



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CATANIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE E SOCIALI

DOTTORATO DI RICERCA INTERDISCIPLINARE IN
"SCIENZE POLITICHE"
XXIX CICLO

DANIELA GULISANO

**FORMAZIONE, LAVORO, SAPERE PROFESSIONALE.
MODELLI E PRATICHE DI ALTERNANZA FORMATIVA IN ITALIA E IN
FRANCIA**

Tesi di Dottorato

TUTOR:

Chiar.ma Prof.ssa Paolina Mulè

ANNO ACCADEMICO 2015 - 2016

«Non chiederti di cosa
ha bisogno il mondo.
Chiediti cosa ti rende felice
e poi fallo.
Il mondo ha bisogno di
persone felici!»
(A. De Saint Exupéry, *Le Petit Prince*)

AVVERTENZE

Parte della bibliografia è costituita da opere e saggi in lingua francese. Poiché mancano le edizioni italiane, ho tradotto personalmente le citazioni riportate nel testo.

INDICE

INTRODUZIONE	p. 6
CAPITOLO I	p. 11
DIMENSIONI PEDAGOGICHE E SOCIALI DEL LAVORO	
1.1 Verso una pedagogia del lavoro: breve excursus storico	
1.2 Lavoro come processo formativo: normative nazionali e internazionali di riferimento	
1.3 Per una società <i>dei lavori</i>	
1.4 Nuovi valori pedagogici nella cultura del lavoro	
CAPITOLO II	p. 41
PROSPETTIVE DI STUDIO SULLA FORMAZIONE E LAVORO	
2.1 Formazione professionale tra ruoli tradizionali e nuovi fabbisogni	
2.2 Progettare il sé professionale tra formazione tecnica e formazione umanistica	
2.3 Giovani e lavoro: una sfida educativa permanente	
2.4 Una finestra sull' <i>Europa 2020</i> : competenze, conoscenze e abilità	
CAPITOLO III	p. 78
NUOVE RICERCHE PEDAGOGICHE PER UNA SCUOLA CHE CAMBIA: IL METODO DELL'ALTERNANZA FORMATIVA	
3.1 Alternanza scuola-lavoro: un binomio possibile?	
3.2 Progettazione e gestione di un percorso in alternanza	
3.3 Percorsi di formazione in apprendistato ed in <i>training on the job</i>	
3.4 Rete scuola-impresa: il distretto formativo	
CAPITOLO IV	p. 114
FORMAZIONE IN <i>ALTERNANCE</i>: MODELLI E PRATICHE FRANCESI	
4.1 L'apprendistato francese tra <i>formation en alternance et travail</i>	
4.2 L'alternanza formativa fra l'azienda e i <i>Centre de formation d'apprentis (CFA)</i>	
4.3 Modelli e pratiche per la <i>nuova pedagogia dell'alternanza</i> in Italia e in Francia	
4.4 Sapere professionale in azione: <i>l'analyse de l'activité</i> come nuova metodologia	

formativa

CAPITOLO V	p. 139
I GIOVANI TRA STUDIO E LAVORO: UN'INDAGINE ESPLORATIVA SULL'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO	
5.1 Attività di alternanza scuola-lavoro: <i>guida operativa per la scuola in riferimento alla Legge n. 107/2015</i>	
5.2 Alternanza scuola-lavoro: un'opportunità per la scuola	
5.3 La premessa dell'indagine e la scelta del campione	
5.4 Analisi dei progetti di ASL e risultanze finali	
CONCLUSIONI	p. 168
APPENDICE	p. 171
BIBLIOGRAFIA	p. 185
SITOGRAFIA	p. 196

INTRODUZIONE

«In sede [...] di pedagogia [...] si può forse,
a torto o a ragione, illudersi di sapere
che cosa sia o che cosa possa essere *istruzione*,
ma è più arduo avere o credere di avere un'idea precisa
di che cosa sia il *lavoro*,
nonostante la secolare sperimentazione in proposito».
(M.A. Manacorda, *Per la riforma della scuola secondaria*)

Nella letteratura scientifica contemporanea, si appalesano con chiarezza le sfide che le scienze sociali e umane in generale e le scienze della formazione in particolare si trovano oggi ad affrontare: vecchi e nuovi problemi che rivendicano il ruolo della pedagogia come scienza della formazione dell'uomo e della donna per l'intero corso della vita, come sapere di "confine", scienza di ibridazioni ed interdisciplinarietà, scienza dell'impegno, del progetto ma anche della critica.

Un sapere, quello pedagogico, che si caratterizza principalmente per la sua valenza trasformativa, che proietta la sua dimensione *axiologica* nella direzione del cambiamento emancipativo delle persone cui sono indirizzate la teoria e la prassi educative. In tal senso, la pedagogia sta dimostrando di essere «una scienza capace di non sottrarsi alle sfide, complesse e continue, della contemporaneità, ai problemi ma anche alle possibilità, che essa offre: l'incontro/scontro [...] tra sistemi di sapere, di tecniche e tecnologie, tra contesti di tipo formale, informale e non formale all'interno dei quali vivono e agiscono persone che debbono essere attrezzate, emotivamente e cognitivamente, ad abitare il luogo e il tempo della contemporaneità»¹.

All'interno di questa *società della complessità*, certamente il *lavoro* rappresenta una delle dimensioni maggiormente attraversate dai venti impetuosi del cambiamento: la *discontinuità*, la *frammentarietà*, l'*ibridazione*, si configurano quali nuovi condizionamenti sociali e culturali che coinvolgono la stessa natura umana e il suo potenziale conoscitivo, influenzando, in positivo o in negativo, il modo di pensare e di progettare del soggetto-persona contemporaneo.

Proprio al limite di questa realtà, nel mezzo di un panorama del lavoro e delle professioni complesso e problematico come quello italiano, si colloca la *formazione*

¹ I. Loiodice, *Prefazione*, in D. Dato, *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul «buon lavoro»*, Franco Angeli, Milano 2014, p. 9.

che può, per l'appunto, traghettare il soggetto-persona verso una nuova concezione dei *saperi* classici e professionali.

Anche per tali ragioni il lavoro è emergenza educativa che investe in pieno le scienze della formazione. Il legame tra *formazione e lavoro* e la responsabilità pedagogica che ne deriva rilancia proprio la sfida della riaffermazione del lavoro come specifico diritto formativo a una «progettualità esistenziale trasformativa»².

A tal fine, difficile appare definire uno statuto epistemologico della *pedagogia del lavoro* se non a partire da una riconsiderazione approfondita e specialistica delle istanze portanti la pedagogia generale e sociale e della didattica professionale (tenendo in considerazione numerosi apporti interdisciplinari con la sociologia del lavoro e delle organizzazioni)³. Si tratta cioè di considerare i soggetti, i metodi e gli strumenti, nonché i tempi e gli spazi che possono concorrere a una sua definizione e ad una sua lettura la più completa possibile.

Si tratta evidentemente di un approccio pedagogico che promuove e tutela una cultura del lavoro “*orientata alle persone*”, alla valorizzazione della soggettività e della multidimensionalità dell'individuo, che ripensi il lavoro stesso in tutta la sua valenza educativa poiché «sintesi personale delle dimensioni: spirituale, etica, valoriale, operativa, culturale, cognitiva, partecipativa, motivazionale, socializzante e creativa»⁴. L'obiettivo, dunque, è favorire e diffondere una cultura del lavoro intesa come «attività orientata alla trasformazione o alla produzione di risorse materiali e intangibili finalizzate alla realizzazione piena dell'essere persona»⁵.

Si tratterebbe di una formazione che si inserisce in un contesto sociale, economico, culturale, politico, istituzionale, che ha bisogno di una scuola che, da un lato, contribuisca a formare dei giovani specializzati, tecnici o imprenditori, in quanto base prioritaria del lavoro concreto e, dall'altro lato, che non abbia paura di una contaminazione con la realtà, con il mondo del lavoro e della produzione.

In questo senso, nel dibattito pedagogico, si delinea un nuovo rapporto tra chi impara e chi lavora, tra apprendimento formale e apprendimento non formale e informale, e pertanto tra formazione iniziale e *lifelong learning*.

² G.M. Bertin, *Disordine esistenziale e istanza della ragione*, Cappelli, Bologna 1981, p. 55.

³ Sull'argomento cfr. E. Reyneri, *Sociologia del mercato del lavoro*, Il Mulino, Bologna 2011; S. Poli, S. Benasso, a cura di, *Il mercato del lavoro tra crisi e postmodernità*, Franco Angeli, Milano 2014; N. Serafino, *Sociologia del lavoro*, Laterza, Lecce 2007.

⁴ G. Bocca, *Pedagogia del lavoro*, La Scuola, Brescia 1998, p. 103.

⁵ G. Alessandrini, *Risorse umane e new economy*, Carocci, Roma 2001, p. 69.

Indubbiamente, una formazione separata dalle pratiche lavorative, finisce con il limitarsi alla trasmissione di informazioni di carattere esclusivamente teorico, compiuta irregolarmente in luoghi e tempi separati dai reali contesti di lavoro.

Il riconoscimento dell'indispensabile rapporto tra scuola e lavoro segna la fine dello "scuolacentrismo", fa cambiare il concetto di "successo scolastico", che non sta nel portare a termine un percorso accademico, ma nel garantire a tutti la possibilità di avere un percorso di qualità che consenta di *valorizzare i talenti* e le *vocazioni* individuali.

In sintesi, appare chiara l'esigenza pedagogica di aprire la scuola alla vita concreta, di fare del lavoro manuale uno strumento per lo sviluppo integrale e integrato della persona. Pertanto, prende forma la nuova frontiera *dell'alternanza scuola – lavoro* volta ad accompagnare il giovane studente nel percorso di ricerca vocazionale e professionale. Nel suo ruolo di accompagnamento rappresenta un evento formativo peculiare, poiché fondato sulla collaborazione sinergica di tutti gli attori formativi e sociali coinvolti nel percorso di transizione dalla scuola al lavoro, tenendo ugualmente conto delle attese dei giovani coinvolti rispetto al proprio percorso di studi personalizzato, delle esigenze formative delle istituzioni scolastiche, le quali sono in linea con il *Profilo Educativo Culturale e Professionale*, le *Indicazioni Nazionali*, il *Piano dell'Offerta Formativa d'Istituto* ed, infine, delle aspettative del sistema delle aziende in termine di fabbisogno professionale e di competenza.

Lungo questa direzione, l'intento principale di questo lavoro riguarda la costruzione, attraverso l'analisi pedagogica italiana ed estera ed alla luce dei risultati delle ricerche empiriche condotte a livello territoriale, di percorsi e modelli istituzionali, organizzativi, contenutistici, metodologici, atti a qualificare e diffondere tutte le articolazioni tipologiche della *formazione in alternanza*, la quale si configura come una delle opportunità pedagogiche offerte alle istituzioni scolastiche e formative italiane per affrontare con successo le sfide di un mercato del lavoro in continuo cambiamento.

A tal proposito, si è scelto di strutturare questo lavoro in cinque capitoli correlati da una vasta appendice legislativa.

Nel primo e secondo capitolo si è tentato di ricostruire la dimensione pedagogica e sociale del lavoro; a seguito del fatto che, la pedagogia del lavoro non

può essere considerata una disciplina recente se non per la sua denominazione. Numerosi sono gli studiosi delle scienze della formazione e dell'educazione che hanno voluto mettere in risalto l'importanza che il lavoro può giocare nella vita del soggetto – persona, a partire da una *educazione del lavoro manuale*, alla promozione di una *scuola del lavoro*, alla *formazione in contesti organizzativi*.

Segue un'analisi della formazione professionale e del mercato del lavoro giovanile (cd. *Società dei lavori*) come interfacce sistemiche del medesimo insieme sociale: quello *formativo* e quello *produttivo*. Ne consegue che gli aspetti costitutivi del sapere devono essere precisati prefigurandone uno sviluppo che si realizzi in funzione del lavoro e della vita civile, legando abilità pratiche e conoscenze finalizzate a capire, proporre azioni e comportamenti.

A tal proposito, *l'agire competente* costituisce un'attività riflessiva e critica che caratterizza il comportamento della persona in uno specifico ambito della sua attività senza risposte automatiche o di routine.

Queste riflessioni sono accompagnate, inoltre, da un'attenta analisi del quadro giuridico italiano ed internazionale in materia di *formazione e lavoro*.

Il terzo capitolo è incentrato sulla delineazione del campo della *didattica in alternanza formativa*, intesa come *metodologia didattico - formativa* trasversale a tutti i percorsi di istruzione, che consiste nella realizzazione di «percorsi progettati, attuati, verificati e valutati, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di apposite convenzioni con le imprese [...], disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di apprendimento in situazione lavorativa»⁶. Da qui l'idea del curriculum basato sull'*alternanza scuola-lavoro*, quale riferimento allo spirito di iniziativa e di imprenditorialità, contribuendo alla formazione integrale della persona.

Inoltre, dopo aver delineato alcuni approcci teorici, si è tentato di analizzare le possibili strategie messe in atto dalla *progettazione in alternanza formativa* all'interno della rete scuola-impresa e dell'apprendistato.

Il quarto capitolo tenta di attuare una comparazione con la *formation en alternance* dei Paesi Francofoni. Tale linea di ricerca pedagogica è nata con l'obiettivo di identificare i modelli formativi, le strategie e le buone pratiche

⁶ Cfr. *Una nuova modalità di collegamento della scuola con il lavoro*, in <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dg-ifts/area-alternanza-scuola-lavoro>, consultato il 29/03/2016.

applicate in altri contesti europei, in cui è più consolidata la formazione *en alternance*.

A tal fine, grazie ad un'esperienza di *visiting researcher* al centro di ricerca CRAFT “*Conception-Recherche-Activités-Formation-Travail*” dell'Université de Genève, polo internazionale della “*Formation e Travail*”, si è potuto conoscere e approfondire, senza nessuna pretesa di esaustività, *l'analisi del lavoro e dell'azione-analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, quale modello formativo che prevede la presenza di un gruppo in formazione e di diversi esperti (docenti, formatori, ricercatori) che si impegnano nella comprensione di come è avvenuta una particolare sequenza di insegnamento, avvalendosi di supporti dell'azione quali: *videoregistrazioni, audio, narrazioni e descrizioni*.

Ed infine, il quinto capitolo, propone un'*indagine esplorativa* sulla effettiva programmazione in alternanza formativa di alcune Scuole di Istruzione Secondaria di Secondo Grado di Catania e della “Provincia Etnea”.

A riguardo, l'indagine ha permesso di comprendere e approfondire le principali fasi legate al processo di progettazione dell'alternanza scuola-lavoro. In modo particolare si è cercato di mettere in evidenza i punti di forza e di criticità nella concreta progettazione e realizzazione di un percorso curricolare di *alternanza formativa* rispetto alle aspettative dei Docenti Referenti e dei Dirigenti Scolastici coinvolti in riferimento alla *Guida Operativa delle Scuole*, promossa dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca a partire dall'a.s. 2015/2016.

CAPITOLO I

DIMENSIONI PEDAGOGICHE E SOCIALI DEL LAVORO

1.1 Verso una pedagogia del lavoro: breve excursus storico

«L'educazione dell'uomo, adattatela all'uomo,
non a ciò che uomo non è.
Non vedete che volendo formarlo esclusivamente
per una condizione, lo rendete inutile a tutte le altre?»
(J.J. Rousseau, *L'Émile ou de l'éducation*)

Nell'età contemporanea emerge con sempre più evidenza la difficoltà del soggetto-persona di muoversi nel tempo e nello spazio, di mantenere e costruire legami, di sviluppare *progetti di vita e professionali*⁷ coerenti e lineari.

Si rilevano in modo sempre più consapevole, la contraddittorietà dei definitivi progressi che l'uomo ha compiuto, il paradosso di spazi e tempi che appaiono sempre più dilatati dalle nuove tecnologie ma, parallelamente, sempre più chiusi alla relazione, alla comunicazione.

I confini in cui l'uomo contemporaneo cresce, vive e si forma sono i confini spesso *liquidi* di una società incerta, perché come precisa Bauman, «la vita liquida è, una vita precaria, vissuta in condizioni di continua incertezza. [...] La vita nella società liquido - moderna non può mai fermarsi»⁸. Il trasferimento delle responsabilità all'individuo isolato, è un fenomeno trasversale a molte fenomenologie della società contemporanea. Come afferma Morin «una nuova coscienza comincia a emergere, il mondo umano messo ovunque a confronto con le incertezze, è trascinato in una nuova avventura. Dobbiamo imparare ad affrontare l'incertezza»⁹.

Tale senso di precarietà, sembra pervadere gli spazi della vita privata e

⁷ «Progettare è facile quando si sa come si fa. Tutto diventa facile quando si conosce il modo di procedere per giungere alla soluzione di qualche problema, e i problemi che si presentano nella vita sono infiniti: problemi semplici che sembrano difficili perché non si conoscono e problemi che sembrano impossibili da risolvere. [...] Se si impara ad affrontare piccoli problemi si può pensare anche di risolvere poi problemi più grandi. Il metodo progettuale non cambia molto, cambiano solo le competenze [...]», (B. Munari, *Da cosa nasce cosa. Appunti per una metodologia progettuale*, Laterza, Roma – Bari 1997, p. 8).

⁸ Z. Bauman, *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari 2006, p. VIII.

⁹ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2011, p. 86.

professionale del soggetto – persona che si scopre, improvvisamente, incapace di gestire il futuro.

In tal senso, la ricerca pedagogica, con particolare attenzione alla dimensione sociale, si propone la finalità di favorire lo sviluppo, di migliorare la convivenza tra gli uomini e di prevenire il recupero del disagio. Come afferma Beccegato, «la pedagogia sociale si occupa di due ambiti: le valenze educative delle diverse istituzioni sociali e l'educazione sociale, la riflessione critica e la progettazione operativa rivolta all'intreccio dei rapporti esistenti tra i soggetti e i loro molteplici contesti d'appartenenza»¹⁰.

La pedagogia sociale attualmente intesa, è portata ad analizzare un ambito che emerge con particolare urgenza negli ultimi tempi, anche a fronte della crisi economico-sociale dell'eurozona: riflettere sulla *formazione* del soggetto nell'interezza della sua vita, *formazione* nei contesti di lavoro, *formazione* nei contesti partecipativi alle istanze sociali (dalla formazione professionale all'associazionismo), *educabilità* verso dimensioni etico-sociali come nuove forme di responsabilità e partecipazione¹¹.

Come sottolinea Di Nubila, è necessario ripensare il luogo di lavoro come “campo di educabilità”, luogo in cui insegnare il ritmo e il tempo del lavoro assieme a quello della soggettività, «luogo di relazionalità significativa, [...] ambito di spendibilità cognitiva e di potere e di governo, in cui percorrere sentieri comuni, raggiungere obiettivi comuni senza mai annullare l'identità personale e professionale»¹².

In tal senso, le riflessioni sul tema del lavoro, da un punto di vista pedagogico rimandano ad alcune problematiche:

- l'analisi dei significati connessi al lavoro e alle sue trasformazioni con particolare riguardo ad alcune problematizzazioni;
- il tema del rapporto formazione-lavoro;
- le trasformazioni delle professionalità e la loro articolazione in

¹⁰ L. S. Beccegato, *Pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 2001, p. 55.

¹¹ G. Alessandrini, *Dalla pedagogia sociale alla pedagogia del lavoro: orizzonti della ricerca*, in A. Chionna, G. Elia, a cura di, *Un itinerario di ricerca della pedagogia. Studi in onore di Luisa Santelli Beccegato*, Pensa Multimedia, Lecce 2012, p. 27.

¹² R. Di Nubila, *Il pensiero pedagogico a presidio delle «Risorse umane» nei processi di lavoro nell'era post-taylorfordista*, in *Pedagogia del lavoro*, numero monografico della rivista “*Studium educationis*”, Cedam, n. 1, 2000, p. 30.

competenze¹³.

Il lavoro può allora essere definito come «un'attività orientata alla trasformazione o alla produzione di risorse materiali e intangibili finalizzate alla *realizzazione piena dell'essere persona*, e destinate alla comunità civile, intesa nella sua interezza o in alcune sue parti»¹⁴. Pertanto, considerare l'educazione e la formazione in relazione con la questione dell'impiego non vuol dire che l'educazione e la formazione si rieducano ad un'offerta di qualificazioni, «l'educazione e la formazione hanno come funzione essenziale l'integrazione sociale e lo sviluppo personale, attraverso la condivisione di valori comuni, la trasmissione di un patrocinio culturale e *l'apprendistato dell'autonomia*»¹⁵.

Scopo della pedagogia non è, pertanto, solo quello di agevolare l'acquisizione di sempre nuove conoscenze e competenze utili nell'attività lavorativa, ma anche quello di «proporre e promuovere modelli di comportamento adeguati alla nuova organizzazione del lavoro: motivazione al lavoro, serietà nei compiti da svolgere, rispetto delle regole, capacità di lavorare in team, flessibilità [...]»¹⁶.

Di tutto ciò si occupa la pedagogia del lavoro, che proprio in tal senso non può essere considerata una disciplina recente se non per la sua denominazione. Numerosi sono gli studiosi delle scienze della formazione e dell'educazione che hanno voluto mettere in risalto l'importanza che il lavoro può giocare nella vita del soggetto – persona, a partire da una educazione del lavoro manuale, alla promozione di una «scuola del lavoro»¹⁷, alla formazione in contesti organizzativi.

Di seguito uno schema elaborato da Bocca¹⁸, e personalmente rivisitato, essenziale al fine di creare una relazione possibile del lavoro all'interno dell'area di studio della scienza pedagogica. Si può delineare nella seguente tabella una sorta di tavola delle possibili corrispondenze che debbono intercorrere fra gli assiomi della scienza pedagogica, in quanto tale ed i corrispondenti criteri cui deve sottostare il lavoro, al fine di fondare, al suo interno, una pedagogia del lavoro.

¹³Cfr. G. Alessandrini, *Pedagogia sociale*, Carocci, Roma 2003, p. 93.

¹⁴*Ivi*, p. 95.

¹⁵J. Delors, *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Libro Bianco della Comunità Europea, Bruxelles 1993, p. 40.

¹⁶D. Dato, *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*, Franco Angeli, Milano 2009, p. 37.

¹⁷Cfr. *ivi*, p. 35.

¹⁸G. Bocca, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia 1998, p. 103.

ASSIOMI DELLA PEDAGOGIA	PEDAGOGIA DEL LAVORO
Educabilità umana lungo tutta la vita	—► Lavoro come un luogo “educativo”
Educazione come relazione	—► Lavoro come ambito di relazioni educative fra persone
Educazione intenzionale/funzionale	—► Istruzione, formazione/modalità organizzative (organizzazione della produzione e del lavoro; del personale; relazioni industriali ecc.) come ambiti di educazione intenzionale e funzionale
Uomo come soggetto-persona	<p>—► Lavoro come sintesi personale delle dimensioni:</p> <p style="text-align: center;"> spirituale etico valoriale operativa culturale cognitiva partecipativa motivazionale socializzante creativa </p>
Circolarità ermeneutica fra: { pedagogia relazione educativa	—► Circolarità ermeneutica fra: { pedagogia del lavoro relazione educativa nel lavoro
Metodologie educative	—► Lavoro come “metodo” formativo

Per comprendere il percorso semantico che ha interessato il concetto di lavoro, bisogna ricordare che la radice originaria del termine lavoro deriva da *labor*¹⁹, termine latino che significa “sforzo” e “fatica”. Nei testi biblici si rintraccia

¹⁹ La lingua spagnola conserva meglio l’idea originale di sforzo (*labòr* spagnolo). Nel francese la radice è rimasta, soprattutto nel verbo *labourer*, mentre in italiano si è cristallizzata nel sostantivo *lavoro*. Infine, in Spagnolo come in Francese, vi è il verbo *labrar*, che indica l’aratura dei campi, mantenendo così il nesso con l’idea di un lavoro faticoso.

l'idea del lavoro sia come *sacrificio* che come *fonte di ricompensa*²⁰. Non a caso, «Dio ha creato l'uomo» non perché riposasse, quasi che il lavoro fosse meglio del riposo, ma proprio «perché lavorasse»: infatti «il Signore Dio prese l'uomo e lo ripose nel giardino dell'Eden, perché lo coltivasse e lo custodisse»²¹.

Nell'ambito della cultura greca, in particolare, il lavoro è considerato quasi un comportamento «non umano», adatto agli schiavi in quanto con la sua fatica rende «inadatti alle opere e alle azioni della virtù il corpo o l'intelligenza degli uomini liberi»²². È il concetto di «*areté*»²³ a determinare, in ultima istanza, anche il significato del lavoro e quindi una più o meno possibile attenzione al suo valore educativo.

Secondo Bocca, possiamo individuare almeno tre passaggi significativi del suo articolarsi:

- l'epopea omerica, caratterizzata dalla virtù dei guerrieri, uomini per i quali «nella vita privata come in battaglia, vigono alcune norme di condotta che non esistono per il volgo»²⁴. La civiltà greca al tempo di Omero «ignora [...] in particolare l'idea di giustizia: sarà riservato ad Esiodo di metterla in luce e fondarla per sempre sulla base più salda, quella del lavoro»²⁵;
- di poco posteriore è dunque la delineazione di una cultura contadina, di cui è espressione il poeta Esiodo, che fonda la giustizia sull'etica del lavoro: «Nessun lavoro è vergogna: poltrire e vergogna. Lavora, e presto arricchirai, sarai segno di invidia al poltrone; e son della ricchezza compagni il buon nome e gli onori»²⁶;
- all'interno della polis ateniese del V secolo a. C. giunge a maturazione un'altra concezione aristocratica dell'*areté* quale immagine superiore

²⁰ Nella *Genesi*, infatti, si legge «Il suolo sarà maledetto per causa tua, ne mangerai il frutto con affanno, tutti i giorni della tua vita. Esso ti produrrà spine e triboli [...] mangerai il pane col sudore della tua fronte finché ritornerai alla terra da cui sei stato tratto, perché tu sei polvere e polvere ritornerai», (*Genesi*, 3, 17-19)

²¹ *Genesi*, 2, 15 in G. Bertagna, *Lavoro e Formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, p. 10

²² Aristotele, *Politica*, Libro VIII, 337b9

²³ *Areté* è la capacità di qualsiasi cosa, animale o persona, di assolvere bene il proprio compito. Di qui il successivo accostamento al tema semantico del latino *virtus* per designare il valore spirituale e la bravura morale dell'uomo. (Cfr. www.treccani.it, consultato il 15/04/2014).

²⁴ W. Jaeger, *Paideia*, La Nuova Italia, Firenze 1964, p. 35.

²⁵ P. Mazon, *Introduction à l'Iliade* in U. Albin, a cura di, *Pagine critiche di letteratura greca*, Le Monnier, Firenze 1969, p. 46.

²⁶ Esiodo, *Le opere e i giorni*, Rizzoli, Milano 2000, p. 46.

dell'uomo "bello e buono". Frutto di educazione umanistica, impostata sulla coltivazione del corpo e dell'anima, essa porta a ritenere «ignobili tutte le opere, i mestieri, gli insegnamenti che rendono inadatti alle opere e alle azioni della virtù il corpo o l'anima o l'intelligenza degli uomini liberi. Perciò tutti i mestieri che per loro natura rovinano la condizione del corpo li chiamiamo ignobili, perché tolgono alla mente l'ozio e la fanno gretta»²⁷.

Si deve alla "lettera" ai Tessalonicesi di San Paolo una prima chiara esaltazione del lavoro come opera giusta, finalizzata a garantire la sopravvivenza, consentendo agli esseri umani di non «pesare»²⁸ sulle spalle degli altri; «chi non vuol lavorare, non deve neanche mangiare»²⁹, non possiamo non rilevare come il motto di San Benedetto *ora et labora* si presenti come «valorizzazione del lavoro come mezzo di significazione dell'uomo per raggiungere Dio [...] si può dire che il lavoro come precetto di vita è il grande legame che l'ultima romanità, nell'elaborazione cristiana, trasmette al mondo medievale»³⁰, ponendo al centro il valore dell'uomo in quanto *persona libera* cui spetta il compito di lavorare per mantenersi nella libertà.

Si pongono così le basi affinché, il lavoro manuale esercitato da uomini liberi divenga un valore riconosciuto. In particolare sarà la figura dell'*artigiano* ad assumere repentinamente una dignità particolare. A lui verrà affidata un'importante *funzione educativa* verso i giovani, al fine di tramandare la propria conoscenza attraverso la trasmissione all'*apprendista* delle tecniche e dei costumi tipici del mestiere.

La riflessione di Comenio, giunge a concepire il fare concreto delle mani come essenziale al fine di determinare lo sviluppo reale della persona, all'interno di una prospettiva educativa che non si ferma più alla sola infanzia, «bisogna desiderare che tutti gli uomini imparino a conoscere bene le cose, a comprenderle ed a servirsene appropriatamente; senza istruzione, non ne sono stati e non ne saranno mai capaci»³¹. Come precisa nella *Pampaedia*, «tutti gli uomini devono amare il lavoro

²⁷ Aristotele, *Politica*, Libro VIII, 3, 1337b in G. Bocca, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia 1998, p. 14.

²⁸ G. Alessandrini, a cura di, *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano 2004, p. 19.

²⁹ G. Bocca, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, cit., p. 16.

³⁰ J. Le Goff, *Tempo della Chiesa e tempo del mercante. E altri saggi sul lavoro e sulla cultura nel medioevo*, SEI, Torino 1977, p. 80.

³¹ G. A. Comenio, *Pampaedia*, Armando, Roma 1993, p. 35.

[...], i vizi dell'intera umanità sono stati provocati dall'ozio. È facendo che si deve imparare a fare. Gli artigiani non intrattengono i loro *apprendisti* con le lezioni teoriche, ma li mettono subito all'opera, perché imparino a forgiare forgiando»³².

Toccherà però a La Salle di istituire una scuola che risponda ai vari bisogni emergenti attorno alla formazione professionale. Agli inizi del XVIII secolo, egli coglie il determinarsi di una società nuova, nella quale «la classe lavoratrice più istruita e meglio educata, potrà lavorare e vivere con dignità»³³. Si supera così l'ipotesi di una scuola solo teorica, impostando un insegnamento volto soprattutto alla formazione professionale. Dapprima si tratterà di attivare «scuole domenicali per la qualificazione professionale di operai ed *apprendisti*, [...] verranno organizzate le prime scuole tecniche e professionali, così da favorire l'insorgere di una cultura professionale adeguata alle nuove situazioni occupazionali emergenti»³⁴.

Forse non casuale che proprio Rousseau coglieva la dimensione riflessiva e meditativa dello stesso lavoro manuale, scrivendo che il suo *Emilio* doveva «lavorare da contadino e pensare da filosofo»³⁵. A suo avviso, il lavoro manuale deve costituirsi come occupazione utile a fornire all'uomo sostentamento, chi «mangia nell'ozio ciò che non si è guadagnato da solo lo ruba; e un uomo che vive di rendita ed è pagato dallo Stato per non far nulla, ai miei occhi non è diverso da un brigante che vive a spese dei viandanti. [...] Lavorare è quindi un dovere indispensabile all'uomo sociale. Ricco o povero, debole o potente, ogni cittadino inoperoso è un furfante»³⁶. La sua preparazione si pone come dovere per l'uomo sociale e, per Emilio, è modalità di accesso ad una condizione artigiana quale prospettiva da cui poter cogliere la natura e la società, in quanto «di tutte le occupazioni che possono procurare all'uomo di che vivere, quella che più lo avvicina allo stato di natura è il lavoro manuale; di tutte le condizioni quella di artigiano è la più indipendente dalla fortuna e dagli uomini»³⁷.

Procedendo dalla comune tensione a cogliere il lavoro quale attività pedagogicamente naturale per l'uomo, in quanto aderente alle cose e momento di connessione fra dimensione intellettuale, affettiva e pratico – produttiva, operando un

³² *Ivi*, pp. 54 – 55.

³³ J. B. De La Salle, *Règles comune*, in G. Bocca, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, cit., p. 20.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ J.J. Rousseau, *Émile o dell'Educazione*, Rizzoli, Milano 2009, p. 231.

³⁶ *Ivi*, p. 247.

³⁷ *Ibidem*.

salto di circa un secolo, Dewey in *Democrazia ed educazione* sottolinea la funzione etica e sociale del lavoro, tanto da ipotizzare una «scuola del lavoro». Come precisa nel suo testo «nella scuola le tipiche occupazioni a cui il fanciullo si dedica sono liberate da alcuna pressione economica, lo scopo non è il valore economico dei prodotti, ma lo sviluppo delle capacità dell'intelligenza sociale»³⁸.

A tal fine, cosa intendiamo, per *approccio economicistico*? Sottolineare la rilevanza di una educazione al lavoro significa, di fatto, orientare il processo educativo verso esigenze e valori che risiedono al di fuori della sfera dell'interiorità della persona?

La *scuola del lavoro*, per Dewey, non è tanto un mezzo per lo sviluppo dei cittadini utili a uno stato etico, ma ha una funzione liberatrice per lo spirito umano e pone le condizioni per «creare quella società che può essere una palestra di democrazia»³⁹.

A tal proposito, il lavoro contribuisce allo sviluppo democratico della personalità, è scuola di democrazia in cui l'uomo apprende i legami tra il suo essere sociale e il suo essere individuale; probabilmente «l'antitesi più profondamente radicata che sia comparsa nella storia dell'educazione è quella fra l'educazione come preparazione ad un *lavoro utile* e il lavoro in vista di una *vita oziosa*»⁴⁰.

Appare chiara l'esigenza pedagogica di aprire la scuola alla vita concreta, di fare del lavoro manuale uno strumento per lo sviluppo integrale e integrato della persona; «è sottinteso che bisogna compiere una certa quantità di lavoro. Gli esseri umani devono vivere, e procurarsi le risorse della vita non si può senza lavoro. Anche se insistiamo che gli interessi che riguardano il guadagnarsi da vivere sono soltanto materiali e perciò intrinsecamente inferiori a quelli connessi al godimento del tempo libero dal lavoro, [...] non ne consegue che vada trascurato il genere di educazione che allena gli uomini per le occupazioni utili»⁴¹.

Il lavoro, dunque, lungi dall'essere una «pena» a cui si è condannati dall'esistenza e dalla propria umanità, è correlato, in questa visione, allo sviluppo della personalità. In tal senso, «il lavoro che è chiamato a definire il concetto della *nuova scuola* nel senso più nobile della parola appunto per questo si distingue dal

³⁸ A. Granese, a cura di, *J. Dewey Democrazia e educazione*, La nuova Italia, Firenze 1992, p. 267.

³⁹ G. Alessandrini, a cura di, *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano 2004, p. 32.

⁴⁰ A. Granese, a cura di, *J. Dewey Democrazia e educazione*, cit., p. 307.

⁴¹ *Ivi*, p. 308.

lavoro come fatica in quanto sviluppa la personalità di chi lavora e al tempo stesso la collega con gli altri, cioè la socializza»⁴².

La *scuola del lavoro* può, dunque, diventare anche una scuola non delle professioni o dei mestieri ma delle *vocazioni*, una scuola che educi facendo leva sulle potenzialità e che quindi apra opportunità di sviluppo delle attitudini per tutti.

La pedagogia del lavoro pertanto deve riuscire ad indagare la dimensione valoriale del lavoro, in cui il valore viene prodotto più dall'esplorazione che dalle *routine*, più dalla generazione di nuove conoscenze e metodologie (vedi succ. alternanza scuola-lavoro) che dall'ottimizzazione di quelle già note e collaudate.

Già nell'Enciclica *Laborem Excercens* si affermava che «il lavoro è un bene dell'uomo, è un bene della sua umanità, perché mediante il lavoro l'uomo non solo trasforma la natura adattandola alle proprie necessità ma anche *realizza se stesso come uomo* ed anzi, in un certo senso diventa più uomo»⁴³.

A tal fine, il lavoro deve essere rispettato come importante momento di «sviluppo della persona verso la piena realizzazione della sua umanità»⁴⁴. Ciò che deve essere promosso nella società, è il senso spirituale del lavoro, il che significa interpretare la valenza del lavoro nel senso di contributo al progresso dell'uomo nel sociale.

In una simile circostanza, dove il mercato del lavoro italiano appare frammentato, a tratti disomogeneo, attraversato da alcune tendenze che si confermano nel tempo, quale la crescita della disoccupazione giovanile, la crescita dell'occupazione precaria su quella stabile e la spaccatura Nord-Sud, la domanda che emerge è: «in che misura, laddove il lavoro è discontinuo, talvolta non giustamente retribuito e qualificato, possa costituire ancora una fonte di legittimazione dei codici identitari della persona?»⁴⁵. È in questo contesto che si situano nuovi ambiti di ricerca per la pedagogia del lavoro, come lo studio delle misure che possono contrastare forme di instabilità contrattuale, come ad esempio l'istituto dell'*apprendistato*, forme di *alternanza scuola-lavoro*, tirocini, l'analisi delle competenze, ecc.

La pedagogia del lavoro, interpretata nella complessità delle espressioni

⁴²S.Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, Avio, Roma 1956, p. 138.

⁴³ Enciclica, *Laborem Excercens*, in G, Alessandrini, *Dalla pedagogia sociale alla pedagogia del lavoro: orizzonti della ricerca*, cit., p. 29.

⁴⁴*Ibidem*.

⁴⁵*Ivi*, p. 33.

emergenti nel corso del suo evolversi, è per definizione lontana da una visione meramente economicistica del rapporto esistente tra l'individuo e il lavoro. Lo sviluppo di un concetto pedagogico del lavoro può essere interpretato in una dimensione dualistica, come promozione della dimensione educativo – formativa insita nel lavoro stesso ovvero come preparazione del soggetto al sociale.

1.2 Lavoro come processo formativo: normative nazionali e internazionali di riferimento

«L'Italia è una repubblica democratica fondata sul lavoro»
(Art. 1, comma 1 della *Costituzione Italiana*)

Se è vero che il lavoro è fatica, sforzo, disagio psicosociale e occasione di insoddisfazione per la vita personale, se è vero che l'uomo può conoscere le derive dell'alienazione *nel* lavoro e *da* lavoro, è altrettanto vero che «il lavoro è attività antropologicamente significativa, riveste un ruolo centrale nella vita della persona, in particolare quando sa coniugarsi con l'agire e con l'essere e non espropria e fagocita l'agire e l'essere»⁴⁶.

Stando alla lezione di Bruner, «il lavoro è l'attività più umana che esista»⁴⁷. Esso è territorio di autentica espressione della persona, è fonte di sviluppo e di umanità, è sorgente di produzione e formazione del sé, è esperienza imprescindibile per sentirsi competenti e valorizzati.

La persona, pertanto, non è configurabile come il risultato del lavoro; il lavoro è «per la persona e non la persona per il lavoro»⁴⁸, implicando necessariamente il rimando all'identità, alla relazione, alla costruzione di senso ed intrecciandosi con esse, identificandosi sempre più nell'espressione di competenze altamente complesse.

Al lavoro, all'apprendimento e all'innovazione si guarda sempre più come a forze complementari e non conflittuali. Nel *tempo del sapere*, la conoscenza, la formazione, lo sviluppo delle competenze sono sempre più considerate esperienze di crescita dei soggetti e di incremento del «capitale intellettuale, differenziali

⁴⁶ B. Rossi, *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Guerini e Associati, Milano 2008, p. 7.

⁴⁷ J. S. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1996, p. 45.

⁴⁸ Cfr. B. Rossi, *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, cit., p. 8.

competitivi per eccellenza, strumenti tra i più efficaci per superare la crisi provocata dalla concorrenza internazionale»⁴⁹.

Primario tra i beni primari, il lavoro è stato accolto come fondamento della Democrazia Repubblicana, come recita la Costituzione Italiana «L'Italia è una repubblica democratica fondata sul lavoro». Quello che, all'inizio della storia, era criterio di discriminazione dalla vita politica – l'essere lavoratore – è diventato fondamento della vita comune, della *Res Publica*. È diventato il principio dell'inclusione»⁵⁰.

Un diritto al lavoro di questo tipo richiede un'esplicita distinzione tra l'*homo faber* e l'*animal laborans*⁵¹, il servo, l'umiliato, lo sfruttato. A riguardo Hanna Arendt medita sulla «centralità effettiva, ma anche sulla deificazione ideologica del lavoro nella nostra epoca, in cui tutti, anche i poeti, si fanno onore e merito di essere dei lavoratori»⁵². E sottolinea il contrasto con la *polis* greca, dove il lavoro era considerato una funzione servile e dove vigeva una netta demarcazione tra *laborare* in quanto attività elementare e infinita, dipendente dal processo naturale, e *produrre* opere durature che concorrono alla costruzione e alla stabilizzazione del mondo umano.

Solo così, il lavoro può essere concepito come condizione d'una «esistenza libera e dignitosa»⁵³, cioè del «pieno sviluppo della persona umana e dell'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese»⁵⁴.

Il lavoro in quanto aspetto costitutivo dell'uomo, sostiene Bocca, è modalità peculiare attraverso la quale egli «manifesta la sua dimensione personale fatta di

⁴⁹ *Ivi*, p. 21.

⁵⁰ G. Zagrebelsky, *Fondata sul lavoro. La solitudine dell'articolo 1*, Einaudi, Torino 2013, p. 13.

⁵¹ H. Arendt, *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1994, p. 90.

⁵² Cfr. *ivi*, p. 4.

⁵³ «Il lavoratore ha diritto ad una retribuzione proporzionata alla quantità e qualità del suo lavoro e in ogni caso sufficiente ad assicurare a sé e alla famiglia *un'esistenza libera e dignitosa*. La durata massima della giornata lavorativa è stabilita dalla legge. Il lavoratore ha diritto al riposo settimanale e a ferie annuali retribuite, e non può rinunziarvi», (cfr. *Art. 36 della Costituzione della Repubblica Italiana*, il corsivo è mio).

⁵⁴ «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinione politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitano di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il *pieno sviluppo della persona umana* e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese», (cfr. *Art. 3 della Costituzione della Repubblica Italiana*, il corsivo è mio).

ragione, manualità, intelligenza»⁵⁵. Da un punto di vista pedagogico, una tale lettura è in grado di restringere notevolmente l'insieme di attività che possiamo definire propriamente come "lavoro", accentuandone il «carattere di formatività umana, in quanto in grado di contribuire alla sua piena e armonica educazione e, al contempo, riproponendone il tema dell'offerta di autentiche attività di lavoro per la totalità della popolazione adulta»⁵⁶.

A livello pedagogico, l'educazione diviene capacità di «rappresentazione anticipata del futuro»⁵⁷, all'interno di una cultura occidentale caratterizzata dall'attenzione alla personalità come valore e criterio guida per affermare la centralità della coscienza dell'uomo. Schneider definirà la personalità come «lo stato di attuazione di sé in cui la persona raggiunge la pienezza e l'autonomia delle sue funzioni, informando tutta la vita ad un unico principio»⁵⁸, esprimendo l'esigenza di formare cittadini umanamente più ricchi ed intellettualmente preparati.

In questo senso, tra le politiche strutturali, particolare rilevanza riveste il tema dell'occupazione, affrontato per la prima volta nel *Libro Bianco* di Delors, il quale indica che «una delle cause fondamentali della disoccupazione tecnologica nei suoi connotati di fenomeno strutturale, è l'inadeguato livello dell'istruzione e della formazione professionale di fronte sia ai rapidi mutamenti della tecnologia, che alla sfida portata al sistema europeo dalla globalizzazione dell'economia»⁵⁹.

La *formazione e l'istruzione* sono considerati degli strumenti di politica attiva del mercato del lavoro, poiché servono ad adattare la preparazione professionale dei lavoratori e dei giovani alle mutevoli esigenze del mercato. Inoltre, essi rappresentano uno strumento fondamentale di lotta al tipo di disoccupazione che più affligge il nostro sistema, quella giovanile e quella di lunga durata.

Il principio fondamentale alla base di ogni azione riguardante la formazione deve essere, secondo il Rapporto Delors, la *valorizzazione del capitale umano* lungo tutto il periodo della vita attiva. L'obiettivo è quello di «*imparare a imparare per tutto il corso della vita*»⁶⁰. In tale Rapporto, si preannuncia che, la scuola deve trasformarsi da *scuola-apparato* in *scuola-servizio*, deve sviluppare nei giovani del

⁵⁵ G. Bocca, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia 1998, p. 137.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ E. Spranger, *Difesa della pedagogia europea*, AVIO, Roma 1956, p. 224.

⁵⁸ C. Schneider, *L'autoeducazione. Scienza e pratica*, La Scuola, Brescia 1956, pp. 7-8.

⁵⁹ Cfr., J. Delors, *Crescita, competitività, occupazione* in http://www.storiairreer.it/Materiali/Delors_1993.htm, consultato il 13/07/2015.

⁶⁰ *Ibidem*.

XXI secolo il *sapere* (la dimensione cognitiva), il *saper fare* (la dimensione comportamentale), il *saper essere* (la dimensione affettiva), il *saper vivere insieme agli altri* (la dimensione sociale)⁶¹.

A tal fine, non basta adattarsi al cambiamento, è necessario agevolare il passaggio dei giovani dalla scuola alla vita professionale; vanno ampliate le forme di tirocinio ed apprendistato presso le imprese e, ad integrazione di ciò; vi è bisogno di corsi di formazione professionale brevi ed a carattere eminentemente pratico organizzati in centri specializzati.

Si tratta di partire dal presupposto, come sosteneva Kerschensteiner, che «ad ogni vita, ad ogni azione, ad ogni arte, deve precedere il mestiere [...]. Conoscere ed esercitare perfettamente una sola cosa dà una formazione più alta della superficialità in mille cose. [...] l'allievo viene esaminato ad ogni passo; così si riconosce a cosa tende veramente la sua natura, se si rivolge ora da una parte ora dall'altra con desideri svagati»⁶².

Tuttavia, approfondendo ulteriormente i *segmenti professionalizzanti del sistema formativo*, occorre soffermarsi sulla *Dichiarazione dei Ministri Europei dell'Istruzione e della Formazione professionale*⁶³, e della *Commissione Europea*, riuniti a Copenaghen il 29 e 30 novembre 2002, su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale.

Parimenti, questo processo ci fornisce un'interpretazione del rapporto tra *prestazioni, qualità ed attrattiva* dell'istruzione e della formazione professionale in Europa. Esso mira a promuovere l'uso delle varie opportunità di formazione professionale nell'ambito dell'apprendimento permanente, prevedendo⁶⁴:

- una dimensione politica, volta a stabilire obiettivi comuni europei e a riformare i sistemi di istruzione e formazione professionale nazionali;
- lo sviluppo di quadri e strumenti europei comuni in grado di

⁶¹ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997, in P. Mulé, *I processi formativi le nuove frontiere dell'educazione e la democrazia. Questioni pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce 2015, p. 131.

⁶² M. Laeng, a cura di, *G.M Kerschensteiner L'educazione dell'uomo e del cittadino*, La scuola, Brescia 1961, p. 9.

⁶³ Cfr. Dichiarazione dei Ministri Europei dell'istruzione e formazione professionale e della Commissione Europea, *La Dichiarazione di Copenaghen*, in http://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/copenaghen_2002.pdf, consultato il 16/06/2016

⁶⁴ Cfr. *Il processo di Copenaghen: una cooperazione europea rafforzata in materia di istruzione e formazione professionale*, in <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV:ef0018>, consultato il 15/07/2015.

aumentare la trasparenza e la qualità delle competenze e delle qualifiche e di incrementare la mobilità;

- una cooperazione per favorire l'apprendimento reciproco a livello europeo e per coinvolgere tutte le parti interessate a livello nazionale.

Costruire una Europa basata sulla conoscenza e assicurare un mercato del lavoro europeo aperto a tutti sono due sfide fondamentali per i sistemi di istruzione e formazione professionale europei e per tutte le parti coinvolte.

Ad oggi, le nuove priorità per il futuro della cooperazione nell'ambito dell'istruzione e della formazione sono state definite nel nuovo programma "*Istruzione e Formazione 2020*": il nuovo quadro strategico aggiornato per la cooperazione europea che prende la mosse dai progressi realizzati nel precedente quadro del programma di lavoro "*Istruzione e Formazione 2010*".

Lo scopo essenziale del quadro strategico è «incoraggiare il miglioramento dei sistemi di istruzione e formazione nazionali, i quali devono fornire i mezzi necessari per porre tutti i cittadini nelle condizioni di realizzare a pieno le proprie potenzialità, nonché garantire una prosperità economica sostenibile e l'occupabilità. Il quadro strategico dovrebbe abbracciare i sistemi di istruzione e formazione nel loro complesso, in una prospettiva di apprendimento permanente, contemplando *l'apprendimento in tutti i contesti, siano essi non formali o informali, e a tutti i livelli*»⁶⁵.

Il quadro dovrebbe affrontare, in particolare, i seguenti quattro obiettivi strategici⁶⁶:

- fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà;
- migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione;
- promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva;
- incoraggiare la creatività e l'innovazione, inclusa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.

In questo senso, la rilevanza dell'esperienza lavorativa inserita in un più ampio contesto di apprendimento, sia utilizzata con finalità orientative, sia rivolta all'acquisizione di competenze collegabili a un determinato percorso formativo,

⁶⁵ Cfr. *Istruzione e formazione 2020*, in <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV%3Aef0016>, consultato il 18/02/2016.

⁶⁶ Cfr. *Ibidem*.

trova ampio riscontro, comunemente condiviso negli ambiti educativi e formativi.

Lungo questa direzione, *l'alternanza formativa* resta una pratica diffusamente presente all'interno dei percorsi scolastici, in particolare a quelli ad indirizzo tecnico e professionale, che hanno tradizionalmente privilegiato tale metodologia come strumento principale della *didattica*, in quanto rappresenta un metodo interattivo per l'apprendimento di competenze specifiche e trasversali e per la rimotivazione e il rientro in formazione dei soggetti-persona a rischio di dispersione scolastica.

La convinzione che cultura scolastico-formativa e cultura del lavoro debbano maturare una forma più interrelata e meno legata ad episodici momenti di raccordo, sta creando una nuova sensibilità e una maggiore apertura verso il sistema lavoro, quale referente per l'acquisizione di competenze.

Questi ambiti di apprendimento non tradizionali contribuiscono allo sviluppo della cultura del *lifelong learning* e aprono interessanti spazi per la cooperazione delle istituzioni scolastiche e formative con i soggetti del territorio e il mondo del lavoro.

Nel percorso di innovazione, che parte dalla legge Moratti n. 53/03⁶⁷, andranno valorizzati i risultati delle esperienze attuate negli ultimi anni dalle istituzioni scolastiche nella loro autonomia. È un patrimonio cospicuo che trova nell'art. 4 della legge un solido punto di riferimento per portarle a regime e diffonderle, con l'obiettivo di consentire ai giovani, sin dai 15 anni, di esprimere liberamente le loro vocazioni e potenzialità, di sperimentare le loro attitudini per compiere successivamente scelte più consapevoli.

Inoltre, di rilevante importanza è la *Riforma degli Ordinamenti Scolastici*, disciplinata dal D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, n. 88 e n. 89, relativi, rispettivamente, agli istituti professionali, agli istituti tecnici, ai licei⁶⁸.

Il testo dei provvedimenti, che recepisce varie indicazioni contenute nei pareri parlamentari, delinea il seguente quadro⁶⁹:

- i percorsi di istruzione secondaria superiore continuano ad avere

⁶⁷ Per ulteriori approfondimenti cfr. 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*.

⁶⁸ Cfr. G. U. n. 137 del 15/06/2010, *Regolamenti di riordino degli istituti professionali, degli istituti tecnici e dei licei*.

⁶⁹ Cfr. *Temì dell'attività parlamentare*, in <http://www.camera.it/camera/browse/561?appro=736&02%7CII+riordino+degli+istituti+di+istruzione+e+secondaria+superiore>, consultato il 16/06/2016.

durata quinquennale, e sono articolati in due bienni (di cui il I è finalizzato all'assolvimento dell'obbligo scolastico) e in un V anno. Al termine, si sostiene l'esame di Stato, che dà accesso all'istruzione post-secondaria (universitaria e non);

- i licei sono sei e l'orario settimanale è, con alcune eccezioni, di 27 ore nel primo biennio e 30 ore nel secondo biennio e nel quinto anno;
- gli istituti tecnici si articolano in due settori e 11 indirizzi. L'orario settimanale è di 32 ore;
- gli istituti professionali si articolano in due settori e 6 indirizzi. L'orario settimanale è di 32 ore.

Sia per gli Istituti Tecnici che per i Professionali (dall'anno scolastico 2015/2016 anche per i Licei) è prevista la possibilità, adesso divenuta obbligatoria, di attivare opzioni legate al mondo del lavoro e al territorio.

L'alternanza scuola-lavoro può costituire, a tal intento, uno strumento molto utile per aiutare i giovani a scegliere il proprio futuro attraverso la conoscenza, sin dagli ultimi anni del secondo ciclo, delle trasformazioni in atto nel mondo del lavoro e delle opportunità che potranno cogliere da adulti.

A tal proposito, la Legge 107/2015 denominata "*La buona Scuola*"⁷⁰, rafforza il collegamento fra scuola e mondo del lavoro. In particolare, introduce una previsione di durata minima dei percorsi di alternanza scuola-lavoro negli ultimi tre anni di scuola secondaria di secondo grado (almeno 400 ore negli istituti tecnici e professionali e almeno 200 ore nei licei). Si realizzerà in azienda, ma anche in enti pubblici, e si potrà eseguire anche d'estate e all'estero. Inoltre, «sarà predisposta una *Carta dei diritti e dei doveri degli studenti in alternanza*. I ragazzi potranno esprimere una valutazione sull'efficacia dei percorsi effettuati. Sarà istituito un *Registro Nazionale* in cui saranno raccolti enti e imprese disponibili a svolgere i percorsi. Per rendere coerente la formazione con l'orientamento al futuro, una parte dei fondi che lo Stato stanZIA per gli Istituti Tecnici Superiori sarà legata (per il 30%) agli esiti dei diplomati nel mondo del lavoro. Altri fondi vengono stanZIati subito per l'innovazione didattica e la creazione di laboratori territoriali, aperti anche di pomeriggio, per orientare i giovani al lavoro e da utilizzare come strumento di

⁷⁰ Cfr. Legge 107/2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, (GU Serie Generale n. 162 del 15-07-2015).

contrasto alla dispersione»⁷¹.

A decorrere dell'anno scolastico 2015/2016, è istituito presso le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura il *Registro Nazionale per l'alternanza scuola-lavoro*. Il registro è istituito d'intesa con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, sentiti il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Ministero dello Sviluppo Economico, e conta delle seguenti componenti⁷²:

- a) un'area aperta e consultabile gratuitamente in cui sono visibili le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili a svolgere i percorsi di alternanza. Per ciascuna impresa o ente il registro riporta il numero massimo degli studenti ammissibili, nonché i periodi dell'anno in cui è possibile svolgere l'attività di alternanza;
- b) una sezione speciale consente la condivisione, nel rispetto della normativa sulla tutela dei dati personali, delle informazioni relative all'anagrafica, al fatturato, al patrimonio netto, al sito internet e ai rapporti con gli altri operatori della filiera delle imprese che attivano percorsi di alternanza.

I nuovi percorsi di alternanza obbligatoria come previsto dall'art. 1 comma 3 della *Legge 107/2015* partiranno con gli studenti del terzo anno di scuola superiore (dall'anno scolastico 2015/2016): «si tratta di circa 520mila studenti tra licei, istituti tecnici e professionali, a cui si aggiungono circa 200mila studenti di quarto e quinto anno che proseguiranno i percorsi di alternanza già attivi prima dell'approvazione della riforma. [...] 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), sfruttando le reti digitali»⁷³.

La *Buona Scuola* prevede, inoltre, l'inclusione dell'alternanza scuola-lavoro

⁷¹ Cfr. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus090715>, consultato il 15/07/2015.

⁷² Cfr. Legge 107/2015, art. 1 com. 41, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, cit.

⁷³ C. Mazza, a cura di, *Seconda giornata dell'Education: l'alternanza scuola-lavoro. Un vademecum per le imprese*, in http://www.confindustria.it/wps/wcm/connect/www.confindustria.it/5266/82ccf589-29b1-44ee-a3ef-09ece8231b62/Vademecum+ASL.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID=82ccf589-29b1-44ee-a3ef-09ece8231b62, p. 18, consultato il 17/10/2015.

nella terza prova scritta degli esami di Stato. Per gli studenti che hanno svolto questo percorso durante il triennio, l'alternanza formativa sarà una vera e propria materia d'esame: la commissione terrà conto delle esperienze specifiche fatte in alternanza scuola-lavoro e coinvolgerà il tutor aziendale che avrà seguito lo studente. Anche nel colloquio orale la commissione potrà fare domande e interloquire con lo studente su questo tema⁷⁴.

In questa reciproca relazione, si apre la possibilità di modificare il *curriculum* dello studente attraverso l'inserimento di *insegnamenti opzionali* nel secondo biennio e nell'ultimo anno, insegnamenti che saranno finalizzati all'orientamento e al mondo del lavoro. In questo caso, la collaborazione delle imprese potrebbe essere di grande sostegno alla scuola, sia nell'individuazione delle materie da includere, sia nello svolgimento delle attività degli insegnamenti stessi.

Una tale lettura è possibile a patto che si ri-consideri l'alternanza, non quale percorso formativo cui si accede per scelta residuale, ma quale *metodologia didattica innovativa* che risponde ai bisogni di formazione individuali e valorizza la componente formativa dell'esperienza operativa.

⁷⁴ Cfr. *Ibidem*.

1.3 Per una società *dei lavori*

Cos'è necessario?
È necessario scrivere una domanda,
e alla domanda allegare il curriculum.
A prescindere da quanto si è vissuto
Il curriculum dovrebbe essere breve.
È d'obbligo concisione e selezione dei fatti.
Cambiare paesaggi in indirizzi
e ricordi incerti in date fisse.
Di tutti gli amori basta solo quello coniugale
e dei bambini sono quelli nati.
Conta di più chi ti conosce di chi conosci tu.
I viaggi solo se all'estero.
L'appartenenza a un che, ma senza un perché.
Onorificenze senza motivazione.
Scrivi come se non parlassi mai con te stesso
e ti evitassi
Sorvola su, cani gatti e uccelli,
cianfrusaglie del passato, amici e sogni.
Meglio il prezzo che il valore
E il titolo che il contenuto.
Meglio il numero di scarpa,
che non dove va
colui per cui ti scambiano.
Aggiungi una foto con l'orecchio scoperto.
È la sua forma che conta, non ciò che sente.
Cosa si sente?
Il fragore delle macchine che trituran la carta.
(Wisława Szymborska, *Scrivere un curriculum*)

Nell'ambito del dibattito pedagogico, attraverso il passaggio tra la *modernità* e la *post-modernità*⁷⁵, non possiamo non cogliere la caratteristica dimensione problematica del lavoro che, nella sua frammentazione e incertezza ri-definisce spazi di luci e ombre.

Mai come nella contemporaneità si ha modo di vivere e percepire la contraddittorietà degli estremi progressi nel settore tecnologico che l'uomo ha compiuto con la sua *potenza* intellettuale in ordine a quelle che, per secoli, sono state

⁷⁵ Cos'è la modernità? In prima approssimazione possiamo semplicemente dire che il termine «modernità si riferisce a quei modi di vita o di organizzazione sociale che affiorarono in Europa intorno al XVII e che successivamente estesero la loro influenza a quasi tutto il mondo». Il termine Postmoderno viene, invece, usato per connotare la dimensione antropologica e culturale conseguente alla crisi e all'asserito tramonto della modernità nelle società del capitalismo maturo, entrato circa dagli anni 1960 in una fase caratterizzata dalle dimensioni planetarie dell'economia e dei mercati finanziari, dall'aggressività dei messaggi pubblicitari, dall'invasione della televisione, dal flusso ininterrotto delle informazioni sulle reti telematiche». (Cfr. A. Giddens, *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna 2008, p. 15).

considerate dimensioni personali, politiche e sociali.

In tale situazione, ogni trasformazione, cambiamento, seppur piccolo, influenza il modo di pensare e di sentire del soggetto-persona. La stessa condizione umana assume «i caratteri complessi del labirinto: non ci sono più solo strade dritte, progetti di vita pianificati e programmati ma anche strade zigzaganti, curve, angoli da svoltare, progetti da ri-vedere, ri-costruire, re-inventare»⁷⁶. Promuovere una riflessione critica nei confronti di questo «mondo alla rovescia»⁷⁷, di questa *società caotica*, delle trasformazioni in atto e su come queste possano modificare più o meno sensibilmente il modo di essere, di comportarsi, di relazionarsi degli individui.

Rifkin afferma che, «la nuova era è ambigua e diversificata, divertente e allegra, tollerante e caotica; è eclettica e molto irriverente; ideologie, verità inalterabili e leggi ferree sono messe da parte per fare spazio a rappresentazioni di ogni tipo. L'era postmoderna, dunque, è caratterizzata dalla giocosità. [...] Nell'era dell'accesso, fabbricare cose, scambiare e accumulare proprietà e secondario rispetto a costruire scenari, raccontare storie e mettere in atto le nostre fantasie. Gli spigoli vivi di un'era dedicata a imbrigliare e trasformare risorse materiali si sono smussati: la postmodernità è più morbida, leggera, legata alle sensazioni e alle attitudini; è un mondo alle rovescia»⁷⁸.

Se c'è un concetto sul quale gli studiosi di pedagogia sociale e del lavoro concordano è certamente quello di *crisi della società del lavoro* e di passaggio verso una «*società dei lavori*»⁷⁹. Una società, in cui, abbattuta e superata l'organizzazione monistica del lavoro, questo si è frammentato, specializzato fino a offrire una articolata molteplicità di attività, nuove figure di lavoro e di lavoratori.

Si indebolisce il *compromesso fordista*⁸⁰ di un lavoro a tempo pieno e

⁷⁶ G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e Globalizzazione*, Cortina, Milano 2004, pp. 6-9.

⁷⁷ J. Rifkin, *L'era dell'accesso*, Mondadori, Milano 2000, p. 260.

⁷⁸ *Ibidem*.

⁷⁹ D. Dato, *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*, Franco Angeli, Milano 2009, p. 44.

⁸⁰ «Dopo avere portato la produttività del lavoro e la produzione di massa a livelli tali da elevare nettamente i redditi e da inondare il mondo di beni e di servizi, il modello di produzione e di consumo taylor-fordista è entrato in crisi con gli anni settanta e da allora evolve verso un modello chiamato per convenzione post-fordista. [...] Questo passaggio sta sostituendo un mondo del lavoro piuttosto uniforme com'era quello del Novecento con un universo di lavori assai diversificati che si diffondono in senso spaziale e si disperdono in senso temporale, e che sono svolti da soggetti i quali operano alle dipendenze oppure in modo autonomo o con posizioni miste. Cresce inoltre il numero e cala la dimensione dei luoghi dove si lavora, per cui si trovano ovunque spezzoni di lavoro e persone che lavorano; crescono inoltre i tipi di orario e calano le sincronie fra gli orari, per cui si trovano sempre più persone che lavorano in ore insolite e con calendari complicati, anche nella stessa sede. [...] Lo

indeterminato, garantito e stabile, definito nelle mansioni, nelle competenze e nella formazione necessarie per compierlo. In epoca moderna questo *idealtipo* di lavoro funzionava sostanzialmente come istituzione regolatrice, in grado di stabilire la posizione sociale dell'individuo, condizionarne il livello di sicurezza e protezione sociale, l'accesso ai servizi, la capacità di consumo e perfino il godimento dei diritti di cittadinanza.

Il passaggio alla società post-fordista segna invece lo sgretolamento di tale compromesso e della correlazione un tempo garantita tra lavoro stabile, inserimento relazionale solido, integrazione sociale e cittadinanza: «vengono cioè meno i dispositivi di protezione sociale legati al posto di lavoro; diventa più difficile progettare nel lungo periodo non solo la propria carriera, ma la stessa vita individuale e familiare; muta la posizione del lavoro nella società e nella biografia dei soggetti, con esiti ambivalenti e non scontati»⁸¹.

Le professioni assumono contorni spesso indefiniti e complessi. La carriera «diventa nomadismo fra molti luoghi e molti ruoli [...] gli obiettivi professionali interferiscono sempre più con gli obiettivi personali e civili»⁸². Ogni lavoratore si trova sommerso in un mondo meno deciso e più fluido nel sistema dei rapporti socio-economici; se ieri «era il "Lavoro" maiuscolo che teneva insieme la società, oggi è la società che tiene insieme i tanti lavori, attraverso un reticolo di snodi orizzontali anziché un'intelaiatura di gerarchie verticali»⁸³.

Di certo, si sta prospettando un mondo dove *i lavori* stanno sostituendo il lavoro, per cui la irregolarità d'impiego e di carriera, involontaria o volontaria, può diventare normale per un numero sensibilmente maggiore di soggetti-persone, anche con posto stabile. La costruzione dell'*identità professionale* tende, quindi, a basarsi su più posti, più incarichi e più mestieri perché ciascuno di loro aggiunge una porzione di esperienza, di formazione, di sapere. L'identificazione sociale attraverso i lavori seguirà, quindi, percorsi più articolati perché meno rettilinei e più individuali, con sovrapposizioni e separazioni fra la sfera del lavoro e le altre sfere dell'esistenza.

scenario che si prospetta è quello di una "società dei lavori", parecchi dei quali cangianti o sfuggenti, anziché di una "società del Lavoro" centrata su un'idea e su un profilo di pienezza e di stabilità quale l'Occidente capitalistico aveva avuto nel secolo scorso», (A. Accornero, *Dal fordismo al post-fordismo: il lavoro e i lavori* in <http://www.ossimoro.it/lavoro1.htm>, consultato il 9/10/2014).

⁸¹ M. Colasanto, *Tra Lavoro e Welfare, passando per la formazione* in AA. VV., *Professionalità. Europa 2020 la formazione professionale e le sfide del nuovo secolo*, La Scuola, Brescia 2011, p. 11

⁸² G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e Globalizzazione*, cit., p. 7.

⁸³ A. Accornero, *Era il secolo del lavoro*, Il Mulino, Bologna 2000, p. 120.

Le trasformazioni del mercato del lavoro e la conseguente riduzione delle carriere stabili e definite, implicano una riscrittura delle relazioni del soggetto con se stesso, con gli altri e con il contesto socio-economico.

Nel mondo ipermoderno «ogni individuo è spinto a difendersi e a mobilitarsi per conseguire un'esistenza sociale che non è mai definitivamente acquisita. In ogni momento può essere sfrattato dal posto che occupa. Nel mondo del lavoro è esposto al rischio di perdere l'impiego e quindi l'identità professionale. [...] ogni individuo deve arrangiarsi da solo per farsi una posizione, dare senso alla propria vita, definire la propria identità, produrre la propria esistenza»⁸⁴.

È necessario, dunque – come sostiene Di Nubilia – ripensare il luogo di lavoro come «campo di educabilità»⁸⁵, luogo in cui trasmettere il ritmo e il tempo del lavoro assieme a quello della soggettività, in cui formare non solo competenze cognitive ma anche personali e sociali; «luogo di relazionalità significativa, [...] ambito di spendibilità cognitiva e di potere e di governo in cui percorrere sentieri comuni, raggiungere obiettivi comuni senza mai annullare l'identità personale e professionale»⁸⁶.

In un'epoca contrassegnata dal disordine o, come direbbe Dahrendorf, dall'«imponderabilità dell'esperienza»⁸⁷, in cui spesso assistiamo al paradosso di una «alienazione omologante del gruppo e al contempo a una alienazione narcisistica del singolo»⁸⁸, si dichiara il ruolo della formazione quale strumento di orientamento conoscitivo ed emotivo.

Il punto di vista da cui ci si appresta alla delineazione di alcuni aspetti della riflessione pedagogica resta pur sempre costante: «la ricerca delle modalità e delle forme in cui l'impresa diviene per il lavoratore luogo di attuazione di relazioni educativamente significative»⁸⁹.

A tal fine, la pedagogia del lavoro deve avviare percorsi di ricerca e di riflessione sul mondo delle organizzazioni e sui luoghi di lavoro come contesti nei

⁸⁴ V. De Gaulejac, *Identità*, in J. Barus-Michel, E. Enriquez, a cura di, *Dizionario di psicologia*, Raffaello Cortina, Milano 2005, p. 169.

⁸⁵ R. Di Nubilia, *Il pensiero pedagogico a presidio delle «Risorse Umane» nei processi di lavoro nell'era post-taylorfordista*, in *Pedagogia del lavoro*, numero monografico della rivista "Studium Educationis", Cedam, 1, 2000, p. 30.

⁸⁶ *Ibidem*.

⁸⁷ R. Dahrendorf, *Quadrare il cerchio. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica*, Laterza, Roma – Bari 1995, p. 38.

⁸⁸ G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Armando, Roma 2004, p. 60.

⁸⁹ G. Bocca, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia 1998, p. 108.

quali il lavoratore può apprendere, può «*prender forma* e trasformarsi apprendendo, costruendo conoscenza, strutturando l'identità, facendosi attore di reti relazionali complesse e integrandosi in processi complessi»⁹⁰.

La formazione viene a svolgere un compito essenziale se è considerata come fondamentale strumento di *coltivazione, potenziamento e mobilitazione* delle risorse umane e per questo non si riconosce in un'azione destinata esclusivamente a favorire e mantenere il funzionamento organizzativo tramite il ricorso a dispositivi addestrativi e adattivi. L'accento posto dalle nuove teorie organizzative sulla soggettività, sulle forme locali dell'apprendimento dei singoli e dei gruppi, sulla cura della conoscenza induce sempre più «la formazione a progettare nuove modalità d'intervento basate non sul modello dell'insegnamento, bensì sulla logica dell'apprendimento»⁹¹.

In questo reciproco corrispondersi, ogni fare, materiale, intellettuale, sociale, prende il nome di *vocazione*, e non solo per indicare una personale attitudine, ma più autenticamente come risposta a una chiamata, a una voce, alle *voci degli altri*. Ogni lavoro, se lo si esercita come un modo dell'umano corrispondersi, soccorrersi, realizzarsi, diviene bene formativo - sociale: è il *bene comune*.

Da questa riflessione emerge come il lavoro non può essere letto come fare isolato, ma piuttosto come agire in relazione con l'altro. Come descriveva Aristotele: «il fare, è un atto che transita su una materia esterna come il segare, l'edificare e cose simili; l'agire al contrario, è un atto che permane nell'agente stesso come il vedere, il volere»⁹².

Analizzando il presupposto che il lavoro da solo non è in grado di garantire il pieno sviluppo dell'*essere – persona*, «una volta però che è stata acquisita la sua relatività, [...] si pone il compito di riconsiderare il lavoro nella tensione che lo porta oltre di sé. Perciò il lavorare va messo a servizio dell'agire e dell'essere con un atto di contenimento delle sue proporzioni esistenziali, che può coinvolgerne anche la dimensione quantitativa e temporale. [...] La meta è invece quella di una ragionevole adeguazione, del lavoro reale a un *modello ideale* che ne colga la tensione antropologica complessiva»⁹³. Un lavoro adeguatamente impostato dovrebbe

⁹⁰ B. Rossi, *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, cit., p. 24.

⁹¹ *Ivi*, p.25.

⁹² Aristotele, *Etica nicomachea*, Laterza, Bari 1999, p. 52.

⁹³ F. Todaro, *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*,

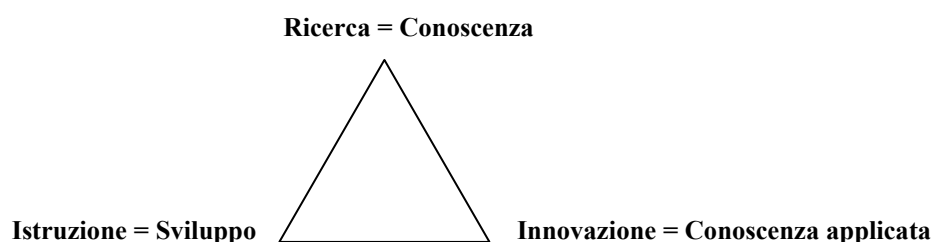
soddisfare per ogni persona una triplice relazione: «con il proprio mondo interiore, con il mondo degli oggetti e con il mondo degli altri soggetti»⁹⁴.

Il capitale e il lavoro della persona non scompaiono, ma sono sostituiti da un fattore produttivo meno visibile e quantificabile: la *conoscenza*. Secondo tale approccio, gli investimenti classici in beni funzionali e in capitale fisso tendono a essere sostituiti, e superati, da quelli in *ricerca, progresso e formazione* delle risorse umane.

Si raffigura, così, «un'*impresa della conoscenza*, con dei caratteri simili a quelli di una scuola d'insegnamento: un luogo dove non si produce, ma si pensa»⁹⁵.

In un simile scenario la formazione svolge un ruolo di primaria importanza in quanto diviene un processo in grado di sensibilizzare in modo incisivo la generazione di un nuovo commercio strategico: la *gestione delle conoscenze*.

Perché l'Europa possa diventare un'economia veramente competitiva, migliorando le sue capacità di produrre conoscenza mediante la ricerca, diffondendola mediante l'istruzione e la formazione continua e applicandola attraverso l'innovazione è necessario dare attuazione al cosiddetto *triangolo della conoscenza*⁹⁶, che evidenzia l'interazione tra *Istruzione, Ricerca e Innovazione*.



A tal fine, si rafforzi la capacità d'Innovazione dell'Europa e lo sviluppo di un'economia e di una società creativa ad alta intensità di conoscenza mediante⁹⁷:

- la presenza nelle Università e nei centri di ricerca, di una base di conoscenza molto rafforzata ed in costante evoluzione che possa

Vita e Pensiero, Milano 1998, pp. 156-158.

⁹⁴*Ibidem*.

⁹⁵ G. Ciminata, *Knowledge Management*, in G. Alessandrini, a cura di, *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano 2004, pp. 247-248

⁹⁶ Cfr. *Il Triangolo della Conoscenza*, in http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/knowledge-innovation-triangle_it.htm, consultato il 24/04/2015.

⁹⁷ Consiglio dell'Unione Europea in, http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/ruolo_istruzione_triangolo_conoscenza09.pdf, consultato il 24/04/2015.

tradursi rapidamente in prodotti, servizi, approcci e metodi innovativi nell'economia e nella società in generale;

- la promozione di una mentalità creativa, innovativa ed imprenditoriale negli studenti dei diversi gradi, nei tirocinanti, nei docenti e nei ricercatori, dalla quale si sviluppi gradualmente una cultura d'impresa più solida, grazie all'istruzione e alla formazione in combinazione con un mercato europeo del lavoro più dinamico e una forza lavoro meglio qualificata;
- il conseguimento dell'obiettivo, fissato nell'iniziativa "Nuove competenze per nuovi lavori", di migliorare l'occupabilità dei cittadini dell'UE in un mercato del lavoro in evoluzione.

Quindi, il sistema di istruzione e formazione che si sta affermando, fondato sul soggetto-persona, è costituita da cervelli, esperienze, risorse intellettuali; «è *l'impresa della conoscenza* in cui l'attenzione si sposta sulle capacità manageriali di riconoscere l'importanza del capitale intellettuale, e di pianificare strategie d'intervento nelle sue potenzialità»⁹⁸.

L'Unione Europea si preoccupa della *responsabilità sociale delle imprese*⁹⁹, poiché essa potrebbe recare un contributo positivo all'obiettivo strategico definito a Lisbona: «divenire *l'economia della conoscenza* più competitiva e più dinamica del mondo, capace di una crescita economica sostenibile accompagnata da un miglioramento quantitativo e qualitativo dell'occupazione e da una maggiore coesione sociale»¹⁰⁰.

In tale prospettiva, *lavoro, formazione, persona*, possono essere coniugate nella comune casa di un *welfare pedagogico* delle opportunità «che si rivolge alla persona nella sua integralità, capace di rafforzarne la continua autosufficienza perché interviene in anticipo con una offerta personalizzata e differenziata, stimolando comportamenti e stili di vita responsabili, condotte utili a sé e agli altri. [...] è il

⁹⁸*Ibidem.*

⁹⁹ «Il concetto di *responsabilità sociale delle imprese* significa essenzialmente che esse decidono di propria iniziativa di contribuire a migliorare la società e rendere più pulito l'ambiente. Nel momento in cui l'Unione Europea si sforza di identificare valori comuni adottando una Carta dei diritti fondamentali, un numero sempre maggiore di imprese riconosce in modo sempre più chiaro la propria responsabilità e la considera come una delle componenti della propria identità», (Commissione delle Comunità Europee, *Libro verde. Promuovere un quadro europeo per la responsabilità sociale delle imprese*, Bruxelles 2001, p. 4).

¹⁰⁰*Ibidem.*

lavoro che garantisce la possibilità di sviluppare le capacità personali incrementando la competitività del Paese e, con essa, anche le risorse che affluiscono allo Stato sociale»¹⁰¹.

1.4 Nuovi valori pedagogici nella cultura del lavoro

La società della conoscenza offre alla pedagogia una nuova sfida educativa, tesa a ritrovare quello spazio di *identità* e di *libertà* che la produzione di massa aveva equiparato alla mera sfera della produzione e del consumo.

Il valore pedagogico del lavoro deve poter rappresentare lo spazio generativo e di significato entro cui ricomporre la perenne tensione tra momento finale del pensare e dell'agire.

Ne emerge una sfida a cui non ci si può sottrarre: il lavoro può riacquisire valore nel soggetto-persona nella misura in cui sia in grado di esprimere una «progettualità ideativa ed esecutiva che unifichi i mezzi e i fini dell'agire, dapprima nell'intenzionalità del soggetto che pensa cosa e come operare e poi nel rapporto di fruizione con l'opera portata a compimento»¹⁰².

In tale situazione, in cui alcune prospettive si mostrano quanto mai usurate, lacerate o sconfitte dalla storia, occorre confrontarsi con un quadro valoriale più ricco e complesso.

Nel nostro paese come in altri dell'Unione Europea, Francia e Germania in testa, organizzazioni e personaggi autorevoli chiedono ogni giorno che sia accresciuta la *flessibilità del lavoro*.

Ma qual è propriamente il senso dell'espressione flessibilità del lavoro?

Si usano definire flessibili, i lavori o meglio le occupazioni che «richiedono alla persona di adattare ripetutamente l'organizzazione della propria esistenza – nell'arco della vita, dell'anno, sovente perfino del mese o della settimana – alle esigenze mutevoli delle organizzazioni produttive che la occupano o si offrono di occuparla, private o pubbliche che siano. Tali modi di lavorare o di essere occupati impongono alla gran maggioranza di coloro che vi sono esposti per lunghi periodi un rilevante costo umano, poiché sono capaci di modificare o di sconvolgere, oltre alle condizioni della prestazione lavorativa, il mondo della vita, il complesso

¹⁰¹ *Ivi*, p. 14.

¹⁰² M. Costa, *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Franco Angeli, Milano 2011, p. 18.

dell'esistenza personale e familiare»¹⁰³.

In questa prospettiva, il senso dell'essere al mondo si traduce in una questione più delimitata ma non meno centrale: la «ricostruzione di senso del proprio contributo umano al sociale, alla “persona” dell'altro in quanto membro di una comunità. Si tratta di risalire alle “sorgenti” della civiltà, di ritrovare il senso dell'umano e dell'essere cittadino di un mondo “locale” e “globale”, rispetto al quale si definiscono ogni giorno attese, responsabilità, decisioni, progetti»¹⁰⁴.

Ciò sta a significare che il sapere – agire pedagogico deve essere costantemente legato alla dimensione progettuale e alimentato dalla dimensione teleologica¹⁰⁵.

Mai come oggi è necessario rileggere il tema della centralità della persona come soggetto su cui poggia il compito di ri-fondare l'impianto valoriale di un'interpretazione ampia e ricca del lavoro.

È su questo piano che dobbiamo rintracciare la specificità dell'angolazione pedagogica in quanto elaborazione «originale di una sintesi interpretativa che scorge, in termini di intenzionalità, il *lavoro come luogo di realizzazione del soggetto come persona*»¹⁰⁶.

Si evidenzia, dunque, la necessità di favorire la diffusione di una *cultura della progettazione* che innervi gli istituti di istruzione e formazione: «compito prioritario appare quello di attuare una cultura organizzativa mirata a costruire comunità professionali personologicamente orientate, convinte, oltre che della irripetibilità del contesto, dell'unicità delle persone, della pro attività e agentività che è propria della persona, e consapevoli della forza trasformativa e sviluppativa personale e collettiva che consegue ai processi di formazione, caratterizzate dal ridursi delle relazioni gerarchiche e dell'affermarsi di reti e comunicazioni cooperative e coese»¹⁰⁷.

Ne consegue, la necessità di accreditare e far vivere il contesto di lavoro

¹⁰³ L. Gallino, *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Laterza, Roma-Bari 2008, p. 4

¹⁰⁴ Cfr. G. Alessandrini, *Risorse Umane e New Economy. Formazione e apprendimento nella società della conoscenza*, Carocci, Roma 2001, pp. 76-77.

¹⁰⁵ «Come persona, l'uomo è quindi soggetto del lavoro. [...] le attività del lavoro, al di là del loro contenuto oggettivo, devono servire alla realizzazione della sua umanità, al compimento della vocazione ad essere persona, che gli è proprio a motivo della sua umanità», (Cfr. G. Paolo II, *Laborem excersens*, in www.geocities.com/CapitolHill/Lobby/1697/laborem.html, consultato il 18/08/2014).

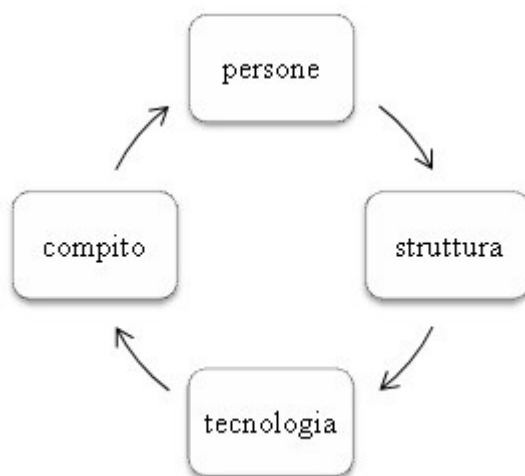
¹⁰⁶ G. Alessandrini, a cura di, *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano 2004, p. 35.

¹⁰⁷ B. Rossi, *Pedagogia delle organizzazioni*, cit., p. 14.

come luogo di formazione, come «educatore implicito», come singolare spazio di nuova e diversa educabilità, come luogo dove dare liberazione a «quell'intelligenza creativa che è necessaria per fare al meglio quello che va fatto»¹⁰⁸, come particolare e pertinente espediente per l'apprendimento e per la formazione e dunque per la soddisfazione della tensione e dell'impegno verso la ricerca del sé.

Si pensi ad una nuova centralità della persona come risorsa fondamentale non più ai soli fini produttivi, ma in quanto promotrice di un sistema di relazioni che viene a costituire l'organismo essenziale di ogni sua attività.

Conseguenza di ciò è un processo decisionale in continuo auto-aggiustamento, la ricerca di soluzioni ottimali in linea con le modalità operative tipiche dell'organizzazione.



La figura rappresenta una formulazione molto nota nel campo degli studi organizzativi, il “rombo” di Leavitt¹⁰⁹. La metafora che tale formalizzazione esprime è molto significativa per comprendere i rapporti intercorrenti fra gli elementi del sistema (la scuola rappresenta un classico esempio di sistema complesso), in quanto ne sottolinea l'interdipendenza; «il presupposto di base del modello è il concetto di sistema – in quanto potente dispositivo paradigmatico che ci aiuta a capire la realtà»¹¹⁰.

Da questo punto di vista, appare evidente come il «progressivo investimento

¹⁰⁸Cfr. *ivi*, p. 15.

¹⁰⁹ H. J. Leavitt, *The organizational word*, Harcourt Brace Javanovich, New York 1964.

¹¹⁰*Ivi*, p. 62.

sull'uomo come risorsa strategica vada al di là della pura cognitivizzazione strategica del lavoro, investendo appieno anche le dinamiche personali di significazione in cui l'autoeducazione appare investita»¹¹¹.

In tal senso, è in gioco la possibilità di concedere all'individuo l'opportunità di conquistare l'*autoidentità*, di conferire agli eventi un significato autenticamente personale, di recuperare la possibilità di veder affermati il senso di efficacia, competenza, e in tal modo di consentirgli di farsi autore di un equilibrio tra la sfera personale e quella lavorativa.

In questo senso il contributo della formazione può rivelarsi indispensabile in ordine alla costruzione di un nuovo modo di essere e di convivere, garante del riconoscimento dell'uguaglianza di ogni soggetto-persona, dell'apprezzamento della sua costitutiva unicità, «della realizzazione di un ambiente lavorativo in cui tutte le differenze siano legittimate a trovare il loro luogo di manifestazione e di arricchimento»¹¹².

In gioco è anche la creazione di contesti capaci di consentire alla persona di trovare nell'attività lavorativa lo spazio, il tempo, l'esperienza del miglioramento delle proprie aspettative, di sentirsi intellettualmente sfidata perché, come afferma Bauman, «la nostra vita è un'opera d'arte, che lo sappiamo o no, che ci piaccia o no. Per viverla come esige l'arte della vita dobbiamo porci delle sfide difficili da contrastare a distanza ravvicinata; dobbiamo scegliere degli obiettivi che siano ben oltre la nostra portata [...]. *Dobbiamo tentare l'impossibile*»¹¹³.

Per quanto concepibile è necessario un impegno unanime finalizzato a fare del lavoro un'opportunità formativa che, in quanto tale, è destinata alla valorizzazione e all'arricchimento della soggettività personale.

La pedagogia del lavoro pertanto deve riuscire ad indagare la dimensione valoriale del lavoro, in cui il valore viene prodotto più dalla ricerca che dalle *routine*, più dalla creazione di nuove conoscenze e metodologie che dall'ottimizzazione di quelle già note e verificate. Il binomio pedagogia-lavoro rappresenta pertanto lo spazio dove le trame, tracciate sulle *capacitazioni personali*¹¹⁴, tessono il valore dell'innovazione, dello sviluppo e delle libertà.

¹¹¹ G. Bocca, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia 1998, p. 101.

¹¹² Cfr. *ivi*, p. 136.

¹¹³ Z. Bauman, *L'arte della vita*, Laterza, Roma - Bari 2003, p. 27.

¹¹⁴ Cfr. A. Sen, *Etica ed economia*, Laterza, Roma - Bari 2001.

In tal contesto, lo sviluppo di forme generative della conoscenza non può essere più espressione «di un processo etero-diretto guidato dal potere previsionale e programmatorio di realtà tecno-strutturali: avviene il superamento della formazione finalizzata al modo di lavorare, in cui la produzione di valore si realizza tramite l'applicazione, spesso imitativa, di un sapere precedentemente appreso, semplicemente utilizzato o replicato»¹¹⁵.

Oggi la formazione non è pensabile come semplice opzione di adeguamento prestazionale ma diventa strategia valoriale capace di rilanciare saperi, progettualità e scelte del lavoratore o dello studente in alternanza formativa: la dimensione progettuale diventa il panorama di significatività educativa e generativa di un *agire lavorativo* sempre più flessibile (nel senso positivo del termine) e creativo.

¹¹⁵ M. Costa, *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Franco Angeli, Milano 2011, p. 75.

CAPITOLO II

PROSPETTIVE DI STUDIO SULLA FORMAZIONE E LAVORO

2.1 Formazione professionale tra ruoli tradizionali e nuovi fabbisogni

Nel dibattito pedagogico corrente, lo scenario formativo e di mercato del lavoro viene raffigurato, comprensibilmente, con espressioni che ne richiamano più la natura di minaccia e pericolo (per le persone, per le imprese, per la società ecc..) che non quella di risorsa e di opportunità. Come afferma Bresciani, «l'orizzonte della crisi incombe e contribuisce in misura determinante ad influenzare lo stesso modo di pensare i cambiamenti in essere»¹¹⁶, che vengono definiti e collocati nella società del *rischio*, dell'*incertezza*, delle *transizioni*.

Indubbiamente, la crisi che investe l'occidente industrializzato ed il nostro Paese fa emergere, dominante, il problema dell'occupazione.

La disoccupazione è «l'aspetto della questione sociale con il quale saremo sempre più alle prese nel prossimo futuro. In Italia essa è principalmente femminile, giovanile, meridionale. Occorrono salti di qualità che riguardano la vita produttiva, l'organizzazione e la qualità del lavoro. In questo contesto la formazione professionale ha un ruolo di primaria importanza»¹¹⁷.

In questo senso, una riflessione sistematica e critica sulla formazione professionale, rappresenta un'analisi della costruzione della soggettività degli uomini contemporanei *nel* lavoro e *col* lavoro.

Ogni evento fondamentale della vita comporta un importante cambiamento del nostro essere, un significativo riadeguamento di quanto sappiamo e di come sentiamo le persone, gli oggetti, il mondo circostante. Pertanto, «se l'uomo è un continuo farsi, egli si educa, si forma senza sosta: la formazione e l'educazione dell'uomo sono processi che non conoscono, né principio né fine, sono processi permanenti»¹¹⁸.

Da questa prospettiva si aprono numerosi interrogativi connessi alla

¹¹⁶ P. G. Bresciani, *L'orientamento al tempo della crisi, e oltre*, in Isfol, a cura di, *Rapporto Orientamento 2009. L'offerta di orientamento in Italia*, Isfol, Roma 2010, p. 217.

¹¹⁷ Ufficio Formazione Quadri, Sezione Scuola e Partecipazione Educativa, Convegno «*Formazione professionale e problemi dell'occupazione*», Firenze 1982.

¹¹⁸ R. M. Postiglione, *La formazione professionale. Appunti teorici su dispositivi didattici, pratiche sociali e politiche formative*, Anicia, Roma 2011, p. 40.

problematicità della *formazione* e in particolare della *formazione professionale*.

Nell'ultimo decennio il sistema formativo e quello dell'istruzione, sono stati al centro di un processo di innovazione, che ha insistito sulla «diversificazione degli interventi formativi, sulla flessibilizzazione nell'organizzazione dell'offerta, sul consolidamento della qualità dei servizi e, contemporaneamente, sull'integrazione delle stesse diverse componenti»¹¹⁹.

Oggi, la formazione professionale è oggetto di un numero inestimabile di pubblicazioni e di ricerche scientifiche. È divenuta da diversi decenni una delle voci di spesa più rilevanti dei governi regionali, e uno dei simboli principali delle politiche dell'Unione Europea.

In questa ottica, sono diverse le categorie di analisi utilizzate da studiosi di diversi indirizzi disciplinari, per descrivere un passaggio epocale nella quale i «fini erano certi e i mezzi scarsi, a una società in cui i mezzi sono abbondanti ma i fini incerti»¹²⁰. L'assunto che regge la presente proposta è che la formazione possa essere intesa come una categoria costitutiva di ordine primariamente pedagogico, capace di decifrare i numerosi cambiamenti della società contemporanea, fornendo risposte giustificate sul piano scientifico, progettuale ed operativo. Questa constatazione merita un'analisi peculiarmente attenta, se si vuole comprendere una trasformazione del sistema *formazione – lavoro*.

Lungo questa direzione, misurarsi con la categoria della formazione rimanda ad un lavoro di analisi che guarda al *soggetto – persona* e agli orizzonti pedagogici, antropologici e sociali.

Parlare di persona, in pedagogia, significa «convenire semanticamente su un concetto che annette alla persona un valore fondamentale attraverso cui misurare i principi dell'educazione e legittimarli»¹²¹. Ci si riferisce alla persona sottolineandone una specifica natura che attende di costituirsi nel tempo attraverso processi di crescita, sviluppo, formazione; «tale io-persona costituisce ed esprime una certa configurazione di senso non tanto in rapporto a criteri generali, quanto in rapporto ad

¹¹⁹ V. Neri, *Premessa*, in I. Bellini, G. Di Lieto, D. Morgagni, a cura di, *L'integrazione tra scuola e formazione professionale. Dalla diagnosi dei fabbisogni alle proposte di intervento per lo sviluppo del sistema*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 7.

¹²⁰ S. Meghnagi, *Il sapere che serve. Apprendistato, formazione continua, dignità professionale*, Donzelli, Roma 2012, p. 5.

¹²¹ V. Burza, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, Anicia, Roma 2008, p. 79.

una vicenda *personale*»¹²². Si tratta così di un'interpretazione personologica-esistenziale che, annette un ruolo decisivo alla formazione, interpretata come modo di essere e di costituirsi del soggetto-persona.

Ne consegue che, la persona non è un dato, ma un realizzarsi, non solo come individualità, ma come comunità; e il realizzarsi nell'atto comunitario viene a coincidere con il *darsi forma* che è la vera natura e la massima eccellenza dell'uomo nel cosmo. Se dunque nel significato di forma si può scorgere l'idea di formazione «vista come impegno personale per l'acquisizione della propria misura di umanità»¹²³, tale che ciascuno durante la vita è in costante ricerca - realizzazione della propria forma personale, sempre suscettibile di cambiamenti in base alla costitutiva incompiutezza di ogni singolo uomo.

Tale è la prospettiva della *pedagogia come scienza pratico – prescrittiva*, prospettiva in cui va necessariamente definita anche la formazione professionale in generale e, più in particolare, la formazione delle professionalità educative, formative e pedagogiche¹²⁴.

In questa prospettiva, chiamiamo *formazione professionale* lo sforzo consapevole di far imparare un mestiere, una professione, un'attività; «ogni azione che sia intenzionalmente orientata a promuovere, in un contesto relazionale opportunamente ed appositamente connotato in termini asimmetrici, l'approssimazione da parte di un soggetto al proprio *dover essere*, e dunque ad uno stato di realizzazione ideale, percepito dal soggetto stesso come fine da perseguire in quanto dotato di valore»¹²⁵.

Proponendo una sintesi con le parole di Kerschensteiner, la formazione professionale non è semplicemente una forma di addestramento di abilità manuali, ma una modalità di lavoro e di acquisizione di conoscenze generali su cui poter costruire gli apprendimenti futuri, adatta, soprattutto, per paesi che hanno adattato strategie economiche basate sulla valorizzazione dell'alta qualificazione¹²⁶.

¹²² S. Moravia, Il «*Mind-Body Problem*» e l'interpretazione personologico-esistenziale dell'uomo, in F. Cambi, a cura di, *La questione del soggetto tra filosofia e scienze umane*, Le Monnier, Firenze 2001, p. 17.

¹²³ C. Nanni, *Antropologia pedagogica. Prove di scrittura per l'oggi*, La Scuola, Roma 2002, p. 26.

¹²⁴ D. Gulisano, *La formazione professionale e l'apprendistato nella ricerca educativa*, Cooperativa Sociale Ragazzi in Volo, Ragusa-Catania 2013, p. 85.

¹²⁵ A. Licata, *Paradigmi giustificativi dell'azione professionale a confronto*, in G. Dalla Fratte, a cura di, *Pedagogia e formazione. Paradigmi giustificativi dell'azione professionale*, Armando, Roma 2005, p. 121.

¹²⁶ Cfr. G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, trad. it. di G. Calò, Bemporad, Firenze

Non è difficile riconoscere che, in passato, l'immagine del sistema di formazione professionale è stata ricondotta ad alcuni elementi che ne hanno determinato una connotazione sostanzialmente negativa.

In base a tali elementi, la formazione professionale si configura essenzialmente come «una scuola di seconda chance, finalizzata alla precoce professionalizzazione di giovani in difficoltà con lo studio; una scuola con una modesta qualità didattica [...], rivolta essenzialmente a mestieri operai e comunque a ruoli esecutivi, i quali offrono di norma ai giovani scarse prospettive di sviluppo professionale e di reddito»¹²⁷.

Si afferma, soprattutto nelle regioni meridionali e centrali ma spesso anche altrove, la cattiva tendenza a trasformare i beneficiari della formazione professionale in politiche attive del lavoro; come afferma Postiglione, «le strutture di formazione divengono il luogo di parcheggio o quarantena dei dirigenti in uscita dalle organizzazioni fondatrici; si perse in troppe situazioni qualsiasi percepibile relazione tra fabbisogni di competenza e professionalità dei cittadini e dei sistemi produttivi con le attività realizzate; si registrarono casi di malversazione consistenti in impieghi di risorse senza effettivo svolgimento di attività»¹²⁸.

Emblematico è il caso della regione Sicilia dove la formazione professionale *«non forma niente e non forma nessuno [...] la formazione che viene fatta da molti enti regionali non serve praticamente a nulla. Non serve a formare nessuno, se non a garantire un lavoro ai formatori, ma niente a chi dovrebbe essere formato. In determinati casi, gli artigiani, anziché corsi regionali, chiedono la legge sull'apprendistato «perché l'esperienza va fatta direttamente sul posto di lavoro o, comunque operando concretamente [...] basterebbe guardare alle esperienze di istituti tecnici di tutta Europa, dall'Olanda alla Germania, dall'Inghilterra alla Svezia, per scoprire senza fatica che lì nelle scuole ci sono officine vere, anche aperte al pubblico, dove si formano meccanici, ci sono sale per parrucchieri dove ragazze e ragazzi studiano per fare quel mestiere»*¹²⁹.

1935.

¹²⁷ P. G. Bresciani, *La formazione professionale nel tempo della crisi*, in *Professionalità. Europa 2020 La formazione professionale e le sfide del nuovo secolo*, La Scuola, Brescia 2011, p. 137.

¹²⁸ M. R. Postiglione, *Formazione e Lavoro (1861 – 2007). Ipotesi sull'evoluzione storica e sui caratteri di fondo dei segmenti professionalizzanti del sistema formativo italiano*, Anicia, Roma 2010, p. 109.

¹²⁹ Cfr. A. Lodato, *Confartigianato: Tanti corsi che non insegnano niente*, in «La Sicilia» del 13-12-2012, p. 6

Sicché, in molte regioni, il tessuto originario della formazione professionale viene alterato in nome di una ideologia statalista. Nelle ragioni in cui questo processo ha avuto luogo, la formazione professionale ha largamente perduto la sua dimensione e la sua capacità di inserzione nelle dinamiche del mercato del lavoro.

Ne consegue che, da un punto di vista concettuale, la formazione professionale rappresenta il luogo e il momento di collegamento tra il sistema produttivo e quello formativo. Si configura, così, uno stretto rapporto tra qualità dell'istruzione, finalizzata all'acquisizione di un sapere, e di una conoscenza complementare, non scissa da quella generale, proprio della formazione legata al lavoro.

In un simile contesto, gli obiettivi della formazione professionale sono suddivisi in tre momenti tra loro interrelati¹³⁰:

- acquisizione di capacità tecniche e scientifiche;
- acquisizione di un pensiero sistematico;
- acquisizione di un *habitus* all'esperienza associativa.

Nella condizione moderna del lavoratore, la consapevolezza delle sue mansioni nella rete delle relazioni sociali è sempre più parte rilevante del suo quadro professionale; è così che non solo le scienze esatte e naturali, ma aspetti sempre più ampi relativi alle scienze del comportamento diventano il presupposto necessario di una *formazione professionale polivalente*.

Ma quali sono, nel dibattito corrente, le sfide pedagogiche che lo scenario socio-economico odierno fa emergere per la formazione?

In sintesi richiamiamo i seguenti obiettivi¹³¹:

- definire e strutturare il ruolo della formazione come risorsa per le politiche attive del lavoro;
- delineare e strutturare il ruolo della formazione come risorsa per lo sviluppo settoriale e locale;
- sviluppare l'analisi dei fabbisogni come processo di *knowledge management*;
- sviluppare *workplace learning* (l'impresa come luogo di formazione).

¹³⁰ V. Telmon, *L'insegnante della formazione professionale: i ruoli e la loro valutazione*, F&L n. 71, Roma 1975, p. 75.

¹³¹ Cfr. P. G. Bresciani, *La formazione professionale nel tempo della crisi*, in *Professionalità. Europa 2020 La formazione professionale e le sfide del nuovo secolo*, cit., p. 140.

L'intesa tra Governo, Regioni e Parti Sociali del febbraio 2010¹³² insiste particolarmente su alcune di tali sfide emergenti, attraverso l'impiego delle risorse finanziarie per la formazione dei giovani, degli inoccupati, dei disoccupati, dei lavoratori in mobilità o momentaneamente sospesi.

Ferma restando la competenza esclusiva delle Regioni in materia di formazione professionale¹³³ e la conseguente facoltà di valutare autonomamente l'eventuale impiego di risorse finanziarie, il Governo, le Regioni, le Province autonome e le parti sociali concordano sui seguenti ambiti di intervento¹³⁴:

- 1) attivazione di una unità operativa straordinaria presso il Ministero del Lavoro per la raccolta dei fabbisogni di competenze e figure professionali rilevanti nei territori e nei diversi settori produttivi;
- 2) impiego diffuso del metodo concreto di apprendimento per

¹³²Cfr. *Intesa tra Governo, Regioni, Province autonome e Parti sociali. Linee guida per la formazione nel 2010*, in <http://www.camera.it/temiap/temi16/Intesa%20StatoRegioni%20del%2017%20febbraio%202010.pdf> consultato il 26/10/2014.

¹³³ Con la riforma del *Titolo V* della Costituzione del 2001 l'istruzione e la formazione professionale viene affidata alla legislazioni esclusive delle Regioni. Le Regioni esercitano, ai sensi dell'articolo 117 della Costituzione, la potestà legislativa in materia di orientamento e di formazione professionale in conformità ai seguenti principi:

- a) la coerenza tra il sistema di formazione professionale, nelle sue articolazione ai vari livelli, e il sistema scolastico generale quale risultato dalle leggi della Repubblica;
- b) assicurare la coerenza delle iniziative di formazione professionale con le prospettive dell'impiego nel quadro degli obiettivi della programmazione economica nazionale, regionale e comprensoriale, in relazione a sistematiche rilevazioni dell'evoluzione dell'occupazione e delle esigenze formative da effettuarsi in collaborazione con le amministrazioni dello stato e delle forze sociali;
- c) realizzare a favore degli allievi un sistema di servizi che garantisca il diritto alla formazione, rimuovendo gli ostacoli di ordine economico e sociale che condizionano la possibilità di frequentare i corsi;
- d) promuovere idonei interventi di assistenza psicopedagogica, tecnica e sanitaria nei confronti degli allievi affetti da disturbi del comportamento o da menomazioni fisiche o sensoriali, al fine di assicurarne il completo inserimento nell'attività formativa e favorirne l'integrazione sociale.

Inoltre, le Regioni attuano di norma iniziative formative dirette:

1. alla qualificazione e specializzazione di coloro che abbiano assolto l'obbligo scolastico e non abbiano mai svolto attività di lavoro;
2. all'acquisizione di specifiche competenze professionali per coloro che siano in possesso del diploma di scuola secondaria superiore;
3. alla qualificazione di coloro che abbiano una preparazione culturale superiore a quella corrispondente alla scuola dell'obbligo;
4. alla qualificazione di lavoratori coinvolti nei processi di riconversione.

(Cfr. Legge Costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3 *Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione*, in G.U. n. 248 del 24 ottobre 2001, Legge 21 dicembre 1978, n. 845, *Legge quadro in materia di formazione professionale*, in http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/121_78.pdf, consultato il 26/10/2014).

¹³⁴ Cfr. *Intesa tra Governo, Regioni, Province autonome e Parti sociali. Linee guida per la formazione nel 2010*, cit., p. 3.

“competenze”. Ciò significa: a) estendere la sperimentazione del libretto formativo quale strumento di registrazione delle competenze; b) affermare il valore dell’istruzione e formazione tecnico-professionale anche promuovendo l’integrazione con il lavoro attraverso reti e intese tra istituti tecnici e professionali, enti di formazione ed associazioni di settore; c) rilanciare il contratto di apprendistato nelle sue tre tipologie (professionalizzante, per l’esercizio del diritto-dovere di istruzione e formazione, di alta formazione universitaria) con l’obiettivo di garantire un percorso di formazione a tutti gli apprendisti;

- 3) l’ampliamento e la diversificazione delle azioni formative a favore degli inoccupati attraverso la promozione di tirocini di inserimento, corsi di Istruzione e Formazione Tecnico Superiore (IFTS), contratti di apprendistato e, in generale, promuovendo l’apprendimento nella impresa.

L’attenzione sembra quella di ridisegnare un unico sistema educativo all’interno del quale, accanto e in dialogo con i canali tradizionali dell’istruzione, «sia restituita dignità e riconoscimento di parità valoriale e contributiva all’elevazione e realizzazione della persona anche all’istruzione e formazione professionale»¹³⁵.

Il diritto alla formazione è individuale ed esigibile, almeno nell’ordinamento giuridico del nostro Paese, nascendo dal combinato disposto dell’art. 4 «La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendono effettivo questo diritto» e dell’ art. 35, «La Repubblica tutela il lavoro in tutte le sue forme ed applicazioni. Cura la formazione e l’elevazione professionale dei lavoratori»¹³⁶. È il diritto a perfezionarsi, a migliorarsi, a progettare la propria carriera impostando azioni che, attraverso l’acquisizione di ulteriori competenze, ne favoriscano il sistematico avanzamento.

La Repubblica inaugura una forma di partecipazione sociale più aperta e vivace, che vede nella formazione professionale uno degli ambiti più rilevanti di

¹³⁵ F. D’Aniello, *Il lavoro che educa. I percorsi di istruzione e formazione professionale*, Franco Angeli, Milano 2014, p. 35.

¹³⁶ Cfr. *Costituzione della Repubblica Italiana*, Tecnica della Scuola, Catania 2006.

protagonismo politico e sociale delle organizzazioni del lavoro¹³⁷. In questa fase, vengono fondate o trovano la loro definitiva configurazione giuridica molti degli Enti di formazione che tutt'ora operano: l'ENAI¹³⁸, i tre Enti sindacali (la CGIL l'ECAP – Ente Confederale Addestramento Professionale; la CISL lo IAL – Istituto Addestramento Lavoratori; la UIL l'ENFAP – Ente Nazionale Formazione e Addestramento Professionale), gli enti religiosi, ecc.

L'apogeo della formazione professionale è anche l'apogeo dell'ENAI (il maggiore tra gli Enti italiani di formazione professionale). Nelle sue connotazioni più generali, la vicenda dell'ENAI segue strettamente gli svolgimenti della storia economica, sociale e culturale del dopoguerra e, in particolare della vicenda dell'associazione «nel cui seno essa sorge»¹³⁹: le ACLI (Associazioni Cristiane Lavoratori Italiani)¹⁴⁰.

Al principio degli anni '60 si ha un'offerta formativa che per dimensioni, ampiezza e diffusione territoriale non conoscerà eguali fino ad oggi, a fronte di una partecipazione complessiva al sistema formativo più che raddoppiata.

L'ENAI, consapevole della sua centralità nel panorama socio-economico, dà vita a una rivista, «*Formazione & Lavoro*», che presto si impone come voce tra le più rilevanti del dibattito pedagogico italiano. Come dichiara Mattei, «la migliore ricerca educativa internazionale, a lungo assente nel dibattito italiano, vi trova voce e, soprattutto viene sperimentata nei centri ENAI, in una forma in dimensioni che la

¹³⁷R. M. Postiglione, *Formazione e Lavoro (1861 – 2007). Ipotesi sull'evoluzione storica e sui caratteri di fondo dei segmenti professionalizzanti del sistema formativo italiano*, Anicia, Roma 2010, p. 65.

¹³⁸L'ENAI - Ente Nazionale ACLI Istruzione Professionale - è una rete nazionale che offre servizi per l'istruzione, la formazione professionale e il lavoro ed è un ente morale (riconosciuto con DPR n.1113 del 05 aprile 1961), con personalità giuridica senza fini di lucro. ENAI è stato fondato nel 1951 dalle ACLI Associazioni Cristiane Lavoratori Italiani con cui condivide storia, cultura e valori. Oggi, ENAI possiede una «struttura organizzativa importante e un sistema di relazioni aperto e condiviso, con cui abbiamo realizzato nel tempo numerose esperienze di eccellenza. È presente in Italia con un nodo nazionale e diversi enti regionali. La rete dei nostri centri di formazione professionale conta 154 sedi accreditate, 1.365 aule e 776 laboratori. Nelle sedi degli ENAI Regionali lavorano più di 2.300 dipendenti, di cui 1.215 tra formatori e docenti. Collaborano con noi circa 5.200 consulenti. Siamo presenti anche in Europa, in Africa e in America Latina con sedi e uffici di rappresentanza», in (<http://www.enaip.it/chi-siamo/presentazione.html>, consultato il 30/10/2014).

¹³⁹R. Postiglione, *Formazione e Lavoro (1861 – 2007). Ipotesi sull'evoluzione storica e sui caratteri di fondo dei segmenti professionalizzanti del sistema formativo italiano*, cit., p. 160.

¹⁴⁰Le Acli sono nate per volontà della Chiesa Cattolica italiana in seguito all'accordo tra le correnti cristiana, comunista e socialista che avevano sancito la nascita di un "patto di unità sindacale" il 3 giugno 1944, stabilendo la costituzione di un sindacato unitario, la Confederazione Generale Italiana del Lavoro. Lo scopo era quello di dover rispondere all'esigenza di una organizzazione che potesse formare solidamente nella dottrina sociale cristiana i lavoratori cattolici. (Cfr. M. Meraviglia, *Pensate per un grande compito. Le Acli dopo cinquant'anni impegnate in una nuova nascita*, Aesae, Roma 1995).

scuola italiana non ha mai conosciuto»¹⁴¹.

Accanto a questo, lungo tutto il periodo che va dall'avvio della pubblicazione della rivista fino alla metà degli anni '80, l'ENAIIP è protagonista di innovazioni importanti nelle pratiche didattiche che vengono promosse nei confronti dei giovani, degli adulti disoccupati, dei migranti, per fini di promozione culturale o per il conseguimento di un titolo di studio.

La fine del boom economico segna l'avvio di una crisi profonda del sistema formativo nei suoi *segmenti professionalizzanti*, e della stessa formazione professionale che passerà alle Regioni.

Proprio nelle pieghe di questo rapporto, e delle sue patologie, si innesca la vicenda della formazione professionale, il cui riconoscimento avviene, prima attraverso la *Legge 845 del 21 dicembre 1978*, la quale disciplina all'art. 1 che:

«La Repubblica promuove la formazione e l'elevazione professionale in attuazione degli articoli 3, 4, 35 e 38 della Costituzione, al fine di rendere affettivo il diritto al lavoro ed alla sua libera scelta e di favorire la crescita della personalità dei lavoratori attraverso l'acquisizione di una cultura professionale. La formazione professionale, strumento della politica attiva del lavoro, si svolge nel quadro degli obiettivi della programmazione economica e tende a favorire l'occupazione, la produzione e l'evoluzione dell'organizzazione del lavoro in armonia con il progresso scientifico e tecnologico»¹⁴².

Con la Riforma del *Titolo V* della Costituzione¹⁴³, l'Istruzione e la Formazione Professionale viene affidata alla legislazioni esclusive delle Regioni.

A tal proposito, l'ISFOL¹⁴⁴ afferma che i percorsi di Istruzione e Formazione

¹⁴¹ F. Mattei, a cura di, *La formazione professionale. Scorci storici e problemi aperti*, Anicia, Roma 2012, p. 98.

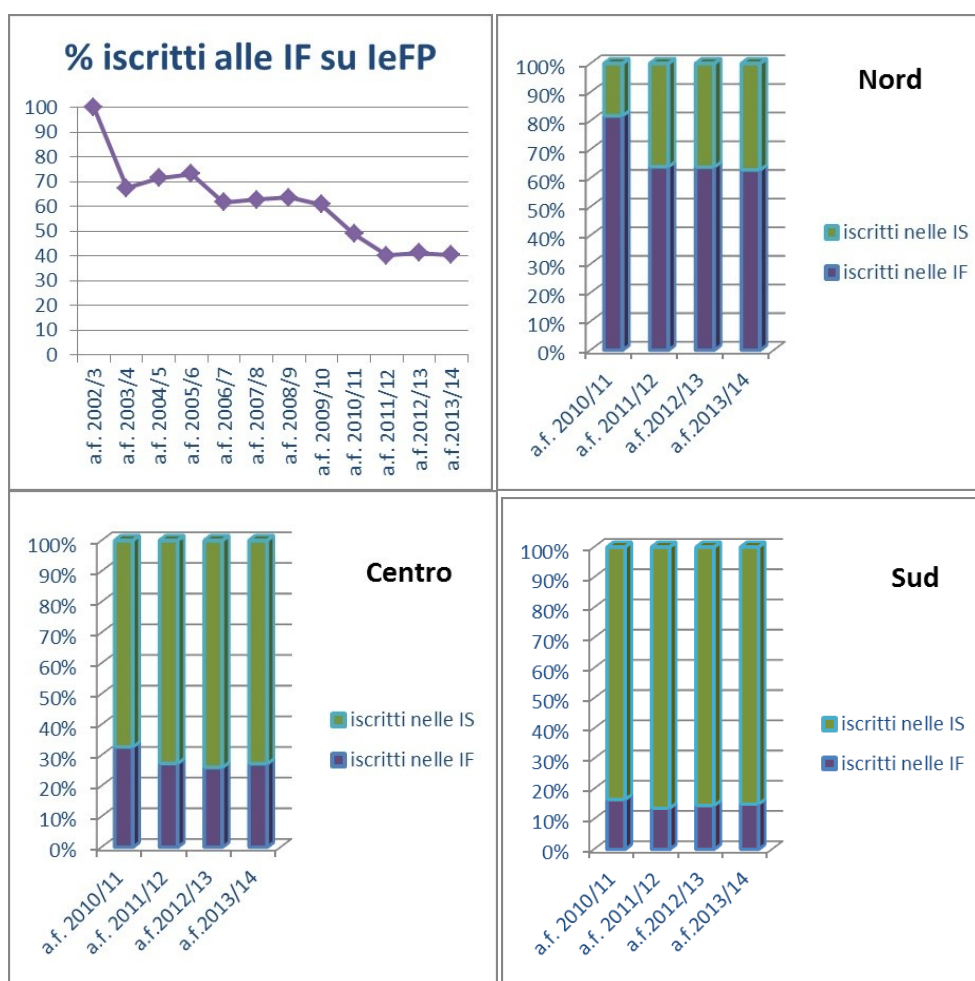
¹⁴² *Legge 21 dicembre 1978, n. 845*, in GU n.362 del 30-12-1978.

¹⁴³ Il Titolo V, parte Seconda, della nostra Costituzione è stato di recente oggetto di un ampio processo di riforma, avvenuto mediante l'approvazione della legge costituzionale n. 3 del 2001. Tale modifica ha inciso in modo netto sui rapporti tra gli enti costitutivi della Repubblica e tra lo Stato, le Regioni e l'Unione Europea. (Cfr. Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3 «*Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione*», in G.U. n. 248 del 24 ottobre 2001).

¹⁴⁴ L'ISFOL – *Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori* – è un ente nazionale di ricerca sottoposto alla vigilanza del Ministero del Lavoro e delle politiche sociali. Dal 1979 fa parte degli enti di notevole rilievo e nel 1999 viene riconfermato come ente dotato di indipendenza di giudizio e di autonomia scientifica, metodologica, organizzativa, amministrativa e contabile. L'Istituto opera nel campo della formazione, del lavoro e delle politiche sociali, al fine di contribuire alla crescita dell'occupazione, al miglioramento delle risorse umane, all'inclusione sociale e allo sviluppo locale. L'Isfol svolge e promuove attività di studio, ricerca, sperimentazione, documentazione, informazione e valutazione; fornisce supporto tecnico e scientifico alla Stato, alle Regioni e agli Enti Locali. (Cfr. http://www.isfol.it/chi_siamo, sito web consultato il 3/10/2013).

Professionale rappresentano «uno dei canali, insieme alla scuola secondaria superiore e all'apprendistato (a partire dai 15 anni, art. 3 del dlgs 167/2011), per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione (Legge 296/2006 e Decreto MPI n.139/2007) e del diritto-dovere all'istruzione e formazione per almeno 12 anni o fino al conseguimento di una qualifica nel sistema di IFP (Dlgs 76/2005)»¹⁴⁵.

Gli obblighi, definiti a livello normativo, rimandano all'esigenza di garantire che l'uscita dal sistema formativo nazionale avvenga a seguito dell'acquisizione, da parte di un giovane, di una qualifica o un diploma professionali a seguito di percorsi triennali e quadriennali del sistema di IFP, di una qualifica o un diploma acquisiti in apprendistato per i minorenni, o di un titolo di studio quinquennale rilasciato dalla scuola secondaria superiore.



Fonte: ISFOL, Iscritti IeFP al 1° anno nelle Istituzioni formative del Nord, Centro e Sud/Isole sul totale iscritti a. f. 2010-2014

¹⁴⁵ http://www.isfol.it/temi/Formazione_apprendimento/formazione-diritto-dovere, consultato il 5/11/2014.

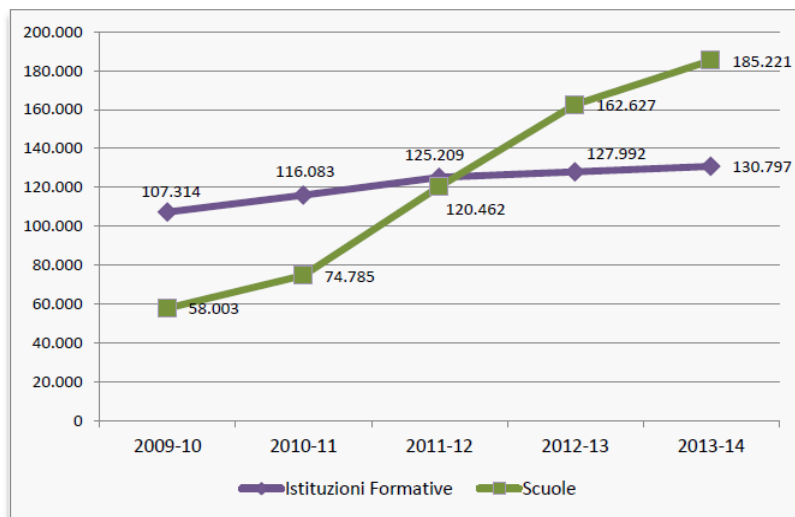
L'analisi dell'evoluzione degli iscritti per tipologia di intervento formativo evidenzia una crescita fortemente sbilanciata verso i percorsi IeFP realizzati presso le Istituzioni scolastiche. Dall'analisi dei dati riportati dall'ISFOL in merito al periodo formativo 2010-2014, si evince una forte affluenza di giovani iscritti agli IFP. In effetti, si possono inserire nei percorsi di IFP i giovani che, al termine della scuola secondaria di primo grado, decidano di assolvere l'obbligo di istruzione fino a 16 anni frequentando altri 2 anni presso un percorso di istruzione e formazione professionale di competenza regionale.

Tuttavia, una volta assolto l'obbligo di istruzione, un giovane ha il diritto-dovere di proseguire il suo iter formativo per acquisire, dopo 3 anni dall'iscrizione, una qualifica professionale e, dopo quattro anni, un diploma professionale, entrambi riconosciuti a livello nazionale.

Nel corso del 2013-2014, gli iscritti al triennio presso i Centri accreditati (Istituzioni Formative) superano le 130 mila unità, con un aumento del 2,2% rispetto all'annualità precedente, mentre gli iscritti ai percorsi IeFP¹⁴⁶ svolti a scuola superano i 185 mila giovani, con una crescita del 13,9%¹⁴⁷.

¹⁴⁶ Dall'anno scolastico 2010/2011, è entrata in vigore la riforma complessiva del secondo ciclo di istruzione e formazione, che si articola in percorsi di istruzione di durata quinquennale (licei, istituti tecnici, istituti professionali) e percorsi di istruzione e formazione professionale, di competenza regionale. Ora si può, al termine del 1° ciclo, assolvere l'obbligo di istruzione ed esercitare il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione sia nei percorsi di istruzione quinquennale, sia nei percorsi di istruzione e formazione professionale triennali o quadriennali (IeFP). Il sistema di istruzione e formazione professionale (IeF.P.) si articola in percorsi di durata triennale e quadriennale, finalizzati al conseguimento – rispettivamente – di qualifiche e diplomi professionali. Le qualifiche e i diplomi professionali, di competenza regionale, sono riconosciuti e spendibili a livello nazionale e comunitario, in quanto compresi in un apposito Repertorio nazionale, condiviso tra Stato e Regioni con Accordi del 27 luglio 2011 e del 19 gennaio 2012. A partire dai 15 anni di età, si può conseguire una qualifica professionale anche attraverso l'apprendistato di 1° livello (D.Lgs. 167/2011 art. 3), così come regolato dall'Accordo in Conferenza Stato Regioni del 15 marzo 2012. Al termine dei primi due anni, inoltre, viene rilasciato - su richiesta dello studente - il certificato delle competenze di base acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Le modalità organizzative e le metodologie di realizzazione dei percorsi prevedono attività di stage, di laboratorio e di tirocinio e si caratterizzano per flessibilità e personalizzazione. I percorsi IeFP sono realizzati dalle strutture formative accreditate dalle Regioni, secondo criteri condivisi a livello nazionale, oppure dagli Istituti Professionali, in regime di sussidiarietà, se previsto dalla programmazione regionale, ai sensi dell'Intesa in Conferenza unificata del 16 dicembre 2001. (Cfr., <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dg-ifts/area-iefp>, consultato il 09/07/2015).

¹⁴⁷ Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Istruzione e Formazione Professionale: una chance vocazionale A.F. 2013-2014. XXIII Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, Roma 2015, p. 6.



Fonte: Isfol su dati regionali e provinciali, rilevazione MLPS-MIUR

Ancora una volta va osservato come, piuttosto che il principio di sussidiarietà, che prevede il supporto delle Istituzioni Scolastiche nei territori dove l'offerta IeFP delle Istituzioni formative non fosse riuscita a coprire la domanda di formazione, si sia di fatto affermato un principio di progressiva sostituzione dei percorsi svolti presso gli Istituti Professionali di Stato rispetto quelli realizzati presso i Centri accreditati.

Giova ricordare come l'esperienza delle Istituzioni formative sui fronti antidispersione, rimotivazione e recupero dei soggetti deboli, sull'uso delle metodologie didattiche attive, nonché sulla progettazione e valutazione per competenze abbia prodotto, in questi anni, risultati particolarmente interessanti, sia in termini di successo formativo degli allievi, sia sul fronte dei costi dei percorsi¹⁴⁸.

Permane, ad oggi, la perplessità che i percorsi di IeFP possano essere realizzati, in molti territori dagli Istituti Professionale, che non sono sempre apparsi in grado di condurre a successo formativo gli allievi con maggiori difficoltà ed i cui esiti occupazionali continuano a risultare inferiori a quelli usciti dalle Istituzioni Formative.

A tal proposito, gli individui devono ritrovare fiducia nella formazione professionale, così come devono farlo le imprese: e la fiducia è il risultato di una storia e può svilupparsi solo a partire da esperienze positive di relazione, da una percezione di contiguità ai propri fabbisogni ed esigenze.

¹⁴⁸ Cfr. S. G. Maria, Z. Giacomo, a cura di, *I costi della IeFP. Una possibile comparazione tra pubblico sociale e pubblico statale*, Isfol Research Paper, Roma 2015, p. 13.

2.2 Progettare il sé professionale tra formazione tecnica e formazione umanistica

«La cultura ormai, non è solo frammentata in parti distaccate, ma anche spezzata in due blocchi. La grande disgiunzione tra la cultura umanistica e quella scientifica, delineatesi nel XIX secolo e aggravatasi nel XX, provoca gravi conseguenze per l'una e per l'altra. La cultura umanistica è una cultura generica, che attraverso la filosofia, il saggio, il romanzo alimenta l'intelligenza generale, affronta i fondamentali interrogativi umani, stimola la riflessione sul sapere e favorisce l'integrazione personale delle conoscenze. La cultura scientifica, di tutt'altra natura, separa i campi della conoscenza; suscita straordinarie scoperte, geniali teorie, ma non una riflessione sul destino umano e sul divenire della scienza stessa. La cultura umanistica tende a diventare come un mulino privato del grano costituito dalle acquisizioni scientifiche sul mondo e sulla vita, che dovrebbe alimentare i suoi grandi interrogativi; la cultura scientifica, privata di riflessività sui problemi generali e globali, diventa incapace di pensarsi e di pensare i problemi sociali e umani che pone».

(E. Morin, *Relier les connaissances*)

Quando si riflette sui rapporti complessi e per certi versi inquietanti tra uomo e tecnologia, e in particolare sui problemi provocati dalla tecnologia, ci si appoggia spesso sulla tacita ipotesi che l'uomo e la tecnologia siano due entità distinte e separate.

L'uomo è, per costituzione, un animale artificiale: è l'essere vivente che, a differenza degli altri, ha agito sulla natura, l'ha trasformata e manipolata, piegandola ai suoi bisogni e desideri. E la tecnica è quel genere di *fare* che, pone in essere qualcosa che non esisterebbe senza un intervento creativo dell'uomo.

Come ha efficacemente osservato Dewey, l'essere umano è un animale artificiale fin dalla sua comparsa sulla terra e la tecnica si è venuta sviluppando insieme con quella che chiamiamo civiltà¹⁴⁹.

La tecnica rafforza il soggetto-persona e, al contempo, lo condiziona, poiché essa impone un adeguamento del soggetto stesso alle sue forme, che ci contengono e ci governano, ci potenziano e ci conducono, ci alimentano e ci dominano.

Poiché la tecnica fa parte integrante dell'uomo, l'uomo contemporaneo non è «*homo sapiens* più tecnica, ma è *homo sapiens* trasformato dalla tecnica, dunque è un'unità evolutiva nuova, sottoposta a un nuovo tipo di evoluzione in un ambiente nuovo»¹⁵⁰. Così, se da un lato si favorisce l'espressione creativa del soggetto-persona, dall'altro essa ne limita le potenzialità.

Oggi viviamo un'esperienza entusiasmante, ma anche preoccupante,

¹⁴⁹ Cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2014.

¹⁵⁰ U. Margiotta, *Tecnologia e formazione per il III millennio*, in C. Gentili, a cura di, *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica. Scuola, Impresa, Professionalità*, Armando, Roma 2007, p. 11.

radicalmente inquietante. «E per molte ragioni: per gli effetti della tecnica; per il divorzio che inaugura rispetto alla soggettività; per il declino dell'*anthropos* che impone; per il dominio, sempre più ampio e capillare, che viene ad esercitare»¹⁵¹.

Tutto ciò ripropone la questione della tecnica come un problema decisivo, centrale, fondamentale, soprattutto in pedagogia.

Riflettere pedagogicamente sulla tecnica significa affrontare, almeno, tre problemi¹⁵²:

- 1) quale uomo pensare/progettare per stare nella tecnica assumendo una metacognizione critica rispetto alla forma storico-sociale che non possiamo non assumere;
- 2) quale mente formare: una mente a più dimensioni, plastica e dinamica, capace di collocarsi dentro e fuori la tecnica per viverla e dominarla ad un tempo;
- 3) quale cultura produrre, tenere in vita, progettare per rendere possibile la crescita della tecnica e il giudizio su di essa.

L'obiettivo, dunque, è quello di un impegno pedagogico per una nuova riflessione sul lavoro, frutto di un connubio tra saperi tecnici e umanistici, tra competenze tecnico-professionali e competenze di base, tra dimensione personale e dimensione socio-culturale a fronte del rischio dell'assenza di un progetto personale che influenzi le imprese e le organizzazioni.

Realizzare tale percorso è possibile solo attraverso la promozione nello studente di competenze personali, relazionali e organizzative utili a far fronte alle grandi trasformazioni che investono il mondo del lavoro contemporaneo, capaci di modificare la flessibilità, il cambiamento, l'instabilità in possibili risorse di sviluppo personale: di «trasformare l'emergenza del negativo in scoperta del positivo»¹⁵³.

Tali parole ci inducono, per l'appunto, a non dimenticare che il contributo originale della pedagogia non è soltanto quello connesso al passaggio dalla *teoria* alla *prassi*, collegato alla ricerca di strategie d'azione per attraversare/giudicare la tecnica e per resistere al suo dominio. Compito della pedagogia, è quello di «tutelare l'uomo soprattutto nella propria storicità, ma anche nella sovrastoricità, nel suo porsi

¹⁵¹ A. Mariani, *Il "grado zero" della tecnica/tecnologia*, in C. Laneve, R. Pagano, a cura di, *La pedagogia nell'era della tecnica. Derive e nuovi orizzonti*, Pensa Multimedia, Lecce 2006, p. 15.

¹⁵² Cfr. U. Galimberti, *Psiche e Techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 2000, p. 230.

¹⁵³ H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano 2011, p. 31.

ad attore della storia e a detentore della categoria della possibilità, della trascendenza, dell'utopia»¹⁵⁴.

È evidente come, il discorso fra tecnica e pedagogia, vada analizzato nella prospettiva dell'educazione dell'uomo in quanto persona, ovvero di un «essere sempre dialetticamente immerso nella tensione tra immanenza e trascendenza, tra universalità e storicità. Non una persona alienata dalla tecnica, ma protesa a realizzarsi in tutta la sua umanità»¹⁵⁵.

È possibile assistere così ad un diverso legame tra *pensiero teorico* e *pensiero pratico*, tra intelligenza al lavoro e azione lavorativa, tra «sapere e fare, tra conoscere – sapere – fare con il corpo, tra sapere prodotto dalla mente e sapere prodotto attraverso il corpo e conservato in questo, tra formazione, conoscenza, apprendimento e lavoro»¹⁵⁶.

In questo senso si delinea un nuovo rapporto tra chi impara e chi lavora, tra apprendimento formale e apprendimento non formale e informale, e pertanto tra formazione iniziale e formazione continua.

Saperi teorici e pratici possono coniugarsi lì dove, come precisa Gardner, la «mente disciplinare rappresenta un modo peculiare di guardare il mondo, che caratterizza ogni singola professione ma al contempo risponde ad un buon lavoro che può essere altamente disciplinato ma che deve anche essere responsabile e deve far star bene»¹⁵⁷.

Come afferma Morin, è meglio «una testa ben fatta che una testa ben piena»; cosa significa “una testa ben piena” è chiaro: «è una testa nella quale il sapere è accumulato, ammucciato, e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso», invece una testa ben fatta è «una testa atta a organizzare le conoscenze così da evitare la loro sterile accumulazione»¹⁵⁸.

Proprio in quanto il nostro modo di conoscenza distingue gli oggetti tra di loro, ci è necessario concepire ciò che li interconnette. È necessità cognitiva porre una comprensione specifica nel suo contesto, in tal caso lavorativo, e situarla in un

¹⁵⁴ A. Mariani, *Il “grado zero” della tecnica/tecnologia*, cit., p. 17.

¹⁵⁵ R. Pagano, *Pedagogia e Tecnica. Coincidentia oppositorum*, in C. Laneve, R. Pagano, a cura di, *La pedagogia nell'era della tecnica. Derive e nuovi orizzonti*, cit., p. 41.

¹⁵⁶ B. Rossi, *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Guerini, Milano 2008, p. 198.

¹⁵⁷ H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, cit., p. 136.

¹⁵⁸ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000, pp. 18-21.

insieme.

Una formazione separata dalle pratiche lavorative, finisce con il limitarsi alla trasmissione di informazioni di carattere esclusivamente teorico, compiuta irregolarmente in luoghi e tempi separati dai reali contesti di lavoro¹⁵⁹. È una formazione destinata essenzialmente all'erogazione più o meno astratta e, come dichiara Rossi, «scolasticamente pensata, organizzata e agita di saperi/tecniche/valori, fondata sullo schema lineare della razionalità strumentale»¹⁶⁰.

Una errata separazione tra teoria, tecnica e pratica, dichiara Bertagna, come se davvero «nell'uomo potesse esistere un fare che non pensa e un pensiero che non fa. Cosicché chi studia non lavora né deve lavorare, e chi lavora significa che non studia»¹⁶¹.

Ma è davvero possibile produrre idee, magari in Università, senza produrre al contempo le macchine o le condizioni materiali che le rendono tali?

Come afferma magistralmente Martinotti, «il problema, da noi, non è la mancanza di cultura, ma l'esistenza di una cultura sbagliata, molto umanistica, retorica, che si guarda all'interno e si auto compiace. [...] I nostri intellettuali sono spesso parolai, che non fanno coincidere le proprie parole e idee con la realtà»¹⁶².

Per questo l'insegnamento in "laboratorio" diventa una qualità determinante: decifrare idee in operazioni e produzioni, risolvere problemi reali, formulare progetti, realizzarli e scoprire la differenza tra la teoria e la pratica, ecc.

Rendere l'attività laboratoriale uno spazio consueto nella pratica didattica significa ripensare l'idea di laboratorio come luogo "dimostrativo", promuovere un'interpretazione dei laboratori come palestre di innovazione, legate allo stimolo delle capacità creative e di *problem solving* degli studenti. Questo permetterà di cominciare a «ripensare l'interfaccia della scuola stessa. Oltre alle mura dell'edificio scolastico, i primi alleati saranno i "laboratori del territorio" pubblici e privati (come i *Fab Lab* e i *living labs*, laboratori d'impresa, botteghe artigianali ecc.)¹⁶³.

¹⁵⁹ Cfr. D. Gulisano, *Processi di innovazione nell'alternanza scuola-lavoro: una prospettiva pedagogica*, in AA. VV., *Istruzione superiore, alta formazione e dottorati di ricerca*, in «Cqia Rivista Formazione, lavoro, persona», Anno IV, n. 14, Settembre 2014.

¹⁶⁰ B. Rossi, *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, cit., p. 200.

¹⁶¹ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000, p. 40.

¹⁶² G. Martinotti, *Molta retorica, poca osservazione*, in «Europa», 17 agosto 2005, p. 7.

¹⁶³ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *La buona scuola. Facciamo crescere il paese*, Roma 2014, p. 113.

A tal fine *un'economia della conoscenza* è anche, al tempo stesso, *un'economia dell'apprendimento* in quanto i processi di produzione, di scambio e di sviluppo esigono nei suoi attori una capacità diffusa ad accostarsi, assumere, e fare propri i nuovi saperi, sostenendo così una dinamica innovativa che governa la competitività. Tuttavia ora si è affermata la consapevolezza della esistenza di «discontinuità»¹⁶⁴ che richiedono nuove politiche e un pensiero sempre più critico e complesso.

La crisi del paradigma dello sviluppo lineare e progressivo produce così nuovi interrogativi non solo sul tipo di tecnologia necessaria, ma anche sulle politiche e sulle scelte di *formazione tecnica e professionale* più opportune.

Per essere correttamente intesa la razionalità della tecnica deve essere colta nella sua specificità che la differenzia da quella teoretica e da quella pratica.

La *teoretica*, sin dai tempi di Aristotele, indaga sui principi primi universali e atemporali, la *pratica* si pone il problema del come dovrebbe essere il giusto comportamento umano, invece la *tecnica*, come afferma Latouche, fa soprattutto i conti con il futuro nei confronti del quale «ha degli scopi e non dei fini»¹⁶⁵.

Il tempo verbale della tecnica è il futuro; «Essa non è mai compiuta, è sempre *imperfecta*. Altra sostanziale differenza della razionalità tecnica rispetto alle altre è l'implicazione della manualità e della operatività. Non a caso i latini resero il greco *techne* con *arsartis*, arte da cui anche articolazioni del corpo e artigiani, ovvero chi opera con le mani»¹⁶⁶

In altri termini, «cambiare paradigma pedagogico dell'apprendimento, e passare da una scuola parlata e seduta ad una scuola riflessivamente agita, in movimento e produttiva»¹⁶⁷.

A tal fine, le specifiche formule in cui il rapporto tra studio e lavoro, e teoria

¹⁶⁴ Come afferma Colasanto, «la prima di queste discontinuità riguarda la categoria stessa di sviluppo e la tipologia delle sue determinanti. [...] Una seconda grande discontinuità che è importante rilevare riguarda il lavoro, il suo modo d'essere. L'ingresso nella società dei lavori delinea uno scenario di pluralizzazione del lavoro sotto il profilo professionale e settoriale, della prestazione e della tutela. Si indebolisce il "compromesso fordista" di un lavoro a tempo indeterminato [...]. Diventa più difficile progettare nel lungo periodo non solo la carriera ma la stessa vita individuale e familiare». (Cfr. AA.VV., *L'istruzione tecnica e professionale verso un nuovo futuro*, Annali della Pubblica Istruzione, 2007, 115-116, pp. 60-61).

¹⁶⁵ S. Latouche, *La megamacchina. Ragione tecnoscientifica, ragione economica e mito del progresso*, Bollati Boringhieri, Torino 1995, p. 55.

¹⁶⁶ R. Pagano, *Pedagogia e tecnica. Coincidenza oppositorum*, in C. Laneve, R. Pagano, a cura di, *La pedagogia nell'era della tecnica. Derive e nuovi orizzonti*, cit., p. 39.

¹⁶⁷ G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, p. 107.

e pratica si concretizzano, richiedono, al di là della molteplicità delle soluzioni, una dimensione costante di completezza e di coerenza interna.

Come dichiara Schutz «il lavorare è costituito dall'azione nel mondo esterno basata su un progetto e caratterizzata dall'intenzione di portare a compimento lo stato progettato attraverso movimenti corporei»¹⁶⁸; non si lavora mai, quindi, solo con la testa: si lavora sempre con tutto il corpo. Qualsiasi lavoro, in qualsiasi contesto, «è un sapere pratico in azione, nella sua integralità, nel mondo e nell'esistenza»¹⁶⁹.

Una progettualità educativa centrata sullo sviluppo della persona ha nella formazione una dimensione importante per consigliare, supportare il soggetto perché apprenda, in modo attivo e partecipe, «la molteplicità dei simboli della cultura che l'uomo nel corso del tempo ha creato e crea per rappresentare e comunicare la propria esperienza nel mondo e con il mondo»¹⁷⁰.

Si conclude ribadendo che la pedagogia è fortemente sollecitata a fare i conti con il *pensiero pratico* attraverso un'opera non solo di lettura e di interpretazione critica della tecnica, ma anche di rinnovamento e di elaborazione dialettica che ad essa stessa permetta di evidenziare i propri quadri di riferimento, ridisegnare il tratteggio delle questioni, ampliare le coordinate dei vari punti di vista.

2.3 Giovani e lavoro: una sfida formativa permanente

«Desidererei ricordare a tutti, soprattutto ai governanti
impegnati a dare un profilo rinnovato agli assetti economici e sociali del mondo,
che il primo capitale da salvaguardare e valorizzare è l'uomo,
la *persona* nella sua integrità:
l'uomo infatti è l'autore, il centro e il fine di tutta la vita economico-sociale»
(Papa Benedetto XVI, *Caritas in Veritate*)

Imprevedibilità, tempestività, settorialità, produttività, sono le chiavi di lettura di un processo economico che si è protetto sotto il nome di *flessibilità*, ma che in realtà procede in ottica perfettamente economico-produttiva, in una corsa

¹⁶⁸ S. Schutz, *Saggi sociologici*, Utet, Torino 1979, p. 186.

¹⁶⁹ «Ma cosa significa lavorare, inteso come sapere pratico in azione? Non vuol dire conoscere per teoria astratta una serie più o meno complessa di procedure operative. Potremmo dire possedere, a livello formale, nella testa, una precisa sequenza di “saper fare”, di “sapere come si fa qualcosa di più o meno complicato”. Sapere pratico in azione è, al contrario, praticare come si deve tutte le abilità possedute in situazioni concrete, e dimostrare di farlo bene durante l'azione e quando essa è conclusa», (G. Bertagna, *Lavoro e Formazione dei giovani*, cit., p. 67).

¹⁷⁰ L. Rosati, *Nuovi saperi e apprendimenti significativi tra tecniche e tecnologie*, Anicia, Roma 2003, p. 68.

incurante di chi resta indietro, della dignità del lavoratore, della relazionalità, della stabilità e di una *progettualità umana*.

Se la società postmoderna ha «creato la disoccupazione e la precarietà del lavoro giovanile attraverso una specifica cultura secolarizzata-strumentale del lavoro e una parallela struttura sociale che valorizza solo gli aspetti utilitaristici del lavoro»¹⁷¹, si tratta di riconfigurare culturalmente la questione che attiene alla relazione formativa della progettualità di vita e lavorativa del giovane.

In via generale, è possibile osservare che ciò che è definibile come *dimensione progettuale nella vita del giovane* si costituisce ed accade all'interno di un desiderio e di una non sempre precisa speranza. Il progetto, infatti, risponde sempre ad una dimensione «auto-direttiva, unitaria, integrata ed evolutiva, al desiderio di mantenere e migliorare il proprio esistere e alla speranza di far fronte al dover essere che riempie il vuoto esistenziale anche quando la noia, l'apatia e l'indifferenza del presentismo sembrano avere la meglio»¹⁷².

In tale prospettiva, i problemi dei giovani connessi alle situazioni di crisi economica del lavoro, non possono essere affrontati in modo isolato ma, devono essere coniugati con tutte le altre questioni presenti nell'agenda delle politiche attive del lavoro, della scuola, della famiglia, etc.

A tal fine, la scuola e la famiglia necessitano di oneste collaborazioni con le agenzie formative del territorio e della società tutta, per debellare o ridurre emergenze pedagogiche ed, in taluni casi, familiari che incombono sempre di più in questo tempo, nonché per sviluppare nei giovani, come sostiene Nussbaum, «capacità essenziali: a pensare criticamente; a trascendere i localismi e ad affrontare i problemi mondiali come *cittadini del mondo*»¹⁷³.

In questo senso, pensare ad una pedagogia del lavoro, nella quale la prassi lavorativa sia sottesa da una teorizzazione di tipo pedagogico, che permetta una

¹⁷¹ C. Gentili, *Scuola e impresa. Teoria e casi di partnership pedagogica*, Franco Angeli, Milano 2012, p. 52.

¹⁷² Come sottolinea Filippi, le supreme minacce che insidiano la vita dei giovani sono oggi non tanto «quelle dell'esaurimento delle risorse, della catastrofe ambientale, della distruzione nucleare [...]: ma sono connesse al rischio dell'esaurimento del senso e più esplicitamente della speranza e della capacità progettuale. [...] L'uomo ha infatti bisogno di senso, di verità, di certezze, per appassionarsi alla vita, per non stare in questo mondo come cliente provvisorio e scontento, per spendere invece quest'unica vita che egli ha, con franchezza e senza pentimenti», in (N. Filippi, *Per una dimensione pedagogica della speranza*, in *Pedagogia e vita*, n.3, Brescia 2004, pp. 86-88).

¹⁷³ Cfr. C.M. Nussbaum, *Citizens of the Word: A classical defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge 1997, in P. Mulè, *I processi formativi le nuove frontiere dell'educatione e la democrazia. Questioni pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce 2015, p. 136.

«lettura del problema strutturata attraverso categorie opposte a quelle attuali, è un compito oltre che reinterpretativo, anche fondativo, poiché la pedagogia ha spesso mostrato poco interesse per la tematica»¹⁷⁴. Si vuole pensare allora ad una pedagogia del lavoro che strutturi la propria identità epistemologica e che rivolga la propria attenzione alla prassi lavorativa, intesa non solo come formazione.

Inoltre, in quanto orientata all'uomo, si rifiuta il predominio di produttività, individualismo e successo personale; e si auspica «il dialogo con l'etica del lavoro, con la sociologia del lavoro e con tutte quelle scienze umane che guardano al lavoro e all'uomo-lavoratore, protagonista di tale pratica»¹⁷⁵.

Proprio con questa idea pedagogica nasce la volontà di voler analizzare il rapporto esistente tra *lavoro* e *progetto di vita*, rapporto che si struttura principalmente in età giovanile.

In questo senso assume un ruolo predominante la progettualità, categoria onnicomprensiva dell'agire umano, dell'intenzionalità e del senso. Infatti che sia progetto di soggetto-persona o di vita, il lavoro ne è parte importante e rientra appieno nella sua trattazione pedagogica. Il lavoro è quindi parte del soggetto di vita e ad esso è correlato, solo se lo stesso lavoro vuol essere progetto *con* e *per* la persona.

In questa prospettiva, Pati afferma che «per converso rinunciare a progettare è dire *No* alla possibilità di crescere, di “umanarsi”, di divenire secondo una prospettiva originale intenzionalmente prescelta, a tutto vantaggio dell'inautenticità esistenziale, della casualità comportamentale, del passivo adeguamento al procedere degli eventi»¹⁷⁶.

Il progetto pedagogicamente inteso, dunque, si presenta come un *agire generativo*¹⁷⁷ che, a partire prima da una intuizione e poi da una previsione di azione, conduce il soggetto verso il possibile e ancora indefinibile.

¹⁷⁴ G. Balzano, *Giovani e lavoro: un problema pedagogico aperto*, in Semestrare SIPED, *Progetto generazioni. I giovani, il mondo, l'educazione*, Napoli 2010, p. 259.

¹⁷⁵ *Ibidem*.

¹⁷⁶ L. Pati, *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, La Scuola, Brescia 2007, p. 25.

¹⁷⁷ «Il lavoratore generativo risponde a processi e ad esperienze motivazionali di necessità in situazione di intercostruzione e di interrelazione interdipendente e reciproca tra sé e gli altri; tra sé, le istituzioni e le organizzazioni; tra sé e le culture. [...] La pedagogia dell'agire lavorativo è formazione dell'esistenza come ambito di interconnessione umana attraverso cui il lavoro diventa identità e prospettiva, azione e relazione, riconoscimento e libertà», in (M. Costa, *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Franco Angeli, Milano 2011, p. 191).

In questo senso diventa necessario rileggere la posizione delle scienze pedagogiche e della riflessione educativa, alla luce dei nuovi cambiamenti che incidono non solo sulle situazioni ma sui singoli soggetti-persona, che le condizioni sociali e produttive mettono in campo. Il lavoro entra nella prospettiva formativa come quel valore che traduce la *dimensione generativa, progettuale e produttiva della intersoggettività*, concorrendo alla *formazione integrale della persona*. Per dirla con le parole della Arendt: «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. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità»¹⁷⁸.

Ne consegue che il lavoro, quale luogo di formazione e di esercizio della relazione, può, se reinterpretato in chiave pedagogica, essere momento di crescita dell'uomo sotto ogni aspetto e incentivo alla strutturazione e alla realizzazione del proprio progetto di vita.

Lungo questa direzione si erano mossi già gli studi di Rifkin, quando sosteneva che: «è possibile immaginare che entro il ventunesimo secolo la tecnologia intelligente sostituirà buona parte del lavoro umano [...]. Le persone, invece, dovrebbero essere liberate per generare valore intrinseco e rinvigorire il senso di una comunità condivisa. [...] Ciò che ora si richiede è la volontà e la determinazione necessarie per cominciare questo definitivo viaggio umano»¹⁷⁹. Viaggio umano che richiede necessariamente un contributo di tipo pedagogico fondato sui pilastri della relazionalità e, soprattutto, della progettualità nel pieno rispetto della dignità del soggetto-persona. Scrive infatti Elia che: «il lavoro è il lavoro dell'umanità; è ciò che mette in comunicazione attraverso i tempi, le varie generazioni: esserne esclusi, dunque, significa essere esclusi da questa comunicazione e dall'appartenenza a una stessa comunità, quella umana»¹⁸⁰.

Parimenti, in un tempo caratterizzato dall'incertezza, forte è il vincolo che lega la crescita culturale del lavoratore e il rispetto della sua dignità, lo sviluppo del suo sapere professionale e la pratica effettiva dei suoi diritti, il possesso di

¹⁷⁸ H. Arendt, *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 2015, p. 128.

¹⁷⁹ J. Rifkin, *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato*, Mondadori, Milano 2009, p. LVI.

¹⁸⁰ G. Elia, *Governo di sé, sviluppo delle potenzialità residue e dinamiche sociali*, in L. Pati, L. Prenna, a cura di, *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano 2008, p. 188.

conoscenze e competenze e il riconoscimento di sé e la struttura identitaria, la valorizzazione delle sue competenze e la soddisfazione del suo diritto all'apprendimento continuo e dell'occupabilità, il conseguimento di conoscenze e il guadagno di un'identità professionale positiva.

Un giovane si apre a tutto ciò in un orizzonte non ben decifrabile, dove la precarietà è nascosta dalla flessibilità, l'incertezza dalle trasformazioni globali e il rispetto dell'uomo dalla sua capacità di generare profitto.



Fonte: ISFOL, Giovani e lavoro: tra realtà e disincanto, 2015

Il maggior costo umano dei lavori flessibili è riassumibile nell'idea di *precarietà*. Essa prende forma e sostanza, per una *persona*, attraverso l'inserimento in una lunga sequenza di contratti lavorativi a tempo determinato, senza alcuna certezza di riuscire a stipulare un nuovo contratto prima della fine di quello in corso o poco dopo.

Il termine precariato, dunque, non connota semplicemente «la natura del

singolo contratto atipico, bensì la *condizione umana, sociale e formativa* che deriva dalla sequenza di questi tipi di contratti. [...] Nessun settore dell'economia e del mercato del lavoro sfugge a questa regola»¹⁸¹.

Di conseguenza, la precarietà implica primariamente l'insicurezza, passata e futura del soggetto – persona. Insicurezza che, muovendo dalle condizioni di lavoro, diventa insicurezza delle condizioni di vita e delle possibilità di *rimanere progettuali*, per esser capaci di dar forma a nuovi orizzonti possibili.

In questa prospettiva «i nostri giovani incontrano il lavoro in età troppo avanzata e, per di più, con conoscenze poco spendibili anche per l'assenza di un vero contatto con il mondo del lavoro in ragione del noto pregiudizio che vuole che chi studia non lavori e chi lavora non studi»¹⁸².

Quasi del tutto assenti, nonostante gli sforzi compiuti in questi anni, sono i moderni servizi di collocamento e orientamento al lavoro che possono favorire una più veloce transizione verso il mercato del lavoro consentendo altresì, alle istituzioni scolastiche e alle università, la continua *riprogettazione* e l'adattamento della offerta formativa e un costante contatto con il territorio in cui operano.

Solo recuperando la valenza educativa e culturale del lavoro, potremo superare antichi vizi e pregiudizi, soprattutto verso il lavoro manuale e l'istruzione tecnico e professionale, che allontanano i giovani da prospettive professionali che potrebbero invece essere luogo di straordinaria realizzazione di sé e del bene comune.

In definitiva, per la piena occupabilità giovanile si individuano *sei aree* di intervento indispensabili per innalzare le competenze chiave¹⁸³ di ogni persona e favorirne la crescita umana, culturale e sociale per tutto il corso della sua vita¹⁸⁴:

1. *facilitare la transizione dalla scuola al lavoro*. La difficile transizione dal mondo dell'istruzione e della formazione a quello del lavoro è una delle principali criticità del nostro Paese, evidenziata in tutti i

¹⁸¹ L. Gallino, *Vite rinviate. Lo scandalo del lavoro precario*, Laterza, Roma-Bari 2014, p. 8.

¹⁸² Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali e Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Italia 2020. Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*, Roma 2009, p. 4.

¹⁸³ Cfr. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*, Bruxelles 2006.

¹⁸⁴ Cfr. Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali e Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Italia 2020. Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*, cit., p. 8 e sgg.

*benchmark*¹⁸⁵ internazionali. Moderne leve di *placement* possono essere, in questa prospettiva, i percorsi formativi in alternanza scuola-lavoro e, in particolare, in apprendistato che consentono con un'esperienza pratica e in un assetto produttivo autentico, il conseguimento di un titolo di studio.

2. *rilanciare l'istruzione tecnico-professionale*. L'istruzione tecnica rappresenta un'opportunità per i giovani e per le imprese. La ripresa economica dell'Italia non potrà prescindere dalla rinascita del settore manifatturiero e del *made in Italy* che sono storicamente legati agli istituti tecnici. Questa grave anomalia impone, per un verso, il potenziamento delle azioni di orientamento e, per l'altro verso, la riorganizzazione, il rilancio e la riqualificazione della istruzione tecnica, che va sviluppata sino a livello terziario con la costituzione degli istituti tecnici superiori nelle aree tecnologiche più strategiche per l'innovazione e la competitività, anche mediante il ricorso all'apprendistato di alta formazione;
3. *rilanciare il contratto di apprendistato*. Lungi dall'essere un "semplice" contratto di lavoro, l'apprendistato rappresenta un innovativo strumento di *placement*, fondato sull'integrazione tra sistema educativo e formativo e mercato del lavoro, che supera l'artificiosa distinzione tra formazione "interna" e formazione "esterna" all'impresa, consentendo ai giovani un rapido e stabile ingresso nel mondo del lavoro;
4. *ripensare l'utilizzo dei tirocini formativi, promuovere le esperienze di lavoro nel corso degli studi, educare alla sicurezza sul lavoro*. I tirocini formativi e di orientamento hanno svolto un ruolo fondamentale per avvicinare le sedi dell'istruzione e della formazione al mercato del lavoro. Accanto a buone prassi si registrano, tuttavia, fenomeni di preoccupante degenerazione dei tirocini formativi e di orientamento che, non di rado, sono utilizzati come canale di reclutamento di forza lavoro a basso costo senza alcuna valenza

¹⁸⁵ Test appositamente studiato per valutare le prestazioni di un dispositivo o l'efficacia di un processo tecnico o di uno strumento finanziario in rapporto ad uno standard di riferimento. Cfr. http://dizionari.corriere.it/dizionario_inglese/Inglese/B/benchmark.shtml, consultato il 07/04/2015.

formativa. Il loro utilizzo, pertanto, può e deve essere ripensato e rivalutato soprattutto alla luce della più recente evoluzione del quadro legale di riferimento in materia di agevolazioni dei giovani nel mercato del lavoro. Il collegamento stabile tra la scuola e il mondo del lavoro, anche attraverso tirocini ed esperienze di lavoro, assume un ruolo decisivo per promuovere e sostenere lo sviluppo e la diffusione della cultura della prevenzione negli ambienti di vita, studio e lavoro. In questa prospettiva l'educazione alla tutela della salute e sicurezza sul lavoro può infatti assumere, nel complesso della programmazione didattica delle scuole dell'autonomia, una valenza concreta tale da consentire la sperimentazione di nuove metodologie a sostegno della sicurezza dei lavoratori al fine di garantirne un'occupazione di qualità;

5. *ripensare il ruolo della formazione universitaria.* Le istituzioni comunitarie hanno da tempo dichiarato di voler fare dell'Europa l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo. Centrale, in questa prospettiva, oltre la costituzione di un sistema di alta formazione professionale collegato all'istruzione tecnico-professionale, è il ruolo della ricerca scientifica e del sistema universitario in generale. Per fronteggiare questa sfida, oggi più che mai decisiva per competere sui mercati globali e coniugare gli obiettivi di innovazione e crescita con quelli del pieno e proficuo sviluppo della persona, l'università italiana deve colmare i gravi ritardi sin qui accumulati, come evidenziano inesorabilmente i *benchmarking* internazionali¹⁸⁶;
6. *aprire i dottorati di ricerca al sistema produttivo e al mercato del lavoro.* Nel contesto di una rinnovata concezione dell'alta formazione universitaria e della ricerca, assume un'importanza strategica un

¹⁸⁶ Occorre abbandonare la vecchia concezione del «titolo di studio universitario come punto di arrivo unico e finale nella carriera e nella vita degli studenti e incentivare piuttosto le università a prevedere un'offerta formativa coerente con l'idea di apprendimento lungo l'intero ciclo di vita con percorsi formativi e di approfondimento anche per chi è già entrato nel mondo del lavoro, in modo da valorizzare il legame di appartenenza con la propria università», (cfr. Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali e Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Italia 2020. Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*, cit., p. 18).

ripensamento del dottorato di ricerca¹⁸⁷ e del post-dottorato che devono drasticamente aprirsi verso il mercato del lavoro e delle professioni.

Il rapporto formazione-lavoro che ci interessa evidenziare da un punto di vista pedagogico-sociale non riguarda tanto l'effettivo riferimento a dati o previsioni circa la situazione rilevabile nel paese, quando la relazione tra i problemi di presenza e di scarsità del lavoro, anche rispetto al tema della formazione dei soggetti-persona in età evolutiva o adulta.

Scegliere di lavorare dopo l'obbligo o abbandonare la scuola superiore prima di terminarla assume connotazioni diverse rispetto al contesto territoriale e produttivo di riferimento: per una parte di giovani (realtà di piccole imprese e di bassa disoccupazione) le opportunità di lavoro sono una momentanea alternativa, gratificante al percorso scolastico, spesso fonte di frustrazione.

Bisogna però considerare che spesso la possibilità di trovare lavoro subito dopo l'obbligo scolastico può tradursi in esclusione rispetto a un'insieme di competenze fondamentali e necessarie per la vita sociale e lavorativa.

Indubbiamente, occorre comprendere il nuovo rapporto intercorrente tra processi di formazione e processi di inserimento professionale richiesti da una società ad alta intensità di conoscenza.

Il Rapporto *e-Europe* ha evidenziato in modo chiaro un'esigenza fra tutte: quella di «aumentare gli investimenti pro capite in risorse umane». Nello stesso rapporto si propone di: «trasformare scuole e centri di formazione, tutti collegati a Internet, in centri locali di apprendimento plurifunzionali accessibili a tutti e di stabilire partenariati tra scuole, centri di formazione, aziende e strutture di ricerca»¹⁸⁸.

In questa prospettiva, appare irrinunciabile l'impegno di ripensare la didattica "tradizionale" in virtù di un confronto costante con il mondo del lavoro e di

¹⁸⁷ A livello internazionale, solo pochi Paesi mantengono oggi l'attribuzione dell'attività del dottorando di ricerca in termini di semplice studio. Tra i trentasette membri del c.d. "Processo di Bologna" solo dieci paesi (tra cui l'Italia) mantengono ancora per il dottorando la qualifica di "studente", là dove in ben ventidue Stati (tra cui Austria, Belgio, Francia, Svizzera) lo *status* di dottorando indica un mix tra studio e lavoro. In tre Stati il dottorando assume la qualifica di lavoratore dipendente, al pari di quanto previsto oggi dalla Legge Biagi, per i dottorandi in apprendistato. (Cfr. <http://www.dottorato.it/adi/documenti-adi/titolo>, consultato il 7/04/2015).

¹⁸⁸ M. Decaro, a cura di, *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020. Fra governance e government dell'Unione Europea*, Fondazione Adriano Olivetti, Roma 2011, p. 139.

ridisegnare, conseguentemente, l'offerta e l'azione didattica in direzione della generazione di apprendimenti utili alla costruzione negli studenti di una cultura professionale che li sostenga nel processo di strutturazione di un'identità professionale spendibile. Mediante la riscrittura dell'offerta e dell'azione in riferimento al mondo lavorativo e professionale possono essere evitati i pericoli della frammentazione, della confusione e della dispersione scolastica.

Formazione formale e formazione *on the job* appaiono sempre più inseparabili. La coniugazione tra esperienze di apprendimento negli ambienti formativi strutturati ed esperienze nei contesti lavorativi rappresenta uno degli assi portanti della riforma dei sistemi formativi e del lavoro.

2.4 Una finestra sull'Europa 2020: competenze, conoscenze e abilità

Agli inizi del terzo millennio si è usciti da un contesto storico, ideologico e culturale proprio della società industriale e si è entrati nella cosiddetta *Società della Conoscenza*¹⁸⁹, fondata sul rapporto di estesa collaborazione, ricerca ed innovazione competitiva finalizzata all'utilizzazione formative e produttiva delle "conoscenze".

A fronte di una letteratura scientifica nazionale e internazionale che enfatizza il ruolo delle competenze trasversali al lavoro, pur condividendo pienamente il valore aggiunto che queste rappresentano, tanto da aver approfondito l'importanza di una *pedagogia del lavoro intangibile*¹⁹⁰, è necessario comunque sottolineare come queste da sole non sarebbero altrettanto sufficienti a caratterizzare una professionalità di carattere superiore. Spiega Gardner, in un'intervista rilasciata a Dotti, che: «quel che è "buono" o è "bene" attiene alle relazioni umane. [...] Un buon lavoro è eccellente, ossia deve rispondere a criteri professionali e rispondervi. Un buon lavoro è coinvolgente sul piano personale, anche se alla lunga può presentare notevoli

¹⁸⁹ Il primo e più immediato dei significati associati al termine società della conoscenza riguarda la rilevanza crescente del sapere in quanto risorsa per la vita individuale e collettiva. Oggi «risorse economiche di base non sono più soltanto il capitale finanziario o le risorse naturali, ma anche, o forse soprattutto i saperi, la creatività, le relazioni e tutto quello che oggi viene definito capitale umano e intellettuale. [...] Esiste una diffusa consapevolezza dell'importanza sociale del cosiddetto *triangolo della conoscenza* (istruzione, ricerca, innovazione) in particolare per promuovere la crescita e l'occupazione. [...] Il sapere è anche lo strumento per progredire in una direzione, forse ancora un po' remota ed utopica, che potremmo chiamare *civiltà della conoscenza*», (G. Olimpo, *Società della conoscenza, educazione, tecnologia*, in «TD - Tecnologie didattiche», n. 50, Genova 2010, p. 6).

¹⁹⁰ Cfr. D. Dato, *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*, Franco Angeli, Milano 2009.

difficoltà. Un buon lavoro è etico, ossia eseguito in maniera responsabile»¹⁹¹.

In questa prospettiva, per rendere l'Europa più aperta all'innovazione formative e lavorativa, dovevano essere realizzate alcune condizioni fondamentali che comprendevano¹⁹²:

- *l'istruzione*, perché la mancanza di competenze adeguate in particolare nei campi delle scienze, rappresentava un problema di importanza primaria. Nella sua comunicazione del 10 novembre del 2005 la Commissione ha già identificato le *competenze chiave*¹⁹³ necessarie per la vita e il lavoro in una società moderna orientata all'innovazione;
- *lo sfruttamento delle potenzialità del mercato interno*, rimuovendo le barriere che ostacolano la mobilità di beni e servizi, ma anche dei lavoratori;
- *lo sviluppo di una più intensa ed efficace cooperazione europea transnazionale*, migliorando il trasferimento delle conoscenze, razionalizzando le reti di supporto ed informazione alle imprese, modernizzando le Università, lanciando il programma per la competitività e l'innovazione.

L'Europa della Conoscenza, così come delineata dalla *Strategia Europa 2020*¹⁹⁴, si realizzerà con il «miglioramento delle persone, della qualità e della valorizzazione delle competenze»¹⁹⁵, considerate risorse strategiche per l'incremento della competitività dei sistemi sociali ed economici.

¹⁹¹ M. Dotti, *L'etica al lavoro. Dialogo con Howard Gardner*, in «Communitas», n. 6, 2012, in <http://communitas.vita.it/wp-content/uploads/2012/02/QUI.pdf>, consultato il 28/02/2016.

¹⁹² Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni, *Mettere in pratica la conoscenza: un'ampia strategia di innovazione per l'UE*, Bruxelles 13/09/2006, p. 5 e succ.

¹⁹³ Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave, che sono: comunicazione nella madre lingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare e imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale. (Cfr. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*, Bruxelles 30/12/2006, p. 13).

¹⁹⁴ Cfr. Commissione Europea, *Comunicazione della Commissione Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles 3/03/2010.

¹⁹⁵ M. Spatafora, *Una finestra sull'Europa: La società della conoscenza e il sistema EQF*, in G. Alessandrini, a cura di, *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, p. 286.

In un tempo caratterizzato dall'incertezza e dalla complessità «forte è il vincolo che lega la crescita culturale del lavoratore e il rispetto della sua dignità, lo sviluppo del suo sapere professionale e la pratica effettiva dei suoi diritti, il possesso di conoscenze e *competenze* e il riconoscimento di sé [...]»¹⁹⁶.

Il concetto di competenza è stato utilizzato per la prima volta in uno scritto del linguista Noam Chomsky¹⁹⁷ per descrivere la conoscenza alla base del meccanismo di produzione e interpretazione da parte di un parlante nativo di un numero potenzialmente infinito di frasi corrette in una data lingua. Rimane dunque distinta dall'esecuzione «intesa non solo come messa in pratica della competenza ma anche come effetto dell'insieme di fattori legati all'attenzione, alla memoria ed alla percezione»¹⁹⁸.

L'importanza del concetto di competenza è oggi tale da rappresentare non solo un settore fondamentale dell'educazione degli adulti e del *lifelong learning*¹⁹⁹ sancito dalla politica educativa dell'Unione Europea²⁰⁰, ma anche una tappa obbligata della teoresi filosofico-educativa.

Oggi nella società della tecnica, non c'è formazione senza competenza, «cioè conoscenze/abilità applicabili a contesti diversi che nella loro trasferibilità manifestano il possesso non astratto di tutti i saperi»²⁰¹. La conoscenza è verificata dal suo applicarsi, ma per essere applicata deve essere posseduta in modo rigoroso, organico, lineare.

A tal fine, la competenza rappresenta un “maremoto semantico” ed è caratterizzata da una notevole polisemia di fondo, in quanto appartiene contemporaneamente al linguaggio comune e alla terminologia scientifica.

Sulla base di un paradigma progettuale e valutativo basato sulla razionalità tecnica si ambiva a scomporre la competenza in un insieme di prestazioni empiricamente osservabili, la cui sommatoria consentiva di verificare il livello di padronanza del soggetto.

¹⁹⁶ B. Rossi, *Il potere dei contesti lavorativi. Verso una leadership umanistica*, in L. Pati, L. Prenna, a cura di, *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, cit., p. 159.

¹⁹⁷ Cfr. N. Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, The MIT Press, Cambridge 1965.

¹⁹⁸ J. Sidnell, *Competenza*, in A. Durati, a cura di, *Culture e discorso. Un lessico per le scienze umane*, Meltemi, Roma 2001, p. 30.

¹⁹⁹ Cfr. P. Besnard, B. Liétard, a cura di, *La formation continue*, Puf, Paris 2001.

²⁰⁰ Cfr. Libro Bianco, *Istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Comunità Europea, Bruxelles 1995.

²⁰¹ F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004, p. 47.

La competenza si manifesta in contesti reali e specifici, anche se per il suo sviluppo deve oltrepassare queste condizioni imposte dal contesto e, di conseguenza, «deve essere attuata, ampliata, consolidata»²⁰².

Secondo Perrenoud, «competente è l'individuo che giudica, decide e valuta, trova la soluzione e agisce dopo aver esaminato e discusso quella determinata situazione in modo conveniente ed adeguato»²⁰³. Come espressione della creatività umana, e quindi della capacità dell'uomo di trovare soluzioni originali ai problemi, la competenza rappresenta una «capacità complessa che si manifesta nella pratica, una struttura dinamica organizzata del pensiero che permette di analizzare, valutare e comprendere il contesto nel quale la persona agisce»²⁰⁴.

L'agire competente costituisce un'attività riflessiva e critica che caratterizza il comportamento della persona in uno specifico ambito della sua attività senza risposte automatiche o di routine.

Da qui la nota definizione di Delors, secondo cui «le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo sono quelle che portano alla promozione di uno sviluppo sostenibile. In tale itinerario, le economie europee hanno una carta preziosa che devono saper sfruttare: lo sviluppo del capitale umano, ovvero cultura, istruzione, competenze e attitudine all'istruzione»²⁰⁵.

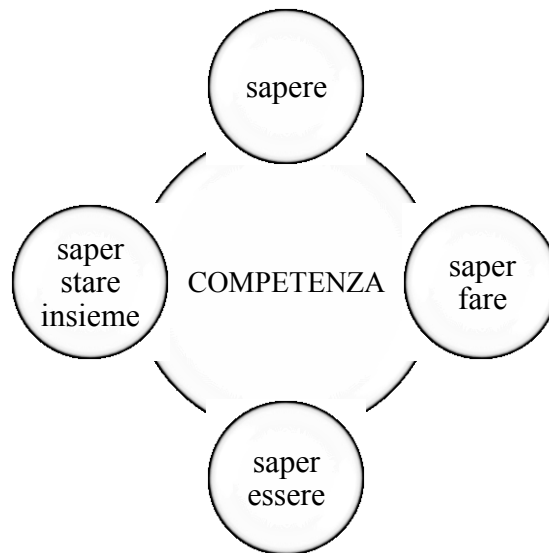
In tale prospettiva, una persona è competente quando è capace di sperimentare le quattro dimensioni fondamentali dell'educazione: *sapere, saper fare, saper essere, saper stare insieme*.

²⁰² C. Maulini, *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche*, Anicia, Roma 2006, p. 11.

²⁰³ P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2003.

²⁰⁴ C. Maulini, *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche*, cit., p. 33.

²⁰⁵ R. Mengucci, *La questione delle competenze in Europa*, in http://www.treccani.it/export/sites/default/scuola/archivio/life_long_learning/Cammarano_4/Mengucci.pdf, p. 1, consultato il 4/01/2015.



Come afferma Pellerey, il concetto di competenza sposta l'attenzione da «un *saper fare* abbastanza legato a capacità di esecuzione di procedure e di schemi di azione prestabiliti a un *saper agire*, cioè alla capacità di dar senso, di interpretare la situazione da affrontare in maniera valida, nel saper progettare e portare a termine in maniera efficace azioni che rispondano effettivamente alla situazione in oggetto. In tutto questo entra in gioco anche un “*saper volere*” che coinvolge significati, motivazione e volizione del soggetto»²⁰⁶.

La competenza può essere dunque definita come un insieme gerarchizzato di sapere, saper fare, comportamenti determinati e particolari tipi di ragionamento che si possono mettere in pratica in maniera spontanea. La competenza non può mai essere frammentata in una successione di abilità o di conoscenze isolate, perché essa appartiene alla persona in quanto totalità ed è espressione della sua natura e della sua capacità creativa di collocarsi nel mondo in quanto soggetto-persona unico ed irripetibile.

In particolare, muovendo dalle diverse competenze individuali, occorre rispondere alle diverse esigenze dei discenti assicurando la parità e l'accesso a quei gruppi che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative. Esempi di tali gruppi includono le persone con scarse competenze di base, i giovani che abbandonano prematuramente la scuola,

²⁰⁶ M. Pellerey, *La formazione dei formatori e la qualità dell'educazione. Processi formativi per competenze e dimensione spirituale della formazione*, in «Orientamenti pedagogici», vol. 48, n. 286, p.783.

i disoccupati di lunga durata e coloro che tornano al lavoro dopo un lungo periodo di assenza, gli anziani, le persone disabili etc.

In questo contesto, i principali scopi del quadro di riferimento sono²⁰⁷:

- identificare e definire le *competenze chiave* necessarie per la realizzazione personale, la coesione sociale e l'occupabilità in una società della conoscenza;
- coadiuvare l'operato degli Stati membri per assicurare che al completamento dell'istruzione e formazione iniziale i giovani abbiano sviluppato le competenze chiave a un livello che li renda pronti per la vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa e che gli adulti siano in grado di svilupparle e aggiornarle in tutto l'arco della loro vita.

Ne consegue che, le *competenze chiave* sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'inclusione sociale e l'occupazione.

A tal fine, il Quadro Europeo di Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 2006 prima e poi del 2008, delinea otto competenze chiave²⁰⁸:

- 1) comunicazione nella madre lingua;
- 2) comunicazione nelle lingue straniere;
- 3) competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologia;
- 4) competenza digitale;
- 5) imparare a imparare;
- 6) competenze sociali e civiche;
- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- 8) consapevolezza ed espressione culturale.

Si tratta, quindi, di ascrivere il concetto di competenza ad una pedagogia dell'azione umana che permetta di contrastare l'imprevedibilità, l'incertezza e le difficoltà poste dalla complessità delle situazioni umane, facendo fronte a «situazioni di vita olistiche, riuscendo a tirar fuori risorse mentali ed emotive anche nascoste o inaspettate, dovendo risolvere in itinere continui problemi, imparando come meglio

²⁰⁷ Cfr. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles 2006.

²⁰⁸ *Ibidem*.

agire nel momento in cui serve»²⁰⁹.

Pertanto, la competenza non può essere insegnata; non è «mai il risultato di un apprendimento progressivo, gerarchico e razionale, ma può solo emergere a partire da un compromesso/mediazione tra i bisogni e le motivazioni del soggetto, la volontà di agire e la complessità delle situazioni reali»²¹⁰.

Ciò ha portato alla totale riscrittura dei curricula²¹¹ non solo della formazione professionale, ma anche della scuola, in cui si comincia oggi a parlare di *pedagogia della competenza*, «quale disciplina necessaria per la formazione degli studenti e degli insegnanti in contesti caratterizzati da elevati gradi di complessità»²¹².

A tal proposito, la pedagogia della competenza nella scuola incita a ripensare l'istruzione scolastica in chiave di formazione permanente e rinnova i paradigmi della *didattica scolastica* introducendo i seguenti principi metodologici²¹³:

- la centralità del processo di azione come punto di partenza per l'apprendimento;
- la ricerca di un modello operativo che unisca teoria e pratica;
- l'insegnamento di tipo modulare e l'interdisciplinarietà;
- il lavorare per progetti e con il *problem solving*²¹⁴;
- l'alternanza scuola-lavoro.

L'agire competente, pertanto si realizza nella capacità di mobilitare, pianificare, conoscenze e abilità necessarie per lo svolgimento efficiente delle attività richieste dall'ambiente di lavoro.

²⁰⁹ F. Folgheraiter, *Il servizio sociale postmoderno*, Erikson, Trento 2004, p. 30.

²¹⁰ C. Maulini, *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche*, cit., p. 43.

²¹¹ Il curriculum è una costruzione teorica che va poi sottoposta alla "prova" della prassi: «c'è quindi un doppio volto del curriculum. Uno teorico-teorico che guarda alla costruzione di un modello ottimale [...]. C'è poi il volto pratico-teorico, che emerge dall'applicazione del curriculum, che gli dà uno statuto concreto e operativo, ed un volto in cui la teoria si focalizza, si specifica», (F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004, pp. 12-13).

²¹² P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, cit., p. 45.

²¹³ C. Gentili, *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, cit., p. 34.

²¹⁴ Il termine inglese *problem solving* indica il processo cognitivo messo in atto per analizzare la situazione problematica e escogitare una soluzione. A tal fine, la visione secondo cui la vita dell'individuo si divide in una prima fase di apprendimento e in un secondo periodo di applicazione delle conoscenze precedentemente acquisite è in fatti da tempo superata. Questa situazione di apprendimento permanente si spiega con il continuo cambiamento del contesto formativo, sociale, economico. «Se in una pedagogia tradizionale di trasmissione del sapere l'abilità mnemonica aveva un ruolo cruciale, nel caso del *lifelong learning* altre competenze vengono messe in valore, tra cui il *problem solving*, il pensiero critico [...]. Tali competenze permettono di affrontare in modo razionale e costruttivo le difficoltà, di reagire adeguatamente a nuove situazioni e ai continui cambiamenti, di sviluppare la capacità di imparare», (Cfr. http://www.treccani.it/scuola/archivio/life_long_learning/Cammarano_7/Zambotti, consultato il 4/1/2015).

In questo quadro, Spencer e Spencer identificano la competenza come «una caratteristica intrinseca di un individuo casualmente collegata a una performance eccellente in una mansione o in una situazione, che è misurata sulla base di un criterio prestabilito; [...] si compone di motivazioni, tratti, immagine di sé, ruoli sociali, conoscenze e abilità»²¹⁵.

Un altro autorevole riferimento è contenuto nella *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sul Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente*, nella quale vengono proposte le seguenti definizioni²¹⁶:

- le *conoscenze*, indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavori;
- le *abilità*, indicano la capacità di applicare conoscenze e di usare *know how* per portare a termine compiti e risolvere problemi. Le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti);
- le *competenze*, indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale.

Ne consegue che, l'esigenza di realizzare un *sistema formativo integrato*²¹⁷ in grado di ribattere alle reali esigenze della società, ha fatto sì che nel quadro europeo si cominciasse a parlare di curricoli più flessibili, centrati sulla persona, che fungessero da giuntura tra le conoscenze dei *saperi scolastici* e quelli *extra-scolastici*, tra *education* e *lifelong learning*.

Pertanto, sia il sistema educativo di istruzione sia il sistema educativo di

²¹⁵ L. M. Spencer, S.M. Spencer, a cura di, *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano 1995, p.88.

²¹⁶ Commissione Europea, settore Istruzione e Cultura, *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente(EQF)*, Lussemburgo 2009, p.11.

²¹⁷ Un sistema formativo integrato dà alloggio formativo al "triangolo" delle agenzie educative formali (la scuola), non-formali (la famiglia, il mondo del lavoro ecc) e informali (la cultura del mercato dei consumi ecc), che campeggiano nel cielo della formazione quale irrinunciabile scenario trasversale di qualsiasi voglia riforma dei luoghi dell'educazione. Un sistema formativo pubblico, unitario e integrato che pone a proprio traguardo formativo una scuola tre volte E: Efficiente, Efficace, Equa, (Cfr. F. Frabboni, C. Paglierini, G. Tassinari., a cura di, *Imparare la città. L'extrascuola nel sistema formativo*, La Nuova Italia, Firenze 1990).

istruzione e formazione professionale raggiungono i propri scopi formativi e sociali se hanno come fine «*la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, [...] in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione*»²¹⁸.

Le norme generali per il sistema educativo di istruzione e i Lep²¹⁹ da dettare per il sistema educativo di istruzione e formazione professionale devono confermare l'idea che «è la crescita personale di ciascuno, armonica, integrale e integrata di tutte le sue componenti, che crea le condizioni per uno sviluppo formativo e sociale senza il quale non potrebbe esistere sviluppo economico»²²⁰.

Si tratterebbe di una formazione che si inserisce in un contesto sociale, economico, culturale, politico, istituzionale, che ha bisogno, come afferma Mulè, «di una scuola che da un lato contribuisca a formare dei giovani specializzati, tecnici o imprenditori, in quanto base prioritaria del lavoro concreto e dall'altro lato, che non abbia paura di una contaminazione con la realtà, con il mondo del lavoro/della produzione»²²¹.

Lungo questa direzione, le competenze poggiano su quelli che il rapporto dell'Unesco definisce *i quattro pilastri dell'educazione*²²²: *imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme agli altri, imparare ad essere*, distinguibili in tre ambiti fondamentali: competenze di base, competenze trasversali, competenze tecnico professionali.

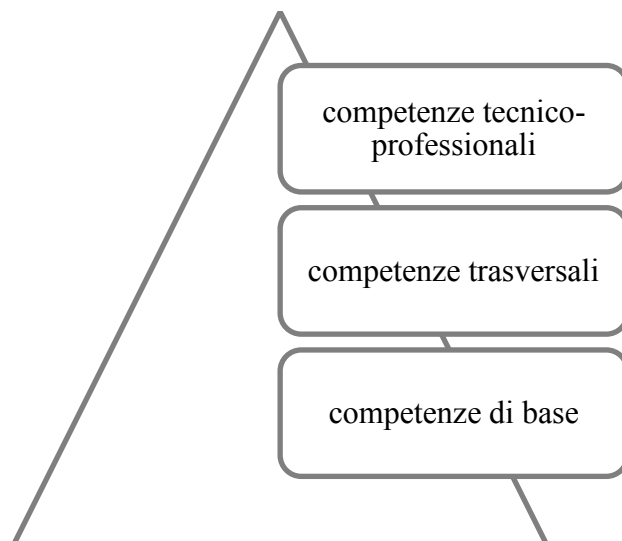
²¹⁸ Legge 28 marzo 2003, n.53, art. 1, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.

²¹⁹ Il comma 2 dell'art. 117 della Costituzione rinnovata nel 2001 riserva allo Stato la «determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale». Per essere correttamente compresi i Lep vanno necessariamente inquadrati nella vasta e complessa riforma che in Italia, con la legge costituzionale n.3 del 2001, ha interessato il Titolo V della Costituzione, ovvero la riforma con cui, abbandonata la concezione sostanzialmente centralistica dell'amministrazione statale, si è passati ad un sistema in cui sono state fortemente potenziate le autonomie territoriali, ovvero le regioni, le provincie e i comuni. Sicché, nel quadro dell'autonomia delle scuole, i Lep rappresentano, per le autonomie locali, il vincolo capace di garantire l'unità nazionale attorno alle esigenze fondamentali del cittadino, ai suoi diritti civili e sociali attraverso l'obbligo di servizi congrui con standard quantitativi e qualitativi fissati a livello nazionale. (Cfr. G. Bertagna, *Lessico pedagogico: prove di dialogo*, in «Rivista dell'istruzione», n.1/2006, pp. 22-23).

²²⁰ G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, p. 292.

²²¹ P. Mulè, *Formazione, scuola, emergenze educative. Teorie e prospettive della problematicità formativa*, Anicia, Roma 2001, p. 65.

²²² Cfr. J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997.



Nelle *competenze di base* rientrano quelle competenze che costituiscono il bagaglio minimo ritenuto necessario per lo sviluppo personale e professionale.

L'ISFOL nella *Guida Metodologica alla Progettazione per UFC*²²³ definisce le competenze di base nella Formazione Integrata Superiore come «[...] le risorse fondamentali comunque necessarie ad un individuo per l'accesso alla formazione e al lavoro, oltre che allo sviluppo di un proprio percorso individuale e professionale. [...] lingue, informatica di base, economia, legislazione e contrattualistica del lavoro sono soltanto alcuni degli esempi possibili di tali competenze»²²⁴.

Le *competenze tecnico-professionali*, sono, invece, le conoscenze e le abilità che si riferiscono a determinati processi lavorativi. Esse sono costituite dai saperi e dalle tecniche connesse all'esercizio delle attività operative richieste dai processi di lavoro a cui si riferisce nei diversi ambiti professionali.

L'acquisizione delle competenze tecnico-professionali potrà provenire soprattutto da esperienze fatte al di fuori dell'ambiente scolastico, vuoi per mezzo di stage aziendali, vuoi nell'alternanza scuola-lavoro, vuoi tramite esperienze lavorative vere e proprie. In qualsiasi modo saranno acquisite, esse faranno comunque parte, una volta certificate, del bagaglio formativo del giovane e potranno essere inserite

²²³ L'UFC è uno standard formativo definibile come una unità di formazione finalizzata al raggiungimento di un insieme di competenze a cui è riconosciuto un significato autonomo, riconoscibile come strumento specifico di professionalità ed identificabile come risultato atteso di un processo formativo.

²²⁴ ISFOL, *Guida Metodologica alla Progettazione per UFC nella formazione integrata superiore*, in [http://db.formez.it/Storicofontinor.nsf/5971799ceff07e14c1256c7f005700cb/5874E63E78E68974C1256D320047716A/\\$file/Guida_metodologica_progettazione.pdf](http://db.formez.it/Storicofontinor.nsf/5971799ceff07e14c1256c7f005700cb/5874E63E78E68974C1256D320047716A/$file/Guida_metodologica_progettazione.pdf), consultato il 22/02/2015.

nel suo *Portfolio delle Competenze*.

Nel sistema scolastico riformato il *Portfolio delle Competenze* è strumento unitario che raccoglie ordinatamente e stabilmente le documentazioni più significative del percorso scolastico dell'alunno, registrandone esiti e modalità di svolgimento del suo processo formativo, «[...] per tracciare la sua “storia” e per offrirsi in ogni momento a supporto di analisi ragionate e condivise dei risultati ottenuti per i docenti, per l'alunno e per i suoi genitori. Inoltre, tradizionali documenti di valutazione personale dell'alunno, nonché la certificazione delle competenze acquisite e il consiglio d'orientamento, anche ai fini delle successive scelte da esercitare nell'ambito del diritto-dovere all'istruzione e formazione, dovranno convergere nel Portfolio»²²⁵

In conclusione, le *competenze trasversali*, sono quelle riguardanti la sfera delle caratteristiche personali, il cui possesso favorisce il raggiungimento dei risultati professionali attesi. Esse includono la *capacità di diagnosi* (delle proprie e altrui competenze, diagnosi dei problemi), di *relazione* (competenza comunicativa verbale e non verbale, capacità di lavorare in gruppo), di *problem solving* e, in generale, quelle caratteristiche personali che entrano in gioco quando un soggetto-persona si attiva a fronte di una richiesta dell'ambiente organizzativo²²⁶.

In tal senso lo sviluppo di un'ampia gamma di competenze di base è oggi obiettivo congiunto, ciascuno nel proprio ambito, della scuola, della formazione professionale, dell'università.

Quale può essere allora il ruolo della pedagogia di fronte a questo scenario così complesso e frammentato?

La pedagogia, dichiara Cambi, «trova in questa condizione attuale del lavoro un terreno nel quale ri-lanciarsi, e rilanciarsi come elemento centrale della formazione professionale proprio perché regola i processi di apprendimento del soggetto [...]. Inoltre, la pedagogia ci sollecita a pensare in senso organicamente unitario formazione cognitiva, formazione sociale e formazione professionale, sottolineando che la professionalità nasce, oggi, soltanto dall'integrazione sistematica e dialettica dei tre fattori»²²⁷.

²²⁵ Cfr. *Portfolio delle competenze. Linee guida*, in <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio.shtml>, consultato il 18/06/2016).

²²⁶ Cfr. B. M. Varisco, *Portfolio*, Carocci, Roma 2004, p. 111.

²²⁷ F. Cambi, M. Contini, a cura di, *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e*

CAPITOLO III

Nuove ricerche pedagogiche per una scuola che cambia: il metodo dell'alternanza formativa

3.1 Alternanza scuola-lavoro: un binomio possibile?

«La scuola rinnovata deve porre pertanto il lavoro
al centro dell'opera educativa»
(G. M. Kerschensteiner, *La scuola di lavoro*)

Il progetto di un futuro lavorativo e ancor più di una carriera professionale rappresenta un traguardo significativo che ogni giovane è invitato a raggiungere. La scelta di una professione, accanto al raggiungimento di una stabilità lavorativa, accosta il giovane ad uno dei *life markers*²²⁸ determinanti il passaggio all'età adulta e la prima occupazione stabile sembra rappresentare proprio la tappa più importante di tale transizione.

Il lavoro si configura, pertanto, come un valore in sé, desiderato e auspicabile, caratterizzante la partecipazione sociale oltre che la principale «area di sovrapposizione tra la dimensione sociale-pubblica e quella privata dell'esistenza umana»²²⁹. Come afferma Bauman, il lavoro rappresenta «la condizione normale di tutti gli esseri umani»²³⁰.

Indubbiamente, la dimensione progettuale dell'esistenza del soggetto-persona, trae origine nei desideri e nelle aspirazioni che i giovani hanno nei confronti del futuro. Sono proprio tali spinte interne a motivare e a condurre i giovani a sperimentarsi. Dapprima per mezzo dei percorsi formativi, e successivamente attraverso le occasioni di esperienza lavorativa che nella loro vita riescono a maturare. Come afferma Iori, «la condizione del giovane davanti al mondo del lavoro, così come ampiamente immaginato durante gli anni della formazione, si

nel futuro, Carocci, Roma 1999, p. 30.

²²⁸ E. Miatto, *Giovani verso il futuro. Per una pedagogia della transizione scuola-lavoro*, Coop. Libreria Editrice Università di Padova, Padova 2012, p. 95.

²²⁹ V. Cesareo, a cura di, *Ricomporre la vita. Gli adulti giovani in Italia*, Carocci, Roma 2005, p. 25.

²³⁰ Laddove il lavoro non sussiste, infatti, «l'essere e lo stare fuori di un contesto occupazionale, prima che lavorativo, equivale a vivere un'esistenza ai margini della normalità» (Cfr. Z. Bauman, *Lavoro, consumismo e nuove povertà*, Città Aperta, Troina (En) 2004, p. 20).

conforma ad un susseguirsi di passaggi segreti, poco eclatanti, che avvengono passo dopo passo, in punta di piedi, che trattengono i giovani sulla soglia della scelta o li conducono attraverso la precarietà di un guado interiore»²³¹.

La formazione, infatti, quale momento che coinvolge l'intera *unicità* del soggetto-persona, non solo si presenta come occasione di maturazione e quindi di modificazione, ma anche come momento di forte valorizzazione della persona, in quanto risorsa in grado di assicurarne il sostegno individuale e progettuale.

La questione ci porta inesorabilmente ad inquadrare il problema della relazione formativa su un piano strettamente *pedagogico-didattico* per comprendere, da un lato, come fare del lavoro una situazione intrinsecamente formativa, dall'altro, come preparare al lavoro attraverso i curricula scolastici.

Il dibattito assolutamente saliente consiste nel rapporto tra formazione generale e formazione tecnica, a proposito del quale sembra evidente la tendenza a ricomporre un dissidio di lunga ed intrigante portata in un orizzonte di *professionalizzazione educativa*, che Marklund descrive come «l'insieme di tutti gli interventi scolastici ed extrascolastici che esigono una collaborazione fra la scuola e il mondo del lavoro e che sono mirati a preparare il soggetto ad una occupazione ed una autosufficienza futura»²³².

Ma è davvero possibile produrre idee e teorie, tanto più innovative a scuola, senza aver prodotto al contempo le macchine e le condizioni materiali che le rendono tali?

Pensare la prima condizione senza la seconda, non significa, legittimare ad ogni livello la tradizionale separazione gerarchica e qualitativa, tra teoria e pratica, tra *otium* e *neg-otium*, scuola e impresa?

Come afferma Bertagna, «non è proprio un'idea profondamente sbagliata come quella della separazione, per di più gerarchica e qualitativa, tra “idee” e “cose”, studio e lavoro ad aver prodotto quell'Italia in crisi di conoscenze innovative così tanto deprecata dall'intero *mainstream* nazionale come causa dei nostri attuali problemi di sviluppo e di competitività internazionale?»²³³.

È possibile assistere così ad un diverso legame tra *pensiero teorico* e *pensiero*

²³¹ V. Iori, *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento 2006.

²³² S. Marklund, *Vocation of education. How to integrate School and the World of work*, in G. Bocca, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia 1998, p. 8.

²³³ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La scuola, Brescia 2011, p. 7.

pratico, tra intelligenza al lavoro e azione lavorativa, tra «sapere e fare, tra conoscere – sapere – fare con il corpo, tra sapere prodotto dalla mente e sapere prodotto attraverso il corpo e conservato in questo, tra formazione, conoscenza, apprendimento e lavoro»²³⁴.

In questo senso si delinea un nuovo rapporto tra chi impara e chi lavora, tra apprendimento formale e apprendimento non formale e informale, e pertanto tra formazione iniziale e *lifelong learning*²³⁵.

Una formazione separata dalle pratiche lavorative, finisce con il limitarsi alla trasmissione di informazioni di carattere esclusivamente teorico, compiuta irregolarmente in luoghi e tempi separati dai reali contesti di lavoro.

Il riconoscimento dell'indispensabile rapporto tra scuola e lavoro segna la fine dello *scuolacentrismo*²³⁶, fa cambiare il concetto di “successo scolastico”, che non sta nel portare a termine un percorso accademico, ma nel garantire a tutti la possibilità di avere un percorso di qualità che consenta di valorizzare i talenti e le vocazioni individuali²³⁷.

Per questo, occorre una scuola che desse «al lavoro maggiore dignità facendovi penetrare l'esercizio del pensiero», e luoghi di lavoro nei quali non si dovesse mai più «trasformare l'operaio in un oggetto diviso in compartimenti che ora lavora e ora pensa»²³⁸.

A tal fine appare chiara l'esigenza pedagogica di aprire la scuola alla vita concreta, di fare del lavoro manuale uno strumento per lo *sviluppo integrale e integrato* della persona.

Ne consegue che la scuola del lavoro può, dunque, diventare anche una scuola non delle professioni o dei mestieri ma delle *vocazioni*, una scuola che educhi

²³⁴ B. Rossi, *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Guerini, Milano 2008, p. 198.

²³⁵ La disamina dei passaggi più significativi in Europa per lo sviluppo del *lifelong learning* (apprendimento permanente) dimostra l'evoluzione strategica maturata in sede comunitaria, sugli obiettivi e la modernizzazione dei sistemi di istruzione e formazione in Europa, dove l'attenzione alle persone è ritenuto un principio indispensabile della propria strategia. Il vertice di Lisbona nel marzo 2000 fissa l'obiettivo strategico di far divenire *l'Europa nel 2020* l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile fondata sull'apprendimento permanente, (Cfr. G. Spagnuolo, *Strategie europee per l'apprendimento permanente*, in <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1397>, consultato il 26/02/2015).

²³⁶ C. Gentili, *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, Franco Angeli, Milano 2012, p. 81.

²³⁷ Cfr. A. Bramanti, D. Odifreddi, a cura di, *Capitale umano e successo formativo*, Franco Angeli, Milano 2006.

²³⁸ S. Weil, *La prima radice*, Ed. Se, Milano 1990, p. 91.

facendo leva sulle potenzialità e che quindi apra opportunità di sviluppo delle attitudini per tutti.

In tal contesto prende forma la nuova frontiera dell'alternanza scuola – lavoro; essa è una *modalità didattico - formativa*, trasversale a tutti i percorsi di istruzione, che consiste nella realizzazioni di «percorsi progettati, attuati, verificati e valutati, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di apposite convenzioni con le imprese [...], disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di apprendimento in situazione lavorativa»²³⁹.

L'alternanza scuola-lavoro, quale concetto legislativamente statuito e compiuto, viene introdotto esplicitamente per la prima volta nella legislazione italiana grazie all'*art. 4* della complessa “*Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*”, oggetto della L. 28 marzo 2003, n. 53. L'articolo, denominato per l'appunto *Alternanza scuola-lavoro*, ha il merito di dare una definizione di alternanza quale «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»²⁴⁰.

Si profila perciò un innovativo metodo: l'alternanza formativa (*sous contrat de formation*, come dicono i francesi), sinteticamente definibile come «una *strategia metodologica* che consente di realizzare un percorso formativo coerente e compiuto nel quale si integrano reciprocamente attività formative di *aula*, di *laboratorio* ed esperienze di lavoro svolte nella concreta realtà di *impresa*»²⁴¹.

Essa si situa come azione didattico-formativa volta ad accompagnare il giovane studente nel percorso di ricerca professionale. Nel suo ruolo di

²³⁹ L'alternanza scuola-lavoro è un «percorso formativo che: potenzia l'autonomia scolastica, qualifica l'offerta formativa, esalta la flessibilità, risponde ai bisogni diversi degli alunni, agisce per la forte valenza orientativa come mezzo di contrasto alla dispersione scolastica», (cfr. *Una nuova modalità di collegamento della scuola con il lavoro*, in <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dg-ifts/area-alternanza-scuola-lavoro>, consultato il 10/05/2015).

²⁴⁰ Cfr. L. 28 marzo 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*, art. 4.

²⁴¹ D. Nicoli, *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, LAS, Roma 2011, p. 128.

accompagnamento rappresenta un evento formativo peculiare poiché fondato sulla collaborazione sinergica di tutti gli attori formativi e sociali coinvolti nel percorso di transizione dalla scuola al lavoro, tenendo ugualmente conto delle attese dei giovani coinvolti rispetto al proprio percorso di studi personalizzato, delle esigenze formative delle istituzioni scolastiche, le quali sono in linea con il *Profilo Educativo Culturale e Professionale*, le *Indicazioni Nazionali*, il *Piano dell'Offerta Formativa d'Istituto* ed, infine, delle aspettative del sistema delle aziende in termine di fabbisogno professionale e di competenza.

Ancora più chiaro, in questo senso, è il Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77, emanato proprio quale attuazione delle “*Norme generali relative all’alternanza scuola-lavoro, a norma dell’art. 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53*”.

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 conoscenze spendibili nel mercato del lavoro, attraverso le seguenti finalità²⁴²:

- attuare modalità di apprendimento flessibili e equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula 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 la società civile, che consenta la partecipazione attiva dei soggetti;
- correlare l’offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio.

In questo senso, l’alternanza scuola-lavoro si fonda sull’intreccio tra le scelte

²⁴² D. Lgs. *Definizione delle norme generali relative all’alternanza scuola-lavoro, ai sensi dell’articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53*, 15 aprile 2005, n. 77, art. 2.

educative della scuola, i fabbisogni professionali delle imprese del territorio, le personali esigenze formative degli studenti.

Parte infatti dall'anno scolastico 2014/2015, la sperimentazione dell'alternanza formativa per gli studenti del quarto e quinto anno delle scuole superiori italiane, che consente di alternare la frequenza scolastica con la formazione e il lavoro in azienda.

In precedenza, secondo il rapporto di monitoraggio realizzato dall'Indire²⁴³ per l'anno scolastico 2013/2014, solo il 10,7% degli studenti delle scuole secondarie superiori ha seguito percorsi di alternanza scuola-lavoro.

Dei 2.361 istituti in alternanza il 43,4% sono Istituti Professionali, il 37,3% sono Istituti Tecnici, il 13,3% sono Licei. Dei 10.279 percorsi in alternanza formativa, la maggior parte viene svolta nella regione Lombardia (2.836), seguono la Toscana (1.032), il Veneto (919), il Lazio (711), le Marche (681), l'Emilia Romagna (662) e la Sicilia (656)²⁴⁴.

Alla luce di tali constatazioni, i Ministeri dell'Istruzione, del Lavoro e dell'Economia hanno sottoscritto il decreto interministeriale attuativo del *Piano Sperimentale 2014 – 2016*²⁴⁵, che aprirà le porte delle aziende agli studenti. L'impresa interessata sottoscriverà un protocollo d'intesa con il Miur e il Mlps e le Regioni interessate per specificare gli indirizzi di studio coinvolti, i criteri per individuare scuole e studenti, le modalità per assicurare ai giovani l'eventuale rientro nei percorsi ordinari.

Il programma sperimentale è diretto all'attuazione di percorsi di istruzione e formazione che permettano allo studente di conseguire un diploma di istruzione secondaria superiore e parallelamente, attraverso l'apprendistato, di immettersi in un

²⁴³ Cfr. Indire, *Alternanza scuola-lavoro: esiti monitoraggio 2013/2014*, in <http://www.flcgil.it/files/pdf/20141121/monitoraggio-indire-alternanza-scuola-lavoro-a-s-2013-2014-sintesi.pdf>, consultato il 16/10/2015.

²⁴⁴ A partire dall'a.s. 2014/2015, il monitoraggio dei percorsi di alternanza scuola-lavoro viene assunto direttamente dal MIUR, limitatamente alla rilevazione degli aspetti quantitativi, riguardanti i percorsi di studio, attraverso l'inserimento dei dati nell'area "Alunni" del SIDI. Resta invece attribuita all'INDIRE, secondo indicazioni opportunamente impartite, la rilevazione degli aspetti qualitativi dell'alternanza. (Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Monitoraggio dei percorsi di alternanza scuola-lavoro*, in <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/archivio-note-2015>, consultato il 18/02/2016).

²⁴⁵ Il presente decreto ha per oggetto «l'avvio di un programma sperimentale per lo svolgimento di periodi di formazione in azienda, per il triennio 2014-2016, rivolto agli studenti del quarto e quinto anno delle scuole secondarie di secondo grado, che contempla la stipulazione di contratti di apprendistato per l'alta formazione, con oneri a carico delle imprese interessate e senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica [...]». (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Decreto Interministeriale*, 5 giugno 2014, p. 4, vedi allegati).

contesto aziendale di lavoro.

Tali percorsi sperimentali sono rivolti alla:

- a. realizzazione del profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi frequentato secondo un piano personalizzato che integri i risultati generali e specifici di apprendimento, stabiliti a livello nazionale, con competenze spendibili sul mercato del lavoro;
- b. valorizzazione delle vocazioni personali, degli interessi e degli stili di apprendimento individuali degli studenti per accrescerne la motivazione allo studio, orientarli nelle scelte di studio e di lavoro, fornire valore aggiunto alla formazione della persona;
- c. realizzazione di alleanze formative territoriali basate sullo scambio di esperienze tra imprese e istituzioni scolastiche²⁴⁶.

Obiettivo della sperimentazione, infatti, è «consentire agli studenti italiani di inserirsi in un contesto aziendale già prima della conclusione del loro percorso scolastico e del diploma, alternando la frequenza scolastica con la formazione e il lavoro in azienda. [...] “L’alternanza scuola-lavoro in apprendistato consentirà ai nostri giovani di affrontare con le giuste competenze e a testa alta un mercato del lavoro sempre più competitivo” sottolinea con soddisfazione il Ministro dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Stefania Giannini»²⁴⁷.

Tali sperimentazioni hanno visto gli studenti impegnati in diverse modalità di alternanza formativa, dai tirocini in impresa, alle visite aziendali, all’esperienza in apprendistato.

Su questo aspetto, *stage*, *tirocini*, e *alternanza scuola-lavoro* sono «strumenti didattici per la realizzazione di percorsi di studio [...]. I percorsi si sviluppano soprattutto attraverso metodologie basate su: la *didattica di laboratorio*²⁴⁸, anche per valorizzare stili di apprendimento induttivi; l’*orientamento progressivo*, l’analisi e la soluzione dei problemi relativi al settore produttivo di riferimento; [...] la gestione di

²⁴⁶ Cfr. *ibidem*.

²⁴⁷ G. Cologgi, *Apprendistato in azienda per studenti. Alternanza scuola – lavoro per inserirsi nel mondo professionale*, in «La Sicilia», 5 giugno 2014, p. 8.

²⁴⁸ «[...] Il terreno di formazione della teoria è proprio la pratica, anche se non c’è da aspettarsi che da questa emerga automaticamente la teoria. Occorre un’attenzione particolare e deliberata per una metodologia flessibile di teorizzazione che a livello didattico consideri non solo gli aspetti cognitivi ma anche quelli emotivi e personali. [...] è importante capire che la teorizzazione consiste non nel riflettere sull’esperienza ma nello sviluppare esperienza. Quindi ci sono cose nuove da fare e traguardi nuovi da raggiungere», (Cfr., F. De Bartolomeis, *Sistema dei laboratori*, Feltrinelli, Milano 1978, p. 253).

processi in contesti organizzati e l'alternanza scuola lavoro»²⁴⁹.

Pertanto, gli interventi saranno differenziati, a seconda delle esigenze dei ragazzi e del tipo di azienda e istituzioni in cui si metteranno alla prova, attraverso *quattro diversi tipi di intervento*, ma con una finalità comune: avvicinarsi alla costruzione di una via italiana al *sistema duale*²⁵⁰, che ricalchi alcune buone prassi europee e che tenga in considerazione la specificità del soggetto-persona.

Riguardo ai quattro diversi tipi di intervento distinguiamo²⁵¹:

- *l'alternanza obbligatoria*: introdurre l'obbligo dell'alternanza scuola – lavoro (ASL) negli ultimi tre anni degli Istituti tecnici e dei licei, ed estenderlo di un anno nei professionali, prevedendo che il monte ore dei percorsi sia almeno di 200 ore nei Licei ed almeno 400 ore negli istituti tecnici e professionali;
- *impresa didattica*: gli istituti di istruzione superiore possono commercializzare beni e servizi prodotti utilizzando i ricavi per investimenti sull'attività didattica o svolgere attività di *Impresa Formativa Simulata (IFS)*²⁵². Il modello su cui si basa l'impresa formativa simulata consente agli allievi di operare nella scuola come se fossero in un'azienda. Ciò avviene attraverso la creazione, all'interno della scuola, di un'azienda laboratorio in cui è possibile rappresentare e vivere le funzioni proprie di un contesto lavorativo reale. A livello pedagogico, il progetto si propone di sviluppare, in forma innovativa, una stretta collaborazione tra l'istituzione scolastica e una o più realtà del territorio in cui opera, al fine di attuare processi di *simulazione aziendale* e facilitare l'utilizzo di metodologie proprie dell'alternanza formativa, ne sono un classico esempio le aziende agrarie annesse agli istituti tecnici e

²⁴⁹ Cfr. D.P.R. *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008*, 15 marzo 2010, n. 87-88-89.

²⁵⁰ I periodi di alternanza scuola-lavoro avranno una durata di 200 ore l'anno e potranno svolgersi anche durante l'estate. Saranno interessati gli studenti del secondo biennio degli istituti tecnici e dei licei. Sarà poi «avanzata la richiesta dal 2016, per gli alunni degli ultimi due anni delle superiori di poter apprendere in azienda attraverso la stipula di contratti di apprendistato di alta formazione», (cfr. C. Tucci, *Raddoppia l'alternanza scuola-lavoro*, in <http://www.ilsole24ore.com/art/notizie/2015-02-03/raddoppia-l-alternanza-scuola-lavoro-063640.shtml?uuiid=ABU0xQoC>, consultato il 28/02/2015).

²⁵¹ Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca, *La buona scuola. Facciamo crescere il paese*, Roma 2014, p. 108.

²⁵² Sull'argomento cfr. D. Gulisano, *Pedagogical Knowledge and labour process: alternation between school and work in Simulated Work Training (SWT)*, in AA. VV., *Education, Communication and intercultural processes: educational research*, in «I problemi della pedagogia. I quaderni», n. 1, Anicia, Roma 2016.

professionali agrari o i ristoranti didattici attivati da alcuni istituti alberghieri;

- *bottega scuola*: definire i principi per disseminare esperienze di inserimento degli studenti in contesti imprenditoriali legati all'artigianato, al fine di coinvolgere più attivamente anche imprese di minori dimensioni o tramandare i *mestieri d'arte*;
- *apprendistato sperimentale*: la riforma dell'apprendistato finalizzato all'acquisizione di un diploma di istruzione secondaria superiore, avviata dal d.lgs. 81/2015, attuativo della legge 183/2014, nota come *Jobs Acts*²⁵³.

Alla cosiddetta «*tirannia degli uni solo* (un insegnante, una classe, una scuola)»²⁵⁴, si affianca un nuovo modo di fare scuola, partecipato, polifonico, aperto alle istanze del mondo esterno, imperniato sulla compresenza del *docente tutor* e del *tutor aziendale* nel processo d'insegnamento-apprendimento, sulla valorizzazione dell'esperienza diretta in situazione lavorativa, sul *learning by doing*, sul contributo professionale degli esperti esterni, sulla coesione sociale del gruppo dei pari²⁵⁵.

Il ruolo del *docente tutor interno* (uno per ogni gruppo in alternanza di studenti), consiste nell'assicurare il raccordo tra scuola, studente, famiglia e azienda per promuovere quella corresponsabilità necessaria alla positiva riuscita del *percorso formativo*²⁵⁶. Elabora, insieme al dirigente scolastico e allo studente, il patto formativo che quest'ultimo dovrà sottoscrivere. Aggiorna inoltre il Consiglio di

²⁵³ A differenza della citata e più ampia interpretazione europea che parla in generale di apprendistati riferendosi a tutte quelle tipologie che combinano e integrano l'istruzione scolastica con la formazione realizzata all'interno di un'impresa, nel nostro sistema nazionale i due istituti giuridici dell'alternanza scuola-lavoro e dell'apprendistato rilevano differenze sostanziali che è opportuno sottolineare. Come si è detto, l'alternanza scuola-lavoro è una metodologia didattica che si svolge sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa; il giovane che sviluppa l'esperienza rimane giuridicamente uno studente. L'apprendistato, invece, si caratterizza per essere un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e all'occupazione dei giovani. (cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, *Attività di alternanza scuola-lavoro. Guida operativa per la scuola*, Roma 2015, p. 40.)

²⁵⁴ S. Giusti, M. Bruschi, G. Morelli, a cura di, *Progettare il successo scolastico. Percorsi integrati di istruzione e formazione*, Franco Angeli, Milano 2009, p. 49.

²⁵⁵ Cfr. D. Gulisano, *Percorsi formativi nell'alternanza scuola-lavoro: ruolo e responsabilità del Dirigente Scolastico*, in P. Mulè, a cura di, *Il dirigente per le scuole. Manager e leader educativo*, Pensa Multimedia, Lecce 2015, p. 181.

²⁵⁶ L'alternanza scuola-lavoro è «un percorso formativo che: potenzia l'autonomia scolastica, qualifica l'offerta formativa, esalta la flessibilità, risponde ai bisogni diversi degli alunni, agisce per la forte valenza orientativa come mezzo di contrasto alla dispersione scolastica», (cfr. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dg-ifts/area-alternanza-scuola-lavoro>, consultato il 11/03/2015).

classe sul procedere dell'attività e monitora la correttezza dello svolgimento dei percorsi definiti dal progetto educativo²⁵⁷.

L'intento è di affiancare le tradizionali *skills* del formatore alle abilità del *coach* e del facilitatore, cioè:

- accettare che l'apprendimento sia frutto di una responsabilità condivisa tra docente e discente e che il risultato della formazione si costruisca insieme;
- orientare la crescita verso l'acquisizione e l'apprendimento di metodologie basate sull'esperienza e caratterizzate da un rilevante apporto di concretezza e *problem solving*;
- modificare i luoghi tradizionali della formazione, addestrando alla progettazione e alla realizzazione di percorsi di *training on the job* o di *coaching*²⁵⁸;
- sperimentare modalità di lavoro con i soggetti interessati ai percorsi in alternanza²⁵⁹.

Saranno i Dirigenti Scolastici a individuare e scegliere imprese e enti pubblici disponibili all'attivazione dei percorsi in alternanza scuola-lavoro e iscritti nel *Registro Nazionale per l'alternanza scuola-lavoro*. Secondo la normativa vigente, Il Dirigente Scolastico «individua, le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili all'attivazione dei percorsi e stipula apposite convenzioni anche finalizzate a favorire orientamento scolastico e universitario dello studente. [...] il Dirigente Scolastico, al termine di ogni anno scolastico, redige una scheda di valutazione sulle strutture con le quali sono state stipulate convenzioni, evidenziando la specificità del loro potenziale formativo ed eventuali difficoltà incontrate nella collaborazione»²⁶⁰.

Uno degli obiettivi essenziali è quello di sostenere e valorizzare l'alternanza

²⁵⁷ D. Gulisano, *Percorsi formativi nell'alternanza scuola-lavoro: ruolo e responsabilità del Dirigente Scolastico*, in P. Mulè, a cura di, *Il dirigente per le scuole. Manager e leader educativo*, cit., p. 181

²⁵⁸ Il termine *coaching*, in ordine alla sua funzione, deriva da *coach* che significa «allenatore del singolo atleta o della squadra che deve preparare, motivare, incitare, risorse ed energie per gestire una competizione sportiva. Il coach ha, perciò, il compito di sviluppare al massimo le potenzialità del *coachee* in modo da fargli ottenere prestazioni e performance eccellenti, sia in ambito lavorativo che personale», (P. Mulè, *Ruolo e competenze del tutor nella relazione educativa tra docente e studente universitario non udente*, Cooperativa Sociale Ragazzi in Volo, Ragusa-Catania 2012, p. 73).

²⁵⁹ G. Alessandrini, a cura di, *Risorse umane e new economy. Formazione e apprendimento nella società della conoscenza*, Carocci, Roma 2002, p. 217.

²⁶⁰ Cfr. Legge 107/2015 art. 1 com. 40, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, (GU Serie Generale n. 162 del 15-07-2015).

scuola-lavoro quale *metodologia di apprendimento* in grado di rispondere ai bisogni formativi e alle diverse esigenze organizzative degli studenti, facilitandone l'orientamento e promuovendo l'acquisizione di conoscenze, competenze e abilità a partire da esperienze concrete, realizzate a contatto con attività produttive.

In questa prospettiva, l'enorme importanza assunta dalle attività di alternanza ai fini delle acquisizioni delle competenze spendibili nel mondo del lavoro, ha fatto sì che la Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, ne disponesse la piena attuazione a partire dalle classi terze attivate nell'anno scolastico 2015/2016. Nel suddetto anno scolastico, invece, «per le classi quarte e quinte, le attività di alternanza scuola-lavoro sono attivate, per gli anni precedenti, sulla base di progetti innovativi, utilizzando quale criterio prioritario l'esistenza di collaborazioni con associazioni di categoria e soggetti rappresentativi del mondo del lavoro sul territorio dei riferimento»²⁶¹.

I progetti di alternanza scuola-lavoro dovranno pertanto configurarsi come²⁶²:

- progetti innovativi di integrazione tra i percorsi formativi ed il mercato del lavoro anche secondo la metodologia “bottega scuola” e “scuola e impresa” ;
- progetti che rappresentano esperienze di eccellenza di modelli di integrazione pubblico-privato, in coerenza con la strategia europea sull'occupazione, attraverso la collaborazione con imprese caratterizzate anche da un elevato livello di internazionalizzazione ed operanti in aree tecnologiche strategiche per il nostro Paese;
- progetti che presentano una stabilità nel tempo e che vedono la collaborazione con i poli tecnico-professionali e/o delle fondazioni ITS, al fine di valorizzare ed integrare la filiera formativa e la filiera produttiva, attraverso accordi di rete per la condivisione di laboratori pubblici e privati già funzionanti, così da utilizzare le risorse professionali già esistenti;
- progetti che evidenziano nella loro realizzazione le proposte dei

²⁶¹Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Avviso pubblico alternanza scuola-lavoro*, in <http://www.istruzione.it/allegati/2015/Alternanza%20scuola-lavoro.pdf>, consultato il 20/02/2016.

²⁶²*Ibidem*.

Comitati Tecnico Scientifici o Comitati Scientifici;

- progetti che utilizzino i laboratori scientifico-tecnologici previsti dall'articolo 1 del DM 351/2014 o prevedano la loro realizzazione anche attraverso i *laboratori territoriali per l'occupabilità*²⁶³ previsti dall'articolo 1, comma 60, della Legge 107/2015, nell'ambito Piano Nazionale Scuola Digitale.

In conclusione, per la contestualizzazione dei progetti di alternanza dell'istruzione tecnica e professionale, e di recente anche dei licei (Cfr. Legge 13 luglio 2015, n. 107) , un riferimento importante sono i *Poli tecnico-professionali*, disciplinati dal decreto interministeriale del 7 febbraio 2013 e succ²⁶⁴.

I poli tecnico-professionali costituiscono una modalità organizzativa di condivisione delle risorse pubbliche e private disponibili. Essi sono costituiti, con riferimento alle caratteristiche del sistema produttivo del territorio, da reti formalizzate tra soggetti pubblici e privati attraverso accordi di rete, che contengono i seguenti elementi essenziali²⁶⁵:

- l'individuazione dei soggetti: almeno due istituti tecnici e/o professionali, due imprese, un ITS e un organismo di formazione professionale;
- le risorse professionali dedicate;
- le risorse strumentali, a partire dai laboratori necessari per far acquisire, agli studenti, le competenze applicative richieste dalle

²⁶³ Per favorire lo sviluppo della didattica laboratoriale, le istituzioni scolastiche, anche attraverso i poli tecnico-professionali, possono dotarsi di *laboratori territoriali per l'occupabilità* attraverso la partecipazione, anche in qualità di soggetti cofinanziatori, di enti pubblici e locali, camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, Università, Enti professionali ecc. per il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- a) orientamento della didattica e della formazione ai settori strategici del *made in Italy*, in base alla vocazione produttiva, culturale e sociale di ciascun territorio;
- b) fruibilità dei servizi propedeutici al collocamento al lavoro o alla riqualificazione dei giovani non occupati;
- c) apertura della scuola al territorio e possibilità di utilizzo degli spazi anche al di fuori dell'orario scolastico.

(cfr. Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, articolo 1, comma 60).

²⁶⁴ Decreto interministeriale 7 febbraio 2013 sottoscritto dal Ministero dell'Istruzione di concerto con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, il Ministero dello Sviluppo Economico, il Ministero dell'Economia e delle Finanze, d'intesa con la Conferenza delle Regioni e delle Autonomie locali, recante *Linee guida in materia di semplificazione e promozione dell'istruzione tecnica e professionale a norma dell'articolo 52 del decreto legge 9 febbraio 2012, n. 5, convertito con modificazioni, nella Legge 4 aprile 2012 n. 35, recante disposizioni urgenti in materia di semplificazione e di sviluppo*.

²⁶⁵ *Ibidem*.

- imprese della filiera di riferimento;
- le risorse finanziarie allo scopo destinate;
 - il programma di rete, definito all'atto di costituzione del Polo, contenente gli obiettivi strategici di innovazione e di innalzamento della qualità dei servizi formativi a sostegno dello sviluppo delle filiere produttive sul territorio e dell'occupazione dei giovani, anche attraverso la promozione dei percorsi in alternanza.

A tal fine, il lavoro diventa *campo di educabilità*, ambiente di apprendimento, attività che coinvolge non solo il corpo ma l'intelletto, la ragione, l'emozione: «luogo educativo e di formazione, come opportunità di crescita professionale; [...] luogo di relazionalità significativa e condivisa»²⁶⁶.

Si tratta, pertanto, di recuperare la dimensione costruttiva del lavoro. Lì dove la costruttività è intesa «come fondamentale modo partecipativo alla società», come attività che nasce dal «piacere di fare, l'imparare facendo, il costruire come rapporto fra persone, la solidarietà intesa come connettivo non solo morale ma anche economicamente produttivo»²⁶⁷.

3.2 Progettazione e gestione di un percorso in alternanza

Nello scenario contemporaneo globalizzato, liquido e flessibile, dove il contesto formativo è sempre più riconducibile all'esigenza di una integrazione fra sistemi diversi, ed in particolare fra *sistema formativo, scolastico e mondo del lavoro*, notiamo il cambiamento dei sistemi scolastici, già da numerosi anni, al centro dell'attenzione del mondo politico e sociale delle nazioni più avanzate, tanto che l'*efficacia*, l'*efficienza* e la *qualità* del sistema scolastico di un paese, sono ormai da tempo considerati indicatori fondamentali per misurare la competitività dell'intero territorio.

Così, da diverso tempo i sistemi formativi dei Paesi industrializzati si trovano dinanzi ad una sfida decisiva: il miglioramento della qualità della formazione, elaborata attraverso la lettura dei processi formativi concepiti come insieme di eventi fortemente interrelati, e attraverso l'articolazione di momenti operativi logicamente

²⁶⁶ R. Di Nubilia, *Il pensiero pedagogico a presidio delle "Risorse Umane" nei processi di lavoro nell'era post-fordista*, in «Pedagogia del lavoro», numero monografico della rivista «Studium Educationis», Cedam, n. 1, Padova 2000, p. 30.

²⁶⁷ R. A. Rozzi, *Costruire e distruggere. Dove va il lavoro umano?*, Il Mulino, Bologna 1997, p. 77.

e metodologicamente orientati allo sviluppo di azioni formative di qualità.

In questa prospettiva, uno degli elementi caratteristici del sistema formativo che maggiormente risente dei cambiamenti d'epoca è senza alcun dubbio quello della progettazione, in particolar modo della *progettazione di un percorso in alternanza*.

Al di là dei diversi formati progettuali, la riflessione in ordine alla progettazione formativa è attraversata da due logiche profondamente diverse, che riflettono distinzioni rintracciabili nell'insieme della letteratura sulla progettazione e sui processi decisionali: la *logica della razionalità tecnica* e la *logica della complessità*²⁶⁸.

Sullo sfondo si intravede un diverso modo di intendere la razionalità umana e il suo potere di intervento sulla realtà: da un lato un'idea di *razionalità assoluta*, che postula una piena padronanza da parte del soggetto delle variabili in gioco nell'ambito della progettazione, di conseguenza lo sviluppo di processi decisionali lineari e sistematici; dall'altro un'idea di *razionalità relativa*, che muove dalla consapevolezza che non sia possibile tenere sotto controllo tutte le variabili implicate nel corso d'azione e, di conseguenza, si orienta verso processi decisionali complessi e incrementali²⁶⁹.

A riguardo, si tratta indubbiamente di identificare alcuni passaggi chiave di un progetto formativo che caratterizzano lo sviluppo di un percorso didattico, utili a fornire uno schema concettuale entro cui collocare la progettazione.

Un primo contributo ci proviene da Quaglino, il quale distingue nella gestione di un'azione formativa un *momento informativo*, orientato a rilevare gli elementi di conoscenza necessari a impostare e a valutare l'azione stessa, e un *momento operativo*, orientato a sviluppare il corso dell'azione²⁷⁰.

Da qui l'identificazione di quattro fasi, logicamente connesse e interrelate:

1. l'analisi dei *bisogni formativi*, in quanto momento informativo che precede l'azione formativa e ne orienta gli sviluppi;
2. la *progettazione*, in quanto momento operativo rivolto a prefigurare lo sviluppo dell'azione formativa;
3. l'*implementazione*, in quanto momento operativo in cui si sviluppa l'azione formativa;

²⁶⁸M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2013, p. 124.

²⁶⁹ Cfr. M. Palumbo, *Il processo di valutazione*, Franco Angeli, Milano 2001.

²⁷⁰ G.P. Quaglino, *La valutazione dei risultati della formazione*, Franco Angeli, Milano 1979, p. 52.

4. la *valutazione*, in quanto momento informativo rivolto ad apprezzare la qualità dell'azione formativa e dei suoi risultati.



Pur se logicamente distinti, nella pratica formativa i quattro passaggi identificati da Quaglino risultano strettamente intrecciati e si condizionano reciprocamente (da qui la freccia continua e bidirezionale della figura)²⁷¹; consentendo comunque di individuare lo spazio della progettazione nella conduzione della gestione formativa, come momento che anticipa l'azione stessa e mira a orientarne lo sviluppo.

A tal fine diventa necessario, formulare, in rapporto alle condizioni date, un progetto di alternanza capace di cogliere nella sua interezza il processo formativo.

Con l'espressione "*progetto di alternanza scuola-lavoro*" si intende l'esposizione in maniera organica e articolata, in forma di documento scritto, del percorso di alternanza che si intende realizzare.

La redazione del progetto in forma scritta risponde ad una pluralità di esigenze, quali²⁷²:

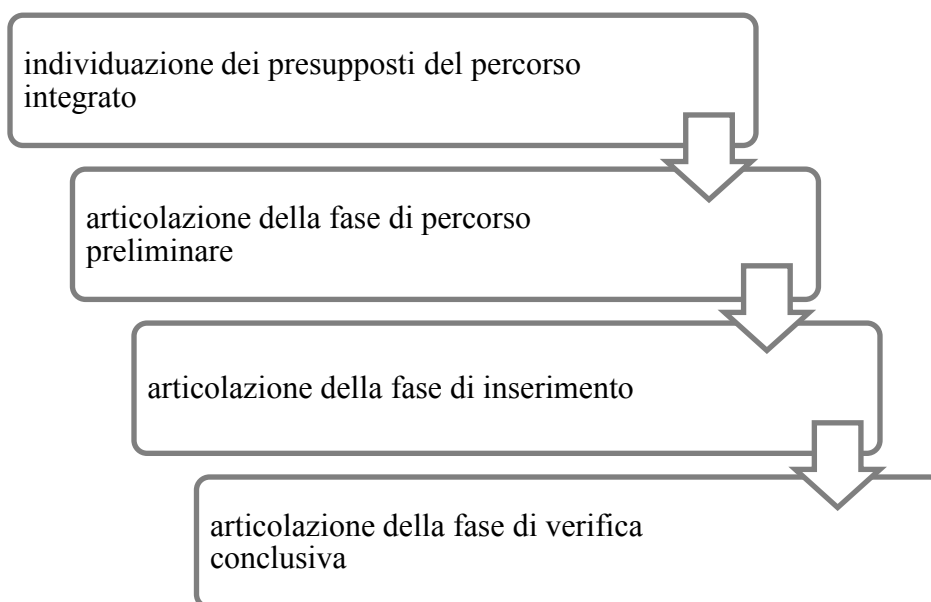
- costituire un momento di chiarificazione su tutti gli aspetti del percorso ipotizzato, così da consentire una puntuale organizzazione di schemi logici a livello individuale (progettatore singolo) o collettivo (équipe di progettazione);

²⁷¹ Il grafico è mio.

²⁷²Cfr. M. Brigida, A. Degli Esposti, F. Lombardo, *L'alternanza studio-lavoro. Progettazione e gestione di un percorso didattico*, Zanichelli, Bologna 1996, p. 68.

- fissare un punto di riferimento, indispensabile in una conduzione collettiva, per omogeneizzare forme di comportamento e di operatività sul piano della didattica e della gestione dei processi di alternanza;
- sedimentare, attraverso una puntuale documentazione, un patrimonio di esperienze a cui poter attingere in situazioni e momenti ulteriori;
- produrre una attestazione puntuale di attività, che può assumere carattere di ufficialità se sottoposta alle procedure di approvazione e convalida da parte degli organi competenti;
- consolidare rapporti scuola-extrascuola.

Anche in questo caso deve essere ribadito, preliminarmente, che non essendo l'attività di progettazione un'applicazione di formule standardizzate, le soluzioni possono variare col variare delle esperienze soggettive. È possibile, comunque, evidenziare alcuni parametri in rapporto ai quali chi intende realizzare un percorso in alternanza è tenuto ad offrire esaurienti indicazioni:



I percorsi di formazione, realizzati con modalità di alternanza, tengono conto delle caratteristiche personali di ciascun allievo e vengono definiti sulla base dei bisogni formativi, delle motivazioni, delle vocazioni e delle attitudini degli studenti. Tali percorsi sono articolati secondo criteri di gradualità e progressività che rispettano lo sviluppo personale, culturale e professionale degli studenti, in relazione

alla loro età.

Diventa centrale perciò evidenziare gli elementi che definiscono nella sua fisionomia essenziale l'esperienza di alternanza da realizzare; appartengono a questa categoria le voci²⁷³:

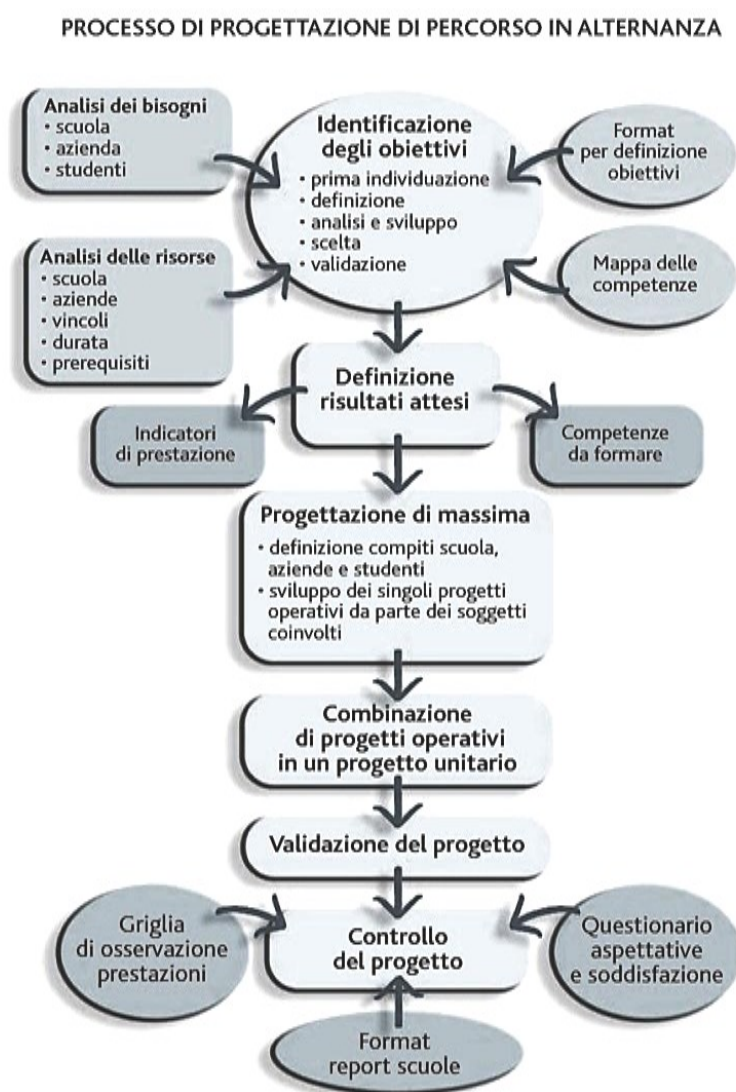
- a) *ambito di pertinenza del percorso*: si tratta di esplicitare il settore a cui l'alternanza si riferisce, per linee generali ma in maniera non elusiva e sufficientemente mirata;
- b) *potenzialità del contesto territoriale*²⁷⁴: occorre a questo proposito indicare in base a quali condizioni presenti nel territorio si ritiene praticabile l'alternanza nel settore generale indicato (ad esempio, presenza di aziende idonee nella zona, eventuale loro disponibilità all'accoglimento, continuità con precedenti esperienze, inserimento in piani di alternanza già concordati sul territorio, ecc.)
- c) *obiettivi generali del percorso*: si tratta delle finalità generali (orientamento, socializzazione, pratica professionale, ecc.) connessi con l'esperienza da realizzare;
- d) *obiettivi specifici del percorso*: si tratta delle finalità particolare del percorso individuato;
- e) *competenze operative*: si fa riferimento alle particolarità delle prestazioni richieste da un eventuale inserimento lavorativo nel settore previsto.
- f) *fasi del percorso in alternanza*: una scansione per linee generali farà riferimento ad una fase di percorso preliminare, ad una fase di inserimento sul posto di lavoro, ad una fase di verifica dell'esperienza.

L'intento è di costruire un processo che veda, nel corso degli anni scolastici, un crescente coinvolgimento degli studenti nelle attività presso le imprese, accanto

²⁷³Cfr. *Ivi*, p. 70.

²⁷⁴ Il termine *contesto* è usato per indicare l'insieme delle condizioni operative nelle quali si realizzano gli inserimenti lavorativi e che determina risorse e vincoli per le attività di alternanza. Il contesto costituisce, infatti, uno degli elementi fondanti del sistema sociale nel quale la scuola opera: la sua conoscenza e la sua corretta interpretazione possono essere un elemento essenziale per una proficua realizzazione di esperienze di alternanza, in quanto esse assumono caratteri fortemente differenziati nelle diverse realtà territoriali. Tale contesto è costituito da due sistemi distinti (scuola e azienda) che devono interagire tra di loro e con lo studente, creando un «ambiente naturale capace di favorire lo sviluppo di situazioni che sollecitino l'apprendimento», (Cfr. *ivi*, p. 50).

«all’evoluzione delle finalità dell’alternanza da obiettivi puramente orientativi ad obiettivi finalizzati all’acquisizione di competenze attraverso l’esperienza, secondo i concetti di gradualità e progressività»²⁷⁵. Sono potenzialmente utilizzabili per i percorsi in alternanza anche parte delle ore destinate agli insegnamenti di indirizzo, dedicate a formare «competenze basate sulla didattica di laboratorio, l’analisi e la soluzione dei problemi, il lavoro per progetti»²⁷⁶.



Fonte: ASL. *Un manuale per capire, progettare e realizzare l’alternanza*, 2015.

²⁷⁵ Cfr. *Costruire insieme l’alternanza scuola-lavoro. Il documento per la discussione*, in http://www.indire.it/scuolavoro/consultazione/wp-content/uploads/2013/03/COSTRUIRE-INSIEME-LALTERNANZA-22_03.pdf, consultato il 18/08/2015.

²⁷⁶ Art. 5, comma 2, D.P.R. 15 marzo 2010, n.88, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell’articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.*

La descrizione degli esiti di apprendimento, declinati in *conoscenze, abilità e competenze*, viene condivisa sin dalla fase di progettazione, accogliendo anche gli elementi forniti dai tutor al consiglio di classe, ed è alla base del riconoscimento dei crediti anche per un eventuale passaggio dello studente in percorsi di apprendistato.

In particolare si prestano a questo fine le ore di laboratorio che prevedono la compresenza anche dell'insegnante teorico-pratico se svolte all'interno del contesto aziendale, seppure con finalità formative e didattica laboratoriale, piuttosto che nel laboratorio simulato presso la scuola. Perché questo avvenga è però necessario che «l'esperienza di alternanza sia valutata al pari di una prova tradizionale e sia impostata per formare le stesse competenze (teoricamente) formate dall'ora di lezione»²⁷⁷.

Da questa disamina, conviene ricordare che i *docenti tutor*, con la loro attività di ricognizione sul contesto operativo hanno posto le premesse su cui la progettazione del percorso in alternanza si fonda: hanno individuato, infatti, un preciso campo di intervento (complessivo di attività il più possibile determinate), hanno desunto dall'analisi dei suoi elementi costitutivi le competenze necessarie per poter operare al suo interno in maniera coerente e consapevole, hanno fissato, in funzione di tali competenze, i corrispondenti obiettivi cognitivi e comportamentali, da raggiungere al termine dell'esperienza.

Al docente o ai docenti responsabili della specifica iniziativa di alternanza devono affiancarsi figure esterne ritenute idonee ad offrire contributi nella realizzazione del percorso preliminare.

Un caso particolare della presenza di esperti è costituito dalla partecipazione al percorso preliminare di dirigenti o dipendenti delle aziende in cui si verificheranno i successivi inserimenti lavorativi: essi corrispondono ai *tutors aziendali* che seguiranno i giovani nel futuro periodo di inserimento.

Il ruolo di tutor può essere ricoperto indifferentemente da persone inserite in azienda; capiservizio, responsabili di reparto, lavoratori aziendali etc.; ciò che importa è che queste persone vengano chiaramente designate da parte dell'azienda in modo che, sia lo studente, sia il docente tutor scolastico sappiano con chiarezza a chi fare riferimento nei casi di bisogno.

²⁷⁷ U. Buratti, S. Caroli, E. Massagli, a cura di, *Gli spazi per la valorizzazione dell'alternanza scuola-lavoro. Il contesto nazionale e le peculiarità del sistema toscano*, ADAPT University Press, Modena 2015, p. 11.

Esse dovranno²⁷⁸:

- a) *verificare* la coerenza fra la prestazione lavorativa dello studente e il percorso delineato in fase di progettazione; in questo senso il tutor dovrà curare che l'esperienza lavorativa non si riduca a mero addestramento o a mera pratica professionale, sollecitando e introducendo quegli elementi di valutazione critica del proprio operato, che fanno del lavoro in alternanza qualcosa di più e di diverso della semplice operazione esecutiva;
- b) *facilitare* l'inserimento dello studente soprattutto in termini di socializzazione con i colleghi di lavoro, rimuovendo eventuali difficoltà di ordine psicologico che potrebbero manifestarsi nei rapporti interpersonali;
- c) *fornire* allo studente tutti gli elementi che sono necessari per lo svolgimento delle mansioni affidategli;
- d) *esprimere* un giudizio sull'inserimento alla fine dell'attività lavorativa e fornire ai docenti tutor e al consiglio di classe tutti gli elementi valutativi in suo possesso.

Pertanto, sia il sistema educativo di istruzione sia il sistema educativo di istruzione e formazione professionale raggiungono i propri scopi formativi e sociali se hanno come fine «*la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, [...] in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione*»²⁷⁹.

Le *norme generali* per il sistema educativo di istruzione e i *Lep* da dettare per il sistema educativo di istruzione e formazione professionale devono confermare l'idea che «è la crescita personale di ciascuno, armonica, integrale e integrata di tutte le sue componenti, che crea le condizioni per uno sviluppo formativo e sociale senza il quale non potrebbe esistere sviluppo economico»²⁸⁰.

Lungo questa direzione, promuovere l'incontro e la cooperazione tra il

²⁷⁸ M. Brigida, A. Degli Esposti, F. Lombardo, a cura di, *L'alternanza studio-lavoro. Progettazione e gestione di un percorso didattico*, cit., pp. 92-93.

²⁷⁹ Legge 28 marzo 2003, n.53, art. 1, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.

²⁸⁰ G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, p. 292.

sistema di formazione e il *sistema lavoro* diventa, pertanto, obiettivo preliminare alla realizzazione di un *sistema integrato e interdisciplinare* che promuova, «un incontro tra lavoro e formazione e che favorisca occupazione, competitività e innovazione sia nella fase di orientamento in entrata ma anche e soprattutto nelle fasi di aggiornamento, specializzazione e riqualificazione professionale»²⁸¹.

Si tratterebbe di una formazione che si inserisce in un contesto sociale, economico, culturale, politico, istituzionale, che ha bisogno, come afferma Mulè, «di una scuola che da un lato contribuisca a formare dei giovani specializzati, tecnici o imprenditori, in quanto base prioritaria del lavoro concreto e dall'altro lato, che non abbia paura di una contaminazione con la realtà, con il mondo del lavoro/della produzione»²⁸².

3.3 Percorsi di formazione in apprendistato ed in *training on the job*

Per secoli l'*apprendistato* ha costituito una delle modalità più nobili e importanti attraverso le quali gli uomini e le civiltà hanno trasmesso da una generazione a un'altra i saperi tecnici. In tutte le civiltà, finché la produzione manifatturiera si è basata sull'abilità manuale, l'apprendistato ha costituito la forma di trasmissione della cultura per tutti i membri delle classi medie urbanizzate che vivevano delle proprie capacità; «esso ha rappresentato un fondamentale istituto di civiltà parallelo alla scuola e, per taluni versi, della scuola non meno importante»²⁸³.

Lo stesso termine "*apprendista*", riferito generalmente ad un giovane ipotetico al suo primo impiego nell'industria, quindi secondo un'accezione distante dall'allievo che aspira a divenire maestro di un'arte o di un mestiere, compare nella lingua italiana solo nel XIX secolo²⁸⁴. Tuttavia, innanzi all'opportunità di trattare pedagogicamente l'odierno istituto dell'apprendistato, nel tentativo di restituirgli una connotazione decisamente educativa, lo sguardo non può non soffermarsi sul passato, recuperando sinteticamente quanto manifestato nelle civiltà anzidette.

L'apprendistato come modello eminentemente formativo si sviluppa sulla

²⁸¹ D. Dato, *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*, Franco Angeli, Milano 2009, p. 33.

²⁸² P. Mulè, *Formazione, scuola, emergenze educative. Teorie e prospettive della problematicità formativa*, Anicia, Roma 2001, p. 65.

²⁸³ R. M. Postiglione, *La Formazione professionale. Appunti teorici su dispositivi didattici pratiche sociali e politiche formative*, Anicia, Roma 2011, p. 120.

²⁸⁴ Cfr. G. Zago, *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea. Teorie pedagogiche ed esperienze formative*, Cleup, Padova 2002, p. 17.

scia di una processualità a lungo termine che principia nella civiltà egizia, attraversa la cultura classica, greca e latina, raggiunge il proprio apice nel Medioevo lasciando tracce rilevanti pure nell'età moderna e si affievolisce, a partire dal XVI – XVII secolo, con l'avvento delle proto-fabbriche, ossia i primi insediamenti proto-industriali.

Più precisamente, l'eredità egizia, animata non tanto da una asciutta interazione lavorativa quanto da un vero e proprio rapporto di insegnamento professionale e di vita, viene assimilata dai greci e trasmessa a Roma, dove sorgono, accanto alle scuole di grammatica e retorica, scuole professionali come il *paedagogium*²⁸⁵ e, diremmo oggi, botteghe artigiane come le *tabernae*; e proprio la *tabernae* conserva «le caratteristiche funzioni di struttura pedagogica in senso ampio, dimostrandosi luogo di saperi professionale ma anche di modelli comportamentali, di atteggiamenti mentali, con vaste ripercussioni sulla personalità di chi la frequenta e del suo inserimento nel sociale»²⁸⁶.

La crescita del minore insieme all'onere della sua formazione civica, nonché della sua integrazione sociale, in continuità con la visione romana, concorrono ad affermare uno straordinario paradigma educativo; un paradigma che «si fa carico, da un lato di testimoniare una passione produttiva, di trasmettere i segreti del mestiere, di apprendere imitando e facendo, delimitando un abbozzo di poiesi artistica e creativa, e, dall'altro, parallelamente di nutrire ed accompagnare lo sviluppo dei processi di *personalizzazione, socializzazione, civilizzazione e culturalizzazione* del giovane. Il tutto, coniugando in modo ottimale le dimensioni e i tempi della vita, dell'esperienza e della formazione umana»²⁸⁷.

A fronte del quadro appena tratteggiato, attraversata successivamente una fase in cui l'industrializzazione e l'individualizzazione del lavoro, per l'impiego di macchinari capaci di una elevata standardizzazione delle mansioni che rendeva inutile la necessità manuale, ne hanno provvisoriamente allontanato la funzione e quasi annullato l'utilità, l'apprendistato giunge fino a noi e si impone nuovamente come una delle modalità di formazione e trasmissione della cultura più promettenti ai fini della soluzione delle odierne problematiche del mondo del lavoro.

²⁸⁵ Cfr. F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma 1995, p. 85.

²⁸⁶ R. Frasca, *Mestieri e professioni a Roma. Una storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1994, p. 83.

²⁸⁷ D. Gulisano, *La formazione professionale e l'apprendistato nella ricerca educativa*, Cooperativa Sociale Ragazzi in Volo ar.l. Onlus, Ragusa-Catania 2013, p. 54.

Va considerato che i sistemi d'istruzione duali, che coniugano l'insegnamento teorico e la formazione professionale, diffusi in alcuni Stati membri, hanno dimostrato la loro validità durante la crisi. Del resto, un efficiente sistema d'istruzione duale (vedi il modello dell'*alternance* francese e il modello duale tedesco) può assicurare «la fornitura continua di una forza lavoro qualificata, mantenendo basso il tasso di disoccupazione giovanile»²⁸⁸. Per questo motivo è stato elaborato nel nostro Paese un piano di azione sull'occupazione giovanile che definisce misure per coloro che si trovano all'esterno del mercato del lavoro, con l'obiettivo di creare posti di lavoro, anche grazie a programmi di apprendistato e di alternanza scuola-lavoro.

Nello specifico, in Italia, il quadro normativo relativo all'apprendimento basato sul lavoro ha registrato negli ultimi tempi un importante sviluppo in due direzioni, che hanno notevolmente ampliato le opportunità per i giovani di sviluppare, all'interno dei percorsi formativi, competenze immediatamente spendibili nel mercato del lavoro²⁸⁹:

- l'estensione e il consolidamento, previsti dalla Legge 107/2015, dell'*alternanza scuola lavoro* negli ultimi tre anni degli indirizzi di studio della scuola secondaria di secondo grado con un monte ore obbligatorio per tutti gli studenti;
- la riforma dell'apprendistato finalizzato all'acquisizione di un diploma di istruzione secondaria superiore, avviata dal d. lgs. 81/2015, attuativo della Legge 183/2014, nota come "*Jobs Act*"²⁹⁰.

A differenza della citata e più ampia interpretazione europea che parla in generale di *apprendistati*, riferendosi a tutte quelle tipologie che combinano e integrano l'istruzione scolastica con la formazione realizzata all'interno di

²⁸⁸ L. Valente, *L'accordo della regione Lazio per l'apprendistato di alta formazione e ricerca*, in G. Alessandrini, a cura di, *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, p. 89.

²⁸⁹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, *Attività di alternanza scuola-lavoro. Guida operativa per la scuola*, Roma 2015, p. 40.

²⁹⁰ «[...] per Elsa Fornero era la "forma ideale di inserimento nel mondo del lavoro". Secondo Matteo Renzi "è stato rilanciato con il Jobs Act". E invece l'apprendistato, il contratto che alterna formazione e pratica, per accompagnare i giovani verso un impiego stabile, in Italia sta crollando. Da gennaio a ottobre 2015, registra l'INPS, ne sono stati solo 158 mila, 40 mila meno rispetto al 2014 (-21,6%) [...]» (cfr. F. Santelli, *Apprendistato addio dopo il Jobs Act non conviene più*, in «la Repubblica» del 17/12/2015).

un'impresa, nel nostro sistema nazionale i due istituti giuridici dell'alternanza scuola lavoro e dell'apprendistato rilevano differenze sostanziali che è opportuno evidenziare.

*L'alternanza scuola lavoro è, quindi, una metodologia didattica: si svolge sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa; il giovane che sviluppa l'esperienza rimane giuridicamente uno studente; l'inserimento in azienda non costituisce un rapporto lavorativo; le competenze apprese nei contesti operativi integrano quelle scolastiche al fine di realizzare il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi*²⁹¹. L'apprendistato, invece, si caratterizza per essere un «contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e all'occupazione dei giovani»²⁹². Si distingue, pertanto, dalle altre forme di apprendimento che integrano l'istruzione con la formazione *on the job*, in quanto è regolato da precisi obblighi tra le parti che discendono sia dalla legislazione nazionale e regionale in materia, sia dalle contrattazioni di settore, che definiscono aspetti specifici come, ad esempio, l'inquadramento dello studente lavoratore, la retribuzione dei periodi di lavoro e la formazione svolta in azienda, le forma e le modalità per la conferma in servizio al termine del percorso formativo.

In tal senso, l'Europa si è orientata verso la messa a sistema di *modelli* che permettono agli studenti di incontrare il lavoro e le imprese già durante il percorso di studi. In particolare strumenti come *l'alternanza scuola-lavoro, l'apprendistato e la formazione alla cultura d'impresa* sono stati individuati dall'Unione Europea per facilitare una migliore transizione dalla scuola al lavoro.

Nel luglio del 2013 è stata varata *l'European Alliance for Apprenticeships*, un documento di sintesi delle posizioni europee sulla formazione *on the jobs*.

Lungo questa direzione, l'alleanza «contribuirà alla lotta contro la disoccupazione giovanile, migliorando la qualità della formazione professionale e l'offerta di contratti di apprendistato in tutto l'UE grazie ad un ampio partenariato tra i principali attori del mondo del lavoro e del settore dell'istruzione. Tramite l'Alleanza si cercherà inoltre di indurre un cambiamento di paradigma culturale nei confronti dell'apprendistato»²⁹³.

²⁹¹ *Ibidem*.

²⁹² D. Lgs. 81/2015, *Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell'articolo 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183*, art 41 e segg.

²⁹³ Cfr. Commissione Europea, *Varo dell'Alleanza europea per l'apprendistato*, Bruxelles/Lipsia

Più precisamente, la Commissione si impegna a:

- promuovere l'apprendimento/valutazione tra pari per sostenere le riforme politiche negli Stati membri, in particolare quelle che prevedono raccomandazioni specifiche per paese connesse con l'IFP;
- garantire un utilizzo ottimale dei fondi dell'Unione Europea per conseguire gli obiettivi dell'Alleanza (sostegno alla formazione a livello di sistema, definizione dei contenuti didattici e mobilità di apprendisti e personale);
- considerare l'inclusione dell'apprendistato nella rete EURES, in stretta cooperazione con le parti interessate;

In questo contesto, la costruzione normativa dell'apprendistato in Italia, a quindici anni dal rilancio dell'istituto, risulta ancora incompiuta. Alla riforma dell'istituto promossa dai governi di centro sinistra, alla *Riforma Biagi*²⁹⁴, che ha aperto l'istituto alle figure e ai titoli di studio di livello più alto, hanno fatto seguito aggiustamenti e calibrature, legate soprattutto all'apprendistato professionalizzante.

Attualmente, secondo il *D. Lgs 81/2015* nel quale è confluito il precedente "Testo Unico sull'Apprendistato" (*D. Lgs 14 settembre 2011, n. 167*), esistono tre tipologie di apprendistato²⁹⁵:

- 1) *Apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore*. Possono essere assunti con contratto di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria

2013, in http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-634_it.htm, p. 1, consultato il 16/10/2015.

²⁹⁴La Legge Biagi, nota comunemente come la legge 14 febbraio 2003 n. 30, è una legge della Repubblica Italiana, in tema di lavoro, per attuazione della quale venne emanato il D. Lgs. 10 settembre 2003 n. 276. La Legge Biagi introduce una serie di novità la cui portata è paragonabile allo Statuto dei lavoratori. Diversamente da quest'ultimo, però, l'intento del legislatore parte dal presupposto secondo cui la flessibilità in ingresso nel mercato del lavoro è il mezzo migliore, nell'attuale congiuntura economica, per agevolare la creazione di nuovi posti di lavoro e inoltre che la rigidità del sistema crea spesso alti tassi di disoccupazione. La vastità della riforma è evidenziata dallo stesso numero degli articoli del Decreto, ben 86, e dagli istituti introdotti ex novo o modificati. Come si nota proprio dalla ampiezza degli istituti trattati, è agevole osservare che la Legge Biagi ha introdotto o modificato numerosi contratti di lavoro: dalla somministrazione all'apprendistato, al contratto di lavoro ripartito, al contratto di lavoro intermittente, al contratto di lavoro occasionale, nonché il contratto a progetto. (Cfr. N. De Marinis, *Impresa e lavoro oltre la Legge Biagi. Vecchi e nuovi problemi della subordinazione*, Giappichelli, Torino 2008 e M. C. Cimaglia, a cura di, *Tra impresa e lavoratori. Una ricerca sul lavoro non standard in Italia*, Mondadori, Milano 2008).

²⁹⁵Cfr. *Capo V Apprendistato, artt. 41- 45, D. Lgs. 15 giugno 2015, n. 81, Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell'art. 1, comma 7, della Legge 10 dicembre 2014, n. 183.*

superiore e la specializzazione professionale, i soggetti della fascia d'età compresa tra i 15 e i 25 anni in tutti i settori di attività. La regolamentazione dei profili formativi di questa tipologia di apprendistato è rimessa alle regioni e alle province autonome di Trento e Bolzano. Questa tipologia di apprendistato si rivolge anche ai giovani che non hanno assolto l'obbligo scolastico che potranno così conseguire il diploma di istruzione secondaria superiore, ma anche agli iscritti a partire dal secondo anno degli istituti tecnici e professionali di istruzione secondaria superiore. I datori di lavoro potranno, poi, prorogare fino ad un anno il contratto di apprendistato dei giovani qualificati e diplomati, per il consolidamento e l'acquisizione di ulteriori competenze tecnico-professionali e specialistiche, valide anche ai fini dell'acquisizione del certificato di specializzazione tecnica superiore o del diploma di maturità professionale all'esito del corso annuale integrativo di cui *all'articolo 15, comma 6, del D. Lgs. n. 226/2006*.

- 2) *Apprendistato professionalizzante*. Possono essere assunti in tutti i settori di attività, pubblici o privati, con contratto di apprendistato professionalizzante per il conseguimento di una qualificazione professionale ai fini contrattuali, i soggetti di attività compresa tra i 18 e i 29 anni. Gli accordi interconfederali e i contratti collettivi nazionali di lavoro stipulati dalle associazioni sindacali comparativamente più rappresentative sul piano nazionale stabiliscono, la durata e le modalità di erogazione della formazione per l'acquisizione delle relative competenze tecnico-professionali e specialistiche, nonché la durata anche minima del periodo di apprendistato, che non può essere superiore a tre anni ovvero cinque per i profili professionali caratterizzanti la figura dell'artigiano;
- 3) *Apprendistato di Alta formazione e di Ricerca*. Possono essere assunti, in tutti i settori di attività, i soggetti di età compresa tra i 18 e i 29 anni. La finalità è il conseguimento di un titolo di studio universitario e di alta formazione, compresi il dottorato di ricerca, i diplomi rilasciati dagli istituti tecnici superiori (ITS), nonché il praticantato per l'accesso alle professioni ordinistiche. Il datore di lavoro che intende stipulare un contratto, con tale tipologia di apprendistato, sottoscrive un protocollo

con l'istituzione formativa a cui lo studente è iscritto, o con l'ente di ricerca secondo uno schema definito con un prossimo decreto interministeriale. Sono così stabilite l'entità e le modalità, anche temporali, della formazione a carico del datore di lavoro. Il protocollo stabilisce, altresì, la durata e le modalità, anche temporali, della formazione a carico del datore di lavoro e il numero dei crediti formativi riconoscibili a ciascuno studente per la formazione aziendale, i quali non potranno comunque essere più di 60.

Il contratto di apprendistato prevede la forma scritta del *contratto*, del *patto di prova* e del *piano formativo individuale (PFI)*, che può essere redatto anche in forma sintetica all'interno del contratto stesso, quindi contestualmente all'assunzione. Il PFI può essere definito anche in base a moduli e formulari stabiliti dalla contrattazione collettiva o dagli enti bilaterali²⁹⁶.

L'apprendistato si fa preferire ad altre forme contrattuali flessibili perché è un *contratto di qualità*, che punta ad investire nella formazione professionale dei giovani e non soltanto ad accordare convenienze economiche e normative alle imprese.

A tal fine, c'è da chiedersi perché l'apprendistato italiano non riesca a far conseguire quei risultati positivi sulla disoccupazione giovanile che si riscontrano negli altri Paesi.

Per rispondere a questo interrogativo è fondamentale partire dall'*apprendistato junior* e dall'*alternanza scuola-lavoro*: «due vie per combattere la disoccupazione giovanile che il *Jobs act* e la legge sulla “Buona scuola” hanno di recente rafforzato. [...] Lo scenario di partenza, del resto, non è dei più confortanti: 2, 4 milioni di Neet – che non studiano e non lavorano – nella fascia 15-29 anni, un triste primato sullo scacchiere europeo dove solo la Grecia è messa peggio di noi (26,7%). E un tasso di disoccupazione giovanile record al 44,2% come evidenziato dai dati Istat»²⁹⁷.

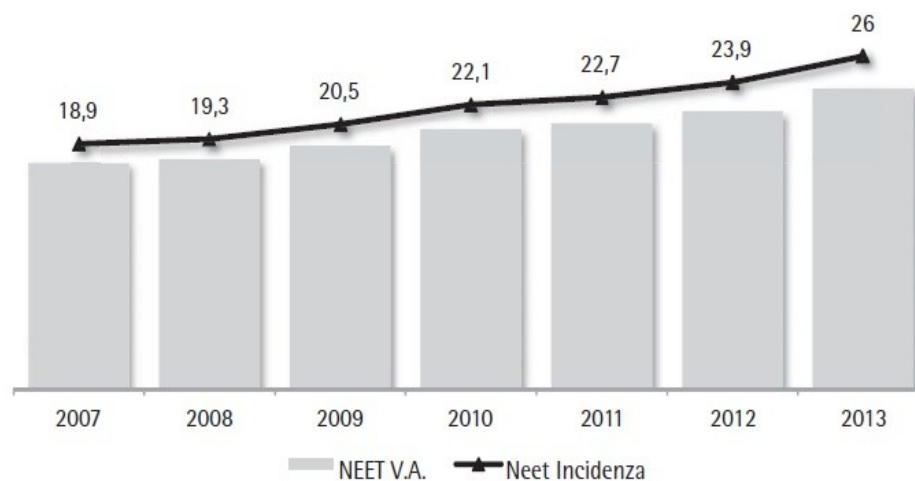
L'aumento complessivo dei non occupati ha determinato una crescita sostenuta, in questi anni, della popolazione dei NEET (*Not in Education*,

²⁹⁶Cfr. *Apprendistato*, in <http://www.cliclavoro.gov.it/NormeContratti/Contratti/Pagine/Contratto-di-Apprendistato.aspx>, consultato il 20/08/2015.

²⁹⁷Infodata, *Lotta alla disoccupazione. Stanziati 100 milioni l'anno per l'alternanza scuola-lavoro*, in http://www.infodata.ilsole24ore.com/2015/08/03/lotta-alla-disoccupazione-stanziati-100-milioni-lanno-per-lalternanza-scuola-lavoro/?refresh_ce=1, consultato il 24/08/2015.

Employment or Training), ovvero di quella quota di *under30* privi di occupazione e non inseriti in nessun percorso di istruzione o formazione. Dal 2007 al 2013 i NEET sono passati da 1 milione e 843 mila, a 2 milioni e 439 mila²⁹⁸.

Giovani NEET (15-29 anni). Valore assoluto e incidenza. Anni 2007-2013



Fonte: elaborazione ISFOL dati ISTAT RCFL, 2015

Quasi 600 mila giovani in più che non sono riusciti a completare, almeno in maniera definitiva e stabile, la fase di transizione tra il mondo della scuola e quello del lavoro: il 26% del totale della popolazione compresa tra i 15 e i 29 anni, 7 punti percentuali in più rispetto al 2007, percentuale che porta l'Italia al poco dignitoso "vertice" della classifica europea, superata solo dalla Grecia (28,9%) e ben lontana dalla media europea²⁹⁹.

Tale passaggio, inoltre, non ha a che vedere con una generica ricerca di occupazione rispondente alla distribuzione delle probabilità associate a ciascun lavoro disponibile. L'esperienza di *job shopping*³⁰⁰ presenta caratteri che superano il rapporto disponibilità/indisponibilità del lavoro desiderato, allargandosi alla complessità di una radicale incertezza che coinvolge l'esistenza di colui che non

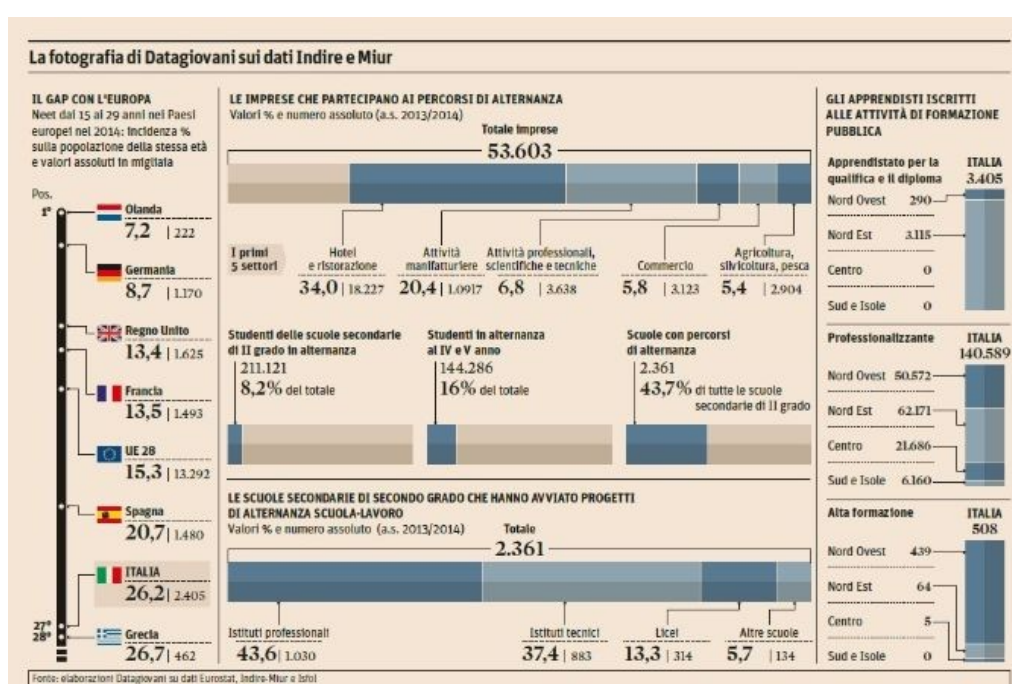
²⁹⁸ Cfr. ISFOL, *Rapporto di monitoraggio del mercato del lavoro 2014*, p. 81, in <http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?web=ISFL&opac=Default&ids=20163>, consultato il 02/03/2016

²⁹⁹ Cfr. *ibidem*.

³⁰⁰ L'esperienza di *job shopping* che contraddistingue la transizione scuola-lavoro, è fortemente contrassegnata da tentativi per prove ed errori, difficoltà di proiettarsi nei contesti professionali, fatica di interpretare le proprie preferenze pur avendo chiare e ben presenti le mete da raggiungere e le vie da percorrere. (W. R. Johnson, *A theory of Job Shopping*, in «*The Quarterly Journal of Economics*», vol. 92, n. 2, May 1978, p. 261).

riesce a collocarsi a partire da un preciso profilo professionale.

Nel cammino della transizione, analizzando l'elaborazione *Datagiovani*, si evince che: le imprese ad aver partecipato a percorsi di alternanza scuola-lavoro e apprendistato nell'anno scolastico 2013-2014 sono state 53.603, per la maggioranza provenienti dal settore "hotel e ristorazione" (34%) e dal "manifatturiero" (20,4%). Le scuole secondarie di II grado ad aver avviato i progetti di alternanza scuola-lavoro sono state 2.361 (il 43,3% del totale), tra le quali 1.030 istituti professionali, 883 istituti tecnici e 314 licei.



Lungo questa direzione, alla domanda precedentemente posta (perché l'apprendistato italiano non riesce a far conseguire quei risultati positivi sulla disoccupazione giovanile che si riscontrano negli altri Paesi?), una seconda risposta è nella configurazione specifica dell'apprendistato italiano e nella diffusione pressoché esclusiva nel nostro Paese della tipologia definita "professionalizzante", ovvero di uno strumento che ha prioritariamente una funzione di accompagnamento all'inserimento al lavoro. Differentemente dalla tipologia "professionalizzante", *l'apprendistato di alta formazione e ricerca* è un percorso di formazione e lavoro che ha termine con l'acquisizione di un titolo di studio.

Come nel modello francese, è un percorso di formazione che si realizza all'interno di un contratto di lavoro e dunque diventa una sorta di modalità alternativa ai percorsi di studio a tempo pieno per il conseguimento di un dato titolo.

L'alternanza di formazione e lavoro che caratterizza questa tipologia di apprendistato non è un «percorso di studio–lavoro part-time, come quelli che siamo abituati a conoscere per gli studenti lavoratori»³⁰¹. Non si tratta di un percorso costituito di due componenti distinte e autonome: da una parte il lavoro e dall'altra parte il percorso di formazione. La specificità è fondata su una visione olistica dei due segmenti: la formazione agisce in sinergia con il lavoro e parte dell'attività lavorativa è finalizzata all'acquisizione di competenze utili per il conseguimento del titolo di studio.

Per cercare di favorire la diffusione dell'apprendistato sembra evidente che la norma, da sola, non basti ma ci sia bisogno di potenziare quegli *agenti intermedi del cambiamento*³⁰², quegli agenti di sistema che operano sui territori e favoriscono il dialogo, che promuovono incontri fra le scuole, le università e le grandi imprese.

È il caso, ad esempio, del *Programma Formazione e Innovazione per l'Occupazione – FIXO*, promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e ideato e attuato da Italia Lavoro, che affianca dal 2006 gli Atenei italiani, e dal 2011 anche le Scuole Secondarie Superiori di Secondo Grado nell'intento di *favorire la transizione scuola-lavoro* dei giovani e contribuire alla riduzione del fenomeno del *job-mismatch*, attraverso interventi di qualificazione dei servizi di orientamento e intermediazione offerti dai sistemi scolastici e universitari.

Dal punto di vista operativo, il Programma, nella sua ultima versione denominata *FIXO Scuola e Università*³⁰³, si propone di:

- Condividere con le *Regioni* le priorità e gli ambiti di intervento sul territorio, supportandole nella stipula di una Convenzione tecnica Ministero-Regione per l'attuazione del programma, e assistendole nel completamento della regolamentazione e promozione dell'apprendistato e dei tirocini di formazione e orientamento e nella definizione dei modelli operativi e procedurali per loro attuazione.

³⁰¹ S. D'Agostino, *Nuove finalità per l'apprendistato in risposta alla disoccupazione giovanile*, in G. Alessandrini, a cura di, *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*, cit., p. 118.

³⁰² Cfr. *ivi*, p. 122.

³⁰³ Cfr. *Progetti Italia Lavoro – FixO Scuola e Università*, in <http://www.italialavoro.it/wps/portal/fixo>, consultato il 21/08/2015.

- Supportare circa 700 *Scuole secondarie superiori di secondo grado*, selezionate tramite avvisi pubblici regionali, nel processo di strutturazione e qualificazione di servizi di *placement* e nell'attivazione di percorsi personalizzati volti a favorire l'occupazione di 60.000 giovani diplomandi e diplomati;
- Supportare i 75 *Atenei* che hanno aderito al Programma, e che risultano iscritti alla Borsa Continua nazionale del Lavoro tramite il portale Clic Lavoro, nel processo di promozione e supporto alla stipula di *contratti di apprendistato di alta formazione e ricerca* e di assistenza alla realizzazione di tirocini di formazione e orientamento e alla messa in trasparenza del percorso realizzato e delle competenze acquisiti;
- Promuovere *percorsi di inserimento al lavoro* di giovani diplomandi, diplomati, laureandi, laureati, dottorandi e dottori di ricerca, mediante l'incentivazione di contratti di lavoro, con particolare riferimento *all'alternanza scuola-lavoro e all'apprendistato*.

Perché esperienze di questo genere non rimangano residuali e siano prima conosciute e poi sperimentate, senza pregiudizio, tanto dalla piccola quanto dalla grande impresa, occorrono alcune precondizioni che accomunano il successo dell'apprendistato *tout court*: un clima favorevole di cooperazione tra le istituzioni promotrici ed un'ampia rete di attori economici, che consenta la realizzazione di percorsi negoziati; la presenza di soggetti-persona esperti nella progettazione di percorsi formativi innovativi e flessibili; un'efficace azione di intermediazione tra aziende e giovani interessati, che conduca ad un equilibrio soddisfacente sul versante formativo e di carriera.

3.4 Rete scuola-impresa: il distretto formativo

I modelli e le ipotesi della transizione scuola-lavoro fino a qui analizzati mettono in evidenza come tale momento, nella vita di un soggetto-persona, implica, al di là di ogni dimensione psichica, emozionale e fisica coinvolta, uno sforzo considerevole per il raggiungimento dell'autonomia personale.

Su queste basi, durante il *percorso di transizione* si assiste spesso alla messa in atto di quelle che possiamo definire *strategie di stabilità*³⁰⁴, le quali nel loro manifestarsi al soggetto in modo più o meno consapevole, permettono di chiarire l'orizzonte professionale personale, provocando nel giovane risposte in grado di situarlo, possibilmente con buoni esiti di soddisfazione, nel mondo del lavoro.

La scelta progettuale del lavoro non implica solamente una scelta vocazionale sulla linea di un orientamento specifico edificato sul capitale culturale, dato o intrapreso, ma comporta, anche il misurarsi con contingenze esterne dipendenti dalle possibilità che il contesto di vita è in grado di consentire.

Dal punto di vista strettamente pedagogico e formativo le strategie di stabilità assumono il nome di alcuni percorsi privilegiati in grado di condurre il giovane, attraverso la prova dell'esperienza, alla costruzione del sé professionale, inteso come «il portato della ricerca e della maturazione personale sul piano della vocazione e della motivazione»³⁰⁵.

A cominciare dai primi anni '80 le istituzioni educative e quelle imprenditoriali hanno impostato varie forme di collaborazione rivolte al raggiungimento di obiettivi comuni (occupabilità dei giovani, miglioramento dell'offerta formativa e risposta efficace alle domande di profili tecnici da parte delle imprese). Tali collaborazioni, prima informali e legate a situazioni locali, si sono man mano estese e formalizzate in accordi che sono stati recepiti nei *protocolli d'intesa fra Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e organizzazioni imprenditoriali*. Tali intese hanno previsto la realizzazione di una serie di interventi finalizzati a³⁰⁶:

³⁰⁴ P.G. Bresciani, *Il "mestiere di vivere" nella società delle transizioni*, in P.G. Bresciani, M. Franchi, a cura di, *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 256.

³⁰⁵ L. Milani, *Dimensione della competenza pedagogica. La questione della professionalità educativa*, in G. Chiosso, a cura di, *Elementi di pedagogia*, La Scuola, Brescia 2002, p. 181.

³⁰⁶ Cfr. C. Gentili, *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, Franco Angeli, Milano 2012, pp. 93-94.

- fare uscire il mondo della formazione dalla sua tradizionale autoreferenzialità e dal suo isolamento, rendendolo interlocutore attivo e propositivo del mondo della produzione e del lavoro;
- far conoscere alle imprese l'organizzazione, le professionalità, le competenze del sistema educativo, come parte centrale della vita e dell'organizzazione sociale e come strumento in grado di affrontare e gestire il cambiamento;
- dare giusto risalto agli apporti del mondo produttivo ai fini della modernizzazione della scuola, della formazione e dell'Università;
- offrire a coloro che operano nel sistema formativo l'opportunità di trasferire nel proprio contesto elementi di cultura industriale e manageriale;
- avviare una fase di reciproca e proficua collaborazione basata sulla previsione e l'attivazione di una serie di iniziative e di progetti intesi a meglio qualificare i servizi scolastici e formativi.

Questa collaborazione si rende necessaria in quanto in grado di attenuare progressivamente quel differenziale (in parte inevitabile) tra la velocità di evoluzione del sistema produttivo e la capacità di risposta del sistema formativo che ha da sempre rappresentato la causa prima del deficit di professionalità e di specializzazione.

Il sistema delle imprese esprime oggi una più forte *soggettività formativa* rispetto al passato, che si riflette in un rapporto insolito e rinnovato con il mondo della formazione. L'aspetto più evidente di tale fenomeno risiede proprio nei diversi aspetti di *intervento formativo* di cui le imprese stesse sono rese protagoniste. Si pensi all'apprendistato professionalizzante o di alta formazione, alla presenza attiva delle imprese nella transizione scuola-lavoro, ai *career day*, alle tesi in azienda etc.

Tali forme di interazione ed integrazione tra formazione e valorizzazione dei soggetti-persona, evolvono verso veri e propri *distretti formativi*, i quali «agiscono come meta-organizzazioni capaci di mettere in rete tutti gli attori di un sistema produttivo locale, riuscendo per tale via a migliorare la competitività»³⁰⁷.

Il distretto formativo è un sistema educativo locale caratterizzato da una

³⁰⁷Cfr. *Il distretto formativo: una metodologia innovativa per lo sviluppo*, in <http://www.encoconsulting.it/valore/valore-pubblicazione/pg021.html>, consultato il 01/09/2015.

doppia integrazione³⁰⁸:

- un'*integrazione verticale*, costituita da una filiera formativa in grado di rispondere ai fabbisogni di formazione iniziale, continua e ricorrente lungo tutto l'arco della vita;
- un'*integrazione orizzontale* nel territorio di riferimento con i sistemi produttivi locali, con il mercato del lavoro, con le risorse culturali, con il sistema della ricerca.

Si tratta di un primo incontro per allineare l'offerta formativa alla domanda di mercato del lavoro. L'obiettivo è di aumentare la disponibilità e reperibilità di persone qualificate, adeguare le metodologie di formazione, raccordare scuola e impresa per facilitare l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro e, al contempo, avviare un aggiornamento infrastrutturale delle scuole attraverso un potenziamento dei laboratori e delle strutture, per renderle fruibili alle richieste provenienti dal territorio e intensificare il rapporto d'interscambio con le realtà imprenditoriali esistenti.

Di particolare rilievo nel Polo Formativo troviamo³⁰⁹:

- *Campus o Polo Formativo*: previsto dal Decreto legislativo 226 del 17 ottobre 2005 sul secondo ciclo della scuola secondaria superiore (art. 1, comma 15), si identifica quale Centro Polivalente e comunità di apprendimento in cui i percorsi dei licei possono raccordarsi con i percorsi di istruzione e formazione professionale;
- *Polo Formativo settoriale IFTS*: definito dall'Accordo Conferenza Unificata Governo-Regioni del 25 novembre 2004, quale percorso che ha l'obiettivo di formare figure professionali a livello post-secondario (giovani, soprattutto della fascia d'età 20/34 anni) e riferito a specifici settori economico-produttivi secondo le priorità indicate dalla programmazione economica regionale;
- *Distretto formativo*: previsto nell'ambito del rapporto *Education 2004*, elaborato dall'area Welfare e risorse umane, formazione e scuola di Confindustria, che evidenzia la necessità di rafforzare il legame tra offerta formativa e fabbisogni di innovazione dei sistemi economici locali, con

³⁰⁸ C. Gentili, *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, cit., p. 97.

³⁰⁹ Cfr. *ivi*, p. 98.

particolare riferimento al modello distrettuale;

- *Polo di formazione tecnologica*: previsto dal Piano per promuovere l'innovazione, la crescita e l'occupazione in attuazione del rilancio della Strategia europea di Lisbona (PICO) della Presidenza del Consiglio (2006-2008). Con tale piano si propone di implementare la strategia di sviluppo dei Poli Formativi IFTS, dotando i Poli di Laboratori Tecnologici adeguati a sostenere il percorso formativo nel suo complesso.

Una importante novità prevista dalla riforma della scuola secondaria superiore è stata l'istituzione di "Poli formativi". La legge prevede che «i percorsi del sistema dei licei e quelli del sistema di istruzione e formazione professionale possono essere realizzati in un'unica sede, anche sulla base di apposite convenzioni tra le istituzioni scolastiche e formative interessate. Ognuno dei percorsi di insegnamento-apprendimento ha una propria identità ordinamentale e curricolare. I percorsi dei licei inoltre, ed in particolare di quelli articolati in indirizzi, possono raccordarsi con i percorsi di istruzione e formazione professionale costituendo, insieme, un centro polivalente denominato "Campus" o "Polo Formativo". Le convenzioni predette prevedono modalità di gestione e coordinamento delle attività che assicurino la rappresentanza delle istituzioni scolastiche e formative interessate, delle associazioni imprenditoriali del settore economico e tecnologico di riferimento e degli enti locali»³¹⁰.

Lungo questa prospettiva in Italia, secondo esperienze già realizzate nei Paesi più avanzati, sono stati costituiti a livello regionale alcuni distretti di alta tecnologia. Con Decreto Direttoriale n. 713/Ric. del 29 ottobre 2010, il MIUR ha emanato un avviso per lo sviluppo-potenziamento di *Distretti ad Alta Tecnologia e Laboratori Pubblico-Privati*. In particolare il Titolo III, ha l'obiettivo di creare nuovi Distretti ad Alta tecnologia e Aggregazioni Pubblico-Private chiamati a realizzare sistemi integrati e coerenti di "ricerca-formazione-innovazione" (scuola-università-impresa-centri di ricerca), concepiti per attrarre risorse economiche e scientifiche e accrescere la competitività, lo sviluppo e le capacità tecnico industriali ed economiche del territorio.

³¹⁰ Cfr. D.lgs. 17 ottobre 2005, n. 226, *Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53*.



Fonte: Dati Miur 2012

Per reggere l'urto della competizione globale, sono fondamentali le *piattaforme produttive*³¹¹, ovvero quei sistemi territoriali in cui si realizza la convergenza di locale e globale, aprendo anche spazi di ricomposizione sociale per la creazione di nuove competenze formative e industriali.

³¹¹ Per esempio a Catania, «la ST Microelectronics è riuscita ad attivare proficue collaborazioni con un sistema di ricerca già robusto di per sé (consolidate sono le competenze presenti nel campo della fisica, Infn, Università). Ad oggi esistono nella zona di Catania circa 60 aziende high-tech che occupano circa 5.000 addetti e accanto alla presenza di ST, anche altre grandi imprese hanno costituito una propria struttura nel territorio, o sono intenzionate a farlo» (A. Piccalunga, *La ricerca nelle strategie di sviluppo del Mezzogiorno. Il distretto tecnologico: lo strumento, le potenzialità, le esperienze*, in http://www.dps.tesoro.it/documentazione/convegni/13_11_2003/Atti_23giu_piccaluga.pdf, consultato il 06/09/2015).

CAPITOLO IV

FORMAZIONE IN *ALTERNANCE*: MODELLI E PRATICHE FRANCESI

4.1L'apprendistato francese tra *formation en alternance* e *travail*

«Je suis retourné à mon collègue et la directrice m'a dit: "de toute façon, tu n'as jamais aimé l'école". Je me suis un peu rebuté en disant: "mais je suis à l'école, je prépare un BTS par l'apprentissage et c'est un diplôme reconnu par l'Education Nationale au même titre qu'un BTS en Lycée"»
(Apprenti BTS, *Force de Vente*)

Da oltre un ventennio in Italia l'istituto dell'apprendistato, inserito in un disegno di *alternanza formativa*, è investito da progetti di riforma finalizzati a valorizzare le molteplici potenzialità dello strumento per favorire la transizione dei giovani nel mondo del lavoro, per sostenere le aziende e i sistemi produttivi locali nello sviluppo delle competenze disciplinari e lavorative necessarie, per stimolare il dialogo e la collaborazione fra i sistemi formativi e produttivi.

Così l'impresa, da luogo in cui si realizza *l'avviamento al lavoro*³¹² in un processo di conseguimento della professionalità svolto quasi esclusivamente per affiancamento ai percorsi formali, diventa potenzialmente luogo di attivazione di competenze di base e trasversali.

A tal proposito, la consapevolezza della centralità della metodologia dell'*alternanza formativa* e dell'istituto dell'apprendistato in Italia, mi ha indotto ad avviare, una linea di ricerca specifica sulle modalità di implementazione e di regolazione dei percorsi di formazione per gli apprendisti nei contesti internazionali, in modo specifico nel panorama francofono (grazie ad un'esperienza di *visiting researcher* al centro di ricerca CRAFT "*Conception-Recherche-Activités-Formation-Travail*" dell'Université de Genève, polo internazionale della "*Formation e Travail*").

Tale linea di ricerca pedagogica è nata con l'obiettivo di identificare i

³¹² Cfr. ISFOL, *Modelli di apprendistato in Europa: Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*, Roma 2011, p. 11.

modelli formativi, le strategie e le buone pratiche applicate in altri contesti europei in cui è più consolidata la formazione *en alternance*.

Come afferma magistralmente Michael Carton: «*l'alternance est à la mode et tout le monde en parle; mais tandis que les uns demandent à l'entreprise d'évaluer pour se mettre au goût du jour et permettre de réaliser la dernière découverte pédagogique des milieux éducatifs, les autres analysent l'alternance comme l'échec de l'école [...]*»³¹³.

L'intreccio tra teoria e impegno nella prassi educativa e il dialogo tra scienze umane e ricerca empirica sono i nodi centrali della formazione concepita come azione noetica³¹⁴.

In questo senso, nei processi di riforma dei sistemi educativi, c'è un punto su cui tutti concordano: la necessità di superare la tradizionale separazione fra formazione teorica-generale e formazione tecnico-applicativa, affinché tutti possano raggiungere quel sistema formativo che sempre meno si identifica con il dominante paradigma dello «scuolacentrismo»³¹⁵.

Il nuovo pensiero per il III millennio è una conoscenza capace di superare l'isolamento e la separazione che caratterizza molti dei saperi della nostra epoca. Morin suggerisce una *democrazia cognitiva* che riformi il pensiero e che permetta ad ogni soggetto-persona di incorporare (non di sommare) i vari saperi; «non possiamo seguire uno sviluppo quantitativo accelerato. Il mio umanesimo è quello della fragilità umana, una condizione esistenziale che ci accomuna tutti, [...] se il nuovo secolo marcerà a dovere, dovremmo superare ogni visione frammentaria»³¹⁶.

La dimensione di riferimento è, dunque, quella di *apprendere a vivere*, a trasformare le informazioni in conoscenza e la conoscenza in sapienza.

Lungo questa direzione, per imparare a vivere nell'incertezza, lo stesso Morin avanza con lucidità molteplici proposte, tra cui quella di praticare un pensiero che si sforzi di contestualizzare e globalizzare le informazioni e le conoscenze.

³¹³ «L'alternanza è di moda e tutti ne parlano; ma mentre alcuni chiedono all'impresa di valutare fino a che punto si possono raggiungere nuove scoperte pedagogiche in nuovi contesti educativi, altri analizzano l'alternanza come l'insuccesso scolastico [...]», in (M. Carton, *L'éducation et le monde du travail*, UNESCO, Genève 1984, p. 158. La traduzione è mia).

³¹⁴ Sull'argomento cfr. P. Mulè, *I processi formativi, le nuove frontiere dell'educazione e la democrazia. Questioni pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce 2015.

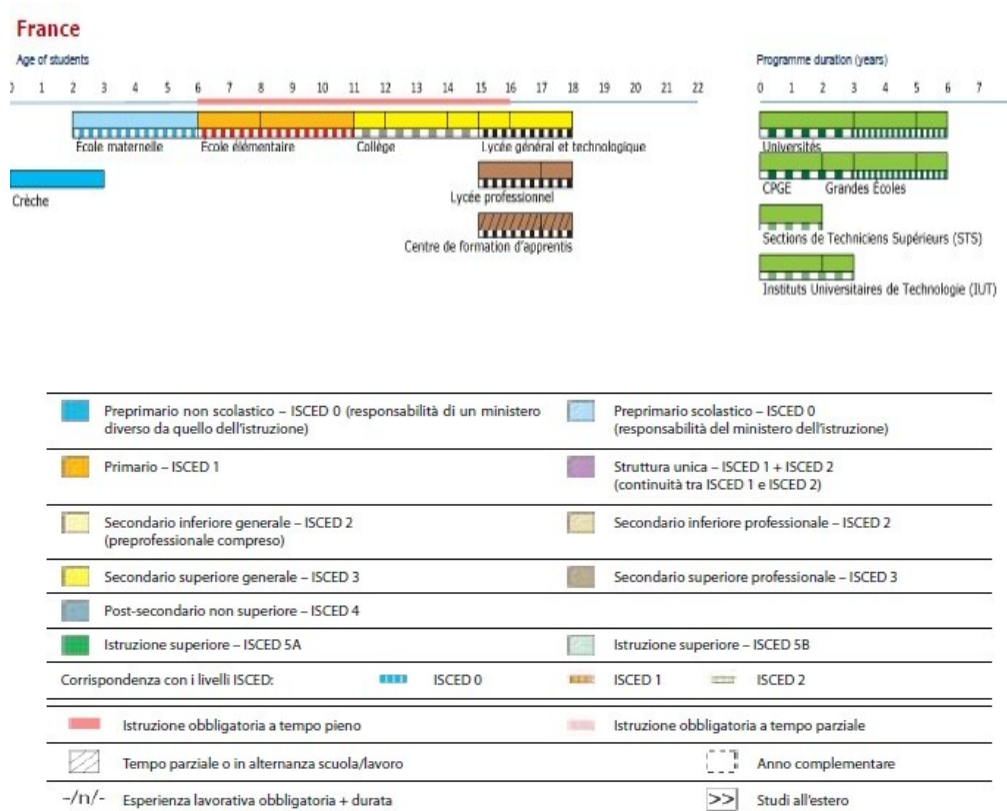
³¹⁵ Cfr. C. Gentili, *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica. Scuola, impresa, professionalità*, Armando, Roma 2007.

³¹⁶ E. Morin, a cura di, *Relier les connaissances*, Seuil, Parigi 1999, pp. 19-20.

Il nuovo pensiero per il III millennio deve potersi dotare di una conoscenza capace di superare l'isolamento e la separazione che caratterizzano molti dei saperi della nostra epoca.

Si tratta di fare i conti, da un lato, con un contesto di globalizzazione dell'economia, della formazione, dei mercati, animato dal veloce consolidarsi dei vantaggi competitivi, dall'altro, con una nuova totalità sociale che presuppone l'assunto che «non è la comunicazione illimitata ovvero l'illimitato accesso ai dati ad essere decisiva, ma la concentrazione sul processo di lavoro e di apprendimento»³¹⁷.

In tali condizioni, il sistema educativo francese prevede una vastissima gamma di diplomi e titoli acquisibili durante i due cicli formativi terminali, ossia quello *secondario* e quello *terziario*.



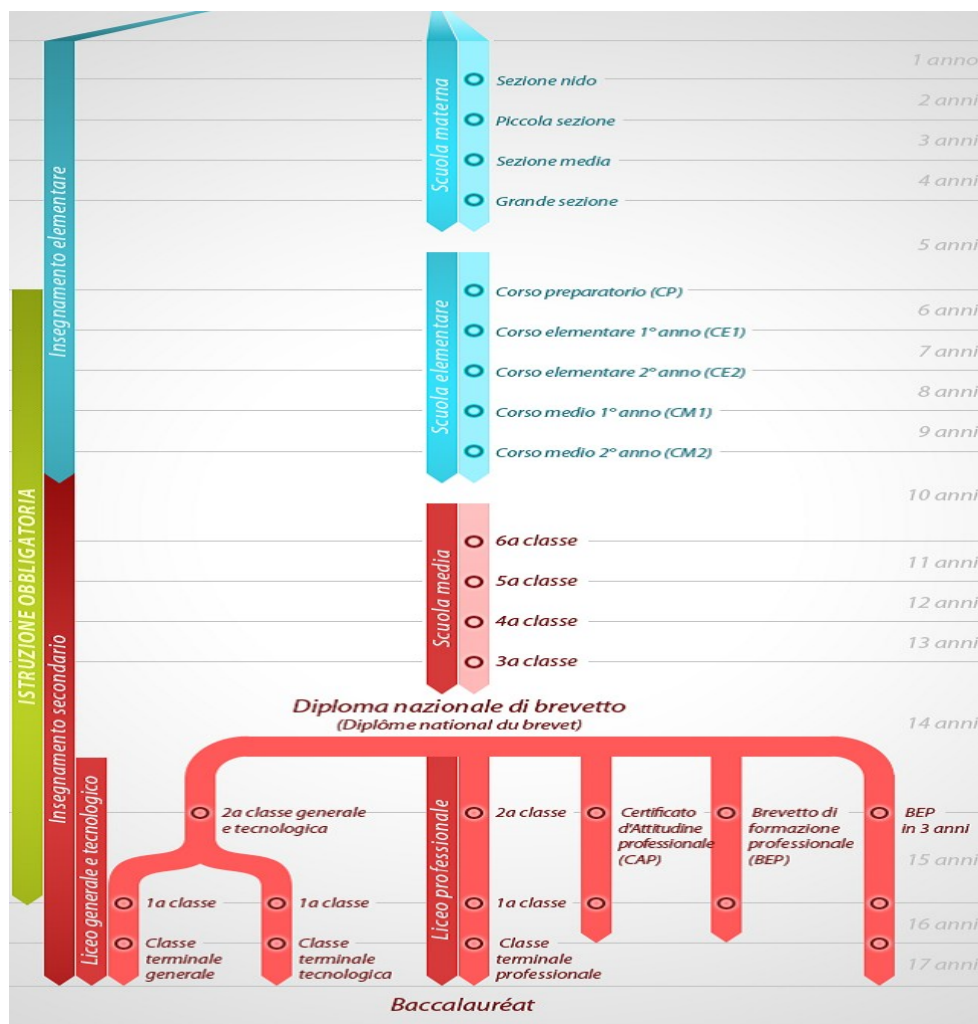
Fonte: *The Structure of the European Education Systems 2014/2015: Schematic Diagram*.

³¹⁷ U. Margiotta, *Tecnologia e formazione per il III millennio*, in C. Gentili, *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica. Scuola, impresa, professionalità*, cit., p. 16.

L'istruzione è obbligatoria fino a 15 anni, e prevede la partecipazione alla scuola pubblica dell'infanzia (dai 3 ai 5 anni d'età), alla scuola elementare (5 anni) e al *collège* (4 anni). Al termine del *collège* gli studenti intraprendono il ciclo secondario attraverso una delle seguenti modalità³¹⁸:

- la filiera dell'istruzione generale e tecnologica, che prevede la frequenza del *lycée d'enseignement générale e technologique*;
- la filiera dell'istruzione professionale, che prevede la frequenza del Licei professionali;
- liceo generale e tecnologico ha l'obiettivo di preparare al conseguimento del *baccalauréat* tecnologico o generale, corrispondente al diploma di maturità del sistema italiano. Il BAC è la tappa più significativa del sistema di istruzione francese perché segna la fine degli studi secondari e l'entrata nel sistema universitario.

³¹⁸*Ivi*, p. 17.



Fonte: *Apprentissage en Europe*, in <http://it.france.fr/>

Nel liceo professionale gli insegnamenti tecnologici e professionali rappresentano dal 40 al 60% del monte ore. Sono erogati sotto forma di laboratori o di cantieri secondo le specificità. Il liceo professionale è suddiviso in due livelli di formazione corrispondenti a due livelli di qualificazione: uno per l'acquisizione del CAP - *Certificat d'aptitude professionnelle*³¹⁹, e uno per l'acquisizione del BAC – *Baccalauréat professionnelle*.

Complessivamente si stima che in Francia esistano oltre 15.000 titoli di studio

³¹⁹ Le *certificat d'aptitude professionnelle* (C.A.P.) donne une qualification d'ouvrier ou d'employé qualifié dans un métier déterminé. Il existe environ 200 spécialités de C.A.P. dans les secteurs industriels, commerciaux et des services, (Il certificato di idoneità professionale (C.A.P) conferisce una qualifica di "lavoratore" o "dipendente qualificato" in un particolare lavoro. Esistono circa 200 specialità C.A.P. nel settore industriale, commerciale e dei servizi), in (<http://www.education.gouv.fr/cid2555/le-certificat-d-aptitude-professionnelle-cap.html>, consultato il 08/10/2015, la traduzione è mia).

riconosciuti³²⁰, ed è possibile attivarne di nuovi. A tal fine, per mantenere costantemente aggiornati i soggetti-persona e le imprese sui titoli e i diplomi a finalità professionale conseguibili, nel 2002 è stato istituito il *Repertorio Nazionale delle Certificazioni Professionali* (RNCP)³²¹.

È interessante notare che nel linguaggio antico si distingueva tra *apprentissage*, utilizzato per acquisire i rudimenti della professione, e *compagnonnage*, tempo di stage che il *compagnon* (colui che non è più *apprenti* e non è ancora *maître*) deve svolgere presso un maestro artigiano, e costituiva quasi un secondo livello di apprendistato³²².

Il Codice del Lavoro francese definisce l'apprendistato come contratto di tipo “particolare”³²³.

Com'è noto, accanto al contratto di lavoro a tempo pieno e indeterminato, il diritto francese contempla alcuni contratti di lavoro “atipici”, quali il contratto di lavoro a tempo determinato o il contratto di lavoro a tempo parziale, che sono soggetti ad una regolamentazione specifica. Il contratto di apprendistato è il solo contratto di lavoro espressamente qualificato dal legislatore come “particolare”, forse per evidenziarne l'originalità. Le condizioni di formazione del contratto e di cessazione del rapporto, nonché gli obblighi delle parti, obbediscono ad una regolamentazione specifica, che è funzione dell'oggetto particolare dello stesso, ossia organizzare la formazione professionale.

Secondo l'articolo 1 della Legge n.572/87 l'apprendistato è «una forma di istruzione alternata al lavoro [...], ha l'obiettivo di offrire ai giovani che hanno assolto l'obbligo scolastico una formazione di carattere generale, teorico e pratico, al fine di ottenere una qualifica professionale certificata da un diploma di istruzione professionale o tecnico di secondo grado o di grado superiore, o di uno o più titoli

³²⁰ Cfr. <http://it.france.fr/>, consultato il 15/10/2015.

³²¹ «Il sistema nazionale di certificazione delle competenze è previsto dall'art. 4 (co. 58) della legge 92 del 2012 che delega il governo alla definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti acquisiti in contesti non formali e informali, con riferimento al sistema nazionale di certificazione delle competenze e ne stabilisce i criteri e principi direttivi. I successivi co. 64-68 dello stesso articolo disegnano il sistema pubblico nazionale di certificazione delle competenze, mentre, il decreto legislativo n. 13 del 16.1.2013 ne disciplina l'attuazione», (Isfol, *Certificazione delle competenze*, in http://www.isfol.it/temi/Formazione_apprendimento/certificazione-delle-competenze, consultato il 08/10/2015).

³²² Sull'argomento cfr. G. Allulli, S. D'Agostino, S. Negrelli, a cura di, *L'apprendistato vola alto. Costruzione di nuovi modelli in Italia e in Europa*, Franco Angeli, Milano 2006.

³²³ Cfr. art. 117, com. 1, *Code du Travail*.

equipollenti»³²⁴.

I giovani possono ricercare le prime informazioni sull'apprendistato presso diverse istituzioni e sportelli, tra cui si segnalano: le scuole (presso cui operano dei *conseillers d'orientation* e presso cui intervengono talora gli stessi operatori dei *Centres de formation d'apprentis* - CFA), i centri di informazione e di orientamento (CIO), i centri di informazione per l'inserimento professionale dei giovani (es. le *Missions Locales*), altri centri per l'informazione dei giovani come le *Cité des Métiers*.



Gènevè, *Cité des Métiers* 03/10/2015 (foto dell' Autrice)

Si possono distinguere, inoltre, differenti tipi di alternanza formativa secondo le modalità di collaborazione tra la scuola-istituto e l'impresa³²⁵:

- *l'alternance juxtaposée* (l'alternanza giustapposta): somministrare alla persona in formazione i primi rudimenti del mestiere, e simultaneamente, donare le occasioni per intraprendere una reale situazione lavorativa;
- *l'alternance empirique* (l'alternanza empirica): la persona in formazione si trova realmente in impresa per osservare “*les activités en situation*” e progressivamente, immedesimarsi nell'attività lavorativa. L'allievo si trova in un processo di formazione-integrata tra l'impresa e la scuola e/o istituto;
- *l'alternance integrative* (l'alternanza integrativa): all'interno della situazione lavorativa reale, i *tutors* e i formatori “*diagnostiquent*” i bisogni di conoscenze tecniche attraverso specifiche metodologie

³²⁴ Cfr. Legge n.572/87, art.1, e succ.

³²⁵ Cfr. R. Poupard, Y. Lichtenberger, a cura di, *Construire la formation professionnelle en alternance*, Les Editions d'Organisation, Paris 1995, pp. 103-104. La traduzione è mia.

pedagogiche *en alternance*.

Inoltre, dalle recenti normative si evince che *«les jeunes qui atteignent l'âge de quinze ans avant le terme de l'année civile peuvent être inscrits, sous statut scolaire, dans un lycée professionnel ou dans un centre de formation d'apprentis pour débiter leur formation, dans les conditions suivantes*³²⁶:

- *L'élève a accompli la scolarité du premier cycle de l'enseignement secondaire;*
- *L'élève est inscrit, soit dans un lycée professionnel, soit dans un centre de formation d'apprentis sous statut scolaire, pour commencer une formation conduisant à la délivrance d'un diplôme ou d'un titre à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles.*

L'intervento prevede la possibilità per i giovani (devono aver compiuto almeno 15 anni di età) di partecipare ad un *percorso in alternanza* della durata di un anno, finalizzato alla scelta di un mestiere. Contestualmente gli allievi continuano a frequentare percorsi di istruzione presso i *licei professionali* o i *centri di formazione*.

Sono possibili deroghe al limite massimo di accesso all'apprendistato, e si può entrare in alternanza formativa fino al compimento dei 30 anni di età nei seguenti casi³²⁷:

- al termine di un precedente percorso in apprendistato ed entro un anno dalla sua conclusione, al fine di conseguire un diploma o un titolo di livello superiore a quello già conseguito;
- nel caso di interruzione del contratto per cause indipendenti dalla volontà dell'apprendista, come infermità o inabilità temporanea, purché il nuovo contratto intervenga entro un anno dalla conclusione del precedente;
- nel caso di contratto di apprendistato stipulato con un giovane con disabilità;

³²⁶ «i giovani che compiono quindici anni prima della fine dell'anno civile possono essere iscritti, nello statuto scolastico, in una scuola professionale o in un centro di formazione per gli apprendisti, e iniziare la loro formazione», (cfr. Décret n° 2014-1031 du 10 septembre 2014 *modifiant diverses dispositions relatives à l'apprentissage* en application de la loi n° 2014-588 du 5 mars 2014, in <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029440052&categorieLien=i d>, consultato il 08/10/2015, la traduzione è mia).

³²⁷ ISFOL, *Modelli di apprendistato in Europa: Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*, cit., p. 27.

- nel caso di contratto stipulato con un soggetto titolare di un progetto di creazione o trasmissione d'impresa la cui realizzazione è subordinata al possesso di un titolo da conseguire in apprendistato.

L'istituto dell'apprendistato prevede la stipula di un contratto scritto tra datore di lavoro e giovane apprendista; tale contratto deve contenere alcune clausole obbligatorie, tra le quali, in particolare, la sottoscrizione degli *obblighi tra le parti* (come riportato nelle tabella successive)³²⁸:

Il datore di lavoro si impegna a:
<ul style="list-style-type: none"> • garantire all'apprendista una formazione professionale metodica e completa, corrispondente al diploma indicato sul contratto; • iscrivere l'apprendista ad un Centro di Formazione per l'Apprendistato (CFA) e assicurarsi che segua i corsi; • rispettare la legislazione del lavoro: orari, congedi, etc.; • versare all'apprendista il salario previsto dalla contrattazione collettiva; • iscrivere e fa partecipare l'apprendista all'esame finale per l'acquisizione del diploma.

L'apprendista si impegna a:
<ul style="list-style-type: none"> • effettuare il lavoro che gli è affidato, che deve corrispondere al lavoro scritto sul contratto; • rispettare il regolamento interno dell'impresa; • utilizzare efficacemente il libretto d'apprendistato (<i>livret d'apprendissage</i>), documento istituzionale di comunicazione tra l'apprendista, l'impresa e il centro di formazione; • seguire la formazione impartita nel Centro di Formazione per l'Apprendistato (CFA) ed in impresa; • presentarsi all'esame previsto alla fine del contratto per conseguire il

³²⁸ Cfr. *ivi*, p. 28.

diploma.

Il Centro di Formazione per l'Apprendistato (CFA) si impegna a:

- garantire l'erogazione della formazione prevista per la preparazione al diploma;
- designare, nell'ambito del personale del CFA, un Tutor incaricato di seguire personalmente la formazione dell'apprendista, di verificare la sua partecipazione e di garantire un collegamento con il maestro di apprendistato³²⁹ in azienda;
- stabilire e mettere a disposizione dell'impresa ogni documento che permetta di acquisire informazioni sulla frequenza dell'apprendista agli insegnamenti del CFA sui risultati ottenuti dall'apprendimento e sulle valutazioni dei formatori;
- organizzare ogni attività necessaria per garantire il coordinamento tra il CFA e l'impresa.

L'apprendistato rappresenta, pertanto, un percorso per l'accesso qualificante dei giovani al lavoro, ed è uno strumento fondamentale per favorire l'occupazione e sviluppare competenze ritenute essenziali alle persone e ai sistemi produttivi. Si propone altresì come prospettiva nuova, e allo stesso tempo diversa, di approccio al rapporto *formazione-lavoro* e, nello specifico, di³³⁰:

- a) progettazione e preparazione intelligente del futuro lavorativo;
- b) orientamento alla professione;
- c) avvaloramento della manualità come esercizio di espressione delle proprie abilità.

³²⁹ Il *maître d'apprentissage* è una figura fondamentale nell'organizzazione complessiva dei percorsi di apprendistato. Egli è un dipendente dell'azienda designato dal titolare o dal responsabile del personale; spesso, nell'impresa artigiana o nella piccola e media impresa, è il titolare stesso a svolgere questo ruolo. Il maestro è il diretto responsabile della formazione in azienda. Le sue funzioni sono diverse: accogliere l'apprendista, ascoltarlo, informarlo delle condizioni di sicurezza, spiegare, far vedere, valutare. Alcuni CFA hanno condotto delle azioni di sensibilizzazione nei riguardi dei maestri, riguardo al loro ruolo pedagogico e all'importanza del coordinamento tra impresa e CFA. (Cfr. G. Allulli, S. D'Agostino, S. Negrelli, a cura di, *L'apprendistato vola alto. Costruzione di nuovi modelli in Italia e in Europa*, Franco Angeli, Milano 2003, p. 96).

³³⁰ G. Alessandrini, a cura di, *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, p. 75.

La chiave di lettura dell'apprendistato risiede nella sua piena *valorizzazione formativa*, inerente una cultura di carattere innovativo centrata sulla valorizzazione degli apprendimenti *formali, non formali e informali*. Ne consegue, come la formazione classico-professionale acquisita in percorsi in alternanza formazione-lavoro (confrontando principalmente il modello francese) sia considerata particolarmente efficace per apprendere competenze lavorative e formative, proprio in virtù dell'integrazione dei *setting* organizzativi-formativi.

Come espressamente dichiarato in un documento della Regione Ile-de-France, l'apprendistato francese attualmente si configura come «un progetto congiunto fra CFA ed impresa, di produzione di competenze valide per il conseguimento di un diploma o di un titolo [...]. Il dispositivo dell'apprendistato permette di creare coerenza tra i saperi e l'esperienza, a partire proprio dal progetto personale del giovane»³³¹. Questa natura dell'apprendistato in alternanza conduce, da un punto di vista istituzionale, l'instaurazione di un forte partenariato tra il centro di formazione per l'apprendistato e l'impresa, da un punto di vista pedagogico, un doppio ed efficace accompagnamento, da un punto di vista didattico, un approccio globale e interdisciplinare, ma soprattutto, da un punto di vista personale, la *centralità dell'apprendista* e la sua piena responsabilità nel processo formativo di cui è protagonista.

A tal fine, in Francia l'apprendistato si configura come una forma moderna ed efficace di acquisizione di competenze professionali e di inserimento nel mondo del lavoro. Il suo scopo è quello di fornire ai giovani che abbiano completato il ciclo di studi della scuola dell'obbligo, una «formazione generale, teorica e pratica, al fine di conseguire una formazione professionale attestata da un diploma di istruzione professionale e tecnologica, di secondo grado o superiore. [...] si tratta di un tipo *d'istruzione in alternanza*, che associa la formazione professionale in una o più aziende, alle lezioni impartite durante il periodo lavorativo in un *Centro di formazione degli apprendisti*»³³².

³³¹ Cfr. Transalp, *Travail sans frontière, Servizi per l'impiego, Lavoro, Istruzione e Formazione in Francia*, in http://transalp.lavorosenzafrontiere.org/contenuti_it/francia/apprendistato.htm, consultato il 02/11/2015.

³³² R. Centazzo, *Development Relationship in European Apprenticeship Methodologies to Join Organizational Best Practices. Analisi del sistema apprendistato*, Bologna 2004, p. 24, in http://ec.europa.eu/employment_social/ECDB/equal/jsp/dpComplete_1232.htm, consultato il 12/10/2015.

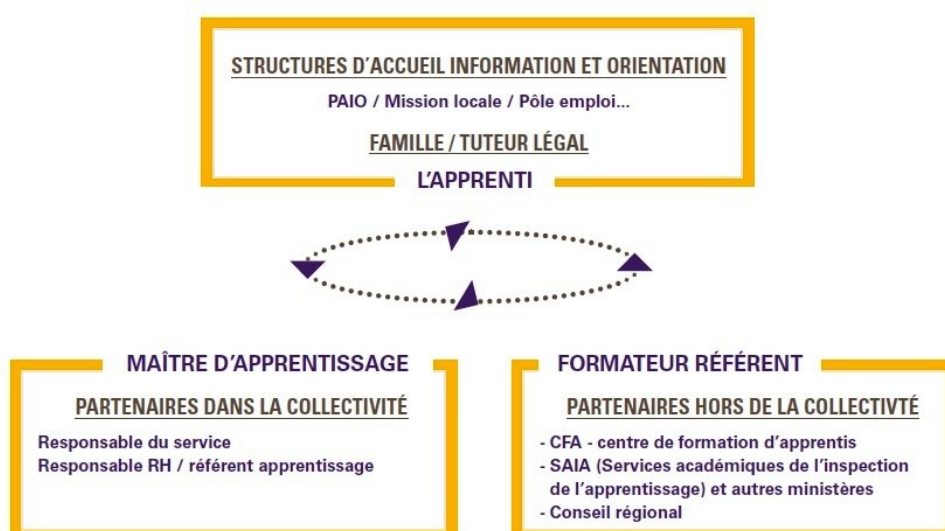
4.2 L'alternanza formativa fra l'azienda e i Centre de formation d'apprentis”(CFA)

La formazione in apprendistato, permette di «acquérir une qualification professionnelle sanctionnée par un titre ou par un diplôme, tout en bénéficiant d'une expérience en entreprise. Basé sur le principe de l'alternance, le dispositif prévoit une présence de l'apprenti en entreprise et au centre de formation»³³³.

I centri di formazione per l'Apprendistato(CFA) rappresentano la struttura portante del sistema formativo-aziendale francese. Si tratta di organismi associativi tra enti/istituzioni pubbliche o private e/o soggetti privati, istituiti *ad hoc* quali soggetti formativi per l'apprendistato per l'erogazione specifica dei diplomi del settore rappresentato.

L'apprendistato risponde a una relazione tripartita fra³³⁴:

- 1) l'apprendista;
- 2) un “*maitre d'apprentissage*” in impresa;
- 3) un “*formateur référent*” in CFA.



Fonte: *Maitre d'apprentissage dans les collectivités territoriales, Guide pédagogique*, Paris 2015

³³³ «di acquisire una qualifica professionale attestata da un titolo o diploma, tutto in beneficio di un'esperienza aziendale. Basato sul principio dell'alternanza, il dispositivo prevede una presenza dell'apprendista in azienda e nel centro di formazione», (M. Sorel, *Responsable pédagogique en CFA, un métier à part entière*, in Education Permanente (dossier), *L'alternance, pour des apprentissages situés*, n. 173, décembre 2007, p. 25. La traduzione è mia).

³³⁴ Centre National de la Fonction Publique Territoriale, *Maitre d'apprentissage dans les collectivités territoriales, Guide pédagogique*, Parigi 2015, p. 17. La traduzione è mia.

A tal fine, l'articolo 116, comma 2 del *Codice del lavoro francese*³³⁵ precisa che l'istituzione di un CFA è oggetto di accordo tra due parti:

- la Regione, attraverso il Consiglio regionale territoriale;
- *l'Organisme de gestion* (organismo gestionale), le cui caratteristiche possono essere varie: può trattarsi di persona fisica o giuridica, enti pubblici, comuni, organizzazioni professionali, scuole, etc.

Inoltre, un «*centre de formation d'apprentis et une entreprise habilitée par l'inspection de l'apprentissage dans des conditions fixées par décret peuvent conclure une convention selon laquelle l'entreprise assure une partie des formations technologiques et pratiques normalement dispensées par le centre de formation d'apprentis*»³³⁶.

Nell'alternanza propria dei percorsi in apprendistato i CFA costituiscono i luoghi della formazione extra-aziendale ed è affidata a loro la responsabilità degli insegnamenti erogati.

Sotto il controllo pedagogico del Ministero dell'Educazione Nazionale i CFA definiscono³³⁷:

- i diplomi erogati;
- i ritmi dell'alternanza formativa;
- il numero di ore di formazione (esempio: il minimo legale è di 400 ore di formazione per anno per un diploma di livello V);
- i metodi pedagogici usati;
- le modalità di valutazione in itinere e finali.

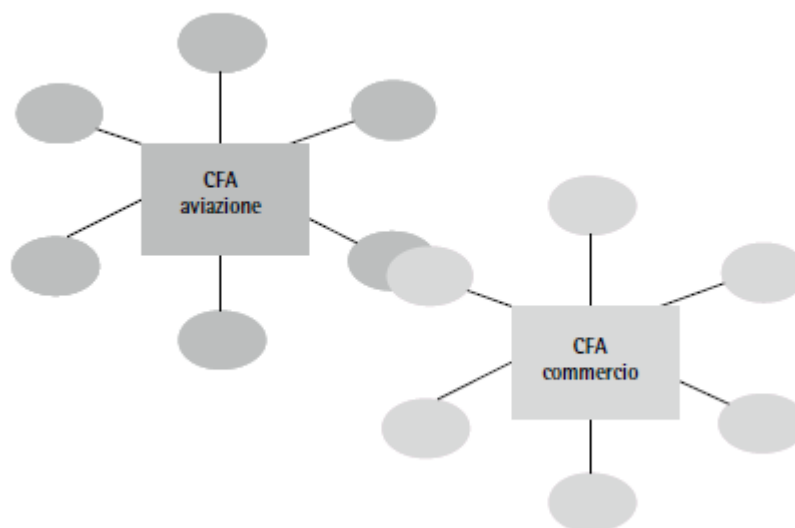
La convenzione istitutiva del CFA, redatta sulla base di un *modello-tipo* definito a livello nazionale o regionale, viene conclusa per un periodo di 5 anni a partire dalla data di avvio prevista nella convenzione stessa. In alcuni casi, la convenzione fra l'organismo gestore e la Regione copre solo la durata di un ciclo di formazione previsto per l'acquisizione del titolo; in questi casi si parla di «sezioni di

³³⁵ Cfr. Code du Travail, Chapitre VI: *Des centres de formation d'apprentis*, Loi n° 87-572 du 23 juillet 1987 art. 3 *Journal Officiel* du 24 juillet 1987.

³³⁶ «centro di formazione degli apprendisti e una società/azienda autorizzata al controllo dell'apprendistato alle condizioni stabilite dalla legge, possono concludere una convenzione in base alla quale l'azienda fornisce una parte della formazione tecnologica e pratica normalmente erogata dal centro di formazione degli apprendisti», in (*Ibidem*, la traduzione è mia).

³³⁷ Centre National de la Fonction Publique Territoriale, *Maitre d'apprentissage dans les collectivités territoriales, Guide pédagogique*, cit., p. 21. La traduzione è mia.

apprendistato»³³⁸. Tale convenzione, inoltre, precisa i termini dell'organizzazione amministrativa, *formativa-pedagogica*, finanziaria del CFA e stabilisce il numero minimo e massimo di apprendisti in formazione, le modalità di partecipazione finanziaria da parte dello Stato o delle Regioni, l'elenco dei diplomi o dei titoli che possono essere rilasciati.



Fonte: ISFOL, *Modelli di apprendistato in Europa: Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*, Roma 2011

Come si evince dalla rappresentazione grafica dell'ISFOL³³⁹, una stessa impresa può associarsi con altre imprese del settore per organizzare la formazione in riferimento ad alcuni profili professionali, ed associarsi contemporaneamente ad altre per la costituzione di un altro CFA che eroga formazione per il conseguimento di altre qualifiche.

Con l'obiettivo di fondere i contenuti somministrati in impresa ai contenuti erogati nei CFA, i formatori dei CFA e i maestri d'apprendistato si «riuniscono ogni inizio anno e per ogni diploma per elaborare congiuntamente i percorsi formativi dell'azienda e del CFA»³⁴⁰. Tale attività di carattere prioritariamente formativo-pedagogico, consente di mettere appunto anche il calendario dell'alternanza³⁴¹.

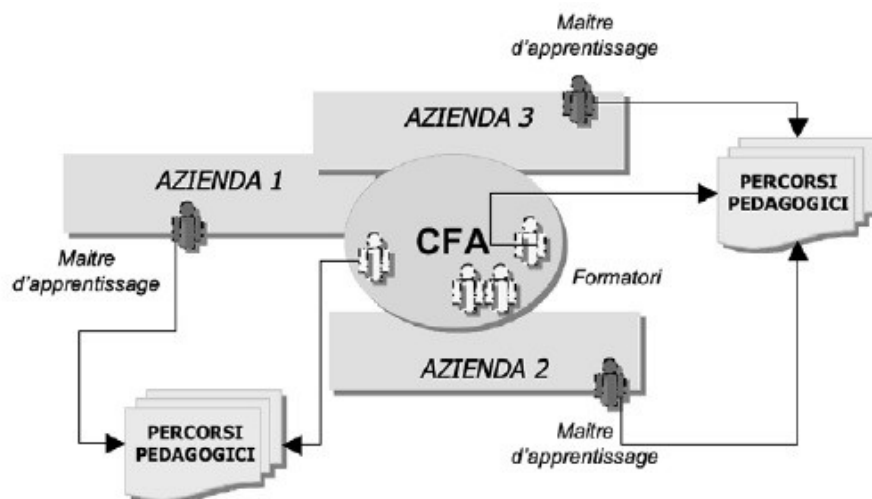
³³⁸ Cfr. *Ibidem*, la traduzione è mia.

³³⁹ ISFOL, *Modelli di apprendistato in Europa: Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*, Roma 2011, p. 49.

³⁴⁰ *Ivi*, p. 52.

³⁴¹ Nella pratica, a partire dai *Référentiels*, la creazione dei piani formativi avviene in stretta collaborazione tra i formatori del CFA e i maestri d'apprendistato delle singole imprese, che insieme

I *percorsi pedagogici* sono poi erogati all'interno dell'impresa in modo autonomo, ed ulteriormente particolareggiati sulla base delle specifiche esigenze produttive e delle condizioni specifiche del contesto formativo.



Fonte: ISFOL, *Modelli di apprendistato in Europa: Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*, Roma 2011

All'interno del CFA ogni classe o gruppo di apprendisti fa riferimento ad un *formatore tutor*, denominato anche «*tutor pedagogico*»³⁴², che si differenzia da un normale formatore per il particolare ruolo di supporto che offre all'apprendista.

Il tutor, oltre al contributo all'insegnamento, deve³⁴³:

- accompagnare ciascun apprendista individualmente nel suo percorso e

dispongono, per ciascun diploma/qualifica, dei «*percorsi pedagogici*», in http://www.lapprenti.com/html/cfa/code_a3.asp, consultato il 13/10/2015. La traduzione è mia.

³⁴² Le aziende che decidono di integrare la formazione interna con altri percorsi svolti all'esterno, parallelamente al piano di attività in impresa, dovrebbero concordare un piano di formazione esterna, anch'esso descritto nel *Piano Formativo Individuale*. A tal fine, il *Tutor aziendale pedagogico*, oltre a discutere con l'agenzia formativa le attività previste durante la formazione esterna, per cercare di trovare la maggiore coerenza possibile tra questo percorso didattico e l'esperienza dell'apprendista all'interno dell'impresa, dovrebbe avere a disposizione un *programma* rispetto a quanto sarà realizzato presso la struttura formativa, in modo da costituire le opportune sinergie con i compiti affidati in impresa e favorire il raccordo tra l'eventuale formazione esterna e quella interna all'azienda. (Cfr. ISFOL, *Progettazione*, in <http://isfoloa.isfol.it/bitstream/123456789/631/44/ISFOL%20-%20%20Manuale%20tutor%20apprendistato%20-%20guida%20modulo%204.pdf>, consultato il 14/10/2015).

³⁴³ ISFOL, *Modelli di apprendistato in Europa: Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*, cit., p. 53.

lungo il suo progetto professionale aiutandolo a mantenere il collegamento e il raccordo tra gli insegnamenti appresi in azienda e gli insegnamenti impartiti al CFA;

- monitorare la coerenza fra i contenuti professionali erogati nei due *setting formativi*³⁴⁴ dell'impresa e del CFA;
- coordinare la progressione dei contenuti ed intervenire nel caso di difficoltà rilevate dall'apprendista;
- Mantenere la relazione tra il gruppo pedagogico del CFA e il *maestro di apprendistato in impresa*, con il quale si confronta costantemente tramite visite ed incontri periodici, per effettuare congiuntamente un bilancio finale dell'apprendista.

La *formazione in alternanza* presuppone un coordinamento continuo fra l'*apprendista*, l'*impresa* e il *CFA*.

Ne consegue che, per favorire tale coordinamento vengono utilizzati strumenti specifici quali³⁴⁵:

- le *livret d'apprendissage* (libretto d'apprendistato): contiene le informazioni relative al contratto di apprendistato e costituisce il supporto principale al collegamento fra il CFA e l'impresa, consentendo di seguire la progressione della formazione attraverso una sintesi delle conoscenze pratiche e teoriche erogate al singolo apprendista. È gestito dal *tutor pedagogico* che lo consegna al *maestro d'apprendistato* durante il primo incontro e lo riprende alla fine dell'anno. Il libretto specifica i termini del contratto: la durata e le sedi di attuazione, l'area delle attività dell'apprendista e gli obiettivi del percorso; in tal modo, consente di identificare le tappe dell'apprendimento nell'ambito dell'impresa;
- *document de liaison* (documento di collegamento): è uno strumento amministrativo e pedagogico, riporta i compiti dei tre principali attori

³⁴⁴ La cura del *setting formativo*, ossia di «tutte le condizioni da cui dipende l'attenzione e il coinvolgimento dei partecipanti. Attenzione e coinvolgimento vengono spesso sottovalutati o dati per scontati, essi rappresentano invece il cuore dell'intervento formativo e richiedono metodologie che mantengono vivo il *setting* anche grazie alle capacità dei formatori, e dell'insieme dell'équipe di formazione di prestare costante aiuto all'apprendimento», in (M. Brusaglioni, *Per una formazione vitalizzante. Strumenti professionali*, Milano, Franco Angeli 2011, p. 55).

³⁴⁵ ISFOL, *Modelli di apprendistato in Europa: Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*, cit., p. 53.

dell'apprendistato e specifica le competenze e le conoscenze che devono essere acquisite dall'apprendista durante la formazione. Frutto del lavoro di un *équipe* professionale, è elaborato a partire dall'osservazione del vissuto professionale in impresa. Esso permette al *maître d'apprendissage* di fare una valutazione periodica delle conoscenze professionali acquisite dal suo allievo durante il percorso formativo;

- *la fiche navette*³⁴⁶: la scheda di collegamento tra l'impresa e il CFA progettata per fare avanti e indietro (navetta) tra l'impresa e il Centro di Formazione degli Apprendisti, è un documento scritto che il CFA trasmette all'impresa attraverso l'intermediazione dell'apprendista al fine di segnalare e realizzare dei compiti all'interno dell'azienda. Nell'impresa, la scheda consente all'allievo di annotare le osservazioni e gli approfondimenti su vari aspetti del lavoro svolto in collaborazione con il *maître d'apprendissage*.

L'efficacia dell'apprendistato emerge quando stimola la motivazione personale dei giovani e, allo stesso tempo, quando le imprese prendono coscienza che possono accrescere le loro capacità interne favorendo la generazione di nuova produttività economica e formativa. Formare alla logica dell'apprendistato significa «ipotizzare architetture formative capaci di potenziare lo scambio e la collaborazione attiva tra sistema di istruzione e le “richieste qualificanti” del mondo del lavoro; significa rilanciare una *prospettiva pedagogica ed educativa* che consenta ai giovani che vogliano investire nella propria formazione di aver successo nei contesti in cui si richiede una *diversificazione dei profili professionali*»³⁴⁷.

È ormai condivisa la convinzione che professionalità e valorizzazione delle risorse umane sono il reale vantaggio competitivo per le aziende e fattore di crescita per la società nel suo complesso.

Dai piani-quadro di formazione aziendale presenti nei Regolamenti, in cui si

³⁴⁶ La *fiche navette* è, in oltre, «un supporto concreto che permette all'apprendista d'effettuare delle osservazioni e delle ricerche su diversi aspetti del suo mestiere. [...] le *fiche navette* permette all'apprendista di divenire *attore della sua formazione* e all'insegnante/formatore di basare il suo insegnamento sulla vita attiva dell'allievo in impresa», in (*J'enseigne en CFA*, in http://daifi971.org/JenseigneenCFA_web/co/J'enseigne%20en%20CFA_17.html, consultato il 14/10/2015. La traduzione è mia).

³⁴⁷ G. Alessandrini, a cura di, *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, p. 89.

specifica le settimane nell'ambito di ogni anno da dedicare all'acquisizione di determinate competenze e abilità, si passa ai *réfèrentiels*³⁴⁸ che individuano gli obiettivi dei percorsi di apprendimento in azienda espressi in termini di competenze e abilità e che dunque lasciano ampio spazio alla *progettualità d'impresa*.

In ogni caso, il processo di definizione dei piani di progettazione della formazione vede generalmente l'azienda e le istituzioni di formazione esterna operare in un raccordo funzionale alla realizzazione di *percorsi integrati*.

La distinzione tra i diversi saperi avvantaggia infatti le imprese, «dotandole di risorse umane flessibili e consapevoli e valorizza l'individuo cui viene restituita l'integrità di essere *persona*, con attenzione alla sua crescita culturale, sociale e professionale»³⁴⁹.

L'impresa-azienda è in questo caso un soggetto riconosciuto come partecipante a pieno titolo al percorso formativo, in un'ottica di perfezionamento tra sistema formativo e sistema lavorativo, aiutando i giovani a collegare quanto prima i saperi tecnico-professionali e i saperi umanistici, sociali e trasversali, preparandoli ad affrontare con maggiore fermezza la scelta delle *opportunità professionali*.

Lungo questa direzione, afferma Gentili, si coltiva e si sviluppa «quell'umanesimo tecnologico, che sul piano pedagogico ha la stessa dignità dell'umanesimo scientifico e di quello letterario, ma che per essere apprezzato richiede un cambiamento di mentalità non facile da realizzare, [...], se non si vuole continuare ad ignorare la dimensione operativa del sapere»³⁵⁰.

Del resto, la parola professione deriva dal verbo latino *profiteor*, che indica colui che parla prima degli altri, che anticipa i tempi, il profeta appunto: essa non è, e non è mai stata, «relegabile all'ambito dell'applicazione dei saperi, e di conseguenza la formazione professionale non si può considerare solo come un processo di

³⁴⁸ I *referenti* sono preparati dai comitati di consulenza professionale, sotto la direzione dell'*Education National*, e sono composti dai rappresentanti della pubblica istruzione e da professionisti contrassegnati da alti gradi di competenza formativo-pedagogica. In Francia a partire dai *Réfèrentiels*, la creazione dei piani formativi avviene in stretta sinergia tra i formatori dei CFA e i maestri d'apprendistato delle singole imprese, che insieme predispongono, per ciascun diploma o qualifica, dei *percorsi pedagogici*, in (Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation Professionnelle et du Dialogue Social, *Guide de l'apprenti*, La documentation française, Paris 2014, p. 55. La traduzione è mia).

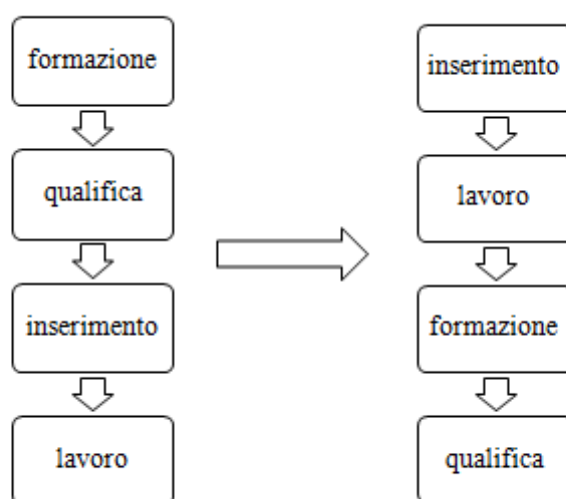
³⁴⁹ C. Baldoni, *L'alternanza e il nuovo quadro istituzionale. La dimensione territoriale*, in *Annali dell'Istruzione. L'alternanza scuola-lavoro*, Le Monnier, Roma 2004, p. 115.

³⁵⁰ C. Gentili, *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, Franco Angeli, Milano 2012, p. 81.

addestramento»³⁵¹.

4.3 Modelli e pratiche per la nuova *pedagogia dell'alternanza* in Italia e in Francia

Il fondamento della *pedagogia dell'alternanza* è la convinzione che possa essere efficace, ai fini dell'apprendimento, il ribaltamento dello schema tradizionale della formazione professionale iniziale: da “*formazione-qualifica-inserimento-lavoro*” a “*inserimento-lavoro-formazione-qualifica*”.



Il ribaltamento sopra descritto è realizzabile solo attraverso una stretta sinergia tra il *CFA* e *l'impresa formativa*, tra chi conduce all'acquisizione di conoscenze teoriche (apprendimenti tecnologici e generali) e chi concede l'attuazione di esperienza pratica (*saper fare*). Solo questa sinergia permette infatti di raggiungere i due obiettivi generali dell'apprendistato in alternanza³⁵²:

- a) preparare gli apprendisti a svolgere il proprio mestiere così come esso è praticato nelle imprese, con i loro strumenti, le loro tecniche, le loro culture organizzative e produttive;
- b) farli accedere, contemporaneamente, ad un titolo di studio i cui contenuti e prove d'esame sono definiti in un *réfèrentiel*.

³⁵¹ *Ivi*, p. 75.

³⁵² G. Allulli, S. D'Agostino, S. Negrelli, a cura di, *L'apprendistato vola alto. Costruzione di nuovi modelli in Italia e in Europa*, Franco Angeli, Milano 2003, p. 87.

Nel dibattito pedagogico attuale, i principi della strategia formativa dell'alternanza sono sostanzialmente due: il *processo induttivo-deduttivo* e la forte *differenziazione-individualizzazione pedagogica* di ogni sequenza formativa. Infatti, il processo ritenuto più efficace del *learning by doing* è quello induttivo, che parte dal caso particolare per risalire a quello generale, seguito da un ritorno alla pratica e quindi da un processo deduttivo.

Lungo questa direzione, le singole fasi di una *séquence d'apprentissage* sono³⁵³:

- la messa in situazione, attraverso la valorizzazione del vissuto professionale e/o sociale dell'apprendista, la verifica dei pre-requisiti e la visibilizzazione degli obiettivi della sequenza (fase che crea legami, motiva l'apprendista, attribuisce significatività all'apprendista stesso);
- analisi-ricerca, sviscerando il problema da trattare e ricercando delle soluzioni (fase finalizzata a "costruire il sapere", attivando l'attenzione dell'apprendista, permettendogli di riflettere prima di agire, innescando il processo di apprendimento);
- presa di distanza, mettendo in comune i risultati della ricerca e le soluzioni raggiunte, ricostruendo il *sapere* e il *saper fare* raggiunto, formalizzando una sintesi;
- stabilizzazione/memorizzazione, utilizzando il sapere o il saper fare per proseguire nella soluzione del problema affrontato (fase che segna il passaggio dal processo induttivo a quello deduttivo);
- verifica il raggiungimento dell'obiettivo: in questa fase è possibile controllare l'apprendimento, rendendone consapevoli sia l'apprendista che il formatore al fine di rilevare eventuali difficoltà, per poi individuare possibili rimedi;
- trasferimento: si riutilizzano, padroneggiandoli, i *saperi* ed il *saper fare* acquisiti in una situazione completamente diversa.

Fondamentale appare dunque la rappresentazione che i giovani si vanno facendo della nuova frontiera dell'alternanza formativa, che dipende in modo significativo, più che dalle campagne di promozione pubblicitarie più importanti, dal tipo di orientamento e istituzionalizzazione del sistema, dal suo grado di accettazione

³⁵³ Cfr. *Ibidem*.

presso gli istituti scolastici, oltre che dalla serietà dell'impegno preso dalle aziende.

Una fondamentale consonanza accomuna i sistemi di alternanza (Italia-Francia) esaminati: seppur nel quadro di architetture anche fortemente dissimili, l'alternanza è uno strumento di formazione e lavoro, la cui *finalità* ultima è l'acquisizione delle competenze necessarie all'esercizio di un ruolo professionale.

Nei sistemi di *alternanza formativa* e di *apprendistato* considerati si trova, pressoché invariata quella finalità antica che animava già nel medioevo gli statuti delle corporazioni e delle pratiche di bottega.

Lungo questa direzione, la *finalità formativa* rappresenta il modello-guida su cui si raffigurano i sistemi-paese, e si traduce poi nel conseguimento di obiettivi formativi e di certificazioni che assumono denominazioni e rappresentazioni differenti rispetto al sistema formativo e professionale di riferimento.

Un secondo modello di consonanza tra i paesi esaminati si rinviene nella *modalità di acquisizione della professionalità*, che passa attraverso la partecipazione ad un percorso che prevede *l'alternanza fra luoghi di lavoro* e modalità formative. Nei paesi esaminati, infatti, apprendistato è sinonimo di percorso in alternanza; in esso convivono una formazione erogata all'esterno dell'impresa, generalmente presso istituzioni scolastiche e/o centri di formazione, e una formazione erogata nel contesto di lavoro, che si compone di momenti di formazione formale, e di momenti di apprendimento non formale e informale ascrivibile ad una attività produttiva possibilmente denominata "lavoro".

Nell'Unione Europea ed anche in Italia c'è all'ordine del giorno una rivalutazione culturale del lavoro (proprio nel momento in cui esso declina, si fa flessibile e imprevedibile), la tematica del rapporto tra scuola e lavoro, quello della creazione di un sistema di formazione professionale moderno, e del recupero del valore formativo dell'alternanza scuola-lavoro e dell'apprendistato.

Ne consegue che, l'esperienza del lavoro può aumentare la motivazione degli studenti, può produrre un'accelerazione delle conoscenze, una valorizzazione dei saperi operativi in situazioni reali e non simulate o fittizie.

Come afferma il Ministro dell'Istruzione Italiana Gianni, «l'alternanza scuola-lavoro è il più ambizioso tentativo di ribaltamento dello schema educativo della scuola italiana, ancora incardinato sullo schema prima imparo, poi faccio»³⁵⁴.

³⁵⁴ S. Gianni, *Scuola-lavoro, il futuro di Pompei*, in

L'alternanza supera culturalmente lo stage: propone una formazione congiunta che interviene nella realtà lavorativa. Rilancia attraverso un attento processo di controlli, verifiche, certificazioni elaborate da docenti e tutor d'impresa, il *dinamismo laboratoriale* di una scuola che torna ad essere un'agenzia formativa-lavorativa del territorio.

Per concludere, riprendendo Regni, si può affermare che «il nostro tempo, impaziente e cinico, ha forse bisogno di reimparare la pazienza e la lentezza dell'artigiano che cura i dettagli in maniera singolare, che ricorda il passato mentre sta costruendo il nuovo, che ha la pelle dura di chi ha saputo sopportare un difficile tirocinio, che consegna i risultati del suo lavoro ad una specie di trascendenza, di generosità verso il futuro»³⁵⁵.

4.4 Sapere professionale in azione: *l'analyse de l'activité* come nuova metodologia formativa

Se ci si interroga su quale ruolo possa avere l'esperienza pratica nello sviluppo della *didattica professionale* si conviene ormai sul fatto che non è rilevante la pratica in sé, quanto un tipo specifico di pratica, quella che sia deliberatamente volta a conseguire obiettivi di miglioramento chiaramente conosciuti; i metodi più efficaci sono dunque quelli che «mettendo gli insegnanti in contesti operativi, li coinvolgono in processi ciclici di azione e riflessione, sia autonomi che con altri soggetti da cui possono ricevere un *feedback* orientativo verso un obiettivo»³⁵⁶.

L'*azione* è difficilmente scomponibile e analizzabile nelle sue componenti, è olistica e complessa, la si può solo osservare nella sua multidimensionalità per cercare di comprendere le logiche con le quali si organizza. È altresì fortemente connessa alla persona e alla sua percezione del mondo.

A tal proposito, per studiare l'azione è opportuno fare riferimento ad una serie di rapporti che la costituiscono e che ne delineano la complessità³⁵⁷:

http://mobile.ilsole24ore.com/solemobile/main/art/cultura/2015-10-29/scuola-lavoro-futuro-pompei-071519.shtml?uuid&refresh_ce=1, consultato il 31/10/2015.

³⁵⁵ R. Regni, *Educare con il lavoro. La vita attiva oltre il produttivismo e il consumismo*, Armando, Roma 2006, pp. 191-192.

³⁵⁶ A. Calvani, C. Maltinti, L. Menichetti, a cura di, *La videoregistrazione come strumento per migliorare la qualità del tirocinio: bilancio di un'innovazione e ambiti di sviluppo*, in «Cqia Formazione Lavoro Persona», anno V, n. 15, Bergamo 2015, p. 1.

³⁵⁷ Cfr. P. Magnoler, *La concettualizzazione dell'azione nell'insegnamento*, in R. Deluigi, a cura di, *Formazione professionale. Sfide pedagogiche tra pratica e riflessività*, Franco Angeli, Milano 2013, p. 62.

- *sapere e azione* non esistono l'uno separato dall'altro, le teorie nascono da osservazioni, da immersioni in contesti all'interno dei quali si individuano (o si ipotizzano) relazioni che vengono successivamente trasformate in modelli;
- altri rapporti sono ravvisabili tra *azione e produzione* e *azione e costruzione*. Agire significa intervenire su uno stato e ciò facendo, lo si modifica ma questa azione modifica anche il soggetto che la compie in quanto il contesto risponde e induce in lui sempre nuove trasformazioni. Il fare è certamente una dimensione che pone il soggetto in relazione con il mondo e gli permette di introdurre sempre nuovi schemi di intervento, ma è la riflessione sull'azione che favorisce la capitalizzazione di quanto sviluppato per farlo diventare esperienza consapevole e perciò riutilizzabile e modificabile.

L'attenzione alle dimensioni implicite nell'insegnamento ha condotto progressivamente verso una ricerca sempre più accurata tra l'atto visibile e le ragioni sottese. In tal senso, il termine "pratica" è stato connotato da una doppia dimensione che comprende da un lato i gesti, i comportamenti, i linguaggi e dall'altro gli obiettivi, le strategie implicite, le ideologie. La pratica è «densa di che cosa pensa l'insegnante, di ciò che dice o non dice, che fa o non fa prima, durante e dopo l'attività in classe»³⁵⁸.

A partire da queste considerazioni, la ricerca *sulla e per* la formazione si è concentrata sempre più sulla persona e sul sapere professionale costruito in azione.

A tal proposito, nell'ultimo ventennio in ambito francofono, si è potuta notare una particolare attenzione all'analisi delle pratiche degli insegnanti (nel caso oggetto del nostro studio delle pratiche in alternanza formativa) e all'azione del lavoratore (didattica professionale)³⁵⁹.

L'Analisi di Pratica è un modello formativo che prevede la presenza di un gruppo in formazione e di diversi esperti (docenti, formatori, ricercatori) che si impegnano nella comprensione di come è avvenuta una particolare sequenza di insegnamento avvalendosi di supporti dell'azione quali: *videoregistrazioni, audio,*

³⁵⁸ *Ivi*, p. 63.

³⁵⁹ Ho potuto osservare e analizzare personalmente l'analisi del lavoro nella pratica insegnante in un periodo di studio e ricerca presso il Centro di Ricerca e Alta Formazione CRAFT (*Conception-Recherche-Activite-Formation-Travail*) dell'Université de Genève.

narrazioni e descrizioni. Tale modello formativo è stato progettato e ampiamente utilizzato nelle IUFM (*Institut Universitaire de Formation des Maîtres*) attivate fin dal 1990 e, recentemente, si è generata una sinergia con l'apparato concettuale e strumentale utilizzato dalla Didattica Professionale per alimentare la formazione.

A tal fine, la tecnica più utilizzata è quella della videoregistrazione³⁶⁰; essa offre il vantaggio di poter riosservare e analizzare un intervento didattico teoricamente un numero infinito di volte, a distanza di spazio e di tempo, con eventuali comparazioni tra diversi valutatori (docenti, formatori, esperti).

Oggi la *videoregistrazione dell'attività didattica*, potenziata dall'utilizzo delle nuove tecnologie, si configura sempre più come uno strumento utile in una logica orientata all'efficacia, proponendosi come³⁶¹:

- esercizio per allenare la capacità di analisi e osservazione degli insegnanti;
- esempio di buone pratiche didattiche;
- stimolo per sviluppare riflessività professionale.

Inoltre una videoripresa del proprio operato può essere importante anche sul piano certificativo, come elemento che migliora la qualità documentativa di un portfolio personale di competenza.

A tal fine, la coppia *schema/situazione* è fondamentale per pensare l'apprendimento e l'esperienza: «non ci sono schemi senza situazioni, ma nemmeno situazioni senza schemi, poiché è lo schema che identifica una situazione come facente parte di una certa classe di situazioni»³⁶².

Si individuano quindi due momenti fondamentali che si articolano continuamente fra loro in situazione di alternanza formativa (alternanza scuola-lavoro, apprendistato, stage, tirocinio curricolare etc.): l'*azione* e la *rivisitazione dell'azione*. L'esperienza costituisce momento di apprendimento attraverso il fare e

³⁶⁰Sull'argomento cfr. V. Lussi Borer, M. Durand, F. Yvon, *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, De Boeck Supérieur, Louvain 2015; L. Borer, L. Ria, a cura di, *Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires: enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants*, De Boeck, Bruxelles 2015; C. Bota, M. Durand, a cura di, *Recherche, Intervention, Formation, Travail. Débats et perspectives dans le champ de la formation des adultes*, Le Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, Genève 2006.

³⁶¹Cfr. A. Calvani, C. Maltinti, L. Menichetti, a cura di, *La videoregistrazione come strumento per migliorare la qualità del tirocinio: bilancio di un'innovazione e ambiti di sviluppo*, in «Cqia Formazione Lavoro Persona», anno V, n. 15, Bergamo 2015, p. 136.

³⁶²P. Magnoler, M. Pacquola, M. Tesaro, a cura di, *Il "sapere dell'azione" per la formazione*, in «Cqia Formazione Lavoro Persona», anno IV, n. 12, Bergamo 2014, p. 4.

«la centralità dell'agire porta l'attenzione sul prodotto e sul processo, sulle ragioni delle decisioni e sulla pertinenza delle stesse in rapporto alla situazione»³⁶³. La simulazione consente di potenziare l'analisi riflessiva retrospettiva dell'attività dilatando i tempi per la rivisitazione dell'azione «attiva il soggetto e il gruppo nell'analisi e nel recupero degli elementi cognitivi dell'attività partendo dalle tracce reali»³⁶⁴.

Ne consegue che il formatore (o ricercatore) nell'utilizzo della metodologia dell'*analisi dell'azione* adopera diverse tecniche, quali³⁶⁵:

- *auto-confrontation simple* (auto confronto semplice), un soggetto confronta le tracce della sua attività videoregistrata;
- *auto-confontation croisée* (auto confronto incrociato), più soggetti (con il tramite del formatore-ricercatore) confrontano e analizzano le tracce dell'attività videoregistrata.

Le riflessioni teoriche si qui accennate conducono verso un ripensamento dell'apprendistato (inteso quale momento di alternanza formativa) affrontando diverse sfide. La prima riguarda lo spostamento dell'attenzione non tanto su colui che apprende, ma sul sapere con il quale l'apprendista si confronta. La seconda sfida riguarda la progettazione di dispositivi che permettono di porre l'apprendista a confronto con l'attività dell'esperto consentendogli, anche attraverso la simulazione dell'operato (esempio IFS, *Impresa Formativa Simulata*), di cogliere i segmenti professionalizzanti del proprio agire.

La formazione diviene così, secondo Durand, «uno spazio che incoraggia l'azione, che permette al soggetto di osservare, comprendere, sperimentare e rivisitare l'azione scoprendo le origini del proprio agire»³⁶⁶.

³⁶³ G. Brousseau, *Théorie des situations didactiques*, Ed. La Pensée Sauvage, Grenoble 1998, p. 55.

³⁶⁴ P. Magnoler, M. Pacquola, M. Tesaro, a cura di, *Il "sapere dell'azione" per la formazione*, cit., p. 4.

³⁶⁵ Cfr. A. Muller, *Analyse de l'activité dans la formation des enseignants secondaires de Genève*, relazione al Convegno *Action, situation e apprentissage: problèmes théoriques et méthodologiques en éducation des adultes*, Aula 3390 de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, 9-10/10/2015.

³⁶⁶ M. Durand, L. Filliettaz, a cura di, *Travail et formation des adultes*, PUF, Paris 2009, p. 45. La traduzione è mia.

CAPITOLO V

I GIOVANI TRA STUDIO E LAVORO: UN'INDAGINE ESPLORATIVA SULL'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

5.1 Attività di alternanza scuola-lavoro: *Guida Operativa per la scuola in riferimento alla Legge n. 107/2015*

Il dibattito pedagogico contemporaneo nazionale ed internazionale nell'ultimo decennio, si è occupato in modo specifico del problema della relazione tra *formazione e lavoro, conoscenza e attività pratica, tra theoria e téchne*.

Le recenti strategie promosse dall'Unione Europea in campo educativo e formativo impegnano i Paesi membri a sostenere e diffondere la ricerca e la sperimentazione di metodologie di apprendimento più attive e coinvolgenti, in grado di attirare i giovani verso i livelli più elevati di istruzione e di rinforzare i legami delle scuole con il mondo del lavoro.

A riguardo, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha pubblicato, per l'a.s. 2015/2016 e succ., il primo “*manuale*” per la progettazione dei percorsi in alternanza scuola-lavoro; una guida esplicativa in novantaquattro pagine, con allegati semplificativi compresi, pensata per «guidare passo dopo passo dirigenti scolastici e docenti, dall'ideazione del progetto al momento del monitoraggio finale»³⁶⁷.

In questo *manuale* è importante rilevare come si parli di “apprendistati” e non di apprendistato, in quanto manca una definizione univoca e condivisa di questa modalità di formazione professionale iniziale. Il termine “apprendistato” viene pertanto riferito a tutte quelle tipologie che combinano e alternano ufficialmente la formazione attuata in azienda (periodo di apprendimento pratico sul posto di lavoro) con l'istruzione impartita nelle scuole (periodi di studio teorico e pratico ricevuto presso istituzioni scolastiche o formative) il cui completamento, di regola, conduce a qualificazioni professionali riconosciute.

Nel nostro Paese la collaborazione formativa tra scuola e mondo del lavoro ha

³⁶⁷ A. Guerriero, *Alternanza scuola-lavoro: Guida Miur e progettazione didattica, organizzazione percorsi e valutazione competenze*, in <http://www.professionistiscuola.it/normativa/1870-alternanza-scuola-lavoro-guida-miur-a-progettazione-didattica-organizzazione-percorsi-e-valutazione-competenze.html>, consultato il 05/12/2015.

registrato in tempi recenti importanti sviluppi riguardanti due direzioni³⁶⁸:

- il potenziamento dell'offerta formativa in alternanza scuola-lavoro, previsto dalla Legge 13 luglio 2015, n. 107;
- la valorizzazione dell'apprendistato finalizzato all'acquisizione di un diploma di istruzione secondaria superiore, in base alle novità introdotte dal decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81, attuativo del *Jobs Act*³⁶⁹.

Il potenziamento dell'offerta formativa in alternanza scuola-lavoro trova puntuale riscontro nella Legge 13 luglio 2015, n. 107, recante “*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*”, che ha inserito organicamente questa metodologia didattica nell'offerta formativa di tutti gli indirizzi di studio della scuola secondaria di secondo grado come parte integrante dei percorsi di istruzione. Rispetto al corso di studi prescelto, la legge 107/2015 stabilisce un monte ore obbligatorio per attivare le esperienze di alternanza, che dal corrente anno scolastico 2015/2016 coinvolgeranno, a partire dalle classi terze, *tutti* gli studenti del secondo ciclo di istruzione (Licei, Tecnici, Professionali).

Si profila perciò un innovativo metodo: l'alternanza formativa (*sous contrat de formation*, come dicono i francesi in riferimento al sistema duale), sinteticamente definibile come «una *strategia metodologica* che consente di realizzare un percorso formativo coerente e compiuto nel quale si integrano reciprocamente attività formative di *aula*, di *laboratorio* ed *esperienze di lavoro* svolte nella concreta realtà di *impresa*»³⁷⁰.

A livello pedagogico, per cogliere analogie e differenze tra l'alternanza e le altre modalità di raccordo tra scuola e mondo del lavoro (es. *stage*, tirocini formativi e di orientamento), occorre fare riferimento alla Legge 24 giugno 1997, n. 196 (cd. *Pacchetto Treu*) e al successivo regolamento emanato con il Decreto

³⁶⁸ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, *Attività di alternanza scuola-lavoro. Guida operativa per la scuola*, Roma 2015, p. 5.

³⁶⁹ Cfr. 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*.

³⁷⁰ D. Nicoli, *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, LAS, Roma 2011, p. 128.

interministeriale 25 marzo 1998, n. 142³⁷¹.

La metodologia didattica dell'alternanza scuola-lavoro intende, non solo superare la disgiunzione tra momento formativo ed operativo, ma si pone l'obiettivo più incisivo di accrescere la *motivazione allo studio* e di guidare i giovani alla scoperta delle *vocazioni personali*, degli interessi e degli stili di apprendimento individuali, arricchendo la formazione scolastica con l'acquisizione di competenze maturate *on the road*. Tale condizione garantisce un *vantaggio competitivo* rispetto a quanti circoscrivono la propria formazione al solo contesto teorico, offrendo nuovi stimoli all'apprendimento e valore aggiunto alla formazione integrale della persona.

Lungo questa direzione, la Legge 107/2015 nei commi dal 33 al 43 dell'art. 1, sistematizza l'alternanza scuola-lavoro dall'a.s. 2015/2016 nel secondo ciclo di istruzione attraverso³⁷²:

- a) la previsione di percorsi obbligatori di alternanza nel secondo biennio e nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, con una differente durata complessiva rispetto agli ordinamenti: almeno 400 ore negli istituti tecnici e professionali e almeno 200 ore nei licei, da inserire nel Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF triennale);
- b) la possibilità di stipulare convenzioni per lo svolgimento di percorsi in alternanza anche con gli ordini professionali e con enti che svolgono attività afferenti al patrimonio artistico, culturale e ambientale o con enti di promozione sportiva riconosciuti dal CONI;
- c) la possibilità di realizzare le attività di alternanza durante la sospensione delle attività didattiche e all'estero, nonché con la

³⁷¹ È importante chiarire il significato di *stage*, tirocinio e alternanza scuola-lavoro, al fine di non ingenerare confusione sotto il profilo concettuale oltre che terminologico. Come è noto, 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 curricolare (si vedano in proposito l'art. 4 della Legge 53/03, 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, benché sia corretto dire che il tirocinio non possa essere identificato con l'alternanza *tout court*, è altrettanto corretto affermare che il tirocinio curricolare sia un momento dell'alternanza, «ovvero la fase “pratica” di un percorso di alternanza, il periodo di formazione svolto dallo studente presso la struttura ospitante». È infine opportuno ricordare che *stage* e tirocinio sono termini che designano sostanzialmente la stessa cosa. Si può quindi indifferentemente parlare di *stage* curricolare o tirocinio curricolare. (Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, *Attività di alternanza scuola-lavoro. Guida operativa per la scuola*, cit. p. 6).

³⁷² Cfr. Legge 13 luglio 2015, n. 107, art. 1, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* (cd. Legge sulla “Buona Scuola”).

- modalità dell'impresa formativa simulata (IFS);
- d) l'emanazione di un regolamento con cui è definita la “*Carta dei diritti e dei doveri degli studenti in alternanza scuola-lavoro*”, con la possibilità, per lo studente, di esprimere una valutazione sull'efficacia e sulla coerenza dei percorsi con il proprio indirizzo di studio;
 - e) l'affidamento alle scuole secondarie di secondo grado del compito di organizzare corsi di formazione in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro, rivolti agli studenti inseriti nei percorsi di alternanza e svolti secondo quanto disposto dal d. lgs. 81/2008;
 - f) lo stanziamento di 100 milioni di euro annui per sviluppare l'alternanza scuola-lavoro nelle scuole secondarie di secondo grado a decorrere dall'anno 2016. Tali risorse finanziano l'organizzazione delle attività di alternanza, l'assistenza tecnica e il monitoraggio dei percorsi;
 - g) l'affidamento al Dirigente scolastico del compito di individuare le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili per l'attivazione di percorsi di alternanza scuola-lavoro e di stipulare convenzioni finalizzate anche a favorire l'orientamento dello studente;
 - h) la stesura di una *scheda di valutazione finale* sulle strutture convenzionate, redatta dal Dirigente scolastico al termine di ogni anno scolastico, in cui sono evidenziate le specificità del loro potenziale formativo e le eventuali difficoltà incontrate nella collaborazione;
 - i) la costituzione presso le Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, a decorrere dall'a.s. 2015/2016, del *Registro Nazionale per l'alternanza scuola-lavoro*, in cui sono visibili le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili ad accogliere studenti per percorsi di alternanza (quanti allievi e per quali periodi).

In questo senso, la metodologia didattica dell'alternanza formativa si situa come azione volta ad accompagnare il giovane studente nel percorso di ricerca professionale. Nel suo ruolo di accompagnamento rappresenta un evento formativo peculiare poiché fondato sulla collaborazione sinergica di tutti gli attori formativi e sociali coinvolti nel percorso di transizione dalla scuola al lavoro.

In questo senso, il comma 41 dell'art. 1 della Legge 107/2015 disciplina la

realizzazione, presso le Camere di Commercio, Industria, Artigianato e Agricoltura (CCIAA) territorialmente competenti, di un apposito *Registro Nazionale per l'alternanza*, articolato in due sezioni³⁷³:

- una *aperta e consultabile* gratuitamente in cui sono visibili le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili a svolgere i percorsi in alternanza; per ciascuno di essi il registro riporta anche il numero massimo di studenti ammissibili e i periodi dell'anno in cui è possibile svolgere l'attività di alternanza;
- una *speciale*, contenente elementi identificativi delle imprese per l'alternanza scuola-lavoro. Nella sezione speciale, accessibile a determinate condizioni (che saranno precisate con apposite istruzioni), sono riportati elementi relativi all'attività svolta, al fatturato, al patrimonio netto, al sito internet delle imprese coinvolte ecc.

Il Dirigente scolastico, avvalendosi del Registro Nazionale, può individuare le imprese e gli enti pubblici o privati con cui stipulare convenzioni per i percorsi di alternanza.

A tal fine, le convenzioni possono essere stipulate anche con imprese, musei e luoghi di cultura e d'arte che non sono presenti nel *Registro Nazionale*. La mancata iscrizione del soggetto ospitante nel suddetto Registro non preclude, quindi, la possibilità da parte del sopraindicato soggetto di accogliere studente per esperienze di alternanza³⁷⁴.

Ecco come al centro del nuovo modello formativo perdono di legittimazione i percorsi rigidi, preconfezionati, strutturati come vie a senso unico, privi di reali possibilità di sviluppo personale e lavorativo.

Indubbiamente, alla scuola post Riforma³⁷⁵ si chiede di organizzare curricoli non solo in funzione di *saperi tradizionali* e gli obiettivi formativi rispondenti ai bisogni educativi della persona ed alle singole potenzialità cognitive, affettive, volitive, ma anche in funzione dei traguardi di competenza. È noto che «una

³⁷³ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, *Attività di alternanza scuola-lavoro. Guida operativa per la scuola*, cit. p. 16.

³⁷⁴ Cfr. *Ibidem*.

³⁷⁵ Cfr. Legge 28 Marzo 2003 n. 53, *Delega del Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.

disciplina si insegna, una competenza non si può insegnare»³⁷⁶, si sviluppa nella scuola grazie alla presenza delle attività laboratoriali, alla valorizzazione della manualità, a relazioni intense con l'extrascuola.

Si ha competenza nel *saper fare*, nell'applicare, nel rendere produttivi i saperi disciplinari.

Il lavoro, in quanto aspetto strutturale dell'esistenza umana, nonché aspetto centrale della formazione identitaria, richiede un approccio globale del sapere e dei contesti esistenziali. Ai tradizionali ambiti di consolidata memoria, la problematica lavorativa richiede ora una più attenta attenzione alla complessità delle scienze pedagogiche e formative, alle scienze dell'uomo e della vita.

Assume qui un ruolo predominante la progettualità³⁷⁷, categoria omnicomprensiva dell'agire umano, dell'intenzionalità e del senso. Infatti che sia progetto di persona o di vita, il lavoro ne è parte importante e rientra appieno nella sua trattazione pedagogica.

Si parla di *progetto* perché «è prerequisito forte dell'agire umano intenzionale [...]. Il lavoro è quindi parte del progetto di vita e ad esso è correlato, solo se lo stesso lavoro vuol essere progetto *con e per* la persona»³⁷⁸.

Il lavoro, quale luogo di formazione e di esercizio della relazione, può, se reinterpretato in chiave pedagogica, essere momento di crescita del soggetto-persona e incentivo alla strutturazione e alla realizzazione del proprio progetto di vita.

Ne consegue che la *progettazione dei percorsi in alternanza*, che con la Legge 107/2015 assume una dimensione triennale (POF triennale)³⁷⁹, contribuisce a

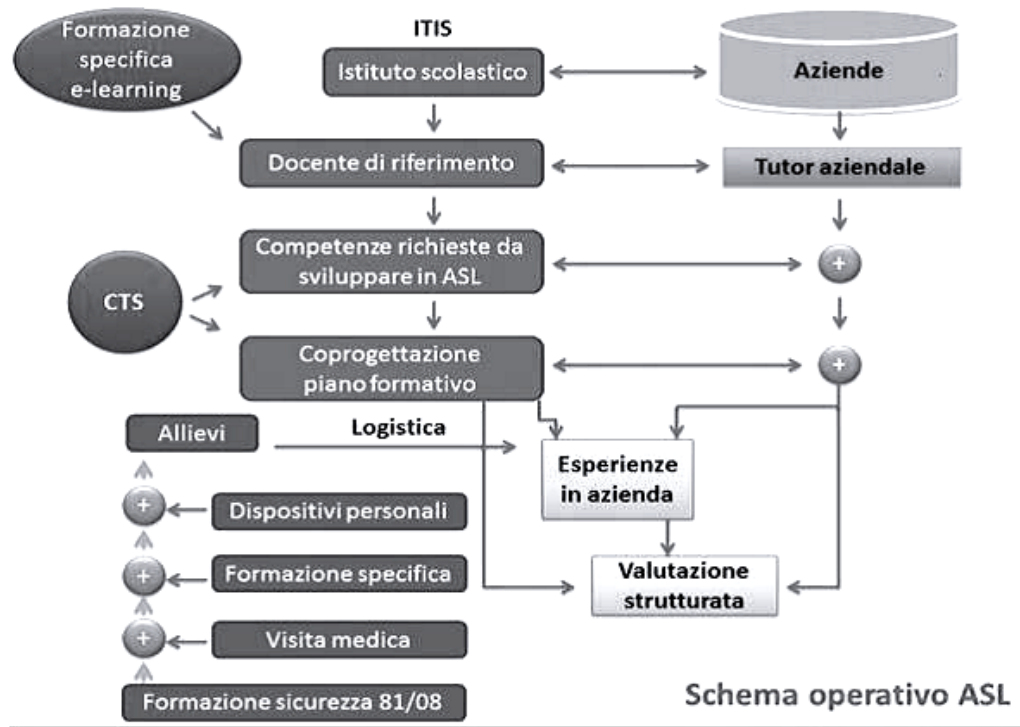
³⁷⁶ C. Gentili, *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, Franco Angeli, Milano 2012, p. 10.

³⁷⁷ Progettare è facile quando si sa come si fa; «tutto diventa facile quando si conosce il modo di procedere per giungere alla soluzione di qualche problema, e i problemi che si presentano nella vita sono infiniti: problemi semplici che sembrano difficili perché non si conoscono e problemi che sembrano impossibili da risolvere. [...] Se si impara ad affrontare piccoli problemi si può pensare anche di risolvere poi problemi più grandi. Il metodo progettuale non cambia molto, cambiano solo le competenze», (Cfr. B. Munari, *Da cosa nasce cosa. Appunti per una metodologia progettuale*, Laterza, Roma-Bari 1997, p. 8).

³⁷⁸ G. Bolzano, *Giovani e lavoro: un problema pedagogico aperto*, in *Pedagogia Oggi*, cit., p. 260.

³⁷⁹ «La Legge 107 del 2015 ha tracciato le nuove linee per l'elaborazione del Piano dell'offerta formativa che avrà ormai una durata triennale, ma sarà rivedibile annualmente entro il mese di ottobre di ciascun anno scolastico. [...] affidando un ruolo preminente al Dirigente scolastico, chiamato nella nuova previsione normativa, a definire al collegio dei docenti gli indirizzi per l'attività della scuola e per le scelte di gestione e di amministrazione», (Cfr. *PTOF POF triennale. Contenuti per pianificare l'offerta formativa: dalla finalità alla programmazione, organico e obiettivi. Una guida*, in <http://www.orizzontescuola.it/guide/ptof-pof-triennale-contenuti-pianificare-l-offerta-formativa-dalle-finalit-alla-programmazione>, consultato il 03/12/2015).

sviluppare le competenze richieste dal profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi.



Fonte: Elaborazione Confindustria – *Progetto Club dei 15 Education*, 2015

La progettazione richiede l'uso di strumenti adeguati, come i *repertori dei processi di lavoro* e delle *competenze*, le *banche dati di imprese* e di altre strutture ospitanti, le schede per le diverse tipologie di imprese (descrizione di processi, ruoli, funzioni ecc.) e la dotazione di un chiaro *profilo degli studenti*, in modo da coordinare gli interventi in funzione delle loro caratteristiche.

Nella *progettazione integrata di un curriculum in alternanza*, l'attività realizzata in contesti operativi costituisce una vera e propria combinazione di preparazione scolastica e di esperienze assistite sul posto di lavoro, predisposte grazie alla collaborazione tra il tessuto produttivo e la scuola; tutto questo per mettere in grado gli studenti di individuare attitudini, acquisire competenze utile per sviluppare una *cultura del lavoro* fondata sull'esperienza diretta.

Data la dimensione curriculare dell'attività di alternanza, le *discipline* sono necessariamente contestualizzate e coniugate con l'apprendimento mediante

l'esperienza di lavoro.

Il concetto stesso di competenza, al centro del nuovo modello educativo, porta in sé la rottura con l'insegnamento tradizionale, analitico, sequenziale, suddiviso per discipline, in favore di una dimensione olistica e globale dell'apprendimento.

Ne consegue, la necessità di ripensare i paradigmi e i principali modelli della formazione scolastica ed extrascolastica adattandoli alle nuove necessità delle tendenze produttive, con una *conseguente contrapposizione* tra «i saperi teorici e disciplinari tradizionalmente veicolati dalla scuola e dalle agenzie educative e i saperi pratici»³⁸⁰ spendibili nelle situazioni concrete ed utili alla collocazione professionale dell'allievo futuro lavoratore.

Il nodo cruciale per lo sviluppo della *didattica per competenze* è la capacità della scuola di ridisegnare il piano di studi in termini di competenze, ripensando e riorganizzando la programmazione didattica non più a partire dai contenuti disciplinari, ma in funzione dell'effettivo esercizio delle competenze da parte degli studenti e dell'accertamento delle loro capacità di raggiungere i risultati richiesti.

Tale didattica si basa sulle discipline, ma rinuncia ad una visione nozionistica e enciclopedica del sapere. Trasmette il rigore delle conoscenze disciplinari, ma al tempo stesso, come afferma Gentili, «fa interagire tra di loro le discipline, quelle letterarie, ma anche quelle scientifiche e quelle tecnologiche. [...] collega l'insegnamento ex cattedra con la didattica laboratoriale»³⁸¹.

In tale prospettiva la scuola deve interagire sistematicamente con l'extrascuola per consentire ai giovani di sperimentare quattro dimensioni fondamentali dell'educazione: *sapere, saper fare, saper essere, saper stare insieme*.

Ciò ha portato alla totale riscrittura dei curricula³⁸² non solo della formazione professionale, ma anche della scuola, in cui si comincia oggi a parlare di *pedagogia della competenza*, «quale disciplina necessaria per la formazione degli studenti e degli insegnanti in contesti caratterizzati da elevati gradi di complessità»³⁸³.

³⁸⁰ C. Gentili, *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, Franco Angeli, Milano 2012, p. 16.

³⁸¹ Cfr. *Ivi*, p. 36.

³⁸² Il curriculum è una costruzione teorica che va poi sottoposta alla "prova" della prassi: «c'è quindi un doppio volto del curriculum. Uno teorico-teorico che guarda alla costruzione di un modello ottimale [...]. C'è poi il volto pratico-teorico, che emerge dall'applicazione del curriculum, che gli dà uno statuto concreto e operativo, ed un volto in cui la teoria si focalizza, si specifica», (F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004, pp. 12-13).

³⁸³ D. Gulisano, *Competenze disciplinari nella formazione al lavoro*, in P. Mulè, C. De la Rosa Cubo, a cura di, *Pedagogia, didattica e cultura umanistica. L'insegnante per una nuova scuola europea*,

5.2 Alternanza scuola-lavoro: un'opportunità per la scuola

Nella progettualità giovanile, uno dei principali elementi di proiezioni è rappresentato dalla prospettiva lavorativa e di carriera professionale.

Capita spesso, a chi si occupa di orientamento scolastico, di trovarsi di fronte ad adolescenti e giovani che hanno idee molto chiare sulla prospettiva futura in termini di realizzazione personale e professionale.

Dal punto di vista teorico, si configura, una realtà occupazionale e lavorativa che nettamente si scolla dalle rappresentazioni che tanti giovani hanno delle loro possibilità future. Mentre, infatti, fino a qualche decennio fa un giovane poteva contare su una certa continuità tra studi effettuati ed entrata nel mondo del lavoro, oggi pare che le carriere professionali siano andate perdendo gradualmente i loro tratti di stabilità. Di più, sembra che siano diminuite le garanzie di accesso alla carriera anche a fronte del possesso di titoli idonei.

A fronte di un panorama occupazionale determinato da un elevato grado di instabilità e di incertezza degli esiti, il giovane anziché vivere una *progettazione* volta al futuro è costretto ad incarnare un *ossimoro esistenziale*³⁸⁴ vivendo una proiezione progettuale limitata al tempo presente. Questo non soltanto perché tra i giovani sembra sia frequente, una forte propensione a vivere nel presente senza alcuna preoccupazione verso il futuro, ma anche perché «in una società caratterizzata da ritmi di trasformazione rapidissimi l'idea di prefigurare il proprio futuro, e con essa la capacità di costruire dei propri percorsi di crescita, diventa enormemente più complicata ed incerta»³⁸⁵.

Questo perché, il passaggio alla società della conoscenza ha trasformato il *sensu* e il *modo* di lavorare: nascono nuove professioni, vecchi mestieri “cambiano pelle”, altri scompaiono definitivamente. La quantità di conoscenza contenuta anche in mansioni apparentemente semplici cresce, e cresce di conseguenza il peso della formazione, in parallelo con i fattori che possiamo chiamare “culturali”. Si è completato il passaggio da un lavoro prevalentemente *low trust, low skills* ad un lavoro *high trust, high skills*, in cui i due tipi di competenze sono strettamente interconnessi: «le relazioni basate sulla fiducia sono fondamentali per una crescita

Anicia, Roma 2015, p. 237.

³⁸⁴ E. Miatto, *Giovani verso il futuro. Per una pedagogia della transizione scuola-lavoro*, Cleup, Padova 2012, p. 100.

³⁸⁵ C. Buzzi, A. Cavalli, a cura di, *Giovani nel nuovo secolo. Quinto rapporto IARD*, Il Mulino, Bologna 2002, p. 36.

della produttività basata sull'accrescimento delle competenze»³⁸⁶.

Si dovrà pensare a una *nuova figura di lavoratore* che non possieda solo i necessari requisiti tecnici, ma anche nuovi saperi di base, capacità personali e reali “virtù del lavoro” (affrontare l'incertezza, risolvere problemi, sviluppare soluzioni creative).

Il rafforzamento dei percorsi di alternanza scuola-lavoro rappresenta la prima soluzione a questo problema, consentendo di avvicinare i percorsi scolastici ai bisogni delle imprese e di orientare i giovani verso quegli indirizzi formativi maggiormente richiesti dal mercato del lavoro.

La principale valenza dell'alternanza formativa consiste, infatti, nel facilitare e orientare lo studente a comprendere l'attività professionale dei diversi settori e ambienti aziendali. Tramite la convenzione e il progetto formativo concordati con la scuola, l'impresa propone interventi formativi, stipula convenzioni, riceve l'autorizzazione a formare, individua e istruisce il *tutor aziendale* che affianca lo studente.

Indubbiamente, a livello pedagogico, il modello curricolare della scuola secondaria di secondo grado italiana è costruito su una gerarchia dei saperi che prevede implicitamente la superiorità delle discipline umanistiche su quelle tecnico-scientifiche, in base ad una «concezione *gentiliana* ed erede della tradizione idealistica, che ha accentuato la dicotomia tra *cultura umanistica* e *cultura scientifica*, tra formazione e lavoro, relegando ad un ruolo subalterno gli istituti tecnici e professionali e, come si è detto, soprattutto creando una immagine esterna di “scuole di serie B” che è la più difficile da contrastare»³⁸⁷.

In questa prospettiva, l'alternanza scuola-lavoro non è indolore, cambia la didattica e spinge a profonde innovazioni organizzative e gestionali. In questi mesi molte scuole si stanno interrogando su quali cambiamenti nella vita concreta e nella didattica porterà con sé l'introduzione di un numero così cospicuo di ore di alternanza scuola-lavoro all'interno del curriculum.

L'alternanza scuola-lavoro non è una «nuova disciplina che si aggiunge alle 1.056 ore di insegnamento che uno studente è già chiamato ad affrontare nelle scuole

³⁸⁶ P. Brown, A. Green, a cura di, *High Skills: Globalization, Competitiveness and Skill Formation*, Oxford University Press, Oxford 2001, p. 48.

³⁸⁷ C. Gentili, *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, Franco Angeli, Milano 2012, p. 80.

secondarie di secondo grado»; è una nuova metodologia didattica che comporta un ripensamento della stessa funzione educativa, formativa e socializzante della scuola nel suo rinnovato rapporto con l'impresa; «non è possibile introdurre l'alternanza scuola-lavoro con successo senza modificare la struttura organizzativa, l'impianto didattico e il modello pedagogico della scuola italiana»³⁸⁸.

A tal fine, con l'affermarsi dell'autonomia scolastica, sancita dalla Legge n. 59 del 1997 e successivi decreti, si è riconosciuta alla scuola la facoltà di elaborare proposte ed attività che nascono da una propria *analisi* e da un proprio *progetto* condiviso tra Scuola-Impresa-Realtà Territoriale.

Si deduce, allora, che l'orientamento preso in esame sia oggetto dell'offerta formativa delle scuole, come caratterizzazione formativa del *Piano dell'Offerta Formativa (Pof)*, nei quali i vari percorsi di alternanza scuola-lavoro si integrano, dall'a.s. 2015/2016, obbligatoriamente.

5.3 La premessa dell'indagine e la scelta del campione

In seguito alle riflessioni su presentate si è posta l'esigenza di effettuare un'*indagine esplorativa*³⁸⁹, che nel proseguo presentiamo e commentiamo, sulla effettiva programmazione in alternanza formativa di alcune Scuole di Istruzione Secondaria di Secondo Grado di Catania e della "Provincia Etnea".

Dal punto di vista di una pedagogia che intende valorizzare la "persona" e la personalizzazione degli eventi e delle esperienze educative e formative, abbiamo avviato un'*indagine esplorativa-conoscitiva*, attraverso la ricognizione e l'analisi dei progetti presentati di alternanza scuola-lavoro (inseriti nel Piano dell'Offerta Formativa *POF* a.s. 2015/2016) su un campione di scuole secondarie di secondo grado statali.

L'analisi del rapporto tra la scuola e l'impresa/ente territoriale, si articola lungo un percorso ricco di esperienze positive e di criticità. Grazie alla disponibilità di numerosi Dirigenti Scolastici e di Referenti dell'alternanza scuola-lavoro (previo contatto telefonico e visita dell'istituto scolastico con annessa analisi dei laboratori e,

³⁸⁸ Cfr. Confindustria-Education, *Seconda giornata dell'education, l'alternanza scuola-lavoro. Un vademecum per le imprese*, Roma 2015, p. 21.

³⁸⁹ La ricerca esplorativa è volta a chiarire la natura di un problema, ad acquisire maggiore comprensione di una situazione, a fornire maggiori indicazioni per indagini future. Grazie alla ricerca esplorativa, il ricercatore accresce la propria familiarità con il problema ed è generalmente in grado di formulare ipotesi e congetture in merito alla situazione presa in esame, (Cfr. *Ricerca esplorativa*, in <http://www.focusmarketing.it/glossary-ricerca-esplorativa/>, consultato il 14/12/2015).

in alcuni casi, dell'Impresa Formativa Simulata *IFS*) abbiamo potuto esplorare una quantità significativa di *best practices*.

Senza nessuna pretesa di esaustività, si tiene precisare, inoltre, che al momento dell'indagine esplorativa (settembre-dicembre 2015) numerosi progetti di alternanza scuola-lavoro risultavano in fase di elaborazione e quindi non ancora inseriti nel *Piano dell'Offerta Formativa Triennale (PTOF)*³⁹⁰ dell'anno scolastico 2015/2016 (anch'esso in fase di elaborazione). Ne consegue che, non potendo visionare per tutti gli Istituti Scolastici presi in esame il *POF* inserito obbligatoriamente nella pagina Web della scuola, si è ritenuto indispensabile un'incontro diretto con il Dirigente Scolastico e con il Prof. Referente dell'Alternanza Scuola-Lavoro (dove previsto) per poter visionare le "buone pratiche" (alla luce della *guida operativa per la scuola in riferimento alla Legge n. 107/2015*) della progettazione in alternanza dell'Istituto preso in esame.

A riguardo, l'indagine ha permesso di comprendere e approfondire le principali fasi legate al processo di progettazione dell'alternanza scuola-lavoro. In modo particolare si è cercato di mettere in evidenza i punti di forza e di criticità nella concreta progettazione e realizzazione di un percorso curricolare di alternanza formativa rispetto alle aspettative dei docenti referenti e dei Dirigenti Scolastici coinvolti, sempre in riferimento alla *Guida Operativa delle Scuole*.

In questo senso, ognuna delle esperienze descritte richiama un volto e un territorio; il volto di Dirigenti Scolastici e di Insegnanti che non vedono nella scuola un *turris eburnea* che va difesa da ogni contatto con l'esterno, ma hanno della scuola un'idea aperta e vedono nell'impresa un leale partner che, rispettando l'autonomia scolastica, può dare un prezioso contributo all'arricchimento dell'offerta formativa.

In questa prospettiva, l'analisi dei progetti e delle *best practices*, documenta le esperienze realizzate attraverso la collaborazione fattiva tra scuole, imprese,

³⁹⁰ In questo scenario, l'accento è posto sul «procedimento da seguire, sulla successione ordinata delle sue fasi, al fine di promuovere la partecipazione consapevole e responsabile di ciascun docente. Condizione, questa, essenziale ed imprescindibile per la qualità del servizio di educazione, formazione e istruzione da erogare, perché permette, sempre a ciascun docente, di non discostarsi dai contenuti di merito di ogni fase e, perciò, di non essere inadempiente. Nella forte convinzione che la predisposizione del POF non debba essere vissuta dagli "addetti ai lavori" come un mero adempimento formale, ma debba, invece, essere considerata l'ambito in cui si gioca l'esercizio, e quindi la valorizzazione, della libertà d'insegnamento e delle competenze professionali [...]», in (L. Molinari, a cura di, *Il dirigente scolastico nella scuola autonoma. Funzione, poteri, organizzazione, responsabilità e dimensione europea. La legge di riforma n. 107 del 2015*, Anicia, Roma 2015, p. 193).

associazioni industriali, territoriali e di categoria e contiene davvero tutti gli ingredienti di un esemplare connubio.

Per la scelta del campione abbiamo adoperato la tecnica del *campionamento non probabilistico a scelta ragionata*³⁹¹, utilizzando due criteri: il primo si riferisce alla scelta di scuole statali e non private, mentre il secondo criterio è scaturito dalla considerazione di analizzare le principali tipologie di alternanza scuola-lavoro realizzate da un campione numericamente equivalente e rappresentativo di Licei-Tecnici-Professionali, in riferimento al territorio catanese ed alla provincia etnea.

Inoltre, si è tentato di costruire un campione che:

- avesse una distribuzione territoriale equilibrata;
- fosse rappresentativo di tutte le tipologie scolastiche;
- contenesse dei casi virtuosi (*best practices*) nei quali erano alte le probabilità che il modello di progettazione venisse implementato in condizioni ottimali e casi che presentavano criticità di diverso grado e qualità;
- fosse bilanciato anche rispetto alla tipologia dei contesti (centro città, comuni dell'hinterland etc.);
- avesse al proprio interno scuole con stili di *leadership* e modalità di *governance* con un discreto grado di varianza.

Inoltre, deve essere evidenziato che, rispetto alla proporzionalità degli Istituti Scolastici presi a campione, è stato rilevato un livello di mancata risposta per irreperibilità o rifiuto abbastanza omogeneo di alcuni Licei del territorio Catanese, poco propensi al confronto su tematiche inerenti l'alternanza formativa.

Sul piano strettamente pratico-applicativo, si è scelto di prendere in esame, dopo un'attenta ricognizione ed analisi effettuata nei mesi di ottobre-dicembre 2015, 12 Istituti di Istruzione Secondaria Superiore³⁹², nello specifico 4 Licei, 4 Istituti Tecnici, 4 Istituti Professionali (tenendo in considerazione l'unione dell'Istituto Professionale di Catania "E. Fermi" con l'Istituto Professionale "F. Eredia"), così

³⁹¹ Campioni a scelta ragionata sono formati senza alcun ricorso a meccanismi di casualizzazione. La scelta delle unità da includere nel campione è affidata al ricercatore ed è operata il più delle volte con obiettivi di rappresentatività di certi aspetti strutturali della "popolazione campionaria", (Cfr. E. Amaturò, *Metodologia della ricerca sociale*, Novara 2012, p. 177, G. Benvenuto, *Stili e metodi della ricerca educativa*, Carocci, Roma 2015).

³⁹² La scelta di un numero "definito" di scuole, da un lato, rispondeva a ragioni di ordine finanziario e, dall'altro, aveva come scopo quello di seguire con il maggior grado di dettaglio possibile l'implementazione della nuova progettazione in alternanza formativa nelle scuole prese in esame.

ripartiti:

Tab. 1 – Istituti di Istruzione Secondaria Superiore di Catania

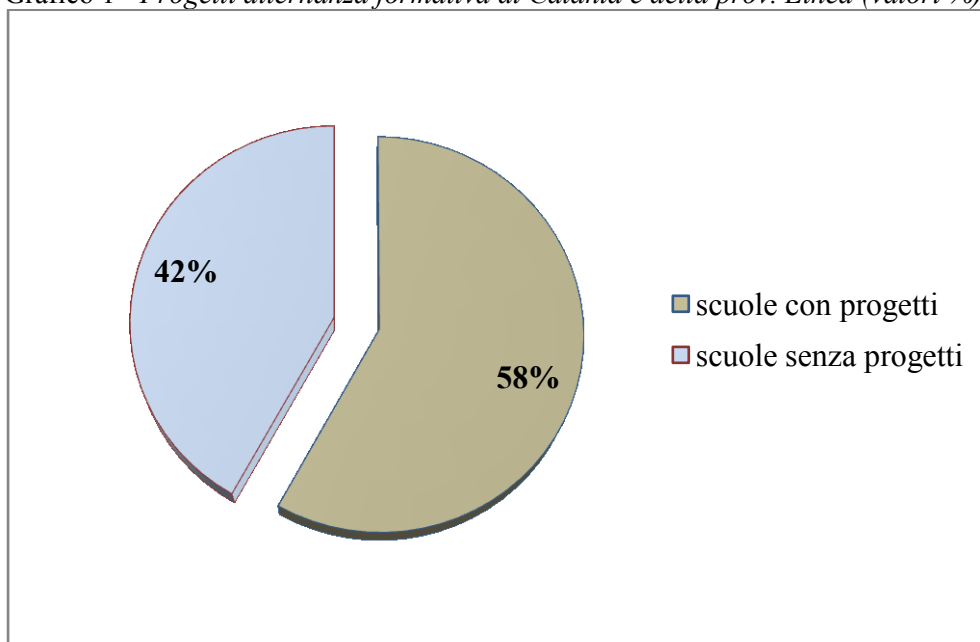
N.	Nome istituto scolastico	Tipologia di scuola
1	G. Turrisi Colonna	Liceo delle Scienze Umane Liceo Economico Sociale Liceo Linguistico Liceo Musicale
2	P. Umberto di Savoia	Liceo Scientifico Liceo Linguistico
3	N. Spedalieri	Liceo Classico
4	Archimede	Istituto Tecnico Elettronico Istituto Tecnico Informativo Istituto Tecnico Meccanico
5	G. De Felice Giuffrida	Istituto Tecnico Amministrazione, Finanza, Marketing; Istituto Tecnico Sistemi Informativi Aziendali; Istituto Tecnico per il Turismo; Istituto Professionale Servizi Commerciali e Turistici.
6	S. Cannizzaro	Istituto Tecnico Industriale
7	E. Fermi – F. Eredia	Istituto Professionale per l'Industria e l'artigianato; Istituto Professionale Ottico; Istituto Professionale Odontotecnico; Istituto Professionale Manutenzione ed Assistenza tecnica.
8	K. Wojtyla	Istituto Professionale per i Servizi Alberghieri e Turistici

Tab. 2- Istituti di Istruzione Secondaria Superiore della “Provincia Etnea”

N.	Nome istituto scolastico	Tipologia di scuola
9	C. Marchesi (Mascalucia)	Liceo Classico; Liceo Scientifico.
10	E. Majorana (S.G. la Punta)	Liceo Scientifico; Liceo Classico; Liceo Sc. Umane; Liceo Linguistico.
11	E. De Nicola (S. G. la Punta)	Istituto Tecnico Amministrazione, Finanza, Marketing; Istituto Tecnico Sistemi Informativi Aziendali; Istituto Tecnico per il Turismo.
12	R. Chinnici (Nicolosi)	Istituto Professionale per i Servizi Alberghieri e Turistici.

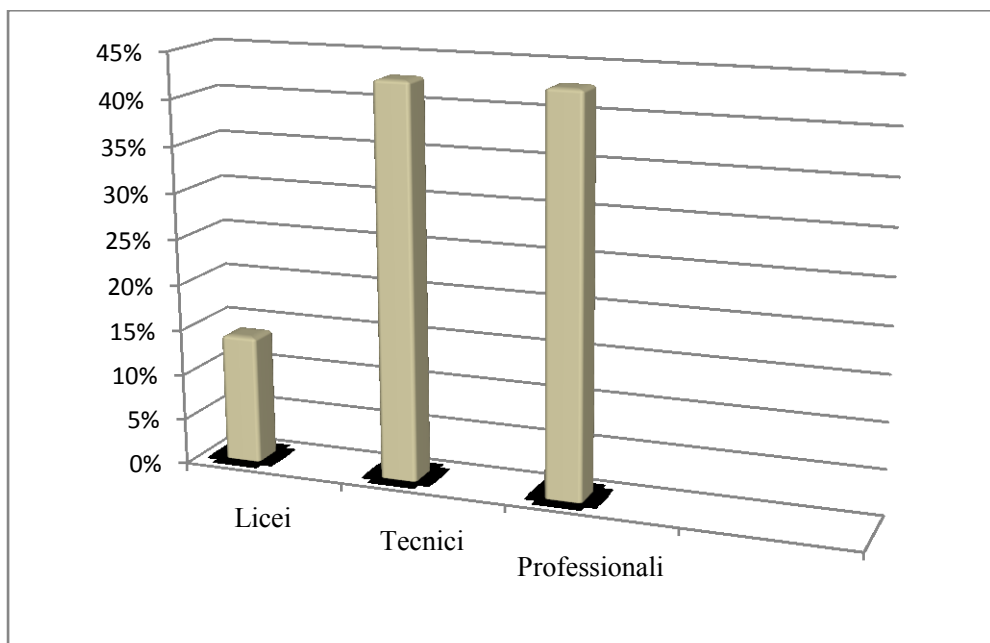
Dall’effettivo incontro con il Dirigente Scolastico e con il Professore Referente dell’alternanza scuola-lavoro (dove previsto) delle suddette scuole, è emerso che 7 Istituti Scolastici su un totale di 12 Istituti (58%) sono, allo stato attuale della ricerca, realmente impegnati nella progettazione in alternanza formativa, come si deduce dai progetti di alternanza scuola-lavoro presentati o in fase di elaborazione (Grafico 1).

Grafico 1 - Progetti alternanza formativa di Catania e della prov. Etnea (valori %)



Inoltre, tenendo in considerazione il recente approdo dei Licei nei percorsi in alternanza formativa (resa obbligatoria dall'a.s. 2015/2016 per tutti gli indirizzi di studio)³⁹³, si evince una maggiore attitudine alla progettazione in alternanza scuola-lavoro da parte degli Istituti Professionali e dei Tecnici (6 progetti su 7). (Grafico 2).

Grafico 2 – Provenienza dei progetti di alternanza scuola-lavoro (valori %)



Come si evince dal grafico 2, la percentuale più bassa è quella riguardante i progetti presentati dai Licei (14,28%); mentre i progetti presentati dagli Istituti Tecnici (42,85%) e dagli Istituti Professionali (42,85%) costituiscono, il 85,71% del totale dei progetti esaminati.

Dai dati appena riportati si evince una forte difficoltà da parte dell'Istituzione Scolastica ad avviare questa nuova *modalità didattica-formativa*, trasversale a tutti i percorsi di istruzione e formazione, che consiste nella «realizzazione di percorsi progettati, attuati, verificati e valutati, sotto la responsabilità dell'Istituzione scolastica o formativa, sulla base di apposite convenzioni con le imprese [...], disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di apprendimento in situazione

³⁹³ Cfr. Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

lavorativa»³⁹⁴. Tale difficoltà risulta maggiormente avvertita in alcuni Licei, dove la concezione del *Learning by doing* sembra una mera utopia agli occhi di alcuni Professori (e Dirigenti Scolastici) legati ad una concezione della scuola fortemente ancorata alla classica distinzione *teoria – pratica*.

Inoltre, dai colloqui diretti con i Dirigenti Scolastici in merito alla progettazione didattica in alternanza, è emerso un altro elemento di criticità: la difficoltà riscontrata nell'organizzazione pratica delle ore che gli studenti dovranno trascorrere lontani dalle aule.

La Legge 107/2015 disciplina almeno 400 ore di tirocinio in azienda agli studenti degli Istituti Tecnico-Professionali, e almeno 200 ore agli studenti liceali.

In questo senso, nel caso di studenti che seguono un percorso professionalizzante il rapporto con le aziende è “relativamente” immediato, invece per quanto riguarda l'istruzione liceale, la questione diventa molto più complessa dato che, le istituzioni culturali sembrano del tutto impreparate ad accogliere studenti in qualità di stagisti.

In questa prospettiva, come chiaramente mi spiega una Dirigente Scolastica di un Liceo Catanese: *«molti Enti o Istituti culturali hanno risposto che non sono preparati ad accogliere studenti minorenni, non sanno cosa fargli fare, non sanno nemmeno chi affiancargli visto la carenza di personale»*. E ancora, *«il problema riscontrato nelle scuole del Sud nasce da cause strutturali, nel senso che non vi sono tutte queste aziende in grado di accogliere gli alunni destinati a svolgere l'esperienza lavorativa, diversamente dalle scuole del Nord dove, al contrario, sono molte le aziende del territorio interessate a coinvolgere gli studenti»*.

Secondo quanto fino ad ora affermato, diventa necessario affrontare questa tematica cercando di analizzare sia i congegni utili per analizzare la metodologia dell'alternanza formativa, sia il ruolo culturale ed istituzionale del docente, degli operatori della formazione orientati concretamente a sviluppare in contesti diversi e difficili un percorso didattico-formativo teso a diffondere la cultura dell'alternanza scuola-lavoro, in vista di una scuola che promuova processi di apprendimento in situazione di lavoro.

³⁹⁴ D.Gulisano, *Percorsi formativi nell'alternanza scuola-lavoro: ruolo e responsabilità del Dirigente Scolastico*, in P. Mulè, *Il dirigente per le scuole. Manager e leader educativo*, Pensa Multimedia, Lecce 2015, p. 174.

5.4 Analisi dei progetti di ASL e risultanze finali

Prima di addentrarci negli aspetti operativi connessi allo sviluppo specifico della progettazione didattica in alternanza scuola-lavoro può essere utile inquadrare la proposta all'interno della più ampia riflessione in ordine alla progettazione formativa.

In premessa è opportuno ricordare che, quando si parla di progettazione in ambito scolastico, emerge sempre una certa ambiguità tra una visione amministrativa e una visione didattico-professionale: la prima risponde a un'istanza burocratica, orientata verso l'adempimento di un dovere contrattuale (la predisposizione del piano annuale, dei documenti progettuali, ecc.); la seconda risponde a un'istanza didattico-professionale, volta ad anticipare ed orientare la propria azione formativa. Nella pratica scolastica tende a prevalere, principalmente la prima istanza, e ciò toglie qualsiasi significato al momento progettuale, che diventa solo uno spazio di compilazione di documenti fini a sé stessi, utili per assolvere un obbligo, ma che rimane profondamente distante dalla propria pratica didattica.

Sicché, quello che è emerso dall'analisi dei progetti di alternanza scuola-lavoro realizzati dalle Istituzioni Scolastiche prese in esame è la rigidità dei progetti presentati, molto simili tra una scuola e l'altra, quasi si seguisse un copione e, soprattutto una modalità di approccio classico, basato il più delle volte su lezioni frontali offerte agli insegnanti (conoscenza normativa della legge 107/2015 e nessuna "sollecitazione" a pensare a una progettualità basata sulla competenza e non solo disciplinare)³⁹⁵, o su pratiche *standard* quale per esempio la "classica visita aziendale" realizzata dai Licei.

Gli studenti, singolarmente o a gruppi, partecipano a percorsi formativi diversificati per l'acquisizione dei risultati di apprendimento attesi, in termini di conoscenze, abilità e competenze, in base alle loro attitudini e ai loro stili cognitivi.

Lungo questa direzione, è lasciata alla responsabilità di ogni singola istituzione scolastica la scelta di come individuare gli allievi rispetto alle strutture ospitanti. Fermo restando che l'alternanza coinvolge tutti gli studenti, le scuole possono decidere di selezionare gli abbinamenti (studenti-impresa o ente), all'interno

³⁹⁵ D. Gulisano, *Competenze disciplinari nella formazione al lavoro*, in P. Mulè, C. De la Rosa Cubo, a cura di, *Pedagogia, didattica e cultura umanistica. L'insegnante per una nuova scuola europea*, Anicia, Roma 2015.

di un'unica o più classi³⁹⁶.

Per tale scopo, per quanto riguarda la progettazione in alternanza formativa delle scuole analizzate, si evince, in relazione al “*Modello di presentazione progetto di alternanza scuola-lavoro*” presentato dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca in riferimento alla *Guida Operativa per la scuola nell’a.s. 2015/2016* (vedi allegati), una discreta corrispondenza e affinità.

A tal proposito, si espone come esempio uno dei progetti di alternanza scuola-lavoro presentati dagli Istituti Scolastici presi a campione (modello di *best practices*), ritenendo opportuno precisare che, in accordo con i rispettivi Dirigenti Scolastici e nel rispetto della *privacy* e dell’anonimato degli attori coinvolti nella ricerca, verrà omesso il nome dell’Istituto Scolastico in questione e i nomi dei docenti e degli alunni espressamente citati nel seguente progetto di alternanza formativa:

PROGETTO ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO TITOLO DEL PERCORSO: <i>Apprendere in azienda con sviluppo di competenze tecnico professionali in sinergia con gli indirizzi del nostro istituto: settore turistico, amministrativo, informatico e territorio/ambiente</i>
<u>Destinatari:</u> n. alunni seconde classi 22; n. alunni terze classi 60; n. alunni quarte classi 120 N. totale alunni coinvolti (somma dei precedenti) 202 N. totale alunni iscritti alle classi seconde, terze e quarte 400
<u>Obiettivi formativi del progetto in coerenza con gli ordinamenti:</u> L’Istituto ... ha una decennale esperienza in percorsi di alternanza scuola lavoro sia in ambito locale che nazionale e comunitario. Punto di forza è l’integrazione tra formazione scolastica e formazione lavorativa in azienda con valutazione e certificazione delle competenze acquisite. Negli ultimi anni si sono avuti risultati

³⁹⁶ Cfr. Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, *Attività di alternanza scuola-lavoro. Guida operativa per la scuola*, Roma 2015, p. 29.

significativi dal punto di vista lavorativo per gli studenti stagisti formati.

Il progetto di alternanza ha esclusivamente finalità formative e prevede i seguenti obiettivi:

- creare una nuova situazione di apprendimento attraverso un contesto lavorativo nuovo dove lo studente è chiamato ad affrontare con responsabilità e affidabilità mansioni operative specifiche;
- sviluppare e consolidare le conoscenze tecnico professionali fornite dalla scuola per acquisire nuove capacità professionali coerenti con “l’indirizzo di studio che si sta frequentando”;
- sviluppare le capacità comunicative, di ascolto e soprattutto relazionali per saper operare in gruppo rispettando le regole e partecipando con disponibilità e senso di collaborazione.

Le aziende saranno scelte nel rispetto della specificità dell’indirizzo di studi e le mansioni che saranno affidate agli stagisti saranno concordate sia con i tutor aziendali che scolastici.

Metodologie da utilizzare per la realizzazione dei progetti:

metodologia con prevalenza dei saperi procedurali e tecnico professionali. Si prevede prima un’attività di carattere orientativo e propedeutico alla svolgimento degli stage con esercitazione in laboratorio su software specifici, esercitazione e simulazioni con lo sviluppo di compiti di realtà, attività lavorativa in azienda. Di particolare importanza è la riflessione sui temi della sicurezza e della prevenzione nei luoghi di lavoro.

Sintetica descrizione delle attività che saranno svolte:

attività propedeutica all’inserimento lavorativo sarà lo svolgimento di un corso rivolto a tutti gli studenti interessati alla sicurezza e prevenzione sui luoghi di lavoro, a tal proposito sarà coinvolto l’Ispettorato del lavoro, l’INAIL e l’Ufficio Provinciale del Lavoro.

Nell’Istituto si è sempre coordinata l’attività di stage con la formazione tecnico professionale specifica e propedeutica. Anche nel presente progetto si interverrà in tre settori specifici:

- formazione sui software gestionali per l’impresa turistico alberghiera con lo studio del NUCONGA/Fidelio;

- formazione informatico gestionale per l'amministrazione aziendale con lo studio di specifici software e attività di simulazione d'impresa con il BIC Sicilia;
- formazione professionale per lo studio del territorio e la progettazione con la studio dell'AUTO-CAD e certificazioni rilasciate da Autodesk e utilizzo dei software specifici della Protezione Civile quale ARCVIEW e dell'applicativo in uso presso l'Ufficio del Territorio.

Inoltre ha un valore trasversale la formazione sui temi della tutela ambientale e della sicurezza nei luoghi di lavoro, pertanto gli studenti delle classi quarte che si avvieranno ai progetti di alternanza faranno un corso di formazione sui temi della sicurezza e prevenzione dei rischi in collaborazione con professionisti abilitati del settore sicurezza.

Competenze e crediti che si intende far acquisire agli studenti:

E' prevista la valutazione dell'esperienza lavorativa svolta secondo una scheda di osservazione, dove si analizzeranno sia gli aspetti comportamentali che gli apprendimenti operativi in riferimento al lavoro svolto. Si potranno conseguire crediti formativi attraverso il raggiungimento di specifiche competenze professionali e comportamentali che saranno rilevati tramite una scheda analitica di osservazione appositamente predisposta dai tutor aziendali e dai tutor scolastici. Le certificazioni conseguite dovranno specificare la tipologia dell'attività svolta, le ore di stage, le competenze sviluppate e l'attestato finale deve essere validato da un ente esterno.

Modalità che si intendono utilizzare per la valutazione del livello di raggiungimento degli obiettivi formativi previsti:

L'azienda rilascerà una specifica certificazione (credito formativo) che sarà valutata dal consiglio di classe per il riconoscimento del credito scolastico e per gli studenti dell'indirizzo turistico sarà un documento fondamentale per l'accesso all'esame di stato. La scheda sarà articolata in tre sezioni:

- 1) rispetto delle norme sulla sicurezza;
- 2) affidabilità nell'esecuzione dei compiti operativi e rispetto delle regole aziendali;
- 3) capacità di ascolto e comunicazione per le relazioni e il lavoro di gruppo.

La scuola stipulerà apposite convenzioni regolamentando tutte le fasi operative della stage e i genitori degli studenti saranno chiamati ad autorizzare l'attività per i propri figli e sottoscrivere un patto formativo.

Si ricorda che lo stage avrà finalità esclusivamente formative e non è prevista alcuna forma di contratto di lavoro.

Modalità di certificazione (indicare i soggetti certificatori):

i soggetti che rilasceranno le certificazioni saranno le stesse aziende dove si è svolta l'esperienza lavorativa previa verifica dei risultati raggiunti. La certificazione acquisita dovrà esplicitare analiticamente le competenze sviluppate e valutate.

Fase di progettazione:

incarichi per i compiti di analisi del percorso formativo, scelta dei tutor, bandi e avvisi pubblici, schede di valutazione.

Fase di realizzazione:

- 1) fase: si definiranno le ore, il calendario e le attività lavorative;
- 2) fase: la scuola provvederà all'assicurazione per gli studenti durante le attività;
- 3) fase: costo orario per i tutor aziendali;
- 4) fase: si concorderà la scheda di valutazione delle competenze;
- 5) fase: si concorderà la tipologia di attestato che l'azienda rilascerà;
- 6) fase: si farà precedere l'attività con una formazione sulla sicurezza nei luoghi di lavoro;
- 7) fase: si concorderanno le mansioni operative che saranno assegnate agli studenti.

Fase di Orientamento propedeutico ai percorsi:

- corso di formazione sulla sicurezza e prevenzione sui luoghi di lavoro;
- corso di formazione sulla tutela dell'ambiente e salvaguardia del territorio con particolare riferimento al tema dei rifiuti in collaborazione con l'UNICT;
- corso di formazione tecniche informatiche utilizzate;
- formazione orientativa sul mondo del lavoro/ tipologie di contratti/ sistema assicurativo/ sbocchi di lavoro agenzie dell'impiego;

il progetto è realizzato da un istituzione scolastica inserita nei poli tecnico

professionali o nelle fondazioni ITS?	NO
Il progetto prevede esperienze di “ <i>bottega scuola</i> ”?	NO
Il progetto integra esperienze di “ <i>scuola impresa</i> ”?	SI
Sono declinate in coerenza con l’EQF (<i>European qualification framework</i>) le competenze che il progetto mira a far acquisire agli studenti? SI	
Il progetto prevede l’attivazione della copertura assicurativa e la valutazione del rischio lavorativo presso la sede di effettuazione dello stage? SI	
Il progetto prevede modalità di divulgazione delle esperienze realizzate a mezzo stampa (<i>on line</i> , testate giornalistiche, etc.) al fine della disseminazione delle buone pratiche? SI	
Attraverso l’informazione e la divulgazione sul sito ufficiale della scuola e attraverso la pubblicazione a mezzo stampa locale.	
<u>Risorse del progetto:</u>	
Risorse economiche che si intendono utilizzare per la realizzazione del progetto:....;	
N. di ore di alternanza scuola lavoro previste dal progetto. 85, di cui in presenza 25 e di stage in azienda 60;	
N. aziende: 16;	
N. tutor aziendali: 16 (1 tutor per azienda);	
Costo stimato a preventivo per il totale degli studenti:....;	
Costo unitario stimato a preventivo per studente:...	

Inoltre, in allegato al presente progetto, mi è stato fornito direttamente dal Prof. Referente dell’alternanza scuola-lavoro, in accordo con il Dirigente Scolastico dell’Istituto preso in esame, il documento contenente il *patto formativo* e numerosi esempi di certificazioni rilasciate agli studenti in alternanza dalle aziende con esplicita dichiarazione delle competenze professionali acquisite (vedi seguito).

PROGETTO ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

TITOLO DEL PERCORSO:

Apprendere in azienda con sviluppo di competenze tecnico professionali in sinergia con gli indirizzi del nostro istituto: settore turistico, amministrativo, informatico e territorio/ambiente

PATTO FORMATIVO

Obiettivo dello stage è formare le necessarie competenze professionali al fine di sviluppare gli obiettivi previsti dall'indirizzo di studio: reception, servizi di ufficio e di amministrazione, accoglienza clienti, servizio informazione, potenziando le competenze nelle lingue comunitarie.

Si specifica quanto segue:

- la progettazione è affidata al gruppo di lavoro afferente all'area 4 delle funzioni strumentali;
- lo stage si svolgerà presso il Resort Ed ha la durata di ore 56, per complessivi 8 giorni (7 notti) per ciascun gruppo di allievi;
- gli studenti saranno suddivisi in 4 gruppi di massimo 11 alunni e ciascun gruppo sarà accompagnato da un docente tutor;
- lo stage ha carattere esclusivamente formativo e non sono previste in alcun modo forme di lavoro dipendente;
- durante il percorso formativo sono previsti momenti di formazione e di consulenza individuale;
- il corso non prevede compensi per i partecipanti;
- lo stage sarà riconosciuto dalla scuola e saranno rilasciate specifiche certificazioni dall'azienda partner con indicazioni delle competenze sviluppate;
- sarà data comunicazione dello stage all'INAIL;
- i genitori degli studenti dovranno autorizzare i propri figli per la partecipazione allo stage;

Regole di comportamento durante lo stage:

- mantenere un comportamento educato e responsabile per tutta la durata dell'attività ed in qualsiasi luogo si svolga lo stage da parte degli alunni;
- essere puntuali e comportarsi con correttezza e rispetto nei confronti dei

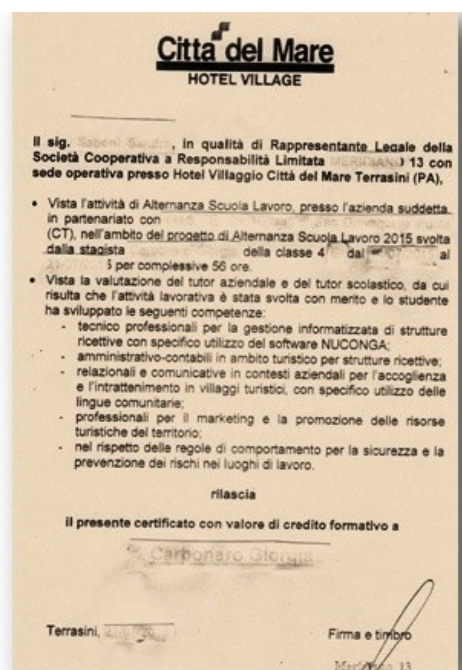
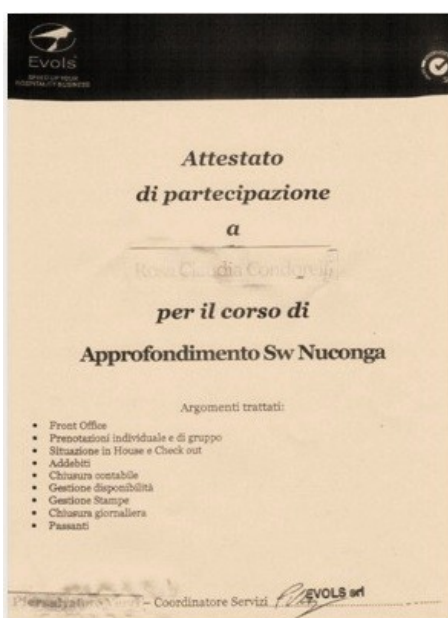
tutor e di tutto il personale;

- rispettare le mansioni lavorative assegnate;
- rispettare le persone, le cose e l'ambiente in cui ci si trova;
- chiedere l'autorizzazione dei tutor per ogni attività fuori dall'orario di stage.

Monitoraggio e valutazione:

alla fine del corso i tutor scolastici con i tutor aziendali compileranno una scheda di valutazione degli stagisti e successivamente per gli stagisti meritevoli sarà rilasciata la certificazione con valore di credito scolastico e formativo.

Il progetto in questione, era composto da 15 pagine, tuttavia si è ritenuto opportuno citare solo le parti considerate utili alla suddetta ricerca, tralasciando la documentazione strettamente amministrativo-finanziaria.

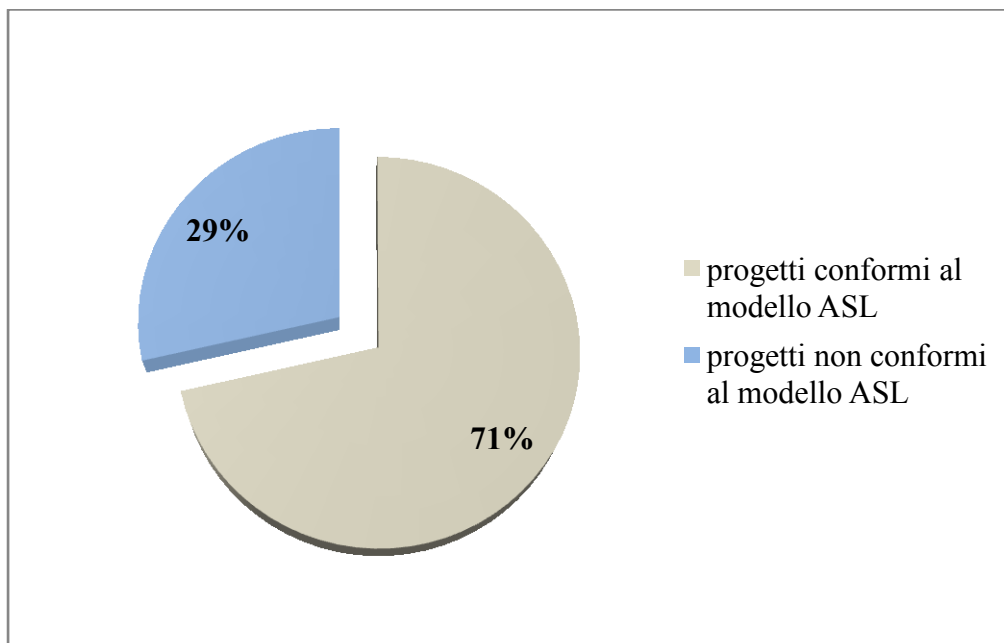


Fonte: Certificazioni rilasciate a fine percorso di alternanza formativa

A tal fine, dopo aver approfondito un caso di *best practices* e analizzato i 7 progetti raccolti (su un tot. di 12 scuole, vedi parag. precedente), si evince una moderata corrispondenza al modello predisposto dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca di 5 Istituti su 7, per un valore in % del 71,42% ,

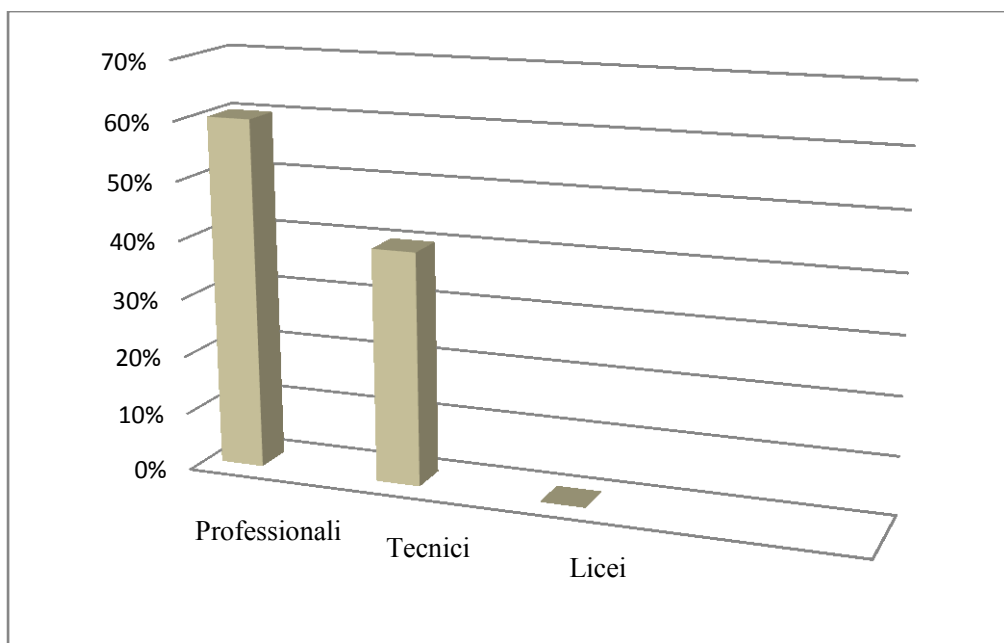
come si desume dal grafico 3.

Grafico 3 – Progetti in riferimento al modello ASL (valori %)



In particolar modo, si desume una discreta attinenza al *modello ASL* presentato dalla *Guida Operativa* degli Istituti Professionali (60%) e dei Tecnici (40%), come si denota dal grafico 4.

Grafico 4 – Attinenza dei progetti in riferimento al modello ASL (valori %)



Queste considerazioni permettono alcune importanti riflessioni sul concetto di alternanza scuola-lavoro quale metodologia innovativa nel panorama nazionale della formazione. Una metodologia che, in relazione ai curricula scolastici, permette l'instaurarsi di processi meta-cognitivi quali il *problem solving*, l'analisi, la sintesi, la valutazione; processi individuali che favoriscono lo sviluppo di competenze, l'autoanalisi e la valorizzazione dell'autostima.

I percorsi di alternanza scuola-lavoro sono realizzati dalle Istituzioni scolastiche le quali, tenendo presenti le finalità generali previste dal "Modello di apprendimento" proposto, definiscono gli obiettivi didattici specifici per ciascun gruppo classe³⁹⁷.

Tali obiettivi vengono individuati sulla base del *Profilo Educativo Culturale e Professionale* di ciascun Istituto scolastico e tengono conto dei profili personali e culturali degli allievi.

In questo senso, gli *obiettivi formativi specifici* definiti dai singoli progetti di ASL degli Istituti Scolastici presi in esame sono stati raccolti di seguito e presentano caratteristiche (formali e non) simili, quasi si stesse seguendo un copione (non curandosi della specificità di indirizzo di ogni singolo istituto), prevedendo di³⁹⁸:

- attuare una modalità di apprendimento flessibile "in situazione", che colleghi due mondi formativi, quello didattico e quello lavorativo;
- integrare la formazione acquisita nei processi scolastici con competenze spendibili nel mondo del lavoro;
- favorire l'orientamento dei giovani per la valorizzazione di vocazioni personali, interessi e stili di apprendimento individuali;
- attuare una diversa modalità di apprendimento delle tecniche specifiche del proprio settore, in modo da poter vedere una notevole gamma di casi reali, ed imparare le opportune tecniche operative;
- correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio locale e nazionale.

³⁹⁷ L. Bozzi, A. Gallotta, a cura di, *Alternanza scuola-lavoro: un modello di apprendimento*, Franco Angeli, Milano 2010, p. 25.

³⁹⁸ Sintesi degli *obiettivi formativi* espressamente citati nei progetti di alternanza formativa analizzati (non si è ritenuto opportuno evidenziare le singole istituzioni in quanto gli obiettivi presentano caratteristiche, formali e non, comuni).

In conclusione, non possiamo certo essere soddisfatti dei dati emersi in questa indagine esplorativa, perché mostrano chiaramente una scarsa propensione delle scuole alla progettazione in alternanza formativa e alla progettazione per competenze.

In particolar modo, gli istituti liceali sembrano del tutto impreparati alla “fuoriuscita” degli studenti dalle classiche aule scolastiche e dall’imminente presenza del *docente referente dell’alternanza* e del *docente tutor* (con nuove competenze e professionalità che ciò comporta).

Questo problema induce alla considerazione che, al centro del nuovo modello formativo perdono di legittimazione i percorsi rigidi, preconfezionati, strutturati come vie a senso unico, privi di reali possibilità di sviluppo personale e lavorativo.

Indubbiamente, alla scuola post Riforma³⁹⁹ si chiede di organizzare curricoli non solo in funzione di *saperi tradizionali* e gli obiettivi formativi rispondenti ai bisogni educativi della persona ed alle singole potenzialità cognitive, affettive, volitive, ma anche in funzione dei traguardi di competenza. È noto che «una disciplina si insegna, una competenza non si può insegnare»⁴⁰⁰, si sviluppa nella scuola grazie alla presenza delle attività laboratoriali, alla valorizzazione della manualità, a relazioni intense con l’extrascuola.

Si ha competenza nel *saper fare*, nell’applicare, nel rendere produttivi i saperi disciplinari.

In un quadro definitorio così concepito, acquistano una rilevanza strutturale fondamentale sia la dimensione della soggettività (nei contesti di lavoro e di vita), come *espressione della competenza a dare significato a sé e al proprio fare*, sia il ruolo dei protagonisti, come l’insieme dei soggetti in formazione e delle persone dotate di *competenza esperta* nei diversi settori e spazi di generazione di conoscenza.

In questa prospettiva, appare davvero necessario collocare sistematicamente il concetto di competenza tra le categorie pedagogiche contemporanee, costruendo una *pedagogia della competenza*⁴⁰¹ che possa contribuire al miglioramento della pratica

³⁹⁹ Cfr. Legge 28 Marzo 2003 n. 53, *Delega del Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.

⁴⁰⁰ C. Gentili, *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, Franco Angeli, Milano 2012, p. 10.

⁴⁰¹ D. Gulisano, *Competenze disciplinari nella formazione al lavoro*, in P. Mulè, C. De la Rosa Cubo, a cura di, *Pedagogia, didattica e cultura umanistica. L’insegnante per una nuova scuola europea*, Anicia, Roma 2015.

educativa e sociale che il lavoro rappresenta, nel rispetto dei valori propri della cultura della persona.

CONCLUSIONE

«*Dal lavoro e con il lavoro si impara, si continua ad apprendere, trasformando l'esperienza in significato e il significato in esperienza. E lo si può fare per tutta una vita, amando quello che si fa e cercando di fare quello che si ama. Mettendosi a "bottega" da un maestro; imparando da molti maestri, apparentemente lontani fra loro ma che finiscono per comunicare attraverso di noi. E tutto con lo scopo di cercare di diventare, a nostra volta, attraverso il nostro lavoro, non dei maestri ma degli uomini, degli esseri umani adulti. Uomini che, amino la pace e odino l'inerzia, che odino la guerra e amino lottare e combattere per costruire un mondo senza distruggere la terra, capaci di guardare avanti senza dimenticare di guardare in alto.*

(R. Regni, *Educare con il lavoro*)

Già da tempo si è sviluppato un ampio e specifico dibattito a livello nazionale e internazionale circa le caratteristiche, in primo luogo qualitative, che dovrebbero contraddistinguere il percorso formativo dei giovani e dei meno giovani.

Un dibattito focalizzato sull'obiettivo di promuovere la *formazione*, quale categoria fondamentale della tradizione pedagogica, perché legata al soggetto-persona, a quel principio che «l'occidente ha ridefinito e riarticolato attraverso tutta la sua storia, ma anche potenziato e valorizzato come fondamento»⁴⁰².

In quest'ottica emerge l'esigenza pedagogica di aprire la scuola alla vita concreta, di fare del lavoro manuale uno strumento per lo *sviluppo integrale e integrato* della *persona*; «è sottinteso che bisogna compiere una certa quantità di lavoro. Gli esseri umani devono vivere, e procurarsi le risorse della vita non si può senza lavoro. Anche se insistiamo che gli interessi che riguardano il guadagnarsi da vivere sono soltanto materiali e perciò intrinsecamente inferiori a quelli connessi al godimento del tempo libero dal lavoro, [...] non ne consegue che vada trascurato il genere di educazione che allena gli uomini per le occupazioni utili»⁴⁰³.

Per questo, occorre una scuola che desse «al lavoro maggiore dignità facendovi penetrare l'esercizio del pensiero», e luoghi di lavoro nei quali non si dovesse mai più «trasformare l'operaio in un oggetto diviso in compartimenti che ora lavora e ora pensa»⁴⁰⁴.

Il lavoro, dunque, lungi dall'essere una "pena" a cui si è condannati dall'esistenza e dalla propria umanità, è correlato, in questa visione, allo sviluppo della personalità; in tal senso «il lavoro che è chiamato a definire il concetto della

⁴⁰² F. Cambi, *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma 1998, p. 117.

⁴⁰³ A. Granese, a cura di, *J. Dewey Democrazia e educazione*, La nuova Italia, Firenze 1992, p. 308.

⁴⁰⁴ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, p. 82.

nuova scuola nel senso più nobile della parola appunto per questo si distingue dal lavoro come fatica in quanto sviluppa la personalità di chi lavora e al tempo stesso la collega con gli altri, cioè la socializza»⁴⁰⁵.

Il lavoro come categoria, ma anche come dichiara la Dato «fatto concreto, verità perenne dell'umanità»⁴⁰⁶, richiede un impegno pedagogico di tipo diacronico, permanente, che accompagna il soggetto in tutte le fasi della vita. Si tratta dunque di qualificare il processo delle *possibilità manipolative dell'uomo* attraverso una prospettiva di *pedagogia come scienza pratico-prescrittiva*⁴⁰⁷; in grado di riqualificare il valore della tecnica e dell'agire professionale.

A tal proposito, è necessario un continuo dialogo tra la scuola e il mondo che la circonda, tra la scuola e l'impresa, ma ovviamente anche tra scuola e famiglia, tra scuola e volontariato, enti locali, associazioni culturali etc.

Come afferma Gardner, «le aziende possono offrire alle scuole competenze didattiche e docimologiche, aiutare gli studenti nella fase delicata della transizione dalla scuola al lavoro e invitarli a partecipare all'attività imprenditoriale come apprendisti e tirocinanti. Possono inoltre sostenere l'attività educativa sia con generici finanziamenti alle scuole delle località in cui operano, sia accollandosi i costi di programmi particolari. [...] Ma a mio parere il contributo più notevole che le aziende possono dare alle scuole consiste nella creazione di prodotti capaci di mantenere l'efficacia dell'insegnamento»⁴⁰⁸.

Paradossalmente, la prospettiva cui guardare alle esperienze dell'*alternanza scuola-lavoro*, affinché queste favoriscano una reale cultura del lavoro all'interno delle scuole e tra gli studenti, non è dunque quella di chi vi vede «soltanto una pratica come educazione ad un mestiere o in primo luogo un modo per assicurare alle imprese manovalanza adatta alle specifiche esigenze della produzione e del mercato»⁴⁰⁹.

Il vero problema, come scriveva Dewey, non è «di fare delle scuole

⁴⁰⁵ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, Avio, Roma 1956, p. 138.

⁴⁰⁶ D. Dato, *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul «buon lavoro»*, Franco Angeli, Milano 2014, p. 26.

⁴⁰⁷ D. Gulisano, *Percorsi formativi nell'alternanza scuola-lavoro: ruolo e responsabilità del Dirigente scolastico*, in P. Mulè, a cura di, *Il dirigente per le scuole. Manager e leader educativo*, PensaMultimedia, Lecce 2015, p. 183.

⁴⁰⁸ H. Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 2002, p. 73.

⁴⁰⁹ M. Vecchiarelli, *Alternanza scuola-lavoro. Analisi di percorsi curricolari nazionali e transnazionali*, in «RES – Ricerche Educative Sperimentali», Anno V, n. 8, Roma 2015, p. 47.

un'appendice delle industrie e del commercio, ma di utilizzare i fattori dell'industria per rendere la vita scolastica più attiva, più piena di significato immediato, più aderente all'esperienza extra-scolastica»⁴¹⁰.

Si palesa, allora, un rapporto sempre più stretto e imprescindibile tra *formazione e lavoro*, non tanto e non solo come sistema di reti finalizzato ad una migliore integrazione tra offerta formativa e bisogni del mercato del lavoro (problema certamente fondamentale) quanto piuttosto al riesame e reinterpretazione del lavoro in chiave pedagogica, e della sua funzione nella vita del soggetto-persona.

In sintesi, *la scuola del lavoro* può, dunque, diventare anche una scuola non delle professioni o dei mestieri ma delle *vocazioni*, una scuola che educi facendo leva sulle potenzialità e che quindi apra opportunità di sviluppo in alternanza.

Probabilmente, in questo contesto, la sfida per una *nuova pedagogia della transizione scuola-lavoro* è un'idea feconda, o perlomeno meritevole di essere presa in seria considerazione.

⁴¹⁰ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2014, p. 35.

APPENDICE

Sezione A Normativa⁴¹¹

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Avviso Pubblico Alternanza Scuola-Lavoro 2015*;
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Ministero dell'Economia e delle Finanze, *Programma sperimentale per l'alternanza Scuola-Lavoro triennio 2014-2016*.

Sezione B Modelli

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Guida operativa ASL, Modello di presentazione progetto di alternanza Scuola-Lavoro*.

⁴¹¹ Le leggi presentate sono composta da numerosi articoli, quindi, si è ritenuto indispensabile citare solo le parti considerate utili al tema in questione.

Sezione A
MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA
RICERCA

Decreto Attuativo sull'Alternanza Scuola Lavoro 2015

Rende Noto

Articolo 1

Finalità

1. L'alternanza scuola lavoro è uno strumento che offre a tutti gli studenti della scuola secondaria di secondo grado l'opportunità di apprendere mediante esperienze didattiche in ambienti lavorativi privati, pubblici e del terzo settore;
2. Ai sensi del decreto legislativo 77/2005, l'alternanza scuola lavoro rappresenta 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 in aula 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 con il mondo del lavoro e la società civile, che consenta la partecipazione attiva dei soggetti ospitanti nei processi formativi; correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio;
3. coerentemente con i DD. PP. RR. 87, 88 e 89 del 15 marzo 2010 e con le successive linee guida, l'alternanza scuola lavoro valorizza, attraverso un percorso co-progettato, la formazione congiunta tra scuola e mondo del lavoro, finalizzata all'innovazione didattica e

- all'orientamento degli studenti;
4. Il sistema scuola è chiamato, quindi, a confrontarsi con il mondo del lavoro, perché si realizzi un effettivo apprendimento lungo tutto l'arco della vita, condizione essenziale per lo sviluppo del capitale umano, della competitività economica, i diritti di cittadinanza e la coesione sociale;
 5. l'alternanza scuola-lavoro deve, pertanto, connotarsi di una forte dimensione innovativa, per assicurare ai giovani, oltre alle conoscenze di base, anche l'acquisizione di maggiori competenze per l'occupabilità e l'auto-imprenditorialità;
 6. assumono, al riguardo, rilevanza le attività svolte nei laboratori scientifico-tecnologici previsti dall'articolo 1 del DM 351/2014, per i quali l'articolo 32 del DM 435/2015 prevede specifici fondi per il finanziamento di ulteriori istituzioni scolastiche ai fini della relativa costituzione o aggiornamento, nonché la partecipazione della scuola ad una rete per la realizzazione di laboratori territoriali per l'occupabilità previsti dall'articolo 1, comma 60, della legge 107/2015, nell'ambito del Piano Nazionale Scuola Digitale;
 7. l'enorme importanza assunta dalle attività di alternanza ai fini dell'acquisizione delle competenze spendibili nel mondo del lavoro, ha fatto sì che la legge 13 luglio 2015, n. 107, ne disponesse la piena attuazione a partire dalle classi terze attivate nell'anno scolastico 2015/2016, successivo a quello in corso alla data di entrata in vigore della stessa.
 8. nel suddetto anno scolastico, invece, per le classi quarte e quinte, le attività di alternanza scuola lavoro sono attivate, come per gli anni precedenti, sulla base di progetti innovativi, utilizzando quale criterio prioritario l'esistenza di collaborazioni con associazioni di categoria e soggetti rappresentativi del mondo del lavoro sul territorio di riferimento, con particolari attenzioni a forme emergenti di creazione e organizzazione del lavoro, che rispondono alla finalità di cui al presente articolo e alle specifiche e ai requisiti richiesti dall'articolo 2 del presente decreto.

Articolo 2

Specifiche e requisiti dei progetti di Alternanza Scuola Lavoro

I progetti di alternanza devono concretizzare l'attivazione di un percorso di formazione in grado di cogliere le specificità del contesto territoriale attraverso processi di integrazione tra il sistema d'istruzione ed il mondo del lavoro e divenire strumento di prevenzione dei fenomeni di disagio e dispersione scolastica

I progetti di alternanza scuola lavoro dovranno pertanto configurarsi come:

- a. progetti innovativi di integrazione tra i percorsi formativi ed il mercato del lavoro anche secondo la metodologia “bottega a scuola” e “scuola impresa”, utilizzando quale criterio prioritario l'esistenza di collaborazioni con associazioni di categoria e soggetti rappresentativi del mondo del lavoro;
- b. progetti che rappresentano esperienze di eccellenza di modelli di integrazione pubblico-privato, in coerenza con la strategia europea sull'occupazione, attraverso la collaborazione con imprese caratterizzate anche da un elevato livello di internazionalizzazione ed operanti in aree tecnologiche strategiche per il nostro Paese, quali efficienza energetica, mobilità sostenibile, nuove tecnologie della vita, nuove tecnologie per il made in Italy, tecnologie innovative per i beni e le attività culturali e il turismo;
- c. progetti che presentano una stabilità nel tempo e che vedono la collaborazione con i poli tecnico-professionali e/o delle fondazioni ITS, al fine di valorizzare ed integrare la filiera formativa e la filiera produttiva, attraverso accordi di rete per la condivisione di laboratori pubblici e privati già funzionanti, così da utilizzare le risorse professionali già esistenti;
- d. progetti che evidenzino nella loro realizzazione le proposte dei Comitati Tecnico Scientifici o Comitati Scientifici;
- e. progetti realizzati attraverso esperienze di divulgazione a mezzo stampa (on line, testate giornalistiche, regolarmente registrate, ecc.) o altro mezzo informativo al fine di disseminare le buone pratiche nel modo più capillare possibile;

- f. progetti che utilizzino i laboratori scientifico-tecnologici previsti dall'articolo 1 del DM 351/2014 o prevedono la loro realizzazione anche attraverso i laboratori territoriali per l'occupabilità previsti dall'articolo 1, comma 60, della legge 107/2015, nell'ambito del Piano Nazionale Scuola Digitale.

Sezione A

MINISTERO DEL LAVORO DELLE POLITICHE SOCIALI, MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, MINISTERO DELL'ECONOMIA E DELLE FINANZE

Programma Sperimentale per lo svolgimento di periodi di formazione in azienda per gli studenti degli ultimi due anni delle scuole secondarie di secondo grado per il triennio 2014-2016

DECRETA

Art. 1

Oggetto e soggetti del programma sperimentale

Il presente decreto ha per oggetto l'avvio di un programma sperimentale per lo svolgimento di periodi di formazione in azienda, per il triennio 2014-2016, rivolto agli studenti del quarto e quinto anno delle scuole secondarie di secondo grado, che contempla la stipulazione di contratti di apprendistato per l'alta formazione, con oneri a carico delle imprese interessate e senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica.

Sono ammessi a partecipare al programma sperimentale di cui al comma precedente, previa manifestazione di interesse, le istituzioni scolastiche di istruzione secondaria di secondo grado e le imprese pubbliche o private aventi le caratteristiche specificate nel successivo art. 3 che concludono le apposite convenzioni di cui al successivo art. 5.

Art. 2

Finalità del programma sperimentale

Il programma sperimentale è finalizzato alla realizzazione di percorsi di istruzione e formazione che consentano allo studente di conseguire un diploma di istruzione secondaria superiore e contestualmente, attraverso l'apprendistato, di

inserirsi in un contesto aziendale di lavoro.

I percorsi sperimentali sono volti alla:

- a) realizzazione del profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi frequentato secondo un piano personalizzato che integri i risultati generali e specifici di apprendimento, stabiliti a livello nazionale, con competenze tecnico-professionali indicate dall'azienda e pienamente spendibili sul mercato del lavoro;
- b) valorizzazione delle vocazioni personali, degli interessi e degli stili di apprendimento individuali degli studenti per accrescerne la motivazione allo studio, orientarli nelle scelte di studio e di lavoro, fornire valore aggiunto alla formazione della persona;
- c) realizzazione di alleanze formative territoriali basate sullo scambio di esperienze e culture tra imprese e istituzioni scolastiche e sull'arricchimento dei percorsi di studio con competenze necessarie per un rapido e positivo inserimento nel mondo del lavoro.

Art. 3

Tipologia di imprese e loro requisiti

Sono ammesse al programma di sperimentazione le imprese pubbliche o private, di cui all'art. 1, comma 2, anche associate in rete, ai sensi dell'art. 3, comma 4-ter del decreto legge 10 febbraio 2009, n. 5, convertito con modificazioni con legge 9 aprile 2009, n. 33, che rispettino tutti i requisiti formali di legge in relazione all'affidabilità economica e finanziaria, alle capacità gestionali e risorse professionali, alla certificazione della qualità dei processi aziendali, nonché a tutti i requisiti di legge previsti per l'accesso ad appalti pubblici.

Inoltre, la singola impresa o rete di imprese deve possedere:

- a) capacità di accogliere come apprendisti gli studenti, singolarmente o come gruppo-classe, appositamente individuati, della scuola o della rete di scuole che stipula la convenzione di cui al successivo articolo 5;
- b) esperienza nella formazione di apprendisti in relazione ai profili professionali corrispondenti al livello dei diplomi di istruzione secondaria superiore o nelle relazioni con istituti di istruzione e

- formazione per l'alternanza scuola-lavoro, tirocini formativi curricolari, stage;
- c) capacità formativa interna anche a favore dei tutor e dei docenti delle scuole convenzionate;
 - d) capacità occupazionale in relazione al numero degli studenti che partecipano al programma sperimentale, nel rispetto delle vigenti norme in materia di apprendistato;
 - e) requisiti di osservanza delle norme vigenti in materia di sicurezza nei luoghi di lavoro e ambientale.

Art. 4

Protocollo d'intesa per l'attivazione dei percorsi

Il MIUR e il MLPS, anche nelle loro articolazioni periferiche, e le Regioni interessate dalla attivazione dei percorsi, stipulano, senza oneri aggiuntivi a carico della finanza pubblica, un protocollo d'intesa con l'impresa interessata alla sperimentazione dei percorsi in apprendistato, in cui sono definiti:

1. l'ambito di applicazione, ovvero gli indirizzi di studio ordinamentali a cui è rivolta la formazione, in coerenza con il settore d'interesse dell'impresa;
2. le aree territoriali interessate;
3. le istituzioni scolastiche sede della sperimentazione o i criteri per la loro individuazione, nonché le modalità di adesione al programma sperimentale da parte delle istituzioni stesse, nel rispetto delle competenze degli Organi Collegiali;
4. il numero degli studenti da destinare ai percorsi sperimentali, anche in relazione alle prospettive di occupazione all'interno dell'impresa;
5. i criteri generali e le modalità per l'individuazione degli studenti che partecipano ai percorsi sperimentali, nel rispetto delle garanzie di pari opportunità di accesso;
6. il numero minimo di ore da svolgere sul posto di lavoro durante il periodo scolastico nel biennio sperimentale;
7. le modalità per il monitoraggio e i criteri di verifica della

sperimentazione.

Art. 7

Organizzazione didattica dei percorsi

I percorsi hanno una struttura flessibile, si articolano in periodi di formazione in aula e in periodi di apprendimento sul posto di lavoro, sono progettati congiuntamente dall'istituzione scolastica e dall'impresa e si attuano sulla base delle convenzioni di cui al precedente articolo 5.

La scuola, attraverso la progettazione congiunta con l'impresa, definita nei tempi e nei metodi, integra gli esiti di apprendimento dello specifico indirizzo di studi con le competenze, abilità e conoscenze tecnico-professionali previste dal percorso formativo aziendale e redige il "piano formativo personalizzato" per gli studenti.

Per favorire il raccordo tra i diversi momenti dell'apprendimento, le metodologie didattiche impiegate nei percorsi si caratterizzano per la pluralità degli approcci e l'utilizzo di metodologie inclusive, quali la didattica laboratoriale, la risoluzione di problemi, il progetto. L'istituzione scolastica e l'impresa concordano il calendario delle attività, anche in relazione al piano annuale definito dalla scuola.

I periodi di apprendimento sul posto di lavoro fanno parte integrante del percorso formativo personalizzato e sono articolati secondo criteri di gradualità e progressività che rispettino lo sviluppo personale, culturale e professionale degli studenti in relazione alla loro età. Per i soggetti disabili, sono dimensionati in modo da promuovere l'autonomia, anche ai fini dell'inserimento nel mondo del lavoro.

Art. 8

Tutor scolastico e tutor aziendale

Nei percorsi sperimentali la funzione tutoriale è rivolta alla promozione del successo formativo degli studenti-apprendisti e al raccordo tra l'istituzione scolastica e la realtà lavorativa. Si esplica nel ruolo di assistenza e guida degli studenti che seguono il percorso sperimentale e di verifica del suo corretto svolgimento. La funzione tutoriale è svolta dal docente tutor di cui al comma 2 e dal tutor aziendale

di cui al comma 3, quali figure di riferimento per l'intero percorso formativo personalizzato.

- Il tutor scolastico è designato dall'istituzione scolastica di norma tra i docenti del Consiglio di classe degli studenti che aderiscono al programma sperimentale anche sulla base di titoli documentati; garantisce l'integrazione tra i momenti di apprendimento in aula e quelli sul posto di lavoro, in collaborazione con il tutor aziendale assiste lo studente nel rapporto con il Consiglio di classe e interviene nella valutazione del periodo di apprendistato; supporta lo studente nel caso di rientro anticipato nei percorsi ordinari.
- Il tutor aziendale è designato dall'impresa, favorisce l'inserimento dello studente nel contesto operativo, lo affianca e assiste nel percorso di formazione sul lavoro; trasmette allo studente-apprendista le competenze necessarie all'esercizio delle attività lavorative, garantendo l'integrazione tra formazione in aula e apprendimento sul luogo di lavoro. In collaborazione con il tutor scolastico, fornisce all'istituzione scolastica ogni elemento atto a verificare e valutare le attività dello studente e l'efficacia dei processi formativi. Lo svolgimento dei predetti compiti non deve comportare nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica.
- Al termine del periodo di apprendistato, anche in caso di risoluzione anticipata, il tutor aziendale valuta le competenze acquisite dall'apprendista sul posto di lavoro ai fini della loro certificazione, sentito il parere del tutor scolastico.
- I compiti svolti dal tutor scolastico sono riconosciuti nel quadro degli esistenti strumenti di valorizzazione della professionalità del personale docente, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica e comunque nell'ambito delle risorse assegnate e disponibili a legislazione vigente.
- Ai fini di un costruttivo raccordo tra l'attività didattica svolta nella scuola e quella realizzata in azienda sono previsti interventi di formazione in servizio, anche congiunta, destinati prioritariamente al docente tutor ed al tutor aziendale, a carico dell'impresa.

Sezione B

Modello di presentazione progetto di alternanza Scuola-Lavoro (ASL)



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione

Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione

**FAC-SIMILE MODELLO DI PRESENTAZIONE PROGETTO
DI ALTERNANZA SCUOLA LAVORO**

1. TITOLO DEL PROGETTO

--

2. DATI DELL'ISTITUTO CHE PRESENTA IL PROGETTO

Istituto: _____
Codice Mecc.: _____
Indirizzo: _____
Tel.: _____ fax _____
e- mail _____
Dirigente Scolastico _____

3. ISTITUTI SCOLASTICI ADERENTI ALLA EVENTUALE RETE

Istituto	Codice Meccanografico

4. IMPRESE / ASSOCIAZIONI DI CATEGORIA, PARTNER PUBBLICI, PRIVATI E TERZO SETTORE

Denominazione	Indirizzo

5. ALTRI PARTNER ESTERNI

Denominazione	Indirizzo



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione

Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione

6. ABSTRACT DEL PROGETTO (CONTESTO DI PARTENZA, OBIETTIVI E FINALITÀ IN COERENZA CON I BISOGNI FORMATIVI DEL TERRITORIO, DESTINATARI, ATTIVITÀ, RISULTATI E IMPATTO)

--

7. STRUTTURA ORGANIZZATIVA, ORGANI E RISORSE UMANE COINVOLTI, IN PARTICOLARE DESCRIVERE IN DETTAGLIO

a) STUDENTI

--

b) COMPOSIZIONE DEL CTS/ CS –DIPARTIMENTO/I COINVOLTO/I

--

c) COMPITI, INIZIATIVE/ATTIVITÀ CHE SVOLGERANNO I CONSIGLI DI CLASSE INTERESSATI

--

d) COMPITI, INIZIATIVE, ATTIVITÀ CHE I TUTOR INTERNI ED ESTERNI SVOLGERANNO IN RELAZIONE AL PROGETTO

TUTOR INTERNI



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione

Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione

TUTOR ESTERNI

8. RUOLO DELLE STRUTTURE OSPITANTI NELLA FASE DI PROGETTAZIONE E DI REALIZZAZIONE DELLE ATTIVITÀ PREVISTE DALLE CONVENZIONI

9. RISULTATI ATTESI DALL'ESPERIENZA DI ALTERNANZA IN COERENZA CON I BISOGNI DEL CONTESTO

10. AZIONI, FASI E ARTICOLAZIONI DELL'INTERVENTO PROGETTUALE

11. DEFINIZIONE DEI TEMPI E DEI LUOGHI

12. INIZIATIVE DI ORIENTAMENTO

Attività previste	Modalità di svolgimento

13. PERSONALIZZAZIONE DEI PERCORSI

Attività previste	Modalità di svolgimento
-------------------	-------------------------



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione

Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione

--	--

14. ATTIVITÀ LABORATORIALI

--

15. UTILIZZO DELLE NUOVE TECNOLOGIE, STRUMENTAZIONI INFORMATICHE, NETWORKING

--

16. MONITORAGGIO DEL PERCORSO FORMATIVO E DEL PROGETTO

--

17. VALUTAZIONE DEL PERCORSO FORMATIVO E DEL PROGETTO

--

18. MODALITÀ CONGIUNTE DI ACCERTAMENTO DELLE COMPETENZE (Scuola-Struttura ospitante) (TUTOR struttura ospitante, TUTOR scolastico, STUDENTE, DOCENTI DISCIPLINE COINVOLTE, CONSIGLIO DI CLASSE)

--

19. COMPETENZE DA ACQUISIRE, NEL PERCORSO PROGETTUALE CON SPECIFICO RIFERIMENTO ALL'EQF

Livello	Competenze	Abilità	Conoscenze

20. MODALITÀ DI CERTIFICAZIONE/ATTESTAZIONE DELLE COMPETENZE (FORMALI, INFORMALI E NON FORMALI)

--

21. DIFFUSIONE/ COMUNICAZIONE/INFORMAZIONE DEI RISULTATI

--

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *L'istruzione tecnica e professionale verso un nuovo futuro*, Annali della Pubblica Istruzione, 2007, 115-116
- AA. VV., *Professionalità. Europa 2020 la formazione professionale e le sfide del nuovo secolo*, La Scuola, Brescia 2011
- Accornero A., *Era il secolo del lavoro*, Il Mulino, Bologna 2000
- Albini U., a cura di, *Pagine critiche di letteratura greca*, Le Monnier, Firenze 1969
- Alessandrini G., a cura di, *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*, Pensa Multimedia, Lecce 2014
- Alessandrini G., a cura di, *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano 2004
- Alessandrini G., *Pedagogia sociale*, Carocci, Roma 2003
- Alessandrini G., *Risorse Umane e New Economy. Formazione e apprendimento nella società della conoscenza*, Carocci, Roma 2002
- Allulli G, D'Agostino S, Negrelli S., a cura di, *L'apprendistato vola alto. Costruzione di nuovi modelli in Italia e in Europa*, FrancoAngeli, Milano 2006
- Amaturo E., *Metodologia della ricerca sociale*, Novara 2012
- Arendt H., *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1994
- Aristotele, *Politica*, Laterza, Bari 2007
- Aristotele, *Etica nicomachea*, Laterza, Bari 1999
- Baldoni C., *L'alternanza e il nuovo quadro istituzionale. La dimensione territoriale*, in Annali dell'Istruzione. *L'alternanza scuola-lavoro*, Le Monnier, Roma 2004
- Balzano G., *Giovani e lavoro: un problema pedagogico aperto*, in Semestrare SIPED, *Progetto generazioni. I giovani, il mondo, l'educazione*, Napoli 2010
- Barus-Michel J, Enriquez E., a cura di, *Dizionario di psicologia*, Raffaello Cortina, Milano 2005
- Bauman Z., *Vita liquida*, Laterza, Roma - Bari 2006
- Bauman Z., *Lavoro, consumismo e nuove povertà*, Città Aperta, Troina (En) 2004
- Bauman Z., *L'arte della vita*, Laterza, Roma - Bari 2003
- Beccegato L. S., *Pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 2001
- Becchi E., *Problemi di sperimentalismo educativo*, Armando, Roma 1969
- Bellini I, Di Lieto G, Morgagni D., a cura di, *L'integrazione tra scuola e formazione*

professionale. Dalla diagnosi dei fabbisogni alle proposte di intervento per lo sviluppo del sistema, FrancoAngeli, Milano 2007

Benvenuto G., *Stili e metodi della ricerca educativa*, Carocci, Roma 2015

Bereday G. Z., *Comparative method in education*, University of California, California 1964

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

Bertagna G., *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000

Bertagna G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006

Bertin G. M., *Disordine esistenziale e istanza della ragione*, Cappelli, Bologna 1981

Bertin G. M., *Educazione alla ragione*, Armando, Roma 2004

Besnard P, Liétard B., a cura di, *La formation continue*, Puf, Paris 2001

Bocca G, *Pedagogia del lavoro*, La Scuola, Brescia 1998

Bocchi G, Ceruti M., *Educazione e Globalizzazione*, Cortina, Milano 2004

Borer L, Ria L., a cura di, *Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires: enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants*, De Boeck, Bruxelles 2015

Bota C, Durand M., a cura di, *Recherche, Intervention, Formation, Travail. Débats et perspectives dans le champ de la formation des adultes*, Le Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, Geneve 2006

Bozzi L, Gallotta A., a cura di, *Alternanza scuola-lavoro: un modello di apprendimento*, FrancoAngeli, Milano 2010

Bramanti A, Odifredi D., a cura di, *Capitale umano e successo formativo*, FrancoAngeli, Milano 2006.

Bresciani P.G, M. Franchi., a cura di, *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, Franco Angeli, Milano 2006

Brigida M, Degli Esposti A, Lombardo F., *L'alternanza studio-lavoro. Progettazione e gestione di un percorso didattico*, Zanichelli, Bologna 1996

Brousseau G., *Théorie des situations didactiques*, Ed. La Pensée Sauvage, Grenoble 1998

Brown P., A. Green, a cura di, *High Skills: Globalization, Competitiveness and Skill Formation*, Oxford University Press, Oxford 2001

- Bruner J. S., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1996
- Brusciaglioni M., *Per una formazione vitalizzante. Strumenti professionali*, Milano, FrancoAngeli 2011
- Buratti U, Caroli S, Massagli E., *Gli spazi per la valorizzazione dell'alternanza scuola-lavoro. Il contesto nazionale e le peculiarità del sistema toscano*, ADAPT University Press, Modena 2015
- Burza V., *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, Anicia, Roma 2008
- Buzzi C, Cavalli A., a cura di, *Giovani nel nuovo secolo. Quinto rapporto IARD*, Il Mulino, Bologna 2002
- Calvani A, Maltinti C, Menichetti L., a cura di, *La videoregistrazione come strumento per migliorare la qualità del tirocinio: bilancio di un'innovazione e ambiti di sviluppo*, in «Cqia Formazione Lavoro Persona», anno V, n. 15, Bergamo 2015
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004
- Cambi F., a cura di, *La questione del soggetto tra filosofia e scienze umane*, Le Monnier, Firenze 2001
- Cambi F, Contini M., a cura di, *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*, Carocci, Roma 1999
- Cambi F., *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma 1998
- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma 1995
- Carton M., *L'éducation et le monde du travail*, UNESCO, Genève 1984
- Castoldi M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2013
- Centre National de la Fonction Publique Territoriale, *Maitre d'apprentissage dans les collectivités territoriales, Guide pédagogique*, Parigi 2015
- Cesareo V., a cura di, *Ricomporre la vita. Gli adulti giovani in Italia*, Carocci, Roma 2005
- Chello F, a cura di, *La formazione come transazione. Epistemologia, teoria e metodologia di una categoria pedagogia*, Liguori, Napoli 2013
- Chianna A, Elia G., a cura di, *Un itinerario di ricerca della pedagogia. Studi in onore di Luisa Santelli Beccegato*, Pensa Multimedia, Lecce 2012
- Chiosso G., a cura di, *Elementi di pedagogia*, La Scuola, Brescia 2002
- Chomsky N., *Aspects of the Theory of Syntax*, The MIT Press, Cambridge 1965
- Cian D. O., *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia 1997

Cimaglia M. C., a cura di, *Tra impresa e lavoratori. Una ricerca sul lavoro non standard in Italia*, Mondadori, Milano 2008

Cologgi G., *Apprendistato in azienda per studenti. Alternanza scuola – lavoro per inserirsi nel mondo professionale*, in «La Sicilia», 5 giugno 2014

Comenio G. A., *Pampaedia*, Armando, Roma 1993

Commissione delle Comunità Europee., *Libro verde. Promuovere un quadro europeo per la responsabilità sociale delle imprese*, Bruxelles 2001

Commissione della Comunità Europea, settore Istruzione e Cultura., *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente(EQF)*, Lussemburgo 2009

Commissione della Comunità Europea., *Comunicazione della Commissione Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles 2010

Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni., *Mettere in pratica la conoscenza: un'ampia strategia di innovazione per l'UE*, Bruxelles 2006

Confindustria - Education, *Seconda giornata dell'education, l'alternanza scuola-lavoro. Un vademecum per le imprese*, Roma 2015

Costa M., *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Franco Angeli, Milano 2011

D. Lgs., 81/2015, *Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell'articolo 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183,*

D. Lgs., *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, ai sensi dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53, 15 aprile 2005, n. 77*

D.P.R., *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, 15 marzo 2010*

Daele H. V., *L'education comparée*, Presses Universitaires de France, Paris 1993

D'Aniello F., *Il lavoro che educa. I percorsi di istruzione e formazione professionale*, Franco Angeli, Milano 2014

Dahrendorf R., *Quadrare il cerchio. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica*, Laterza, Roma – Bari 1995

Dalla Fratte G., a cura di, *Pedagogia e formazione. Paradigmi giustificativi dell'azione professionale*, Armando, Roma 2005

- Dato D., *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul «buon lavoro»*, FrancoAngeli, Milano 2014
- Dato D., *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*, FrancoAngeli, Milano 2009
- De Bartolomeis F., *Sistema dei laboratori*, Feltrinelli, Milano 1978
- Decaro M., a cura di, *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020. Fra governance e government dell'Unione Europea*, Fondazione Adriano Olivetti, Roma 2011
- Decreto Interministeriale 7 febbraio 2013 sottoscritto dal Ministero dell'Istruzione di concerto con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, il Ministero dello Sviluppo Economico, il Ministero dell'Economia e delle Finanze, d'intesa con la Conferenza delle Regioni e delle Autonomie Locali., *Linee guida in materia di semplificazione e promozione dell'istruzione tecnica e professionale a norma dell'articolo 52 del decreto legge 9 febbraio 2012, n. 5, convertito con modificazioni, nella Legge 4 aprile 2012 n. 35, recante disposizioni urgenti in materia di semplificazione e di sviluppo*
- Delors J., *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997
- Delors J., *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Libro Bianco della Comunità Europea, 1993
- Deluigi R., a cura di, *Formazione professionale. Sfide pedagogiche tra pratica e riflessività*, Franco Angeli, Milano 2013
- De Marinis N., *Impresa e lavoro oltre la Legge Biagi. Vecchi e nuovi problemi della subordinazione*, Giappichelli, Torino 2008
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2014
- Di Nubila R., *Il pensiero pedagogico a presidio delle «Risorse umane» nei processi di lavoro nell'era post-taylorfordista*, in *Pedagogia del lavoro*, numero monografico della rivista "Studium educationis", Cedam, n. 1, 2000
- Durand M, Filliettaz L., a cura di, *Travail et formation des adultes*, PUF, Paris 2009
- Durati A., a cura di, *Culture e discorso. Un lessico per le scienze umane*, Meltemi, Roma 2001
- Esiodo., *Le opere e i giorni*, Rizzoli, Milano 2000
- Folgheraiter F., *Il servizio sociale postmoderno*, Erikson, Trento 2004
- Frabboni F, Paglierini C, Tassinari G., a cura di, *Imparare la città. L'extrascuola nel sistema formativo*, La Nuova Italia, Firenze 1990

- Frasca R., *Mestieri e professioni a Roma. Una storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1994
- Galimberti U., *Psiche e Techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 2000
- Gallino L., *Vite rinviate. Lo scandalo del lavoro precario*, Laterza, Roma-Bari 2014
- Gallino L., *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Laterza, Roma-Bari 2008
- Gardner H., *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano 2011
- Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*, Bruxelles 2006
- Gentili C., *Scuola e impresa. Teoria e casi di partnership pedagogica*, Franco Angeli, Milano 2012
- Gentili C., a cura di, *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica. Scuola, Impresa, Professionalità*, Armando, Roma 2007
- Giddens A., *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna 2008
- Giusti S, Bruschi M, Morelli G., a cura di, *Progettare il successo scolastico. Percorsi integrati di istruzione e formazione*, Franco Angeli, Milano 2009
- Granese A., a cura di, *J. Dewey Democrazia e educazione*, La nuova Italia, Firenze 1992
- Gulisano D., *Pedagogical Knowledge and labour process: alternation between school and work in Simulated Work Training (SWT)*, in «Language and Text langpsy.ru», Vol. 3, n.1, Mosca 2016
- Gulisano D., *Processi di innovazione nell'alternanza scuola-lavoro: una prospettiva pedagogica*, in AA. VV., *Istruzione superiore, alta formazione e dottorati di ricerca*, in «Cqia Rivista Formazione, lavoro, persona», Anno IV, n. 14, Settembre 2014
- Gulisano D., *La formazione professionale e l'apprendistato nella ricerca educativa*, Cooperativa Sociale Ragazzi in Volo, Ragusa - Catania 2013
- Hans N., *Pedagogia comparata*, Armando, Roma 1965
- Hessen S., *I fondamenti filosofici della pedagogia*, Avio, Roma 1956
- Iori V., *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento 2006
- Isfol., a cura di, *Modelli di apprendistato in Europa: Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*, Roma 2011

- Isfol., a cura di, *Rapporto Orientamento 2009. L'offerta di orientamento in Italia*, Isfol, Roma 2010
- Jaeger W., *Paideia*, La Nuova Italia, Firenze 1964
- Kerschensteiner G., *Il concetto della scuola di lavoro*, trad. it, di G. Calò, Bemporad, Firenze 1935
- Laeng M., a cura di, *G.M Kerschensteiner L'educazione dell'uomo e del cittadino*, La scuola, Brescia 1961
- Laneve C, Pagano R., a cura di, *Lapedagogia nell'era della tecnica. Derive e nuovi orizzonti*, Pensa Multimedia, Lecce 2006
- Latouche S., *La megamacchina. Ragione tecnoscientifica, ragione economica e mito del progresso*, Bollati Boringhieri, Torino 1995
- Leavitt H. J., *The organizational word*, Harcourt Brace Javanovich, New York 1964
- Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*
- 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*
- 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*
- Legge Costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3 *Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione*, in G.U. n. 248 del 24 ottobre 2001
- Le Goff J., *Tempo della Chiesa e tempo del mercante. E altri saggi sul lavoro e sulla cultura nel medioevo*, SEI, Torino 1977
- Libro Bianco., *Istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Comunità Europea, Bruxelles 1995
- Lussi Borer V, Durand M, Yvon F., *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, De Boeck Supérieur, Louvain 2015
- Magnoler P, Pacquola M, Tescaro M., a cura di, *Il "sapere dell'azione" per la formazione*, in «Cqia Formazione Lavoro Persona», anno IV, n. 12, Bergamo 2014
- Maria S. G, Giacomo Z., a cura di, *I costi della IeFP. Una possibile comparazione tra pubblico sociale e pubblico statale*, Isfol Research Paper, Roma 2015

Martinotti G., *Molta retorica, poca osservazione*, in «Europa», 17 agosto 2005

Mattei F., a cura di, *La formazione professionale. Scorci storici e problemi aperti*, Anicia, Roma 2012

Maulini C., *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche*, Anicia, Roma 2006

Meghnagi S., *Il sapere che serve. Apprendistato, formazione continua, dignità professionale*, Donzelli, Roma 2012

Meraviglia M., *Pensate per un grande compito. Le Acli dopo cinquant'anni impegnate in una nuova nascita*, Aesse, Roma 1995

Metelli Di Lallo C., *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova 1966

Miatto E., *Giovani verso il futuro. Per una pedagogia della transizione scuola-lavoro*, Coop. Libreria Editrice Università di Padova, Padova 2012

Ministère de l'Intérieur., *Code du Travail*, Paris 2016

Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation Professionnelle et du Dialogue Social., *Guide de l'apprenti*, La documentation française, Paris 2014

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione., *Attività di alternanza scuola-lavoro. Guida operativa per la scuola*, Roma 2015

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca., *La buona scuola. Facciamo crescere il paese*, Roma 2014

Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali e Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca., *Italia 2020. Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*, Roma 2009

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali., *Istruzione e Formazione Professionale: una chance vocazionale A.F. 2013-2014. XXIII Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, Roma 2015

Molinari L., a cura di, *Il dirigente scolastico nella scuola autonoma. Funzione, poteri, organizzazione, responsabilità e dimensione europea. La legge di riforma n. 107 del 2015*, Anicia, Roma 2015

Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2011

- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000
- Morin E., a cura di, *Relier les connaissances*, Seuil, Parigi 1999
- Mulè P., De la Rosa Cubo C., a cura di, *Pedagogia, didattica e cultura umanistica. L'insegnante per una nuova scuola europea*, Anicia, Roma 2015
- Mulè P., a cura di, *Il dirigente per le scuole. Manager e leader educativo*, Pensa Multimedia, Lecce 2015
- Mulè P., *I processi formativi le nuove frontiere dell'educazione e la democrazia. Questioni pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce 2015
- Mulè P., *Ruolo e competenze del tutor nella relazione educativa tra docente e studente universitario non udente*, Cooperativa Sociale Ragazzi in Volo, Ragusa-Catania 2012
- Mulè P., *Formazione, scuola, emergenze educative. Teorie e prospettive della problematicità formativa*, Anicia, Roma 2001
- Munari B., *Da cosa nasce cosa. Appunti per una metodologia progettuale*, Laterza, Roma – Bari 1997
- Nanni C., *Antropologia pedagogica. Prove di scrittura per l'oggi*, La Scuola, Roma 2002
- Nicoli D., *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, LAS, Roma 2011
- Olimpo G., *Società della conoscenza, educazione, tecnologia*, in «TD - Tecnologie didattiche», n. 50, Genova 2010
- Orizio B., *La pedagogia comparativa; rassegna bibliografica*, in «Pedagogia e Vita», Brescia 1971
- Orizio B., *La pedagogia comparativa. Metodi e problemi*, La Scuola, Brescia 1972
- Palumbo M., *Il processo di valutazione*, Franco Angeli, Milano 2001
- Pati L., Prenna L., a cura di, *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano 2008
- Pati L., *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, La Scuola, Brescia 2007
- Pellerey M., *La formazione dei formatori e la qualità dell'educazione. Processi formativi per competenze e dimensione spirituale della formazione*, in «Orientamenti pedagogici», vol. 48, n. 286

- Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2003
- Postiglione M. R., *La formazione professionale. Appunti teorici su dispositivi didattici, pratiche sociali e politiche formative*, Anicia, Roma 2011
- Postiglione M. R., *Formazione e Lavoro (1861 – 2007). Ipotesi sull'evoluzione storica e sui caratteri di fondo dei segmenti professionalizzanti del sistema formativo italiano*, Anicia, Roma 2010
- Poupard R, Lichtenberger Y., a cura di, *Construire la formation professionnelle en alternance*, Les editions d'organisation, Paris 1995
- Quaglino G. P., *La valutazione dei risultati della formazione*, Franco Angeli, Milano 1979
- Regni R., *Educare con il lavoro. La vita attiva oltre il produttivismo e il consumismo*, Armando, Roma 2006
- Rifkin J., *L'era dell'accesso*, Mondadori, Milano 2000
- Rosati L., *Nuovi saperi e apprendimenti significativi tra tecniche e tecnologie*, Anicia, Roma 2003
- Rossi B., *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Guerini e Associati, Milano 2008
- Rousseau J.J, *Émile o dell'Educazione*, Rizzoli, Milano 2009
- Rozzi R. A., *Costruire e distruggere. Dove va il lavoro umano?*, Il Mulino, Bologna 1997
- Santelli F., *Apprendistato addio dopo il Jobs Act non conviene più*, in «la Repubblica» del 17/12/2015
- Sen A., *Etica ed economia*, Laterza, Roma – Bari 2001
- Schneider C., *L'autoeducazione. Scienza e pratica*, La Scuola, Brescia 1956
- Schutz S., *Saggi sociologici*, Utet, Torino 1979
- Sorel M., *Responsable pédagogique en CFA, un métier à part entière*, in Education Permanente (dossier), *L'alternance, pour des apprentissages situés*, n. 173, décembre 2007
- Spencer L. M, Spencer S. M., a cura di, *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano 1995
- Spranger E., *Difesa della pedagogia europea*, AVIO, Roma 1956
- Todaro F., *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*, Vita e Pensiero, Milano 1998

Ufficio Formazione Quadri, Sezione Scuola e Partecipazione Educativa., *Convegno «Formazione professionale e problemi dell'occupazione»*, Firenze 1982

Varisco B. M., *Portfolio*, Carocci, Roma 2004

Vecchiarelli M., *Alternanza scuola-lavoro. Analisi di percorsi curricolari nazionali e transnazionali*, in «RES – Ricerche Educative Sperimentali», Anno V, n. 8, Roma 2015

Vexliard A., *La pédagogie comparée. Méthodes et problèmes*, Presses Universitaires de France, Paris 1967

Zago G., *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea. Teorie pedagogiche ed esperienze formative*, Cleup, Padova 2002

Zagrebelsky G., *Fondata sul lavoro. La solitudine dell'articolo 1*, Einaudi, Torino 2013

SITOGRAFIA

<http://www.cliclavoro.gov.it>
<http://www.confindustria.it>
<http://www.europa.eu/education.it>
<http://www.education.gouv.fr>
<http://www.enaip.it>
<http://www.eur-lex.europa.eu>
<http://www.hubmiur.pubblicaistruzione.it>
<http://www.indire.it>
<http://www.infodata.ilsole24ore.com>
<http://www.isfol.it>
<http://www.it.france.fr>
<http://www.italialavoro.it>
<http://www.lapprenti.com>
<http://www.legifrance.gouv.fr>
<http://www.orizzontescuola.it>
<http://www.ossimoro.it>
<http://www.professionistiscuola.it>
<http://www.treccani.it>
<http://www.unesco.org>

