

Partenariato scuola-lavoro: credenze e azioni delle/degli insegnanti

Concetta Tino e Monica Fedeli*

Nonostante i diversi tentativi legislativi e il riconoscimento del valore dei Percorsi per lo sviluppo delle competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO) legato alla loro potenzialità di promuovere apprendimento, di coniugare teoria e pratica, la costruzione di un partenariato scuola-lavoro efficace si presenta ancora come una vera sfida, trovando ostacoli non solo a livello macro (politico), ma anche a livello micro (credenze docenti come espressione della cultura scolastica). Proprio con la finalità di analizzare il contesto micro in cui si realizzano i PCTO, lo studio, grazie alla collaborazione di 46 docenti appartenenti a diversi ordini di scuola, ha voluto investigare tre aspetti: (i) l'opinione degli/delle insegnanti sui PCTO; (ii) le azioni che loro implementano per sostenere e promuovere il partenariato scuola-lavoro; (iii) il livello di rispondenza tra pensiero e azioni nella realizzazione dei PCTO? L'approccio qualitativo, realizzato tramite la tecnica dei focus group, ha consentito di rilevare un disallineamento tra credenze e azioni degli/delle insegnanti, evidenziando un'importante implicazione pratica legata al loro processo formativo.

Despite the different legislative attempts, and the recognition of the value of the Pathways for the development of transversal skills and orientation (PCTO), linked to their potential to promote learning, to combine theory and practice, the construction of an effective school-work partnership is still facing a real challenge. It finds obstacles not only at the macro (political) level, but also at the micro level (teacher beliefs as an expression of school culture). Precisely, with the aim of analyzing the micro context in which PCTO are carried out, the study, thanks to the collaboration of 46 teachers belonging to different schools, wanted to investigate three aspects: (i) the opinion of teachers on PCTO; (ii) the actions they implement to support and promote school-work partnership; (iii) the level of correspondence between thoughts and actions in the implementation of the PCTO? The qualitative approach, achieved through the focus group technique, allowed us to detect a misalignment between the beliefs and the actions of the teachers. This highlighted an important practical implication related to their training process.

Parole chiave

PCTO; credenze; azioni; insegnanti; partnership scuola-lavoro

Keywords

PCTO; beliefs; actions; teachers; school-work partnership.

1. Introduzione

Negli ultimi quindici anni il partenariato scuola-lavoro ha ricevuto nel nostro Paese un'attenzione sempre più crescente¹. Lo sviluppo tecnologico ed economico, infatti, ha portato

* Concetta Tino ha coordinato la pubblicazione e ha redatto i paragrafi 2, 3, 4. Monica Fedeli ha scritto l'introduzione e il paragrafo 3. Le autrici hanno scritto congiuntamente le conclusioni.

¹ D.Lgs. n.77/2005, *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53*. L. 107/2015. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

a ripensare alla relazione tra la formazione in aula e la formazione oltre l'aula, con la finalità di superare l'accelerazione del divario tra domanda e offerta, tra le competenze promosse in ambito formale e quelle necessarie nei contesti reali di vita e di lavoro. Sono cambiamenti e bisogni che hanno cercato di trovare espressione e riposte in diversi dispositivi formativi e in particolare nell'Alternanza scuola-lavoro (ASL), oggi rinominata: *Percorsi per lo sviluppo delle competenze trasversali e per l'orientamento* (PCTO).² La forte valenza formativa dell'esperienza progettata e realizzata in cooperazione tra scuola e lavoro è ormai riconosciuta sia a livello nazionale³, sia a livello internazionale⁴, proprio perché il suo carattere situato, capace di garantire l'autenticità dei contesti e delle attività, oltre che delle di comunità di pratiche⁵ ne supporta la motivazione, l'interesse, l'orientamento e l'apprendimento di studenti e studentesse, anche grazie a quel principio dell'alternanza che ne enfatizza il concetto del “*learning by doing*”. Infatti, proprio l'alternanza tra teoria e pratica offre a coloro che apprendono la possibilità di ‘fare’ in maniera informata, garantendo loro gli strumenti per comprendere il compito o il problema da risolvere. È una metodologia che mitiga la discrepanza tra apprendimento formale e informale, che offre l'occasione per realizzare strutture di apprendimento che rispecchiano i modi naturali dell'apprendere e del fare all'interno dei contesti reali, laddove sono solitamente privilegiati: l'operatività all'esclusività delle attività mentali; le attività cognitive condivise a quelle individuali; il pensiero contestualizzato a quello simbolico.⁶ Tuttavia, nonostante il riconoscimento del valore di tali forme di apprendimento, i tentativi legislativi, le diverse denominazioni e attribuzione oraria a tale esperienza formativa, volute dalle norme e che fanno trasparire il passaggio da un'esperienza formativa realizzabile in stretta cooperazione tra scuola e lavoro a un modello principalmente con funzione orientativa, la costruzione di un partenariato scuola-lavoro efficace, in qualsiasi forma si voglia realizzare il modello formativo, costituisce una necessità, ma anche una vera e propria sfida, presentandosi come un processo la cui realizzazione è ancora piena di ostacoli sia a livello macro (politiche) sia a livello micro (cultura scolastica).

² L.145/2018, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*

³ C. Gentili, *L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici*, in «Nuova secondaria», 10 (2016), pp. 16-37; D. Morselli-M. Costa-U. Margiotta, *Entrepreneurship education based on the Change Laboratory*, in «The International Journal of Management Education», 12, 3 (2014), pp. 333-348; C. Tino-M. Fedeli, *L'Alternanza Scuola-Lavoro: uno studio qualitativo*, «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», 15, 3 (2015), pp. 213-231; C. Tino, *Boundary spanners: a study about teacher-tutors' orientations of School-Work Alternation programs*. «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», 18, 2 (2018a), pp. 89-102; C. Tino, *Alternanza Scuola-Lavoro. Le dimensioni chiave per promuovere Partnership Strategiche. Boundary spanners: un nuovo profilo professionale per le figure scolastiche dell'alternanza scuola-lavoro*, Pearson, Milano 2018b; M. Fedeli-C. Tino, *Alternanza Scuola-Lavoro: Il Terzo Spazio per un'Alleanza Trasformativa*, PensaMultimedia, Lecce-Brescia 2017.

⁴ European Commission, *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2013; R. Hopkins, *The transition handbook*, Green books, Totnes 2008; H. G. Schuetze-R. Sweet, (a cura di), *Integrating school and workplace learning in Canada: Principles and practices of alternation education and training*, McGill-Queen's Press-MQUP, Montreal and Kingston, 2004.

⁵ L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007; J. Lave-E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, Cambridge 2001.

⁶ L. B. Resnick, *The 1987 presidential address learning in school and out*, in «Educational researcher», 16 (9) 1987, pp. 13-54.

Il livello micro ha una forte relazione con la cultura scolastica dominante e di cui ne sono espressione le prospettive e le credenze che le/gli insegnanti hanno relativamente ai processi di insegnamento/apprendimento. Attraverso le lenti delle loro credenze le /gli insegnanti operano scelte pedagogiche e implementano pratiche didattiche, con ricadute sui processi di insegnamento e apprendimento.⁷ In tale prospettiva, lo scopo di questo contributo è stato quello di mettere in luce la rispondenza tra credenze e azioni delle/degli insegnanti nel promuovere il partenariato scuola-lavoro.

1. La ricaduta delle credenze delle/degli insegnanti sulle pratiche e scelte didattiche

Quando si parla di credenze ci si riferisce a un sistema di premesse e assunti attraverso cui le persone interpretano la realtà, concettualizzano compiti e apprendono dall'esperienza⁸. Kagan, in riferimento alle credenze delle/degli insegnanti, sostiene:

Teachers' beliefs are known as 'a particularly provocative form of personal knowledge that is generally defined as pre-or inservice teachers' implicit assumptions about students, learning, classrooms, and the subject matter to be taught'⁹.

Si tratta di una forma di conoscenza che influenza inevitabilmente il modo di esaminare e decidere circa le esperienze di apprendimento delle studentesse e degli studenti, le pratiche d'aula e la disponibilità al cambiamento. Pertanto, l'idea che le/gli insegnanti rappresentino il fattore determinante per la generazione di cambiamenti all'interno dei contesti educativi non può essere messo in discussione¹⁰. Molto spesso quando si cerca di promuovere, in modalità top-down, innovazioni che riguardano i curricoli, i successivi fallimenti vengono attribuiti all'incapacità delle/degli insegnanti di implementare i processi innovativi voluti dai decisori politici. In realtà, al contrario, l'insuccesso risiede nei processi decisionali azionati dall'alto che non tengono in debita considerazione insegnanti, studenti e cultura dei contesti all'interno dei quali i curricoli innovativi dovrebbero essere adottati¹¹. Questo significa che le riforme educative sono destinate a fallire se l'attenzione non viene posta anche su credenze, intenzioni e attitudini delle /degli insegnanti le/i quali, a loro volta, non sono molto disponibili a correre il rischio di cambiare le loro pratiche, costruite attraverso l'esperienza e nel corso della loro carriera professionale. La pratica didattica è dunque sviluppata all'interno del contesto di lavoro ed è la risultante dell'integrazione tra conoscenza esperienziale e implicita, conoscenza formale e credenze personali di chi insegna. Queste ultime giocano un ruolo fondamentale nel favorire o meno i processi innovativi, poiché rappresentano il filtro attraverso il quale la nuova

⁷ J. Nespor, *The role of beliefs in the practice of teaching*, in «Journal of curriculum studies», 19, 4 (1987), pp. 317-328.

⁸ *Ibidem*

⁹ D.M. Kagan, *Implications of research on teacher belief*, in «Educational Psychologist», 27 (1992), pp. 65-90, p. 65.

¹⁰ L. Duffee-G. Aikenhead., *Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge*, in «Science Education», 76 (1992), pp. 493-506.

¹¹ J. Wallace-W. Loudon, *Science teaching and teachers' knowledge: Prospects for reform of elementary classroom*, in «Science Education», 76 (1992), pp. 507-521.

conoscenza viene interpretata e integrata all'interno delle strutture concettuali di riferimento. Pertanto, le credenze personali occupano una posizione privilegiata nell'organizzazione della conoscenza e nella definizione dei comportamenti e delle azioni delle/degli insegnanti¹². Questo non fa che rafforzare l'idea che seppur coloro che insegnano sembrano rappresentare l'ultimo anello dell'implementazione dei processi innovativi, non possono essere considerati figure che si limitano a realizzare l'innovazione del curriculum, ma piuttosto coloro che lo sviluppano, lo definiscono e lo reinterpretano; infatti, è ciò che le/ gli insegnanti pensano, ciò che credono e ciò che realizzano a livello di classe che alla fine dà forma al tipo di apprendimento che studenti e studentesse raggiungono¹³. Questo significa che le credenze rappresentano un costrutto utile per l'identificazione di quella struttura cognitiva attraverso la quale le/gli insegnanti influenzano le decisioni legate alla loro quotidiana attività d'aula, e quindi a ciò che insegnano, a ciò che tralasciano e al tempo che dedicano a un determinato argomento, oltre che alla progettazione¹⁴. In tal senso le credenze diventano una personale pedagogia o teoria che guida le loro azioni e le loro scelte. Tutto questo indica che le diverse riforme prodotte in modalità top-down vengono reinterpretate dalle /dagli insegnanti secondo le loro credenze, generando spesso un risultato inefficace rispetto a quello atteso, mentre, al contrario, se venissero realmente coinvolti all'interno dei processi di cambiamento avrebbero la possibilità di percepirsi come autori, ricercatori e leader scolastici¹⁵, sviluppando il senso di responsabilità dell'innovazione della pratica didattica. Le/gli insegnanti hanno dunque la possibilità di mantenere lo status quo, di mediare il curriculum, filtrandolo attraverso il loro sistema di valori che, come è stato già evidenziato, è frutto dell'esperienza pratica in aula, delle esperienze formative e di altri fattori biografici. Tutto questo significa che l'innovazione non può implicare semplicemente l'accumulo di nuove conoscenze a quelle precedenti, ma è un processo di ristrutturazione che interessa l'integrazione di conoscenze e credenze ed esperienza pratica. In tal senso, la realizzazione di ciò che viene deciso a livello politico, è condizionato molto dai soggetti che stanno alla fine della catena, perché da questi dipende la traduzione in pratica di quanto ideato. In tale prospettiva, l'implementazione di una riforma andrebbe vista come un processo di apprendimento piuttosto che come un processo ingegneristico¹⁶ deciso da 'esperti' e realizzato da coloro che insegnano con ruolo di esecutori. Le/gli insegnanti possono realmente svolgere il ruolo cruciale di agenti di cambiamento e le loro credenze rappresentano i precursori del cambiamento stesso¹⁷.

¹² V. Richardson, *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*, in J. Sikula (a cura di), *Handbook of research on teacher education*, Macmillan, New York 1996, pp. 102-119.

¹³ W. Louden, *Understanding Teaching, Continuity and Change in Teachers' Knowledge*, Cassell, London 1991.

¹⁴ M.F. Pajares, *Teachers' beliefs and education research: Cleaning up a messy construct*, in «Review of Education Research», 62 (1992), pp. 307-332.

¹⁵ M. Zeller-mayer-E. Tabak, *Knowledge construction in a teachers' community of enquiry: a possible road map*, in «Teachers and Teaching: Theory and practice», 12, 1 (2006), pp. 33-49.

¹⁶ C.L. Thompson-J.S. Zeuli, *The frame and the tapestry: Standards-based reform and professional development*, in L. Darling-Hammond-G. Sykes (a cura di), *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice*, Jossey-Bass, San Francisco 1999, pp. 341-375.

¹⁷ N. Mansour, *Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications and research agenda*, in «International Journal of Environmental and Science Education», 4, 1 (2009), pp. 25-48.

2. La ricerca: contesto, metodo e finalità

Il contesto della ricerca ha interessato le regioni del nord-Italia (Piemonte-Lombardia-Liguria-Veneto-Friuli V.G.), coinvolgendo tre ordini di scuola secondaria di secondo grado: 4 istituti tecnici, 1 istituti professionale e 2 licei. Le scuole si sono auto-selezionate, accettando o rifiutando l'invito a partecipare.

La ricerca, condotta tramite un approccio qualitativo, ha coinvolto complessivamente 7 consigli di classe per un totale di 46 docenti appartenenti a diversi ambiti disciplinari (scientifico, umanistico, tecnologico ed economico). La tecnica di indagine è stata il focus group, in questo caso, ritenuta la più adatta a sostenere il confronto e lo scambio sulle esperienze all'interno del gruppo¹⁸. L'intervista di gruppo ha permesso non solo la partecipazione, ma anche una produzione cooperativa di conoscenza, poiché la riflessione ha favorito una prima presa di consapevolezza dei propri assunti e la condivisione delle azioni e delle esperienze vissute nel rapporto con gli studenti e le organizzazioni esterne, in occasione della realizzazione dei percorsi di ASL (oggi PTCO). Il carattere dell'intervista di gruppo è stato di tipo narrativo, infatti, è stato chiesto ai partecipanti di raccontare le loro esperienze focalizzando l'attenzione sulla loro idea di ASL e sulle azioni implementate per sostenere il partenariato scuola-lavoro. Durante la conduzione dei focus group l'ascolto, la riflessività e la reattività hanno caratterizzato la relazione tra intervistatrici e intervistati, favorendo un'interazione efficace tra tutti i membri del gruppo¹⁹, basata su interesse e richiesta di chiarificazioni.

La ricerca, finalizzata ad investigare credenze e azioni delle/degli insegnanti nel promuovere il partenariato scuola-lavoro, è stata guidata da specifiche domande di ricerca:

- a) Cosa pensano le/gli insegnanti dell'ASL (PTCO)?
- b) Quali azioni le/gli insegnanti implementano per sostenere e promuovere il partenariato scuola-lavoro?
- c) Quale rispondenza tra pensiero e azioni delle/degli insegnanti, relativamente all'ASL (PTCO)?

Per rispondere alle domande di ricerca gli input offerti tramite il protocollo dei focus group, precedentemente definito hanno avuto la finalità di stimolare nei partecipanti la riflessione e l'esplicitazione, oltre che la condivisione, delle proprie convinzioni e azioni connesse a i percorsi di ASL (PTCO). Dopo un primo contatto via e-mail e/o telefono con i dirigenti e con i referenti dell'ASL delle rispettive scuole per la presentazione del progetto di ricerca, la disponibilità dei diversi insegnanti è stata raccolta dagli stessi referenti dell'ASL, definendone successivamente date e sedi.

La conduzione dei focus group è stata realizzata nell'autunno 2016 con una durata di circa 2 ore ciascuno. Con il consenso dei partecipanti, le interviste di gruppo sono state audio-registrate

¹⁸ M. Palumbo, *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Franco Angeli, Milano 2001.

¹⁹ R. Atkinson, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina, Milano 2002.

allo scopo di poter successivamente eseguire una trascrizione verbatim e un’analisi approfondita dei testi tramite il software Atlas.ti.

In particolare, le tre dimensioni sulle quali sono stati focalizzati i focus group hanno compreso: a) quale idea di ASL (PTCO) dei partecipanti; b) quali vantaggi e svantaggi sono percepiti relativamente alle esperienze di ASL; c) quali azioni solitamente implementano i partecipanti nel promuovere partenariati scuola-lavoro efficaci.

3. Risultati

L’analisi qualitativa dei dati ha consentito di far rilevare alcuni temi chiave consentendo di rispondere alle diverse domande di ricerca. La tabella seguente (Tab.1) mostra la relazione le domande di ricerca e temi emersi che consentono di rispondere ad esse.

Tabella 1: Temi emersi dall’analisi qualitativa

Domanda di ricerca	Temi
<ul style="list-style-type: none"> • Cosa pensano le/gli insegnanti dell’ASL (PTCO)? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>L’ASL (PTCO) è un’esperienza di apprendimento significativa per docenti e studenti</i> 2. <i>L’ASL (PTCO) genera vantaggi per la scuola e per le discipline scolastiche</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Quali azioni le/gli insegnanti implementano per sostenere e promuovere il partenariato scuola-lavoro? 	<ol style="list-style-type: none"> 3. <i>Basso livello di partecipazione dei consigli di classe nell’elaborazione del progetto formativo</i> 4. <i>Basso livello di partecipazione del consiglio di classe al processo di monitoraggio e valutazione dei percorsi</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Quale rispondenza tra pensiero e azioni delle/degli insegnanti, relativamente all’ASL? 	<ol style="list-style-type: none"> 5. <i>Le azioni delle/degli insegnanti non rispecchiano le loro opinioni</i>

I primi due temi emersi (1 e 2) permettendo di rispondere alla prima domanda di ricerca, evidenziano la presenza di un’idea positiva sulle esperienze di ASL (PTCO) tra le/gli insegnanti, che riconoscono un impatto positivo su tutte le componenti scolastiche: gli studenti, i docenti, la scuola, le discipline di studio. Infatti, i partecipanti fanno riferimento a un’esperienza rilevante per gli studenti, poiché la identificano come una metodologia che ‘facilita la connessione tra teoria e pratica’, che ‘soddisfa il bisogno del fare di studenti e studentesse, grazie alla loro partecipazione all’interno di contesti reali e allo svolgimento di compiti autentici’. È stata attribuita a tale esperienza anche ‘la potenzialità di promuovere lo sviluppo delle soft skill’ e di porsi come ‘un approccio alternativo a quello tradizionale’.

In riferimento alla ricaduta sui docenti, riconoscono in questa esperienza ‘la possibilità di aggiornare le proprie competenze professionali e tecniche’, un’occasione per ‘sperimentare nuove metodologie di conduzione dei gruppi’ e per conoscere meglio le ‘potenzialità degli studenti, soprattutto di quelli che solitamente in aula sono poco partecipi’.

I partecipanti riconoscono anche una ricaduta del partenariato scuola-lavoro sia sulle discipline scolastiche, poiché offrono alle/agli insegnanti significativi ‘spunti di riflessione sulla

rivisitazione dei contenuti e sull'innovazione didattica in generale'; sia sulla scuola, poiché non solo offre l'opportunità di 'ricevere feedback sulla preparazione dei propri studenti', ma anche 'di apprendere dai saperi sviluppati nei contesti informali', di ricollocarsi 'come istituzione ad impatto sociale nel territorio', maturando un 'nuovo senso di responsabilità'.

La seconda domanda di ricerca ha tentato di investigare le azioni implementate dalle/dagli insegnanti a supporto del partenariato scuola-lavoro, e ad essa sono stati correlati gli ultimi temi emersi (3 e 4), che in realtà poco riflettono una natura positiva. Uno dei temi fa riferimento a *un basso livello di partecipazione del consiglio di classe all'elaborazione del progetto formativo di studenti e studentesse*. Infatti, gli attori-chiave coinvolti sono solo le/gli 'insegnanti di discipline specialistiche/tecniche' e solo 'pochi insegnanti partecipano all'elaborazione di materiali e strumenti utili per consentire il monitoraggio delle esperienze e la comunicazione con i partner esterni'. Il secondo tema si riferisce al *basso livello di partecipazione del consiglio di classe al processo di monitoraggio e valutazione dei percorsi*; infatti, i partecipanti sostengono che i consigli di classe acquisiscono generalmente consapevolezza delle procedure di monitoraggio e valutazione durante le sedute dei consigli di classe stessi e non durante il processo. I tutor sono le uniche figure-chiave dell'intera attività, perché sono coloro che collezionano tutti i dati sull'esperienza, attraverso osservazioni degli studenti e delle studentesse grazie alle visite nei luoghi di lavoro, e i colloqui formali e informali con i tutor esterni. L'affermazione di diversi partecipanti relativa al fatto che l'ASL (PTCO) rappresenta ancora 'un percorso parallelo' ovvero una sorta di appendice al curriculum formale, non fa che testimoniare che ancora poche sono le azioni a sostegno del partenariato scuola-lavoro.

Da quanto fin qui emerso, connesso alla terza domanda di ricerca, inevitabilmente, il tema emerso è la non rispondenza tra ciò che i partecipanti dicono dell'ASL (PTCO) e ciò che fanno realmente per poterne assicurare un partenariato efficace. Loro dicono che è un'esperienza altamente formativa, ma sono pronti a delegare il tutto a un solo insegnante-tutor che diventa gestore e responsabile di tutto il processo, dalla progettazione, alla realizzazione, alla comunicazione, al monitoraggio, alla valutazione, trasformando il consiglio di classe un organo destinato solo a recepire anziché a partecipare attivamente.

Conclusioni

Dall'indagine svolta è emerso chiaramente che i partecipanti riconoscono un valore totale all'esperienza di ASL (PTCO), tanto che ne identificano gli aspetti più vantaggiosi per tutte le componenti scolastiche: studenti e studentesse, insegnanti, discipline di studio e istituzione scolastica stessa. Questo livello di riconoscimento attribuito all'esperienza dovrebbe, evidentemente, costituire una buona ragione per sostenere e promuovere il partenariato scuola-lavoro, poiché sembra essere identificata come un'occasione di scambio relativamente a conoscenze ed expertise tra le organizzazioni partner e tra i tutti i soggetti che le abitano. Sembra essere identificata come un processo attraverso il quale la scuola come istituzione possa rivedere il proprio sistema di funzionamento e le proprie finalità, identificandosi come organismo sociale attivo; coloro che insegnano sembrano essere guidati a rivisitare i loro

approcci, riconoscendo a quelli sperimentati in contesti non formali una maggiore efficacia; coloro che apprendono sono capaci di sviluppare competenze comunicative, relazionali, autonomia, responsabilità, capacità di imparare ad imparare, rispetto delle regole e delle persone, ma anche di apprendere nuove abilità tecniche; hanno la possibilità di mettersi alla prova, acquisire consapevolezza di ciò che sanno, e ciò che devono ancora apprendere; di leggere e interpretare la pratica secondo quelle cornici teoriche apprese, e grazie alle quali comprenderla sempre meglio, creando costantemente un legame tra teoria e pratica.

Emerge chiaramente una forte validazione dell'ASL(PTCO) come una forma di apprendimento situato realizzabile all'interno di comunità di pratiche autentiche²⁰, dove la partecipazione attiva di studenti e studentesse supporta il senso dell'apprendimento, e dove chi vive attivamente l'esperienza ha la possibilità di sperimentare il superamento della *paideia della separazione*²¹, ovvero della tradizionale scissione tra pensare e agire, sapere e fare, tra strumenti della conoscenza e della formazione, promuovendo la formazione integrale della persona. Come giustamente sostiene Zucchermaglio:

Il pensiero pratico non è un residuo del 'vero' pensiero [...], ma piuttosto ogni attività cognitiva, [...] perché mediata culturalmente [...] può essere definita come pensiero in azione che necessita di conoscenza pratica. Pratico non è contrapposto a teorico, ma piuttosto diventa qualificatore e descrittore di tutti i processi cognitivi²².

Tuttavia, per realizzare un'esperienza di ASL (PTCO) come forma di apprendimento efficace, occorre superare un'altra forma di separazione, ovvero quella tra apprendimento situato e partnership²³. Si tratta di componenti chiave il cui legame di interdipendenza rappresenta il predittore dell'efficacia dell'esperienza stessa²⁴. Infatti, per assicurare a studenti e studentesse un'esperienza fruttuosa, è necessario che questa sia sostenuta da una partnership fondata su principi cardini quali: 1) *l'efficacia*, assicurata dalla partecipazione e assunzione di responsabilità da parte di tutti gli stakeholder, oltre che dall'uso di una comunicazione aperta, costruita all'insegna della fiducia e della condivisione di una visione comune che facilitano il raggiungimento di comuni obiettivi; 2) *l'efficienza*, lente attraverso la quale si monitora la coerenza delle azioni e la realizzazione degli impegni presi; 3) *l'equità* e chiari riferimenti ai *beneficiari* finali delle azioni, utili a dare senso e significato alle responsabilità dei partner; 4) la

²⁰ L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*. Carocci, Roma 2007; J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, Cambridge 2001.

²² C. Zucchermaglio, *Studiare le organizzazioni. Apprendimento, pratiche di lavoro e tecnologie nei contesti organizzativi*, in C. Pontecorvo-A.M. Ajello-C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento: acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano 1995, pp. 235-261, p.

²³ C. Tino-M. Fedeli, *L'Alternanza Scuola-Lavoro: uno studio qualitativo*, in «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», 15, 3 (2015), pp. 213-231; C. Tino, *Boundary spanners: a study about teacher-tutors' orientations of School-Work Alternation programs*, in «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», 18, 2 (2018a), pp. 89-102; C. Tino, *Alternanza Scuola-Lavoro. Le dimensioni chiave per promuovere Partnership Strategiche. Boundary spanners: un nuovo profilo professionale per le figure scolastiche dell'alternanza scuola-lavoro*, Pearson, Milano 2018b.

²⁴ *Ibidem*

sostenibilità che richiede la condivisa individuazione delle strategie di mitigazione dei rischi, realizzabile tramite meccanismi di monitoraggio dei processi.²⁵

Ma se le esperienze di ASL (PTCO) sono davvero pensate dalle/dagli insegnanti secondo le potenzialità espresse dai primi due temi emersi, cosa spinge loro a non promuovere con convinzione il partenariato scuola-lavoro? Perché esiste un'evidente contraddizione tra quanto viene pensato e quanto viene agito?

L'approccio teorico di riferimento ha permesso di leggere i dati sotto una luce nuova e di attribuire un significato a espressioni aggiunte in appendice ai discorsi emersi quali: 'abbiamo comunque un programma da svolgere', 'il tempo non ce lo consente', 'ci chiedono troppe cose'; 'dobbiamo comunque preparare adeguatamente studenti e studentesse per le verifiche intermedie e gli esami'. Sembrano tutte espressioni che si posizionano in contraddizione rispetto all'attribuzione di valore espressa dai partecipanti durante i focus group. Sembra emergere che i partecipanti non abbiano chiara consapevolezza di quelli che sono i presupposti che guidano le loro azioni, o meglio della necessità di operare una netta distinzione tra ciò che può essere un ostacolo reale e ciò che dipende dalle scelte dei singoli relativamente ai modi di progettare, di valutare, di ideare e realizzare i processi di apprendimento e insegnamento. È naturale a questo punto ritenere che ciò che guida le scelte e le azioni dei partecipanti siano dimensioni più profonde, credenze, che si trasformano in lenti di interpretazione dei vincoli e delle scelte, con ricadute inevitabili sulle azioni realmente implementate.

Tutto questo darebbe vita a una discussione molto più ampia che richiama inevitabilmente i percorsi formativi delle/degli insegnanti, troppo poco centrati sullo sviluppo della capacità dei professionisti di riflettere sui presupposti teorici e filosofici che guidano i processi dell'insegnare e dell'apprendere. Conoscere quali e perché alcuni assunti guidano le azioni di coloro che insegnano, aiuterebbe loro non solo ad averne consapevolezza e a prendere decisioni informate, ma anche ad identificarne i punti di debolezza per poi intraprendere percorsi di miglioramento.

*Concetto Tino e Monica Fedeli
Università di Padova*

Riferimenti bibliografici

Atkinson R., *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina, Milano 2002.

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

Decreto Legislativo n.77/2005, *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53*. L. 107/2015. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

Duffee L., Aikenhead G., *Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge*, in «Science Education», 76 (1992), pp. 493-506.

European Commission, *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2013.

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

²⁵ H. Pillay-J.J. Watters-L. Hoff-M. Flynn, *Dimensions of effectiveness and efficiency: a case study on industry-school partnerships*, in «Journal of Vocational Education & Training», 66 (4) 2014, pp. 537-553.

- Fedeli M.-Tino C., *Alternanza Scuola-Lavoro: Il Terzo Spazio per un'Alleanza Trasformativa*, PensaMultimedia, Lecce-Brescia 2017.
- Gentili C., *L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici*, in «Nuova secondaria», 10 (2016), pp.16-37.
- Hopkins R., *The transition handbook*, Green books, Totnes 2008.
- Kagan D.M., *Implications of research on teacher belief*, in «Educational Psychologist» 27 (1992), pp. 65-90.
- Lave J.-Wenger E., *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, Cambridge 2001.
- L.145/2018, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*.
- Louden W., *Understanding Teaching, Continuity and Change in Teachers' Knowledge*, Cassell, London 1991.
- Mansour N., *Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications and research agenda*, in «International Journal of Environmental and Science Education», 4, 1 (2009), pp. 25-48.
- Morselli D.-Costa M.-Margiotta U., *Entrepreneurship education based on the Change Laboratory*, in «The International Journal of Management Education», 12, 3 (2014), pp. 333-348.
- Nespor J., *The role of beliefs in the practice of teaching*, in «Journal of curriculum studies», 19, 4 (1987), pp. 317-328.
- Pajares M.F., *Teachers' beliefs and education research: Cleaning up a messy construct*, in «Review of Education Research», 62 (1992), pp. 307-332.
- Palumbo M., *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Franco Angeli, Milano 2001.
- Pillay H., Watters J.J., Hoff L., Flynn M., *Dimensions of effectiveness and efficiency: a case study on industry-school partnerships*, in «Journal of Vocational Education & Training», 66 (4) 2014, pp. 537-553.
- Resnick L.B., *The 1987 presidential address learning in school and out*, in «Educational researcher», 16, 9 (1987), pp.13-54.
- Richardson V., *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*, in J. Sikula (a cura di), *Handbook of research on teacher education*, Macmillan, New York 1996, pp. 102-119.
- Schuetze H.G.-Sweet R., (a cura di), *Integrating school and workplace learning in Canada: Principles and practices of alternation education and training*, McGill-Queen's Press-MQUP, Montreal and Kingston, 2004.
- Thompson C.L.-Zeuli J.S., *The frame and the tapestry: Standards-based reform and professional development*, in Darling-Hammond L.-Sykes G. (a cura di), *Teaching as the learning profession, Handbook of policy and practice*, Jossey-Bass, San Francisco 1999, pp. 341-375.
- Tino C., *Boundary spanners: a study about teacher-tutors' orientations of School-Work Alternation programs*, in «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», 18, 2 (2018a), pp. 89-102.
- Ead., *Alternanza Scuola-Lavoro. Le dimensioni chiave per promuovere Partnership Strategiche. Boundary spanners: un nuovo profilo professionale per le figure scolastiche dell'alternanza scuola-lavoro*, Pearson, Milano 2018b.
- Ead., Fedeli M., *L'Alternanza Scuola-Lavoro: uno studio qualitativo*, in «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», 15, 3 (2015), pp. 213-231.
- Wallace J.-Louden W., *Science teaching and teachers' knowledge: Prospects for reform of elementary classroom*, in «Science Education», 76 (1992), pp. 507-521.
- Zellermayer M.-Tabak E., *Knowledge construction in a teachers' community of enquiry: a possible road map*, «Teachers and Teaching: Theory and practice», 12, 1 (2006), pp. 33-49.
- Zucchermaglio C., *Studiare le organizzazioni. Apprendimento, pratiche di lavoro e tecnologie nei contesti organizzativi*, in Pontecorvo C.-Ajello A.M.-Zucchermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento: acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano 1995, pp. 235-261.