie locali, che ricevevano il mandato di costruire i banchi per la scuola elementare del paese direttamente dall'Ufficio tecnico comunale» (p. 59).

Analoghi processi di industrializzazione e serializzazione hanno coinvolto altri oggetti scolastici, come i quaderni; anche in questo caso, la posizione di vendita acquisita dalle cartolerie locali è stata ben presto soppiantata dalla produzione di massa delle cartiere e cartolerie industriali.

In linea generale, è possibile affermare che il piano interpretativo adottato da Meda ha condotto, come suo esito ultimo, a rilevare quanto nel sistema scolastico italiano il rapporto esistente fra alunno, banco/sussidio didattico ed aula abbia finito per ricalcare, nel corso del tempo, il rapporto esistente fra operaio, macchina e fabbrica all'interno dei sistemi produttivi industriali. Come la macchina ha reso il processo produttivo meno complesso e sempre più efficace, costringendo l'operaio all'automazione dei propri movimenti e rendendo così la sua attività più redditizia per il datore di lavoro, lo stesso è avvenuto anche per l'allievo, coinvolto in un processo complesso in cui l'impiego di dispositivi didattici divenuti mezzi di educazione di massa ha provocato una standardizzazione delle sue azioni di apprendimento e, nel contempo, ha avuto implicazioni anche sul piano economico-produttivo.

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo

P. Mulè (Ed.), *Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale*, Pensa Multimedia, Lecce 2016, pp. 205

Il volume *Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale* a cura di Paolina Mulè, docente di Pedagogia Generale e Sociale dell'Università degli Studi di Catania, raccoglie, in ottica pedagogica, i contributi di illustri studiosi di settori disciplinari diversi che hanno analizzato il tema dell'inclusione formativa e sociale nell'ambito del Corso di formazione che si è svolto, nell'anno accademico 2014-2015, presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Catania.

Il corso, come afferma l'Autrice, «è stato rivolto a docenti di ogni ordine e grado di scuole che hanno voluto [...] acquisire conoscenze, abilità e competenze volte al miglioramento della loro professionalità, in ordine al tema della disabilità, dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e dei Bisogni Educativi Speciali (BES), sia come docenti di sostegno, che come docenti curricolari» (p. 7).

Per tale ragione, i docenti coinvolti hanno condiviso strumenti epistemologici, pedagogici, didattici, organizzativi, con l'intento di considerare la «totalità delle situazioni che ruotano attorno agli allievi, ponendo particolare attenzione ai loro punti di forza e di debolezza» (p. 10).

Lungo questa direzione si muovono le tre sezioni di questo volume: la prima sezione su *L'educazione inclusiva tra storia e normativa*; la seconda sui *Modelli dell'inclusione e la professionalità docente* ed, infine, la terza su *Le pratiche dell'inclusione formativa e sociale*.

Un merito specifico di Mulè nella stesura di questo volume, tuttavia, consiste nell'aver creato un "ponte" di interazione fra discipline differenti, che porta al loro arricchimento reciproco e quindi ad una trasformazione del loro quadro di ricerca e di azione.

Pertanto, la prima sezione del testo affronta, in modo specifico, la difficile questione che si manifesta nel panorama italiano, del rapporto tra pedagogia generale e pedagogia speciale.

Nella letteratura scientifica contemporanea sono chiare le parabole di riferimento a livello teorico e pratico che hanno focalizzato l'attenzione, da un lato, sulla «complessità del sapere pedagogico, tanto da produrre un dibattito annoso che ha riguardato il problema dell'identità della pedagogia tra filosofia e scienza, dell'espropriazione della pedagogia da parte di altri ambiti disciplinari [...]» (p. 13), dall'altro sulla pedagogia critica dell'emancipazione, in cui l'attenzione si pone sulla categoria dell'emancipazione, come unica pista da percorrere nei confronti, come magistralmente dichiara l'Autrice, della formazione di una *persona unica, singolare e irripetibile* nelle situazioni specifiche dell'esistenza umana.

Tale prospettiva si colloca all'interno di un quadro teorico che concepisce il sapere pedagogico non più assoluto, lineare, onnicomprensivo rispetto ai problemi teorico-applicativi dell'educazione, ma di un sapere plurale, dotato di una razionalità critica aperta e interconnessa alla formazione integrale della persona. In ragione di ciò, la pedagogia speciale «ha il

compito di creare tutte quelle condizioni di esercizio capaci di ridurre al minimo gli ostacoli alla realizzazione della persona affetta da handicap o disabilità» (p. 26).

Il volume passa, inoltre, in rassegna gli aspetti centrali dell'evolversi storico della pedagogia speciale in Italia, analizzando il problema dell'handicap in tre ambiti inerenti l'educazione dei sordomuti, dei soggetti anormali e dei ciechi, arrivando ad una riflessione specifica sulla «didattica speciale così come speciali vennero chiamate le diverse scuole di minorati» (p. 34).

A tal proposito, la scuola è spazio strutturalmente ed organicamente costruito nel quale la partecipazione diventa reale se e nella misura in cui non si è semplici spettatori, ma attori: «la scuola democratica si prende cura degli studenti con difficoltà e si impegna ad educarli affinché essi diventino protagonisti del proprio apprendimento» (p. 48). In un'ottica di prassi dell'educare, secondo la *nuova paideia*, «l'insegnante è un intercettatore di senso e di intelligenze che fonda il suo agire non sull'autorità, ma sull'autorevolezza che ripudia genericismo, armistizi senza condizioni, dilatazione incontrollata dei saperi [...]» (p. 48).

Il volume passa, inoltre, in rassegna gli elementi di innovazione dal punto di vista normativo e di promozione della persona inserita in un percorso di *inclusione, integrazione scolastica e "diritto all'istruzione"*.

Nella seconda sezione vengono esplorati e valorizzati i modelli pedagogici di integrazione e inclusione dei "protagonisti" della scuola: i

dirigenti scolastici, il personale Ata e i docenti. Particolarmente importante è la *professionalità docente*, che, come dichiara l'Autrice, «deve necessariamente costruire percorsi universali di educazione e formazione, volti all'integrazione e all'inclusione sociale in classe» (p. 97).

In questa nuova prospettiva, la didattica inclusiva può svilupparsi solo se si attiva una *didattica integrata*, in cui tutte le strategie motivazionali e strumentali pianificate per il singolo alunno, devono essere estese all'intera classe.

A tal fine, si evincono le interessanti e pedagogicamente centrate osservazioni dell'Autrice sulle nuove tendenze internazionali in riferimento alla didattica inclusiva, come la *Progettazione Universale d'apprendimento* (UDL). Questo modello di progettazione, traslato dal mondo architettonico al mondo della scuola in ordine all'apprendimento e non agli edifici o ai prodotti, propone degli «strumenti effettivi per pianificare lezioni/unità di apprendimento o sviluppare curricula allo scopo di ridurre gli ostacoli, [...] per soddisfare i bisogni di tutti gli studenti sin dall'inizio del percorso scolastico» (p. 112).

L'attenzione si sposta poi, con una particolare attenzione alla realtà nazionale, alla distinzione fra quello

che si intende per *difficoltà di apprendimento* e quello che si intende per *disturbo di apprendimento*. Quando si parla di disturbo di apprendimento, «di certo non si tratta di fare ricorso a un termine sinonimo del primo [...]. Esso, infatti, riguarda le basi neurologiche dell'apprendimento» (p. 132).

Da un punto di vista pedagogico, il bisogno educativo speciale (BES) si configura come una domanda educativa la cui risposta conduce verso una politica dell'inclusione, che abbia al suo interno l'individualizzazione/personalizzazione degli itinerari di apprendimento di chiunque presenti disagi o difficoltà di carattere cognitivo, affettivo e sociale. Infine, nell'ultima sezione del libro, vengono analizzate le *pratiche dell'inclusione formativa e sociale*, attingendo in prima battuta all'utilizzo e alla classificazione dell'ICF.

In questo senso, il testo prende in considerazione gli aspetti centrali del benessere personale e della progettazione educativa, focalizzando l'attenzione sull'utilizzo pedagogico e didattico della *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (ICF), messo a punto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2001, come uno strumento di classificazione che «non può essere assegnato ad un

particolare settore di ricerca: esso è di natura multidisciplinare» (p. 149).

Vale la pena rilevare, a questo punto, che l'ICF non pone rimedio, in maniera meccanica, ai livelli di disabilità rilevati nel singolo soggetto. Esso facilita la lettura di una certa realtà personale, al fine di permettere all'operatore (insegnante, educatore, genitore ecc.) di ricercare e di mettere e a fuoco le possibili e adeguate strategie di intervento.

In tale direzione, l'elemento sul quale porre l'enfasi è la capacità interpretativa e progettuale dell'educatore, «a lui spetta il compito di "far parlare" il dato enucleato, traendo da esso indicazioni utili ai fini della progettazione degli interventi di sostegno, recupero e promozione» (p. 156).

Da un punto di vista pratico, quindi, il concetto di inclusione è il prerequisito essenziale per poter parlare di bisogni educativi speciali, in un'ottica di pari opportunità e non di discriminazione.

Alla luce di ciò, a conclusione dell'interessante svolgimento delle tematiche trattate, si evince la possibilità di *valorizzare le differenze*, così da ribadire, laddove fosse necessario, che «l'altro lato dell'uguaglianza è la diversità, e non la disuguaglianza» (p. 139).

DANIELA GULISANO
University of Catania