



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA - FISPPA**

**CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE**

CURRICOLO FORMAZIONE E SVILUPPO DELLE RISORSE UMANE

Elaborato finale

**WORK-BASED LEARNING PER INNOVARE LA PRATICA
FORMATIVA**

RELATORE

Prof.ssa MONICA FEDELI

LAUREANDA ANNA SANTAGIULIANA

Matricola 1226344

Anno Accademico 2021-2022

Indice

Introduzione	5
1. Trasformazione storica del valore educativo e formativo del lavoro	7
1.1. La concezione tradizionale del concetto di lavoro	7
1.2. La nascita della pedagogia del lavoro nell'età moderna	10
1.3. Il lavoro come nuovo approccio formativo	14
2. Il Work-Based Learning come approccio trasformativo e generativo	17
2.1. L'apprendimento trasformativo inquadrato nel processo Work-Based Learning	19
2.2. Il lavoro come creazione di significati e valori	24
3. La metodologia Work-Based Learning applicata alla formazione superiore: la Work-Experience	33
3.1. Il Quadro normativo e formativo	33
3.2. La Work Experience come strumento per rinnovare la professionalità e aumentare l'occupazione	38
3.3. Case-Study: Work-Experience "Operatore Banco Prodotti Alimentari"	43
Conclusione	53
APPENDICE	59
ALLEGATO N.1	59
ALLEGATO N.2	63
ALLEGATO N.3	67
Bibliografia	70
Sitografia	71

Introduzione

Il Work-Based Learning rappresenta un approccio formativo basato su esperienze di lavoro autentiche, punta a sviluppare conoscenze teoriche, capacità pratiche e tecniche, competenze sociali e trasversali¹. Si presenta come una metodologia formativa che non solo accresce le competenze professionali e incentiva l'occupabilità, ma risulta trasformativa per il soggetto, fonte di nuovi significati e valori.

L'intento di analisi di questa strategia formativa deriva dall'incontro concreto con essa durante l'esperienza di tirocinio curricolare svolto presso un'organizzazione formativa dell'Alto Vicentino, in tale occasione è stato avviato un progetto di Work-Experience diretto a soggetti disoccupati.

Il contatto diretto con questa pratica formativa ha attivato il mio interesse nei confronti di una metodologia che ritengo particolarmente innovativa ed efficace, anche alla luce dei fondamenti teorici trattati durante il percorso universitario.

Questo lavoro si propone di fornire uno sguardo d'insieme sul processo di Work-Based Learning concentrandosi su come esso rappresenti una modalità di apprendimento particolarmente significativa per i soggetti, che attraverso questo percorso hanno la possibilità di intraprendere una trasformazione identitaria profonda.

L'elaborato inizia con il richiamo dell'evoluzione storica del concetto pedagogico di lavoro, l'esame della concezione tradizionale, della rivalutazione cristiana e della definizione dell'apprendistato nelle botteghe del Basso Medioevo e nel Rinascimento. Nell'epoca moderna viene ritrovata una maggiore attenzione all'aspetto educativo del lavoro, quale componente intrinseca della natura umana e necessaria per la piena realizzazione del soggetto. Ma solo dal XX secolo, l'attenzione si sposta sulla «formatività»² propria del lavoro e sulla sua possibile applicazione in campo educativo e formativo come modalità di apprendimento profondo, legata sia a conoscenze e abilità

¹ Mattioli E., *Work-based training in the school-to-work transition process*, Erasmus+ KA2 Strategic Partnership Project, 2017, p.5.

² Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, Milano, Franco Angeli, 2018, p.101.

professionali, sia a competenze trasversali, che la partecipazione al lavoro collettivo e l'interazione con gli altri producono³.

Successivamente si approfondisce come il lavoro, in campo formativo, possa divenire il mezzo per giungere ad un apprendimento trasformativo attraverso la rivalutazione dei propri assunti e la creazione di nuovi schemi mentali. L'esperienza lavorativa produce, quindi, una nuova interpretazione del passato e un nuovo orientamento per il futuro. Il lavoro viene richiamato anche come agire generativo in quanto attività capace di produrre valore attraverso l'applicazione e lo sviluppo di qualità umane⁴.

Infine, si esamina come l'approccio Work-Based Learning rappresenti una strategia dalle molteplici finalità: essa viene applicata all'ambito della formazione superiore per disoccupati, diventando la base per la creazione di una nuova professionalità e per l'aumento dell'occupabilità, attraverso la rivalutazione del percorso personale e delle competenze e attitudini soggettive; oltre a costituire uno strumento per riscattare la vita lavorativa e personale delle persone.

³ Zago G. *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea*. Padova, CLEUP, 2002.

⁴ Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., 2018.

1. Trasformazione storica del valore educativo e formativo del lavoro

Prefazione

Come sottolinea Zago «La storia del lavoro è la prima storia della cultura e dell'educazione dell'uomo: fin dalle età più remote, la formazione individuale e del costume sociale si è attuata attraverso l'invenzione e l'esercizio delle "arti" e dei mestieri, con la fatica del braccio e della mano»¹. Lavoro ed educazione, quindi, appaiono storicamente legati in modo biunivoco: il lavoro si è diffuso ed evoluto grazie all'educazione delle nuove generazioni e allo stesso tempo l'educazione si basa sulla cultura intesa come lavoro, ovvero «attività umana orientata alla trasformazione o alla produzione di risorse materiali e intangibili finalizzate alla realizzazione piena della persona, e destinate alla comunità civile»².

La concezione di lavoro non è rimasta immutata nei secoli, ma è tradizionalmente dipesa da quale funzione gli veniva attribuita: se di mera attività necessaria alla sopravvivenza o se di arte intrinseca di componenti spirituali, culturali e sociali. L'analisi storica dell'evoluzione del concetto di lavoro permette, quindi, di far scorgere come esso sia stato interpretato ed utilizzato nelle proposte educative e formative lungo il corso dei secoli, al fine di far emergere la sua legittimazione come categoria pedagogica³.

1.1. La concezione tradizionale del concetto di lavoro

La lenta e difficile affermazione del lavoro come componente educativa autentica si deve all'antica concezione dello stesso, quale attività umile e umanamente degradante, riservata a schiavi e servi.

L'etimologia latina della parola lavoro *labor*, infatti, riporta ad una connotazione negativa del termine: pena, sofferenza, fatica e tortura; mentre la radice sanscrita *labh*,

¹Zago G. *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea*. cit., p. 13.

² Alessandrini G. *Pedagogia sociale*, Roma, Carrocci, 2003, p. 93 in Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, Brescia-Lecce, Pensa Multimedia, 2017, p. 13.

³ Zago G. *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea*. cit., p. 171.

a cui si può ricondurre anche il verbo greco *λαμβάνω*, significa letteralmente afferrare, ottenere, prendere. In generale, quindi, il lavoro si costituisce come un'attività faticosa e dolorosa diretta ad uno scopo.⁴

Nella cultura greca si professa una duplice composizione della natura umana: l'uomo libero dedito all'*otium*, che esercita la funzione intellettuale, e lo schiavo, considerato uno strumento pratico, in cui si esprime la funzione manuale. Il lavoro, quindi, viene considerato come antieducativo, Platone ritiene «ignobili tutte le opere, i mestieri, gli insegnamenti che rendano inadatti alle opere e alle azioni della virtù il corpo o l'anima o l'intelligenza degli uomini liberi. Perciò tutti i mestieri che per loro natura rovinano la condizione del corpo li chiamiamo ignobili, perché tolgono la mente all'ozio e la fanno gretta»⁵. All'uomo libero, come evidenzia Senofonte nell'*Oeconomicus*, devono essere evitati i lavori manuali, che degenerano prima il corpo e poi l'anima, e sottraggono tempo all'esercizio dell'amicizia e dalla cittadinanza, creando in sostanza cattivi amici e cattivi cittadini, inadatti al governo della polis⁶.

La civiltà romana, come sostiene Zago, assorbe il pensiero greco, la cui concezione di lavoro permane per secoli, considerando legittimo e lodevole l'*otium*, inteso come il non-lavoro delle Arti Liberali, quali lo studio, lo sviluppo del pensiero e la politica, poiché permette all'uomo di godere a pieno della vita razionale e intellettuale. All'*otium* si contrappone il *negotium*, quale attività lavorativa che sottrae tempo alla riflessione, ritenuta indegna per l'uomo libero e incompatibile con la sua vita e natura intellettuale.

Il pensiero cristiano propaga un'immagine del lavoro che si allontana dalla antropologia aristotelica, per assumere un duplice significato ambivalente: da una parte il lavoro è considerato il mezzo per il perfezionamento e l'avvicinamento a Dio, con il quale l'uomo diventa co-creatore del mondo; dall'altra assume una concezione negativa come condanna per il peccato originale e mezzo di espiatione, attraverso fatiche e sofferenze continue.

Come riportato da Gulisano «si deve alla "lettera" ai Tessalonicesi di San Paolo una prima chiara esaltazione del lavoro come opera giusta, finalizzata a garantire la

⁴ www.etimoitaliano.it/2014/03/lavoro.html.

⁵ Aristotele, *Politica*, Libro VIII in Boccia G, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, Brescia, La Scuola, 1998, p. 14.

⁶ Farrington B., *Lavoro intellettuale e lavoro manuale nell'antica Grecia*, Milano, Feltrinelli, 1970.

sopravvivenza, consentendo agli esseri umani di non “pesare”⁷ sulle spalle degli altri»⁸, sebbene sia la Regola Benedettina dell’*Ora et Labora* la vera rampa di lancio per una valorizzazione piena del lavoro. Quest’ultima chiarisce come «L’ozio è nemico dell’anima, perciò i fratelli devono essere occupati in ore determinate nel lavoro manuale e in altre ore nella lettura divina»⁹, in sostanza l’*otium* intellettuale, diretto alla lettura e comprensione dei testi sacri, non è disdegnato, ma anzi fortemente richiesto, assieme al lavoro manuale, per sostenere la moralità dei monaci.

La visione antica del lavoro e la separazione sociale, culturale ed educativa tra signori liberi e servi della gleba, che si protrae per tutto il Medioevo, rispecchiano la scissione pedagogica tra Arti Liberali, quali fulcro educativo dei ceti dirigenti e aristocratici «mediante la “elevazione” dell’allievo alla vita superiore (razionale) e mediante l’esercizio delle virtù, cardinali e teologali»¹⁰, e Arti Meccaniche che formano le classi povere e lavoratrici.

Mentre nell’educazione aristocratica il lavoro non trova alcuna applicazione, esso è centrale nel modello dell’apprendistato¹¹, il quale, sebbene di origini antiche¹², ha visto un notevole sviluppo con la nascita della civiltà manifatturiera e borghese nel Basso Medioevo. Questo non si limita solo a tramandare un mestiere, ma comprende «un’importante funzione educativa verso i giovani»¹³ diretta a tramandare modelli comportamentali, valori e costumi, in modo tale da far crescere gli apprendisti come lavoratori, come cittadini e come uomini. L’apprendistato segue un metodo formativo imitativo, che attraverso l’osservazione, la ripetizione, la prova per tentativi ed errori forma non soltanto la professionalità, ma anche la responsabilità e la moralità, poiché il giovane deve sempre più farsi carico delle proprie scelte e azioni¹⁴.

⁷ Alessandrini G., (a cura di) *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Milano, Guerini, 2004, p.14 in Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, cit., p. 16.

⁸ Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, cit., p. 16.

⁹ Benedetto da Norcia, Picasso G. (a cura di), *La Regola*, San Paolo Edizioni, 2010.

¹⁰ Zago G. *Il lavoro nell’educazione moderna e contemporanea*, cit., p. 13.

¹¹ Ibidem.

¹² come sostiene R. Frasca, cit. in Zago G. *Il lavoro nell’educazione moderna e contemporanea*, cit., p.18.

¹³ Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, cit., p. 16.

¹⁴ Zago G. *Il lavoro nell’educazione moderna e contemporanea*, cit., p.17.

Con la scomparsa della Bottega, da attribuire alla sempre maggior chiusura delle Corporazione delle Arti e dei Mestieri e alla nascita degli Stati Moderni, termina anche il modello dell'apprendistato, che resiste solo nell'ambito dell'artigianato, sostituito nell'era industriale con un'educazione più sommaria e teorica affidata alla scuola. La nuova istituzione scolastica e «il nuovo modello di educazione formale che nasce, inevitabilmente si separa dalla socializzazione diretta e dal lavoro»¹⁵.

1.2. La nascita della pedagogia del lavoro nell'età moderna

Prendendo come presupposto che «l'educazione e la formazione hanno come funzione essenziale l'integrazione sociale e lo sviluppo personale, attraverso la condivisione di valori comuni, la trasmissione di un patrocinio culturale e l'apprendistato dell'autonomia»¹⁶, unito alla concezione di lavoro come attività umana creatrice di cultura, si scorge come lo scopo della pedagogia del lavoro sia quello di ricercare e proporre modelli educativi e formativi che valorizzino la portata educativa del lavoro e i suoi effetti nella formazione.

La nascita della pedagogia del lavoro, che «non può essere considerata una disciplina recente se non per la sua denominazione»¹⁷, avviene in modo graduale e progressivo nel corso dell'età moderna, Agazzi delinea tre tappe storiche correlate ad altrettante funzioni educativo-formative del lavoro:¹⁸

- Dal XVI secolo, il lavoro si avvicina all'educazione, con una funzione empirica, soprattutto nell'istruzione popolare.
- Nel XVII, Locke formula un modello formativo in cui il lavoro assume una funzione utilitarista o surrogatoria.
- Il XVIII vede l'affermarsi della funzione autenticamente formativa del lavoro, professata da Rousseau e Pestalozzi.

¹⁵ Ivi, p.173.

¹⁶ Delors J., *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Bruxelles, Libro Bianco Della Comunità Europea, 1993, p.40 in Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, cit., p. 13.

¹⁷ Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, cit., p. 13.

¹⁸ Zago G., *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea*. cit., p. 43.

Antesignano dell'affermazione della funzione pratica del lavoro in educazione è «il mondo protestante conferendo alle professioni il carattere di una missione religiosa e portando nella scuola l'insegnamento di un mestiere»¹⁹. Anche nelle azioni educative cattoliche, dirette alle classi più deboli e sostenute dalle nuove congregazioni religiose, viene inserita la formazione professionale come mezzo morale per superare i vizi ed empirico per riscattarsi socialmente. Nell'istituzione di scuole popolari, infatti, non si può ignorare la necessità concreta degli alunni di apprendere un mestiere, come sostiene Agazzi: «occorre surrogare, grosso modo, un'altra formula, e cioè: scuola e lavoro. Naturalmente nella forma più semplice: quella del lavoro così com'è, accanto alla scuola [...] come due mondi avvicinati, ma necessariamente distinti».²⁰

Il primo leggero spostamento verso una visione del lavoro meno svalutante si nota con lo scrittore utopistico Rabelais, che nella sua opera *Gargantua e Pantagruel*, descrive la necessità di superare l'educazione letteraria umanistica, per abbracciare un'educazione completa: fisica, intellettuale, morale e professionale. L'insegnamento di un mestiere è considerato solo un complemento, poiché questo modello educativo si dirige comunque a uomini liberi.

Anche Tommaso Campanella, nella *Città del Sole*, descrive una repubblica utopica in cui il lavoro è il centro della vita e dell'educazione, quale mezzo per rendere l'uomo libero e per far rinascere la civiltà.

Con Comenio, primo pedagogista moderno, il lavoro e l'operosità umana iniziano ad entrare in campo educativo, quali mezzi per portare a compimento la persona mediante l'avvicinamento a Dio. L'autore, infatti, «combattendo gli eccessi di tante forme d'insegnamento tradizionale, specie di quello della grammatica, sosteneva che la scuola deve preparare alla vita e sviluppare i germi di tutte le scienze e di tutte le arti»,²¹ come precisa nel suo progetto di *Pansophia*: un percorso continuo che accompagna tutte le età. Nella *Pampaedia*, Comenio dichiara che: «tutti gli uomini devono amare il lavoro [...], i vizi dell'intera umanità sono stati provocati dall'ozio. E' facendo che si deve

¹⁹ Ivi, p. 174.

²⁰ Agazzi A., *Il lavoro nella storia della pedagogia e della scuola*, La Scuola, 1958 in Zago G., *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea*. cit., p 45.

²¹ Zago G., *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea*, cit., p.49.

imparare a fare. Gli artigiani non intrattengono i loro apprendisti con le lezioni teoriche, ma li mettono subito all'opera, perché imparino a forgiare forgiando»²². Il lavoro contiene, quindi, un significato etico e sociale, come medicina contro i peccati, ma è anche un principio metodologico didattico, che vede l'imparare a fare con il fare la via per raggiungere la piena conoscenza e padronanza dei saperi.

Nella seconda tappa descritta da Agazzi, il medico e precettore John Locke propone, nella sua formazione del Gentleman, il lavoro con funzione utilitaristica, ossia accessoria al processo educativo vero e proprio. L'educazione per Locke è indirizzata a formare le virtù del Gentleman, in cui necessario appare il legame con l'esperienza, per non ridurre l'azione formativa ad una mera attività trasmissiva e nozionistica. L'educazione lockiana si concentra sull'aspetto fisico, intellettuale e morale, a cui vengono aggiunti degli ornamenti: esperienze non meramente educative che completano la formazione, come il ballo, i viaggi e il lavoro. Il lavoro manuale per Locke rappresenta uno svago e un diversivo al lavoro intellettuale, che giova alle abilità e alla salute del giovane, oltre che rappresentare un mezzo di moralizzazione e disciplinamento sociale per i fanciulli poveri e disadattati ²³. La funzione surrogatoria del lavoro rappresenta un'importante rottura col passato, «si rimane ancora all'interno di finalità sostanzialmente estrinseche al processo educativo, ma è significativa la richiesta della presenza del lavoro anche nel curriculum formativo di un giovane destinato a svolgere importanti funzioni sociali»²⁴.

Il lavoro entra a far parte dei programmi educativi con funzione autenticamente educativa nel XVIII con Rousseau, filosofo, pedagogista e musicista svizzero, che concepisce l'attività manuale come mezzo per promuovere un'educazione naturale, opposta allo stato civile e al pensiero positivista del tempo. Nell'*Emilio* sostiene che il fanciullo deve arrivare a «lavorare da contadino e pensare da filosofo»²⁵, proprio attraverso il lavoro manuale che preserva la bontà originale e forma l'uomo della natura.

²² Comenio G.A., *Pampaedia*, Roma, Armando, 1993, p. 54 in Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, cit., p. 17.

²³ Zago G. *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea*. cit., p. 50-51.

²⁴ Ivi, p.174.

²⁵ Rousseau J.J., *Émile o dell'Educazione*, Milano, Rizzoli 2009, p.231 in Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, cit., p. 17.

In questo modello educativo essenziale appare l'ambiente contadino, in cui è possibile uno sviluppo libero e armonico a contatto con la natura, inoltre è necessario calibrare attentamente le funzioni del precettore, quale guida non direttiva di un'educazione negativa, basata sulla libertà dell'educando, sulla sua naturale curiosità e sull'esperienza. Il lavoro, per Rousseau, è sia un dovere sociale, per contribuire alla vita comune, sia un'esigenza pedagogica che favorisce lo sviluppo di conoscenza, socialità, riflessione critica ed eleva «allo stato di uomo»²⁶.

Ma sarà con Pestalozzi, che l'attività lavorativa entrerà concretamente nell'educazione dei giovani come autentico mezzo formativo, in quanto parte della stessa composizione umana. Per l'autore «non si tratta di insegnare precocemente una professione [...], ma di promuovere uno sviluppo integrale e armonico delle tre “forze fondamentali” dell'uomo: intelletto, cuore, mano»²⁷. In particolare, è attraverso l'esercizio della mano, mediante il lavoro, che si integrano e si concretizzano le altre facoltà. Il valore educativo del lavoro risiede, quindi, nel contributo ad una formazione armonica e unitaria della persona, necessaria per la piena realizzazione dell'uomo e, in aggiunta, nel sostenere il passaggio ad una società guidata dalla moralità.

La funzione autenticamente formativa del lavoro «si carica di significati filosofici, religiosi e anche mistici in Fröbel: l'attività umana diviene una manifestazione del divino che vive nell'uomo come in ogni aspetto della realtà»²⁸. Il maestro tedesco considera il gioco e il lavoro come attività educative fondamentali, in quanto permettono l'elevazione spirituale e morale. La manualità è considerata un bisogno intrinseco di perfezione e formazione, che permette di ricongiungere spirito e mondo attraverso l'opera di creazione. Il lavoro deve entrare nell'educazione scolastica e familiare per sconfiggere la pigrizia, ridare forza all'intelletto e per sviluppare conoscenza attraverso il fare.

L'introduzione del lavoro nell'azione educativa iniziò quindi per scopi pratici, come formazione professionale, per essere concepita sempre più come un'esigenza di stampo pedagogico, guidata dalla «comune tensione a cogliere il lavoro quale attività

²⁶ Zago G. *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea*. cit., p. 65.

²⁷ Ivi, p. 175.

²⁸ Ibidem.

pedagogicamente naturale per l'uomo, in quanto aderente alle cose e momento di connessione fra dimensione intellettuale, affettiva e pratico-produttiva»²⁹, oltre che spirituale e morale.

1.3. Il lavoro come nuovo approccio formativo

Nel primo Novecento l'attenzione pedagogica si pone su due costrutti in particolare: il puerocentrismo e l'attività dell'allievo, arrivando ad essere la base di un vasto movimento di rinnovamento dell'educazione: l'Attivismo. Questa ricerca di un modello pedagogico staccato della scuola tradizionale si concentra anche sull'ingresso del lavoro nel percorso scolastico quale autentico approccio formativo, non a caso queste espressioni vengono chiamate «scuole del lavoro»³⁰. Zago specifica che: «in senso largo, come occupazione attiva che implica movimenti fisici e azioni sulle cose, il lavoro è stato riconosciuto come “educatore implicito”»³¹, secondo visioni didattiche, etiche e politiche.

A Dewey si deve la prima prospettiva sistemica e pragmatista dell'utilizzo del lavoro come strumento didattico³², inteso con funzione cognitiva, etica e sociale. Infatti, come sottolinea in *Democrazia ed educazione* «nella scuola le tipiche occupazioni a cui il fanciullo si dedica sono liberate da alcuna pressione economica, lo scopo non è il valore economico dei prodotti, ma lo sviluppo delle capacità dell'intelligenza sociale»³³. La scuola del lavoro non costituisce un momento di preparazione alla vita, ma rappresenta già un momento della vita stessa, in quanto permette di sviluppare responsabilità, collaborazione e disciplina, necessarie allo «sviluppo democratico della personalità»³⁴.

²⁹ Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, cit., p. 17.

³⁰ Zago G. *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea*, cit., p. 115

³¹ Ivi, p.116.

³² Ibidem.

³³ Granese A., a cura di, *J. Dewey Democrazia e educazione*, Firenze, La nuova Italia, 1992, p.267 in Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, cit., p. 18.

³⁴ Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, cit., p. 18.

La concezione di Kerschensteiner si contrappone a quella deweyana per la necessità di proporre un lavoro «oggettivo»³⁵ che sia fonte di disciplina e metodo e non una «semplice attività espressiva»³⁶. Il professore bavarese, si focalizza sulle finalità etiche e politiche proprie del lavoro, il quale permette di creare e allo stesso tempo conquistare i beni di cultura, in cui sono simboleggiati i valori politici, morali e educativi racchiusi nello Stato. Il lavoro, in questo senso, è formativo perché obbliga a sottoporsi alla legge delle cose e all'oggettività, oltre che alle norme proprie dei valori. I principi dell'educazione al lavoro si dirigono verso l'obiettività del metodo e lo sviluppo di autocontrollo da parte del giovane, inoltre richiamano una coincidenza tra pedagogia individuale e sociale, in quanto il lavoro dona senso alla collaborazione e libera dall'individualismo, e tra fine utilitario e fine etico nella scuola, poiché l'attività lavorativa è necessaria allo Stato e alla costruzione di cittadini e uomini morali³⁷.

I rischi derivanti da una visione educativa così diretta all'oggettività riguardano «l'annullamento del soggettivo o la comprensione della spontaneità e, in definitiva, della stessa libertà nella cui prospettiva si può cogliere la presenza dell'uomo nella sua attività e nel suo lavoro»³⁸. Il lavoro infatti risulta essere l'integrazione della soggettività nella creazione oggettiva.

Una sintesi degli elementi fondamentali della Pedagogia del Lavoro è effettuata da Hessen, attraverso una visione filosofica con cui intende unire la vocazione umana con la destinazione sociale e professionale del singolo. Secondo la «teoria dei valori sopra-individuali»³⁹ l'attività lavorativa è creazione ed espressione di valori, favorisce lo sviluppo sociale e identitario, e supporta l'apprendimento del metodo scientifico⁴⁰. Il lavoro, quindi, ritorna ad essere la via prediletta per una formazione integrale della persona non attraverso un'istruzione professionale ma un'educazione al lavoro, indirizzata a far emergere le potenzialità e le attitudini degli studenti e oltre che la socialità, poiché la professione «sviluppa la personalità di chi lavora e al tempo stesso la

³⁵ Zago G. *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea*, cit., p. 179.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ *Ivi*, p. 138.

³⁸ *Ivi*, p.179.

³⁹ *Ivi*, p.150.

⁴⁰ *Ibidem*.

collega con gli altri, cioè la socializza»⁴¹. Hessen cerca di conciliare la cultura «liberale»⁴² all'istruzione professionale attraverso il lavoro, inteso come attività pratica e spirituale; riabilita così l'*otium* anche come mezzo per controbilanciare il peso del lavoro giornaliero e liberare l'individuo dall'automatismo della catena di montaggio⁴³.

In conclusione, «lo sviluppo di un concetto pedagogico del lavoro può essere interpretato in una dimensione dualistica, come promozione della dimensione educativo-formativa insita nel lavoro stesso ovvero come preparazione del soggetto al sociale»⁴⁴. La pedagogia del lavoro sicuramente non punta a decretare un modello educativo completo e perfetto, applicabile in ogni contesto storico-sociale esistente, ma intende far emergere nuovi orizzonti di indagine e ricerca in cui concepire il lavoro con rinnovato valore educativo e formativo.

⁴¹Hessen S., *I fondamenti filosofici della pedagogia*, Roma, Avio, 1956, p.138 in Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, cit., p. 19.

⁴²Zago G. *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea*, cit., p. 151.

⁴³Ibidem.

⁴⁴Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, cit., p.20.

2. Il Work-Based Learning come approccio trasformativo e generativo

Prefazione

L'approccio Work-Based Learning (WBL), «letteralmente: apprendimento basato sul lavoro»¹, intende promuovere il valore educativo-formativo del lavoro nelle sue molteplici declinazioni: come strategia d'apprendimento riassunta nel *learning by doing* di Dewey², quale componente intrinseca nella natura umana e «fonte di arricchimento di prospettive e valori»³ in quanto culla delle diversità umane, infine come «preparazione del soggetto al sociale»⁴, grazie alla relazionalità intrinseca dei contesti lavorativi.

Questa strategia formativa non comprende solamente e semplicemente l'apprendimento sul posto di lavoro, «ma è concepita come una componente fondamentale di un programma di studi superiore, ovvero come un'attività centrata sull'esperienza inclusa nel processo di apprendimento generale»⁵. Il Work-Based Learning è quindi un percorso formativo che unisce aspetti curriculari ad esperienze sul luogo di lavoro, per integrare diversi paradigmi d'apprendimento e porre «l'accento sull'importanza di collegare l'apprendimento teorico a quello pratico e il mondo della scuola a quello del lavoro»⁶.

In particolare, l'Università di Berkeley in California descrive il Work-Based Learning come un apprendimento «riguardo il lavoro, attraverso il lavoro e per il lavoro»⁷. Queste

¹ Mattioli E., *Work-based training in the school-to-work transition process*, Erasmus+ KA2 Strategic Partnership Project, 2017, p.4.

² Frison D., *Esperienza e apprendimento verso una didattica work-related*, in Fedeli M. [et al.] (a cura di), *Coinvolgere per apprendere, Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2016, p.261.

³ Marcone V. M., *La formatività del Work-Based Learning*, "Formazione & Insegnamento", XIV-2, 2016, p. 369

⁴ Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, cit., p. 20.

⁵ Schmidt R., *Work Based Learning. A challenging innovation for Italian Higher Education in the perspective of Lifelong Learning*, in Chianese G. (a cura di), *L'educazione permanente. Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale*, Milano, Franco Angeli, 2016, p.28.

⁶ Mattioli E., *Work-based training in the school-to-work transition process*, Erasmus+ KA2 Strategic Partnership Project, 2017, p.4.

⁷ Ibidem.

tre fasi si pongono in relazione differente con l'attività lavorativa e si dirigono a scopi diversi: lo sviluppo di conoscenze ed esperienze nei confronti di una professione, il supporto del lavoro all'apprendimento e la formazione come indirizzamento lavorativo.

In questa sede l'attenzione si pone sul paradigma dell'apprendimento attraverso il lavoro, quale supporto per giungere ad uno sviluppo significativo, non solo dal punto di vista conoscitivo e pratico ma anche identitario e collettivo.

La prospettiva deweyana mette in luce l'apporto formativo del lavoro dal punto di vista cognitivo: l'esperienza rappresenta la base per un apprendimento significativo, la comprensione quindi si verifica principalmente attraverso il fare concreto e l'attivazione dello studente⁸. Ma l'imparare facendo diviene anche una capacità cognitiva che segue il soggetto per tutta la vita, quale attivo conoscitore in continuo sviluppo «what [one] has learned in the way of knowledge and skill in one situation becomes an instrument of understanding and dealing effectively with the situations which follow. The process goes on as long as life and learning continue»⁹.

Secondo Sennet non esiste una distinzione netta tra lavoro manuale e lavoro intellettuale, in quanto nell'agire pratico è impossibile non servirsi dell'intelletto per eseguire procedure e tecniche efficaci ed efficienti. La dimensione duale insita nel lavoro, quindi, richiama la necessità di un «adattamento flessibile»¹⁰, descritto da Billet come lo sviluppo di una conoscenza «personale»¹¹ flessibile rispetto al contesto, generata dall'esperienza pratica del professionista, che permette di affrontare problemi nuovi reinterpretando l'*expertise* sviluppata.

Anche Mortari specifica come il sapere provenga dall'esperienza, «non prende forma come semplice conseguenza del partecipare ad un contesto esperienziale, ma

⁸ Marcone V. M., *La formatività del Work-Based Learning*, "Formazione & Insegnamento", XIV, 2, 2016, p. 395.

⁹ Dewey J., *Experience and Education*, New York, Collier Books, 1938 p. 4 in Frison D., *Esperienza e apprendimento verso una didattica work-related*, in Fedeli M. [et al.] (a cura di), *Coinvolgere per apprendere, Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2016, p.261.

¹⁰ Marcone V. M., *La formatività del Work-Based Learning*, "Formazione & Insegnamento", XIV, 2, 2016, p. 397.

¹¹ Billet S., *Guidance, activities and participation: towards a workplace pedagogy*, "8th Annual International Conference on post compulsory Education and Training: Learning together, working together", vol. 1, pp.216-223, Surfers Paradise Royal, Gold Coast, Australia, 4-6 dicembre, 2000 in Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p. 93.

presuppone l'intervento della ragione riflessiva, cioè "l'essere pensosamente presenti rispetto all'esperienza"¹²»¹³.

Su questa linea l'approccio Work-Based si integra con la teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow, delineando il lavoro come fonte di riflessione e rivalutazione dei propri assunti e significati per assumerne di nuovi, che meglio si adattano alla situazione emersa.

2.1. L'apprendimento trasformativo inquadrato nel processo Work-Based Learning

Secondo Mezirow l'apprendimento prende forma nell'«attribuire significato ai dati della percezione e della conoscenza»¹⁴, in questo senso il soggetto si avvicina all'esperienza con «*assumptions*»¹⁵ proprie che formano quadri di riferimento attraverso cui interpreta l'esperienza¹⁶. Queste prospettive di significato creano «modelli di significato»¹⁷ che determinano ciò che il soggetto si aspetta di trovare nell'esperienza, ma che a contatto diretto con questa vengono messi in crisi, chiarificati e valutati attraverso «la riflessione critica e la partecipazione al dialogo con gli altri»¹⁸. Secondo l'autore solo attraverso la riformulazione del proprio *mind-set* può avvenire un apprendimento realmente significativo: «a movement through time of reformulating reified structures of meaning by reconstructing dominant narratives»¹⁹.

¹² Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci, 2003 in Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.112.

¹³ Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p. 112.

¹⁴ Secci C., *L'apprendimento in età adulta: visioni storiche e prospettive teoriche*, "Studi sulla formazione", 1, 2013, pp. 239-263.

¹⁵ Biasin C., *Apprendimento trasformativo ed educazione degli adulti: il processo di trasformazione dei significati*, in Chianese G. (a cura di), *L'educazione permanente. Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale*, Milano, Franco Angeli, 2016, p.13.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Secci C., *L'apprendimento in età adulta: visioni storiche e prospettive teoriche*, "Studi sulla formazione", 1, 2013, pp. 239-263.

¹⁸ Biasin C., *Apprendimento trasformativo ed educazione degli adulti: il processo di trasformazione dei significati*, in Chianese G. (a cura di), *L'educazione permanente. Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale*, cit., p.13.

¹⁹ Ibidem.

Come sottolinea Taylor «these assumptions are often tacit and outside the awareness of the individual, and mirror collectively held unintentionally assimilated shared cultural values and beliefs»²⁰. Lo scopo insito in questa prospettiva è di riportare alla coscienza i presupposti impliciti che guidano l'azione e il pensiero per favorire un'apertura e una permeabilità maggiore degli «*habits of mind*»²¹.

Mezirow precisa quattro forme di apprendimento, che comportano un livello sempre maggiore di apprendimento trasformativo:²²

- La prima forma, chiamata anche apprendimento strumentale²³, vede un apprendimento basato su schemi interpretativi già posseduti, i quali possono essere modificati o adattati per coinvolgere la nuova esperienza.
- Un'altra via di apprendimento prevede la creazione di un nuovo schema interpretativo con significati emersi dall'esperienza, il quale però non si discosta dalle prospettive di senso già esistenti, ma le integra e ne amplia gli scopi.
- La terza forma prevede la trasformazione degli schemi di significato presenti. Questo tipo di apprendimento richiede una riflessione critica sulla qualità delle proprie assunzioni intrinseche, che risultano inadeguate di fronte alla nuova situazione emersa.
- L'ultima tipologia di apprendimento porta, attraverso la valutazione critica e il dialogo, ad una trasformazione profonda delle proprie assunzioni intrinseche che formano prospettive di significato distorte e incomplete. Questa trasformazione non riguarda solo il piano cognitivo, ma comprende la sfera identitaria ed esistenziale del soggetto²⁴.

²⁰ Taylor E. W., *Fostering Transformative Learning*, in Fedeli M. [et al.] (a cura di), *Coinvolgere per apprendere, Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2016, p. 168.

²¹ Taylor E. W., *Transformative Learning Theory*, "New Direction for Adult and Continuing Education", 119, 2008, pp. 5-15 in Biasin C., *Apprendimento trasformativo ed educazione degli adulti: il processo di trasformazione dei significati*, in Chianese G. (a cura di), *L'educazione permanente. Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale*, cit., p.13.

²² Pellerey M., *Apprendimento e trasferimento di competenze professionali*, "Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità", Roma, ISFOL, 2007, p. 5.

²³ Secci C., *L'apprendimento in età adulta: visioni storiche e prospettive teoriche*, "Studi sulla formazione", 1, 2013, pp. 239-263.

²⁴ Biasin C., *Apprendimento trasformativo ed educazione degli adulti: il processo di trasformazione dei significati*, in Chianese G. (a cura di), *L'educazione permanente. Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale*, cit., p.23.

Per comprendere il processo di riformulazione delle «*meaning prospective*»²⁵, Mezirow lo paragona ad un viaggio di presa di consapevolezza che si sviluppa in dieci fasi. Tale processo inizia con un evento disorientante che mette in dubbio le convinzioni di senso possedute, il quale, come dimostra il lavoro di ricerca di Biasin su 33 studenti adulti che hanno partecipato ad un corso di laurea sull'apprendimento trasformativo, può riguardare anche il primo ingresso nel mondo del lavoro o il cambiamento di ruolo²⁶.

In questo senso l'approccio Work-Based Learning può rappresentare uno stimolo per il soggetto a riflettere e confrontarsi con il proprio set di valori per trasformarli o modificarli in base alla nuova esperienza lavorativa, rendendo il proprio frame di significati più elastico e aperto ad «un nuovo processo circolare di apprendimento verso un apprendimento permanente attraverso la competenza strategica ad apprendere sempre»²⁷. In questo senso il lavoro permette di mettere in discussione i propri assunti allenando la mente a valutare criticamente i nuovi contesti, situazioni ed eventi così da coglierne gli apporti significativi e innovativi. L'attività lavorativa si presta a questo compito per il suo contenuto fortemente culturale e valoriale, espressione della società e del periodo storico in cui è inserita.

Con la metodologia Work-Based il processo trasformativo è amplificato dai ricorsivi ritorni in aula e riposizionamenti nell'ambiente di lavoro, in questo senso gli schemi teorici, formati da conoscenze, abilità, codici comportamentali e relazionali, appresi in classe vengono messi in discussione dalla loro trasposizione nell'ambito lavorativo²⁸. Il soggetto, quindi, è portato a valutare la congruenza dei propri assunti con il nuovo contesto per modificarli o costruirne di nuovi, in modo più consapevole e auto-diretto.

È possibile ritrovare le dieci tappe proposte da Mezirow nel processo di inserimento in un nuovo contesto lavorativo, che diventa il principio per raggiungere un apprendimento trasformativo.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ivi, p.20.

²⁷ Alberici A., *La possibilità di cambiare, apprendere ed apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Milano, Franco Angeli, 2008 in Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p. 112.

²⁸ Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.113.

	Mezirow 2012	Work-Based Learning
1	«Dilemma disorientante» ²⁹ .	Ingresso nel contesto lavorativo o cambiamento di ruolo.
2	Autovalutazione, paura, rabbia, vergogna.	Sensazione di inadeguatezza delle proprie premesse sia conoscitivo-tecniche che comportamentali e relazionali sviluppate nel periodo di studi o presso altri contesti/ruoli.
3	Valutazione critica dei presupposti.	Riflessione critica dei propri presupposti alla luce del nuovo contesto e delle richieste implicite ed esplicite, valutazione dei punti contrastanti.
4	Riconoscimento di comprensione e condivisione del proprio percorso.	Importante il dialogo con il tutor e con i colleghi per trovare delle affinità nel processo di transizione, per confrontarsi sui propri assunti e sulle proprie difficoltà.
5	Esplorazione delle opzioni.	Messa in crisi dei presupposti vigenti e analisi delle possibili opzioni di cambiamento o riformulazione.
6	Progettazione nuovo corso d'azione.	Attivazione del soggetto nella progettazione specifica di una risposta d'azione (prepararsi ad un ruolo con maggiori responsabilità, diverso rapporto con i colleghi, time management differente, richiesta di collaborazione, norme informali nuove).
7	Acquisizione di conoscenze e abilità per implementare il piano d'azione.	Individuazione di punti carenti o da riorganizzare, ricerca di conoscenze e abilità inerenti con specifiche richieste formative.
8	Tentativi provvisori rispetto ai nuovi ruoli.	Tentativi di messa in pratica dei nuovi ruoli rispetto ai nuovi assunti che si stanno costruendo.
9	Costruzione di competenze e fiducia personale.	Con la pratica i nuovi schemi interpretativi vengono interiorizzati, si acquisiscono nuove capacità (leadership, teamwork, problem solving, capacità decisionali, gestione dei conflitti), si percepisce maggiore fiducia, soddisfazione, integrazione, con un maggiore senso di agency.
10	Reintegrazione nella vita sulla base delle condizioni dettate dalla nuova prospettiva.	I nuovi <i>habitus</i> mentali sono completamente integrati nell'individuo in ogni aspetto del suo essere, denotando la profonda trasformazione identitaria. Soprattutto le soft skill sviluppate modificano anche la sfera privata, relazionale e della progettualità futura.

Tab. 1 – Il processo di trasformazione di significato: confronto con WBL

Fonte: Biasin C., con Elaborazione personale

²⁹ Taylor E. W., *Transformative Learning Theory*, "New Direction for Adult and Continuing Education", 119, 2008, pp. 5-15 in Biasin C., *Apprendimento trasformativo ed educazione degli adulti: il processo di trasformazione dei significati*, in Chianese G. (a cura di), *L'educazione permanente. Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale*, cit., p.13.

Premettendo che lo stesso autore sostiene che questi passaggi non siano necessariamente lineari e ordinati, e che questo sia un modello generale e modificabile da individuo a individuo, si nota come si strutturi una domanda identitaria profonda.

Questo riposizionamento esistenziale si sviluppa seguendo tre linee:³⁰

- Una consapevolezza maggiore di sé, delle proprie caratteristiche e possibilità.
- Un collegamento verso l'esterno in rapporto al contesto professionale e alla vita privata.
- Un nuovo riposizionamento identitario verso il futuro, con valori guida differenti.

Un contributo importante a tale proposito è stato fornito da Taylor nel suo studio sulla natura sfidante del dilemma iniziale «riconoscendo l'esistenza di "integrating circumstances" [...] specifici fattori (disposizione al cambiamento, esperienze precedenti, resistenza allo stress, storia di vita, circostanze storiche e geografiche) che attivano o influenzano l'apprendimento trasformativo»³¹.

Questo processo, quindi, scaturisce da un evento significativo, positivo o negativo, che segna l'uscita dalla «comfort zone rispetto al futuro atteso»³² e porta il soggetto a valutare criticamente le proprie prospettive di significato aprendo la «possibilità di poter comprendere e di saper agire in chiave auto-educativa all'interno del più ampio quadro del corso della vita»³³.

³⁰ Biasin C., *Apprendimento trasformativo ed educazione degli adulti: il processo di trasformazione dei significati*, in Chianese G. (a cura di), *L'educazione permanente. Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale*, cit., p.23.

³¹ Taylor E. W., *Analyzing Research on Transformative Learning Theory, "Learning as Transformation"*, San Francisco, Jossey Bass, 2000, pp.285-328 in Biasin C., *Apprendimento trasformativo ed educazione degli adulti: il processo di trasformazione dei significati*, in Chianese G. (a cura di), *L'educazione permanente. Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale*, cit., p.16.

³² Biasin C., *Apprendimento trasformativo ed educazione degli adulti: il processo di trasformazione dei significati*, in Chianese G. (a cura di), *L'educazione permanente. Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale*, cit., p.18.

³³ Ivi, p.24.

2.2. Il lavoro come creazione di significati e valori

In questo paragrafo si intende analizzare i principi base denotanti la formatività” del Work Based Learning, formulati da Valerio Massimo Marcone in collaborazione con Alessandro Costa, alla luce dei «core elements»³⁴ della promozione dell’apprendimento trasformativo individuati da Taylor.

Marcone specifica come il principio di formatività intrinseca nel Work Based Learning risieda nella concezione, formulata da Pareyson nel 1974, per cui «formare, dunque, significa fare ma un tal fare che mentre fa, “inventa il modo di fare”³⁵»³⁶. Appare quindi necessario che il “fare” si declini in una riflessione *in action* e *for action* che Margiotta specifica essere formativa non tanto negli apprendimenti che seguiranno, ma «nelle caratteristiche dei processi cognitivi attivati, nella rilevanza delle modificazioni del rapporto con i saperi, nella partecipazione al processo di costruzione dei significati»³⁷.

Mezirow si accorda con questa visione ponendo l’attenzione su come «la maggior parte del processo di apprendimento avviene al di fuori della consapevolezza e può coinvolgere modalità intuitive, simboliche, immaginative e/o contemplative»³⁸, ma per attivare il processo di apprendimento trasformativo è necessaria consapevolezza sui propri convincimenti consolidati e sulla natura del proprio processo di apprendimento per arrivare a riflettere criticamente sulla loro validità e costruire successivamente una nuova convinzione più attinente alla situazione emersa.

La Tassonomia di Indicatori di Qualità (TIQ), formulata da Marcone, ha l’intento di rappresentare una guida per formatori ed esperti che intendano attivare o analizzare processi di apprendimento basato sul lavoro.

³⁴ Taylor E. W., *Fostering Transformative Learning*, in Fedeli M. [et al.] (a cura di), *Coinvolgere per apprendere, Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2016, p. 170.

³⁵ Payerson L., *Estetica. Teoria della formatività*, Firenze, Sansoni, 1974 in Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.102.

³⁶ Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.102.

³⁷ Margiotta U., *Teoria della formazione*, Roma, Carrocci, 2015 in Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.102.

³⁸ Mezirow J., *La Teoria dell’apprendimento trasformativo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2016, p.130.

Il primo indicatore è la «riflessività»³⁹, esplorata attraverso la sottodimensione dell'«autoconsapevolezza»⁴⁰, intesa come capacità di «esercitare un'azione conoscitiva su di sé rispetto alla pratica professionale»⁴¹, e dell'«auto-orientamento»⁴² quale costruzione di una visione più chiara sia delle proprie capacità professionali e personali sia del mondo del lavoro.

La riflessività è una dimensione ritenuta formativa già nel pensiero di Dewey e nel movimento pragmatista americano; infatti, il *learning by doing* si esplicita in un apprendimento in cui pensiero, azione e contesto si intersecano per raggiungere una conoscenza che elabora il pensiero attraverso le azioni. In questo senso il *learning by doing* è anche «*learning by thinking*»⁴³ quale consapevolezza e riflessione sull'azione presente, passata e futura.

Anche il contesto quindi esercita delle influenze sia sul pensiero che sulle azioni poiché modifica le esperienze di vita e le caratterizza. Appare necessario valorizzare l'esperienza attraverso la «connessione tra pensiero e azione nel contesto e sul contesto»⁴⁴. Per Dewey l'apprendimento deriva dall'esperienza, infatti precisa che «l'educazione è la continua riorganizzazione o ricostruzione dell'esperienza tale da accrescere il significato e aumentare la capacità e dirigere il corso dell'esperienza seguente»⁴⁵.

In accordo con questa visione Taylor inserisce tra gli elementi principali per incentivare l'apprendimento trasformativo l'esperienza individuale e la riflessione critica. L'esperienza individuale comprende sia l'esperienza passata dell'allievo che quella presente, per Mezirow «constitutes a starting point for discourse leading to critical examination of normative assumptions underpinning the learner's...value

³⁹ Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.110.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Ibidem.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Margiotta U., *Teoria della formazione*, Roma, Carrocci, 2015 in Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.107.

⁴⁵ Dewey J., *Democracy and Education*, New York, The Free Press, 1916, (trad. It. *Democrazia ed educazione*, Ed. Sansoni, 2004) in Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.108.

judgments or normative expectations»⁴⁶. Inoltre, Taylor precisa come offrire un'esperienza carica di valore e intensità rappresenti un catalizzatore per l'apprendimento trasformativo poiché porta a riconsiderare i propri valori fungendo da «dilemma disorientante»⁴⁷ e provocando riflessione critica. L'esperienza lavorativa, quindi, può rappresentare un'esperienza sfidante per il soggetto poiché obbliga ad un cambio di prospettiva che mette in luce le distorsioni percettive inconsciamente prodotte.

Taylor inoltre aggiunge che scrivere le proprie riflessioni aiuta ad esternalizzare il processo di riflessione e facilita l'attribuzione di senso e coerenza allo stesso⁴⁸. Legando ciò al processo di WBL può essere utile suggerire agli allievi di redigere giornalmente un diario di bordo in cui si invita a scrivere le attività svolte con sguardo critico forzandosi di cercare degli spunti di riflessione, inoltre il diario può servire sia come strumento di condivisione e confronto con gli altri, sia come materiale di memoria sul quale poter ritornare a riflettere.

Il secondo indicatore della Tassonomia è rappresentato dalla «partecipazione»⁴⁹ intesa come entrata nel contesto di lavoro e nelle relazioni esistenti, «sviluppo di un'identità di appartenenza e di condivisione»⁵⁰, assunzione di ruoli e responsabilità e co-costruzioni di significati condivisi. Lave e Wenger, infatti, indicano che «nella partecipazione s'innescano le potenzialità costruttive dell'esperienza formativa: l'apprendimento è un processo che avviene all'interno di una cornice partecipativa e non in una mente individuale»⁵¹, la conoscenza appare quindi mediata dalle prospettive dei co-partecipanti.

⁴⁶ Mezirow J., *Learning as transformation*, San Francisco, 2000, p.31 in Taylor E. W., *Fostering Transformative Learning*, in Fedeli M. [et al.] (a cura di), *Coinvolgere per apprendere, Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2016, p.172.

⁴⁷ Taylor E. W., *Transformative Learning Theory*, "New Direction for Adult and Continuing Education", 119, 2008, pp. 5-15 in Biasin C., *Apprendimento trasformativo ed educazione degli adulti: il processo di trasformazione dei significati*, in Chianese G. (a cura di), *L'educazione permanente. Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale*, cit., p.13.

⁴⁸ Taylor E. W., *Fostering Transformative Learning*, in Fedeli M. [et al.] (a cura di), *Coinvolgere per apprendere, Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, cit., p.176.

⁴⁹ Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.135.

⁵⁰ Taylor E. W., *Fostering Transformative Learning*, in Fedeli M. [et al.] (a cura di), *Coinvolgere per apprendere, Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2016, p.115.

⁵¹ Ibidem.

L'apprendimento viene così declinato al plurale quale partecipazione ad una pratica all'interno di una comunità. Per comunità di pratica si intende un insieme di relazioni tra persone e attività che formano un sistema sociale e organizzativo con regole informali proprie e rappresentazioni condivise: «è il luogo sociale e fisico in cui hanno luogo l'apprendimento e il lavoro»⁵².

Sia l'apprendimento che il lavoro infatti sono forme di socializzazione comunitaria in cui gradualmente i novizi entrano a far parte, fino ad arrivare a co-costruire e negoziare significati collettivi⁵³. Per attivare questo processo formativo, che porta alla creazione di strutture di conoscenza nuove e all'elaborazione di un'identità personale e professionale attraverso la relazione, è necessario mettere in discussione gli schemi e le strutture di significato preesistenti, Taylor a questo proposito suggerisce il dialogo come mezzo per mettere in atto una riflessione critica partecipata che porti alla discussione e al confronto di ipotesi e convinzioni. Infatti, il dialogo incentiva una comunicazione basata sulla fiducia e sulla relazione che diventa «highly personal and self-disclosing»⁵⁴.

Per promuovere il dialogo e la riflessione nel WBL è importante anche creare relazioni autentiche sia in aula che nei contesti lavorativi, infatti «it is through building trusting relationships, learners develop the confidence to deal with learning on an affective level, where transformation at times can be perceived as threatening and an emotionally charged experience»⁵⁵. Le relazioni autentiche, quindi aiutano a costruire discussioni approfondite e genuine che giocano un importante ruolo nella negoziazione di significati profondi, intercorrendo a definire l'identità nella partecipazione e nella reificazione dell'esperienza compiuta.

⁵² Zucchermaglio C., *Studiare le organizzazioni*, in Pontecorvo C., [et al.], *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED, 1995, in Taylor E. W., *Fostering Transformative Learning*, in Fedeli M. [et al.] (a cura di), *Coinvolgere per apprendere, Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2016, p.172.

⁵³ Lave J., Wenger E., *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge MA, Cambridge University Press, 1991 in Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p. 120.

⁵⁴ Carter T. J., *The importance of Talk to Midcareer Women 's Development: A Collaborative Inquiry*, "The journal of Business Communication", 39, 2002, p.82 in Taylor E. W., *Fostering Transformative Learning*, in Fedeli M. [et al.] (a cura di), *Coinvolgere per apprendere, Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2016, p.178.

⁵⁵ Taylor E. W., *Fostering Transformative Learning*, in Fedeli M. [et al.] (a cura di), *Coinvolgere per apprendere, Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2016, p.182.

Marcone delinea la partecipazione nelle due dimensioni dell'«identità»⁵⁶ come capacità di configurazione identitaria attraverso la partecipazione consapevole nei contesti relazionali sia in aula che sul lavoro; e della «responsabilità»⁵⁷ quale impegno reciproco, rispetto dei valori condivisi e legittimazione della propria partecipazione nel gruppo.

Come terzo indicatore Marcone individua l'«agentività»⁵⁸, riprendendo il concetto di *agency* di Amartya Sen: «effettive possibilità e capacità di azione del soggetto nel perseguire scopi e obiettivi a cui egli assegna valore indipendentemente dal fatto che questi abbiano o meno una ricaduta sul proprio benessere immediato»⁵⁹.

Costa trasla l'*agency* nei contesti di apprendimento sul lavoro come «competence to act»⁶⁰, quale possibilità del soggetto di immaginare, desiderare, progettare e agire per realizzare il suo interesse. Concretamente si ritrova nella capacità di *problem solving*, di *decision-making*, di gestione dell'incerto e dell'imprevisto, di progettazione e gestione di ipotesi e itinerari innovativi.

Marcone specifica come il tutor svolga un ruolo fondamentale per l'attivazione dello studente e lo sviluppo di un'agency capacitate, egli diventa un facilitatore dell'apprendimento attraverso la negoziazione, il rinforzo e il monitoraggio dei nuovi valori generati.

Inoltre, un ruolo cruciale gioca il contesto in cui l'apprendimento si sviluppa, Nussbaum parla di «contesti capacitanti»⁶¹ quali fonti di sviluppo delle «capacità interne»⁶², intese come abilità e capacità intellettuali ed emotive che si sviluppano proprio nel rapporto con l'ambiente esterno. Al contrario le «capacità innate»⁶³ sono proprie del singolo soggetto e permettono lo sviluppo e il miglioramento dello stesso;

⁵⁶ ⁵⁶ Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.132.

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.130.

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ Costa M., *Capacitare l'innovazione sociale*, in (a cura di) Alessandrini G., *La Pedagogia "implicita" di Martha Nussbaum*, Milano, FrancoAngeli, 2014 in Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.130.

⁶¹ Nussbaum M. C., *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Bologna, Il Mulino, 2002 in Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.133.

⁶² Ibidem.

⁶³ Ibidem.

invece, le «capacità combinate»⁶⁴ derivano dall'interazione delle capacità interne con il contesto, è quest'ultimo infatti che definisce la possibilità di espressione delle capacità soggettive. Per stimolare quindi lo «sviluppo personale»⁶⁵ e la «self-efficacy»⁶⁶ del soggetto, le due dimensioni che Marcone individua per definire l'agentività, è necessario che il contesto sia «capacitante»⁶⁷, in particolare, per il processo WBL esso deve sia rispettare le richieste dell'allievo sia seguire i bisogni del mercato del lavoro⁶⁸. Taylor concorda che il contesto deve essere positivo e motivante per indurre un apprendimento trasformativo, inteso sia come ambiente circostante, sia come ambiente interno al soggetto che come background sociale. La mancanza di cambiamento o la resistenza ad esso può essere dovuta infatti a limiti o impedimenti contestuali, ritrovabili anche nei processi di WBL, quali pregiudizi discriminatori, distribuzione ineguale delle responsabilità, focus sul completamento del compito e non sul dialogo e sulla riflessione, rigide assegnazioni di ruolo, resistenza all'uso della tecnologia. Il vincolo ritenuto più limitante però risulta essere quello temporale, la trasformazione profonda così come l'apprendimento di capacità di agency richiede infatti molto tempo, fattore che spesso mal si accorda con programmi formativi rigidamente strutturati⁶⁹.

La «capacitazione»⁷⁰ viene riconosciuta da Marcone come il quarto Indicatore della TIQ, evolvendo il concetto di competenza di Pellerey intesa come «capacità di mobilitare (attivare) e orchestrare (combinare) le risorse interne possedute per far fronte ad una classe o tipologia di situazioni formative in maniera valida e produttiva»⁷¹. Margiotta inserisce questa definizione all'interno del *capabilities approach* sottolineando come le risorse interne possano essere paragonate alle capacità di attivare energie personali per rispondere a sfide esterne, che compongono l'auto-

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.130.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.133.

⁶⁹ Taylor E. W., *Fostering Transformative Learning*, in Fedeli M. [et al.] (a cura di), *Coinvolgere per apprendere, Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2016, p. 181.

⁷⁰ Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.134.

⁷¹ Pellerey M., *La competenza professionale nel rapporto tra formazione e occupazione*, in CIOFS/FP, "Atti del XXVI Seminario di Formazione europea", 2015 in Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.134.

efficacia e l'auto-determinazione del soggetto⁷². Il *problem solving* si integra in questa visione con il *problem setting* quale capacità di scelta di quali risorse e quali network attivare, formando quindi la competenza ad agire. I percorsi di Work-Based rappresentano delle vie privilegiate per sviluppare la capacitazione in quanto il contesto lavorativo è uno spazio capacitante e formativo che permette agli allievi di liberare le proprie capacità interne, che in aula possono rimanere implicite e nascoste⁷³. Questa visione, quindi, declina l'azione competente come utilizzo di capacità interne o *capabilities*, quali capacità effettive di fare o essere anche in base alle possibilità reali, per la realizzazione di *funzionamenti*, descritti da Sen come «ciò che una persona può desiderare - in quanto gli dà valore - di fare, di essere»⁷⁴.

L'indicatore capacitazione viene declinato nel WBL in «funzionamenti»⁷⁵ intesi come attività introdotte «mobilitando le proprie capacitazioni professionali»⁷⁶ e in «progettualità»⁷⁷ quale capacità di liberare capacità interne per realizzare i propri obiettivi seguendo una dimensione valoriale collettiva, negoziata nelle relazioni con il gruppo.

L'ultimo elemento individuato da Marcone è la «generatività»⁷⁸, richiamando la considerazione della formazione per Margiotta quale «rete di sistemi d'azione che opera per co-generare un valore capace di presidiare e governare la critica delle tecniche, delle competenze e delle esperienze»⁷⁹. La generatività quindi risiede nella produzione di valore come trasformazione dell'esperienza in «significato e senso della nostra identità e progettualità umana»⁸⁰. Questo indicatore, inserito nel WBL, assume significato solo se si considera il lavoro come apprendimento e mezzo per la trasformazione del mondo

⁷² Margiotta U., *Teoria della formazione*, Roma, Carocci, 2015 in Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.135.

⁷³ Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.135.

⁷⁴ Sen A. K., *Development: Which Way Now?*, "Economic Journal", n 93, 2000 in Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.112.

⁷⁵ Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.137.

⁷⁶ Ibidem.

⁷⁷ Ibidem.

⁷⁸ Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.140.

⁷⁹ Margiotta U., *Teoria della formazione*, cit., in Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.140.

⁸⁰ Costa M., *Pedagogia del lavoro e contesti d'innovazione*, Milano, FrancoAngeli, 2011 in Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.141.

e del sé, è quindi l'attività lavorativa quale «mobilizzazione delle risorse soggettive impiegate nell'azione che rende generativo il lavoro»⁸¹. Un percorso di WBL deve essere progettato non in un'ottica funzionalistica, ma in direzione trasformativa, di cambiamento degli schemi interpretativi attraverso la creazione di nuove prospettive di significato, cuore della dimensione generativa della formazione.

Per favorire l'apprendimento trasformativo, e quindi la creazione di nuovi significati anche attraverso il lavoro, Taylor sottolinea come sia necessario adottare un approccio olistico dell'apprendimento, per evitare di focalizzarsi solo su aspetti razionali e riflessioni critiche ma riconoscendo il ruolo della sfera affettiva.⁸² Brown, afferma che difficilmente i soggetti cambiano attraverso un processo meramente razionale, ma essi «are more likely to change in a see-feel-change sequence»⁸³, ribadendo come esista una forte interdipendenza tra processi cognitivi ed emozioni. Le emozioni infatti «often act as a trigger for the reflective process, prompting the learner to question deeply held assumptions»⁸⁴, è necessario quindi che il percorso formativo offra «an opportunity, for establishing a dialogue within the learning setting»⁸⁵. L'integrazione di attività espressive, come lo storytelling e il cooperative inquiry, aiuta i soggetti ad entrare in contatto con la propria componente emotiva, con lo scopo di aumentare gradualmente la consapevolezza «sulle energie emotive inconsce che sembrano animare certi aspetti della nostra percezione del mondo»⁸⁶. Associare anche un approccio immaginale all'interno dell'apprendimento trasformativo porta a valutare non solo i processi

⁸¹ Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.141.

⁸² Taylor E. W., *Fostering Transformative Learning*, in Fedeli M. [et al.] (a cura di), *Coinvolgere per apprendere, Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2016, p. 180.

⁸³ Brown K., *Leadership and social justice and equity: Evaluating a transformative framework and andragogy*, "Educational Administrator Quarterly", 42, 5, 2006, p.732 in Taylor E. W., *Fostering Transformative Learning*, in Fedeli M. [et al.] (a cura di), *Coinvolgere per apprendere, Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2016, p.179.

⁸⁴ Taylor E. W., *Fostering Transformative Learning*, in Fedeli M. [et al.] (a cura di), *Coinvolgere per apprendere, Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, cit., p.179.

⁸⁵ Dirx J. M. *Engaging emotional in adult learning: A Jungian perspective on emotion and transformative learning*, "New Direction for Adult and Continuing Education", 109, 2006, p.22 in Taylor E. W., *Fostering Transformative Learning*, in Fedeli M. [et al.] (a cura di), *Coinvolgere per apprendere, Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, cit., p.180.

⁸⁶ Dirx J. M., *Meditazioni e riflessioni su significato, contesto e processo dell'apprendimento trasformativo* in Mezirow J. *La teoria dell'apprendimento trasformativo*, cit., p.148.

razionali ma anche quelli emotivi ed esperienziali che spesso rimangono inconsci ed esclusi dall'analisi critica, al fine di «cercare un'integrazione tra mente e anima»⁸⁷.

⁸⁷ Ibidem.

3. La metodologia Work-Based Learning applicata alla formazione superiore: la Work-Experience

3.1. Il Quadro normativo e formativo

La Gulisano, riprendendo Bruner, dichiara che «“il lavoro è l’attività più umana che esista”¹ [...] è territorio di autentica espressione della persona, è fonte di sviluppo e di umanità, è sorgente di produzione e formazione del sé, è esperienza imprescindibile per sentirsi competenti e valorizzati»².

L’attività lavorativa si presenta, quindi, come luogo di creazione ed espressione dell’identità del soggetto attraverso il fare concreto, le relazioni, la costruzione di significati condivisi e la trasformazione delle prospettive di significato.

Apprendimento e lavoro appaiono intrinsecamente legati, soprattutto nell’attuale «tempo del sapere»³, in cui diventa fondamentale puntare sulla formazione dei soggetti, sulla loro crescita personale e sociale, sul loro empowerment anche attraverso l’attività lavorativa, in quanto «il lavoro è attività antropologicamente significativa, riveste un ruolo centrale nella vita della persona, in particolare quando sa coniugarsi con l’agire e con l’essere e non espropria e fagocita l’agire e l’essere»⁴.

Il lavoro ha subito una forte elevazione, da «criterio di discriminazione della vita politica – l’essere lavoratore - è diventato fondamento della vita comune, della *Res Publica*»⁵, come cita, infatti, il primo articolo della Costituzione Italiana: «L’Italia è una

¹ Bruner J. S., *La cultura dell’educazione*, Milano, Feltrinelli, 1996, p.45 in Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, cit., p.20.

² Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, cit., p.20.

³ Ibidem.

⁴ Rossi B., *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Milano, Guerini e Associati, 2008, p.7 in Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, cit., p.20.

⁵ Zagrebelsky G., *Fondata sul lavoro. La solitudine dell’articolo 1*, Torino, Einaudi, 2012, p.13 Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, cit., p.21.

Repubblica democratica fondata sul lavoro»⁶, quest'ultimo diventa l'elemento centrale per la vita sociale e per una «esistenza libera e dignitosa»⁷.

Anche l'Europa ha recentemente valorizzato l'aspetto formativo del lavoro, considerandolo il «cuore delle più recenti indicazioni europee in materia di istruzione e formazione e [...] uno dei pilastri della Strategia *Europa 2020* per una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva»⁸.

Tra le proposte politiche strutturali, la *Strategie Europea per l'Occupazione* (SEO) riveste un ruolo centrale, essa elabora le considerazioni del *Libro Bianco* di Delors, il quale sostiene che «una delle cause fondamentali della disoccupazione tecnologica nei suoi connotati di fenomeno strutturale, è l'inadeguato livello dell'istruzione e della formazione professionale di fronte sia ai rapidi mutamenti della tecnologia, che alla sfida portata al sistema europeo dalla globalizzazione dell'economia»⁹.

Per combattere la disoccupazione, sia giovanile che di lunga data, appare quindi necessario rafforzare l'istruzione e la formazione, quali «strumenti di politica attiva del mercato del lavoro, poiché servono ad adattare la preparazione professionale dei lavoratori e dei giovani alle mutevoli esigenze del mercato»¹⁰. Lo scopo delle politiche europee in tema di formazione quindi, specifica il Rapporto Delors, deve riguardare la «valorizzazione del capitale umano»¹¹ affinché le persone sviluppino la capacità di «imparare a imparare per tutto il corso della vita»¹². Si specifica inoltre, come la competenza sviluppata debba declinarsi in molteplici livelli: «il *sapere* (la dimensione

⁶ *Costituzione della Repubblica Italiana*, Art. 1

⁷ Arendt H., *Vita Activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani, 1994, p.4 in Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, cit., p.21.

⁸ Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.14.

⁹ Cfr. Delors J., *Crescita, competitività, occupazione* in http://www.storiairreer.it/Materiali/Delors_1993.htm in Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, cit., p.22.

¹⁰ Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, cit., p.22.

¹¹ *Ibidem*.

¹² 117 Cfr. Delors J., *Crescita, competitività, occupazione* in http://www.storiairreer.it/Materiali/Delors_1993.htm in Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, cit., p.22.

cognitiva), il *saper fare* (la dimensione comportamentale), il *saper essere* (la dimensione affettiva), il *saper vivere insieme agli altri* (la dimensione sociale)»¹³.

La *Dichiarazione di Copenaghen* del 2002, redatta dai Ministri Europei dell'Istruzione e della Formazione professionale e dalla Commissione Europea, «mira a promuovere l'uso delle varie opportunità di formazione professionale nell'ambito dell'apprendimento permanente»¹⁴, sottolineando l'interesse verso:¹⁵

- Il costituirsi di obiettivi comuni europei e nazionali inerenti ai sistemi di istruzione e formazione professionali.
- L'aumento di trasparenza, qualità e mobilità delle qualifiche con quadri di riconoscimento europei.
- Una cooperazione europea e nazionale che sia fonte di vantaggio reciproco.

Su quest'ultimo punto si fonda il programma *Istruzione e Formazione 2020* diretto

a:

incoraggiare il miglioramento dei sistemi di istruzione e formazione nazionali, i quali devono fornire i mezzi necessari per porre tutti i cittadini nelle condizioni di realizzare a pieno le proprie potenzialità, nonché garantire una prosperità economica sostenibile e l'occupabilità. Il quadro strategico dovrebbe abbracciare i sistemi di istruzione e formazione nel loro complesso, in una prospettiva di apprendimento permanente, contemplando l'apprendimento in tutti i contesti, siano essi formali o informali, e a tutti i livelli.¹⁶

¹³ Delors J., *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, 1997 in Mulè P., *I processi formativi e le nuove frontiere dell'educazione e la democrazia. Questioni pedagogiche*, Lecce, Pensa Multimedia, 2015, p.131 in Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, cit., p.23.

¹⁴ Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, cit., p.23.

¹⁵ *Il processo di Copenaghen: una cooperazione europea rafforzata in materia di istruzione e formazione professionale*, in <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV:ef0018> in Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, cit., p.23.

¹⁶ *Istruzione e formazione 2020*, in <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV%3Aef0016> in Gulisano D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, cit., p.24.

Nel dicembre 2010 il *Comunicato di Bruges* sottolineò come nell'istruzione e formazione professionale (VET: Vocational Education Training) sia necessario rafforzare la componente Work-Based, in quanto «l'apprendimento basato sul lavoro rappresenta per le persone uno strumento per accrescere il proprio potenziale»¹⁷, inteso come realizzazione personale, professionale e sociale.

Nel 2015 la Commissione Europea ha approvato le *Conclusioni di Riga* in cui sono stati presentati i cinque obiettivi a medio termine in ambito VET:¹⁸

- Incentivare percorsi di WBL, anche attraverso la promozione di maggiori partenariati tra aziende e istituti.
- Garantire la qualità dei percorsi VET, in modo tale che a determinate qualifiche corrispondano competenze specifiche.
- Agevolare l'accesso al VET, con servizi di orientamento efficaci e il riconoscimento dei contesti non formali e informali.
- Assicurare lo sviluppo delle otto competenze chiave dell'apprendimento permanente (comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e tecnica, competenza digitale, competenza sociale, competenza imprenditoriale, imparare ad imparare, consapevolezza ed espressione culturale).
- Incentivare la formazione continua degli insegnanti e dei formatori VET.

Il fine della Commissione Europea era quello di favorire, attraverso la promozione dell'apprendimento basato sul lavoro, nuove strategie europee, sostenendo che «le persone hanno bisogno di competenze di alta qualità per ricoprire un ruolo attivo nel mercato del lavoro di oggi e di domani»¹⁹.

Nel 2009 L'UE ha approvato il quadro di Garanzia europea della qualità dell'istruzione e della formazione professionale, con il duplice fine di miglioramento continuo dei sistemi VET nazionali e di riconoscimento reciproco delle qualifiche tra gli Stati membri.

¹⁷ Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.25.

¹⁸ European Commission, *Sviluppare Competenze per il Mercato del Lavoro. Cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione professionale 2015-2020* in Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.25.

¹⁹ Ibidem.

L'agenzia europea dedicata alle politiche VET è il Cedefop, nato nel 1975 a Berlino, esso possiede tre compiti specifici²⁰: promuovere l'innovazione dei sistemi VET; sostenere la formazione continua, l'apprendimento degli adulti e l'apprendimento sul lavoro; indagare i fabbisogni di formazione. Nella sua pubblicazione *Looking back to look ahead. Preparing the future of vocation education and training in Europe 2020-30*, ha analizzato come «la disoccupazione, la sottoccupazione, le disparità tra le competenze delle persone e i posti di lavoro disponibili e i redditi in calo minacciano la coesione e il modello sociale delle società europee»²¹.

In quest'ottica è stata emana nel 2016 la *New Skills Agenda* con lo scopo di incentivare il miglioramento delle skills, rendere le qualifiche più equiparabili tra gli Stati membri e offrire scelte professionali più consapevoli²².

Il WBL si pone come strumento utile sia per facilitare l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro, sia per contrastare la disoccupazione e avvicinare le competenze dei soggetti alle richieste delle imprese. Questa metodologia, quindi, può essere adoperata sia nella formazione iniziale e superiore (IVET) che continua dei lavoratori (CVET), portando benefici per le imprese, per i lavoratori e per la società intera²³.

La Commissione Europea nella *Work Based Learning in Europe: Practices and Policy, Pointers* ha evidenziato nello specifico i vantaggi portati dall'attivazione di percorsi di apprendimento basato sul lavoro²⁴:

- Per l'impresa i benefici prevalenti riguardano: l'aumento della produttività, il miglioramento del processo di selezione e dell'immagine aziendale, l'indirizzamento verso competenze mancanti.
- Per il discente si nota un aumento di abilità tecniche e specialistiche, lo sviluppo di competenze trasversali, maggiore socializzazione e motivazione, più propensione all'imprenditorialità.

²⁰ Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.30.

²¹ Ibidem.

²² Ivi, p.31.

²³ Ivi, p.39.

²⁴ European Commission, *Work-based learning in Europe – Practices and Policy Pointers*, 2013 in Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.42.

Appare necessario però avvicinare le istituzioni di istruzione e formazione a questo approccio formativo attraverso una maggiore collaborazione con le imprese e l'elaborazione di percorsi formativi personalizzati sulle necessità e potenzialità dei discenti, per puntare ad una «armonizzazione dell'offerta formativa [...] ai bisogni emergenti del mercato del lavoro aumentando le opportunità di occupabilità e ponendo le basi per lo sviluppo di skills imprenditoriali»²⁵.

3.2. La Work Experience come strumento per rinnovare la professionalità e aumentare l'occupazione

Per la realizzazione delle iniziative regionali, sollecitate a livello comunitario e nazionale, lo Stato mette a disposizione il *Fondo per lo Sviluppo e la Coesione* (FSC), esso è indirizzato a «promuovere lo sviluppo economico, favorire la coesione sociale, favorire il riequilibrio territoriale del paese, diminuire differenze economiche tra diverse aree territoriali, favorire maggiore uguaglianza sociale»²⁶.

Il FSC, ex Fondo per le Aree Sottoutilizzate (FSA), è il «principale strumento finanziario e programmatico nazionale per le politiche di riequilibrio dei divari territoriali»²⁷, ha carattere aggiuntivo, come istituito dal Decreto legislativo n.88/2011, perciò non può essere utilizzato per le spese statali o regionali ordinarie, ma, come i Fondi strutturali europei, deve «finanziare interventi rivolti al riequilibrio economico e sociale aggiuntivi al finanziamento ordinario, nonché a quello comunitario e al contestuale cofinanziamento nazionale»²⁸.

Per quanto riguarda la programmazione regionale, il 10 luglio 2020 la Regione Veneto ha sottoscritto il cosiddetto *Accordo Provenzano* che ha permesso di riorientare le risorse dei POR FSE Veneto 2014-2020 (Programma Operativo Regionale) e POR FESR

²⁵ Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.43.

²⁶ www.regione.veneto.it/web/fsc/fondosviluppocoesione.

²⁷ www.ministropersud.gov.it/it/approfondimenti/fondo-per-lo-sviluppo-e-la-coesione/che-cose.

²⁸ *Ibidem*.

Veneto 2014-2020 a quattro ambiti specifici, particolarmente colpiti dall'emergenza sanitaria:²⁹

- Emergenza sanitaria
- Attività Economiche
- Lavoro
- Sociale

Le risorse assegnate alla Regione Veneto, attraverso la nuova assegnazione sul FSC 2014-2020, sono state in parte destinate al progetto *Work Experience SMART 2021*.

Le ragioni contestuali che hanno portato alla nascita di questa iniziativa riguardano soprattutto la ripresa della diffusione dell'epidemia di Covid-19 che ha obbligato molti paesi a imporre nuove restrizioni.

Per L'Italia il FMI ha stimato una perdita del PIL del -10,6% per il 2020, mentre L'ISTAT ha confermato una riduzione del numero di occupati rispetto all'anno precedente di circa -387mila unità (-1,8%). Questo peggioramento occupazionale interessa uniformemente uomini e donne di qualsiasi età, sia lavoratori dipendenti che autonomi³⁰.

In particolare, la Regione Veneto ha visto ad ottobre 2020 una diminuzione del PIL del -10% rispetto a 2019, in cui ad incidere maggiormente è stata la crisi del settore turistico e manifatturiero, tradizionalmente orientato all'export, pilastri dell'economia veneta. La pandemia ha comportato anche una riduzione di -38mila posti di lavoro rispetto al 2019, derivata in prevalenza dalla mancanza di assunzioni, soprattutto per contratti a tempo determinato. Il calo delle assunzioni ha colpito prevalentemente le donne, con il -27% rispetto l'anno prima, e i giovani (-28%), mentre non si notano particolari differenze tra le varie nazionalità³¹.

²⁹ Area Capitale umano, Cultura e programmazione comunitaria – Direzione Lavoro FSC Fondo per lo Sviluppo e la Coesione 2014-2020 – *Work Experience Smart 2021*, alleato B, DRG n.74 del 26 gennaio 2021, p.9.

³⁰ Ivi, p.7.

³¹ *La Bussola dicembre 2020* Osservatorio di Veneto Lavoro in Area Capitale umano, Cultura e programmazione comunitaria – Direzione Lavoro FSC Fondo per lo Sviluppo e la Coesione 2014-2020 – *Work Experience Smart 2021*, alleato B, DRG n.74 del 26 gennaio 2021, p.7.

In questo scenario si è notato un forte «effetto scoraggiamento»³² di giovani e adulti che hanno rinunciato a cercare un'occupazione, sia per la crisi presente nel mercato del lavoro, sia per le misure di blocco dei licenziamenti³³.

Il progetto Work Experience (WE) punta proprio ad offrire una soluzione idonea per «sostenere i percorsi di inserimento lavorativo dei soggetti disoccupati»³⁴, esso mira ad offrire un percorso formativo specifico, basato sulle reali esigenze locali, che delinea profili professionali precisi e interessanti per il mercato del lavoro. Infatti, «la peculiarità del dispositivo consiste [...] nel rispondere all'esigenza di adeguare i profili di competenze delle persone escluse dal mercato del lavoro ai fabbisogni emergenti delle imprese venete per realizzare una forte valenza occupazionale»³⁵.

Questa iniziativa si è dimostrata, nelle scorse edizioni, uno strumento efficace: valutando, nell'indagine effettuata da Veneto Lavoro, il tasso di inserimento lavorativo a dodici mesi esso risulta del 39,8% sul totale dei partecipanti alle WE del 2018, di cui 54,3% donne e 45,7% uomini, un risultato considerevole considerate le difficoltà presenti nel mercato del lavoro. Effetti meno positivi si sono riscontrati nell'anno 2019 in cui a causa dell'emergenza sanitaria le attività in presenza, compresi i tirocini, sono state sospese e molte aziende partner si sono ritirate dai progetti.³⁶

La direttiva 74/21, che regola l'iniziativa *Work Experience SMART 2021*, dichiara come obiettivo principale quello di aumentare l'occupabilità dei soggetti disoccupati e inattivi, in particolare «le persone che si trovano ai margini del mercato del lavoro»³⁷. Il progetto, quindi, si rivolge a persone disoccupate, status verificabile tramite i Centri per l'Impiego, residenti o domiciliati in Veneto con un'età uguale o superiore a trent'anni.

³² Ibidem.

³³ Ibidem.

³⁴ Area Capitale umano, Cultura e programmazione comunitaria – Direzione Lavoro FSC Fondo per lo Sviluppo e la Coesione 2014-2020 – *Work Experience Smart 2021*, alleato B, DRG n.74 del 26 gennaio 2021, p.8.

³⁵ Ibidem.

³⁶ Ibidem.

³⁷ Ivi, p.11.

I soggetti proponenti di tale iniziativa devono essere enti accreditati ai Servizi al Lavoro e alla Formazione Superiore, o ad uno solo di questi se possiedono come partner operativo un altro ente accreditato per la funzione mancante³⁸.

Indispensabile per la progettazione di percorsi di WE efficaci è il coinvolgimento di enti ed imprese del territorio «sin dalla fase di individuazione degli specifici fabbisogni professionali e formativi»³⁹.

I singoli progetti di WE devono identificare il profilo professionale, che intendono formare, all'interno del Repertorio Regionale degli Standard Professionali (RRSP), in cui sono raccolti oltre 260 profili delineati secondo le caratteristiche economico-sociali del contesto veneto. Questa raccolta si pone «l'obiettivo di dare "spendibilità" alle qualificazioni stesse agevolando il matching tra domanda-offerta di lavoro, [...] di collegare la programmazione dell'offerta formativa al mondo del lavoro, [...] di consentire la costruzione di prove di valutazione degli apprendimenti»⁴⁰.

La Direttiva permette di attivare due diverse tipologie di WE:

- La WE per l'ingresso alla professione
- La WE per l'approfondimento delle competenze di una professione

La prima tipologia intende formare tutte le competenze legate al profilo professionale, permettendo un nuovo accesso alla professione, mentre l'altra forma si concentra sullo sviluppo di massimo due competenze professionali, indirizzandosi a professionisti che necessitano di ampliare o aggiornare le loro capacità.

I progetti devono obbligatoriamente prevedere l'attività di «Orientamento al ruolo»⁴¹ in cui si delinea la collocazione aziendale del partecipante e si orienta il suo percorso all'interno della WE con la compilazione della «Proposta di Politica Attiva»⁴² (PPA), inoltre si svolge anche un incontro tra tirocinante, tutor formativo e tutor aziendale per stilare il «Progetto di tirocinio»⁴³.

³⁸ Ivi, p.12.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Ivi, p.15.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Ibidem.

⁴³ Ivi, p.16.

Le WE possono anche contenere un periodo di formazione sulle competenze digitali, questa «Alfabetizzazione digitale»⁴⁴ sebbene volontaria è fortemente incentivata dalla regione per la fondamentale importanza che tali competenze ricoprono nell'attuale mondo del lavoro, «anche alla luce “dell’accelerazione digitale” interna ai processi aziendali stimolata dalla pandemia Covid-19»⁴⁵.

La struttura della WE prevede una parte di formazione in aula e un tirocinio aziendale, quest'ultimo è diretto a far applicare al partecipante le abilità e conoscenze specifiche apprese in classe in un contesto di lavoro reale e a sviluppare le *soft skills* necessarie per svolgere la professione efficacemente. Il tirocinante sarà accompagnato nell'esperienza aziendale da un tutor aziendale precedentemente identificato e anche dal tutor formativo che frequentemente svolgerà delle visite in loco per monitorare l'andamento del tirocinio.

La fine del percorso delle WE prevede una valutazione degli apprendimenti acquisiti in funzione sia degli obiettivi individuati dal progetto, sia delle «competenze-conoscenze-abilità conseguite [...] nell'esperienza di tirocinio»⁴⁶. Questa prova di valutazione deve essere autentica, costruita «in situazione»⁴⁷ su una simulazione lavorativa che possa esplicitare le capacità sviluppate durante la WE.

Si nota quindi come la Work Experience rispetti le caratteristiche della metodologia Work-Based Learning prevedendo un momento di formazione in aula e un'esperienza concreta nel contesto lavorativo. Essa è specificatamente formulata per adulti che intendono rinnovare la propria professionalità impegnandosi in un percorso formativo specifico su un particolare profilo professionale. Questa specificità non rimuove però la competenza trasformativa insita nel processo, anzi il cambiamento che il soggetto sviluppa può essere amplificato proprio dall'entrata in un contesto di lavoro e in generale in una professionalità molto differente dalla precedente.

⁴⁴ Ivi, p.18.

⁴⁵ Ivi, p.19.

⁴⁶ Ivi, p.24.

⁴⁷ Ibidem.

3.3. Case-Study: Work-Experience “Operatore Banco Prodotti Alimentari”

Durante il mio tirocinio curricolare, svolta da gennaio 2022 a fine marzo 2022, ho avuto modo di assistere alla fine delle lezioni frontali e all’avviamento del tirocinio di una WE incentrata sulla figura professionale dell’Operatore al Banco dei Prodotti Alimentari.

Questo progetto è stato promosso dall’ente Fondazione ENAC Veneto C.F.P Canossiano, nello specifico nella sede operativa di Schio nell’Alto Vicentino.

La Fondazione, nata nel 2017, riunisce tutte le realtà regionali promosse dall’Istituto “Figlie della Carità Canossiane” in un unico ente accreditato per gli ambiti di Formazione Iniziale, Formazione Superiore e Continua, Orientamento e Servizi per il Lavoro.

Nella progettazione della WE in questione l’individuazione del profilo professionale all’interno del RRSP è stata guidata sia dalla raccolta delle manifestazioni di interesse da parte delle aziende locali, sia dall’analisi del contesto socioeconomico vicentino. La richiesta di tale figura è stata ampliata dall’emergenza sanitaria; infatti, sebbene la Unioncamere del Veneto abbia registrato nei primi nove mesi del 2020 una riduzione del commercio al dettaglio del -6,3%, il settore dei beni alimentari ha visto aumentare i consumi sia per la Grande Distribuzione Organizzata con il +3,9%, sia per le piccole imprese (+3,5%)⁴⁸. Tale tendenza si conferma anche a livello nazionale con un aumento delle vendite del 10,7% per i discount alimentari, del 3,2% per i piccoli esercizi e del 2,5% nella GDO⁴⁹, infatti, la fornitura di generi alimentari ha risentito meno delle restrizioni sanitarie essendo un servizio di prima necessità. Nel territorio vicentino il settore dei generi alimentari ha visto nel 2020, in controtendenza rispetto all’anno precedente, un aumento delle assunzioni e nella prima metà del 2021 si registra un fabbisogno importante di addetti per la GDO e per il commercio all’ingrosso⁵⁰.

⁴⁸ Fonte Unioncamere del Veneto su dati ISTAT 2020 in Domanda di Ammissione 10380737 per Bando DGR N.74 del 26/01/21, p.8.

⁴⁹ Fonte Coldiretti su dati Istat in Domanda di Ammissione 10380737 per Bando DGR N.74 del 26/01/21, p.8.

⁵⁰ Fonte Unioncamere, Sistema Excelsior in Domanda di Ammissione 10380737 per Bando DGR N.74 del 26/01/21, p.8.

Questo progetto rientra nella prima categoria delle WE per l'ingresso nella professione con la formazione di tutte le competenze proprie del profilo professionale prescelto.

Gli interventi attivati in questa WE hanno riguardato:⁵¹

- Orientamento al Ruolo individuale, 3 ore, in cui si esamina il percorso formativo e professionale precedente, si presenta approfonditamente il programma della WE e con il tutor aziendale si stipulano il progetto di tirocinio e la PPA.
- Orientamento al Ruolo di gruppo, 3 ore, per approfondire il profilo professionale che si procederà a formare e per suggerire strategie utili per una ricerca attiva del lavoro.
- Formazione, 120 ore, focalizzata sia sullo sviluppo di competenze tecnico-professionali del profilo anche attraverso attività laboratoriali, sia sulla costruzione di *soft skill* necessarie per lavorare in gruppo e per relazionarsi con il cliente con responsabilità e professionalità.
- Alfabetizzazione Digitale, 20 ore, diretta a far acquisire le competenze di base dei principali programmi informatici, divenute indispensabili in ogni contesto lavorativo.
- Tirocinio in Azienda di 320 ore distribuite in circa due 2 mesi, rappresenta il nodo centrale di tutta la WE, un momento di formazione *on the job*, indirizzato a consolidare e ampliare gli apprendimenti sviluppati in aula. L'accompagnamento del tutor aziendale e il monitoraggio continuo del tutor formativo hanno l'obiettivo di accompagnare il tirocinante durante il suo inserimento in azienda e nel proseguimento della sua esperienza al fine di cogliere e risolvere eventuali problematiche per offrire un tirocinio quanto più redditizio in termini formativi e personali.
- Valutazione degli Apprendimenti, 1 ora, attraverso una prova autentica sviluppata dai docenti della formazione su una simulazione lavorativa, a ciò si unisce una valutazione espressa dall'azienda ospitante al termine del tirocinio e

⁵¹ Domanda di Ammissione 10380737 per Bando DGR N.74 del 26/01/21, p.10.

un'autovalutazione del partecipante. Con il superamento di tale prova si procede a rilasciare «l'Attestato dei Risultati di Apprendimento»⁵².

L'intero percorso di WE verrà valutato, oltre che dagli esiti della Valutazione degli Apprendimenti, anche con l'analisi del «Grado di Soddisfazione»⁵³, raccolto tramite questionari finali, e con l'elaborazione del «Grado di Efficacia» determinato dal numero di partecipanti inseriti in un contesto lavorativo alla fine del progetto e dal numero di colloqui di selezione effettuati dai partecipanti, indicanti il livello di attivazione nella ricerca di un nuovo impiego⁵⁴.

Questo progetto ha visto la partecipazione iniziale di cinque soggetti, di cui una persona non ha mai realmente iniziato il progetto poiché ha trovato un'altra attività lavorativa poco dopo la selezione, mentre un altro partecipante ha concluso la parte formativa d'aula ma non ha intrapreso l'esperienza di tirocinio.

I partecipanti effettivi di tutto il percorso di WE quindi sono stati tre, ad ora solo due hanno concluso l'attività di tirocinio mentre l'ultimo sta svolgendo il restante mese di esperienza; perciò, la documentazione reperibile non è completa.

Questi soggetti sono donne, di mezz'età, straniere ma residenti stabilmente in Veneto, con una buona capacità espressiva in lingua italiana.

I tirocini sono stati attivati in tre realtà differenti della zona: in un bar con pasticceria, in un reparto prodotti freschi di un supermercato, in un esercizio al dettaglio legato ad una latteria.

Per l'interesse intrinseco in questa relazione si analizzeranno dal punto di vista qualitativo i «Reporting Assistito dell'Attività di Tirocinio»⁵⁵, redatti dal tutor formativo con il tirocinante e con il tutor aziendale, durante la visita mensile in azienda, per un totale di otto documenti. Il report si divide in due parti: la prima compilata assieme al tirocinante e la seconda con il tutor aziendale.

La parte contenente il report del tirocinante inizia con la descrizione delle attività prevalentemente svolte durante il tirocinio, in tutti i tre i casi si nota come le attività

⁵² Ivi, p.12.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ Allegato n.1.

siano diventate col passare del tempo più complesse e cariche di responsabilità, ad esempio dalla sola esposizione dei prodotti sul banco alla preparazione autonoma degli stessi. Questo progressivo aumento di difficoltà e responsabilità ribadisce la necessaria gradualità con cui il tirocinio deve progredire per arrivare ad essere realmente formativo e per permettere al soggetto di apprendere e interiorizzare le nuove capacità richieste, inoltre riflette un percorso positivo in quanto il tirocinante viene ritenuto capace di esercitare mansioni più complesse.

La seconda domanda chiede al tirocinante di individuare quali insegnamenti teorici in aula si sono rilevati più utili, nella maggior parte delle risposte essi hanno riguardato argomenti specifici: stoccaggio e conservazione dei prodotti, uso strumenti da taglio e conoscenza delle scadenze dei prodotti, ma anche competenze relazionali; infatti, due tirocinanti hanno sottolineato come sia stato importante avere una base teorica riguardante le modalità di vendita e la relazione con il cliente.

Il report chiede quali sono state invece le conoscenze e abilità che la formazione avrebbe dovuto sviluppare, ma che sono mancate; esse riguardano sia conoscenze specifiche dei prodotti alimentari, sia abilità tecniche riguardanti l'utilizzo del palmare e del sistema di stoccaggio delle merci.

Oltre a chiedere quali strumenti sono stati maggiormente utilizzati, il report si sofferma sulla percezione del tirocinante nei riguardi dei metodi di lavoro adottati dall'azienda, interessante è notare come in un solo report il soggetto ha posto una risposta diversa dal massimo grado di soddisfazione; infatti, nel primo report di questo tirocinante è stata segnata l'alternativa «solo dopo essere stato introdotto/a alle procedure di base»⁵⁶.

La possibile interpretazione può richiamare da una parte la propensione delle imprese che si offrono come soggetti ospitanti ad essere aperte e pazienti nei confronti del tirocinante, ciò spiegherebbe l'alto tasso di risposte completamente positive, e dall'altra le possibili difficoltà individuali che il soggetto incontra nel suo primo ingresso nel nuovo contesto lavorativo, nello specifico del tirocinante in questione l'ente

⁵⁶ Ibidem.

ospitante è una realtà piccola con probabilmente delle norme informali e delle conoscenze e responsabilità tacite molto radicate nel quotidiano lavorativo.

Viene poi analizzato il tipo di coinvolgimento che il tirocinante sperimenta: se solo osservativo, parzialmente autonomo o completamente autonomo, in un caso il tirocinante ha dichiarato piena autonomia fin dall'inizio del tirocinio, mentre gli altri hanno iniziato con una autonomia ridotta che col tempo è aumentata, pur rimanendo sempre costante la supervisione del tutor aziendale. Ciò è da imputarsi al fatto che il primo tirocinante aveva già svolto ruoli simili, sebbene non uguali, in precedenti esperienze lavorative, perciò, dimostrava già da subito una maggior propensione all'autonomia lavorativa.

Un importante aspetto indagato è il rapporto con i colleghi di lavoro, in due casi è stato descritto come buono, mentre in un caso come ottimo e particolarmente affiatato, questo indicatore dipende molto dalla naturale predisposizione del soggetto alla relazione e dal clima aziendale presente.

Bisogna precisare che i dati riportati sul report sono inclini a distorsioni causate dal cambiamento di tutor formativo che ha stilato i documenti, il quale rimane il medesimo per lo stesso tirocinante ma cambia tra i partecipanti; infatti, alcuni report risultano più completi mentre altri più sommari, utile sarebbe indicare dei parametri per la compilazione per agevolare l'azione di analisi e sintesi dell'esperienza complessiva.

Sarebbe stato arricchente proporre delle strategie per migliorare l'aspetto relazionale del tirocinio, come momenti di dialogo e collaborazione, poiché il *teamworking* è diventata una competenza necessaria e richiesta in tutti gli ambiti lavorativi.

In generale tutti i tirocinanti hanno riscontrato un buon grado di coerenza tra il progetto formativo stipulato all'inizio del percorso e l'attività formativa e di tirocinio, rispecchiando quindi un'efficace progettazione iniziale con l'individuazione di obiettivi e attività adatte al profilo professionale scelto.

Nella descrizione delle difficoltà incontrate rilevante è stata l'esperienza di un tirocinante che ha trovato particolarmente complessa la relazione con i clienti, si descriveva molto intimidito dalle richieste della clientela poiché non aveva

dimestichezza con questa tipologia di professione e provava una gran paura di sbagliare davanti alla clientela.

Questa situazione rispecchia il primo passaggio del percorso di trasformazione di Mezirow: il «dilemma disorientante»⁵⁷, il soggetto infatti si trova a dover affrontare compiti ed esperienze nuove che richiedono competenze ma anche atteggiamenti mentali e prospettive differenti. Questo porta la persona a mettere in crisi i propri presupposti precedenti per costruirne gradualmente di nuovi⁵⁸. Infatti, anche il tutor aziendale ha riscontrato delle difficoltà a livello di inserimento lavorativo, descritto come lungo e non facile, di rispetto dei ruoli, e di relazione con il cliente.

Di fronte a questo quadro il tutor formativo ha innanzitutto rassicurato il tirocinante sulla possibilità che alcune esperienze siano più complesse di altre suggerendo di farsi aiutare maggiormente dai colleghi e dal tutor aziendale e di esprimere senza paura le sue difficoltà così che possa essere aiutato.

Anche nel secondo report di tirocinio si sono verificate delle difficoltà, ma di carattere opposto: mentre all'inizio il tirocinante si dimostrava molto timido e insicuro, descritto dal tutor come «non sempre pronto con i cliente, molto impacciato»⁵⁹, ora si registra un'esuberanza eccessiva, in cui permane la tendenza a non chiedere aiuto, unita ad un'assunzione di confidenza fuori luogo.

Questo importante cambiamento di comportamento si collega alla fase di sperimentazione dei ruoli nell'apprendimento trasformativo, il tirocinante infatti avendo compreso l'inadeguatezza del suo primo ingresso nel contesto lavorativo ha modificato i suoi atteggiamenti e i suoi schemi mentali, eccedendo però in una finta padronanza non corrisposta nella realtà che lo ha portato a commettere più errori di prima.

⁵⁷ Taylor E. W., *Transformative Learning Theory*, "New Direction for Adult and Continuing Education", 119, 2008, pp. 5-15 in Biasin C., *Apprendimento trasformativo ed educazione degli adulti: il processo di trasformazione dei significati*, in Chianese G. (a cura di), *L'educazione permanente. Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale*, cit., p.13.

⁵⁸ Cfr. Biasin C., *Apprendimento trasformativo ed educazione degli adulti: il processo di trasformazione dei significati*, in Chianese G. (a cura di), *L'educazione permanente. Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale*, cit., p.23.

⁵⁹ Allegato n.1.

Questa esperienza è stata molto illuminante nel constatare come il percorso di cambiamento profondo non sia lineare e progressivo, ma possa presentare degli “inciampi” che ne allungano la percorrenza. Ciò non significa che il soggetto stia regredendo, ma solamente che i suoi primi tentativi di interiorizzare il nuovo ruolo professionale non sono andati a buon fine, l’iter di trasformazione infatti può risultare diverso da soggetto a soggetto e richiedere livelli di tempo e sostegno diversi.

Infatti, nell’ultimo report di tirocinio la situazione è apparsa lievemente migliorata, il tutor riporta ancora come scelta «eccessiva disinvoltura e confidenza»⁶⁰ e sull’interesse dimostrato «non pone domande»⁶¹, ma allo stesso tempo è descritta una maggiore disponibilità al lavoro. Interessante in questo caso è notare come il tirocinante solo in questa occasione abbia delineato una condizione poco serena con i colleghi e con il tutor aziendale, probabilmente celata all’inizio per paura di conseguenze negative o non chiaramente compresa nemmeno dal soggetto stesso fino a quel punto. L’aggiunta di questo particolare cambia in parte il quadro delineato, portando l’attenzione su come siano presenti aspetti relazionali poco favorevoli ad un inserimento armonico e guidato.

A questo proposito, il ruolo del tutor aziendale è quello di facilitare i processi di ambientamento e crescita all’interno del contesto lavorativo, fungendo da guida e aiuto nei momenti di necessità senza avere la pretesa che il tirocinante sia subito autonomo e ben inserito nella realtà aziendale, ma accompagnandolo passo dopo passo verso un apprendimento continuo e graduale in cui gli errori sono visti come fonte di arricchimento e sviluppo e non come mancanze della persona⁶².

In generale gli altri tirocini sono stati riportati dai rispettivi tutor aziendali come positivi, con una facile ambientazione nella realtà aziendale, rispetto dei ruoli propri e altrui e buon grado di interesse e proattività.

Le «Schede di autovalutazione»⁶³ e le «Schede di valutazione»⁶⁴ raccolte riguardano i due tirocinanti che hanno completato l’esperienza di tirocinio.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ Ibidem.

⁶² Cfr. Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p. 132.

⁶³ Allegato n.2.

⁶⁴ Allegato n.3.

Il primo partecipante ha riportato un'esperienza completamente positiva in ogni suo aspetto, delineando un livello di padronanza delle competenze tecnico-professionali intermedio nella preparazione dei prodotti alimentari e avanzato nel riordino e nella conservazione, anche la valutazione del tutor aziendale è stata eccellente delineando una persona capace, interessata e professionale. Appare necessario precisare che il tirocinante in questione aveva già svolto mansioni simili in passato, ciò probabilmente ha contribuito, assieme ad un ambiente descritto come integrante e disponibile, a delineare un percorso lineare e progressivo.

Diversa invece è la valutazione del secondo tirocinante che ha riportato le già note difficoltà nell'inserimento aziendale e nel rapporto con colleghi e tutor aziendale, il partecipante ritiene di non essere ancora pronto a svolgere questa professione, sebbene gli interessi, non essendo diventato autonomo nell'esecuzione delle mansioni affidate e percependo, in accordo con il tutor formativo e il tutor aziendale, un livello di padronanza buono nelle pulizie e nella conservazione ma scarso nella preparazione alimentare. La valutazione del tutor aziendale ha rispecchiato il percorso complesso del tirocinante con un impatto aziendale non facile, un'eccessiva disinvoltura e confidenza dimostrata con i colleghi e superiori e modi impacciati con i clienti. Si nota quindi come in generale l'esperienza è stata descritta come non positiva ma da due prospettive diverse: il tirocinante dichiara interesse verso la professione e un impegno nel rispettare i ruoli, mentre il tutor riporta un grado di responsabilità discreto, un interesse presente solo quando veniva coinvolto in prima persona e una bassa curiosità e propensione ad indagare maggiormente metodi e attività svolte. Questa constatazione evidenzia come sia esistita un'incomprensione di fondo tra tirocinante e tutor e che ha portato a valutare la situazione di complessità da una parte come derivante da fattori contestuali, dall'altra come conseguenza di un mancato impegno e interesse personale.

Valutando con sguardo esterno si può dedurre come probabilmente tali difficoltà siano derivate dall'unione di più fattori, contestuali e soggettivi, su cui né il tirocinante né il tutor hanno saputo ricavare spunti utili per un miglioramento. Se il comportamento del tirocinante è comprensibile, frutto di un meccanismo psicologico che sposta il fulcro dei problemi all'esterno, la visione del tutor aziendale è meno condivisibile in quanto

non ha cercato di individuare le cause profonde delle complicità per cercare di porre rimedio, o meglio di trasformare in fonte di sviluppo e apprendimento ulteriore, ma si è limitato a descrivere il tirocinante come poco capace e propenso alla professione.

La situazione riporta l'attenzione su quanto sia necessario che anche il tutor aziendale sia opportunamente formato per accompagnare e guidare il tirocinante nel suo percorso, in quanto, come sottolinea Marcone, esso «assume un ruolo chiave in un'ottica di agentività all'interno dei percorsi di Work-Based Learning»⁶⁵. Infatti, la tutorship rappresenta un fattore fondamentale per mediare e facilitare l'apprendimento del soggetto, essa ha la funzione di «attivazione di condizioni per lo sviluppo di processi di crescita individuale e di gruppo»⁶⁶, ma per fare ciò è necessaria la capacità del tutor nel:⁶⁷

- Plasmare l'apprendimento dell'allievo.
- Gestire la negoziazione di significati nel gruppo.
- Monitorare le difficoltà e gli errori affinché diventino un rinforzo per il processo trasformativo.
- Proporre modalità formative diverse e personalizzate

Il percorso di apprendimento basato sul lavoro, quindi appare come un processo plurale modellato dalla relazione con i colleghi e con i tutor, quando essa è positiva diventa fonte di motivazione e impegno nel superare le difficoltà emergenti, ma quando essa si costituisce come conflittuale diventa fonte di scoraggiamento, solitudine e mancanza di interesse.

In un percorso WBL quindi l'interesse dei formatori, e anche dei tutor in quanto tali, deve convergere sia sulla progettazione di contenuti e attività idonee e stimolanti, sia sulla predisposizione di «contesti capacitanti»⁶⁸ e condizioni relazionali favorevoli⁶⁹, affinché l'esperienza lavorativa possa diventare il mezzo attraverso cui il soggetto esprima e rafforzi tutte le sue potenzialità e capacità intrinseche.

⁶⁵ Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p. 131.

⁶⁶ Ivi, p.132.

⁶⁷ Ivi, p. 133.

⁶⁸ Nussbaum M. C., *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Bologna, Il Mulino, 2002 in Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.133.

⁶⁹ Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p. 131.

Conclusione

Questa relazione ha avuto l'intento di indagare la validità del processo di Work-Based Learning, considerandolo una strategia educativa efficace e incisiva, capace di portare ad un apprendimento profondo e trasformativo del soggetto.

Nel primo capitolo si è ripercorsa l'evoluzione storica del concetto di lavoro per arrivare a concepirlo come categoria pedagogica: dalla considerazione negativa e degradante che assunse nella cultura greca e romana il lavoro ha subito una graduale elevazione prima con il pensiero cristiano, e in particolare benedettino, poi con l'affermarsi dell'apprendistato nel Basso Medioevo come metodo formativo per eccellenza per far crescere l'uomo, il lavoratore e il cittadino¹.

L'affermazione della pedagogia del lavoro, riconosciuta come la scienza che si interroga sulla portata educativa e formativa del lavoro, è stata graduale: dalla funzione meramente pratica e sociale del lavoro per riscattare i giovani dal degrado, esso diventa con Comenio un principio didattico fondamentale e mezzo per raggiungere la piena realizzazione della persona. Successivamente Locke propone invece la funzione surrogatoria dell'attività lavorativa che entra per la prima volta nel curriculum del gentleman ma solo come complemento e svago. Solo con Rousseau il lavoro inizia a delinearsi con funzione autenticamente formativa, quale mezzo per raggiungere l'educazione naturale e tutelare la purezza originale. Pestalozzi intensifica questa visione considerando il lavoro necessario per lo sviluppo armonico e integrato delle tre forze umane: mano, cuore e intelletto, mentre per Fröbel rappresenta la via per raggiungere l'elevazione spirituale e morale dell'uomo².

Nel Novecento importanti autori hanno sottolineato come il lavoro rappresenti una componente essenziale per formare un'educazione completa: Dewey ne evidenzia l'importanza didattica e cognitiva, necessaria per lo sviluppo di una mentalità sociale e democratica; Kerschensteiner invece la propone con finalità etiche e politiche, diretta a formare all'oggettività e ai valori; mentre Hessen compie una sintesi tra le diverse visioni

¹Cfr. Zago G. *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea*, cit.

² Ibidem.

riproponendo il lavoro come metodo formativo integrale della persona nel suo aspetto personale e sociale³.

Avendo quindi esaminato i passaggi storici che hanno portato il lavoro ad essere considerato mezzo di realizzazione identitaria e di sviluppo della socialità, si è passati all'analisi dello stesso come metodologia formativa strutturata: il Work-Based Learning, ponendo l'accento sulla sua componente trasformativa e generativa.

L'approccio WBL può essere integrato nella teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow per la sua propensione a fungere da stimolo riflessivo nei riguardi del proprio set di valori e prospettive. Questa strategia formativa, infatti, presuppone dei momenti di formazione teorica in aula intervallati da esperienze lavorative, questo cambiamento di contesto e di attività induce il discente a confrontare il precedente frame di significati sviluppato con il nuovo ambiente in cui è inserito. Il contrasto che spesso si viene a creare in questa trasposizione funge da «dilemma disorientante»⁴, che mette in crisi le convinzioni precedenti e porta ad una riflessione profonda con creazione di nuove prospettive. Questo processo conduce alla forma di apprendimento più profonda e sconvolgente per Mezirow, poiché modifica il soggetto nelle sue dimensioni identitarie ed esistenziali⁵.

Continuando ad indagare la formatività propria del WBL si analizza la Tassonomia di Indicatori di Qualità (TIQ) delineati da Marcone, partendo dalla «riflessività»⁶, quale dimensione fondamentale per legare l'agire pratico al pensiero e quindi alla coscienza, essa permette la rielaborazione dell'esperienza, necessaria per raggiungere l'apprendimento. Viene poi presentata la «partecipazione»⁷, quale componente essenziale per una conoscenza plurale, nata dalla negoziazione di significati e valori

³ Ibidem.

⁴ Taylor E. W., *Trasformative Learning Theory, "New Direction for Adult and Continuing Education"*, 119, 2008, pp. 5-15 in Biasin C., *Apprendimento trasformativo ed educazione degli adulti: il processo di trasformazione dei significati*, in Chianese G. (a cura di), *L'educazione permanente. Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale*, cit., p.13.

⁵ Cfr. Biasin C., *Apprendimento trasformativo ed educazione degli adulti: il processo di trasformazione dei significati*, in Chianese G. (a cura di), *L'educazione permanente. Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale*, cit.

⁶ Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p. 110.

⁷ Ivi, p. 135.

all'interno della comunità di pratica, e successivamente l'«agentività»⁸, intesa come capacità di immaginare e agire all'interno di un «contesto capacitante»⁹. Il quarto indicatore è rappresentato dalla «capacitazione»¹⁰, che riprende il concetto di Sen, descrivendo la competenza del soggetto ad utilizzare le proprie *capabilities* per raggiungere i *funzionamenti* desiderati. Infine, la «generatività»¹¹ viene descritta come la componente dei percorsi di WBL che permette la creazione di valori e significati nuovi attraverso il lavoro, quest'ultimo considerato il mezzo di trasformazione del mondo esterno e dell'identità del soggetto¹². Questi indicatori sono risultati particolarmente in linea con gli elementi essenziali individuati da Taylor per incentivare l'apprendimento trasformativo: l'esperienza individuale, quale momento carico di valore e intensità come può essere la pratica lavorativa, la riflessione critica indispensabile per valutare l'adeguatezza dei propri assunti; il dialogo come creazione di partecipazione al processo trasformativo e fonte di confronto sulle proprie convinzioni; le relazioni autentiche che permettono una discussione più sincera e profonda; la consapevolezza del contesto, inteso sia come luogo interno al soggetto che esterno, che deve essere positivo e motivante; l'approccio olistico verso una visione dell'apprendimento che tenga conto delle implicazioni non solo cognitive ma anche relazionali e emotive presenti nel percorso, per realizzare uno sviluppo completo e armonico che integri razionalità e irrazionalità¹³.

Sviluppata la parte teorica dell'elaborato l'attenzione si sposta sulle applicazioni pratiche del WBL e sul quadro normativo che lo sostiene a livello internazionale.

L'Unione Europea ha ampliato il suo interesse in merito alle pratiche formative basate sul lavoro considerandole un mezzo efficace per promuovere la crescita sociale e l'occupabilità. Nella *Strategia Europea per l'Occupazione*, che riprende il *Libro Bianco* di Delors, viene individuata come soluzione per contrastare l'aumento della

⁸ Ivi, p.130.

⁹ Nussbaum M. C., *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Bologna, Il Mulino, 2002 in Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.133.

¹⁰ Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p.134.

¹¹ Ivi, p.140.

¹² Cfr. in Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit.

¹³ Cfr. Taylor E. W., *Fostering Transformative Learning*, in Fedeli M. [et al.] (a cura di), *Coinvolgere per apprendere, Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2016, p. 176.

disoccupazione il rafforzamento dei sistemi di istruzione e formazione professionale in modo da offrire competenze realmente spendibili nel mercato del lavoro e allo stesso tempo incentivare la propensione ad apprendere sempre. Anche la *Dichiarazione di Copenaghen* e il *Comunicato di Bruges* intendono rafforzare la componente formativa professionale incentivando maggiori percorsi WBL, quali strumenti utili per agevolare l'ingresso nel mondo del lavoro e aumentare l'occupabilità. In particolare, nella *Work Based Learning in Europe: Practices and Policy Pointers* la Commissione Europea ha specificato che i percorsi di WBL, se formulati tenendo conto delle reali esigenze dei discenti e del mondo del lavoro portano vantaggi sia per le imprese che per gli allievi¹⁴.

Nelle realtà regionali uno strumento importante per favorire l'occupabilità e la riqualificazione professionale sono le Work Experience. La Regione Veneto ha proposto all'inizio del 2021 il progetto *Work Experience SMART 2021*, che permette agli enti idonei di presentare delle proposte formative per soggetti disoccupati over trenta. Tali progetti hanno l'obiettivo di sviluppare un preciso profilo professionale tra quelli presenti nel Repertorio degli Standard Professionali, al fine di creare qualifiche pertinenti alle richieste delle imprese locali e subito spendibili. Le WE possono essere sia di ingresso alla professione che di approfondimento di alcune competenze specifiche, in entrambi i casi si strutturano con un periodo di formazione d'aula e un'esperienza di tirocinio, riprendendo la forma dei percorsi WBL¹⁵.

Questa riflessione sulla strategia WBL si conclude prendendo in esame un caso specifico di WE attivata nel territorio vicentino, incentrata sulla figura dell'Operatore del Banco dei Prodotti Alimentari. L'individuazione di questo profilo professionale è avvenuta a seguito della raccolta delle richieste effettive delle imprese del territorio, in modo da formulare un percorso formativo interessante e concretamente utile a favorire l'occupabilità dei soggetti¹⁶. L'analisi dei report di tirocinio, redatti dal tutor formativo assieme al tirocinante e al tutor aziendale, e delle schede di autovalutazione dei partecipanti e di valutazione da parte dei tutor aziendale hanno messo in luce come

¹⁴ Cfr. Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, Milano, Franco Angeli, 2018.

¹⁵ Cfr. Area Capitale umano, Cultura e programmazione comunitaria – Direzione Lavoro FSC Fondo per lo Sviluppo e la Coesione 2014-2020 – *Work Experience Smart 2021*, alleato B, DRG n.74 del 26 gennaio 2021, p.9.

¹⁶ Cfr. Domanda di Ammissione 10380737 per Bando DGR N.74 del 26/01/21.

queste esperienze formative abbiano uno sviluppo molto soggettivo e diverso da partecipante a partecipante. Si è rilevato infatti come alcuni percorsi siano stati lineari e armonici con un buon inserimento aziendale, una relazione positiva con i colleghi e il tutor e l'assunzione di un'autonomia crescente, mentre altri, uno in particolare in questo caso, siano risultati discontinui e complessi.

Il caso in questione, infatti, ha evidenziato numerose difficoltà che hanno portato al repentino cambiamento di atteggiamento da parte del partecipante, passando da una notevole timidezza ad un'eccessiva esuberanza, senza però giungere ad un equilibrio stabile. Questa situazione riporta in modo esemplare come il processo trasformativo possa essere innescato da un nuovo inserimento lavorativo, quale momento critico che porta alla valutazione dei propri presupposti e alla sperimentazione di nuovi ruoli, in questo caso questi tentativi sono stati particolarmente evidenti e contrastanti tra di loro.

La metodologia Work-Based Learning appare, a questo punto, particolarmente significativa ed efficace nei confronti di soggetti adulti, in quanto l'entrata in nuovi contesti lavorativi differenti dai precedenti stimola in modo profondo la riflessione poiché mette in dubbio assunti e prospettive sedimentate con il passare degli anni e con le varie esperienze di vita compiute, ciò comporta una trasformazione sconvolgente per il soggetto poiché arriva a toccare gli aspetti esistenziali e identitari più profondi e radicati del sé.

È necessario tenere in considerazione che questa riflessione si è basata su una quantità esigua di dati raccolti, visto il numero ristretto di partecipanti all'esperienza, un'analisi più approfondita e oggettiva, che coinvolga anche realtà territoriali diverse potrebbe portare alla luce altre sfaccettature legate alle trasformazioni che i percorsi WBL possono far scaturire nei soggetti.

Delle possibili ricerche future potrebbero interessare le differenze degli effetti che la strategia WBS provoca in soggetti diversi, da giovani impegnati in percorsi di alternanza scuola-lavoro ad adulti coinvolti in esperienze formative riqualificanti, per valutare come l'apprendimento sul lavoro possa portare a trasformazioni diverse in base all'esperienza dei soggetti.

Ritengo importante, infatti, perseverare nello studio di approcci formativi indirizzati allo sviluppo della persona in tutti i suoi aspetti fondamentali, senza escludere la parte pratica ed esperienziale. Sicuramente i percorsi WBL contribuiscono anche ad aumentare l'occupabilità dei discenti, ma questa non deve essere considerata come un adattamento passivo alle condizioni del mercato del lavoro, ma la prospettiva deve essere ampliata indirizzandosi «ad una formazione che si traduca in capacità espansiva del soggetto»¹⁷, per riabilitare il lavoro alla sua funzione creativa e «generativa»¹⁸.

¹⁷ Marcone V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, cit., p. 254.

¹⁸ Ivi, p.255.

APPENDICE
ALLEGATO N.1

REPORTING ASSISTITO ATTIVITÀ DI TIROCINIO

Codice Progetto:	
Titolo Progetto:	
Tirocinante:	
Azienda ospitante:	
Sede del tirocinio:	
Tutor aziendale:	

Data	
-------------	--

REPORT TIROCINANTE

Attività svolte	<i>Attività svolte dal tirocinante in relazione agli obiettivi formativi concordati</i>
Conoscenze richieste	<i>Descrivere l'argomento/i trattato/i in aula, che permette di collegare la teoria con la pratica e viceversa (Quali insegnamenti sono stati utili?)</i>
Erano necessarie, al fine dell'attuazione del Training, altre conoscenze e abilità?	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No Se sì, quali?

Strumenti utilizzati	<i>Descrivere le modalità e gli strumenti utilizzati dal tirocinante per svolgere il compito assegnato, ad esempio, un macchinario, un programma, una procedura ecc.</i>
I metodi di lavoro adottati dall'azienda gli/le sono sembrati interessanti?	<input type="checkbox"/> sempre, fin dal primo momento <input type="checkbox"/> solo quando veniva coinvolto/a in prima persona <input type="checkbox"/> solo dopo essere stato introdotto/a alle procedure di base <input type="checkbox"/> solo raramente <input type="checkbox"/> non è mai stato veramente interessato/a <input type="checkbox"/> altro: _____ _____
Tipo di coinvolgimento:	<input type="checkbox"/> Osserva Si limita ad osservare e capire il lavoro che viene fatto da altri, anche grazie all'intervento del tutor <input type="checkbox"/> Opera in collaborazione Collabora più o meno attivamente <input type="checkbox"/> Opera in autonomia Esegue alcuni compiti specifici con crescente autonomia sotto la supervisione del tutor
Rapporti con i colleghi	<i>Descrivere il clima relazionale all'interno dell'azienda</i>
Coerenza dell'attività con il Progetto Formativo	
Difficoltà e soluzioni proposte dal tirocinante	<i>Indicare le difficoltà incontrate (di tipo tecnico, relazionale, organizzativo, ecc.), le eventuali osservazioni del tirocinante e le soluzioni proposte</i>

Osservazioni	
---------------------	--

REPORT TUTOR AZIENDALE

Impatto con la realtà aziendale	<p>L'allievo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> si è ambientato/a facilmente <input type="checkbox"/> l'incertezza iniziale è presto sparita <input type="checkbox"/> l'ambientamento è stato lungo e non facile <input type="checkbox"/> non si è mai completamente ambientato/a <input type="checkbox"/> altro (<i>specificare</i>)
Atteggiamento nei confronti dei dipendenti	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Rispetto dei ruoli <input type="checkbox"/> Eccessiva disinvoltura e confidenza <input type="checkbox"/> Soggezione ed impaccio <input type="checkbox"/> Altro (<i>specificare</i>)
Rispetto degli orari	<p>L'allievo/a è puntuale e rispetta gli orari?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> altro (<i>specificare</i>)
Interesse dimostrato	<p>L'allievo si dimostra interessato ai metodi di lavoro dell'azienda?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> solo quando viene coinvolto/a in prima persona <input type="checkbox"/> solo dopo essere stato introdotto/a alle procedure di base <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> non è mai veramente interessato/a

	<p>Le domande poste dall'allievo sui metodi di lavoro dell'azienda sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> sempre pertinenti <input type="checkbox"/> non sempre pertinenti <input type="checkbox"/> piuttosto vaghe <input type="checkbox"/> poco interessanti <input type="checkbox"/> non pone domande <input type="checkbox"/> altro (<i>specificare</i>)
Spirito di gruppo e capacità di lavorare con gli altri	<p>L'allievo/a dimostra:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> disponibilità <input type="checkbox"/> capacità <input type="checkbox"/> isolamento <input type="checkbox"/> altro (<i>specificare</i>)
Problematiche / difficoltà riscontrate	
Proposte e suggerimenti del tutor aziendale	<p><i>Spazio riservato alle proposte, suggerimenti, osservazioni da parte del tutor aziendale.</i></p>

Proposte e suggerimenti del tutor formativo	<i>Proposte, suggerimenti, osservazioni da parte del tutor formativo al tirocinante o al tutor aziendale</i>

Firma del tutor formativo che compila il report assistito _____

ALLEGATO N.2

SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE ATTIVITÀ DI TRAINING AZIENDALE

E

DICHIARAZIONE DELL'ALLIEVO SULLE COMPETENZE ACQUISITE DURANTE L'ATTIVITÀ DI TIROCINIO

CODICE PROG.	TITOLO PROGETTO

Ente/Azienda:

Nominativo allievo/a:

Area in cui è stato inserito/a:

Mansioni/Funzioni:

Attività svolte:

Come è stato l'impatto iniziale con la realtà dell'azienda?

- mi sono ambientato/a facilmente
- l'incertezza iniziale è presto sparita
- l'ambientamento è stato lungo e non facile
- non mi sono mai completamente ambientato/a

altro: _____

2. Qual è stato il tuo atteggiamento nei confronti dei dipendenti dell'azienda?

- rispetto dei ruoli
- amichevole e confidenziale
- soggezione ed impaccio

altro: _____

3. I metodi di lavoro adottati dall'azienda ti sono sembrati interessanti?

- sempre, fin dal primo momento
- solo quando venivo coinvolto/a in prima persona
- solo dopo essere stato introdotto/a alle procedure di base
- solo raramente
- non sono mai stato veramente interessato/a
- altro: _____

4. Quando hai posto delle domande al tuo tutor

- hai ricevuto sempre risposte complete ed esaustive
- a volte non ho ricevuto risposte complete
- il tutor non rispondeva alle mie domande
- non ho mai posto domande
- altro: _____

5. Come sei stato accolto dal team di lavoro?

- sono stato integrato fin dal primo momento
- sono stato integrato dopo un'iniziale diffidenza
- il mio ruolo non prevedeva il lavoro in team
- altro: _____

6. Erano necessarie, al fine dell'attuazione del Training, altre conoscenze e abilità?

Sì NO

Se Sì,
quali? _____

7. Ritieni di aver raggiunto sufficienti/adequate competenze per l'inserimento nel mondo del lavoro in questo settore?

- sì, subito
- sì, in futuro
- no
- altro: _____

Se la risposta non è sì specifica i motivi:

8. Sei stato/a in grado di risolvere i problemi che ti si presentavano nell'esecuzione del lavoro?

- sempre
- qualche volta
- mai
- altro: _____

9. Quando ti sei trovato/a in difficoltà sei stato/a supportato dal tuo tutor?

- sempre
- qualche volta
- raramente
- mai
- altro: _____

10. Ti sentivi autonomo nell'esecuzione delle mansioni che ti sono state affidate?

- sempre
- qualche volta
- raramente
- mai
- altro: _____

Tabella riassuntiva su conoscenze e competenze acquisite:

COMPETENZE TECNICO-PROFESSIONALI		Livello di padronanza delle competenze Tecnico-professionali*			
		A	B	C	D
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					

*Livelli di acquisizione/padronanza delle competenze:

- Liv. **A** = Avanzato (o Eccellente): la persona svolge compiti e problemi complessi in situazioni anche non note, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Sa proporre e sostenere le proprie opinioni e assumere autonomamente decisioni consapevoli.
- Liv. **B** = Intermedio (o Adeguato): la persona svolge compiti e risolve problemi complessi in situazioni note, compie scelte consapevoli, mostrando di saper applicare utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
- Liv. **C** = Base (o Basilare): la persona svolge compiti semplici in situazioni note, mostrando di possedere conoscenze ed abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali.
- Liv. **D** = Inadeguato: la persona non riesce a svolgere compiti semplici in situazioni note, mostrando di non aver appreso le conoscenze ed abilità essenziali e di non saper applicare regole e procedure fondamentali.

Luogo e data _____

Firma allievo

ALLEGATO N.3

SCHEDA DI VALUTAZIONE ATTIVITÀ DI TIROCINIO

E

DICHIARAZIONE DELL'AZIENDA SULLE COMPETENZE ACQUISITE DALL'ALLIEVO/A DURANTE L'ATTIVITÀ DI TIROCINIO¹

Ente/Azienda:

Nominativo allievo/a:

Area in cui è stato inserito/a:

Mansioni/Funzioni:

Attività svolte:

1. Come è stato l'impatto iniziale con la realtà dell'azienda?

si è ambientato/a facilmente

l'incertezza iniziale è presto sparita

l'ambientamento è stato lungo e non facile

non si è mai completamente ambientato/a

altro: _____

2. Qual è stato l'atteggiamento dell'allievo/a nei confronti dei dipendenti dell'azienda?

rispetto dei ruoli

eccessiva disinvoltura e confidenza

soggezione ed impaccio

altro: _____

3. L'allievo si è dimostrato interessato ai metodi di lavoro dell'azienda?

sempre, fin dal primo momento

solo quando veniva coinvolto/a in prima persona

solo dopo essere stato introdotto/a alle procedure di base

solo raramente

non è mai stato veramente interessato/a

altro: _____

¹ Da compilare congiuntamente da Tutor aziendale e Tutor formativo

4. Le domande poste dall'allievo sui metodi di lavoro dell'azienda sono state:

- sempre pertinenti
- non sempre pertinenti
- piuttosto vaghe
- poco interessanti
- non ha mai posto domande
- altro: _____

5. Per quanto riguarda lo spirito di gruppo e la necessità di lavorare con gli altri l'allievo/a ha dimostrato:

- disponibilità
- capacità
- isolamento
- altro: _____

6. Erano necessarie, al fine dell'attuazione del tirocinio, altre conoscenze e abilità?

Sì NO

Se Sì,
quali? _____

7. Ritenete che l'allievo/a abbia raggiunto sufficienti/adequate competenze per l'inserimento nel mondo del lavoro in questo settore?

- sì, subito
- sì, in futuro
- no
- altro: _____

Se la risposta non è sì, per cortesia, specificare i motivi:

8. È stato/a in grado di risolvere i problemi che gli/le si presentavano nell'esecuzione del lavoro?

sempre

qualche volta

mai

altro: _____

9. Quando si è trovato/a in difficoltà e stato/a in grado di esporre il suo problema?

in modo chiaro

in modo impacciato

non lo ha esposto

altro: _____

10. Nell'eseguire il lavoro affidatogli/le, l'allievo/a ha dimostrato senso di responsabilità?

sì, elevato

sì, buono

discreto

sufficiente

altro: _____

Bibliografia

AREA CAPITALE UMANO, CULTURA, PROGRAMMAZIONE– Direzione Lavoro FSC Fondo per lo Sviluppo e la Coesione 2014-2020 – *Work Experience Smart 2021*, alleato B, DRG n.74 del 26 gennaio 2021.

BOCCIA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, Brescia, La Scuola, 1998.

BENEDETTO DA NORCIA, Picasso G. (a cura di), *La Regola*, San Paolo Edizioni, 2010.

CHIANESE G. (a cura di), *L'educazione permanente. Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale*, Milano, Franco Angeli, 2016.

DOMANDA DI AMMISSIONE n. 10380737 per Bando DGR N.74 del 26/01/21.

FARRINGTON B., *Lavoro intellettuale e lavoro manuale nell'antica Grecia*, Milano, Feltrinelli, 1970.

FEDELI M. [et al.] (a cura di), *Coinvolgere per apprendere, Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2016.

GULISANO D., *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, Brescia-Lecce, Pensa Multimedia, 2017.

MARCONE V. M., *La formatività del Work-Based Learning*, "Formazione & Insegnamento", XIV-2, 2016.

ID. *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, Milano, Franco Angeli, 2018.

MATTIOLI E., *Work-based training in the school-to-work transition process*, Erasmus+ KA2 Strategic Partnership Project, 2017.

MEZIRROW J., *La Teoria dell'apprendimento trasformativo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2016.

PELLEREY M., *Apprendimento e trasferimento di competenze professionali*, "Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità", Roma, ISFOL, 2007.

SECCI C., *L'apprendimento in età adulta: visioni storiche e prospettive teoriche*, "Studi sulla formazione", 1, 2013, pp. 239-263.

ZAGO G. *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea*, Padova, CLEUP, 2002.

Sitografia

Dizionario etimologico <https://www.etimoitaliano.it/2014/03/lavoro.html>

Rapporto Delors http://www.storiairreer.it/Materiali/Delors_1993.htm

Processo di Copenaghen <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV:ef0018>

Istruzione e Formazione 2020 in <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV%3Aef0016>

Regione Veneto <https://www.regione.veneto.it/web/fsc/fondosviluppocoessione>

Ministro per il Sud <https://www.ministropersud.gov.it/it/approfondimenti/fondo-per-lo-sviluppo-e-la-coesione/che-cose>