
Potenzialità e sfide del modello di apprendimento in alternanza scuola-lavoro.

CONTRIBUTO TEORICO

Potential benefits and challenges of work-based learning.

Rossana Sicurello, Università degli Studi Kore di Enna.

ABSTRACT ITALIANO

Nel contributo si discute il tema dell'alternanza scuola-lavoro. Studi internazionali condotti su esperienze di Work-Based Learning (WBL) e Work-Related Learning (WRL), evidenziano il potere educativo e formativo dei contesti di lavoro. Un simile approccio è alla base del modello italiano dell'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL). Viene segnalata la necessità di porre al centro del rapporto tra scuole e aziende la condivisione dei compiti, dei significati e dei vissuti che i percorsi di alternanza mobilitano.

ENGLISH ABSTRACT

The paper deals with the theme of school work alternance. International studies related to Work-Based Learning (WBL) or Work-Related Learning (WRL) experiences, highlight the educational and training power of workplaces. A similar approach is at the base of the Italian model of Alternation School-Work (ASW). The paper point the need to focus on the relationship between schools and world of work.

Premessa

In virtù dell'attuale dibattito europeo sul tema dell'integrazione scuola-lavoro (1) in quanto fattore principale di sviluppo economico e di inclusione sociale (Vecchiarelli, 2015), al sistema formativo e pedagogico viene sempre più richiesto di operare in stretta connessione con la società al fine di garantire processi di formazione e socializzazione per le nuove generazioni in un sistema di autonomie nel quale le istituzioni scolastiche hanno il compito di interpretare esigenze, attese e aspirazioni della comunità in cui operano in connessione con il mondo del lavoro. In Italia è con la Legge 13 luglio 2015 n. 107, "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti", che il sistema di alternanza scuola-lavoro si costituisce a pieno titolo come il "link" tra la formazione scolastica e il mondo del lavoro, inserendosi in quel processo di riorganizzazione critica dei saperi e delle conoscenze con cui oggi potere qualificare, nei contesti scolastici, processi di Work-Based Learning (Bertagna, 2013; Dalrymple, Kemp & Smith, 2014; Gibbs & Armsby, 2010, pp. 185-187). Tenendo in considerazione che, come affermato da Gentili (2012), il mondo dell'istruzione in Italia (specialmente quella tecnica e professionale) risulta connotato a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso da una netta separazione tra industria e scuola chiusa nella sua autoreferenzialità e, come sostenuto da Bertagna (2013), l'Italia appare connotata da una

Autore per la Corrispondenza:

Rossana Sicurello: Università degli Studi di Enna "Kore" - Facoltà di Psicologia e Scienze della Formazione, Cittadella Universitaria - 94100 Enna (EN). E-mail: rossana.sicurello@unikore.it

forte matrice idealistica di stampo gentiliano, che considera scuola e lavoro come due realtà separate e inconciliabili in cui prima si studia e solo dopo si lavora, l'alternanza scuola-lavoro appare come un valido strumento tramite cui il mondo della scuola e il mondo del lavoro, a partire da bisogni e prospettive diverse, possono dialogare e arricchirsi reciprocamente (Friso, 2014, pp. 55-70).

Il valore dell'integrazione tra apprendimento e lavoro è peraltro dimostrato da numerosi studi empirici internazionali condotti sulle esperienze di Work-Based Learning (WBL) o Work-Related Learning (WRL) che dimostrano l'efficacia di tali esperienze in quanto offrono agli studenti la possibilità di vivere e sperimentare importanti opportunità di apprendimento situato, di conoscere il mondo del lavoro, sviluppare competenze professionali e trasversali utili per chi è chiamato ad apprendere per tutta la vita (Worldwide, 2009), sostenere la motivazione per l'apprendimento (Hopkins, 2008, pp. 209-219), sperimentare l'efficacia di un rapporto con adulti come mentori nei luoghi di lavoro (Bennet, 2007, pp. 187-214) o l'inclusività dei luoghi di lavoro (Bennet, 2013, pp. 96-124; Del Gobbo, 2014), testare le loro competenze generiche, come la trasferibilità dalla teoria alla pratica (Furco, 1997), la loro capacità di gestire il tempo e le loro abilità comportamentali (Coll et al., 2009, pp. 14-35).

Dopo avere discusso circa il contesto pedagogico da cui si origina l'alternanza scuola-lavoro, nel contributo vengono presentati il dibattito e le ricerche condotti sul tema sia nel contesto nazionale che in quello internazionale al fine di metterne in evidenza i principali punti di forza: la connessione tra realtà diverse attuata nelle esperienze di alternanza scuola-lavoro rappresenta, infatti, un modo per alimentare nell'odierna società della conoscenza forme di apprendimento che hanno luogo in modo costante e diffuso nel tempo (lifelong learning) e che avvengono in contesti e luoghi diversificati (lifewide learning), non più limitati ai contesti tradizionali. Le esperienze di alternanza scuola-lavoro aiutano gli studenti ad acquisire la flessibilità necessaria a trasformare i problemi in opportunità e a sviluppare competenze trasferibili da un contesto ad un altro. È proprio grazie alle esperienze di alternanza scuola-lavoro che gli studenti possono riflettere sulle loro competenze, sulle employability skills, sul senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, risolvendo problemi reali che li riguardano da vicino (Morselli & Costa, 2014, pp. 193-209). In questo senso si può avanzare l'idea che l'alternanza scuola-lavoro (da ora in avanti ASL), grazie alla sua struttura connettiva, prepari i giovani ad affrontare la vita lavorativa, a vivere in un mondo globalizzato e in comunità di pratiche riflessive in cui si esprimono attraverso forme di partecipazione e di discussione, esercitando forme di cittadinanza attiva.

L'alternanza scuola-lavoro in Italia

La complessità che caratterizza l'attuale società postmoderna ha imposto numerosi interrogativi circa la significatività di percorsi formativi "tradizionali" e ha portato a considerare la sfida proveniente da opportunità formative aperte a confronti con l'ambiente reale. Attualmente, anche grazie alla ricerca in ambito pedagogico-didattico, che ha cercato di fornire soluzioni pratiche e differenti rispetto al modello trasmissivo di conoscenze e di abilità da docente a discente (Bruner, 1996; Gardner, 1983; Jonassen, 1997;

Perrenoud, 2000) e che ha fatto della pratica lavorativa un oggetto di studio rilevante (Lave & Wenger, 1991; Mezirow, 2003; Fabbri, 2007), mettendo in evidenza l'importanza dell'apprendimento legato all'esperienza pratica (Alessandrini, 2014; Bertagna, 2004; 2016, pp. 3-5; Costa, 2015; Fabbri, Melacarne & Ferro Allodola, 2015; Margiotta, 2006; Serio & Vinante, 2005; Tacconi, 2015; Zuccaro, 2012), scuola e lavoro costituiscono due ambiti della formazione umana divenuti ormai indispensabili nell'ambito di percorsi educativi che si propongono come fine quello di preparare i ragazzi e le ragazze alla vita (Vecchiarelli, 2015, p. 3).

In Italia, l'introduzione sistematica nei curricula scolastici dell'ASL come metodologia didattica distinta dall'apprendistato (Ballarino, 2013) è recente ed è proposta inizialmente come opportunità per gli studenti della scuola secondaria di secondo grado di integrare il proprio percorso di studi con momenti di formazione in azienda, anche per contrastare la dispersione scolastica (Pozzi & Pocaterra, 2007). È, infatti, con la 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", che viene introdotto lo strumento didattico con cui si prevede per gli studenti la possibilità di fare esperienza in una "realtà lavorativa", attraverso la progettazione e la realizzazione di percorsi integrati ed esperienziali efficaci. Poiché la formazione fondata sull'esperienza diventa progressivamente necessaria alla persona per adattarsi all'ambiente che gli è attorno, l'ASL diventa, con il passare del tempo, occasione di rinnovamento socio-culturale e formativo, sia nel sistema dei licei, sia nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale: i percorsi di alternanza scuola-lavoro sono regolamentati, pertanto, prima dal D.lgs. 15 aprile 2005 n. 77, "Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della Legge 28 marzo 2003, n. 53", che definisce gli obiettivi e le modalità organizzative dell'alternanza, poi dai DD.PP.RR. n. 87, 88, 89 del 2010 (Regolamenti di riordino degli istituti professionali, degli istituti tecnici e dei licei) e dalla Legge 15 luglio 2015 n. 107, "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti" (commi 33-43), nonché dal Decreto Dipartimentale 15 settembre 2015 n. 936, che fissa le finalità, i requisiti e le specifiche dei progetti ASL e i criteri di ripartizione delle risorse previste dal Fondo per il funzionamento delle istituzioni scolastiche (ex Legge 440/1997).

Punti di forza del modello di ASL proposto nella Legge n. 107/2015

La Legge n. 107/2015 introduce l'ASL come segmento formativo obbligatorio nel triennio della scuola secondaria di secondo grado, con un monte ore diversificato a seconda degli indirizzi di studio, allo scopo di favorire l'orientamento e l'avvicinamento degli studenti al mondo del lavoro. In particolare, la Legge n. 107/2015 presenta le seguenti misure: l'obbligatorietà estesa a tutte le classi degli ultimi tre anni delle superiori e a tutti gli indirizzi, compresi quelli liceali; un incremento delle ore di studio in azienda: 400 ore per i professionali e tecnici, 200 per i licei; l'ampliamento dei periodi di svolgimento, includendo quelli in cui l'attività didattica è sospesa, ovvero, nei periodi di vacanza; l'ampliamento del bacino dei soggetti imprenditoriali accoglienti, che comprende nuovi settori lavorativi rispetto a quelli fissati dal decreto attuativo del 2005; nuove risorse

aggiuntive a quelle già previste; la creazione di nuovi strumenti che potranno facilitare l'organizzazione dei percorsi formativi e favorire la qualità di attuazione e degli esiti di apprendimento, quali il Registro Nazionale dell'alternanza scuola-lavoro presso le Camere di Commercio e la Carta dei diritti e dei doveri degli studenti (2). La peculiarità dell'attuale proposta è quella di prevedere percorsi di formazione on-the-job anche in indirizzi di studio non direttamente orientati all'immissione diretta nel mondo del lavoro quanto piuttosto al proseguimento degli studi nel terzo livello di istruzione.

Particolarmente significativo è il ruolo dell'orientamento che traspare all'interno dell'alternanza scuola-lavoro in quanto processo che implica una presa di consapevolezza delle varie dimensioni del sé e, contemporaneamente, una percezione delle opportunità formative e lavorative disponibili, quindi, in quanto forma di autovalutazione e di ricognizione delle potenzialità personali in vista di scelte professionali adeguate (Biagioli, 2012); non meno importante è il riconoscimento del valore formativo dell'apprendere ad apprendere quale strumento fondamentale, perché estremamente flessibile ed adattivo, per potere essere attori nella knowledge society attraverso l'esercizio dei diritti di cittadinanza sostanziale (Alberici, 2008; Alberici & Di Rienzo, 2011).

Bisogna ad ogni modo constatare che anche se la relazione scuola-lavoro risulta fondamentale ai fini educativi e formativi dei ragazzi e delle ragazze, essa non può essere considerata affatto naturale, perché stabilita in forma obbligatoria attraverso una disposizione di legge (L. n. 107/2015, comma 33) e riguardante l'interazione tra due sistemi diversi e quindi estranei che devono, per poter interagire, sia negoziare un oggetto di attività comune, che utilizzare un linguaggio condiviso: le responsabilità della scuola nella co-progettazione e nella definizione di obiettivi condivisi con il sistema aziendale sono, infatti, svariate (3). Nella Legge n. 107/2015 si invita alla progettazione, attuazione, verifica e valutazione dei percorsi in alternanza sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di apposite convenzioni con la struttura ospitante, anche in virtù della concezione di quest'ultima in quanto luogo di apprendimento in cui lo studente sviluppa nuove competenze, consolida quelle apprese a scuola e acquisisce la cultura del lavoro attraverso l'esperienza. D'altro canto, le aziende ospitanti dovrebbero impegnarsi nella valorizzazione e nel riconoscimento del contributo che la scuola può dare all'obiettivo comune di accrescere la qualità dell'apprendimento dello studente in termini di qualificazione personale e professionale. Viene auspicata, pertanto, una strutturazione dei percorsi ASL in forma pienamente condivisa, nei quali sia contemplata una maggiore informazione da parte dell'istituzione scolastica sui linguaggi e sulle prassi del mondo aziendale, nonché la possibilità di vedere l'ASL come estensione dell'attività formativa all'esterno dell'aula, in contesti reali adeguatamente preparati ad accogliere gli studenti; questo in considerazione del fatto che la relazione della scuola con il territorio può diventare una relazione vitale (Olivetti Manoukian, 2005) in un'ottica di co-educazione, collaborazione e condivisione delle funzioni educative purché contempli al suo interno sia una progettazione condivisa dell'intero percorso, attraverso la costituzione di un Comitato Tecnico Scientifico (di rete o filiera/di territorio), che la definizione di un percorso individuale di apprendimento che tenga in considerazione lo sviluppo dei talenti e delle competenze degli studenti secondo l'ottica della personalizzazione educativa. Questa

prospettiva richiede, a monte, una riflessione sui rapporti tra i due sistemi e, in particolare, su se e quanto eventualmente questo debba comportare un adeguamento di uno dei due (pensiamo soprattutto alla scuola) alle logiche che regolano l'altro; comporta, altresì, sulla base dei fabbisogni della scuola, una connessione tra ASL, come metodologia per la qualificazione e l'integrazione di diversi tipi di contesti di apprendimento, e PTOF, come dimensione strategica della progettazione formativa del WBL nei diversi indirizzi di scuola.

La normativa prevede inoltre la valutazione e la certificazione di competenze condivise e integrate nel curriculum. Certificare l'esperienza e l'apprendimento in contesti di alternanza scuola-lavoro è utile non solo al fine di tradurre nella valutazione finale o nel curriculum studente da inserire nel Portale unico dei dati della scuola quanto svolto durante i suddetti periodi, ma attiene anche, e forse soprattutto, alla messa in trasparenza della finalità prima e ultima dei percorsi stessi, che è quella di arricchire la formazione delle persone che partecipano. Visto che l'istituto dell'ASL prevede che le attività programmate dalla scuola insieme all'azienda siano valutate e certificate come competenze acquisite dall'alunno, l'offerta e la domanda del mercato del lavoro dovrebbero procedere ad una costruzione intersistemica in cui il lavoro diventa il mezzo mentre la maturazione della persona risulta esserne il fine (Bertagna, 2004). Più in particolare, in merito alla certificazione delle competenze, nelle esperienze di ASL concorrono strategicamente due aspetti. Il primo riguarda la valutazione complessiva degli apprendimenti e delle competenze dello studente sia in contesto formale che in contesto non formale, per cui il "risultato" appare meno legato ad un semplice obiettivo di contenuto e maggiormente centrato sulla valutazione di processo; in questo modo viene attuato un passaggio dalla valutazione delle singole discipline a risultato multifattoriale di un processo che riconosce il valore degli apprendimenti acquisiti in modo informale e non formale, consentendone il riconoscimento in termini di competenze e di potenziale successo formativo dello studente. Peraltro, secondo la Legge n. 107/2015, le competenze sviluppate attraverso la metodologia dell'alternanza dovrebbero essere registrate e valutate negli scrutini intermedi e finali degli anni scolastici ricompresi nel secondo biennio e nell'ultimo anno del corso di studi e la valutazione di tali competenze concorre all'attribuzione del voto di profitto delle discipline coinvolte nell'esperienza di alternanza, del voto di condotta e del credito scolastico. Infine, le competenze, le conoscenze e le abilità acquisite dagli studenti, e debitamente certificate dalla scuola e dall'azienda, saranno tenute in considerazione nella terza prova scritta e nel colloquio in sede di Esame di Stato e registrate dall'istituzione scolastica nel certificato rilasciato ai sensi dell'art. 6 dei DD.PP.RR. nn. 87 e 88 del 2010, per gli istituti professionali e tecnici, e dell'art. 11 del D.P.R. 89 del 2010 per i licei; dunque, si auspica la definizione di un metodo di valutazione caratterizzato da osservazione strutturata e specifica, dall'uso di tecniche che permettono l'accertamento di processo e di risultato (accertamento delle competenze in ingresso, descrizione delle competenze attese al termine, accertamento delle competenze in uscita) attraverso la definizione di strumenti e azioni di osservazione del percorso individuale e di gruppo. Per quanto riguarda il secondo aspetto, si avverte la necessità di sviluppo di un sistema di autoanalisi da parte dell'Istituzione scolastica su indicatori prestabiliti, al fine di

inserire a pieno diritto l'ASL nel processo di miglioramento di istituto che proietti lo studente nel percorso di lifelong learning (4).

In tal senso, nell'ambito del modello di ASL previsto dalla Legge n. 107/2015, assume una importanza fondamentale la preparazione degli insegnanti a questo nuovo paradigma pedagogico-didattico: si ricorda il più recente piano di formazione per docenti di ruolo che, come previsto dal comma 124 della Legge n. 107/2015, diventa "obbligatoria, permanente e strutturale" ed in base al quale tutti i 750.000 docenti di ruolo saranno coinvolti per il prossimo triennio in un piano di formazione su nove priorità tematiche nazionali per la formazione, tra le quali figura quella relativa al dialogo scuola-lavoro (5). Si auspica, in questo caso, che il MIUR possa prevedere un piano di formazione specifica degli insegnanti all'ASL non solo perché questa può aiutare i giovani studenti ad affrontare in modo adeguato le sfide della complessità ma anche perché essa può costituire un'occasione di riqualificazione e di ammodernamento del sistema scolastico e degli insegnanti stessi i quali, attraverso il confronto con le aziende, possono sperimentare l'opportunità di acquisire nuove modalità didattiche finalizzate alla crescita delle competenze relazionali e decisionali degli studenti. Viene, altresì, auspicato un piano di formazione per le imprese al fine di renderle più consapevoli circa la valenza della responsabilità formativa che esse possono e dovrebbero avere nei percorsi di ASL.

Una diversa concezione di apprendimento: l'alternanza scuola-lavoro

Nel contesto sociale italiano, l'ASL è sicuramente una realtà in crescita e se da un lato risulta caratterizzata da alcune criticità, dall'altra rappresenta una sfida lanciata all'autonomia scolastica perché promuove il passaggio da un sapere dichiarativo ad un sapere procedurale, situato, fondato sulla pratica, che necessita di atti riflessivi, affinché ci sia presa di coscienza e una continua negoziazione di senso e significato (6): è lo studente, in situazione, ad attivare processi riflessivi atti a ri-comporre il senso dell'esperienza agita in un quadro complesso di significati che costantemente negozia con gli altri, attivando apprendimenti significativi non solo a livello cognitivo, ma anche affettivo e relazionale. Più in particolare, la suddetta metodologia formativa mira non solo alla semplice acquisizione di competenza tecnica, ma alla mobilitazione nel ragazzo della *métis*, ovvero dell'intelligenza lavorativa (Gentili, 2012), intesa come insieme di attitudini mentali che combinano l'intuizione, la sagacia, la previsione, l'elasticità mentale, la capacità di cavarsela, l'attenzione vigile, il senso dell'opportunità, permettendo lo sviluppo di una professionalità intesa sia come espressione di competenze tecniche, sia come capacità di agire e di mobilitare in modo proattivo il talento coerentemente con il proprio progetto esistenziale (Loiodice, 2009). In questo senso, l'Alternanza assume valenza formativa e diviene luogo centrale per lo sviluppo dell'identità personale, aiutando lo studente a sviluppare auto-orientamento e a prefigurarsi uno scenario professionale: grazie ad essa lo studente può riflettere sulle proprie aspettative e rappresentazioni iniziali, sull'attività svolta nei contesti lavorativi, sull'adeguatezza delle conoscenze acquisite e sulle competenze da sviluppare in futuro. L'ASL, pertanto, racchiude in sé tre valori pedagogici fondamentali: la centralità della persona; l'unitarietà del sapere, come insieme di *theoría* e *téchne*; l'affermazione del valore pienamente culturale ed educativo dell'attività pratica.

In tal senso, l'alternanza può essere definita come un metodo formativo attraverso il quale ci si allena consapevolmente ed intenzionalmente a considerare le conoscenze ed il sapere, le abilità e il saper fare, come mezzi da usare al fine di impadronirsi di competenze nella risoluzione di problemi concreti (Gentili, 2016, pp. 16-38). Coerentemente con quanto suggerito da Gentile e Pisanu (2014, p. 19), con l'alternanza si tiene conto del fatto che «gli studenti hanno un punto di vista unico sull'apprendimento» che «dovrebbe mobilitare l'attenzione degli adulti e anche risposte» ed «essere integrato nel fare scuola, offrendo opportunità reali per dare forma a una personalizzazione del processo di apprendimento».

Dal momento che, da un punto di vista pedagogico-didattico, l'alternanza si inserisce in un contesto di learning-by-doing, apprendimento situato e metodologie applicate in modelli formativi di impronta socio-costruttivista finalizzate allo sviluppo di competenze trasversali (Fabbri, Melacarne, & Ferro Allodola, 2015, pp. 65-77), risulta utile tenere in considerazione alcune coordinate teoriche attraverso cui leggere le potenzialità dell'ASL, come rilevato nei paragrafi che seguono.

L'ASL come contesto di interazione tra sistemi diversi

Negli ultimi anni, numerosi studi si sono occupati del problema del trasferimento delle conoscenze tra la scuola e il contesto di lavoro. Le più recenti ricerche sull'alternanza scuola-lavoro evidenziano che la significatività dell'apprendimento da parte degli studenti aumenta quando le esperienze condotte nel contesto scolastico e lavorativo sono parte di un progetto comune, condiviso e integrato da parte di tutti gli attori (Endedijk & Bronkhorst, 2014, pp. 289-311; Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto, 2014, pp. 43-70). Alla base di percorsi di alternanza scuola-lavoro potenzialmente efficaci, pertanto, stanno strategie adatte a favorire una connessione autentica o connectivity tra i due ambiti (Tynjälä, 2008, pp. 130-154) e continuità nelle azioni e nelle interazioni tra istituti scolastici e luoghi di lavoro conosciuta come boundary crossing (7) (Akkerman & Bakker, 2012, pp. 153-173; European Commission, 2013) in un'ottica di co-costruzione e di partecipazione tra due o più sistemi di attività che, seppur diversi nelle loro entità interne, interagiscono attraverso un oggetto comune di attività. In tal senso, la teoria storico-culturale dell'attività o Cultural Historical Activity Theory (CHAT) e l'annessa teoria dell'apprendimento espansivo (Engeström, 2001; Engeström, Pasanen, Toiviainen & Haavisto, 2006, pp. 47-77), che prevedono lo spostamento del focus d'indagine dall'individuo isolato all'intera organizzazione interagente, nonché all'oggetto dell'attività e ai prodotti/servizi in uscita, costituiscono una cornice teorica utile per illustrare i punti di forza insiti nelle esperienze di ASL. In particolare, il costrutto dell'apprendimento espansivo può essere usato per spiegare il processo di realizzazione di pratiche innovative come quella dell'ASL in quanto contesto in cui l'interazione tra il sistema scuola e il sistema azienda permette di capire la natura complessa delle attività negoziate, i ruoli dei singoli attori del sistema come mediatori di confine e gli esiti di un apprendimento inteso non più come acquisizione di conoscenze ma come partecipazione a pratiche fortemente situate.

Le esperienze di ASL a cui partecipano studenti, insegnanti e tutor, presuppongono un'interazione tra organizzazioni e relativi membri che attraversano regolarmente i confini dall'una all'altra, come avviene per gli studenti nei periodi di formazione a scuola e di

alternanza in azienda. I punti di vista contrastanti - ad esempio in merito a che cosa debba essere imparato a scuola per essere competenti sul posto di lavoro e a come si possa essere competenti e professionali sul posto di lavoro sulla base delle teorie apprese in aula - possono essere utilizzati per sollevare una discussione partecipata che conduce ad apprendimenti importanti nei sistemi di attività scuola-lavoro oppure «al confine» fra i due mondi, sulla scia di quello che viene chiamato Change Laboratory (Engeström et al., 1996, pp. 10-17; Virkkunen & Newnham, 2013) (8). Sulla base di quanto sostenuto da Akkerman e Bakker (2012), il fatto stesso che gli studenti, durante le esperienze di ASL, appartengano contemporaneamente a due sistemi di attività con comunità, regole, strumenti e divisione del lavoro diversi, causa quasi naturalmente la nascita di problematiche che, se discussi in un'atmosfera positiva e capacitante, portano al loro superamento e al miglioramento dell'interazione fra le due organizzazioni interagenti. Il confronto anche emotivo tra i partecipanti sulle problematiche via via emerse e la nascita di punti di vista diversi tende a generare quella dialettica che dà luogo a nuove idee arricchite progressivamente di dettagli messe in pratica con i relativi aggiustamenti e progressivamente generalizzate all'intera organizzazione. Su un piano individuale, l'utilizzo delle narrazioni come autobiografie dell'imparare secondo la prospettiva bruneriana, consente di comprendere ciò che la persona pensa di aver fatto, i motivi del suo comportamento, la sua descrizione della situazione: le storie servono per discernere le intenzioni degli altri (Smorti, 1997), per pensare al futuro e mettere in ordine la vita (Batini, 2011), per costruire la propria identità (Batini & Zaccaria, 2000), per orientarsi (Batini & Surian, 2008). Questi aspetti concorrono a rendere l'ASL una pratica efficace sia in termini di sistema, sia in termini di apprendimento realizzato attraverso l'esperienza, poiché intesa come pratica situata e contestualizzata anziché come fenomeno isolato.

L'ASL come occasione di apprendimento esperienziale, situato e trasformativo

Nelle esperienze di alternanza, scuola e lavoro promuovono insieme apprendimento esperienziale (Kolb, 1984; Reggio, 2011), situato (Chaiklin & Lave, 1993; Lave & Wenger, 1991) e trasformativo (Mezirow, 2003; Akkerman, Bakker, 2011) all'interno di comunità di pratiche che consentono agli studenti di apprendere strumenti e strategie utili a svolgere un lavoro di cui non hanno ancora piena padronanza. Nello specifico, l'ASL permette di sperimentare un apprendimento all'interno di situazioni sociali in cui sono favorite forme di partecipazione sociale che forniscono il contesto appropriato per il compiersi dell'apprendimento. Questo approccio incoraggia gli studenti ad un'analisi comparativa dei contesti di apprendimento, sia nel lavoro come tirocinanti, sia a scuola in qualità di studenti, andando al di là del modello di riflessione scuola-centrico basato sul semplice riconoscimento delle nuove competenze e conoscenze acquisite: l'ASL, infatti, dà modo di sperimentare una forma di apprendimento situato (Resnick, Säljö, Pontecorvo, Burge, 1997), poiché si realizza all'interno di uno specifico contesto, sia in senso fisico-spaziale, sia in senso culturale e socio-relazionale, nonché una forma di un apprendimento esperienziale o *experiential learning* poiché assume l'esperienza e l'opportunità di riflettere e discutere su di essa come criterio ordinatore della formazione. Il suddetto concetto viene sottolineato anche dalle cosiddette teorie dell'organizzazione che

riconoscono la rilevanza delle conoscenze situate (Alastra, Kaneklin & Scaratti, 2012), oltretutto la necessità di partire da problematiche concrete riconosciute dalle persone in situazione organizzativa e configurantesi come un processo di costruzione sociale che parte dall'esperienza lavorativa dei soggetti (Kaneklin, Piccardo & Scaratti, 2010).

L'ASL rappresenta, altresì, un valido supporto all'azione pedagogico-didattica perché favorisce la motivazione e la capacità di ricerca dell'adolescente: la realtà lavorativa, che include relazioni tra persone, gruppi, strumenti e comunità di pratiche, conferisce all'adolescente che apprende la possibilità di raggiungere diversi livelli di "expertise", che influenzano il senso della sua identità professionale e sociale. Stare in aula e stare in azienda rappresentano per lo studente due momenti formativi per la costruzione dell'identità, attraverso lo sviluppo di forme di autovalutazione del sé in relazione all'esperienza (Pozzi & Pocaterra, 2007). Il processo di costruzione dell'identità si caratterizza per la stretta connessione che intercorre tra concezione del sé e il riconoscimento sociale da parte dell'altro, che nel caso specifico dell'ASL, lo studente esplica attraverso un duplice processo di partecipazione/reificazione: ciò che gli studenti diventano dipende dalle transizioni in cui sono implicati. La formazione professionale, precedentemente identificata come campo di promozione di apprendimenti strumentali, di skills, di informazioni, può essere tematizzata, pertanto, come un processo di trasformazione collegato con la de-costruzione e ri-costruzione dell'identità di un soggetto individuale o di una comunità. L'alternanza scuola-lavoro per lo studente rappresenta una valida occasione non solo per apprendere dall'esperienza lavorativa ma anche per potenziare la capacità di interpretare le informazioni e di riaggregarle in schemi comportamentali personali nuovi (Ribolzi, 2004, p. 73), attraverso i quali interpretare e trasformare la realtà, imparando a negoziare e a validare i significati attraverso un processo di riflessione che consente di elaborare in maniera critica l'esperienza stessa. L'apprendimento trasformativo sperimentato nelle esperienze di ASL può essere visto come l'epistemologia di come gli studenti imparino a pensare in modo autonomo, anziché agire sulla base di credenze, valori, sentimenti e giudizi assimilati da altri, diventando consapevoli dell'influenza esercitata dalla storia personale e dalla biografia di ognuno sul modo in cui si costruisce e si valida il significato. Con l'ASL, lo studente costruisce significati trasformando l'osservazione riflessiva in sperimentazione attiva: diventare riflessivi è infatti il frutto di un processo non solo cognitivo che attiva una vera e propria dinamica di auto-sviluppo (Mezirow, 2003; Cranton, 2006; Taylor & Cranton, 2013) e richiede una pratica continua nonché un contesto apprenditivo facilitante (Mälkki, 2012). Grazie alla sinergia tra teoria (scuola) e prassi (azienda) si generano processi continui di trasformazione cognitiva, apprenditiva e bio-psico-sociale in una dimensione condivisa, dove tutti sono protagonisti del processo di apprendimento della comunità, oltre che del proprio. In questo senso, in accordo con Cooley (1902), lo sviluppo del sé risulta strettamente connesso all'interazione con gli altri.

Alternanza come promozione di traiettorie di partecipazione

Particolarmente utile è il riferimento ad un'altra teoria elaborata sempre all'interno di un approccio di matrice neo-vygotskijana e proposto per studiare contesti professionali

descritti oltre che come sistemi di attività anche come comunità di pratica (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), costruito, quest'ultimo, basato su una concezione dell'apprendimento come processo legato alla partecipazione a pratiche contestualizzate e situate (Resnick, Säljö & Pontecorvo, 1997; Salomon, 1993, pp. 111-138) e che influenza ed interagisce in maniera dinamica con i processi di costruzione identitaria (Wenger, 1998). Gli studi di Lave e Wenger (1991) costituiscono dei riferimenti fondamentali in relazione all'apprendimento come pratica sociale e alla sua possibilità di realizzazione attraverso la partecipazione alle pratiche della comunità. In particolare, il concetto di partecipazione periferica legittimata (Lave & Wenger, 1991) ben evidenzia come nelle diverse comunità la progressione dell'imparare avvenga da posizioni più periferiche a posizioni più riconosciute che sanciscono un passaggio verso la competenza esperta. I suddetti riferimenti teorici portano a ritenere che affinché l'esperienza realizzata nei contesti di lavoro sia formativa e quindi equivalente ma non uguale (9) a quella prevista nel segmento scolastico, occorre che lo studente abbia la possibilità di accedere e di fare parte della comunità nella quale è inserito e possa avere accesso alle pratiche che in essa hanno luogo all'interno di una cornice partecipativa. In particolare, nell'ASL gli studenti devono vedere realizzata la possibilità di entrare nei contesti lavorativi come membri a pieno titolo e legittimati; devono, altresì, sperimentare l'opportunità di confrontarsi con le attività che connotano la comunità di pratica, anche se da posizioni periferiche: le pratiche non appartengono solo ai membri esperti di una comunità, ma attraverso processi di «partecipazione periferica legittimata» sono messe a disposizione degli apprendisti che, grazie alla loro particolare posizione, apprendono attraverso la possibilità di agire, sperimentare e, anche, sbagliare: in questo modo si prefigurano nuove «traiettorie di partecipazione» all'interno delle pratiche condivise di una comunità. In questo processo i tutor sono di importanza fondamentale perché assumono il ruolo di figure specializzate in grado di attivare forme di negoziazione di significato che consentono allo studente di apprendere dall'esperienza. Possono inoltre fungere da «ponte» tra le due comunità, scuola e lavoro, attraverso la progettazione condivisa e la realizzazione di artefatti che consentono lo scambio di linguaggi e saperi in un processo di mutua trasformazione. In tal senso, i tutor divengono figure fondamentali di intermediazione e favoriscono il superamento dei confini. Nello specifico, la relazione che si crea tra lo studente e il tutor presente in azienda è molto importante per quanto concerne l'attaccamento alla realtà lavorativa e il progresso percepito nelle competenze acquisite (Wing Yan & Wai Mui Yu, 2007). Questo avviene, in particolare grazie all'azione di guida che il tutor svolge, al feedback che offre, alla sua capacità di proporre compiti sfidanti ma superabili e di consentire una adeguata assunzione di autonomia, evitando così il rischio di demotivazione (Metso, 2014; Metso & Kianto, 2014). Il ruolo dell'insegnante è, invece, centrale soprattutto nel sostenere l'integrazione tra i due contesti di apprendimento e nel favorire la riuscita dello studente (Torre, 2016, pp. 137-154). L'acquisizione di conoscenza e il raccordo tra conoscenze diverse ha luogo, però, attraverso percorsi multipli, fra loro interagenti, determinati anche dalle diverse comunità sociali a cui la persona appartiene. Ciò significa che l'apprendimento individuale non può rispondere a standard e fasi predefinite, lineari e segmentate: per cogliere le potenzialità di ciascuno, è necessario

offrire agli studenti le condizioni per seguire un proprio percorso all'interno di un processo ricorsivo e reticolare, in cui ognuno possa autodeterminare il proprio itinerario di apprendimento, attraverso la molteplicità delle vie potenzialmente percorribili.

L'ASL come promozione dell'agentività

Nel mondo professionale sempre più caratterizzato dalle cosiddette *boundaryless careers* (Mirvis & Hall, 1994) e dalle *protean careers* (Arthur & Rousseau, 1996), accanto allo sviluppo di capacità di tipo tecnico-professionale diventa centrale la promozione di una *agency personale* capace di modificare, ripensare e riqualificare il proprio talento a partire dalla propria libertà di azione e scelta, dalla personale attitudine all'apertura e alla disponibilità a compiere un'attività intellettuale sull'agire che muove dall'agire, dalla propensione ad apprendere nel lavoro coniugando pensiero e azione, combinando fare e pensare come fare al meglio, grazie a una flessibilità che diventa plasticità cognitiva a supporto delle *capabilities* del soggetto (Costa, 2014). La parte significativa della formazione in alternanza scuola-lavoro, dunque, risiede nella possibilità di generare nello studente le capacitazioni (Sen, 2000) necessarie per appropriarsi delle diverse risorse/opportunità/competenze maturate nei contesti lavorativi al fine di promuovere la realizzazione della propria persona all'interno di una prospettiva progettuale (Costa, 2011). Lo spirito di iniziativa, l'atteggiamento proattivo, il pensiero creativo, la capacità di imprenditorialità (COM, 2006), la capacità di accettare e gestire il rischio costituiscono il cuore di quelle competenze intangibili di tipo strategico (Loiodice, 2012) che attivano nello studente una *agency capacitante* (Costa, 2014). Promuovere la capacità di posizionarsi attivamente nella vita sociale produttiva richiede allo studente consapevolezza sociale, partecipazione, responsabilità, capacità di riflessività (Siebert & Walsh, 2013); questo presuppone non solo un innalzamento dei livelli di apprendimento, ma anche e soprattutto lo sviluppo del pensiero critico-riflessivo e dell'agentività, valorizzate attraverso un modello di capacitazione dei propri progetti di vita personali e professionali (Fiorentino, 2012). L'esperienza in ambito lavorativo diventa formativa se, unitamente all'acquisizione delle competenze e conoscenze tecniche, si attiva un processo di responsabilizzazione del/della ragazzo/a in formazione che trova una sintesi nell'acquisizione del sistema di «autorealizzazione del sé, concetto più complesso e articolato, in quanto implica la riflessività dell'agire stesso, il discernimento, la *scepsi*» (Ardoino, 2004, p. 93). Tale visione richiede un nuovo modo di intendere il ruolo dei giovani studenti coinvolti in alternanza scuola-lavoro basato su modalità flessibili e sulla partecipazione condivisa con tutor e docenti. In particolare, l'esperienza pratica dovrebbe essere progettata per promuovere il fare consapevole sulla base di compiti autentici; l'alternanza dovrebbe prevedere momenti di riflessività dei saperi dalla teoria alla pratica che permettano agli allievi di decodificare il modello teorico e ricomporlo in termini di competenze connesse con la molteplicità dei contesti che hanno di fronte; infine, l'alternanza dovrebbe attivare processi di partecipazione di tutti i soggetti coinvolti per promuovere apprendimento/formazione ma anche la costruzione di artefatti condivisi, come ad esempio progetti di miglioramento didattico del tirocinio nell'alternanza scuola-lavoro.

Considerazioni conclusive

A partire dalle riflessioni sopra evidenziate, nelle esperienze di ASL risulta possibile leggere l'opportunità formativa che deriva da forme di apprendimento nei contesti di lavoro, l'importanza della pratica nei processi di costruzione della conoscenza, l'apprendimento come cammino progressivo da parte del novizio all'interno della comunità per appropriarsi di una pratica in una cornice sociale di partecipazione e appartenenza, l'azione trasformativa della conoscenza grazie a dispositivi riflessivi attivati dal soggetto in situazione. L'alternanza scuola-lavoro può essere considerata altresì come uno strumento utile per incrementare l'agency degli studenti attraverso forme di partecipazione attiva, qualificando la competenza relativa al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità; stimolando alla riflessione sulle pratiche lavorative e scolastiche, facendo sì che le esperienze vissute sul posto di lavoro vengano integrate con quelle scolastiche; conducendo ad un miglioramento e ad una generalizzazione delle pratiche esistenti al confine tra scuola e lavoro. Il fatto di lavorare insieme per risolvere i problemi fa emergere una realtà di partecipazione supportata da un'atmosfera cooperativa che fa leva su una collegialità partecipata capace di attivare legami territoriali generativi per migliorare/innovare la didattica (rimotivazione allo studio; accelerazione dei processi di apprendimento in prospettiva lifelong learning), l'orientamento (acquisizione di una conoscenza del mondo del lavoro e delle capacità richieste; scoperta delle vocazioni personali), la professionalizzazione del curriculum (maggiore opportunità di conoscenza della cultura del lavoro; acquisizione di alcune capacità trasversali che avvicinano a una professionalità completa).

Le esperienze di ASL costituiscono anche un contesto di sperimentazione che introducono progressivamente nelle classi tipologie alternative di insegnamento e un siffatto scenario impone il superamento del modello tradizionale "scuola-centrico", promuovendo un apprendimento sociale e partecipativo e attivando processi di consapevolezza, cambiamento, capacitazione che coinvolgono soggetti (studenti, docenti e tutor), istituzioni (scuola, impresa) e contesti territoriali. In questo modo l'ALS impone la necessità di una ri-definizione dei curricoli scolastici in cui possa essere riservata una maggiore attenzione alla natura situata, distribuita, attiva e riflessiva della conoscenza secondo il principio dell'equivalenza formativa che muove dalla necessità di inserire l'ASL nei curricoli stessi a partire dal presupposto della pari dignità, e quindi dell'equità, tra i diversi saperi teorici e pratici. L'alternanza, in questa logica, diventa una valida occasione di cambiamento e sviluppo scolastico grazie alla quale promuovere una visione della scuola sia come ambiente di ricerca ove studiare i modelli di integrazione con altre pratiche ed esperienze lavorative, sia come luogo di formazione, nel quale promuovere negli insegnanti, attraverso percorsi di ricerca-azione, una nuova mentalità e un nuovo approccio ai problemi della didattica per competenze attraverso forme di cooperazione in cui tutti i partecipanti sono chiamati a mettere in comune le esperienze, a confrontarle, a collaborare. Il potenziamento dell'alternanza passa però anche attraverso la valorizzazione dell'autonomia dei soggetti e il rafforzamento delle loro relazioni nel territorio, con le imprese locali, le organizzazioni sociali e le associazioni professionali. In tale direzione risultano centrali le funzioni di tutoraggio, accompagnamento e mediazione culturale tra

personale docente dell'istruzione e i tutor aziendali, necessari per conseguire gli obiettivi della differenziazione e della personalizzazione. L'alternanza con il mondo del lavoro e delle professioni diventa la trama di partecipazione e creazione di legami significativi di apprendimento che richiedono, dunque, un certo "sforzo di partecipazione" volto alla negoziazione e rinegoziazione del significato all'interno di un vero e proprio percorso di integrazione e coinvolgimento sociale imprescindibile dalla pratica e dall'identificazione con le pratiche. L'esperienza, affiancata dal pensiero riflessivo, è alla base del processo di costruzione del significato e della conoscenza poiché crea le premesse che permettono ai soggetti di sviluppare la capacità di apprendere ad apprendere lifelong.

Note

- (1) La diffusione di forme di apprendimento basato sul lavoro di alta qualità è al centro delle indicazioni europee in materia di istruzione e formazione degli ultimi anni. Si ricordano quelle principali: la Strategia Europa 2020 basata sullo sviluppo di un'economia intelligente, sostenibile e solidale, istruzione, occupazione, innovazione, integrazione e clima-energia; il documento Europeo Youth on the Move del 2011 che sottolinea la necessità di mobilità e cooperazione fra mondo del lavoro, istituzioni educative e ricerca come volano per aiutare i giovani a raggiungere il loro pieno potenziale e per aumentarne l'occupabilità; l'European Alliance for Apprenticeships del 2013, documento di sintesi delle posizioni europee sulla formazione on the job, che mira in particolare all'utilizzo dell'istituto dell'apprendistato e, più in generale, di tutti gli strumenti di alternanza scuola-lavoro; la dichiarazione del 15 ottobre 2013 attraverso cui il Consiglio europeo ha precisato che tutti i percorsi educativi "work-based" sono considerati strumenti efficaci per promuovere l'occupazione giovanile, in particolare, grazie alla formazione di competenze che sono richieste e rilevanti nel mercato del lavoro.
- (2) Si veda la Guida operativa MIUR 2015 sull'alternanza scuola-lavoro.
- (3) Per una maggiore conoscenza dello stato dell'arte del dialogo scuola-lavoro in alcune scuole italiane, si suggerisce di consultare l'articolo di Gentili (2016, pp. 16-37) e di Morselli e Costa (2014, pp. 193-209) che segnalano la necessità di porre al centro del rapporto tra scuole e aziende un dispositivo di «condivisione profonda» dei compiti, dei significati e dei vissuti che i percorsi di alternanza mobilitano.
- (4) Il riferimento è al RAV (Rapporto di Autovalutazione), previsto dal DPR 80/13, e al connesso Piano di Miglioramento che interessa le pratiche educative e didattiche e le pratiche gestionali ed organizzative, per agire in maniera efficace sulla complessità del sistema scuola.
- (5) Nel piano di formazione docenti 2016-2019 del Miur, saranno coinvolti tutti i docenti di ruolo per un totale di circa 750 mila persone. Nove le priorità tematiche dei corsi: autonomia organizzativa e didattica; didattica per competenze, innovazione metodologica e competenze di base; competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento; competenze di lingua straniera; inclusione e disabilità; coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile globale; integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale; scuola e lavoro; valutazione e miglioramento.
- (6) Il contributo di Tino e Fedeli (2015, pp. 213-231) evidenzia, in particolare, i punti di forza, ma anche la causa delle criticità legate al nostro sistema di ASL.
- (7) Il concetto di boundary crossing viene utilizzato in diversi ambiti come, ad esempio, l'organizzazione di programmi universitari professionalizzanti, la riconversione professionale, la formazione in ASL. Il costrutto indica lo sforzo che deve essere fatto per entrare in territori e campi del sapere diversi da quelli abituali, in ambiti con caratteristiche simboliche e culturali differenti da quelle usuali (Flynn et al., 2016; Zitter, Hovee & de Bruijn, 2016). Esso rende quindi necessaria la riconcettualizzazione condivisa di un oggetto comune a cui viene ridata

unitarietà. Nel caso specifico, ci si riferisce alla costruzione di uno stesso nucleo di competenze da parte di uno stesso studente che agisce in due contesti differenti.

- (8) Di matrice finlandese, il Change Laboratory è stato provato in diversi ambiti dell'industria, dei servizi e delle istituzioni governative fra cui la scuola, per discutere sui problemi che affliggono il sistema di attività. In una versione di Change Laboratory chiamata "Attraversamento dei confini", i rappresentanti di diverse organizzazioni si incontrano per discutere dei problemi «ai confini» delle loro organizzazioni.
- (9) Il principio dell'equivalenza formativa fra l'esperienza educativa in aula e l'esperienza educativa in ambienti di lavoro viene previsto dall'Art. 4 della Legge n. 53 del 28 marzo 2003 all'interno dell'Alternanza Scuola-Lavoro che prevede che gli studenti tra i 15 e 18 anni possano frequentare la propria formazione scolastica con le modalità dell'"alternanza".

Bibliografia

- Alastra, V., Kaneklin, C., & Scaratti, G. (2012). *La formazione situata. Repertori di pratica*. Milano: Franco Angeli
- Alessandrini, G. (2014). *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*. Lecce: Pensa multimedia
- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare*. Milano: Franco Angeli
- Alberici A., & Di Rienzo, P. (2011). *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell'università*. Roma: Anicia
- Akkerman, S., F., & Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5,153–173
- Akkerman, S., F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81,132-168
- Ardoino, J. (2004). *Propos actuel sur l'éducation*. Paris: L'Harmattan
- Arthur, M., B., & Rousseau, D.M. (1996). Conclusion: A lexicon for the new organizational era. In M., B. Arthur & D., M. Rousseau, *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era* (pp. 370-382). New York: Oxford University Press
- Ballarino, G. (2013). *Istruzione, formazione professionale, transizione scuola-lavoro. Il caso italiano in prospettiva comparata*. Firenze: IRPET
- Batini, F. (2011). Le storie per l'empowerment. *LifeLong Learning*, 7(17/18)
- Batini, F., & Surian, A. (2008). *StOrientando: un progetto e una ricerca sull'orientamento narrativo*. Lecce: Pensa Multimedia
- Batini, F., & Zaccaria R. (Eds.) (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: Franco Angeli
- Bennet, J., V. (2007). Work-Based Learning and social support: relative influences on high school seniors' occupational engagement orientations. *Career and Technical Education Research*, 32(3), 187–214
- Bennet, S., M., & Gallagher, T., L. (2013). High school students with intellectual disabilities in the school and workplace: multiple perspectives on inclusion. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 96–124
- Bertagna, G. (2016). Ad alternanza continua. *Nuova secondaria*, 33(10), 3–5
- Bertagna, G. (2013). Lavoro, scuola, apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione. *Prospettiva EP*, 3, 23-38
- Bertagna, G. (Ed.) (2004). *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*. Milano: Franco Angeli
- Biagioli, R. (2012). Orientamento e formazione. *Me.Tis. Mondi educativi. Temi, immagini, suggestioni*, 1(6). Disponibile da <http://www.metis.progedit.com/anno-ii-numero-1-giugno-2012-orientamenti-temi/37-saggi/223-orientamento-e-formazione.html>
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press (trad. it. La cultura dell'educazione, Milano, Feltrinelli, 1997)
- Chaiklin, S., Lave, L. (1993). *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press

- COM (2006/962/CE). Raccomandazione del consiglio europeo e del parlamento relativa a Competenze chiave per l'apprendimento permanente, 18 dicembre 2006
- Coll, R., K. et al. (2009). An exploration of the pedagogies employed to integrate knowledge in workintegrated learning. *Journal of Coopertative Education & Internships*, 43(1), 14-35
- Cooley, G., H. (1902). *Human nature and the social order*. New York, Chicago Sons: Scribner's
- Costa, M. (2015). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli
- Costa, M. (2014). Capacitare l'innovazione sociale. In G. Alessandrini (Ed.), *La pedagogia di Martha Nussbaum* (pp. 214-228). Milano: Franco Angeli
- Costa, M. (2011). Agency formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, 3, 42-58
- Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Dalrymple, R., Kemp, C., & Smith, P. (2014). Characterising Work-Based Learning as a Triadic Learning Endeavour. *Journal of Further and Higher Education*, 38(1), 75-89
- Del Gobbo, G. (2014). Le buone pratiche per l'inserimento socio-lavorativo di adolescenti con disabilità psichica: Presupposti metodologici alla ricerca, Dallo studio di caso alle buone pratiche, I risultati dell'indagine. In: AA.VV. *Prevenire si può. Analisi delle misure di accompagnamento per i giovani con disagio psichico* (pp. 124-134). Roma: Isfol
- Endedijk, M., D., & Bronkhorst, L., H. (2014). Students' learning activities within and between the contexts of education and work. *Vocations and Learning*, 7, 289-311
- Engeström, Y. (2001). *Activity theory as a framework for the study of organizational transformations. Knowing in Practice*. Italy: University of Trento
- Engeström, Y. Pasanen A., Toiviainen, H., & Haavisto, V. (2006). Expansive Learning as Collaborative Concept Formation at Work. In: *New learning challenges: Going beyond the industrial age system of school and work* (pp.47-77). Osaka: Kansai University Press
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & E' Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Life Long Learning in Europe*, Vol. 2, 10-17
- European Commission (2013). Work-based learning in Europe. Practices and policy pointers. Disponibile da http://ec.europa.eu/education/policy/vocationalpolicy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*. Roma: Carocci
- Fabbri, L., Melacarne, C., & Ferro Allodola, V. (2015). Apprendere dai contesti di pratica situata: modelli didattici innovativi nell'alternanza scuola-lavoro. *Educational Reflective Practices*, 65-77
- Fiorentino, S. (2012). Orientamento nella prospettiva dell'educazione permanente, *Me.Tis. Mondi educativi. Temi, immagini, suggestioni*, II(1). Disponibile da <http://metis.progedit.com/anno-ii-numero-1-giugno-2012-orientamenti-temi/75-ex-ordium/200lorientamento-nella-prospettiva-delleducazionepermanente.html>
- Flynn, M., C., Pillay, H., & Watters, J. (2016). Industry-school partnerships: boundary crossing to enable school to work transitions. *Journal of Education and Work*, 29(3), 309-331
- Friso, V. (2014). Un modello di alternanza scuola-lavoro per la provincia di Trento: la sperimentazione. *RicercaAzione*, 6, 55-70
- Furco, A. (1997). *School-sponsored service programs and the educational development of high school students*. Unpublished doctoral dissertation, University of California at Berkeley

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books
- Gentili, C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova secondaria*, 10, 16-37
- Gentili, C. (2012). *Scuola e impresa, teorie e casi di partnership pedagogica*. Milano: FrancoAngeli
- Gentile, M., & Pisanu, F. (2014). Editoriale. Con la voce degli studenti. *RicercaAzione*, 6, 19-23
- Gibbs, P., & Armsby, P. (2010). Higher Education Quality and Work-Based Learning: Two Concepts Not yet Fully Integrated. *Quality in Higher Education*, 16(2), 185-187
- Hopkins, A., E. (2008). *Work-Related Learning: hearing students voices*. *Educational Action Research*, 16(2), 209-219
- Jonassen, D., H. (1997). Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *ETR&D*, 45(1), 65-94
- Kaneklin, C., Piccardo, C., Scaratti, G. (2010). *La ricerca-azione: cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Cortina
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Loiodice, I. (Ed.) (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit
- Loiodice, I. (2012). Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi «schiacciare» dal cambiamento. *Me.Tis. Mondi educativi. Temi, immagini, suggestioni*, 1. Disponibile da <http://www.metis.progedit.com/anno-ii-numero-1-giugno-2012-orientamenti-temi/37-saggi/224-orientamento-come-educazione-alla-transizione-per-non-farsi-schiacciare-dal-cambiamento.html>
- Malkki, K. (2012). What it takes to reflect? Mezirow's theory of transformative learning revisited. *Lifelong Learning in Europe*, 17, 44–53
- Margiotta, U. (2006). Il significato dell'alternanza oggi. In U. Margiotta, G. Tortorici (Ed.), *ASL Compendio* (pp. 27-39). Siracusa: Rete Scuola Sicilia
- Metso, S. (2014). Vocational students' perspective on organizational factors enhancing workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 56(5), 381–396
- Metso, S., & Kianto, A. (2014). Vocational students' perspective on professional skills workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 26(2), 128–148
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, trad. it., Milano: Cortina
- Mirvis, P.H. & Hall, D.T. (1994). Psychological success and the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 365-380
- Morselli, D., & Costa, M. (2014). Il laboratorio di attraversamento dei confini nell'alternanza scuola-lavoro. *RICERCAZIONE. Ricerca educativa, valutativa e studi sociali sulle politiche e il mondo giovanile*, 6(2), 193-209
- Olivetti Manoukian, F. (2005). Re/immaginare il Lavoro Sociale. Appigli per una nuova progettualità, *I Geki di Animazione Sociale*. Torino: Gruppo Abele

- Perrenoud, P. (2000). *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation: Université de Genève
- Pozzi, S., Pocaterra, R. (2007). *Ragazzi sospesi. Un modello territoriale di alternanza scuola-lavoro per la prevenzione della dispersione scolastica.* Milano: Franco Angeli
- Reggio, P. (2011). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale.* Roma: Carocci
- Resnick, L., B, Säljö, R., Pontecorvo, C., & Burge, B. (Eds.) (1997). *Discourse, Tools and Reasoning: Essay on Situated Cognition.* Berlin-New York, Springer
- Ribolzi, L. (2004). Il significato dell'alternanza nei percorsi formativi. *L'alternanza scuola-lavoro. Annali dell'Istruzione*, 1, 71-75
- Salomon, G. (1993). No distribution without individuals' cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 111-138). New York: Cambridge University Press
- Serio, L., & Venante, M. (2005). *Viaggio nell'alternanza scuola-lavoro: territori di integrazione tra il mondo della scuola e il mondo delle imprese.* Milano: Il Sole 24 ore
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia.* Milano: Mondadori
- Siebert, S., & Walsh, A. (2013). Reflection in Work-Based Learning: Self-Regulation or Self-Liberation? *Teaching in Higher Education*, 18(2), 167-178
- Smorti, A. (Ed.) (1997). *Il sé come testo.* Firenze: Giunti
- Tacconi, G. (2015). *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione.* Roma: LAS
- Tino, C., & Fedeli, M. (2015). L'Alternanza Scuola-Lavoro: uno studio qualitativo. *Form@re*, 15(3), 213-231
- Torre, E., M. (2016). Nuove competenze per l'insegnante di scuola secondaria di secondo grado: l'alternanza scuola-lavoro. *Form@re*, 16(2), 137-154
- Taylor, E., & Cranton, P. (2013). A Theory in progress? Issues in Transformative Learning Theory. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(1), 3-47
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154
- Vecchiarelli, M. (2015). *Alternanza scuola-lavoro: Analisi di percorsi curricolari nazionali e transnazionali.* Roma: Edizioni Nuova Cultura
- Virtanen, A., Tynjälä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Factors promoting vocational students' learning at work: study on student experiences. *Journal of Education and Work*, 27(1), 43-70
- Virkkunen, J., & Newnham, D., S. (2013). *The Change Laboratory: A tool for collaborative development of work and education.* Rotterdam: Sense Publishers
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity.* Cambridge University Press
- Wing Yan, T., & Wai Mui Yu, C. (2007). Social interaction and adolescent's learning in enterprise education. An empirical study. *Education & Training*, 49(8/9), 620-633
- Worldwide, J., A. (2009). *Retrospective study report (Alumni).* Colorado Springs, CO: JA
- Zitter, I., Hoeve, A., & De Bruijn, E. (2016). A design perspective on the school-work boundary: a hybrid curriculum model. *Vocations and Learning*, 9, 111-131

Zuccaro, A. (2012). Alternanza scuola-lavoro: lo stato dell'arte. *Annali della Pubblica Istruzione*, 139, 227-250

Riferimenti normativi

Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77. Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, ai sensi dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n.53.

Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81. 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.

Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87. Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, 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.

Decreto del Presidente della Repubblica 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.

Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89. Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei 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.

Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

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.

MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). Attività di alternanza scuola-lavoro. Guida operativa per la scuola. Disponibile da <http://www.istruzione.it/allegati/2015/guidaASLinterattiva.pdf>.