

EX-ORDIUM

IL VALORE DELLA FORMAZIONE DUALE: RIPROGETTARE NUOVI CURRICOLA CAPACITANTI

di Valerio Massimo Marcone

Il saggio intende focalizzare l'attenzione sul valore di una formazione duale. Le attuali Politiche Europee per l'occupabilità sono sempre più indirizzate verso i modelli di apprendimento basato sul lavoro (work-based learning) al fine di contrastare il persistente aumento della disoccupazione giovanile e dei cosiddetti "Neet" e quindi ridurre il deficit di competenze nelle transizioni scuola-lavoro. La formazione duale, inoltre, valorizza i vantaggi dell'alternanza fra apprendimento in aula e apprendimento in azienda e implica, pertanto, un collegamento tra apprendimento formale, informale e non formale, in correlazione con le istanze particolarmente sottolineate dall'Unione Europea.

The essay intends to focus a on the value of a dual education. Current European Employability Policies are increasingly directed towards work-based learning models in order to counter the persistent increase in youth unemployment and so-called "Neet" and thus reduce the skills gap in school-work transitions. Furthermore, dual education enhances the advantages of alternating between classroom learning and learning in the company and therefore implies a link between formal, informal and non-formal learning, in correlation with the needs particularly emphasized by the European Union.

1. Introduzione

Nell'ultimo decennio vi è stato un interesse sempre maggiore sullo studio e analisi dell'apprendimento relativo al lavoro, in particolare lo studio dei processi di apprendimento basato sul lavoro (WBL), apprendimento sul posto di lavoro (work place learning) e apprendimento attraverso il lavoro (learning through work).

La stessa Pedagogia ha approcciato a questi nuovi paradigmi di apprendimento. Una nuova Pedagogia che si occupa dei temi dell'apprendimento relativo al lavoro, dell'apprendimento basato sul lavoro e sul posto di lavoro.

Come sosteneva Delors (1997), in riferimento ai quattro pilastri dell'educazione, in particolare per quello relativo "all'imparare a fare", «oltre all'apprendimento di un mestiere, è fondamentale l'acquisizione di una competenza che possa consentire all'individuo di affrontare una varietà di situazioni, spesso imprevedibili» (p. 19). Egli anticipò, più di 20 anni fa, che l'educazione sarebbe "andata" verso un "indissolubile intreccio" in cui convivessero formazione, lavoro e apprendimento.

Il modello della società cognitiva ruota intorno a tale intreccio tra i confini di un lavoro che è anche oggetto di "creazione", tra ideazione di nuove logiche di formazione (sempre più descolarizzate), tra forme di "ibridazione" di saperi formali e informali e la valorizzazione di processi di apprendimento che si espandono anche attraverso la connettività e la reticolarità delle nuove tecnologie. Al centro stesso dell'idea di società cognitiva, dunque, si innesta il circolo virtuoso di apprendimento, formazione e lavoro (Alessandrini, 2004). L'apprendimento, pertanto, deve essere visto come appartenenza, come "esperienza", come "azione" e come "divenire" in un'ottica di "formatività" del soggetto che apprende in un contesto di work-based learning (Marcone, 2018).

Come sostiene Margiotta (2015) "formativo" infatti «non è solo ciò che attiene a situazioni strutturate di apprendimento, ma comprende tutto ciò che rende "significante" azioni volte alla creazione di valore» (p. 45). E il valore di una formazione duale può essere ricercato in quel processo "osmotico" di apprendi-

mento che integra saperi formali e saperi informali, teoria e pratica, conoscenza ed esperienza (Raelin, 2003).

2. La formazione duale nelle Politiche Europee

La diffusione di forme di apprendimento basato sul lavoro è stata ed è al centro delle più significative raccomandazioni europee relativamente alla materia istruzione e formazione.

È uno dei “pilastri” della strategia Europa 2020 per una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva e costituisce anche una delle raccomandazioni della New Skill Agenda (2016), rilanciata nel settembre 2017. I documenti della Commissione Europea insistono in modo particolare sull’esigenza di migliorare l’attrattività del VET (Vocational Education Training), nelle forme dell’apprendistato e dell’alternanza.

Non bisogna dimenticare inoltre che la promozione della formazione duale è la prima delle cinque aree considerate prioritarie nelle conclusioni di Riga (2015). Tra i modelli di apprendimento duale, l’apprendistato rappresenta una delle aree considerate più rilevanti, come vedremo nel corso di questo paragrafo. In Italia un acceso dibattito negli anni scorsi ha posto al centro della discussione degli attori politici il tema dell’apprendistato inteso come canale privilegiato per l’ingresso dei giovani nel mondo del lavoro, sia come misura di contrasto alla disoccupazione giovanile che come opportunità per ridurre la “disonia” tra domanda e offerta di lavoro e di skills.

La *qualità* della formazione duale è un aspetto centrale per il miglioramento della qualità dell’istruzione e della formazione professionale. Le innovazioni e le buone pratiche di work-based learning sviluppate negli ultimi anni costituiscono un percorso significativo anche all’interno delle sperimentazioni VET.

L’apprendimento basato sul lavoro, inoltre, valorizza i vantaggi dell’alternanza fra apprendimento in aula e apprendimento in azienda e implica, pertanto, un collegamento tra apprendimento formale, informale e non formale, in correlazione con le istanze

particolarmente sottolineate dall'Unione Europea, fin dalla pubblicazione del Memorandum del 2000¹.

La Commissione Europea ha individuato nel sistema della formazione duale tre principali modelli:

- il primo modello è quello dell'*apprendistato o schemi di alternanza*, che prevede lunghi periodi trascorsi dagli studenti all'interno delle aziende, in una condizione di totale integrazione nel contesto aziendale. Queste forme di rapporto formativo e professionale sono generalmente regolate attraverso un contratto con il datore di lavoro che prevede una forma di *retribuzione*. Si tratta di periodi complementari e che si alternano (su base settimanale/mensile/annuale) all'istruzione ricevuta all'interno degli istituti. Questi schemi di alternanza o di apprendistato sono in genere conosciuti in Germania e nei paesi germanofoni (Austria, Svizzera, Danimarca) come "sistema duale". In questi programmi, gli studenti trascorrono un tempo significativo per la formazione nelle aziende. In periodi "alternati", gli apprendisti acquisiscono conoscenze teoriche di base e tecniche, spesso complementari alle competenze pratiche.
- Il secondo modello è il *sistema di istruzione e formazione professionale scolastico* che include periodi di formazione nelle aziende. Con questa definizione si fa riferimento a tirocini e *work-placement* che sono generalmente previsti dai programmi formativi secondari e/o universitari, programmi che sono obbligatori per gli studenti e generalmente corrispondono al 25-30% dell'intero programma di studi intrapreso. Essi sono da considerare principalmente come meccanismi efficaci di transizione scuola-lavoro al fine di consentire ai

¹ Il Memorandum sull'Istruzione e la formazione permanente del 30 ottobre del 2000 dà avvio al dibattito continentale circa il ripensamento delle nozioni di istruzione e formazione professionale in prospettiva "lifelong".

- giovani di socializzare e familiarizzare con il mondo del lavoro e quindi agevolare la transizione alla vita attiva.
- Infine, l'ultimo modello è quello corrispondente alle forme di *apprendimento basato sul lavoro* che sono integrate nel programma di formazione, quali l'uso di laboratori, cucine, workshop e altre "simulazioni" dell'ambiente imprenditoriale e professionale (la nostra impresa formativa simulata). L'obiettivo è quello di creare ambienti di lavoro e vita reale e anche stabilire contatti di cooperazione con le aziende (European Commission, 2013).

3. I modelli di apprendimento duale

3.1. Il "primo apprendistato"

In Italia per apprendistato si intende un contratto di lavoro finalizzato alla formazione e all'occupazione includendo la formazione sul lavoro e la formazione in aula. Si tratta, pertanto, di un

contratto di lavoro a causa mista, in cui, a fronte della prestazione lavorativa, il datore di lavoro si obbliga a corrispondere all'apprendista non solo la retribuzione (obbligazione retributiva) ma anche una formazione professionale (obbligazione formativa) (art. 41 e s. del D.Lgs. 81/2015).

Come emerge dall'art. 41 viene inserita la parola "duale" (in un sistema duale, formazione e lavoro), che rispetto agli altri Decreti sull'apprendistato (Riforma Biagi, Testo unico) è una novità assoluta. L'intento del Legislatore era di far emergere quel concetto di dualità in una metodologia educativa (e non uno strumento di inserimento lavorativo) tanto caro ai paesi Germanofoni (Germania, Svizzera, Austria, Danimarca) incardinato da anni nel cosiddetto "sistema duale".

L'aspetto innovativo di questo istituto è proprio quello di coniugare la formazione con il lavoro in una forma contrattuale. Il "cuore pulsante" dell'apprendistato – dunque – è la formazione.

L'apprendistato può essere considerato a tutti gli effetti più che uno strumento di occupabilità e più che un contratto di formazione e lavoro, come una vera e propria metodologia educativa in cui si integrano apprendimenti formali e informali, saperi teorici e pratici, conoscenza ed esperienza.

Ma per comprendere l'attuale impostazione metodologica è utile tornare indietro a più di 2000 anni fa, alle origini dell'apprendistato. Fin dalle prime civiltà, sono andati affermandosi due modelli educativi opposti: uno di tipo informale, legato alla diretta esperienza svolta dal giovane nel luogo di lavoro (apprendistato); l'altro di tipo formale (scuola), realizzato in istituzioni create volontariamente e organizzate attorno a programmi d'istruzione impartiti da insegnanti specifici (Zago, 2017).

Il termine scuola deriva dal greco *scholè*, usato per designare il tempo libero dal lavoro o da altre attività di tipo utilitaristico e riservato alla cultura dell'animo. A differenza invece del modello informale (*ascholia*), in cui già nell'antica Grecia si formavano le giovani generazioni ed era anche il più diffuso luogo di lavoro. L'apprendistato come modello eminentemente formativo si sviluppa ancor prima della Grecia antica e antica Roma nella civiltà egizia (D'Aniello, Copparoni & Girotti, 2012). I Greci e i Romani ereditano questa pratica educativa, di insegnamento professionale e di vita, la assimilano, e via via nascono accanto alle scuole di grammatica e retorica le prime scuole professionali come il "*pedagogium*" (Cambi, 1995), una sorta di luogo di formazione per alfabetizzare artigiani, schiavi e liberti a mestieri artigiani, ad acquisire conoscenze pratiche al fine di produrre e commercializzare le merci. Nell'antica Roma i figli degli artigiani e degli schiavi dovevano aiutare i genitori nella casa paterna e non avevano tempo per andare a scuola. Pertanto la formazione di questi giovani avveniva in famiglia accanto ai genitori oppure, appunto, nelle botteghe artigiane che divenivano il luogo di apprendimento che andava a sostituirsi alla scuola formale. Rossella Frasca (1994) ha scritto:

L'apprendistato svolto presso il maestro nella bottega (taberna)

sembra essere, per l'aspirante artigiano, il modulo formativo per eccellenza pure nella cultura romana, come lo fu in quella greca e lo sarà nelle epoche successive pre-industriali (p 77).

Nel posto di lavoro il giovane maturava una formazione completa perché la bottega era contemporaneamente “il luogo di saperi professionali”, ma anche “di modelli comportamentali”, di atteggiamenti mentali «che concorrevano alla formazione della personalità del giovane» (Frasca, 1994, p. 77). L'esperienza di questo modello informale, si consolidò, dal punto di vista formativo e organizzativo, con la creazione dei *collegia* (o corpora), le prime corporazioni che poi faranno la fortuna nel periodo Medioevale. Tali *collegia* esercitavano molteplici attività: da quelle professionali a quelle economiche, sociali, politiche e religiose. E anche dal punto di vista educativo potevano esercitare una supervisione (tutorship) e una disciplina sul tirocinio degli apprendisti accolti nelle botteghe. A partire dal primo Umanesimo, infatti, l'equilibrio tra vita attiva e vita contemplativa viene radicalmente spostato a favore della prima. Le botteghe degli artigiani e degli artisti divengono luoghi di socialità, di lavoro, di costruzione di una nuova cultura e visione del mondo (Costa, 2011). Ogni artigiano era considerato un piccolo imprenditore, il quale realizzava le proprie merci all'interno della sua bottega utilizzando gli stessi strumenti di produzione. Il titolare della bottega era anche il maestro (mastro) e con lui collaboravano gli apprendisti e i soci (compagni). Gli apprendisti erano esclusi dalla Corporazione fino a quando non dimostravano di aver raggiunto le capacità professionali dei compagni e poi dei maestri. L'apprendista, quindi, possiamo dire che aveva una condizione simile al servo: non poteva sottoscrivere nessun contratto, doveva vivere alle esclusive dipendenze del maestro e se abbandonava la bottega senza permesso vi era ricondotto con la forza. Dall'altra parte questa posizione servile, aveva i suoi vantaggi perché l'apprendista fin dall'infanzia aveva una protezione. E c'erano vere e proprie norme, statuti contro lo sfruttamento minorile già nel Medioevo. Solo i maestri iscritti all'arte, e solo chi aveva dato garanzie di possedere piena-

mente il mestiere attraverso la quotidiana pratica, era autorizzato a tenere un apprendista. Il maestro doveva essere sia il proprietario della bottega e sia godere del titolo di “*magister*”. Possiamo affermare che si può equiparare al piccolo imprenditore di oggi, o al libero professionista in uno studio di architetto, o al fotografo in un’agenzia fotografica. L’apprendista medievale, viveva nella bottega, veniva quasi adottato dal maestro, quindi era un rapporto sia di lavoro ma anche di vita. Per poter poi avviare un’attività artigianale propria, l’apprendista doveva svolgere un lungo periodo di tirocinio, per acquisire e possedere tutte quelle tecniche di lavorazione che potevano garantire la qualità del prodotto – il quale veniva bollato, attraverso un attento esame – con il marchio o “*signum*” della Corporazione. Solo terminato il tirocinio l’apprendista entrava a far parte della categoria dei soci (o compagni) e, non disponendo ancora di una propria bottega, rimaneva a lavorare con il maestro fino a quando non riusciva a procurarsi gli attrezzi necessari per avviare una loro bottega. Possiamo affermare che durante questo tirocinio, oltre ad acquisire le tecniche, a impraticarsi, acquisiva anche quelle competenze trasversali e imprenditoriali per rendersi autonomo una volta terminato il tirocinio e diventare Egli stesso imprenditore. Si poteva parlare già all’epoca di una sorta di “agency imprenditiva” dell’apprendista e il lungo tirocinio diventava un mezzo per diventare esperto, tecnico e imprenditore di se stesso. Dal punto di vista formativo la bottega, quindi, era il luogo dell’apprendimento e della produzione. L’apprendimento dell’apprendista, possiamo dire, diviene un primo modello di apprendistato cognitivo, basato sul metodo dell’imitazione o sul procedimento “per prove ed errori”, ma anche su una progressiva assunzione di responsabilità. Una delle caratteristiche più rilevanti di questo modello sta proprio in questo carattere non tecnico, cioè nella formazione morale e sociale dell’apprendista attraverso il costante appello al senso di responsabilità che matura nell’apprendista lungo il suo tirocinio: dall’iniziale impiego nelle mansioni di bottega a funzione di rappresentanza, ad attività di produzione e di vendita fino all’acquisizione di autonomia professionale e imprenditoriale.

Con l'Età Moderna e con il passaggio dal lavoro servile a quello libero, il sistema delle Corporazioni e delle botteghe artigiane incomincerà a perdere la sua centralità e diventerà un sistema vecchio, in cui il maestro tenderà sempre di più a essere un padrone, nel senso moderno di imprenditore che cerca manodopera a basso costo, in questo caso nei giovani apprendisti. Con l'avvento, molti secoli dopo, delle due Rivoluzioni più significative – Rivoluzione industriale e Rivoluzione francese –, sul finire del Settecento, le Corporazioni verranno definitivamente abolite. L'apprendistato continuerà comunque a “vivere”, al di fuori delle tradizionali organizzazioni di categoria, perdendo molta della sua valenza formativa ed educativa dei secoli passati. Con le grandi trasformazioni economico-produttive vi sarà il passaggio dalla bottega alla fabbrica. Il lavoro artigianale diventerà sempre più industriale grazie (o per colpa aggiungerei) ai nuovi progressi tecnologici, all'utilizzo dei macchinari, all'invenzione di nuovi materiali. La capacità artigianale pertanto, che veniva acquisita attraverso l'esperienza, si trasformerà in metodologia, cioè in un sapere sistematico e organizzato. Dal punto di vista formativo, quindi, ci sarà il trasferimento di tutti quei saperi pratici acquisiti nelle botteghe artigiane, in luoghi formali, istituzionalizzati, nelle scuole e sui libri come prevalente strumento di apprendimento conoscitivo. Nelle botteghe per secoli, l'apprendimento principale era avvenuto attraverso l'esperienza, l'imitazione del maestro e dei compagni, attraverso l'utilizzo degli arnesi, della manualità, delle tecniche professionali, attraverso le abilità conoscitive, apprese solo attraverso la pratica con un metodo induttivo. Invece, sul finire del Settecento il modello formativo induttivo perderà la sua attrazione e poi anche con la seconda Rivoluzione dell'Ottocento sarà sempre più spostato l'asse dell'apprendimento per via deduttiva, basato sul libro, sulla conoscenza teorica in aula. Studiare sui libri i contenuti, capire, riflettere, elaborare, imparare a memoria, e poi applicarle successivamente in ambito lavorativo.

Il modello educativo informale proprio dell'apprendistato e il modello educativo formale proprio della scuola, saranno ripresi e integrati in un unico modello solo dopo secoli, dopo la Costitu-

zione del 1948 e nel 1955 con la prima Legge sull'Apprendistato, sarà poi ripresa un ventennio fa dal Legislatore (Pacchetto Treu) e con le successive Leggi e Decreti (Riforma Biagi, Testo Unico) sino ad arrivare ai nostri giorni con l'ultimo Decreto 81 del 2015 all'interno del Jobs Act, verso un tentativo di integrare in un "processo osmotico" questi due modelli educativi formale (scuola) ed informale (apprendistato) di cui abbiamo visto le origini nell'antica Grecia e antica Roma, ove vigeva una netta separazione.

Per molti secoli il modello educativo informale dell'apprendistato, dunque, è rimasto in disparte per le ragioni che abbiamo citato precedentemente, ma per fortuna negli ultimi decenni, nelle Agende della Commissione Europea e, di conseguenza in quelle italiane (policy makers, parti sociali, istituzioni formative, imprese), si è rinvigorito l'interesse intorno per questa metodologia educativa, perché l'apprendistato prima di essere un contratto di lavoro finalizzato alla formazione e al lavoro (art. 41 D.Lgs. 81/2015) deve essere considerato un dispositivo pedagogico, o come la definisce Bertagna (2011) in modo più efficace una "medicina formativa".

3.2. L'alternanza scuola-lavoro quale dispositivo pedagogico

L'Alternanza scuola-lavoro è una metodologia didattica che permette agli studenti che frequentano le scuole secondarie di secondo grado (istituti professionali, istituti tecnici, licei) di svolgere una parte del percorso formativo presso un'impresa o un ente, e, insieme, uno strumento per combinare lo studio teorico d'aula (preparazione scolastica) con forme di apprendimento pratico svolte in un contesto professionale (Miur, 2016).

A livello normativo l'alternanza scuola lavoro è stata introdotta dalla Legge 53/03. La legge in questione prevedeva la possibilità per i giovani che avevano compiuto il quindicesimo anno di età di

svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza o con le camere di commercio, industria,

artigianato e agricoltura, o con enti, pubblici e privati, inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio che non costituiscono rapporto individuale di lavoro (art. 4).

La Legge del 13 luglio 2015 n. 107, cosiddetta “*Buona Scuola*”, intitolata “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”, all’art. 33 (Scuola, lavoro e territorio) valorizza e ribadisce l’importanza dell’alternanza scuola-lavoro. I percorsi di alternanza sono attuati negli Istituti tecnici e professionali per una durata complessiva nel secondo biennio e nell’ultimo anno del percorso di studi di 400 ore e nei licei per una durata complessiva di 200 ore nel triennio.

Ora è chiaro come l’intento del legislatore sia stato quello di valorizzare l’aspetto formativo con l’aumento del monte ore di formazione e con l’apertura ai licei. Ed è chiaro che sia un passo ulteriore verso una “logica duale” di formazione e lavoro propria dei paesi Germanofoni (Germania, Austria, Svizzera, Danimarca). Il modello tradizionale “sequenziale” consistente nell’apprendere prima le conoscenze teoriche in aula e successivamente “metterle in pratica” sul luogo di lavoro è radicato nel sistema italiano, da più di un secolo. È evidente che ormai da almeno un decennio si sia avviato un processo anche di cambiamento culturale nel nostro Paese, con lo scopo sia di contrastare la disoccupazione giovanile e il fenomeno negativo dei NEET, che di facilitare i processi transizionali dalla scuola al mondo del lavoro come viene richiesto dalla Strategia Europea e le Politiche Europee sul VET. In questo modo ci si sta avvicinando in maniera consistente ai sistemi duali presenti in alcuni contesti europei e allontanando dai sistemi sequenziali, quali la *Garanzia Giovani* e la *flexicurity*, strumenti tipici adottati nei sistemi di transizione scuola-lavoro rispettivamente nei Paesi scandinavi e anglosassoni.

Con la Legge 107, pertanto, possiamo evidenziare tre aspetti rilevanti che esplicitamente fanno riferimento a una “logica duale” di formazione e lavoro:

- *obbligatorietà* del monte ore di formazione nei percorsi di alternanza negli ultimi tre anni degli istituti tecnici (dalle 90 ore alle 400 attuali);
- *apertura* per la prima volta nel sistema italiano di forme di alternanza scuola-lavoro nei licei. Questa è la vera novità, come sottolinea Alfonso Balsamo (2015), definendo

quello di “imparare lavorando” un diritto di tutti gli studenti di scuola superiore. Ciò potrebbe aiutare in particolare il rilancio del liceo classico (dove si iscrive solo il 6% del totale degli studenti, -50% rispetto a 10 anni fa): un’occasione per introdurre nell’offerta formativa modelli pratici che valorizzino la cultura umanistica e consentano agli studenti di fare esperienze in musei, istituti di cultura, aziende di promozione e valorizzazione del patrimonio artistico del Paese (p. 36).

- *integrazione* tra un apprendimento teorico (discipline) e un apprendimento pratico (competenze). Un nuovo paradigma didattico, quindi, in linea con la grande trasformazione del lavoro (Polanyi, 1944; Seghezzi, 2015) che chiede alle politiche educative di avvicinarsi alle Politiche produttive (Gentili, 2016; Schwartz, 1995).

L’Alternanza presuppone, dunque, un’alternanza formativa tra lavoro e studio; in alternanza l’allievo lavora e acquisisce competenze in contesto lavorativo, ma torna a scuola per ridefinire le competenze stesse, sistematizzarle dal punto di vista teorico-formale e soprattutto per riflettere sulla propria esperienza e darle senso dal punto di vista personale. In questo senso l’ASL realizza, più di altre metodologie, quell’apprendimento per competenze in senso stretto che la definizione europea delinea: acquisizione di conoscenze e abilità; capacità di utilizzarle; capacità di utilizzarle e trasferirle in contesti diversi di esperienza, mobilitando attitudini personali e metodologiche tali da adattarsi al contesto, ma anche da modificarlo e generare nuova conoscenza. Questa metodologia è uno dei luoghi, a ragione ritenuti fondamentali dai documenti europei, di apprendimento “non formale” in cui la competenza si

genera. La scuola ha il dovere di promuovere e assumere tale esperienza per attribuirvi senso e significato e per consegnarla alla riflessione dell'allievo perché diventi non solo sapere tecnico, ma patrimonio personale per la maturazione dell'identità del giovane studente.

I progetti di “alternanza scuola-lavoro” devono diventare occasioni di partecipazione attiva, piuttosto che, come spesso accade, essere vissuti all'interno del sistema “Scuola” e del sistema “Azienda” meramente come un'appendice che poco o nulla ha che fare con i rispettivi obiettivi primari. Per questo occorre valorizzare le funzioni di tutoraggio, accompagnamento e mediazione culturale tra il personale docente dell'istruzione e i *tutor* aziendali, garantendo sia la loro adeguata formazione, sia la loro generativa interazione con docenti e ragazzi (Costa, 2016).

4. La scuola di fronte alle nuove traiettorie di apprendimento

Tale scenario impone il superamento del modello tradizionale “scuola-centrico”, incardinato sull'offerta, a favore di quello proattivo, in base al quale alla scuola compete raccordarsi alla domanda sociale, quindi raccoglierla, strutturarla e organizzarla a partire dall'interazione che essa deve poter garantire a tutti i soggetti coinvolti. In questa prospettiva l'alternanza scuola-lavoro, promuovendo un apprendimento sociale e partecipativo, attiva processi di consapevolezza, cambiamento, capacitazione, che coinvolgono soggetti (studenti, docenti e *tutor*), istituzioni (scuola e impresa) e contesti territoriali.

La scuola – e la ricerca pedagogica nel suo insieme – come da più parti si evince, dovrebbe in generale rivolgere maggiore attenzione al grande tema dell'“apprendimento legato alla pratica” al cosiddetto “work based learning”, ovvero a un apprendimento basato sul lavoro; ma anche al contesto collegiale e collaborativo, allo sviluppo di skills imprenditoriali connesse alla dimensione di quella che possiamo definire “intelligenza pratica e manuale”. L'integrazione tra apprendimento nei contesti di lavoro e appren-

dimento in aula facilita l'acquisizione delle competenze richieste per "sopravvivere" sul mercato del lavoro: il rispetto degli orari, l'orientamento al risultato, la collaborazione con i colleghi, il metodo, la progettualità, la capacità di risolvere problemi contingenti e di prevedere problemi futuri. Inoltre le esperienze di apprendimento duale aumentano le possibilità di socializzazione, di condivisione, il senso di appartenenza e la responsabilità di essere un cittadino-lavoratore.

È importante comprendere che le esperienze formative dei giovani coinvolti nei percorsi di apprendimento duale o apprendimento basato sul lavoro dovrebbero essere osservate, studiate e progettate non solo e non tanto nella misura di "quanto" i giovani apprenderanno e non solo in un'ottica di occupabilità, ma soprattutto in relazione alle *caratteristiche dei processi cognitivi* attivati, alla rilevanza delle *modificazioni del rapporto con i saperi*, alla partecipazione al processo di costruzione dei significati. Si tratta, in sostanza, di comprendere quali siano gli effetti delle esperienze lavorative sul piano formativo rispetto alle strutture cognitive dei soggetti, e quindi su un piano di lungo periodo e di trasferibilità della disponibilità ad apprendere (Alberici, 2008; Di Rienzo, 2014).

È interessante notare come anche dal Rapporto OECD (2017b) "Strategia per le competenze dell'OECD", relativamente allo scenario italiano si sottolinei il fatto che

la Riforma della Buona scuola: abbia dato un nuovo impulso e maggiore autonomia alle scuole, abbia introdotto un bonus volto a valorizzare il merito degli insegnanti, rafforzato la responsabilità dei dirigenti scolastici e reso lo sviluppo professionale degli insegnanti obbligatorio, strutturale e permanente.

L'OECD riporta al tema delle sfide future dell'ASL ed evidenza come l'applicazione della Riforma Buona Scuola con la Legge 107 sarà fondamentale nei prossimi anni, attraverso un maggior impegno da parte degli insegnanti, dei dirigenti scolastici, delle famiglie e di altri stakeholders.

In particolare, occorre rafforzare in prospettiva futura soprattutto il dialogo e la fiducia tra istituzioni formative e datori di la-

vori come aspetto chiave per lo sviluppo dell'ASL.

Inoltre, il Rapporto dell'OECD suggerisce alcune aree di intervento per migliorare la qualità dell'istruzione e della formazione nel nostro paese.

- Migliorare la qualità dell'insegnamento nel paese e *ridurre il divario esistente tra le diverse regioni* stabilendo standard di riferimento per l'insegnamento e valutando le performance degli insegnanti attraverso l'uso di tali standard;
- migliorare la qualità e la rilevanza dell'istruzione in ambito professionale, istituendo *corsi di formazione per gli insegnanti* in modo da garantire un aggiornamento sulle pratiche e sulle tecnologie più recenti;
- sostenere l'implementazione dell'ASL grazie alla *formazione specifica per dirigenti scolastici* per assicurare che siano aggiornati sulle competenze richieste dal mercato del lavoro e su come coinvolgere e sviluppare in modo efficace relazioni e interazioni con le imprese;
- *aumentare gli incentivi alle imprese* al fine di garantire i tirocini nell'ambito dell'ASL prevista dalla riforma e creare maggiori opportunità per integrare i punti di vista dei datori di lavoro, sia nella progettazione dei contenuti delle attività, sia nella valutazione delle competenze acquisite dagli studenti durante i tirocini.

5. Riprogettare nuovi curricula capacitanti

Il modello di riferimento nel considerare una ri-progettazione di nuovi contesti di apprendimento è il *capability approach* (Nusbaum, 2002; 2012; Sen, 1985;1999).

Come afferma Ellerani (2017), infatti

il capability approach può essere considerato un nuovo approccio nell'educazione e nella formazione, attraverso il quale ogni persona è considerata come un fine, ponendola nelle condizioni di essere e di fare affinché, liberamente, scelga da un insieme di opportunità quanto me-

glio esprime la propria libertà di agire e di costruire il proprio e altrui sviluppo (p. 32).

La “mission” di una società che voglia promuovere le più importanti capacità umane è incentivare lo sviluppo delle capacità interne, attraverso l’istruzione, le risorse per potenziare la salute fisica ed emotiva, il sostegno alla cura, un sistema educativo efficiente. Il contesto in questa prospettiva assume rilievo nella formazione delle capacità combinate, poiché le capacità interne solo se le condizioni esterne lo permettono. È il contesto che dovrebbe divenire “capacitante” affinché possa far esprimere – e produrre – capacità interne. Il tema dei contesti di apprendimento capacitanti è in stretto collegamento con l’azione agentiva della Tutorship sia interna che esterna. Si tratta di un nuovo paradigma non solo educativo e apprenditivo ma anche culturale verso un “work related learning”.

Occorre, pertanto, nella scuola, ri-pensare e ri-progettare contesti di *apprendimento capacitanti* che pongono al centro lo studente e lo preparino – non solo dal punto di vista delle competenze professionali, ma anche da quello del *mindset* –, agli scenari del nuovo paradigma della “quarta rivoluzione industriale”.

E l’apprendistato e l’alternanza scuola-lavoro sono l’occasione per lo sviluppo di una *didattica laboratoriale* che sappia strutturare situazioni formative che vadano oltre il connubio teoria e pratica, espandendosi verso il sociale, verso la sostenibilità e contribuire a:

- liberare quelle capacità interne dell’allievo verso una maggiore autonomia, responsabilità, come viene richiesto in ambito internazionale;
- facilitare l’azione agentiva del Tutor nel capacitare l’apprendimento dell’allievo;
- creare nuove forme di apprendimento cooperativo in aula;
- formare allievi che sappiano “leggere” i contesti di vita e perseguire gli obiettivi come persone autonome e responsabili;
- creare interdipendenze sociali, interculturali, multiple, reci-

proco riconoscimento tra gli studenti e l'insegnante.

Ridefinire il *contesto* di apprendimento dell'allievo in alternanza, pertanto, traendo elementi di riferimento sostanziali dall'approccio alle capacitazioni di Sen e Nussbaum, può diventare la via pedagogica *generativa* di un nuovo modo di vedere i processi di work based learning che vadano oltre il tecnicismo e una visione centrata sulla performance, ma siano viceversa focalizzati sugli aspetti essenziali per la formazione integrale dell'allievo. Tra questi sono fondamentali:

- apprendere *a essere* – svolgere un lavoro a regola d'arte per essere un buon cittadino e non solo, ma anche un buon lavoratore e artigiano (Sennett, 2008);
- apprendere *a vivere bene* – anche il *wellbeing* e la dimensione eudemonica;
- apprendere *a stare insieme* – partecipare, condividere, condividere reciproci aspetti della propria esperienza formativa e lavorativa.

Il punto di riferimento è la prospettiva dell'idea di occupabilità *non* schiacciata sul presente e sostanzialmente *non* di tipo *adattivo* ma ancorata allo sviluppo delle *capacità espansive* del soggetto in formazione verso un *agire* e un *pensare* nel contesto di scenari delle professioni e del lavoro che possano valorizzare la “generatività” e creatività dell'agire umano.

Occorre, dunque, in prospettiva futura, consolidare e integrare le *metodologie duali* a quello che richiedono gli scenari in evoluzione e le strategie europee VET. Dovranno essere riprogettati curricula che devono partire comunque da una formazione generale, fondamentale per apprendere un metodo di analisi, integrandola con la formazione pratica. Solo così è possibile una formazione integrale e armonica rispetto agli scenari futuri per i giovani. La formazione attraverso il lavoro può essere a mio avviso uno dei pilastri fondamentali per un approccio qualitativamente fondato sullo *sviluppo della persona*.

All'interno di questo quadro, è fondamentale formare una nuova classe di docenti che possano ricoprire anche il ruolo di tutor al fine di contribuire a *formare persone* "capacitanti" che siano in grado di diventare prima "buoni cittadini" e poi "buoni lavoratori". Senza formazione integrale della persona, infatti, non c'è occupabilità e senza occupabilità non c'è lavoro².

Bibliografia

- Alberici A. (2008). *La possibilità di cambiare, apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini G. (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini Associati.
- Balsamo U. (2015). *Apprendistato e Alternanza: i nodi irrisolti della Guida operativa del Miur*. Modena: Adapt, University Press.
- Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Costa M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Aniello F., Copparoni L., & Girotti L. (2012). Apprendere per il futuro. L'apprendistato tra riflessione pedagogica ed esperienza formativa. *Formazione, lavoro e Persona*, II(5).
- Delors J. (1997). *Nell'educazione un Tesoro. Rapporto Unesco della Commissione Internazionale sull'educazione per ventunesimo secolo*. Roma: Armando.
- Di Rienzo P. (2014). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'Università*. Roma: Anicia.
- Ellerani P. (2017). Modelli educativi e formativi per gli ambienti innovativi. In G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di Pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- European Commission (2013). *Work-Based Learning in Europe: Practices and Policy Pointers*. European Council 7-8 February 2013, Brussels.
- European Commission (2016). *A New Skills Agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Brussels, 10.6.2016 COM(2016) 381 final.

² Libro Bianco sul lavoro e competenze in Impresa 4.0 (2017), Adapt, Fim-CISL.

- Frasca R. (1994). *Mestieri e professioni a Roma. Una storia dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gentili C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova Secondaria*, 10.
- Marcone V.M. (2018). *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- MIUR (2015). *Attività di alternanza scuola-lavoro. Guida operativa per la scuola*. Roma.
- MIUR (2016). *Focus sull'alternanza scuola-lavoro, anno scolastico 2015-2016*. Roma: Statistica e Studi.
- Nussbaum M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- Polanyi K. (1944). *La grande trasformazione*. Torino: Einaudi.
- Raelin J.A. (2008). *Work-Based Learning. Bridging knowledge and action in the workplace*. San Francisco: John Wiley and Sons Ltd.
- Seghezzi F. (2015). *Come cambia il lavoro nell'Industry 4.0*. Modena: Adapt, University Press.
- Sen A.K. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Sen A.K. (1999). *Development As Freedom*. Oxford: University Press (trad. it., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori).
- Sennett R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Zago G. (2017). Il lavoro fra pensiero e formazione: dalla bottega alla fabbrica. In G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di Pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.