



UNIVERSIDAD DE BURGOS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PALERMO

TESIS DOCTORAL:

La alternancia Escuela Trabajo y los docentes tutores: una investigación explorativa

L'Alternanza Scuola Lavoro e i docenti tutor: un'indagine esplorativa

(Convenio de Cotutela para el Curso de Doctorado entre la Universidad de Burgos –España- y la Università degli Studi di Palermo –Italia-)

Doctoranda

Chiara Varrica

Directores:

Giuseppa Cappuccio

Fernando Lezcano Barbero

Burgos/Palermo, Noviembre de 2019



UNIVERSIDAD
DE BURGOS



La professoressa *Giuseppa Cappuccio*, docente presso l'Università degli Studi di Palermo y el Doctor *Fernando Lezcano Barbero*, profesor de la Universidad de Burgos

SOTTOLINEA che la tesi di dottorato dal titolo "L'Alternanza Scuola Lavoro e i docenti tutor: un'indagine esplorativa", svolta dalla dottoranda Chiara Varrica, soddisfa tutte le condizioni richieste per essere presentata e difesa pubblicamente, sia per la pertinenza e tempestività della materia trattata sia per la procedura metodologica seguita: adeguata contestualizzazione, rigorosa procedura per ottenere ed elaborare informazioni e adeguata argomentazione delle conclusioni. Questa ricerca presenta importanti linee di ricerca.

HACEN CONSTAR que la Tesis Doctoral titulada "La alternancia Escuela Trabajo y los docentes tutores: una investigación explorativa", realizada bajo su dirección por D^a. *Chiara Varrica*, reúne todas las condiciones exigibles para ser presentada y defendida públicamente, tanto por la relevancia y actualidad del tema tratado como por el procedimiento metodológico seguido: adecuada contextualización, riguroso procedimiento de obtención y tratamiento de la información y adecuada argumentación de las conclusiones. La presente investigación presenta importantes líneas de investigación.

Per tutti questi motivi, siamo d'accordo che la presentazione e la difesa dell'opera in questione debba essere autorizzata.

Por todo ello manifestamos nuestro acuerdo para que sea autorizada la presentación y defensa del trabajo referido.

Direttori della Tesi/ Directores de la Tesis

Fdo Giuseppa Cappuccio

Palermo, 12 Novembre da 2019

Fdo. Fernando Lezcano Barbero

Burgos, 12 de Noviembre de 2019

A mio padre, a mia madre, a mia sorella

A nonna Maria

A mio marito Giovanni

La presente tesi dottorale è frutto di un lungo e delicato lavoro di ricerca, di studio e di riflessione sull'Alternanza Scuola Lavoro sia in ambito italiano che spagnolo e sulla percezione che i docenti tutor hanno della metodologia realizzandola all'interno dei diversificati indirizzi di studi secondari superiori.

La trasversalità dei contenuti ne costituisce la grande ricchezza e la grande complessità.

La sua realizzazione è frutto di continui confronti con la tutor la Prof.ssa G. Cappuccio che attraverso spunti di riflessioni ha permesso la definizione e la piena realizzazione del progetto di ricerca e della stesura della tesi.

Ringrazio i docenti del Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione e la coordinatrice del dottorato la Prof.ssa A. La Marca che in questi anni hanno arricchito la mia formazione personale e professionale.

Desidero, altresì, ringraziare il Prof. F. Lezcano Barbero e la Prof.ssa R. Casado Muñoz dell'Università di Burgos, per il loro prezioso sostegno e supporto nella realizzazione della parte internazionale della ricerca durante i mesi trascorsi in Spagna.

Un ringraziamento è dovuto ai docenti tutor delle scuole secondarie di secondo grado siciliane e spagnole per aver partecipato alle interviste e a tutti i docenti tutor italiani che hanno risposto al Questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro.

Una dedica speciale va a mio padre, mia madre, mia sorella, mio marito Giovanni e i miei nonni per avermi supportata in tutti questi anni di studi. L'amore e il sostegno che mi hanno dimostrato rendono questo traguardo ancora più prezioso.

“L’insegnante è la persona alla quale un genitore affida la cosa più preziosa che possiede suo figlio: il cervello. Glielo affida perché lo trasformi in un oggetto pensante. Ma l’insegnante è anche la persona alla quale lo Stato affida la sua cosa più preziosa: la collettività dei cervelli, perché diventino il paese di domani”.

Piero Angela

Indice

Introduzione.....	12
Prima parte. Framework teorico	21
Capitolo 1verso la formazione professionale e l'evoluzione della relazione tra scuola e lavoro	23
1.1 Il percorso storico della Formazione Professionale tra apprendistato e scuola: dall'epoca antica fino all'età moderna	24
1.2 Il rapporto scuola lavoro nella pedagogia moderna: l'apprendistato e le prime forme di scuole professionali	33
1.3 Il modello pedagogico del rapporto scuola lavoro dalla Rivoluzione Industriale fino al XIX secolo: il duplice passaggio dal luogo di lavoro alla scuola e dall'apprendistato al libro	35
1.4 Le scuole professionali, l'istruzione tecnica e l'apprendistato nell'Italia della prima metà del XX secolo	47
1.5 Verso l'alternanza tra teoria e pratica nei percorsi di istruzione e formazione professionale e nell'apprendistato	52
1.6 Il passaggio dalla teoria-pratica-teoria alla pratica-teoria-pratica: sequenza possibile?	56
1.7 Sviluppo dei modelli di base dei sistemi di formazione professionale: francese, inglese e tedesco definendo il nuovo rapporto tra scuola e lavoro	62
Capitolo 2 L'Alternanza Scuola Lavoro nella prospettiva Europea	70
2.1 La formazione professionale in Europa: dal Trattato di Roma (1957) alla costituzione dell'Unione Europea	72
2.1.1 La formazione professionale in Europa: dalla Strategia di Lisbona (2000) ai giorni nostri	80

2.2	I modelli della Formazione Professionale e dell'alternanza in Europa	106
2.2.1	Il modello fondato sull'Apprendistato: il sistema di formazione professionale tedesco	112
2.2.2	Il modello di apprendistato danese	116
2.2.3	I percorsi di apprendistato paralleli a quelli scolastici nel sistema educativo inglese	117
2.2.4	Il modello di formazione francese: l'integrazione tra School-Based Learning e Work-Based Learning	119
2.2.5	Il modello di formazione nei Paesi Bassi: l'integrazione tra School-Based Learning e Work-Based Learning in Olanda	122
2.2.6	L'alternanza scuola lavoro nei modelli School-Based Learning nelle Repubblica Ceca e Polonia	125
2.2.7	Aspetti comuni e differenti	128
 Capitolo 3 Work-Based Learning e l'Alternanza Scuola Lavoro: teorie e modelli		 130
3.1	Il valore formativo del lavoro: Work-Based Learning e Alternanza Scuola Lavoro	131
3.2	Il percorso pedagogico del Work-Based Learning	135
3.3	Teoria dell'Apprendimento Situato (<i>Situated Learning Theory</i>)	139
3.3.1	La Teoria dell'Attività (<i>Activity Theory</i>)	142
3.3.2	Dalla Teoria dell'Attività di Terza Generazione al Capability Approach e all'Apprendistato Cognitivo (<i>Situated Cognition</i>): per un effettivo valore dei programmi Work-Based Learning	150
3.4	Lo sviluppo dell'apprendimento basato sul lavoro (Work-Based Learning)	155

3.4.1	Caratteristiche e elementi del Work-Based Learning	162
3.4.2	Il nuovo concetto di Work-Based Learning	164
Capitolo 4 L’alternanza scuola lavoro nel sistema di istruzione e di formazione Spagnolo		167
4.1	Il sistema di istruzione e formazione spagnolo: dal 1875 agli anni ottanta del secolo scorso	168
4.1.1	Il sistema di istruzione e formazione spagnolo: dalla LOGSE (1990) al Primer y Segundo Programa Nacional de Formación Profesional	172
4.2	Il sistema di formazione professionale: dai programmi di Cualificación Profesional Inicial alla Formación Profesional Básica	175
4.3	L’Alternanza scuola lavoro nella Formación Profesional Básica: il Módulo de Formación en Centros de Trabajo nella legislazione statale spagnola	181
4.3.1	Il Módulo de Formación en Centros de Trabajo nella Comunità di Castilla e León	183
4.3.2	Il sistema Cicerón per la valutazione del Módulo Formación en Centros de Trabajo	186
4.4	L’Alternanza nel Módulo Formación en Centros de Trabajo come momento di inclusione sociale	190
4.5	La formazione del docente tutor del Módulo Formación en Centros de Trabajo	193
4.5.1	Le funzioni e le competenze del docente tutor del Módulo Formación en Centros de Trabajo	196

Capitolo 5 L'Alternanza Scuola Lavoro in Italia	198
5.1. Verso l'istituzione della metodologia dell'Alternanza Scuola Lavoro	199
5.2 Definizione dell'Alternanza Scuola Lavoro: la Legge 28 marzo 2003, n. 53	203
5.3 Il sistema duale italiano: L'Alternanza Scuola Lavoro nella Legge n. 13 luglio 2015 n. 107 e l'Apprendistato (Decreto Legislativo n. 81/2015)	209
5.3.1 L'Alternanza Scuola Lavoro con riferimento alla normativa sull'apprendistato nell'IeFP	217
5.3.2 L'Alternanza Scuola Lavoro come momento di inclusione	221
5.3.3 Critica alla Legge n. 107/2015 la "Buona Scuola" e aspetti da migliorare dell'Alternanza Scuola Lavoro	223
5.3.4 Condizioni di successo dell'Alternanza Scuola Lavoro	227
5.3.5 ...dall'Alternanza Scuola Lavoro ai Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento la nuova relazione scuola-lavoro ...	230
 Parte seconda La ricerca	 235
 Capitolo 1 La definizione dell'indagine esplorativa sull'Alternanza Scuola Lavoro	 237
1.1 Indagine esplorativa	238
1.2 Individuazione del problema	240
1.3 Formulazione delle domande, delle ipotesi e degli obiettivi della ricerca	242
1.4 Metodologia della ricerca: Mixed Method, definizione e paradigma di ricerca	243
1.5 I destinatari della ricerca	248

1.6	Gli strumenti di rilevazione	250
1.7	L'intervista semi-strutturata	251
1.8	Somministrazione dell'intervista	260
1.9	Scheda di rilevazione per l'analisi dei RAV (Rapporto di Autovalutazione di Istituto)	261
Capitolo 2 L'analisi delle interviste semi-strutturate		263
2.1	Analisi dati intervista semi-strutturata (pilota)	265
2.2	Analisi dei RAV (Rapporto di autovalutazione di istituto)	268
2.3	Analisi delle interviste semi-strutturate italiane con Opencode	272
2.3.1	Analisi articolata dei dati provenienti dalle interviste italiane con Open Code	287
2.4	Analisi articolata dei dati provenienti dalle interviste spagnole con Open Code	291
2.5	Analisi delle interviste semi-strutturate italiane con ATLAS.ti	299
2.5.1	Analisi articolata dei dati provenienti dalle interviste italiane con ATLAS.ti	315
2.6	Analisi delle interviste semi-strutturate spagnole con ATLAS.ti	347
2.6.1	Analisi articolata dei dati provenienti dalle interviste spagnole con ATLAS.ti	355
2.7	Confronto dati ricavati dai processi di studio delle interviste italiane e spagnole con i programmi Open Code e ATLAS.ti	363
Capitolo 3 Il Questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro		367
3.1	Analisi dei Questionari sull'Alternanza Scuola Lavoro con il programma SPSS	370

3.2	Discussione finale dei risultati dei Questionari sull'Alternanza Scuola Lavoro	492
	Conclusioni	499
	Bibliografia	502
	Riferimenti legislativi	522
	Allegati	
(1)	L'intervista pilota	536
(2)	L'intervista semi-strutturata spagnola	538
(3)	L'intervista semi-strutturata italiana	540
(4)	Il Questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro	542

Introduzione

Il tema della formazione integrata tra scuola e lavoro si è ampiamente sviluppato nell'ultimo ventennio tanto a livello Europeo quanto a livello nazionale con la Legge 13 luglio 2015, n. 107. “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti” che ha concluso un percorso, non privo di forti criticità, di progressiva integrazione nei curricula scolastici della formazione nei luoghi di lavoro (on the job).

L'Alternanza Scuola Lavoro, in Italia, trova le sue radici, inizialmente, nel modello dell'apprendistato che permette di ricevere una qualifica professionale¹, per poi divenire, parallela e alternativa ai percorsi di formazione professionale e di istruzione (istituti tecnici e professionali) o di specializzazioni post-diploma.

L'istituto dell'apprendistato, rispetto alle altre forme di apprendimento sul lavoro, è disciplinato da precisi obblighi tra le parti, «[...] ad esempio l'inquadramento dello studente lavoratore, la retribuzione dei periodi di lavoro e la formazione svolta in azienda, le forme e le modalità per la conferma in servizio al termine del percorso formativo» (Guida MIUR, 2015, pp. 40-41).

Il variegato e sfaccettato sistema di istruzione italiano, oltre all'istituto dell'apprendistato, aveva previsto, già durante gli anni Settanta, forme di apprendimento professionalizzanti affiancate al momento scolastico tradizionale con periodi di stage o di tirocinio. Questi potevano essere svolti sia all'interno dell'anno scolastico che durante i mesi estivi con la possibilità di essere retribuiti.

L'introduzione della nuova metodologia didattica dell'Alternanza Scuola Lavoro, distinta dall'apprendistato, all'interno del sistema di istruzione e formazione di secondo livello, trova la sua attuazione in prima istanza nella Legge 28 marzo 2003, n. 53 (art. 4) la cosiddetta “Riforma Moratti” (“Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale”), nel successivo D. Lgs. 15 aprile 2005, n. 77 (“Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro,

¹ La valorizzazione dell'apprendistato finalizzato all'acquisizione di un diploma di istruzione secondaria superiore, in base alle novità introdotte dal decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81, attuativo del JOBS ACT (Guida MIUR, 2015, p. 5), cioè, della Legge 10 dicembre 2014, n. 183.

a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53") attuativo dell'allora flessibile Alternanza Scuola Lavoro e, successivamente, con DD. PP. RR. nn. 87-89 del 15 marzo 2010 (riordino degli istituti professionali, degli istituti tecnici e i licei) che rafforzavano la collaborazione tra scuola e mondo del lavoro, anche se i licei rimanevano al margine di una possibile integrazione tra i due momenti formativi. La Legge n. 107/2015 (art. 1, commi da 33 a 43) impone l'obbligo di percorsi di formazione on-the job sia per gli istituti tecnici e professionali, prettamente orientati al lavoro che «[...] anche in indirizzi di studio non direttamente orientati all'immissione diretta nel mondo del lavoro quanto piuttosto al proseguimento degli studi nel terzo livello di istruzione» (Torre, 2016, p. 140) in altri termini rivolti al sistema licei.

La normativa stabilisce, infatti, per l'anno scolastico 2015/2016, l'avvio ufficiale della nuova metodologia espressa in un totale di 400 ore di percorsi di Alternanza Scuola Lavoro per gli istituti tecnici e professionali e 200 ore, invece, nei licei. Tale obbligo comporta il ripensamento dell'impianto didattico di insegnamento e apprendimento volto all'acquisizione di competenze non solo formali ma anche informali di apprendimento (Choombs, 1989; Marsck & Watkins, 1990; Rusaw, 1995; Livingstone, 2000; Beckett & Hager, 2002).

Questi primi anni scolastici hanno determinato, infatti, una fase di transizione per gli addetti ai lavori (consigli di classe, docenti tutor, tutor aziendali e dirigenti, famiglie e studenti) tanto da evidenziare possibili miglioramenti sia dal punto di vista legislativo² che all'interno dei percorsi calati nelle diversificate realtà regionali, comunali e cittadine.

Infatti, come affermato da Marcone (2017a, p. 345) «i progetti di alternanza scuola lavoro devono diventare occasioni di partecipazione attiva piuttosto che come

² La Legge di Bilancio 2019 ("Legge 30 dicembre 2018, n. 145. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021") dall'art. 784 all'art. 787 rinomina i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro in "Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento". La Legge non modifica la struttura della metodologia ma la durata complessiva delle attività: non inferiore a 210 ore nel triennio terminale del percorso di studi degli istituti professionali; non inferiore a 150 ore nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi degli istituti tecnici; non inferiore a 90 ore nel secondo biennio e nel quinto anno dei licei. Disposizioni rese operative in data 8 ottobre 2019 dal D. M. n. 774 del 4 settembre 2019 e dalla nuova Guida "Percorsi per le Competenze trasversali e per l'orientamento" pubblicata dal MIUR.

spesso accade, essere vissuti all'interno del sistema scuola e del sistema azienda, meramente come un'appendice che poco o nulla ha a che fare con i rispettivi obiettivi primari» o peggio ancora adempiere ad un mero bisogno burocratico, con l'obiettivo di «[...] far maturare nel ragazzo, un approccio osmotico tra la conoscenza e la realtà» (Marcone, 2017b).

Pensare, quindi, momenti di alternanza efficaci volti all'integrazione tra scuola e impresa «alla luce delle pratiche di maggior successo si può dire che le modalità ottimali sono quelle che consentono di:

- far precedere all'esperienza di lavoro attività preparatorie di informazione e di incontro con gli studenti delle classi coinvolte, gli insegnanti, i tutor scolastici e aziendali, i genitori;
- realizzare le esperienze di lavoro, almeno in parte, nel corso dei processi formativi, progettandole preferibilmente in continuità su più classi;
- coinvolgere classi intere nell'esperienza, o comunque far condividere obiettivi, significati, caratteristiche agli studenti che non vi partecipano direttamente e agli insegnanti;
- adottare, per la formazione in azienda, approcci didattici ispirati al *problem solving*, all'apprendimento per progetti e per compiti attraverso cui mettere alla prova gli studenti, la loro disponibilità e capacità di misurarsi con il contesto lavorativo e, di conseguenza, anche la qualità e l'appropriatezza delle conoscenze acquisite nella formazione scolastica nonché degli stili di insegnamento/apprendimento scolastico;
- sviluppare percorsi di apprendimento che permettano, a partire dalla conoscenza delle prestazioni richieste dell'attività di lavoro, di acquisire una conoscenza più complessiva della struttura aziendale, della sua organizzazione gerarchica e funzionale, delle relazioni tra diverse figure professionali;
- privilegiare, nella formazione on the job, le competenze trasversali e polivalenti;

- monitorare, in base ad indicatori condivisi, l'andamento dell'esperienza, coinvolgendo gli studenti in processi di autovalutazione e verificandone i risultati in incontri ricorrenti tra tutor scolastici e aziendali e gli insegnanti» (Allulli & Farinelli, 2014, pp. 751-752).

Finalità che hanno trovato riscontro negli studi condotti soprattutto nell'area del nord Europa riguardanti:

- analisi delle differenti caratteristiche dell'apprendimento costruito in contesto scolastico rispetto a quello costruito in contesto lavorativo (Zitter & Hovee, 2012) attraverso:
- i fattori che, nei due contesti rispettivamente, favoriscono l'acquisizione di un apprendimento significativo e sostengono la motivazione (Schaap, Baartman & de Bruijn, 2012);
- gli aspetti che facilitano la costruzione di competenze, professionali e trasversali, e ne sostengono la trasferibilità (Akkerman & Bakker, 2012);
- gli elementi che sostengono la costruzione dell'identità professionale e la transizione al lavoro (Flynn, Pillay & Watters, 2016);
- i fattori di efficacia delle pratiche attuate con i diversi approcci, definiti sulla base degli esiti dei percorsi o della percezione dei differenti attori coinvolti (Metso, 2014; Metso & Kianto, 2014; Taylor, Lehman & Raykov, 2015)³.

Inoltre altri studi empirici internazionali⁴ condotti «sulle esperienze di Work-Based Learning o Work-Related Learning hanno dimostrato l'efficacia dell'integrazione tra i due mondi (scuola e lavoro) al fine di creare ambienti comuni di apprendimento» (Tino & Fedeli, 2015, p. 214).

In definitiva concordiamo con Torre (2016, p. 141) «[...] che l'apprendimento degli studenti è tanto più significativo (dal punto di vista dello sviluppo delle strategie di

³ Cfr. Torre, 2016, p. 141.

⁴ Studi su esperienze di apprendimento situato che permettono agli studenti di conoscere il mondo del lavoro, di sviluppare competenze professionali e trasversali utili per chi è chiamato ad apprendere in chiave lifelong learning (Wordwide, 2009); di sviluppare la motivazione per l'apprendimento (Hopkins, 2008); di sperimentare l'efficacia di un rapporto con adulti nei luoghi di lavoro (Bennet, 2007), o l'inclusività dei luoghi di lavoro (Bennet & Gallagher, 2013), sulle prestazioni dei lavoratori disabili, per testare le loro competenze, come la trasferibilità della teoria alla pratica (Furco, 1997), la loro capacità di gestire il tempo e le abilità comportamentali (Coll et al., 2009).

apprendimento, delle competenze professionali e trasversali e del loro transfer, della costruzione dell'identità professionale) quanto più le esperienze condotte nei due contesti (della scuola e del lavoro) sono parte di un progetto comune, condiviso e integrato da parte di tutti gli attori⁵».

Quindi «[...] peculiarità dell'Alternanza Scuola Lavoro, come per gli approcci Work-Based Learning, Work-Related Learning, è di essere una forma di apprendimento situato che non viene effettuata in un unico contesto, ma all'interno di uno spazio fatto di attività di collaborazione e di condivisione tra due contesti» (Tino & Fedeli, 2015, p. 215).

Questo spazio di intersezione tra i due sistemi definibile “terzo” invita la scuola e il lavoro a confrontarsi attivando un “dialogo” (Gutierrez, Rymes & Larson, 1995). I rappresentanti di questo dialogo e di questo confronto sono principalmente tre:

- lo studente protagonista dell'azione;
- il docente tutor scolastico che ha la funzione di facilitatore dell'apprendimento e di ponte con l'azienda;
- il tutor aziendale garante della formazione aziendale e di tutte le procedure condivise.

Relazionati a sua volta con la scuola, l'impresa, il territorio e le famiglie.

Le suddette premesse hanno portato alla realizzazione di un lavoro di ricerca composto di due parti. La prima parte, all'interno della quale, sono definiti i fondamenti teorici della metodologia dell'Alternanza Scuola Lavoro; la seconda parte descrive la progettazione e l'esecuzione dell'indagine esplorativa sulla metodologia.

In particolare il *primo capitolo* descrive il percorso storico, sociale e legislativo che dall'epoca antica fino al XIX secolo ha portato all'identificazione di tre modelli che gettarono le basi per la costruzione dei futuri sistemi di istruzione e formazione professionale europei: liberale o di mercato apparso per la prima volta in Gran

⁵ Studi condotti negli ultimi anni da Endedijk & Bronkhorst, 2014; Nielsen, 2009; Niemeyer, 2014; Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto, 2014.

Bretagna; la prima applicazione del modello burocratico regolato dallo Stato in Francia e l'orientamento corporativista e professionale del modello duale tedesco.

Il *secondo capitolo* si occupa dello studio e della definizione degli attuali modelli di istruzione e formazione dei principali Stati membri della Comunità Europea. Altresì abbiamo analizzato i diversi documenti emanati dall'Europa che dalla Strategia di Lisbona (2000) in poi, sono volti ad integrare l'apprendimento *lifelong learning* e il potenziamento della formazione professionale con la metodologia dell'apprendimento on the job (Work-Based Learning).

Il valore formativo del lavoro all'interno dei percorsi di Work-Based Learning e la loro azione pedagogica sono oggetto di studio del *terzo capitolo*. In quest'ultimo sono approfonditi gli elementi di ricerca della *Situated Learning Theory*, attraverso lo sviluppo del costrutto di comunità di pratica di Etienne Wenger e di Jean Lave (1991) e Wenger (1998; 2009), e dell'*Activity Theory*, studiata da Engeström (1987; 1993; 1999a; 1999b; 2001; 2004; 2005; 2009; 2011). Quest'ultima teoria è ispiratrice dell'"Apprendistato Cognitivo" (*Situated Cognition*), all'interno del quale il docente tutor, al fine di rendere efficaci i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro, promuove la dimensione metacognitiva, la riflessione critica e l'esplorazione (Bertagna, 2016a, p. 335).

La possibilità di alternare momenti di formazione teorica a momenti di pratica, come "terzo spazio" volti a favorire l'apprendimento degli studenti dai 15 ai 18 anni sono approfonditi nei due modelli di istruzione e formazione italiano e spagnolo⁶. In particolare il *quarto capitolo* tratta dell'evoluzione storica, sociale, legislativa e pedagogica del *Módulo de Formación en Centros de Trabajo* della *Formación Profesional Básica*, percorso parallelo dell'*Educación Secundaria Obligatoria* (ESO) spagnola. Il *quinto capitolo* espone, infine, l'evoluzione della relazione scuola lavoro nel sistema scolastico italiano, della contrapposizione tra percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), istituto dell'apprendistato e

⁶ L'occasione di approfondire il processo di Alternanza Scuola Lavoro in Spagna è frutto della convenzione e della collaborazione tra l'Università di Burgos e l'Università di Palermo. La permanenza presso l'Università di Burgos, nell'a. a. 2017/2018, all'interno degli accordi del Dottorato Internazionale in "Formazione Pedagogico-Didattica degli Insegnanti", mi ha permesso non solo l'approfondimento teorico ma l'incontro con le realtà locali che portano avanti l'Alternanza Scuola Lavoro.

l'Alternanza Scuola Lavoro (adesso denominati "Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento") che hanno caratterizzato il dibattito politico e pedagogico della seconda metà del Novecento fino ai giorni nostri.

La seconda parte del lavoro è così strutturata: il *primo capitolo* descrive la realizzazione dell'indagine esplorativa con l'individuazione del problema; la formulazione delle domande, delle ipotesi e degli obiettivi della ricerca; l'individuazione della metodologia della ricerca nel *Mixed Method Research* perché, come sottolineato da Creswell & Plano Clark (2007), Greene (2007), Teddlie & Tashakkori (2009) e Creswell (2015), utilizza sia metodi quantitativi sia quelli qualitativi permettendo allo studio di divenire più completo con elementi di analisi e di riflessione. Inoltre il capitolo tratta della definizione degli strumenti dell'indagine esplorativa e la individuazione dei destinatari. Per quel che concerne la fase qualitativa abbiamo realizzato le interviste semi-strutturate nelle tre versioni: la prima definita "pilota" somministrata a una docente tutor e una orientatrice della città spagnola di Burgos; la seconda volta a rilevare gli aspetti dell'Alternanza Scuola Lavoro in ambito siciliano (comuni di Agrigento, Caltanissetta, Trapani e Palermo) e somministrata a 53 docenti tutor della scuola secondaria di secondo grado. Infine la versione spagnola inerente alla *Formación Profesional Básica* e il *Módulo Formación en Centros de Trabajo* somministrata a 7 docenti tutor e 2 orientatori. L'analisi delle interviste, svolte in ambito siciliano, è stata accostata alle riflessioni sui RAV (Rapporto di Autovalutazione di Istituto) con la finalità di approfondire la realtà territoriale degli istituti secondari di secondo grado.

Il *secondo capitolo* tratta dell'analisi delle interviste semi-strutturate con i programmi Open Code e ATLAS.ti ricavando correlazioni utili alla definizione dello strumento quantitativo, il "Questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro".

Il *terzo capitolo* espone la costruzione su modulo Chrome del "Questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro" e la somministrazione a un campione di docenti tutor italiani. Dallo studio dei 492 questionari pervenuti con il programma SPSS sono emersi elementi utili volti a rilevare la percezione che i docenti tutor hanno rispetto l'attuale metodologia con ipotesi di nuove linee di ricerca.

Infine in appendice vengono presentati gli strumenti dell'indagine esplorativa: le tre versioni delle interviste semi-strutturate (“pilota”, la versione italiana e spagnola) e il Questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro.

Prima Parte

Framework teorico

Capitolo 1 ...verso la formazione professionale e l'evoluzione della relazione tra scuola e lavoro

La metodologia di alternare momenti di pratica all'educazione formale nasce e si sviluppa, sia in Italia come in Europa, insieme al concetto di lavoro intrecciato ai modelli pedagogici di educazione e formazione. Se in passato lavoro ed educazione-formazione erano uniti con l'apprendistato in un'unica esigenza di "imparare un mestiere" (Corporazioni e botteghe medievali), lentamente il rapporto tra "educazione" e "lavoro e formazione" trova spazi propri, fino a giungere alla completa scissione, durante la Rivoluzione Industriale, nel corso della quale educazione e formazione si diversificano, creando istituzioni proprie e differenti e altrettanto ben delineate relazioni con la pratica. In tale contesto, l'educazione nel "sistema scuola" ha la finalità di formare la classe dirigente e la pratica era ostacolata o annullata, viceversa nella formazione professionale l'alternanza tra teoria e pratica è utile per la trasmissione di competenze professionali specializzanti in un dato settore lavorativo.

La scissione tra sistema scuola e formazione professionale ha portato, nel XIX e XX secolo, nel nostro Paese, alla creazione di un triplice canale di formazione al lavoro: il sistema scolastico gestito dal Ministero della Pubblica Istruzione, poi Educazione nazionale, il sistema economico coordinato dal Ministero dell'agricoltura, industria e commercio, poi dell'Economia nazionale e delle Corporazioni poi del Lavoro. Infine il terzo canale, quello delle Scuole professionali libere.

L'organigramma su menzionato, dell'organizzazione scolastica dell'Ottocento, è rimasto pressoché invariato fino alle soglie del XXI secolo, quando le trasformazioni del sistema economico hanno portato ad una lenta riflessione sulla relazione tra scuola e lavoro per trovare reali soluzioni di integrazione.

L'evoluzione di suddetta relazione viene analizzata, nel presente capitolo, oltre che da un punto di vista storico, anche all'interno del contesto sociale, politico, antropologico e culturale, al fine di avere elementi utili alla riflessione degli attuali indirizzi dei diversi governi europei, tanto a livello comunitario che dei vari Stati

membri, sui percorsi di integrazione tra scuola e lavoro e sulla formazione integrale della persona.

Infatti in ambito socio-antropologico il lavoro è assimilato nella società e trova relazione diretta con gli altri aspetti dell'ordine sociale. In ambito storico-pedagogico il lavoro è intrecciato alla storia di una determinata società e la variazione dei diversi contesti culturali, sociali ha influito sul cambiamento di prassi e di teorie. La relazione tra i differenti sistemi educativi e il loro contesto storico di appartenenza ha generato nelle diverse epoche tre modelli fondamentali: un primo modello che aveva come obiettivo la perfezione umana (dall'antichità fino al XV sec.), il successivo trova nella formazione di specifiche abilità o prestazioni la sua finalità (dal XVI fino alla prima metà del XIX sec.), infine il più recente modello propone la promozione delle capacità ad apprendere (seconda metà del XIX sec. in poi). Di fatto ogni modello non sostituisce o annulla il precedente ma se ne differenzia e distacca, specificando determinate finalità o ambiti privilegiati. Detti orientamenti sono da supporto, nel presente capitolo, per descrivere i diversi modelli pedagogici legati alla relazione tra scuola e lavoro nel corso dei secoli.

1.1 Il percorso storico della Formazione Professionale tra apprendistato e scuola: dall'epoca antica fino all'età moderna

I modelli educativi delineati e contrapposti fin dalle più antiche civiltà si possono sostanzialmente dividere in due tipologie: uno di tipo “informale”, collegato all'esperienza diretta dello studente nel luogo di lavoro (apprendistato) con un apprendimento di tipo induttivo (lo studente ricava dall'esperienza lavorativa le conoscenze e le abilità); l'altro di tipo “formale”, realizzato in una sede organizzata, istituzionale, con un modello di apprendimento di tipo deduttivo, perché i saperi sono articolati in programmi prestabiliti dall'istituzione stessa (la scuola). Tra i due l'apprendistato è l'istituto più vecchio, come successivamente riportato, ma la scuola⁷ è tra le prime istituzioni sociali nate con il compito di trasmissione non solo di saperi basilari (saper leggere, scrivere e far di conto), ma anche di valori sociali predominanti e le principali conoscenze religiose, storiche, scientifiche.

⁷ Il termine scuola nasce nella cultura classica e deriva da *scholè* «termine usato per designare il tempo libero, dal lavoro o da altre attività di tipo utilitaristico, e riservato alla cultura dell'animo e alle occupazioni disinteressate» (Zago, 2017, p. 189).

Infatti, se da un punto di vista storico, fin dall'epoca Neolitica⁸ possiamo rintracciare il lavoro come semplice attività di sostentamento per l'uomo, solo nell'antica Grecia⁹ e, successivamente, durante il periodo romano, cambia il proprio ruolo avviando quel processo di contrapposizione dall'aspetto manuale a quello intellettuale, perché legato alla divisione sociale tra uomo libero – dedito alle attività intellettuali e all'*otium* – e gli schiavi, persone non libere e dipendenti dai voleri dei padroni, che dovevano dedicarsi alle attività manuali e di conseguenza più faticose, il *negotium*. Secondo Zago (2017, p. 186) «Questa distinzione-separazione ha resistito a lungo, tanto a livello sociale quanto a livello culturale, e ha penetrato l'educazione occidentale fino ai giorni nostri. Nella scuola e nella riflessione pedagogica il lavoro non è stato considerato per secoli una delle esperienze fondamentali: l'unico lavoro riconosciuto e ammesso era quello intellettuale, l'*otium*, cioè l'esercizio delle arti liberali. L'altro lavoro, quello delle mani, il negozio (*negotium*¹⁰), pur necessario per la sopravvivenza materiale, non nobilitando la vita, non era compreso nella *paideia*¹¹. La formazione a questo tipo di lavoro è avvenuta soprattutto attraverso l'apprendistato».

Inoltre, accanto alla coppia di termini *otium/negotium* della cultura romana, Zago (2017, pp. 186-187) introduce, per approfondire tale aspetto, anche i termini greci *téchne* (tradotto in latino *ars*) e *banauσία*. Rispettivamente il primo termine «[...] indicava la capacità di svolgere un'attività nel modo migliore, grazie ad una sicura esperienza professionale e al possesso di alcune attitudini individuali. [...] Nella cultura greca, *téchne* possiede quindi un'estensione molto vasta e comprende ciò che noi meglio definiremmo mestiere, professione, attività artigiana. Le molteplici funzioni svolte dai saperi “tecnici” e dalle attività artistiche e artigianali non le

⁸ «L'origine del lavoro nasce con la Rivoluzione Neolitica che ha introdotto la coltivazione sistematica e pianificata della terra sebbene in molte società agrarie non esistesse un concetto di lavoro differente dalle altre attività» (Köhler & Martín Artiles, 2010, p. 8).

⁹ «Fino al IV secolo a. C., i contadini e gli artigiani godevano di un riconoscimento sociale e il lavoro era considerato come qualcosa di intrinseco della natura umana» (Köhler & Martín Artiles, 2010, p. 109).

¹⁰ Le attività manuali del *negotium* avevano le caratteristiche di pena e di sofferenza. Infatti «[...] il termine greco *pónos* significa sia lavoro sia sofferenza il termine latino *labor* è comunemente associato al duro lavoro, ad esempio dei campi» (Zago, 2017, p.185).

¹¹ In epoca greca la *paideia* era l'ideale educativo che non conteneva nessun riferimento al lavoro produttivo ma aveva la finalità dell'aretè (virtù) che si manifestava nell'armonia tra bellezza fisica (corpo) e morale (animo) espresso nella sintesi tra bello e buono (*kalokagathia*).

sottraevano però dalla svalutazione e dal disprezzo con cui la cultura classica considerava il lavoro manuale. Per il mondo greco (e poi romano), infatti, il lavoro è soprattutto, *banausía*, cieca attività manuale, grossolana e volgare. La “vergogna” del lavoro – anche quando è quello di un artista – deriva dal banausico che lo caratterizza: pena e fatica fisica, che richiamano la schiavitù imposta dall’obbligo di lavorare, e necessità costante di soddisfare i bisogni primari dell’esistenza». Il lavoro servile, inoltre, non permetteva la “sosta” (Bertagna, 2017a, 2017b), ovvero il momento di riflessione in seguito ad un momento di conoscenza appresa, aspetto che soltanto i padroni (*imperium*) potevano esercitare proprio perché liberi.

La dialettica sulle due coppie di termini inerenti al lavoro, però, è arricchita da due fatti che non sfuggirono né ai Greci né tantomeno ai Romani. Il primo era collegato alla particolarità che la divisione in classi tra padroni e schiavi non era così netta: vi erano i cosiddetti liberti ovvero «[...] schiavi, infatti, che non lavoravano, come avrebbero dovuto e potuto fare, come strumenti e macchine, ma addirittura meglio dei loro padroni, con una perizia tecnica, con un’intelligenza originale delle cose, con una critica, con un entusiasmo, con un’attitudine ad insegnare quanto apprendevano e con una volontà di azione buona che prefigurava, anche nei lavori più faticosi e materialmente servili, non la condizione del *ponos/labor*, ma i tratti dell’*otium/scholé/lusus/studium* degli uomini liberi. Schiavi che non meritavano, insomma, di essere schiavi perché agivano da uomini intelligenti, liberi e responsabili» (Bertagna, 2017a, p. 55; Bertagna, 2017b, p. 93). Inoltre, il lavoro come *ponos/labor* non era svolto soltanto dagli schiavi ma anche dai cittadini greci e romani. «Non si poteva, quindi derubricare, in sé, il lavoro schiavistico, riducendolo esclusivamente ai suoi aspetti ottusi e negativi. Poteva e doveva anche essere un’esperienza positiva per cittadini liberi, nella quale dimostrare le proprie virtù personali e vederle riconosciute dagli altri» (Bertagna, 2017a, p. 56); in questo caso il *ponos/labor* diventa *ergon* in greco, l’*opus* in latino e l’*opera d’arte* in italiano.

Il raggiungimento dell’*otium* della cultura romana e della *paideia* della cultura greca non era, a prescindere dalla divisione terminologica di *ponos/labor*, perseguibile per i figli del ceto meno abbiente che non avevano né tempo né denaro per andare a scuola e pagare i maestri. Questi giovani, invece, venivano formati

all'interno delle botteghe (*taberna*) attraverso l'apprendistato con il maestro di bottega. «A Roma l'esperienza dell'apprendistato si precisò e si consolidò dal punto di vista formativo ma anche da quello organizzativo, grazie soprattutto alla creazione dei *collegia* (o *corpora*), successivamente denominati Corporazioni. Queste associazioni artigianali riprendono modelli greci (*etairíai*) e mediorientali e percorrono istituzioni simili destinate a grande sviluppo in età medievale e moderna» (Zago, 2017, p. 190).

Medesima situazione di differenza di educazione dei giovani tra ceti abbienti (aristocratici, militari d'alto rango, grossi commercianti, latifondisti) e ceto povero la ritroviamo durante il Medioevo. Precisamente, come afferma D'Amico (2015, p. 41) «[...] i rampolli delle classi "alte" [...] godettero sempre, come era avvenuto nell'antichità classica – in Grecia come a Roma – di un'istruzione esclusiva impartita all'interno delle case patrizie». Ricordiamo, a tal proposito che l'imperatore Cesare Ottaviano Augusto, nel 10 d.C. a Roma, aveva fondato all'interno del proprio palazzo la prima scuola pubblica per i figli del ceto alto, che forniva un tipo di istruzione indirizzata all'arte oratoria e delle armi.

Bisogna aspettare il IV secolo per le prime scuole pubbliche definite "municipia" (da cui le scuole municipali) che accoglievano soprattutto gli orfani ospitati dalle pie opere di carità ma anche figli di servitori nelle case di signori, che avevano appreso la bontà dell'istruzione, e figli di militari, che spesso fuori casa, volevano assicurarsi la protezione dei figli. Purtroppo all'interno dei municipia il numero degli studenti rimase bassissimo anche per la forte concorrenza dei monasteri.

Infatti, come scrive D'Amico (2015, p. 41), per tutta la durata di quella che è chiamata l'"economia curtense"¹², furono i religiosi, spesso poveri quanto i loro assistiti, i pochi filantropi, gli artigiani nelle loro botteghe, a radunare i giovani disagiati (poveri, orfani, abbandonati sulla strada) per dar loro un avvenire attraverso la formazione professionale, spesso inclusiva dell'alfabetizzazione, nell'assoluto disinteresse, se non nel disprezzo, verso la povertà da parte della mano pubblica.

¹² L'economia curtense, tipica dell'Alto Medioevo, caratterizzò la fase di passaggio nel mondo rurale tra l'economia della Villa romana e quella della signoria fondiaria del feudalesimo.

La Chiesa, infatti, promuoveva la cultura del lavoro. I cristiani dovevano svolgere un lavoro (prettamente manuale) come immagine del Dio Creatore che, fin dalla Genesi, sta “lavorando” (Bertagna, 2011, p. 13) per generare il creato e lo stesso uomo. Ma altri esempi di lavoro manuale li troviamo, anche, nel Nuovo Testamento: Gesù era falegname, mestiere svolto da suo padre Giuseppe e gli stessi apostoli svolgevano lavori tra i quali essere pescatori. Seppur il lavoro manuale prevale nella Sacra Scrittura e nel pensiero Cristiano, come afferma Zago (2017, p. 191), «minor rilievo ha avuto l’interpretazione positiva del lavoro e la visione dell’uomo che – immagine del Creatore – è prima di tutto *homo faber* cui è affidata la gestione dell’intero creato». Essa, di fatto, a poco a poco, nel pensiero della Chiesa, ha privilegiato, il lavoro intellettuale con la contemplazione e la preghiera, ricalcando il modello educativo della scuola classica.

La nascita dell’istituzione benedettina il cui motto fu “ora et labora”, dove il lavoro manuale aveva la duplice finalità di vincere “l’ozio nemico dell’anima” e di sostentamento economico del monastero, cercò in qualche modo di rinsaldare la contrapposizione. Ma secondo il pensiero di S. Benedetto, il lavoro poteva essere anche intellettuale; in tal modo «la trascrizione degli antichi manoscritti, dapprima puramente meccanica, fece rinascere un autentico interesse intellettuale a mano a mano che il valore del sapere veniva sempre più riconosciuto e apprezzato. I monasteri si arricchirono di biblioteche e diventarono, nel dissolvimento di altri istituti di cultura, gli unici centri in cui la conoscenza continuava a vivere, per trasmettersi lungo i secoli» (Zago, 2017, p. 192).

All’interno del monastero troviamo, pertanto, attività di insegnamento ai novizi di tipo etico-religioso, coordinato alla creazione di scuole per i fanciulli che non avrebbero intrapreso la vita monacale che «[...] portò il monastero ad intrecciare i suoi compiti con quelli delle scuole del clero secolare, che il Cristianesimo, a partire dai secoli VII-VIII, diffuse ovunque» (Zago, 2017, p. 192).

L’Età Medievale, dunque, si sviluppa lungo la traiettoria del lavoro manuale per la classe sociale meno facoltosa, tanto che in questo periodo si va formando una gerarchia sociale funzionale al lavoro costituita dalla nobiltà, che non lavorava e si poteva permettere un’istruzione legata al modello pedagogico classico, dal clero,

dalla Chiesa, dai cavalieri, che hanno con il compito di combattere, e dalla plebe che lavora. Ma accanto a questa gerarchia sociale troviamo anche gli artigiani urbani che, uniti in corporazioni e associazioni, saranno protagonisti indiscussi fino alla Rivoluzione Industriale.

Infatti, «nel periodo medievale – soprattutto dopo il Mille – le Corporazioni d’arti e mestieri¹³, sorte già nel mondo romano, vanno acquisendo sempre più il carattere di organizzazioni sociali, tanto da divenire forze importantissime, a volte determinanti, nella vita di tutti i Comuni. Durante l’età rinascimentale, esse giungeranno ad esercitare un dominio incontrastato sulla vita economica, politica e sociale della città» (Zago, 2017, p. 193). La città divenne, allora, un polo per il commercio dove si creò una forma grezza di capitalismo collegato ad una richiesta maggiore di domanda e offerta sulle merci di scambio, fondato sul contenimento dei costi di produzione in funzione della gran quantità di manovalanza proveniente dal ceto più basso della società. Ricordiamo, inoltre, che durante il Basso Medioevo le Corporazioni di mestieri si svilupparono partecipando all’ampliamento delle città. Questo portò le Corporazioni ad essere sempre più presenti nei processi decisionali della politica cittadina, dando luogo a rivalità tra le varie categorie di mestieri; tale situazione perdurerà lungo tutta l’Età Moderna.

Brunet Icart & Moral Martín (2016, p. 68) a tal proposito affermano che «una produzione di beni e fornitura di servizi fu possibile grazie all’esistenza di un consistente numero di mestieri legittimato per qualsiasi produzione o servizio, motivo per il quale la trasmissione di conoscenze [...] fu condotta al suo interno. Per questo motivo che tutti i mestieri formarono i suoi lavoratori nelle attività e nelle conoscenze necessarie per il suo sviluppo». Pirenne (2011) chiama questo momento «Rivoluzione del mestiere» dove i lavoratori erano divisi in tre categorie

¹³ Le categorie professionali (Corporazioni), divenute durante il XVIII secolo sindacati, si occuparono di sostenere la città per tutta la durata della loro esistenza. Le Corporazioni «erano associazioni mercantili e artigiane sorte principalmente per ragioni economiche. Furono libere da ogni impostazione del potere politico (almeno nel periodo iniziale), avendo avuto la possibilità di autoregolarsi. Esse miravano principalmente a promuovere un’azione collettiva di consolidamento del mercato, attraverso l’offerta di prodotti di qualità eccellente; a perfezionare la tecnica produttiva (di cui si cercava di mantenere i segreti) e a difendere le vie di traffico commerciale» (Zago, 2017, p. 193).

all'interno delle Corporazioni: gli apprendisti, i compagni (o soci) e i maestri (o mastri)¹⁴.

Solo i maestri e i compagni potevano accedere alle Corporazioni, gli apprendisti¹⁵ «ne erano esclusi fino a quando non dimostravano di aver raggiunto le capacità professionali degli operai o dei compagni, e poi eventualmente dei maestri. Durante il periodo di formazione la posizione dell'apprendista non era molto diversa da quella del servo: egli non poteva sottoscrivere nessun contratto, doveva vivere e lavorare alle esclusive dipendenze del maestro (che, in certi casi, avrebbe potuto anche cederlo ad un collega), e, se abbandonava la bottega, vi era ricondotto con la forza. In caso di ripetute “evasioni”, poteva essere escluso da qualsiasi “corpo di mestieri”. La durata del periodo di apprendistato solitamente era prevista dai vari Statuti ed era molto varia, sia in relazione ai diversi mestieri sia in relazione alle località. In genere si aggirava sui 5-6 anni. Per alcuni mestieri i regolamenti non davano precise indicazioni. Gli obblighi che assumeva il maestro nei confronti dell'apprendista erano molto meno gravosi: egli era tenuto a insegnargli il mestiere, ad ospitarlo, nutrirlo e vestirlo; in qualche caso anche a versargli un modesto salario». (Zago, 2017, p. 193).

Esistevano alcuni aspetti collegati alle Corporazioni che erano all'avanguardia rispetto al contestuale periodo storico-sociale; ricordiamo principalmente che molti Statuti contenevano delle norme contro lo sfruttamento dell'infanzia e dei giovani apprendisti; che solo i maestri iscritti all'Arte e solo coloro i quali avevano dato garanzie di possedere il mestiere potevano avere apprendisti; che il maestro, inoltre, doveva dimostrare rispetto e fedeltà verso i doveri e i diritti stabiliti dall'Arte; che doveva possedere una bottega, tutti gli strumenti necessari per esercitare il mestiere ed avere il titolo di *magister*, cioè la qualifica tecnica per insegnare il mestiere. «Il maestro doveva dunque condurre gli apprendisti a conoscere e a possedere tutte quelle tecniche di lavorazione che potevano garantire la qualità del prodotto il quale

¹⁴ Non rientrano in questa divisione i lavoratori che svolgevano attività di manovalanza poiché considerati come servi più che lavoratori.

¹⁵ L'apprendistato, anche se risulta scarsamente documentato durante l'Età Medievale, «è ragionevole comunque supporre la prosecuzione nelle forme già ricordate per il mondo antico, e cioè attraverso la prolungata osservazione, l'imitazione del maestro e infine l'acquisizione di una autonoma capacità di produrre da parte del giovane apprendista» (Zago, 2017, p. 192).

veniva bollato – previo attento esame – con il marchio o *signum* della Corporazione. Nella bottega l'allievo acquisiva un sapere di tipo pratico più che teorico-culturale. Talvolta però si rendeva necessario il possesso di una base culturale, almeno elementare. Per le Arti a carattere commerciale, ad esempio, lo scrivere e il far di conto erano assolutamente necessari e rappresentavano dei prerequisiti per entrare nel periodo di tirocinio. [...] In qualche caso era prevista una preparazione nel campo della ragioneria e della tecnica bancaria. Per gli apprendisti delle associazioni commerciali erano previsti anche “viaggi di lavoro” all'estero» (Zago, 2017, p. 194). La prova finale per l'immissione del neo-maestro alla Corporazione era un momento riservato al giudizio dei membri dell'Arte, i soli a determinare l'idoneità del giovane all'esercizio del mestiere.

In Italia possiamo trovare esempi di Corporazioni soprattutto nel nord. «Una delle prima corporazioni di cui si abbia notizia è quella dei fabbri ferrai di Brescia certamente esistente nell'XI secolo» (D'Amico, 2015, p. 46). Altri esempi riguardano le sette corporazioni fiorentine (1193) che prevedevano una rigida selezione per l'ammissione dei nuovi associati siano essi maestri, apprendisti o garzoni. A Venezia (XIII secolo) “l'apprendistato a domicilio” ruolo svolto prevalentemente dalle donne, preveda un apprendistato non inferiore ai 3-4 anni. Stesso numero di anni serviva per completare il tirocinio per diventare Maestri. Inoltre, l'apprendista veniva fidelizzato all'azienda di appartenenza e, in caso di cambio di Maestro, egli era multato, tanto da scoraggiare l'eventuale evenienza.

A Milano esistevano, già nel XIII secolo, delle aggregazioni tra botteghe artigiane. E nel XIV secolo le Corporazioni «vigilavano sull'efficacia dell'addestramento; autorizzavano all'assunzione di apprendisti solo chi avesse superato un esame di magistero (dopo almeno 3 anni di lavoro qualificato); proibivano esplicitamente di tenere in bottega più di 2 apprendisti per volta (sia per evitare lo sfruttamento dei giovani sia per proteggere la libera concorrenza); controllavano l'adeguatezza dell'alloggio e del vitto forniti agli allievi, che erano obbligati a vivere in casa del Maestro [...]» (D'Amico, 2015, pp. 49-50). L'apprendistato era suddiviso in garzonato, tirocinio, lavorante socio della Corporazione e non durava più di 3-4 anni. I giovani dovevano avere un'età compresa tra i 10-12 anni e l'età per il passaggio dall'apprendistato al lavoro retribuito avveniva intorno ai 16 anni.

In Spagna, viceversa, la formazione professionale nella sua forma dell'apprendistato nasce all'interno delle Corporazioni. Collante de Terán Sánchez (1992, p. 122) ha affermato che «il XIV secolo vide anche apparire un'istituzione che si convertirà in una delle basi del regime corporativo: l'opera maestra». L'apprendista presentava "l'opera maestra" all'inizio dei suoi sette anni di apprendistato che veniva così approvata. Alla fine del suo percorso, che poteva durare altri cinque o dieci anni, aveva l'obbligo di presentare "un'opera maestra superiore" che gli permetteva di diventare maestro. Questo non significava che l'apprendista divenuto maestro potesse insegnare a sua volta il mestiere a un altro giovane apprendista. Infatti, tale formazione non aveva nulla in comune con l'attuale Formazione Professionale con la chiara finalità per l'orientamento alle professioni, perché l'obiettivo primario delle Categorie Professionali era la trasmissione di conoscenze volte all'attuazione del mestiere. Inoltre, esisteva nella società spagnola medievale anche il vincolo del livello sociale posseduto dall'apprendista e la scarsa possibilità di mobilità sociale, non dipendente dalle competenze professionali acquisite e dall'apprendimento di una serie di norme etiche e morali vincolate a quel mestiere.

Il modello delle Corporazioni, così strutturato in epoca Medievale, non resistette al successivo periodo Rinascimentale, legato «a una raggiunta maturità del mercato, una maturità nella quale storici autorevoli non esitano a individuare i primi segni di un vero e proprio capitalismo» (D'Amico, 2015, p. 53).

Infatti nel periodo Rinascimentale le Corporazioni, in seguito all'aumentare della loro importanza in campo politico ed economico, iniziarono a dare segni di crisi divenendo egoistici strumenti di difesa di categoria. Le iscrizioni erano concesse a un numero esiguo di giovani, in modo da mantenere posizioni di privilegio dei soci; le prove finali degli apprendisti divennero sempre più difficili e «finirono per rappresentare un vero e proprio ricatto per chi non poteva disporre delle ingenti somme che venivano richieste quale pagamento dell'iscrizione» (Zago, 2017, p. 195). Questo era un espediente affinché il giovane rimanesse apprendista del maestro, divenuto vero e proprio imprenditore nel senso moderno del termine, che cerca manodopera a basso costo. Alla fine del Settecento il sistema delle

Corporazioni crollerà durante la Rivoluzione Francese e nel giro di un secolo scomparirà ovunque per legge.

1.2 Il rapporto scuola lavoro nella pedagogia moderna: l'apprendistato e le prime forme di scuole professionali

Durante l'Età Moderna (XVI secolo) la concezione del lavoro cambia trasformandosi da quello servile a quello libero con la contestuale nascita delle prime scuole moderne. Questo viene collegato all'espansione del modello europeo di "Stati Nazionali" (che ebbe la sua definitiva conferma nel 1648 con la pace di Westfalia) che «fu costruito a partire dalla coincidenza di tre processi differenti (politici, economici e sociali) in un momento di profonde trasformazioni: la riforma e la controriforma religiosa; l'espansione dell'economia mercantile e l'istituzionalizzazione di un sistema politico internazionale di Stato-Nazione, in grado di superare i vecchi Stati monarchici superato dall'idea della Nazione Sovrana¹⁶» (Brunet Icart & Moral Martín, 2016, p. 70).

In particolare, l'economia, e di conseguenza il lavoro in epoca rinascimentale, sono caratterizzati dal passaggio dei contadini dalle campagne alle città, divenute poli del nascente commercio gestito dalla classe borghese; questi sono liberati adesso dalle servitù feudali e avviano una forma di capitalismo di tipo agricolo (metà del XV secolo), nato dai nuovi commerci con l'America e dall'apertura di grandi vie di traffico terrestre e marittimo, precursore del capitalismo integrale del XVIII – XIX secolo.

Come sottolinea Zago (2017, p. 195) «si passò così dalla libertà dal lavoro, tipica del mondo antico, alla libertà moderna attraverso il lavoro, considerato come espressione di volontà e fare creativo». L'uomo diventa *homo faber*, capace attraverso il lavoro di dominare la natura, di creare opere utili al progresso civile. L'artigiano diventa artista e infatti, «durante il Rinascimento queste due figure non sono completamente separate: arte e mestiere spesso vivevano insieme nella stessa bottega. L'apprendista, sotto la guida esperta del maestro, aveva dunque la

¹⁶ «Lo Stato Nazionale e concretamente lo Stato Liberale di diritto distrusse lo Stato Assolutista di legittimazione divina, promuovendo il potere giuridico (che doveva giudicare l'osservazione delle condotte e i soggetti sottoposti alle norme che la società aveva dato per la convivenza) e il potere all'istituzione scolastica (che doveva inculcare le norme di condotta che la società nazionale aveva promosso per la convivenza)» (Brunet Icart & Moral Martín, 2016, p. 70).

possibilità di formarsi a tutti i livelli: da quello manuale, esecutivo, a quello originale, creativo» (Zago, 2017, p. 196).

Le botteghe artigiane avevano caratteristica di duttilità, che «[...] comportava [...] anche una propensione sia alla specializzazione interna della manodopera sia una sinergia intensa con le altre botteghe» (D'Amico, 2015, p. 56), pronte a rispondere alle diverse esigenze dei committenti. Inoltre, soprattutto in Italia, l'artigiano-artista creava pezzi unici, delle vere e proprie opere d'arte.

Altro elemento di svolta fu la Riforma Protestante in Europa che decretò il lavoro come missione educatrice e come polo di rinnovamento della società. La Riforma Protestante sancì, infatti, «nel lavoro una dimensione fondamentale della vita del credente e uno strumento necessario al miglioramento della società. [...] Per Lutero, il lavoro ha un significato vocazionale e professionale: il mestiere diviene professione del divino» (Zago, 2017, p. 196).

Il pensiero di Lutero modificò, in Europa ma troviamo tracce anche in Italia, le riflessioni pedagogiche del valore formativo delle attività pratiche¹⁷ «[...] sia che vengano considerate come mezzo di educazione sia che vengano considerate come fine dell'educazione (preparazione professionale)» (Zago, 2017, p. 197). Nella scuola luterana la formazione del cristiano doveva essere universale e obbligatoria (almeno quella elementare) con l'apprendimento della lingua madre, saper leggere scrivere e far di conto, apprendere la musica, il canto corale e anche un mestiere. Come conferma Zago (2017, pp. 197-198) «per la prima volta il lavoro si abbinava alla scuola, anche se nella sua forma più semplice: brevi lezioni al mattino e apprendistato lavorativo al pomeriggio. Due mondi, da sempre separati, iniziavano un lungo processo di avvicinamento e di incontro. Per ora il lavoro era semplicemente accostato alle lezioni scolastiche ed era svolto attraverso esercitazioni pratiche, collocate dopo il tradizionale insegnamento del leggere, dello scrivere e del far di conto».

¹⁷ Il fenomeno della Riforma lo dobbiamo non solo a Lutero ma anche a Zwingli e Calvino; quest'ultimo, in particolare, per il suo apporto alle origini dello spirito del capitalismo (D'Amico, 2015; Köhler & Martín Artiles, 2010).

In Italia esempi di relazione tra lavoro e scuola sono ad opera del veneziano Girolamo Emiliani o Miani (1486-1537) a cui viene attribuito il merito di aver trasformato la bottega in bottega-scuola con la creazione dell'istituto dei Martinitt, la cui versione femminile fu l'Istituto delle Stelline.

Il metodo utilizzato all'interno degli istituti era fondato sulla cultura del lavoro. D'Amico (2015, p. 58) spiega che «il lavoro era vissuto con la fatica quotidiana nei laboratori, ma soprattutto inculcato come la via per la rivincita sul destino e la conquista di un posto nella società. [...] Altro aspetto caratteristico della pedagogia dell'Istituto era questa: il lavoro veniva retribuito. Compiuti i 18 anni, al momento di lasciare l'Istituto, il giovane del Martinitt riceveva, insieme a un cambio di vestiti nuovi, i guadagni accumulati, con i quali poteva mettere su una piccola impresa, una bottega».

Altri modelli italiani furono le Scuole Pie, fondate a Roma nel 1597 a opera dello spagnolo Giuseppe Calasanzio, ritenute le prime scuole popolari gratuite d'Europa, e le scuole aperte nei monasteri femminili, invece, a pagamento. Quest'ultime, in particolare, avevano la funzione sociale di evitare la clausura a giovani fanciulle che decidevano di non sposarsi, facendole diventare «utili per la società» attraverso il saper cucire, ricamare, filare e saper effettuare medicazioni, oltre che fornendogli un'istruzione generale molto elementare. «Anche per il fatto che vi insegnavano docenti spesso improvvisate, soprattutto volenterose, forse è azzardato chiamare professionali queste scuole, ma in effetti erano un'alternativa professionale al mantenimento a dispetto da parte della famiglia, del matrimonio forzato, della clausura» (D'Amico, 2015, p. 58).

1.3 Il modello pedagogico del rapporto scuola lavoro dalla Rivoluzione Industriale fino al XIX secolo: il duplice passaggio dal luogo di lavoro alla scuola e dall'apprendistato al libro

Il XVIII secolo cambia radicalmente la visione sia del lavoro che della formazione al lavoro per i giovani. La Rivoluzione Francese gioca un ruolo chiave in questo processo trasformativo. Infatti, nel nome della libertà d'impresa, a fine Settecento venne abolito il sistema di Corporazioni, sviluppatosi in modo differente in tutta l'Europa. Parallelamente al declino delle Corporazioni, anche il lavoro delle

botteghe volge al tramonto, di fatto lasciando tracce al di fuori delle organizzazioni di categoria.

La Rivoluzione Industriale (fine XVIII – prima metà del XIX secolo), inoltre, suggella il processo trasformativo, avviando il cambiamento del lavoro ora rintracciato all'interno delle fabbriche come elemento di produzione attraverso i macchinari industriali (Zago, 2017; Köhler & Martín Artiles, 2010). «Il lavoro da artigianale divenne sempre più industriale grazie ad un complesso di progressi tecnologici, al sempre più largo utilizzo delle macchine, all'invenzione di nuovi materiali¹⁸» (Zago, 2017, p. 209). Inoltre, «il lavoro si personifica in una figura sociale il “lavoratore libero” privato dei legami associativi e feudali, chiaramente distinto dalla sfera domestica, governato dal mercato e determinato da fattori estranei al suo benessere» (Köhler & Martín Artiles, 2010, p. 16).

Il lavoro così «emigra dalla sfera privata e oscilla con un doppio movimento nella sfera pubblica: la separazione e la specializzazione dei posti e la sostituzione delle norme private in collettive. Questa differenziazione sociale cambiò profondamente la vita familiare e la vita lavorativa. [...] Il lavoro è sottoposto a norme funzionali e impersonali, sebbene le pratiche paternalistiche sopravvivono in molti ambiti di lavoro in forma più o meno esplicita. La famiglia ha perso la sua funzione pubblica (economica e sociale) per convertirsi in un'entità puramente privata mentre il lavoro si è convertito in impiego perdendo i suoi aspetti privati. Il lavoro si è distinto come un sistema sociale particolare, una sfera propria della vita sociale. Questo implica una ristrutturazione delle relazioni di classe, di genere e una ridefinizione del ciclo di vita come relazione tra infanzia, gioventù, età adulta e vecchiaia» (Köhler & Martín Artiles, 2010, p. 17). Di fatto iniziò la distinzione tra lavoro e impiego, dando a quest'ultimo un grado superiore poiché attività socialmente riconosciuta e pagata.

¹⁸ «Il punto di partenza dell'organizzazione industriale sono le botteghe degli artigiani e gran parte della storia dell'industrializzazione è la trasformazione della produzione artigianale in produzione industriale. Sebbene il XX secolo è considerato come l'epoca del trionfo della produzione di massa e dell'eliminazione degli artigiani, esistono ancora settori e mercati come il disegno e dell'abbigliamento, prodotti personalizzati di lusso, ecc., dove persistono molti elementi della tradizione artigianale» (Köhler & Martín Artiles, 2010, p. 407).

I processi trasformativi su menzionati portarono alla ridefinizione dei parametri educativi che divennero sempre più in linea con i valori promossi dal potere centrale. A tal proposito Brunet & al. (2016) affermano che «tale fenomeno è situato sopra tre pilastri: il consolidarsi dello Stato-Nazione¹⁹, i sistemi educativi moderni furono creati per il suo conseguimento; l'emergere della borghesia come classe dominante, che rivendica il controllo politico dello Stato per subordinarlo ai suoi interessi liberali; e il riconoscimento dei diritti di cittadinanza, che si andranno ampliando, sebbene molto lentamente, a tutta la popolazione».

La pedagogia fu chiamata a confrontarsi con un modello sociale ed economico che vedeva il lavoro come prestazione all'interno del quale i futuri lavoratori si specializzavano in un determinato settore e in uno specifico ambito. «Il sistema scolastico fu impegnato a organizzarsi formalmente, specificando la sua utilità e le sue procedure (formazione elementare, formazione tecnico-professionale e formazione classica in vista delle professioni liberali). A poco a poco diventò un sotto-sistema specializzato della società» (Zago, 2017, p. 213).

Avvenne il passaggio fondamentale dalla centralità dell'esperienza a quella della conoscenza (o in diverse forme di esse). «Per secoli nelle botteghe artigiane era stato acquisito e accumulato un patrimonio di abilità, di tecniche e di saperi. L'esperienza individuale privata, il sapere che essa aveva prodotto e custodito, andò trasformandosi gradualmente in bene pubblico: i nuovi strumenti, i nuovi processi, i nuovi materiali, le nuove tecniche – quella che noi chiamiamo tecnologia – che caratterizzavano la vita delle fabbriche, si diffusero velocemente e furono applicati ovunque, a tutti i mestieri e a tutte le attività, di qualsiasi tipo esse fossero. Il nuovo binomio macchina-fabbrica, fece uscire – o, quanto meno, rese superati e inadeguati – i saperi gelosamente custoditi nel chiuso delle botteghe e richiese agli addetti nuove abilità: nell'arco di mezzo secolo si diffusero continue invenzioni che furono

¹⁹ Questa dinamica trovò il suo apice negli ultimi decenni dell'Ottocento, durante la Seconda Rivoluzione Industriale che, con le sue innovazioni tecnologiche derivate dalle nuove fonti di energia come il petrolio e l'elettricità, richiese ai lavoratori (ora tecnici) livelli di preparazione sempre più elevati. «La nuova conoscenza doveva essere insegnata in un ambiente diverso da quello del lavoro, e quindi nella scuola, e poteva essere raccolta in un libro di testo. L'insegnamento basato sul libro – per definizione – non poteva avere segreti, anzi esso li svelava tutti e per tutti» (Zago, 2017, p. 210).

applicate a macchine di vario tipo e che resero antiquati i segreti delle botteghe» (Zago, 2017, p. 209).

Infatti le “scuole”, definite al plurale nella tradizione premoderna, come afferma Bertagna (2017b, pp. 39-40), sono «[...] espressione variegata di iniziative formative promosse oltre che per responsabilità sociale delle statualità esistenti, anche e soprattutto di enti locali, congreghe filosofiche, famiglie (“scuole paterne”²⁰), realtà ecclesiali, istituti secolari, formazioni sociali (corporazioni, imprese, sindacati, cooperative), mecenatismo filantropico, associazioni di più diversa natura, accademie e atenei cittadini ecc., sono a poco a poco portate ad essere riassorbite in un unico “sistema ordinamentale” governato, gestito e controllato a livello centrale da un surrogato giuridico-amministrativo dello smithiano “uomo di sistema”: appunto l’amministrazione statale, che agisce “in nome di Dio e del re sovrano”²¹ fino alla conclusione della Monarchia e in nome dello Stato democratico con la Repubblica. Ecco perché, anche nello stesso linguaggio comune, l’avanzare della modernità è direttamente proporzionale, nel campo della pedagogia della scuola, all’abbandono del plurale “scuole”, con differenti ispirazioni e modalità attuative, a vantaggio del singolare “scuola”, afferente, appunto, al paradigma ordinamentale, organizzativo e perfino didattico definito in modo centralistico da chi (l’amministrazione statale, con la consacrazione dalla seconda metà del secolo scorso, dei sindacati che ne hanno

²⁰ «La “scuola paterna”, quella familiare, ha una sua storia epocale, nel nostro paese, visto che, prevista all’art.326 della Riforma Casati (D. R. n. 3725 del 13 novembre 1859), non è mai stata eliminata dalla nostra normativa né con la progressiva estensione dell’obbligo di istruzione durante il Regno d’Italia (da tre anni nel 1877 a otto anni nel 1923) e durante la Repubblica (da otto anni nel 1948 a 10 nel 2007) né con l’introduzione del diritto dovere dell’istruzione e formazione fino a 18 anni, o comunque, fino all’ottenimento di una qualifica professionale (legge n. 53/2003). Il D. Lgs.15 aprile 2005, n. 76, attuativo di quest’ultima legge, ancora vigente, all’art. 1, comma 4, conferma che “i genitori, o chi ne fa le veci, che intendano provvedere privatamente o direttamente all’istruzione dei propri figli, ai fini del diritto-dovere, devono dimostrare di averne le capacità tecnica o economica e darne comunicazione anno per anno alla competente autorità che provvede agli opportuni controlli» (Bertagna, 2017b, pp. 39-40).

²¹ Bertagna (2017b, p. 39), riprendendo il pensiero di Paolo Prodi (2015, pp. 59-60), scrive «l’evoluzione dell’unico sistema educativo organizzato unitariamente sotto l’occhio di Dio e l’occhio del sovrano che si sviluppa con continuità tra il Cinquecento e il Settecento, fino a giungere all’Ottocento, a far sovrapporre o sostituire il sovrano con la Nazione e la religione con la religione della Patria, quella civile. Solo a questo punto si potrà parlare di una scuola pubblica statale nella quale la religione diventa strumento per la formazione del suddito-cittadino, e nascerà una scuola privata-confessionale connotata dal suo non essere “statale”».

copiato in parallelo il modello organizzativo gerarchico verticale) gestisce, in regime di sostanziale monopolio, il “sistema scolastico nazionale”».

Adesso l’esperienza diretta nelle botteghe lascia il posto alla scuola e l’apprendistato, come unica esperienza di lavoro, al libro scolastico, ora strumento privilegiato di apprendimento per tutti i suoi studenti: «sorsero così le prime esperienze di formazione professionale organizzate da istituzioni scolastiche statali, che andarono ad affiancarsi a numerose iniziative promosse da tempo da altri soggetti, primi fra tutti gli Ordini religiosi. Si moltiplicarono e si consolidarono in tal modo Scuole di arti e mestieri e Scuole professionali di vario tipo ed emerse la Istruzione tecnico-professionale come una nuova area formativa dei sistemi scolastici statali, destinata principalmente ai figli della classe lavoratrice» (Zago, 2017, p. 210). Esempi di scuole professionali e di percorsi di istruzione tecnico-professionale²², sorti durante la Rivoluzione Industriale²³, sono collegati con lo sviluppo delle differenti realtà territoriali in cui era divisa l’Italia preunitaria.

In particolare «è giocoforza partire dal Piemonte preunitario quando si vuole ricostruire la storia e l’evoluzione delle attività di formazione professionale nell’Italia». A Torino è presente il modello di insegnamento-apprendimento tecnico-professionale dell’Arsenale Militare di Borgo Dora (1762), «[...] un’autentica scuola pubblica d’arti e mestieri, la vera radice della speciale classe operaia torinese, precisa, costante e orgogliosa di sé, un filone virtuoso che ha reso possibile una parte notevole dell’industrializzazione del Paese, un filone mai estinto» (D’Amico, 2015, p. 67).

Altro esempio è la figura di G. Gorani (1740-1819) che inventa un sistema scolastico diviso non per gradi (elementari, medie e superiori) ma suddiviso per le quattro classi sociali: una per i figli dei nobili, una per i figli dei commercianti, una per i figli degli agricoltori, una per i figli degli artigiani. L’idea, di per sé stravagante,

²² L’espressione istruzione professionale la possiamo definire come «[...] quella attività che si riconosce nella trasmissione – da una generazione all’altra – delle capacità atte a rendere l’uomo utile a sé stesso e alla società attraverso il lavoro fisico, pur sempre guidato dalla mente, comprensiva dell’addestramento pratico e di una progressiva formazione della Persona» (D’Amico, 2015, p. 147).

²³ Ricordiamo che la Rivoluzione Industriale italiana si concentrò prevalentemente nel settore tessile-metallurgico e fu legata soprattutto all’introduzione della spoletta volante e della macchina a vapore, in un periodo che va dalla prima metà del Settecento fino agli ultimi decenni dell’Ottocento.

era lo specchio della società e per certi versi dell'immobilità che la caratterizzava. Il merito del Gorani è di aver progettato scuole professionali agrarie, artigiane e commerciali. Infine, troviamo l'Opera della Mendicizia Istruita che ottiene il riconoscimento di istituzione pubblica con le Regie Patenti firmate dal Re Vittorio Amedeo III nel 1777. L'Opera «accoglieva i giovani e i bisognosi, addirittura ancora bambini dai 7 anni in su, li nutriva, vestiva decorosamente e, dopo un periodo, fino a cinque anni di istruzione professionale, li collocava nelle aziende artigiane. Nei momenti di massima attività dell'Opera, vi si praticavano e insegnavano falegnameria, lavorazione del ferro, arti tessili, calzoleria, tipografia, oreficeria, muratoria, legatoria, tappezzeria. Il collocamento avveniva non prima che l'allievo avesse superato i 12 anni di età. [...] È da ricordare che non fu mai il governo a dettare norme organizzative all'Opera convenzionata, ma fu la stessa Opera a darsi una precisa autoregolamentazione dell'apprendistato, la Capitolazione dell'Apprendistato, una sorta di statuto tenuto in conto dal governo come il documento fondante di una persona giuridica pubblica. [...] Tra l'Opera e il datore di lavoro si siglava una convenzione, che prevedeva: la durata dell'apprendistato (che doveva avere un termine per evitare che si trasformasse in sfruttamento); i termini dell'alternanza scuola (domenicale)-lavoro; l'obbligo da parte dell'allievo di sottoporsi a verifica di rendimento, e del datore di lavoro di certificarla; le sanzioni disciplinari» (D'Amico, 2015, p. 69). Era prevista una piccola remunerazione per l'apprendista che non superava mai la media di 40 centesimi al giorno e una decurtazione poteva avvenire per demerito. Nonostante la sua fama, l'Opera non registrò mai nel settore professionale un numero elevato di allievi rispetto alle proprie scuole elementari.

Inoltre, «l'opera delle botteghe d'arti e mestieri svolta dai centri religiosi risultava, all'alba dell'Unità, insieme a quella privata laica – ancorché non fosse questa la sua missione – quasi una piccola rete industriale parallela a quella del profitto e a quella statale» (D'Amico, 2015, p. 91).

Nel Lombardo-Veneto è grazie all'illuminata Maria Teresa d'Asburgo e a suo figlio l'arciduca Giuseppe II che la formazione professionale fece un salto di qualità, venendo ad essere considerata alla stregua dell'istruzione generale. «Furono istituite vere e proprie "Scuole delle arti", scuole artigiane sia per le lavorazioni a

telaio della seta e della lana, principali e accessorie (tintoria, ricamo, commercializzazione) sia per la meccanica e l'agricoltura. Un gran numero di apprendisti venne in quegli anni (1745-1750) accolto negli stabilimenti tessili di Sant'Ambrogio e di Maiolica a Porta Ticinese» (D'Amico, 2015, p. 93). Va anche detto, però, che le scuole di arti e mestieri, per quanto socialmente benemerite, erano ancora legate a mansioni ripetitive, quindi non consentivano agli studenti nessun salto di qualità. A Milano troviamo, a metà del XVIII secolo, le "Scuole mercantili" dove si insegnavano materie quali: Scrittura mercantile, Regola di proporzione, Scrittura doppia, Tenuta dei registri mercantili, Ragguagli monetari sulle maggiori piasse d'Europa. Solo nel 1830 furono costituite nel Lombardo-Veneto le prime scuole tecnico-professionali sulla base del modello austriaco. «L'istruzione tecnica entrava nel sistema scolastico senza subire esplicite forme di discriminazione o di subordinazione nei confronti di altri settori [...]. Le "Scuole reali" avevano le caratteristiche di scuole medie a carattere professionale, collaterali ai Ginnasi. Conducevano agli impieghi minori o al commercio» (D'Amico, 2015, p. 101). Nacque, così, nel 1838 a Milano la Società di incoraggiamento d'Arti e Mestieri (SIAM con corsi attivi dal 1841) e nel 1841 aprì l'Imperial Regia Scuola Tecnica – dal 1848 denominata Scuola Tecnica Nazionale –oggi il prestigioso Istituto Tecnico Statale Carlo Cattaneo.

Invece, nella parte Veneta del Regno «accanto all'arte della seta un'altra ne troviamo [...] quella del cuoio d'arte, applicato all'arredamento degli interni. Spiccarono, in questo contesto le botteghe-scuola dei "Maestri cuoi d'oro". Per "cuoi d'oro" s'intende quella raffinata arte decorativa che, tra il XV e il XVII secolo, veniva impiegata soprattutto a Venezia nell'arredo e nella tappezzeria e che prevedeva la realizzazione di "pannelli" di cuoio impresso e dipinto» (D'Amico, 2015, p. 105).

In questo contesto la formazione professionale laica fu fiorente fin dalla metà del XVIII secolo e costituiva una risorsa pubblica. «I Doge prima, e il governo asburgico dopo, a integrazione e guida delle botteghe-scuole, non trascurarono la creazione di una rete di scuole primarie-professionali, in cui fu dato spazio alla sega e al martello piuttosto che al "latinorum". [...] Il sistema di istruzione professionale, pubblico e privato veneziano era sorto [...] ed era gestito more corporativo, ma

senza i limiti posti da quelle che erano state le corporazioni medievali (ereditarietà del mestiere, selezione tra i pupilli dei consociati e simili. L'ingresso nelle scuole postelementari non era gratuito, essendovi prevista una tassa di ingresso. Le scuole facevano sistema nel senso che erano precisamente inquadrare su tre tipi: le Schole grandi, le Schole minori e le Schole nazionali, queste per stranieri, divise, appunto, in classi per nazionalità» (D'Amico, 2015, pp. 106-107). La formazione era divisa per stadi: garzonanti; lavoranzia e, superato un esame con la presentazione di un "capolavoro", si diventava "Capomaestro", un'abilitazione che consentiva di ottenere la licenza per aprire una bottega in proprio. Come afferma D'Amico (2015, p. 107) esso era «un sistema non "statale", con statuto proprio, ma integrato con le leggi dello Stato e da questo riconosciuto». Infine, per quel che riguarda la formazione professionale femminile è da ricordare l'opera delle Canossiane che con l'Istituto delle Figlie della Carità istruivano le studentesse ai lavori manifatturieri trovando presto posto di lavoro.

In Toscana, viceversa, è grazie all'opera di Pietro Leopoldo D'Asburgo Lorena che si deve la ventata riformatoria illuministica. «Egli, come quasi tutti gli Asburgo, era stato fulminato dall'Illuminismo, ma certamente era anche stimolato dall'habitat che lo circondava, permeato da famiglie munifiche, i cui esponenti confluivano in maggior parte nell'Accademia dei Georgofili. Ciò che Pietro Leopoldo non condivise con il prestigioso circolo fu il sostegno alla trasformazione di talune manifatture fiorentine per applicarvi il metodo della suddivisione del lavoro» (D'Amico, 2015, p. 109). Ne diede evidenza con la riforma del Conservatorio femminile (orfanotrofio), avvenuta con il decreto del 1785. Infatti, ne dispose il riordino, conservandone di fatto il carattere di scuole d'arti e mestieri non finalizzate a produzioni dettate dalle necessità contingenti del mercato. Oltre l'Accademia dei Georgofili ricordiamo la classe di Arti e Manifatture, un vero e proprio istituto tecnico costituito da più scuole tecniche rese indipendenti tra il 1850 e il 1853 dall'Accademia. «Essa conferiva una solida preparazione tecnico-scientifica in figure professionali nuove e indispensabili al costante sviluppo dell'agricoltura, dell'artigianato e della nascente industria. Vi si insegnavano Chimica, Fisica, Geometria, Meccanica, Storia naturale, Metallurgia, Geometria descrittiva, Disegno Tecnologico, Fisica e Tecnologie speciali delle arti fisiche. La

complessità del curriculum imponeva che non potesse essere ammesso a frequentare l'istituto chi non provenisse da seri studi di II grado, che allora erano forniti soprattutto dal prestigioso Liceo Fiorentino. All'Istituto era annessa un'Officina meccanica, che accentuava le caratteristiche atipiche dell'istituzione, da una parte qualcosa di meno di un politecnico [...] e dall'altra una sorta di dipartimento per l'ottenimento di diplomi post laurea, quelli che noi oggi chiamiamo master. [...] Dai corsi più accessibili si usciva con il Diploma in Arti fisico-meccaniche o con quello di Agrimensore» (D'Amico, 2015, pp. 110-111).

Se il nord e il centro Italia stavano vivendo uno sviluppo legato ai progressi della Rivoluzione Industriale, al sud Italia la dominazione spagnola (1559-1713) bloccò l'ondata di progresso, tanto da non essere necessaria la distinzione tra istruzione tecnica e istruzione professionale. I viceré, infatti, «per evitare aggregazioni di operai in grado di farsi nuclei di ribellione, proibivano addirittura la nascita di nuove manifatture (proibizione che aveva lo scopo di evitare l'eccessivo inurbamento [...]). Questo comportamento fu, per lo sviluppo del Meridione, a dir poco delittuoso: fu soffocata la prima opportunità per spezzare quella perversa alleanza tra sovrano e feudatari che strozzava la comparsa di una classe mercantile che oseremmo chiamare borghesia: quella classe che avrebbe potuto, attraverso una formazione professionale anche autogestita, rigenerarsi creando da sé le proprie maestranze, favorendo una provvidenziale crescita economica e, come inevitabilmente sarebbe successo, il progresso sociale. Se questo era lo scenario, meno che meno i viceré si preoccuparono dell'istruzione pubblica» (D'Amico, 2015, p. 123).

Nel Meridione una consapevole attività legislativa è possibile ricondurla a Carlo VII, il primo Re autonomo di Napoli, e al suo illuminato segretario Bernardo Tanucci che, insieme ad Antonio Genovesi, cercò di riformare l'istituzione scuola, introducendo ad esempio cattedre di materie pratiche o di scuole speciali per marinai (esempi sono quella della "Cuccumella", la Scuola di Sorrento; Collegio Nautico con sede anche a Palermo) e fanciulle. Purtroppo le proposte del Tanucci e di Genovesi non ebbero il riscontro sperato sui giovani a causa della povertà e dello stato di indigenza in cui versava il popolo o del fenomeno del lavoro minorile.

L'istituzione scuola aveva i suoi problemi: bisognò, infatti, attendere Giuseppe Bonaparte nel 1806 affinché l'istruzione professionale, con il suo modello basato sull'apprendistato, assumesse una precisa identità. Egli fondò a Napoli l'Istituto per l'Incoraggiamento delle Arti e dei Mestieri, contemporaneamente alla creazione della Scuola di Avviamento Professionale con elementi di istruzione primaria. L'artigianato trovò vigore con la nascita della Manifattura Reale della Porcellana a Capodimonte (avviò la sua produzione nel 1741) che darà un mestiere a migliaia di giovani grazie all'utilizzo del modello inglese della divisione del lavoro: la divisione dei compiti più difficili ai Maestri e le più elementari riservate agli apprendisti. Inoltre, nel mondo delle arti e dei mestieri «tornarono in auge le fratrie, vere corporazioni rette da Consoli, consorterie vivaci e spesso minacciose nei confronti del governo, ma che non riuscirono, tuttavia, a impedire che una vera e propria valanga di tasse [...] si abbattesse sull'artigianato» (D'Amico, 2015, pp. 127-128). Associazioni di questo tipo ne troviamo a Torre del Greco e in Calabria tra i gli artigiani del corallo.

Nel 1808 Murat aprì a Napoli una Scuola gratuita di avviamento professionale al commercio, destinata a formare contabili e periti commerciali e la Reale Scuola di Applicazione di Strade e Ponti, una vera e propria facoltà di ingegneria. Inoltre, vennero potenziate le Scuole Nautiche, con l'apertura di sedi in Sicilia (1810), a Trapani e Cefalù. L'obiettivo (mai realizzato) di Murat e di Vincenzo Cuoco era di creare un sistema di istruzione pubblica a favore dell'istruzione professionale, con la mediazione della piccola e media borghesia, che potesse essere leva per il risorgimento italiano. Nel 1830 salì al trono Ferdinando II delle Due Sicilie che ebbe la lungimiranza di avviare la trasformazione delle botteghe artigiane in officine meccanizzate e le fabbriche reali in vere e proprie industrie.

Se dal Piemonte, passando per la Lombardia fino a giungere a Napoli, abbiamo un fervido movimento di creazione di istituti professionali nati in appoggio alla crescente manodopera industriale, in Sicilia purtroppo questo non avvenne perché sostanzialmente mancò quel passaggio fondamentale che dal feudalesimo, legato ad un'economia agricola e al lavoro servile, potesse portare verso un'economia fondata sul capitale legato agli scambi, alla coscienza imprenditoriale della borghesia e dei banchieri. Unica nota di rilievo è l'opera di De Cosmi che diede una

svolta all'istruzione professionale nell'Isola. Infatti, «nella seduta del 6 aprile del 1778 il Parlamento siciliano approvò una mozione nella quale si chiedeva al Re che, oltre a scuole “per la nobile gioventù studiosa”, fossero aperte “Case di educazione per la gente bassa”, illustrate come delle scuole per l'avviamento al lavoro “dei figli degli artigiani e dei contadini”. [...] La scuola ipotizzata è una “lunga” scuola elementare, che va dalle nozioni di base all'addestramento professionale. Questo ci dimostra che per “ogni condizione” si intende la condizione di diseredato, figlio di contadino o di artigiano. Va esclusa ovviamente “la nobile gioventù” – per la quale esistono i precettori privati e i collegi – la “quale” non esercitava un proprio mestiere”» (D'Amico, 2015, p. 143).

Furono appunto queste “scuole professionali” «che, con varie specificazioni si chiamarono scuole d'arti e mestieri, di disegno applicato alle arti, popolari operaie, professionali femminili, per arti decorative e industriali, per industrie specializzate, che insegnavano direttamente un mestiere utilizzando un metodo pratico negli annessi laboratori e officine» (Gelmi, 2012, pp.141-142). Il loro collegamento con il mondo della produzione fu assicurato, anche, dalle Camere di Commercio istituite fin dal 1862. Se la formazione e il lavoro, quindi, erano al servizio dell'economia, dal punto di vista pedagogico la «scarsa chiarezza intorno al concetto di lavoro ha segnato inevitabilmente la modestia delle realizzazioni. Per gli stretti e reciproci legami, lavoro manuale scolastico (come materia, al pari di altre materie di insegnamento), lavoro in senso lato e attività in generale si sono trovati spesso fusi e confusi nelle riflessioni dei pedagogisti del tempo» (Zago, 2015, p. 14).

Il lavoro manuale come *laboratorium*²⁴ auspicato nelle scuole elementari per combattere l'astrattezza dell'insegnamento e favorire l'acquisizione di abilità pratiche nei bambini, aveva la prerogativa di far utilizzare materiali propri di uno

²⁴ «L'origine del termine “laboratorio discende dal latino medioevale *laboratorium* che, a sua volta, rimanda al termine *laborare* del latino classico che significava affaccendarsi, affannarsi, o anche, più semplicemente, lavorare. Il laboratorio, attualmente ritenuto strumento formativo indispensabile in tutti gli ordini di scuola, è infatti molto più di un luogo fisico, è piuttosto un luogo sociale e cooperativo, un contesto di apprendimento privilegiato dove i soggetti hanno la possibilità di partecipare attivamente alla costruzione delle proprie conoscenze e dove è possibile scoprire la complessità del reale che non è mai riducibile ad un qualche schematismo più o meno disciplinare» (Gelmi, 2012, p. 133).

specifico mestiere. Quindi il concetto dell'alternanza tra scuola e lavoro si è affermato come principio didattico ed educativo solo negli ultimi anni e «ciò dovuto probabilmente, alla diffusa convinzione che la scuola dovesse occuparsi della formazione della persona e che il lavoro non facesse parte di tale paradigma, se non solo nei suoi aspetti di evoluzione storica e sociale, convinzione peraltro ampiamente superata» (Bassi & Capone, 2003, p. 55).

La prima sostanziale Riforma della “scuola” pre-unitaria è a opera del marchese Boncompagni (1848), costituita da tre diversi Regi Decreti (RR.DD. 4 ottobre 1848 n. 818 e n. 819, e 9 ottobre 1848 n. 834), che stabilivano la partizione tra le scuole secondarie (Licei-Ginnasi) dove si insegnavano lingue antiche e straniere, elementi di filosofia e scienze come preparazione agli studi universitari e le scuole “speciali” istituite per studenti e adulti che continuando l'istruzione elementare che preparano all'esercizio delle professioni per le quali non è destinato alcuno speciale insegnamento nelle università (art. 4 del R.D. 4 ottobre 1848 n. 818).

Altresì, «l'istruzione professionale vera e propria sarà identificabile con le scuole cosiddette “qualificate” (cioè riferite ognuna ad una professione), militari, anche private o create e gestite da enti pubblici locali. In quanto alle Scuole speciali si tratta delle scuole tecniche, che potremmo definire generaliste (non classificabili per professione di destinazione» (D'Amico, 2015, p. 158).

Sia le “scuole speciali” che le successive “scuole tecniche” della Riforma Casati (R. D. Lgs. 13 novembre 1859, n. 3725) di “tecnico” avevano poco, fornendo una formazione più culturale che professionalizzante. Questo ha comportato la creazione di una classe di lavoratori senza un'adeguata preparazione non linea con l'innovazione originata dalla Rivoluzione Industriale.

La legge Casati conseguì il solo obiettivo «di trasformare l'istruzione già disuniformemente presente (di ispirazione prevalentemente cattolica e gesuitica soprattutto) in servizio pubblico, svolto e governato dal nascente Stato unitario. Le ragioni che mossero il Governo a procedere in questa direzione non furono innanzitutto di interesse sociale, bensì politico: la scuola pubblica si prestava ad essere usata come strumento di mediazione dell'identità nazionale e di formazione

dei cittadini del nascente Stato italiano (quantomeno dei cittadini del ceto medio, base sociale di riferimento dello Stato liberale)» (Massagli, 2016a, pp. 94-95).

L'organizzazione scolastica, secondo la Riforma di Casati (1859) stabiliva, così, un primo livello scolastico di istruzione elementare organizzato in due bienni: il primo "di base" obbligatorio e gratuito, il secondo "più avanzato" facoltativo. Terminata l'istruzione elementare lo studente poteva iscriversi: al ginnasio (cinque anni propedeutici al successivo liceo triennale), alla "scuola normale" per la formazione dei maestri e delle maestre o alla scuola tecnica professionalizzante (tre anni di formazione) che permetteva l'accesso all'istituto tecnico di durata quadriennale costituito da tre indirizzi: ragioneria, geometra e industriale. Il solo liceo prevedeva l'accesso all'università.

Lo schema della Riforma di Casati (1859) seppur ebbe il merito di essere "aperto" condizionava, ancora, l'organizzazione generale dei percorsi scolastici italiani, favorendo la distanza gerarchica tra liceo e formazione e istruzione tecnica-professionale.

Il quadro dell'istruzione professionale nell'Italia preunitaria così sfaccettato e variegato cerca di trovare un suo posto all'interno del sistema scuola statale costituito dopo l'Unità (1861): «[...] l'atteggiamento governativo fu quello di considerarle prive di ogni responsabilità educativa e, quindi, di ogni valore, quindi scuole, ed era già tanto chiamarle tali, meramente utilitarie (affidate ai singoli ministeri "pesanti": Agricoltura, Industria e Commercio, Marina e Guerra» (D'Amico, 2015, p. 147).

1.4 Le scuole professionali, l'istruzione tecnica e l'apprendistato nell'Italia della prima metà del XX secolo

Dalla Riforma Casati (1859) fino al 1877, mai attuata a causa degli squilibri interni alla norma, non fu approvato nessun sostanziale intervento all'organizzazione scolastica.

La Legge 15 luglio 1877, n. 3961 promulgata dal ministro Coppino, ebbe il merito di trasferire l'amministrazione degli Istituti tecnici al Ministero della Pubblica

Istruzione²⁵ e di innalzare l'obbligo scolastico (purtroppo rimasto solo sulla carta) a 12 anni, inasprendo le pene per i genitori che si rifiutavano di mandare i figli a scuola.

Il successivo Governo Crispi, negli anni tra il 1888 e il 1890, non intervenne sull'obbligo, ma ebbe il pregio di trasformare i programmi e l'impostazione pedagogica della didattica.

Viceversa il R.D. 28 luglio 1904, n. 407 ad opera del Ministro Vittorio Emanuele Orlando, innalzò a cinque anni l'istruzione obbligatoria per chi non proseguiva gli studi. Ricordiamo, altresì, che nel 1907 entrò in vigore il Testo unico sul lavoro (R. D. 10 novembre 1907, n. 818) che fissava in 10 ore la giornata di lavoro per i minori, il limite minimo di età per il lavoro nelle industrie a 12 anni, e a 13 anni nelle miniere e nei lavori più pericolosi.

Importante per la definizione di un'identità delle scuole professionali è la Legge 14 luglio 1912, n. 854. L'insegnamento professionale, all'art. 2, veniva impartito in scuole di 1° grado o scuole popolari operaie per arti e mestieri; scuole di 2° grado (scuole professionali postelementari) e scuole di 3° grado (Istituti). Possono essere aggregati alle precedenti i Corsi Speciali. Infine, la norma prevedeva all'art. 4, la possibilità agli studenti delle scuole professionali, in base ad accordi tra Agricoltura, Industria e Commercio e Pubblica Istruzione, di transitare ad altri istituti anche dipendenti dal Ministero della Pubblica Istruzione. Purtroppo la Legge ebbe l'effetto di spingere per decenni il mondo della produzione a intervenire, probabilmente più dello Stato, a sostegno dell'istruzione tecnica e professionale.

Il suddetto aspetto, si è concretizzato negli anni successivi alla Prima Guerra Mondiale, con l'avvento del fascismo e con il regime autoritario di Mussolini che diedero il via alla trasformazione della scuola come il mezzo per influenzare ideologicamente le nuove generazioni.

In particolare, come afferma D'Amico (2015, p. 297), nelle scuole di indirizzo classico con «l'esaltazione parossistica del passato imperiale di Roma. Nelle Scuole tecniche e professionali, nonostante il frastuono della propaganda fascista, il vero

²⁵ Ricordiamo che gli istituti tecnici dal 1860 erano gestiti dal Ministero dell'Agricoltura, Industria e Commercio (MAIC)

culto rimaneva quello del lavoro, come nel profondo delle fabbriche, alle quali esse erano in molti casi collegate e da cui i proprietari erano spesso sostenute».

La Riforma Gentile mise in atto i suddetti ideali. Quest'ultima era composta da un nutrito sistema di provvedimenti emanati dal dicembre 1922 al maggio 1924: «con questi atti fu esteso fino a 14 anni l'obbligo di istruzione, da svolgersi per cinque anni nella scuola elementare (triennio e biennio) e per tre (ginnasio inferiore e scuola complementare) o quattro (cicli inferiori dell'istruzione tecnica e magistrale) anni nella scuola secondaria inferiore. Il ginnasio continuava in un ulteriore biennio, al quale seguiva il liceo classico triennale. Altrimenti, dopo il ginnasio si poteva scegliere il liceo scientifico quadriennale o il liceo femminile, triennale» (Massagli, 2016a, p. 97).

Per quel che concerne l'istruzione professionale, il disegno di legge prevedeva l'abolizione delle Scuole tecniche istituite da Casati (1859) «facendole confluire nelle nuove scuole complementari, intese come “complemento” delle scuole elementari. I programmi erano simili a quelli delle scuole tecniche, tuttavia vi era un minor numero di ore di insegnamento e si introdussero tre ore di stenografia. Le scuole complementari, insieme a tutte le scuole culturali e professionali furono riunite alla dipendenza del ministro della Pubblica Istruzione e diedero origine, nel 1929, alla nuova scuola di avviamento al lavoro» (Gelmi, 2012, p.149). Inoltre per gli istituti tecnici Gentile ridusse da cinque a due le loro sezioni: venne abolita la sezione fisico-matematica che confluì nel liceo scientifico moderno con una revisione degli insegnamenti in senso umanistico e teorico; la sezione Industriale passò di competenza al ministero dell'Economia nazionale e venne abolita la sezione di agronomia. Le altre sezioni degli istituti tecnici (commercio, ragioneria e agrimensura) vennero ordinati su due corsi quadriennali. È doveroso ricordare che gli istituti tecnici rimasero privi di autonomia amministrativa e personalità giuridica.

Infine le scuole professionali²⁶ «(scuole operaie, istituti industriali, scuole minerarie, scuole e istituti commerciali, scuole agrarie medie e pratiche di

²⁶ In questo settore ci fu anche uno sviluppo dell'istruzione dei lavoratori occupati nelle industrie anche grazie a disposizioni quali il D. Lgt. 8 dicembre 1918, n. 2001, il R.D. 18 giugno 1922 n. 1185 e il R.D. del 31 ottobre 1923, n. 2523 che prevedevano scuole di tirocinio ed orario ridotto con

agricoltura) vennero confermate da Gentile ben distinte da quelle tecniche sia nella dipendenza amministrativa sia nel metodo e nelle materie di insegnamento che erano più pratiche e sperimentali, sia infine, nell'ordinamento amministrativo delle singole scuole che continuarono ad essere dotate di personalità giuridica» (Gelmi, 2012, p. 150).

In accordo con Massagli (2016a), Zago (2015), Gelmi (2012) e Bertagna (2011) veniva di fatto sancito un'organizzazione piramidale e centralista del Ministero della Pubblica Istruzione che aveva il compito di amministrare la scuola pubblica di Stato e creava un dualismo che sfociò in un divario tra le scuole del sapere e le scuole del lavoro, con la presenza di laboratori per la pratica, venendo avallata una svalutazione del lavoro e del curriculum di formazione ad una professione o mestiere.

Inoltre, come precedentemente affermato, il passaggio tra il 1928 e il 1929 delle scuole professionali dipendenti dal Ministero dell'Economia Nazionale al Ministero dell'Educazione nazionale, completato con la Legge 15 giugno 1931, n. 889, cambiò anche il concetto distintivo tra istruzione tecnica e istruzione professionale rimasta pressoché invariata fino al 1961. Infatti i due tipi di istruzione si fusero secondo programmi e materie uniformi nel rapporto tra aspetti culturali, scientifici e di applicazione pratica. Quindi da questo momento si intese per istruzione professionale quella destinata ai lavoratori esecutivi, alle maestranze operarie, viceversa l'istruzione tecnica era rivolta ai diplomati degli istituti.

Le direttive riformatrici emanate da Gentile, furono ridefinite dal ministro Bottai, prima con la Carta del lavoro (1927) e successivamente con la Carta della scuola (1939) e rappresentavano l'ambizioso tentativo del Regime di promuovere un nuovo umanesimo capace di porre l'attività manuale alla base della formazione di un uomo nuovo in una scuola nuova. «La Carta della Scuola era ispirata a due principi fondamentali: l'introduzione del lavoro nella scuola italiana e l'istituzione della scuola media unica. Il documento prevedeva una scuola primaria articolata in due cicli: scuola elementare (triennale) e la scuola lavoro (biennale). Il secondo ciclo doveva essere all'insegna del lavoro, in modo da formare precocemente i

laboratori scuola e corsi per maestranze e operai inferiori ai 18 anni e privi di licenza di scuola di tirocinio (Gelmi, 2012, p. 50).

futuri lavoratori manuali al loro ruolo, contenendo eventuali aspirazioni di ascesa sociale» (Zago, 2015, p. 23). Al termine della scuola primaria vi erano tre scelte educative di durata triennale: la scuola media (per accedere all'università), la scuola artigiana e la scuola professionale mirata alla formazione di operai specializzati o di impiegati di basso livello. Tanto la scuola artigiana che la scuola professionale erano concepite come scuole terminali cioè non era previsto alcuna possibilità di accesso al livello superiore e formavo all'impostazione tayloristica della catena di montaggio.

Inoltre, a dare slancio agli studi di istruzione professionale e alla creazione di un sistema di alternanza, in questo momento storico, è il R.D.L. 21 settembre 1938 n. 2038, convertito in Legge 2 giugno 1939, n. 739, (“Istituzioni di istituti istruzione tecnica e professionale a ordinamento speciale”) «che segnò la nascita, almeno potenziale, in Italia, di un ordine di studi di istruzione professionale, nell'ambito del sistema scolastico (accanto al classico, al tecnico, al magistrale e all'artistico)» (D'Amico, 2015, p. 324). In particolare agli artt. 2130-2134 l'apprendistato (successivamente regolata dalle norme del Codice Civile – artt. 2130-2134 c.c. – sino a ricevere un compiuto corpus di norme con la Legge 19 gennaio 1955 n. 25 e successive modifiche) trova la sua embrionale disciplina, sancito dalla nascita di un sistema di alternanza tra scuola e lavoro, che doveva formare il cittadino italiano secondo la cultura del fascismo dai 3 ai 21 anni, secondo il principio che «la qualificazione professionale può essere ottenuta attraverso un percorso formativo e che, esso, non è solo finalizzato al trasferimento di abilità tecnico manuali, ma costituito da una componente teorica e concettuale acquisibile attraverso la partecipazione a corsi formativi extra aziendali» (Bassi & Capone, 2003, p. 61).

Inoltre oltre agli aspetti formativi definiva i postulati legati al rapporto di lavoro quali: l'obbligo del datore di lavoro di non far svolgere al giovane lavori faticosi e non attinenti a quella specifica mansione riportata nel progetto di qualifica; la stipula di forme di assicurazione contro gli infortuni. Infine stabiliva la possibilità di essere svolto da giovani che avessero compiuto il quattordicesimo anno di età ed avevano frequentato il quinto anno delle scuole elementari.

1.5 Verso l'alternanza tra teoria e pratica nei percorsi di istruzione e formazione professionale e nell'apprendistato

Terminata la Seconda Guerra Mondiale inizia il processo di defascistizzazione del Paese che porta alla nascita della Repubblica. Il regime e la guerra, infatti, avevano lasciato una pesante eredità di miseria, analfabetismo, differenze sociali e territoriali e scarsa era l'offerta di lavoro per il calo del settore agricolo e del settore industriale che tardava a svilupparsi. Nonostante questo quadro sociale, come afferma Zago (2016, p. 111), «nel dopoguerra il settore della formazione professionale crebbe notevolmente, ma in modo disordinato e confuso: si sviluppò in aree diverse, caratterizzate sia da sistemi organizzativi e gestionali distinti sia da ordinamenti didattici differenziati. Tali aree erano inserite rispettivamente nel sistema scolastico, nel sistema extrascolastico e anche in quello aziendale, che comprendeva sia le forme miste di apprendistato industriale e artigiano sia quelle specificatamente addestrative e di azienda».

La problematica dell'istruzione e della formazione professionale e più in generale della scuola fu affrontata dai membri dell'Assemblea Costituente in sede di scrittura della nuova Costituzione. Come dichiara D'Amico (2015, pp. 352-353) «il dibattito su temi della formazione professionale all'Assemblea Costituente non appassionò in maniera particolare. La materia apparve quasi come un sotto argomento di quello, più ampio e impegnativo, della scuola in generale. Il problema centrale non era tanto “se” il ministero della Pubblica istruzione dovesse gestire un compito così delicato e complesso né “come” lo avesse fatto in passato, ma “come” dovesse gestirlo in un habitat democratico, magari mediante serie e pacifiche sinergie».

Il 1° gennaio 1948 entra in vigore la Carta Costituzionale della Repubblica italiana. Nella Costituzione il lavoro viene posto a fondamento della Repubblica²⁷ (art. 1) ed essa si impegna a riconoscerlo come diritto individuale e a realizzare le condizioni più opportune per la sua promozione. Ma nel Testo, in accordo con D'Amico (2015) e Bertagna (2011), gli articoli dedicati alla scuola e all'istruzione professionale sono in totale tre: l'art. 33, l'art. 34 e l'art. 35. In particolare in base all'art. 33 solo Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole e istituti di educazione, senza oneri per

²⁷ Fonte: <http://www.governo.it/it/costituzione-italiana/principi-fondamentali/2839>

lo Stato; l'art. 34 rivendica il diritto all'istruzione inferiore aperta a tutti, obbligatoria e gratuita, impartita per almeno otto anni. Inoltre, l'articolo dichiara come gli studenti capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno il diritto di raggiungere i gradi più alti dell'istruzione, reso effettivo attraverso borse di studio, assegni alle famiglie e altre provvidenze che devono essere attribuite per concorso. Infine nel solo art. 35, comma 2, appare l'espressione formazione professionale collegata alla presa in carico da parte della Repubblica dell'onere della formazione e dell'elevazione professionale dei lavoratori e assegnava alle Regioni²⁸ le norme legislative in materia di istruzione artigiana e professionale (art. 117) e la delega alle stesse insieme alle relative funzioni amministrative (art. 118).

La Costituzione risente del background politico e culturale del periodo, come affermato da Bertagna (2011, pp. 58-59), e «della storia dei sistemi rispettivamente di istruzione (scolastica e universitaria) e di formazione alle arti e ai mestieri, stratificatisi nel nostro Paese dall'unità in avanti. Il primo previsto nella sua forma media e superiore da Casati (1859), Gentile (1923) e Bottai (1939) per chi non doveva lavorare. Il secondo destinato, invece, al popolo, appunto a chi doveva lavorare. Il primo pensato per chi doveva comandare, dettando le istruzioni per il fare di chi non poteva che seguire ed obbedire. Il secondo predisposto per chi, invece, doveva soltanto imparare ad eseguire, ricalcando, nel suo fare, le istruzioni dettate da chi aveva frequentato il primo». E ancora «il dettato costituzionale si inserisce, nell'evoluzione del concetto di alternanza tra istruzione, formazione e lavoro, individuando, quali aspetti essenziali, la tutela dei giovani lavoratori e la promozione delle azioni finalizzate ad un corretto inserimento lavorativo, mentre tra le indicazioni che non favorirono l'evoluzione dei principi di alternanza, si inserisce la netta separazione, individuata dal costituente, tra il sistema dell'istruzione scolastica ed il mondo della formazione professionale e del lavoro in generale» (Bassi & Capone, 2003, p. 61).

I primi interventi del legislatore per un'efficace applicazione della Costituzione, di conseguenza, sono in risposta alle esigenze di qualificazione e riqualificazione di lavoratori di ampi settori professionali. Ricordiamo, in particolare, la Legge del 29

²⁸ Le Regioni furono istituite nel 1970 e quindi, salvo quelle a statuto speciale, l'applicazione dell'articolo costituzionale entrò in vigore molti anni dopo.

aprile 1949, n. 264, che delineò un sistema di sostegno attivo all'occupazione in cui la formazione professionale trova armonica collocazione per la riqualificazione di un gran numero di lavoratori e, successivamente nel 1951, attraverso corsi di addestramento professionale per giovani in uscita dall'obbligo scolastico promossi dal Ministero del Lavoro. In questo periodo l'alternanza tra formazione e lavoro si sviluppa esclusivamente mediante la partecipazione dei giovani a corsi di formazione professionale, che didatticamente si integrano, se non negli ultimi anni, a esperienze di lavoro. Inoltre, come precedentemente riferito, nel 1955 con la Legge 19 gennaio, n. 25 il legislatore emana la nuova legge sull'apprendistato, al fine di rispondere all'esigenza, diffusa nel Paese, di garantire un sistema di formazione e di tutela dei giovani costretti ad un ingresso precoce nel mondo del lavoro e costruisce "un ponte" tra due ministeri: Lavoro e Istruzione (D'Amico, 2015, p. 389) attraverso la compartecipazione del progetto formativo.

Per quel che concerne la valenza formativa dell'apprendistato, l'art.11 della Legge fa riferimento esplicitamente alla finalità del rapporto ovvero «l'imprenditore è obbligato ad impartire o a fare impartire, nella sua impresa l'insegnamento necessario perché possa conseguire la capacità tecnica per diventare un lavoratore qualificato²⁹». Altresì, come afferma Zago (2016, p. 113), «l'ingresso del lavoratore-allievo nell'azienda avveniva quindi in forza di un contratto speciale, che in più di qualche punto riecheggiava l'antica tradizione che regolava i diritti e i doveri dei contraenti: datore di lavoro e apprendista. In questo tipo di contratto, essi ricoprivano una duplice funzione, cioè quella di imprenditore e maestro il primo e di prestatore di lavoro e allievo il secondo».

L'apprendista, doveva aver un'età compresa tra i 14 e i 20 anni e il suo orario di lavoro era stabilito in un massimo di 8 ore giornaliere e 44 settimanali, comprese quelle destinate all'insegnamento (definito complementare)³⁰, considerate a tutti gli

²⁹ Secondo Bassi e Capone (2003), il legislatore individua la finalità dell'apprendistato ovvero il riconoscimento di una qualifica per l'apprendista. Questo è l'aspetto fondamentale che ritroveremo nelle successive norme che regolano l'Istituto: l'articolo 16 della Legge 24 giugno 1997, n. 196, il Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276, che ha reso attuativa la cosiddetta "Riforma Biagi", la risistemizzazione complessiva realizzata con il Testo unico 2011 e il Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81 cosiddetto Jobs Act (Ferrucci, 2016, p. 141).

³⁰ Queste ore complementari, secondo le disposizioni dell'art. 10 erano determinate dai contratti collettivi di lavoro o, in difetto, da decreto del Ministero del Lavoro e della Previdenza Social, di concerto con il Ministero della Pubblica Istruzione.

effetti come ore lavorative. Di conseguenza la formazione dell'apprendista, gratuita ed obbligatoria, si realizzava mediante l'addestramento pratico volto a fargli acquisire le necessarie abilità lavorative e l'addestramento complementare destinato a fornirgli le nozioni teoriche indispensabili per l'acquisizione della piena capacità professionale. La Legge escludeva qualsiasi contributo a carico degli apprendisti e limitava gli oneri a carico degli imprenditori.

Gli obblighi dell'apprendista (art. 12) erano identificati nell'obbedienza all'imprenditore o alla persona incaricata alla sua formazione professionale; a seguire gli insegnamenti che gli venivano impartiti; a prestare all'impresa la sua opera con diligenza; a comportarsi correttamente verso le persone addette all'impresa; a frequentare con assiduità i corsi d'insegnamento complementari e a osservare le norme contrattuali. Infine l'art. 18 prevedeva per gli apprendisti al termine del percorso teorico e pratico delle prove di idoneità all'esercizio del mestiere oggetto del percorso svolto. «Dall'esame congiunto dei diversi articoli si evidenziano alcuni aspetti di particolare rilievo; infatti il legislatore, pur riconoscendo l'importanza e la necessità, ai fini del conseguimento di una qualificazione dell'apprendista, delle due tipologie di insegnamento, ovvero l'addestramento pratico e istruzione integrata, non fa, nel testo di legge, alcun esplicito riferimento a come i due tipi di insegnamento debbano essere organizzati e regolati, rimandando, di fatto, alle decisioni autonome del datore di lavoro per quanto attiene l'addestramento pratico, ed ai contratti di lavoro la eventuale individuazione delle ore di insegnamento integrativo» (Bassi & Capone, 2003, p. 66).

Di conseguenza, la relazione tra scuola e lavoro, nell'istituto dell'apprendistato, è nulla poiché la valenza formativa dell'istruzione integrata all'addestramento pratico non gode della stessa dignità.

Possibili fattori della suddetta scissione sono stati rintracciati dagli studiosi (Bassi & Capone, 2003; Zago, 2016) nel rapporto tra i due Dicasteri – Lavoro e Istruzione – per la gestione e l'organizzazione dell'addestramento pratico e istruzione complementare, risolto attraverso la creazione di Centri di Addestramento Professionale (C.A.P.) previsti da una serie di disposizioni e in particolare dalla

Circolare n. 37 del 6 maggio 1957 e l'incentivo economico alle aziende, che offrivano i contratti di apprendistato, per ampliare l'occupazione giovanile (Bertagna, 2012).

Pertanto il progetto legislativo di qualificazione dell'integrazione tra momento formativo e momento lavorativo fallisce e l'apprendistato ha la sola funzione di strumento contrattuale promozionale per l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro, riservato per lo più a fasce di lavoro scarsamente qualificato.

Altresì nel sistema scolastico è stata rinforzata, in quel periodo, la separazione tra formazione culturale dei giovani e lavoro. Infatti, gli istituti professionali prima ricordiamo istituiti dal su citato R.D.L. del 21 dicembre 1938, n. 2038 e gli istituti tecnici, con il successivo D.P.R. 1222 del 30 settembre 1961, furono revisionati dall'impostazione data nel 1936, in un biennio propedeutico, comune a tutti gli indirizzi, e con massima concentrazione di materie culturali di base e un triennio specializzato, orientato ad una differenziata formazione professionale e con la concentrazione di tutte le materie specifiche (Gelmi, 2012, pp. 158-159). Inoltre, il laboratorio aveva il compito di sviluppare competenze professionali e rappresentava il momento di maggiore vicinanza tra esperienza formativa e lavorativa (Bassi & Capone, 2003, p. 67).

1.6 Il passaggio dalla teoria-pratica-teoria alla pratica-teoria-pratica: sequenza possibile?

Possiamo affermare che dalla seconda metà degli anni Cinquanta³¹, l'idea di formazione professionale si è emancipata da ogni forma di addestramento e ha tentato di riqualificarsi secondo nuove prospettive con la finalità di conferire centralità ad un bisogno di istruzione generalizzato e non limitato alla sola alfabetizzazione. «Importanti spinte in questa direzione provenivano sia dal mondo economico-produttivo sia da quello politico-culturale. Il primo auspicava, in generale, maggiore istruzione per preparare allo sviluppo industriale sempre più rapido e complesso, e chiedeva, in particolare, l'ampliamento delle scuole tecniche

³¹ Ricordiamo, inoltre, che nel 1957 la storia della formazione italiana si incrocia e trova un valido alleato nell'Europa, attraverso l'istituzione del Fondo Sociale Europeo. Nato per venire incontro soprattutto ai disoccupati dell'Unione Europea, cioè a chi avrebbe perso il posto di lavoro o stesse per perderlo, magari per un effetto collaterale perverso delle stesse politiche economiche della Comunità (D'Amico, 2015, p. 547).

e professionali, necessarie per allargare l'apprendistato a un insieme di competenze culturali di base adeguate alle occupazioni lavorative in continua trasformazione. Dal canto loro, molte forze politiche, sociali e culturali, anche di matrice molto diversa, premevano per un nuovo sistema formativo, basato sulla pari dignità di istruzione e lavoro e finalizzato alla formazione dell'uomo e del lavoratore in una società democratica, non classista. In questo contesto, trovarono sempre più largo credito quelle teorie che sostenevano un aggancio della scuola al sistema produttivo, le quali in un primo momento avevano incontrato notevoli resistenze nell'opinione pubblica» (Zago, 2016, pp. 118-119).

La pedagogia italiana, quindi, ha avviato un processo di riflessione³² per definire un modello pedagogico adeguato ad «orientare il passaggio dal puro e semplice addestramento ad una formazione che, riscattata dalla tradizionale subalternità culturale, ponesse in grado il futuro lavoratore, da una parte, di padroneggiare realtà produttive tecnologicamente sempre più avanzate, e, dall'altra, di inserirsi pienamente come cittadino nel contesto della vita democratica del Paese» (Zago, 2016, p. 119).

Tutto ciò porta a superare, come affermano Bassi e Capone (2003, p. 67), «la mancanza di capacità di calare il dettato normativo in un contesto sociale in cui le differenze di vedute hanno avuto il sopravvento sulla necessità di integrare le varie iniziative, tanto da determinare modelli territoriali differenti all'interno del Paese, in cui hanno di volta in volta prevalso alcuni modelli educativi rispetto ad altri, in un contesto di legislazione nazionale che perde progressivamente efficacia e significato».

La riflessione trova la sua "risoluzione", dalla metà degli anni Cinquanta agli anni Sessanta, quando venne rovesciato la tradizionale sequenza dell'istruzione dal culturale al professionale, dal generale al particolare, dalla teoria all'applicazione e si optò per il superamento del vecchio pregiudizio secondo cui coloro che frequentavano corsi professionali non avevano la capacità di approfondire ed integrare ulteriormente la loro preparazione. Così, secondo l'impostazione

³² Citiamo i congressi nazionali dell'Associazione Pedagogica de 1956 (congresso di Padova-Venezia) e il 1966 (congresso di Genova).

deweyana venne proposta una nuova metodologia pratica-teoria-pratica e di conseguenza vennero rinnovati i programmi volti a dare equilibrio fra cultura generale e applicazione, si promosse la preparazione e l'aggiornamento per gli insegnanti e gli istruttori tecnico-pratici e infine si potenziò l'impiego di tecniche didattiche moderne (istruzione programmata, laboratori linguistici, autogoverno) con anticipazioni nella scuola degli aspetti positivi della vita di fabbrica (Zago, 2016).

Tale impostazione pedagogica-didattica non trovò riscontro nella normativa del periodo. Infatti sia nella scuola media che negli istituti tecnici e professionali il rapporto scuola-lavoro continuò ad essere investito dalle stesse ambiguità (Schiedi, 2016, p. 46). Inoltre, l'istituzione della scuola media unica con la Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962 voluta dal Ministro Gui, abolì l'istituto dell'avviamento professionale e la formazione scolastica divenne obbligatoria e gratuita fino ai 14 anni di età.

A partire dal 1969 (Decreto Legge 15 febbraio 1969, n. 9 e Legge 27 ottobre 1969, n. 754) iniziò, anche, la marcia alla "licealizzazione" delle scuole secondarie superiori, «gli istituti tecnici e professionali, entrambi diventati quinquennali, tesero ad assomigliarsi sempre di più, e soprattutto, si appiattirono in una replicazione del metodo liceale, perdendo la loro caratteristica di canali formativi utili all'inserimento nel mondo del lavoro» (Massagli, 2016a, p. 99). Inoltre nel medesimo anno venne approvato la semplificazione dell'esame di maturità e la liberalizzazione delle università.

Questo portò, secondo Massagli (2016a, p. 114), all'abbandono dell'alternanza formativa (apprendistato) sostituito dalla lezione frontale tradizionale e da contenuti disciplinari di carattere solo generale e teorico, miranti a formare una cultura scientifica e letteraria lontana dalla dimensione pratica e dalle nozioni tecnico professionali³³.

³³ Il legislatore tentò di dare slancio all'istruzione e alla formazione professionale attraverso la Legge n. 285 del 1° giugno 1977 che istituisce il contratto di formazione, successivamente definito come contratto di formazione e lavoro con la Legge n. 863 del 19 dicembre 1984. Inoltre, con la Legge 21 dicembre 1978, n. 845, il legislatore introdusse per la prima volta la dicitura "formazione professionale" nell'ordinamento assegnate alle Regioni.

Dagli anni Settanta agli anni Novanta avvenne il cosiddetto “immobilismo legislativo” (Massagli, 2016a). Infatti, nonostante i documenti emanati nel periodo, la struttura complessiva della scuola italiana non mutò. «Furono le scuole secondarie, la struttura amministrativa del Ministero e l’avallo sindacale a colmare l’inerzia riformatrice della classe politica, avviando imponenti cambiamenti programmatici e ordinamentali dal forte impatto culturale, sociale e politico» (Bertagna, 2009, p. 7). Ricordiamo, in particolare, il Piano di Riforma Falcucci (1986)³⁴ che nel progetto di legge aveva previsto una riorganizzazione (mai attuata) della scuola secondaria di secondo grado.

Quest’ultima presumeva la ripartizione degli ordini (rimasta immutata) per gli indirizzi liceali (classico, artistico, musicale e scientifico) e per i tecnici e professionali; l’istruzione professionale era triennale ma non rigida. I bienni erano tutti di 36 ore settimanali di 50 minuti e avevano come missione principale l’avviamento al lavoro e contenuti di cultura professionale. Il Piano prevedeva, altresì, l’obbligo di istruzione fino al sedicesimo anno di età da svolgersi rigorosamente nel sistema scolastico nazionale o nel sistema dei corsi regionali.

Agli inizi degli anni ’90 il Piano Falcucci fu ripreso dal sottosegretario alla Pubblica Istruzione Brocca che con la Circolare 19 aprile 1990 n. 109 (“Sperimentazione dei programmi proposti dalla Commissione ministeriale costituita per la revisione delle discipline comuni ai primi due anni dell’istruzione secondaria e artistica”) lasciava ai singoli istituti la possibilità di applicare in via sperimentale quella che sarebbe diventata la “riforma Brocca-Mezzapesa” (D’Amico, 2015, p. 443).

In particolare, quest’ultima prevedeva, «l’introduzione nel curriculum dei diversi percorsi scolastici di alcune ore di laboratorio che permettevano di superare la dicotomia tra un sapere teorico e un operare applicativo, sia la separatezza formativa tra percorsi liceali (con programmi mirati a conoscenze fondanti sul piano storico, logico, linguistico e scientifico), istruzione tecnica (con programmi tendenzialmente piegati al criterio della funzionalità rispetto a conoscenze settoriali e ad applicazioni tecniche) e istruzione professionale (con programmi orientati ad applicazioni pratiche ed operativo manuali). Nel triennio venne introdotta l’area di

³⁴ La senatrice Franca Falcucci fu la prima ministra a capo dell’istruzione.

progetto come modello di articolazione culturale ricavato dal monte ore annuo delle lezioni. L'area di progetto mirava a favorire differenti strategie di apprendimento, correlando logicamente l'astratto e il concreto, affrontando autonomamente nuovi problemi con responsabilità e creatività, in un confronto tra la realtà scolastica e lavorativa del territorio di appartenenza» (Vaj, 2012, pp. 170-171).

Nell'ottica di delineare l'evoluzione del rapporto tra scuola e lavoro ricordiamo, inoltre, la creazione negli istituti professionali di "Progetto '92" che inseriva nel percorso momenti di alternanza scuola lavoro denominata "terza area" o "area professionalizzante". «Mentre il curricolo della prima e della seconda area, rispettivamente degli insegnamenti comuni e di indirizzo, era di competenza del ministero dell'Istruzione, la terza area professionalizzante era, invece, di competenza regionale³⁵ e permetteva di conseguire un titolo di qualifica e una preparazione professionale specifica, spendibile nel mondo del lavoro. Dal punto di vista pratico si trattava di percorsi formativi biennali (IV e V anno) con un monte ore di 300 ore annue (180 in aula e 120 di stage) e allo studente veniva data la possibilità di acquisire gradualmente nozioni tecniche e operative strettamente legate al mondo del lavoro. Le attività sviluppate erano, in primo luogo, gli stage, ma anche le cooperative di transizione scuola-lavoro o i percorsi di sviluppo di competenze professionali specifiche, in settori non coperti dalla programmazione didattica. Il rapporto con il mondo del lavoro era continuo e si realizzava attraverso l'accoglienza di stagisti, testimonianze di professionisti, richiesta di servizi garantiti dalle cooperative (tipiche quelle del settore alberghiero, del settore agricolo e in alcune aree degli indirizzi della meccanica): una realtà molto diversificata da territorio a territorio» (Caldelli & Giovannini, 2016, p. 23). Per quel che concerne il sistema di istruzione e formazione professionale, ricordiamo altresì, il "patto del lavoro" (1996) che presupponeva la sinergia tra sistema produttivo e sistema formativo.

³⁵ Con il passare degli anni l'erogazione delle attività formative è venuta a cessare e le istituzioni scolastiche grazie al D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, che avviava il processo di attribuzione dell'autonomia, hanno iniziato a provvedere all'organizzazione di quest'ultima parte di curricolo.

Il sistema di istruzione e formazione, la scuola e l'apprendistato furono oggetto di riforme, nella seconda parte degli anni Novanta, volte a favorire l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro.

La Legge 24 giugno 1997, n. 196 ("Legge Treu") inizia il suddetto processo di riforma riordinando «il contratto di formazione e lavoro (art. 15), l'apprendistato (art.16) e la formazione professionale, quale primo passo in vista di un più ampio processo di riforma (art. 17), norma l'istituto dei tirocini formativi e di orientamento (art. 18) ed esorta un'evoluzione rapida sul fronte della certificazione delle competenze» (D'Aniello, 2014, p. 30).

In questo modo, come afferma Giubileo (2016, p. 7), «la legge consentiva di realizzare momenti di alternanza tra studio e lavoro e di agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro, attraverso iniziative di tirocini e stages³⁶ a favore di soggetti che avevano già assolto l'obbligo scolastico». Altresì, il regolamento, di cui al decreto interministeriale del 25 marzo 1998, n. 142, regola il dettato della legge n. 196/97 e declina l'Alternanza tra studio e lavoro come tirocini formativi e di orientamento, differenzia le finalità dell'Alternanza, ma senza distinguere tra attività individuali e collettive (Giubileo, 2016).

Successivamente, con la Legge n. 144 del 17 maggio 1999, art. 65, in applicazione dei principi sanciti nel patto per il lavoro, viene riformato l'apprendistato. Il legislatore aveva previsto, l'obbligo formativo per i giovani, fino ai 18 anni, che poteva essere assolto nel sistema dell'istruzione scolastica, nel sistema di

³⁶ «Per quanto la legge in questione consideri tra loro equivalenti i tirocini e gli stage, in quanto modalità attraverso cui l'esperienza sui luoghi di lavoro concorre alla formazione, si può considerare il tirocinio come l'esperienza che precede l'inserimento lavorativo, o l'avvio di una professione, e lo stage come una modalità in cui si articola il percorso formativo» (Giubileo, 2016, p. 7). Inoltre la Guida operativa sull'Alternanza Scuola Lavoro (2015, p. 6), edita dal MIUR, descrive le differenze tra alternanza, tirocinio e stage. L'alternanza si articola in periodi di formazione in aula e periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro. Il periodo di apprendimento che lo studente trascorre in un contesto lavorativo può essere considerato a tutti gli effetti come un tirocinio curriculare. Pertanto, benché sia corretto dire che il tirocinio non possa essere identificato con l'alternanza tout court, è altrettanto corretto affermare che il tirocinio curriculare sia un momento dell'alternanza, ovvero la fase pratica di un percorso di alternanza, il periodo di formazione svolto dallo studente presso la struttura ospitante. Stage e tirocinio sono termini che designano sostanzialmente la stessa cosa. Si può quindi indifferentemente parlare di stage curriculare o di tirocinio curriculare. A livello normativo ha sempre prevalso l'uso del termine italiano tirocinio, anche se molti operatori della formazione preferiscono ancora usare il termine stage.

formazione professionale di competenza regionale e nell'esercizio dell'apprendistato con una parte obbligatoria di formazione di 120 ore (Bertagna, 2012; Bassi & Capone, 2003). Ma ricordiamo, che la formazione obbligatoria era ancora fondata sia «epistemologicamente che metodologicamente sull'ingiustificato pregiudizio che teorizzava come trascendentale la separazione di tempi, modi e luoghi tra lavoro e formazione, tra cultura generale e abilità tecnico-professionali, tra competenze trasversali (lavorare in gruppo, autonomia, competenza di giudizio, chiarezza comunicativa, ecc.) e competenze professionali o specifiche (di mestiere), tra pratica e teoria, azione e riflessione, lavoro e studio» (Bertagna, 2012, p. 59).

1.7 Sviluppo dei modelli di base dei sistemi di formazione professionale: francese, inglese e tedesco definendo il nuovo rapporto tra scuola e lavoro.

Se in Italia riscontriamo una lenta evoluzione nel sistema scolastico nazionale di alternare il momento teorico alla pratica, a partire dalla Rivoluzione Industriale, si sviluppa in modo differente nei Paesi Europei³⁷, la richiesta di modelli di formazione ed educazione rispetto alle nuove necessità di qualifiche professionali. In particolare, il rapporto tra la crescita economica e scuola (teoria del capitale umano)³⁸ è stato studiato per spiegare i motivi che hanno portato alla creazione di alcuni sistemi di formazione professionale, nati dal differente modo di sperimentare le trasformazioni che la Rivoluzione Industriale ha prodotto nei vari Stati.

³⁷ In Spagna sotto la guida di Filippo V nel 1744 venne creata l'Accademia di Belle Arti spagnola, istituzione nella quale si insegnava disegno, pittura, scultura e architettura. Sotto Ferdinando VI venne creata la Giunta del Commercio di Barcellona e vennero istituite scuole professionali orientate al lavoro manuale.

³⁸ La teoria classica del capitale umano argomenta, come afferma Baldacci (2014, p. 47-49), «in senso funzionalista il rapporto tra scuola e sistema socio-economico. In quest'ottica, la scuola è vista come un pezzo di tale sistema, e la sua funzione è perciò quella di preparare i lavoratori da impiegare nei processi produttivi, così da assicurare l'efficienza di questi ultimi». L'ipotesi fondamentale su cui si basa è «che tale flusso sia in grado di incrementare l'efficienza del processo di produzione, e che perciò il capitale umano sia un fattore di miglioramento della produttività del sistema economico (e quindi capace di favorire la crescita economica e l'innalzamento del livello di vita della popolazione). Tali miglioramenti sarebbero misurabili in termini d'accrescimento del Prodotto Nazionale Lordo (PNL) e dei redditi individuali. In questo modo l'investimento sociale nell'istruzione scolastica viene giustificato dall'esigenza di assicurare ai futuri produttori le conoscenze, le competenze e gli abiti capaci di farne lavoratori produttivi. La funzione sociale della scuola viene dunque identificata non con la mera istruzione [...] ma con l'istruzione volta alla formazione del produttore capace ed efficiente».

Difatti, «tutti i paesi industriali hanno avuto bisogno (prima o poi) di adottare un particolare tipo di formazione professionale per affrontare sfide simili anche se non identiche. Tra queste emerge la crescente domanda di forza lavoro provvista di nuove qualifiche richieste dai nuovi mestieri che ha generato la II Rivoluzione Industriale (saldatori, macchinisti e fabbricanti di utensili)» (Brunet Icart & Moral Martín, 2016, p. 76).

Muta, inoltre, il concetto di lavoro all'interno del quale il lavoratore diventa dipendente e si guadagna da vivere (occupazione) riorganizzando «il significato di lavoro intorno ai seguenti assi (Blanch Ribas, 2003, p. 38):

- ✓ la contropartita salariale: il guadagno ricevuto in cambio dell'attività lavorativa;
- ✓ il suo carattere contrattuale;
- ✓ la sua funzione commerciale: la forza del lavoro come merce di scambio e oggetto di plusvalore; attività domestiche, di autoproduzione e volontarie che rimangono sottovalutate;
- ✓ la sua natura produttiva: il dominio della massimizzazione della produzione di prodotti sulle altre attività umane a carattere riproduttivo;
- ✓ la sua dimensione pubblica: la differenziazione tra vita privata (casa, famiglia) e vita lavorativa in uno spazio ristrutturato da leggi pubbliche (giuridiche, sociali, tecniche...).

Di conseguenza, in Europa, possiamo identificare tre modelli che gettarono le basi per la futura formazione professionale e sono stati replicati in tutte le parti del mondo. Sono:

- *il modello liberale o di mercato*, apparso per la prima volta in Gran Bretagna. Storicamente nasce dallo smantellamento del sistema delle corporazioni del secolo XVII, giacché abolì la Legge V isabelliana sulla base dell'apprendimento professionale tradizionale. Questa decisione fu presa rispetto alla nuova situazione produttiva che portò alla I Rivoluzione Industriale: i macchinari industriali furono utilizzati dai lavoratori ma senza una formazione adeguata, continuando, quindi, lo sfruttamento attraverso la logica preindustriale del basso salario come difesa dall'ozio. Questa carenza

portò alla necessità di una istruzione professionale che in questo caso è controllata dall'industria e dal mercato, caratterizzandola per la sua eterogeneità, diversità e decentralizzazione. «A livello funzionale (la formazione reale), il principio didattico fondamentale sono la necessità operativa delle imprese o del posto di lavoro reale» (Greinert, 2004, p. 25). Invece, «a livello istituzionale presenta un mercato del lavoro conosciuto come flessibile, le cui caratteristiche sono: basso livello di norme e sindacati, alta rotazione lavorativa, divisione della forza lavoro tra un ridotto nucleo permanente e una grande periferia, grande polarizzazione delle qualifiche [...], un sistema di formazione professionale controllato dai datori di lavoro che offre competenze molto specifiche, una struttura industriale bipartita con il maggior sviluppo dei settori di alto e basso livello tecnologico (indicativo è la mancanza del livello intermedio) e uno chiamato “equilibrio della bassa qualifica” (la grande quantità di lavoratori con bassa qualifica e produttività fa sì che le imprese si specializzassero in prodotti standard e di bassa qualità; la bassa domanda di lavoratori maggiormente qualificati che da esso deriva, disincentiva i lavoratori a formarsi» (Brunet Icart & Moral Martín, 2016, p. 77).

- In Francia si sviluppa *la prima applicazione del modello burocratico regolato dallo Stato*, che utilizzò il sottosistema educativo, come l'insegnamento, per rafforzare il potere economico e militare della nazione. Da questo si deduce che la realizzazione della formazione servì per creare una relazione politica di forze tra il capitale e la forza lavoro. Esso dà «priorità alla politica. Il modello di formazione si trova regolato principalmente da un controllo burocratico su base legislativa. A livello funzionale (la formazione reale), il principio fondamentale è il principio accademico» (Greinert, 2004, p. 25). Infatti i lavoratori ricevevano una formazione mediante un settore dell'istruzione regolato e finanziato dallo stato (inclusa la formazione professionale) con la consapevolezza di poter fronteggiare le esigenze del capitale. Rispetto al modello di formazione inglese, il modello di formazione francese è organizzato secondo il principio che è lo Stato che gestisce la formazione professionale in collaborazione con

le scuole professionali, che si finanziano con i fondi ottenuti dalle imprese. Questo spiega il perché la formazione non è mirata all'acquisizione delle conoscenze specifiche delle imprese, ma a fornire conoscenze tecniche e generali a studenti che ottengono titoli che gli permettono di accedere all'istruzione superiore.

- *L'orientamento corporativista e professionale tedesco (modello duale)* è sorto come il proseguimento del sistema di apprendimento delle corporazioni, supportato dalla collaborazione dello Stato. Infatti, per realizzarlo, lo Stato nel 1897 reintrodusse la formazione artigiana tradizionale perseguendo due obiettivi: avere lavoratori qualificati per mansioni industriali e amministrative e veicolare nei giovani la trasmissione conservatrice e corporativa attraverso un modello di apprendimento tradizionale. Viene radica così l'idea di un sistema duale dove la strategia formativa è basata sul dare formazione ai giovani nel lavoro e nella scuola professionale. «A livello funzionale (la formazione reale), l'orientamento didattico determinante è il principio professionale» (Greinert, 2004, p. 25). Infatti, «la concezione del mercato del lavoro si basa sul considerare le relazioni umane come una sorta di comunità sociale corporativa, basata sull'esistenza della cosiddetta tradizione di responsabilità reciproca e di rispetto verso tutti. [...] Il mercato di lavoro riflette questo modello, che possiamo denominare "occupazionale". Ed è caratterizzato per la sua normativa e una stretta relazione tra datori di lavoro e sindacati appoggiati dal governo» (Brunet Icart & Moral Martín, 2016, p. 78).

Si profila, quindi, una formazione professionale in linea con il lavoro che diventa impiego, relazionata con il mercato del lavoro e convertitasi in una norma sociale³⁹, nell'epoca fordista⁴⁰ del capitalismo, rispetto ad un'organizzazione scientifica di

³⁹ «Norma sociale dell'impiego che implica una struttura sociale determinata (classe lavoratrice omogenea), un modello politico (Stato Sociale), un tipo di organizzazione (grande industria e organizzazioni di massa), un modello familiare (il capo famiglia) e un insieme di norme dominanti nella società» (Köhler & Martín Artiles, 2010, p. 23).

⁴⁰ Il fordismo è un sistema di organizzazione politica e industriale creato da H. Ford nella sua fabbrica di automobili a partire dal 1913. Esso si basava sui principi del taylorismo che mirava ad accrescere l'efficienza produttiva attraverso una rigorosa pianificazione delle singole operazioni e fasi di produzione; l'uso generalizzato della catena di montaggio; un complesso di incentivi alla manodopera (paghe più alte, orari di lavoro ridotti ecc.).

esso, con l'obiettivo di «[...] trasferire le conoscenze dall'individuo lavoratore all'interno del proprio processo produttivo» (Köhler & Martín Artiles, 2010, p. 412), facendo diventare il lavoro una forma di auto-riconoscimento personale. Si tratta di un quadro che entrò presto in crisi con il passaggio alla "fase post-fordista", con l'avvento della Terza Rivoluzione Industriale (dagli anni '70 agli anni '90 del XX secolo) «legata all'economia della conoscenza, la quale innesca la tendenza al superamento delle mansioni puramente esecutive e mette così in crisi un sistema formativo gerarchizzato tra istruzione professionale e istruzione generale» (Baldacci, 2014, p. 75).

Infatti, se i sistemi scolastici dell'Ottocento avevano come finalità di formare i giovani in quelle prestazioni necessarie per la riuscita nella società competitiva di mercato, e la personalità emerge dal ruolo che il giovane ricopre nella società, nella seconda metà del Novecento si forma un modello pedagogico la cui finalità «[...] non è quindi quella di acquisire saperi e comportamenti relativi a valori etici o religiosi, né di sviluppare capacità utili al futuro impegno professionale ma consiste nella abilità contemporaneamente acquisita di usare quel che è stato appreso come fondamento per un ulteriore apprendimento» (Zago, 2017, p. 214), quello che definiamo la "capacità di apprendere ad apprendere", cioè un complesso di capacità spendibili in ogni contesto.

In una compagine economica, sociale e culturale quale quella odierna, in netto mutamento con «la nascita e il consolidamento di sempre più numerose forme di governo sovranazionale in molteplici campi e fenomeni di azione; l'affermarsi della globalizzazione al netto delle sue letture globalofobe e globalofile; la perdita di tradizionali identità nazionali dovuta all'intreccio esistente tra collasso demografico degli Stati occidentali e immigrazioni dai paesi più poveri e diversi del mondo; la diffusione capillare in tutti quegli strati sociali delle nuove tecnologie della comunicazione, dell'informazione e della produzione; per tutte queste ragioni, la conseguente messa in crisi del tradizionale concetto di "trasmissione" di una comune eredità culturale e valoriale tra le generazioni, in un contesto al contrario sempre più plurale, differenziato [...] sono tutti fenomeni che rendono porose e destinate ad un rapido anacronismo le impostazioni istituzionali, ordinamentali, organizzative e culturali "nazionali"» (Bertagna, 2017b, p. 42). Pertanto, l'epoca

della scuola al singolare, distribuita in modo uniforme all'interno del territorio nazionale, lascia il posto alle «[...] scuole, al plurale, che valorizzano teorie e pratiche di personalizzazione dei percorsi formativi, di flessibilità istituzionale, ordinamentale e organizzativa, di amalgama tra diversità nella stessa scuola ma anche di convivenza sociale tra scuole diverse e, perfino, con ispirazioni e caratteristiche opposte. L'attenzione si sposta senza più incertezze dal "sistema" alle singole persone e alle reti che esse, in libertà e responsabilità, promuovono non solo sui social, ma anche nel concreto vivere quotidiano (dal condominio al quartiere alla città, alle associazioni di diversa natura e alle comunità professionali)» (Bertagna, 2017b, p. 43).

Si parla, infatti, oggi di una "pedagogia dell'impresa", collegata alla Quarta Rivoluzione Industriale, «[...] che analizza l'esperienza educativa e i processi della formazione, assumendo la "governance" del cambiamento e della poliedricità. [...] La scelta antropologica che contrassegna una pedagogia dell'impresa ha da muovere dalla concezione di un umanesimo integrale, per cui l'educazione della persona si configura come promozione della sua dignità e cura per la vocazione umana al lavoro. [...] La pedagogia aperta al dialogo multidisciplinare, [...] chiamata a valorizzare la contaminazione di saperi professionali e pratiche imprenditoriali» (Malavasi, 2017, pp. 116-117), in un'ottica dove «l'agire lavorativo assume un valore altamente soggettivo, quindi riflessivo e creativo in grado di guidare la persona nel definire e realizzare il proprio progetto di vita promuovendone l'autorealizzazione personale [...] ovvero [...] educandolo alla partecipazione lavorativa attiva e responsabile e alla significazione delle risorse e delle persone con cui interagisce per realizzare la propria idea di futuro» (Costa, 2017, pp. 229-233).

La realizzazione della pedagogia dell'impresa, dove impresa, formazione e lavoro sono relazionate secondo la concezione pedagogica di educazione lungo l'arco della vita (*lifelong learning*), può avvenire solo se si supera la netta divisione tra sapere teorico e pratico, «divisione che, nel campo dell'istruzione e della formazione, ne ha procreate molte altre non meno dannose che sono diventate, però, purtroppo, pensiero comune quasi inconfutabile perché, ormai, naturalizzato in ordinamenti, metodologie e didattiche. Il riferimento va, ad esempio, alla separazione

testardamente introdotta negli ultimi decenni tra cultura generale e cultura professionale, tra competenze di base e specialistiche, tra discipline comuni e di indirizzo, tra scuola di base generale e scuole secondarie professionali, tra scuola e impresa, tra formazione esterna all'impresa e formazione interna che poi, sotto sotto, significa separazione tra studio e lavoro, teoria e pratica, riflessione e azione, mente e mano, lavoro intellettuale e manuale» (Bertagna, 2012, p. 34).

Definire, quindi, percorsi curriculari che mediano aspetti teorici e pratici della formazione, così come definito dallo studioso Lundgren, è la nuova sfida. Infatti, per Lundgren (1992, pp. 16-17) esistono due grandi processi all'interno del contesto produttivo: la "produzione sociale" che «[...] implica non solo la produzione delle necessità della vita e degli oggetti materiali, ma anche la produzione di simboli, l'ordine e la valutazione di oggetti e, contemporaneamente, la produzione delle condizioni della società nella quale questa continua. Include, pertanto, lavoro manuale e mentale»; e la "riproduzione sociale" che «consta di processi per i quali si riproducono la base materiale e la cultura esistente. [...] L'educazione e l'istruzione sono processi di trasmissione per mezzo dei quali si riproduce e trasmette la cultura alla seguente generazione». Quando i due processi di produzione sono uniti, come ad esempio nelle officine degli artigiani dove l'apprendimento di una professione si sviluppa nel medesimo luogo dove si riproduce, il problema della riproduzione è relazionato, secondo Lundgren, con il problema della produzione. Invece, come spiega ancora l'Autore, con la Rivoluzione Industriale e la generalizzazione della scolarizzazione i processi di produzione e di riproduzione si separano e si sviluppa il «problema della rappresentazione, cioè, come rappresentare la conoscenza e le competenze necessarie per la produzione in modo che possano essere imparate in un contesto altrui a quello. Con questa divisione in due contesti sociali, si stabilisce una divisione del lavoro tra le sfere della produzione e della riproduzione. Quello che succede in entrambi i processi sarà ancora interconnesso, ma ora la relazione sarà indiretta e la comunicazione dipenderà principalmente dai testi» (Lundgren, 1992, p. 19). I testi ai quali si riferisce l'Autore sono il curriculum scolastico e i principi e codici che lo supportano. Il curriculum diventa il "costrutto di mediazione" e la «[...] connessione tra tutti e due contesti, il produttivo e quello scolastico, rendendo

possibile l'aggiunta dell'esperienza lavorativa in un contesto di lavoro reale, come parte del processo formativo» (Marhuenda Fluixà, Cros Castelló, & Giménez Urraco, 2001, p. 16).

Tejada Fernandez (2012, p. 29) argomenta che «nel contesto generale della formazione professionale l'uso dell'alternanza attraverso periodi di pratiche si considera come una strategia formativa superiore, in contrapposizione alla formazione esclusivamente accademica, contando su tutta una serie di caratteristiche sul valore aggiunto come abbiamo commentato, rappresentando una delle risposte possibili alla necessità di creare vincoli stabili ed efficaci tra l'educazione ed il mondo del lavoro». La Formazione Professionale è definita «[...] come quel livello formativo che si trova nel punto di intersezione tra l'ambito scolastico e il produttivo. Questo implica non solo che in esso (nel punto di intersezione) confluiscono sia il modello scolastico che del mondo del lavoro, bensì il coniugare le logiche dei due contesti distinti, quella propriamente educativa, di carattere più metodologica e generalista, e la produttiva che si basa nell'efficacia operativa in contesti concreti» (Marhuenda Fluixà, Cros Castelló, & Giménez Urraco, 2001, pp. 13-14).

«Una formazione professionale integrale non consiste solamente nell'ottenimento di competenze tecniche, ma pretende esplicitamente anche di raggiungere l'autonomia umana, la responsabilità sociale e la partecipazione democratica nella vita e nel lavoro» (Ott, 1999, 57). Elementi che si definiscono nell'odierno concetto di formazione integrale della persona, con la finalità di «preparare gli alunni per l'esercizio di una professione, fornendogli una formazione di carattere polivalente e pratico che permetta loro, inoltre, di adattarsi alle modifiche del lavoro che possono prodursi durante la vita» (CIDE, 2002, p. 49).

Capitolo 2 L'Alternanza Scuola Lavoro nella prospettiva Europea

Il dibattito europeo odierno sull'interesse dell'apprendimento basato sul lavoro e dell'alternanza tra scuola e lavoro nonché della sua importanza all'interno dei percorsi scolastici, è correlato a necessità quali: contrastare la disoccupazione giovanile (ad esempio la persistenza di una percentuale significativa in età adolescenziale dei Neet⁴¹; valorizzare, non come seconda scelta, l'istruzione e la formazione professionale (IFP); preparare le giovani generazioni allo scenario di Industry 4.0; l'esigenza di contrastare il precoce abbandono e la dispersione scolastica⁴² dei giovani, ma anche per avviare politiche di inclusione e di avviamento dei giovani al lavoro.

Dal punto di vista storico l'evoluzione di una politica comunitaria per la formazione professionale basata sulla riscoperta dell'apprendimento sul lavoro, si è sviluppata secondo due momenti fondamentali, che analizzeremo attraverso lo studio dei documenti (Trattati, Comunicati ecc.) elaborati nell'ambito della Comunità Europea. Il primo momento si riferisce agli atti emanati a far tempo dalla nascita della Comunità Europea (Trattato di Roma 1957) fino alla Costituzione dell'Unione Europea (Maastricht 1992). In tale periodo è sollecitata una politica comune sulla formazione professionale con strategie coordinate per l'occupazione attraverso il dialogo con le parti sociali (soprattutto sindacati) per le decisioni riguardanti le politiche sul lavoro. Un secondo momento, ritenuto importante, riguarda i

⁴¹ «La crisi economica iniziata nel 2008 ha comportato in Europa un rilevante incremento del tasso di disoccupazione giovanile (dal 12% nel 2008 al 18,9% nel 2013, l'anno peggiore per quanto concerne la maggior parte degli indicatori del mercato del lavoro) connesso a un contestuale decremento di quello di occupazione (da 37,2% nel 2008 a 32,1% nel 2013 e di quello di attività (da 57,9% nel 2008 a 56,3 nel 2015)» (Massagli, 2017, p. 358). Inoltre dati OECD (2016) dimostrano come in Italia, la proporzione di giovani non occupati e non in istruzione o formazione (Neet, "*not (engaged) in education, employment or training*") è aumentata considerevolmente durante la Grande Recessione. Prima del 2007 il tasso di Neet in Italia era già alto, attorno al 20%, 4 punti percentuali sopra la media Ocse. Fra il 2007 e il 2014 ha continuato ad aumentare, raggiungendo il 27%, il secondo più alto nell'Ocse dopo la Turchia. Il tasso di Neet ha registrato una modesta riduzione nel 2015 (corrispondente a quasi 2.5 milioni di Neet), ma resta significativamente sopra i livelli pre-crisi, quasi il doppio della media Ocse (15%). (Fonte: <https://www.oecd.org/italy/sag2016-italy.pdf>).

⁴² «L'espressione «abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione» (Early Leaving from Education and Training, ELET in inglese) è stata elaborata a livello europeo, ed è riferita a tutti quei soggetti che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione, ovvero a quei giovani tra i 18 e i 24 anni che possiedono soltanto un diploma di istruzione secondaria di primo grado, o inferiore, e che non continuano gli studi né intraprendono alcun tipo di formazione» (Capperucci, 2016, p. 34). Con il termine dispersione si fa riferimento all'interruzione precoce del percorso prima della sua conclusione.

documenti promulgati a partire dal Consiglio di Lisbona (2000) fino all'Atto "Good for Youth Good for Business. European Alliance for Apprenticeships" (maggio 2017). In questo periodo è avviato il dibattito continentale circa il ripensamento delle nozioni di istruzione e formazione in chiave lifelong-learning e un percorso di condivisione attraverso obiettivi che permettano la creazione di una visione unica dell'istruzione e formazione professionale (Programma di lavoro "Istruzione e Formazione 2010", aggiornato con il programma "ET 2020"). A partire dal Comunicato di Bruges (2010) l'Europa promuove l'apprendimento basato sul lavoro come strumento per lo sviluppo dell'identità professionale, personale che contribuisca alla coesione sociale. In questo decennio la Comunità Europea ha quindi sollecitato i vari Paesi membri a favorire l'apprendimento basato sul lavoro, attraverso la riforma dei programmi di istruzione e formazione al lavoro – rinvigorendo l'interesse sull'apprendistato – con l'obiettivo di rafforzare il rapporto tra gli istituti di formazione e le imprese. A tal fine i programmi Work-Based Learning rappresentano metodi validi per preparare gli studenti ad attività professionali specifiche per favorire la transizione verso il mondo del lavoro.

È comunque evidente che la suddetta richiesta, seppur condivisa, ha comportato differenti modalità di attuazione secondo la procedura legislativa ordinaria stabilita da ciascuno Stato membro dell'Unione Europea in base al principio di sussidiarietà introdotto dal Trattato di Maastricht nel 1992.

Questo ha avuto la conseguenza di definire nel corso del tempo la maggiore o minore integrazione di programmi Work-Based all'interno dei curricula scolastici attraverso sistemi fondati in alternativa su modelli costituiti interamente o esclusivamente in un contesto scolastico (School-Based Learning) all'interno dei quali la formazione pratica è in fase di sviluppo, o su sistemi che combinano e integrano ai momenti di apprendimento in aula periodi di formazione in azienda, o infine percorsi di apprendistato paralleli a quelli scolastici.

2.1 La formazione professionale in Europa: dal Trattato di Roma (1957) alla costituzione dell'Unione Europea (1992)

Dal punto di vista storico-legislativo è di recente acquisizione in ambito europeo la consapevolezza che ha portato al riconoscimento del valore pedagogico del lavoro. Infatti, come affermano Lázaro Lorente & Martínez Usarralde (1999, p. 49) «l'unione Europea presta seria attenzione alla formazione professionale solo negli ultimi anni, infatti i documenti fino agli anni '80 sono generici, inattivi [...] e il livello educativo, in teoria, maggiormente è vincolato al mondo della produzione e del lavoro».

E seppur già nel *Trattato di Roma* (25 marzo 1957)⁴³, che sancisce la nascita della Comunità Europea, è sollecitata una politica comune sulla formazione professionale al fine di accrescerne l'efficacia attraverso lo sviluppo di una strategia coordinata per l'occupazione. Il Documento promuove all'art. 118 una stretta collaborazione tra gli Stati membri nel campo sociale, con particolare riferimento alle tematiche riguardanti l'occupazione, il diritto al lavoro e le condizioni di lavoro, la formazione e il perfezionamento professionale, la sicurezza sociale, la protezione contro gli infortuni e le malattie professionali, l'igiene del lavoro, il diritto sindacale e le trattative collettive tra datori di lavoro e lavoratori; all'art. 128 il Consiglio fissa i principi generali per l'attuazione di una politica comune di formazione professionale che possa contribuire allo sviluppo armonioso sia delle economie nazionali sia del mercato comune. Inoltre, è stato creato il Fondo Sociale Europeo (artt. 123, 124, 125) con la finalità «[...] di portare un contributo a un'istruzione e a una formazione di qualità e per la promozione della ricerca e dello sviluppo tecnologico» (D'Amico, 2015, p. 545). Esso è il «[...] primo di una serie di fondi comunitari strutturali, con lo scopo di promuovere all'interno della Comunità maggiore facilità di occupazione, mobilità geografica e professionale dei lavoratori, attraverso l'attuazione di una politica comune di formazione professionale, cofinanziata dall'Unione europea e dagli Stati membri» (Vecchiarelli, 2015 pp. 3-4). La nascita della Comunità Europea, infine, realizza il «[...] riconoscimento della piena responsabilità degli Stati membri per organizzare

⁴³ Per approfondimenti si si rimanda al sito <http://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Axy0023>.

i sistemi ed i contenuti della formazione, lasciando all'Unione la creazione ed applicazione di politiche cornice che appoggino e completino quelle degli Stati che formano l'Unione Europea» (Lázaro Lorente & Martínez Usarralde, 1999, p. 55).

Il Consiglio della Comunità Economica Europea, nel documento “*Decisione del Consiglio del 2 aprile 1963 relativa alla determinazione dei principi generali per l’attuazione di una politica comune di formazione professionale*”, fissa la cornice attuativa per una politica comune di formazione professionale.

La Decisione si articola in dieci principi che forniscono, pertanto, le basi per una politica comune in ambito educativo e formativo che trova espressione immediata già nel primo enunciato che sollecita gli Stati membri a consentire che ciascuno riceva una formazione adeguata, nel rispetto della libera scelta della professione, dell’istituto e del luogo di formazione, nonché del luogo di lavoro. Inoltre, la politica comune deve avere la finalità di promuovere il diritto per tutti ad una formazione professionale adeguata (secondo principio), un sistema permanente di informazione e orientamento (terzo principio), le possibilità di occupazione e la mobilità geografica e professionale dei lavoratori all’interno della Comunità (quarto principio), la diffusione delle pubblicazioni che riguardano la situazione e l’evoluzione della formazione professionale nella Comunità e l’aggiornamento dei mezzi didattici impiegati (quinto principio e sesto principio). Sono espresse ulteriori finalità che riguardano l’adeguata formazione per gli insegnanti (settimo principio); una descrizione armonizzata dei requisiti fondamentali richiesti per l’accesso ai vari livelli di formazione per le diverse professioni che richiedono una determinata formazione (ottavo principio); la possibilità di prendere adeguate iniziative in collaborazione tra gli Stati membri e la Commissione per fissare idonei programmi di formazione al fine di contribuire alla realizzazione dell’equilibrio globale fra la domanda e l’offerta di lavoro nell’ambito della Comunità e tenendo conto delle previsioni fatte a tale scopo (nono principio); l’avvio di iniziative particolari finalizzate all’applicazione dei principi generali della politica di formazione professionale con specifica attenzione ai problemi speciali che interessano identificati settori di attività o determinate categorie di persone (decimo principio).

I principi definiti nella Decisione del Consiglio del 2 aprile 1963 della Comunità Economica Europea portò gli Stati membri a focalizzare l'attenzione sul processo di integrazione europea. Quest'ultimo fu ripreso, alla fine degli anni Sessanta, nel corso del *Vertice dell'Aja* (1-2 dicembre 1969)⁴⁴, durante il quale i Capi di Stato ribadirono la propria volontà a procedere alla graduale realizzazione di un'Unione economica e monetaria e alla conseguente armonizzazione delle politiche sociali. In conseguenza di ciò, durante gli anni Settanta, si sviluppò in ambito educativo la riaffermata volontà di incoraggiare e coordinare la ricerca e lo sviluppo industriale attraverso strategie per migliorare l'occupazione. Durante quegli anni, infatti, si è registrata la crisi dei vecchi sistemi di produzione; la catena di montaggio cede il passo alla "*lean production*" (produzione snella) al fine di ottimizzare la produttività, il tempo, le risorse umane e migliorare il livello qualitativo per ridurre al massimo gli sprechi; si concretizza l'avvento e lo sviluppo della tecnologia (si parla infatti di Terza Industrializzazione - dagli anni '70 agli anni '90 - che se da un lato ha migliorato e velocizzato il lavoro pratico, dall'altro ha determinato la ridefinizione di profili professionali esistenti e la creazione di nuovi).

Tra le iniziative e gli atti di questo ventennio (1970-1990), volti a definire le strategie per una formazione professionale comune europea, ricordiamo:

- le decisioni assunte nel *vertice di Parigi* (1972)⁴⁵ durante il quale i capi di Stato e di governo hanno definito nuovi campi di azione della Comunità sottolineando lo sviluppo di una politica sociale comune;
- *la Risoluzione del Consiglio delle Comunità Europee del 21 gennaio 1974 relativa ad un Programma d'Azione Sociale*⁴⁶ che si poneva la finalità di perseguire i seguenti obiettivi principali: la realizzazione del pieno e migliore impiego nella Comunità; il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro dei cittadini che consentisse la loro parificazione del progresso; la crescente partecipazione delle parti sociali alle decisioni economiche e sociali della Comunità e dei lavoratori alla vita delle imprese. Detti obiettivi erano

⁴⁴ Per approfondimenti si rimanda al sito https://europa.eu/european-union/about-eu/history/1960-1969/1969_it

⁴⁵ Per approfondimenti si rimanda al sito <http://www.dizie.eu/dizionario/2570/>.

⁴⁶ Per approfondimenti si rimanda al sito <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A31974Y0212%2801%29>

perseguibili anche attraverso una politica comune di formazione professionale che si poneva dei propri traguardi essenziali, tra cui il ravvicinamento dei livelli di formazione, con la creazione di un centro europeo di formazione professionale;

- la costituzione nel 1975 del CEDEFOP (Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale), istituito dal Consiglio dei ministri della Comunità Europea con lo scopo di creare uno strumento volto alla promozione e allo sviluppo della Formazione Professionale;
- *la Risoluzione del Consiglio delle Comunità Europee e i Ministri della Pubblica Istruzione riuniti in sede di consiglio (9 febbraio del 1976) che contempla un programma di azione in materia di istruzione per la Comunità Europea⁴⁷*, volto a fornire migliori possibilità di formazione culturale e professionale per i cittadini degli Stati membri della Comunità e dei paesi non membri, nonché per i loro figli. Venivano indicate, altresì, esperienze sull'organizzazione degli insegnamenti adeguati, da attuare con un numero limitato di azioni-pilota al fine di poterle valutare e confrontare, nonché una cooperazione per la formazione di insegnanti che avrebbero dovuto assumere responsabilità in questo settore. Ulteriori suggerimenti riguardavano il miglioramento della corrispondenza tra i sistemi di istruzione in Europa, la raccolta di documentazione e statistiche attuali nel settore dell'istruzione, la cooperazione nel settore dell'insegnamento superiore, l'insegnamento delle lingue straniere, la realizzazione di una eguaglianza di possibilità in vista del completo accesso a tutte le forme di insegnamento.

Inoltre, il documento redatto a conclusione del Consiglio d'Europa di Parigi (12-13 marzo 1979)⁴⁸ ribadisce l'importanza al miglioramento dell'occupazione giovanile attraverso gli aiuti del Fondo Sociale Europeo. Il documento riporta una tra le prime azioni che puntano sull'alternanza tra scuola e lavoro. Il Consiglio, infatti, afferma che, al fine di migliorare la situazione dell'occupazione, si deve promuovere l'adattamento della formazione all'impiego attraverso lo sviluppo di formule di

⁴⁷ Per approfondimenti si rimanda al sito
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A41976X0219>

⁴⁸ Per approfondimenti si rimanda al sito
http://www.consilium.europa.eu/media/20754/paris_marzo_1979__it_.pdf

formazione alternata. Ciò può essere il risultato dell'associazione tra la formazione teorica, dispensata presso un istituto, un'organizzazione o un servizio di formazione, e la formazione applicata, basata sull'esercizio di un'attività professionale sui luoghi di lavoro. «Questa modalità formativa è attuata nella formazione e nei diversi sistemi educativi. Sebbene le sue origini possano legarsi alla “formazione professionale iniziale”, si è allargata ad altri momenti della formazione continua e ad altri livelli educativi, quali la formazione professionale superiore» (Tejada Fernández, 2012, pp. 29-30).

Parallelamente ad una politica comunitaria per la definizione di principi unitari per la formazione professionale, durante gli anni Ottanta del secolo scorso, si sviluppa in Europa, il dialogo e la partecipazione delle parti sociali (soprattutto sindacati) alle decisioni riguardanti le politiche sul lavoro. Ricordiamo i principali atti che evidenziano tali aspetti:

- la *Riunione di Valduchesse* (1985)⁴⁹, che introduce il dialogo sociale tra gli Stati membri e i rappresentanti dei sindacati a livello Europeo;
- l'*Atto Unico Europeo* (1987)⁵⁰, che definisce la nuova base legale per gli standard minimi di salute e sicurezza nei luoghi di lavoro con il rinforzo del dialogo sociale tra i rappresentanti dei sindacati a livello europeo;
- la *Riforma dei Fondi Strutturati* (1988), prevista nell'Atto Unico Europeo che, di fatto, amplia il potere del Fondo Sociale Europeo attribuendo la priorità alla lotta alla disoccupazione e all'inserimento dei giovani all'interno del mercato del lavoro;
- l'istituzione il 30 novembre del 1989 dell'*Osservatorio Europeo per le Politiche dell'Occupazione* che mira a migliorare le politiche europee e nazionali fornendo informazioni, analisi e approfondimenti sulla progettazione, l'attuazione, il monitoraggio e la valutazione delle politiche⁵¹;

⁴⁹ Per approfondimenti si rimanda al sito http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-95-139_it.htm.

⁵⁰ Per approfondimenti si rimanda al sito <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Axy0027>.

⁵¹ Per approfondimenti si rimanda al sito <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1086&langId=en>

- la *Carta Comunitaria dei diritti sociali fondamentali dei lavoratori*⁵², adottata dal Consiglio Europeo di Strasburgo il 9 dicembre 1989, ispirata alla Carta sociale del Consiglio d'Europa, nella quale vengono identificati un certo numero di diritti sociali volti a garantire al lavoratore europeo: la libera circolazione sull'intero territorio della Comunità Europea; l'occupazione e la retribuzione; il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro; la protezione sociale; la libertà di associazione e la contrattazione collettiva; la formazione professionale; la parità di trattamento tra uomini e donne; l'informazione, la consultazione e la partecipazione dei lavoratori; la protezione sanitaria e la sicurezza nell'ambiente di lavoro; la protezione dell'infanzia e degli adolescenti ai quali è garantita l'età minima per l'ammissione al lavoro (art. 20); la terza età; le persone con disabilità.

Infine, ricordiamo la creazione, tra il 1986 e il 1991, di programmi per il potenziamento dell'educazione che hanno tra le varie finalità l'investimento in nuove tecnologie: Comett, Eurotecnet, Petra, Force, Erasmus, Lingua e Helios, Science, Delta, Neptune.

La politica comune europea per la definizione di una comune formazione professionale trova sostegno, anche, nella *Fondazione Europea per la Formazione Professionale (ETF)*⁵³ che dal 1990 contribuisce a progettare, attuare e valutare politiche e programmi, per promuovere la mobilità sociale e l'inclusione sociale, per riformare l'istruzione e i sistemi di formazione professionale, per equilibrare meglio la capacità di tali sistemi rispetto alla domanda del mercato del lavoro⁵⁴.

Ma è con il *Trattato Istitutivo dell'Unione Europea*⁵⁵ (Maastricht, 7 febbraio 1992) che avviene la svolta significativa della volontà della Comunità di tentare di uniformare, seppur nella diversità, l'educazione e la formazione professionale.

⁵² Per approfondimenti si rimanda al sito <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac10107>

⁵³ Per approfondimenti si rimanda al sito https://europa.eu/european-union/about-eu/agencies/etf_it

⁵⁴ Per approfondimenti si rimanda al sito https://europa.eu/european-union/about-eu/agencies/etf_it#cosa_fa

⁵⁵ Per approfondimenti si rimanda al sito <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:11992M/TXT>

Il documento, secondo quanto evidenziato da Sellin (1999), fa da spartiacque perché analizza e definisce i programmi di formazione professionale di prima e seconda generazione, mettendo in «[...] rilievo luci ed ombre degli stessi, trovando in essi problemi derivati dall'ambizione negli obiettivi, la limitazione nelle risorse, l'assenza di compromessi degli Stati membri e le difficoltà di transizione. Lo scontro tra le competenze comunitarie e gli Stati membri nella cornice della formazione professionale ha due relative chiavi: gli organi e processi di presa di decisioni obbligatorie e, in modo complementare, i procedimenti di finanziamento degli interventi comunitari».

Con l'enunciazione degli articoli 126 e 127 del Trattato di Maastricht, infatti, la Comunità evidenzia l'importanza di un'istruzione di qualità, incentivando la cooperazione tra gli Stati membri; promuove la mobilità degli studenti e degli insegnanti; incentiva la cooperazione tra gli istituti d'insegnamento; spinge allo scambio di informazioni e di esperienze sui problemi comuni dei sistemi di istruzione degli Stati membri; favorisce lo sviluppo degli scambi di giovani e di animatori di attività socioeducative; incoraggia lo sviluppo dell'istruzione a distanza.

Inoltre, con l'articolo 127 vengono delineate le responsabilità degli Stati membri, rispetto al contenuto e all'organizzazione della formazione professionale, promuovendo l'aggiornamento in atto nel settore industriale (attraverso la formazione e la riconversione professionale), l'accesso, l'inserimento e il reinserimento professionale sul mercato del lavoro, la mobilità degli istruttori e delle persone in formazione, in particolare dei giovani; ma anche stimolando la cooperazione in materia di formazione tra istituti di insegnamento o di formazione professionale e imprese, sviluppando lo scambio di informazioni e di esperienze sui problemi comuni dei sistemi di formazione degli Stati membri. Viceversa, Fernández-Raigoso Castaño (2002, p. 113), afferma che «[...] non esiste nella formazione professionale accordo su leggi e regolamenti; la politica sulla formazione professionale viene separata da quella sull'educazione generale; non esiste un accordo comune sull'educazione generale. Infine, viene consolidato il passaggio ad una politica comunitaria, basata sul supporto e sulla realizzazione delle attività che ciascuno Stato stabilisce nei rispettivi territori. Tali cambiamenti,

pertanto, escludono qualsiasi possibilità di intervento europeo nei sistemi nazionali, mantenendo di fatto una cooperazione pratica».

Tale divisione tra educazione e formazione professionale è stata sanata nel 1996 dalla Commissione Europea con l'istituzione dell'*Anno Europeo dell'Apprendimento Permanente*⁵⁶ la cui finalità era quella di riflettere sui temi e sulle azioni dell'apprendimento permanente. Tra gli obiettivi dichiarati vi era la promozione della cooperazione a tutti i livelli tra le strutture di istruzione e di formazione e il mondo delle imprese, in particolare con le piccole e medie imprese. Veniva sottolineata, altresì, la rilevanza dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita per una migliore gestione dei cambiamenti tecnologici e sociali, nonché delle potenzialità offerte da uno spazio europeo di istruzione e formazione nell'ambito della mobilità delle persone che si formano e dei lavoratori, ma anche la necessità di un miglioramento nel settore delle pari opportunità. Queste proposte si sono concretizzate alla fine degli anni novanta con la creazione di programmi quali Socrate, Leonardo da Vinci e Gioventù.

Il *Trattato di Amsterdam*⁵⁷ (firmato il 2 ottobre del 1997 ed entrato in vigore dal 1999), infine, chiude questo primo periodo, definibile di “presa di coscienza” sull'importanza di una comune formazione professionale. Tale documento modifica i precedenti e si fa carico della politica comunitaria in materia di formazione professionale, evidenziando l'interesse per la formazione permanente. Dispone l'adeguamento delle strutture di formazione professionale ai cambiamenti del processo formativo, lo snellimento dei programmi di azione (evidenziati nel Programma Leonardo da Vinci) e, il coordinamento tra vari Stati attraverso obiettivi comuni contro l'esclusione sociale.

⁵⁶ Per approfondimenti si rimanda al sito
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM:c11024>

⁵⁷ Per approfondimenti si rimanda al sito
https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_of_amsterdam_it.pdf

2.1.1 La formazione professionale in Europa: dalla Strategia di Lisbona (2000) ai giorni nostri

Il percorso di definizione delle politiche europee sulla formazione professionale e l'identificazione di azioni di rielaborazione dei sistemi di istruzione conformi alle competenze richieste dal mercato del lavoro giungono ad una svolta a inizio del XXI secolo, quando vengono poste le basi per la cosiddetta “società della conoscenza”⁵⁸ basata sulla gestione dell'informazione e all'interno della quale conoscenze, saperi, competenze, capacità di apprendimento e abilità nell'analisi dei nuovi processi di produzione risultano risorse sociali fondamentali.

Principio ispiratore è quello del collegamento di tutti i processi innovativi: dalla formazione continua dei lavoratori e dei cittadini, a quelli legati al valore dell'innovazione dei processi di organizzazione sociali e decisionali per giungere al ruolo fondamentale svolto dall'innovazione tecnologica relativa all'avvento di internet.

A tal proposito l'Unione Europea, negli anni successivi all'entrata in vigore del Trattato di Maastricht (7 febbraio del 1992), ha redatto documenti, dichiarazioni, comunicati e pubblicazioni volti a onorare il valore della conoscenza, il suo accumularsi nel capitale umano individuale e del suo incessante ampliarsi lungo l'arco della vita al fine di conseguire obiettivi di carattere sia economico che sociale, attraverso la convalida del paradigma del lifelong learning. Tale paradigma cerca di offrire una soluzione al sistema economico europeo restituendo competitività attraverso una formazione iniziale e continua più flessibile destinata ai lavoratori al fine di sviluppare una cittadinanza attiva.

Questo processo storico-legislativo si è sviluppato tramite documenti chiave che l'Europa ha emanato nel corso di un ventennio. Riportiamo di seguito un quadro riassuntivo (Tab. 2.1) degli atti al fine di rendere più agevole e immediata la successiva analisi dei singoli documenti.

⁵⁸ «In termini generali, l'espressione “società della conoscenza” implica che il sapere e la conoscenza sono i parametri che dominano e condizionano la struttura e la composizione della società attuale, insieme alle merci e agli strumenti che determinano il benessere e il progresso dei popoli» (Lorente García, 2012, p. 31).

Tab. 2.1 I punti cardine del percorso di creazione del rapporto scuola e lavoro

I punti cardine del percorso di creazione del rapporto scuola e lavoro	
<p>Consiglio Europeo di Lisbona (23-24 marzo 2000)</p>	<p>Sono state decise le riforme economiche da adottare per fare di quella europea “un’economia basata sulla conoscenza”.</p> <p>Obiettivo dichiarato: diventare l’economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con i nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale.</p>
<p>Memorandum sull’Istruzione e la Formazione Permanente (30 ottobre del 2000)</p>	<p>È stato avviato il dibattito continentale circa il ripensamento delle nozioni di istruzione e formazione professionale in prospettiva lifelong-learning (istruzione e formazione permanente)</p>
<p>Consiglio Europeo di Stoccolma (23 e 24 marzo del 2001)</p>	<p>Sono stati definiti tre obiettivi strategici:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ migliorare la qualità e l’efficacia dell’educazione e della formazione nell’Unione Europea; ▪ facilitare l’accesso di tutti all’educazione e alla formazione; ▪ aprire i sistemi di educazione e formazione al mondo esterno.
<p>Incontro dei Direttori generali dell’istruzione e formazione professionale di Bruges (ottobre 2001).</p>	<p>Iniziativa che racchiude in sé l’idea condivisa di poter attivare una visione unica dell’istruzione e della formazione professionale; nonché, di promuovere il processo di miglioramento dei percorsi europei di VET (Vocational Education Training ovvero l’insieme dei percorsi formativi professionalizzanti) con lo scopo di consolidare il collegamento tra gli istituti di formazione e le imprese.</p>

<p>Consiglio Europeo di Barcellona (14 febbraio del 2002)</p>	<p>È stato definito il programma di lavoro “Istruzione e Formazione 2010” con attenzione all’istruzione scolastica, all’istruzione e formazione professionale, all’istruzione superiore e all’educazione degli adulti, con la definizione di obiettivi e politiche comuni.</p>
<p>Processo di Copenaghen: una cooperazione europea rafforzata in materia di istruzione e formazione professionale (29-30 novembre 2002)</p>	<p>È stata una delle prime iniziative sul rafforzamento della cooperazione, qualità e attrattiva europea in materia di istruzione e formazione professionale (IFP).</p> <p>Obiettivi dichiarati sono stati:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ maggiore cooperazione europea nelle priorità e negli strumenti della formazione professionale; ▪ rinforzo della dimensione europea; ▪ miglioramento della trasparenza, l’informazione e l’orientamento; ▪ riconoscimento delle competenze e delle qualifiche; ▪ promozione del controllo della qualità.
<p>Comunicato di Maastricht: sulle future priorità della cooperazione europea rafforzata in tema di istruzione e formazione professionale (14 dicembre 2004)</p>	<p>Sono stati rinforzati gli obiettivi posti dal Processo di Copenaghen.</p> <p>Sono stati avviati i lavori per la creazione dello strumento European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET).</p>
<p>Comunicato di Helsinki: sulla promozione di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale (5 dicembre 2006),</p>	<p>È stata riaffermata la prospettiva che l’istruzione e la formazione professionale sono strumenti essenziali per fornire ai cittadini le qualifiche necessarie nel mercato del lavoro e nella società della conoscenza.</p> <p>Sono stati promossi strumenti dell’Istruzione e Formazione Professionali quali Ecvet e Enqavet.</p>

<p>Decisione del Parlamento Europeo e del Consiglio (15 novembre 2006)</p>	<p>È stato istituito il Lifelong Learning Programme (LLP), in vigore dal 2007 al 2013, che ha sostituito, integrandoli in un unico programma, i precedenti programmi Socrates e Leonardo, attivi dal 1995 al 2006.</p>
<p>Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio che emanano il documento le “Competenze chiave per l’apprendimento permanente” (dicembre 2006)</p>	<p>Il documento individua otto competenze-chiave, essenziali per ciascun individuo in una società della conoscenza:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ comunicazione in madrelingua; ▪ comunicazione in lingue straniere; ▪ competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico; ▪ competenza digitale; ▪ imparare a imparare; ▪ competenze sociali e civiche; ▪ senso di iniziativa e di imprenditorialità; ▪ consapevolezza ed espressione culturali.
<p>Comunicato di Bordeaux del 26 novembre 2008 su un’accresciuta cooperazione europea sull’educazione e formazione</p>	<p>È stata esplicitata la creazione di legami forti tra i percorsi di istruzione e formazione professionale e il mercato del lavoro che si inserisce nell’ambito dell’iniziativa intitolata “Nuove competenze per nuovi lavori” la strategia dell’Unione Europea per portare il tasso di occupazione al 75% entro il 2020.</p>
<p>Consiglio Europeo di Bruxelles (12 maggio 2009)</p>	<p>È stato ripreso e aggiornato il precedente programma di “Istruzione e Formazione 2010” dando vita al nuovo programma “ET 2020”.</p> <p>Sono stati posti, altresì, quattro obiettivi strategici:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ fare in modo che l’apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà; ▪ migliorare la qualità ed efficacia dell’istruzione e della formazione;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva; ▪ incoraggiare la creatività e l'innovazione, compreso lo spirito imprenditoriale, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.
Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 18 giugno 2009 (2009/C 155/01)	È istituito lo strumento European Quality Assurance Reference Framework (EQARF), un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione.
Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 2009 (2009/C 155/02)	È istituito un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (European Credit System for Vocational Education and Training - ECVET), che delinea un quadro metodologico comune volto ad agevolare il trasferimento di crediti per i risultati dell'apprendimento tra sistemi di qualifiche o tra percorsi di apprendimento.
Comunicato di Bruges del 7 dicembre 2010 su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale per il periodo 2011-2020	<p>Sono stati previsti obiettivi strategici a lungo termine per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale per il periodo 2011-2020.</p> <p>È stato promosso l'apprendimento basato sul lavoro come strumento per lo sviluppo dell'identità professionale, per incrementare l'autostima e che consenta l'apprendimento sul posto di lavoro o al di fuori di questo, a tempo parziale o a tempo pieno, e che può, altresì, contribuire in maniera considerevole alla coesione sociale delle nostre società.</p>
Comunicazione della Commissione Europea del 3 marzo 2010 Strategia Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.	<p>Il documento presenta il programma dell'Unione Europea per la crescita e l'occupazione per il decennio in corso.</p> <p>È posto l'accento su una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva come mezzo per superare le carenze strutturali dell'economia</p>

	<p>europea, migliorarne la competitività e la produttività e favorire l'affermarsi di un'economia di mercato sociale sostenibile.</p>
<p>Comunicazione della Commissione Europea Ripensare: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici (20 novembre 2012)</p>	<p>È stato dichiarato come l'apprendimento sul lavoro e in particolare l'apprendistato e altri modelli duali contribuiscano a un passaggio più agevole dallo studio al lavoro.</p>
<p>Raccomandazione sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale del 20 dicembre 2012</p>	<p>Nel documento è espresso l'obbligo per gli Stati membri di istituire entro il 2018 modalità di convalida dell'apprendimento non formale e informale.</p>
<p>Raccomandazione del Consiglio Europeo, del 22 aprile 2013, sull'istituzione di una garanzia per i giovani</p>	<p>Con l'atto è stato presentato il Piano Garanzia Giovani. Nell'ambito del Piano, tutti gli Stati membri si sono impegnati a garantire che, entro quattro mesi dall'uscita dalla scuola o dalla disoccupazione, i giovani di età inferiore ai 25 anni possano ricevere un'offerta di lavoro, un'educazione continua o un apprendistato o tirocinio di qualità. Garanzia Giovani ha facilitato le riforme strutturali in tutti gli Stati membri, includendo significative riforme sull'apprendistato e sull'apprendimento basato sul lavoro.</p>
<p>Redazione del documento Work-Based Learning in Europe. Practices and Policy Pointers (giugno 2013)</p>	<p>Questo documento è un manuale che ha la prerogativa di identificare a livello europeo i migliori modelli di Work-Based Learning e le pratiche concrete realizzate al fine di raggiungere l'obiettivo, posto a Bruges (2010), di promuovere l'apprendimento basato tanto sui percorsi di istruzione e formazioni iniziali (IVET) che continua (CVET).</p>
<p>Dichiarazione del Consiglio European Alliance for Apprenticeships (15 ottobre 2013)</p>	<p>È stato precisato come i percorsi work-based sono strumenti efficaci per promuovere</p>

	<p>l'occupazione giovanile, grazie alla formazione di competenze richieste dal mercato del lavoro.</p> <p>È stata, pertanto, istituita la piattaforma "European Alliance for Apprenticeships" (EAfA) che rafforza e promuove a livello europeo la formazione on the job, l'istituto dell'apprendistato e più in generale la metodologia dell'alternanza scuola lavoro.</p>
<p>Ridefinizione per il periodo 2014-2020 del Programma d'azione comunitaria nel campo dell'apprendimento permanente, o Lifelong Learning Programme</p>	<p>Documento che ridefinisce il programma d'azione comunitaria nel campo dell'apprendimento permanente creato dall'Unione Europea nel 2006 e terminato nel 2013, costituendo il Programma Erasmus Plus.</p>
<p>High performance apprenticeship & work-based learning: 20 guiding principles" (2015)</p>	<p>Nella Guida sono state identificate 20 direttive per rafforzare i sistemi di apprendistato in tutta Europa per creare un futuro migliore per le giovani generazioni.</p>
<p>Conclusioni di Riga (20 giugno 2015)</p>	<p>Nel documento è stata riaffermata la promozione dei percorsi Work-Based Learning. È stato ribadito con forza il ruolo della formazione professionale e dell'apprendimento sul lavoro come leva sempre più importante nei nuovi orizzonti delle strategie europee anche rispetto alle nuove esigenze di giustizia sociale e di inclusione.</p>
<p>Relazione congiunta 2015 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020). Nuove priorità per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (15 dicembre 2015)</p>	<p>Sono stati definiti i principali sviluppi e le principali sfide nel sistema europeo di istruzione e formazione che hanno permesso l'identificazione dei nuovi settori prioritari e delle questioni concrete su cui intervenire fino al 2020.</p>
<p>"A New Skills Agenda for Europe" (10 giugno 2016)</p>	<p>È stato promosso l'ampio consenso verso gli apprendistati poiché efficaci strumenti per il</p>

	passaggio dalla scuola al lavoro e il potenziamento del coinvolgimento delle piccole e medie imprese.
<p>“Investing in Europe’s youth” (dicembre 2016)</p>	<p>Nel documento è stato identificato un pacchetto utile a sostenere i giovani composto di tre linee di azione per il miglioramento delle opportunità:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ di accesso all’occupazione; ▪ attraverso l’istruzione e la formazione; ▪ di solidarietà, mobilità per l’apprendimento e partecipazione.
<p>Good for Youth Good for Business. European Alliance for Apprenticeships (maggio 2017)</p>	<p>Con l’atto è stato definito un ambizioso programma fondato sulla realizzazione dell’apprendistato attraverso l’Apprenticeship Support Service, L’European Network of Public Employment Services, Erasmus Pro, che possa supportare la mobilità dell’apprendistato di lunga durata e una rete europea degli apprendisti, in collaborazione con la piattaforma European Youth Forum e con The Organising Bureau of European School Student Unions (OBESSU).</p>
<p>“Skills For The Labour Market” (29 settembre 2017)</p>	<p>Scheda informativa che si concentra sulle competenze richieste dal mercato del lavoro.</p>
<p>Progetto di relazione comune sull’occupazione della commissione e del consiglio che accompagna la comunicazione della Commissione sull’analisi annuale della crescita 2018 (22 novembre 2017)</p>	<p>Nel documento è stato approvato un nuovo pacchetto di raccomandazioni inerenti quattro ambiti chiave:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la promozione della domanda di manodopera, concretamente orientando la creazione di impiego, la fiscalità del lavoro ed il fissaggio dei salari; • il miglioramento delle capacità, abilità strutturali nei sistemi di educazione e

	<p>formazione, affrontando la disoccupazione giovanile e di lunga durata;</p> <ul style="list-style-type: none"> • il miglioramento del funzionamento dei mercati del lavoro, specialmente focalizzato alla riduzione della segmentazione del mercato lavoro ed il miglioramento delle misure attive del mercato e la mobilitazione; • la giustizia, la lotta alla povertà e la promozione dell'uguaglianza di opportunità.
--	---

Con il Consiglio Europeo di Lisbona svoltosi nel 2000, inizia la presa di coscienza che i percorsi di formazione professionale debbano essere omogeni e collegati con i cambiamenti in atto nel mercato del lavoro. E, altresì, posta in rilievo l'importanza dell'apprendimento sul luogo di lavoro che porterà a quel legame tra scuola e lavoro oggi promosso in Europa attraverso la metodologia del Work-Based Learning.

Il *Consiglio Europeo di Lisbona* si è posto l'obiettivo strategico di fare in modo che l'Unione Europea diventasse entro il 2010 l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con i nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale.

Per raggiungerlo ha predisposto diverse aree di indagine che includevano le politiche sociali e i settori rilevanti per la costruzione di una economia basata sulla conoscenza e per la modernizzazione del modello sociale europeo ed una strategia globale. Ciò era finalizzato a: i) predisporre il passaggio verso un'economia e una società basate sulla conoscenza, migliorando le politiche in materia di società dell'informazione, nonché accelerando il processo di riforma strutturale ai fini della competitività e dell'innovazione e completando il mercato interno; ii) modernizzare il modello sociale europeo, investendo nelle persone e combattendo l'esclusione sociale; iii) sostenere il contesto economico sano e le prospettive di crescita favorevoli, applicando un'adeguata combinazione di politiche macroeconomiche.

Il Consiglio, infatti, aveva ben chiaro le carenze da colmare e gli obiettivi da raggiungere, quali la riduzione del tasso di disoccupazione elevato, collegato agli

squilibri regionali di alcuni Stati, la scarsa partecipazione attiva delle donne all'interno del mercato del lavoro, il contenuto sviluppo e sostegno al settore dei servizi, la mancanza di qualifica nel settore delle tecnologie, soprattutto dell'informazione. L'impegno preso, in particolare per la formazione, riguardava:

- la definizione di uno spazio europeo della ricerca e dell'innovazione;
- l'esclusione sociale;
- la trasmissione a ogni cittadino delle competenze necessarie per vivere e lavorare nella società dell'informazione (premessa ovvia: lotta all'analfabetismo);
- la particolare attenzione ai disabili;
- la garanzia a tutte le scuole dell'Unione di accesso a Internet e alle altre risorse multimediali entro la fine del 2001; e a tutti gli insegnanti la capacità di utilizzo entro la fine del 2002;
- l'integrazione e maggiore coordinamento delle attività di ricerca;
- l'adeguamento dei sistemi europei di istruzione e formazione alle esigenze della società dei saperi;
- l'offerta di possibilità di apprendimento e formazione adeguate nelle diverse fasi della vita: giovani, adulti, disoccupati e persone occupate soggette al rischio dell'obsolescenza delle loro competenze;
- il dimezzamento entro il 2010 del numero dei giovani tra i 18 e i 24 anni in possesso del solo titolo di studio finale del primo ciclo di studi secondari;
- la definizione in un quadro europeo delle nuove competenze di base da fornire lungo l'arco della vita: competenze in materia di tecnologie dell'informazione⁵⁹, lingue straniere⁶⁰, cultura tecnologica, imprenditorialità⁶¹ e competenze sociali; nonché l'adozione entro il 2002 di provvedimenti atti a rimuovere gli ostacoli alla mobilità dei docenti, cercando di attirarne nella Comunità di alto livello;

⁵⁹ Le competenze digitali sono riviste nel 2017 con la terza versione del DigComp o "Quadro europeo della competenza digitale 2.1".

⁶⁰ Le competenze multilinguistiche sono riviste nel 2017 in un nuovo QCER (Quadro comune di riferimento per la conoscenza delle lingue in ambito europeo) per le lingue straniere.

⁶¹ Le competenze imprenditoriali riviste nel 2016 nel "Quadro europeo della competenza imprenditorialità" (EntreComp) con la finalità di promuovere lo spirito di iniziativa e la capacità di trasformare le idee in azione.

- la promozione della mobilità, contribuendo alla valutazione delle competenze acquisite sia negli istituti di insegnamento che presso i datori di lavoro.

Le conclusioni del Consiglio Europeo di Lisbona confermano che il buon esito della transizione ad un'economia e una società basate sulla conoscenza deve essere accompagnato da un orientamento verso l'istruzione e la formazione permanente. Pertanto, i sistemi europei di istruzione e di formazione sono posti al centro delle imminenti trasformazioni e dovranno anch'essi adeguarsi.

Per far fronte a questa finalità la Commissione delle Comunità Europee, riunita a Bruxelles il 30 ottobre del 2000, emana il *Memorandum sull'Istruzione e la Formazione Permanente*, che ha avviato il dibattito continentale circa il ripensamento delle nozioni di istruzione e formazione professionale in prospettiva *lifelong learning* (istruzione e formazione permanente) che abbraccia tutti gli ambiti della formazione che si acquisisce in qualsiasi fase della vita. Ciò si determina mediante un apprendimento non solo formale ma anche non formale e informale (*lifewide learning*). Il processo *lifelong learning* è definito attraverso sei messaggi chiave (Nuove competenze base per tutti; maggiori investimenti nelle risorse umane; innovazione nelle tecniche di insegnamento e di apprendimento; valutazione dei risultati di apprendimento; ripensamento dell'orientamento; apprendimento sempre più vicino a casa) che possono servire da quadro strutturato per un dibattito aperto sulla concreta attuazione dell'istruzione e della formazione permanente.

A partire dal 2000, pertanto, i Ministri dell'Istruzione dei differenti paesi dell'unione, raccogliendo l'invito di Lisbona, hanno seguito un percorso le cui tappe sono sotto descritte:

- Il *Consiglio Europeo di Stoccolma* del 23 e 24 marzo 2001 con la *Relazione del Consiglio (istruzione) per il Consiglio Europeo sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione*⁶², in cui sono stati definiti tre obiettivi strategici:

⁶² Per approfondimenti si rimanda al sito <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/2/2001/IT/2-2001-465-IT-1-0.Pdf>

- aumentare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione nell'Unione europea, compreso l'apprendimento basato sul lavoro;
- facilitare l'accesso ai sistemi di istruzione e di formazione;
- aprire i sistemi di istruzione e formazione al mondo esterno.

È doveroso, a tal proposito, menzionare l'*incontro dei Direttori generali dell'istruzione e formazione professionale di Bruges* (ottobre 2001)⁶³. L'iniziativa racchiude in sé l'idea condivisa di poter attivare una visione unica dell'istruzione e della formazione professionale, con la finalità di raggiungere l'obiettivo strategico definito a Lisbona, e promuovere, quindi, il processo di miglioramento dei percorsi europei di VET (Vocational Education Training, ovvero l'insieme dei percorsi formativi professionalizzanti) con lo scopo di consolidare il collegamento tra gli istituti di formazione e le imprese.

- Il *Consiglio europeo di Barcellona* del 14 febbraio 2002⁶⁴: evento di particolare importanza-perché definisce il programma di lavoro “Istruzione e Formazione 2010” con focus specifico sull'istruzione scolastica, sull'istruzione e formazione professionale, sull'istruzione superiore e sull'educazione degli adulti. All'interno del documento si riscontrano le azioni di tipo socio-economico e si recuperano le indicazioni di Stoccolma. Inoltre, si delineano le politiche da perseguire a livello globale e nazionale in termini di agevolazione del passaggio di istruzione e formazione, di convalida entro l'Unione Europea delle qualifiche/competenze acquisite, di relazione tra risorse formative e bisogni in vista anche di una arricchita attrattiva dell'offerta formativa nei confronti dei Paesi extra-Unione Europea e di impegno rivolto a far ottenere ai giovani una qualifica professionale entro il diciottesimo anno di età.

Tutto ciò rappresenta un traguardo socio-economico che riecheggia strenuamente nell'ultima parte dei lavori del *Consiglio* svoltisi il 15 e 16 marzo 2002, durante il quale è stato ricordato che l'istruzione e la formazione sono basilari per potenziare

⁶³ Per approfondimenti si rimanda al sito <http://www.cnos-fap.it/page/origini-e-sviluppi>

⁶⁴ Per approfondimenti si rimanda al sito <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32002G0223%2801%29>

il bagaglio di conoscenza di una persona e non sono ad uso esclusivo della dimensione professionale ma riguardano l'intero sistema persona.

Fondamentale, in senso cronologico, è il *Processo di Copenaghen: una cooperazione europea rafforzata in materia di istruzione e formazione professionale* (29-30 novembre 2002)⁶⁵, che rappresenta una delle prime politiche comunitarie che punta al rafforzamento della cooperazione, qualità e attrattiva europea in materia di Istruzione e Formazione Professionale (IFP) e mira a promuovere l'uso delle varie opportunità di formazione professionale nell'ambito dell'apprendimento permanente.

Obiettivi operativi sono il mantenimento della specificità dei sistemi di istruzione e formazione e il loro inserimento nella duplice prospettiva del contesto di apprendimento in tutto l'arco della vita che include quindi anche i contesti di apprendimento non formale e informali, attraverso il principio della trasparenza e fiducia reciproca; inoltre, viene prevista la creazione di un quadro di riferimento per il trasferimento dei crediti formativi relativi alle competenze acquisite (considerati nella duplice dimensione verticale – livello più alto di competenze professionale in uno specifico campo professionale – e orizzontale – ampliamento della gamma di competenze in conseguenza a mobilità geografica, all'incontro con culture diverse, ad esperienze professionali). È, infine, consolidato il ruolo, la formazione e l'aggiornamento delle competenze degli insegnanti e dei formatori della formazione professionale al fine di rendere più attrattiva la loro professione.

Con il *Comunicato di Maastricht sulle future priorità della cooperazione europea rafforzata in tema di istruzione e formazione professionale* (14 dicembre 2004) viene confermato il successo del processo di Copenaghen nella promozione della visibilità e dell'immagine dell'istruzione e formazione professionale a livello europeo e, allo stesso tempo, sono individuati gli obiettivi volti alla modernizzazione dei sistemi di istruzione e formazione professionale per contribuire a fare dell'Europa l'economia più concorrenziale e offrire a tutti i cittadini europei, che si tratti di giovani, lavoratori anziani, disoccupati o persone svantaggiate, le qualifiche e le competenze necessarie per integrarsi appieno nella

⁶⁵Per approfondimenti visionare
https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/copenhagen.pdf

nuova società basata sulla conoscenza e contribuire alla creazione di un maggior numero di posti di lavoro e di migliore qualità. Tali obiettivi hanno la finalità di potenziare l'immagine e l'attrattiva del percorso professionale per i datori di lavoro e i singoli per accrescere la partecipazione all'istruzione e formazione professionale; ma, anche, fornire livelli elevati di qualità e innovazione nei sistemi di istruzione e formazione professionale a vantaggio di tutti coloro che apprendono, al fine di rendere l'istruzione e la formazione professionale europee concorrenziali su scala globale; incrementare il rapporto fra l'istruzione e formazione professionale e l'esigenza di una mano d'opera altamente qualificata da parte del mercato del lavoro nel contesto dell'economia basata sulla conoscenza e soprattutto, dato il notevole impatto dei mutamenti demografici, l'aggiornamento e lo sviluppo delle competenze dei lavoratori anziani; infine, supportare le esigenze della mano d'opera scarsamente qualificata (nell'Unione Europea circa 80 milioni di persone di età compresa fra i 25 e i 64 anni) e dei gruppi svantaggiati allo scopo di realizzare la coesione sociale e di accrescere la partecipazione al mercato del lavoro.

Inoltre, con il Comunicato di Maastricht, sono stati avviati i lavori per l'elaborazione dello strumento dell'European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)⁶⁶, strumento che avrebbe permesso agli studenti/lavoratori in formazione di trarre vantaggio dai risultati raggiunti nei percorsi di studio, nel passaggio da un sistema di istruzione ad un altro in Europa. Ciò sarebbe stato possibile dalla creazione di un modello basato sulle competenze e sui risultati raggiunti. I Ministri hanno previsto, per la sua applicazione pratica, la definizione di accordi volontari tra gli istituti di istruzione e formazione professionale europei, incentivando, di conseguenza, la mobilità degli studenti in formazione.

*Il Comunicato di Helsinki sulla promozione di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale (5 dicembre 2006)*⁶⁷, invece, ha

⁶⁶ Traduzione in italiano "Sistema Europeo di Trasferimento di Crediti nell'Istruzione e Formazione Professionale".

⁶⁷ Per approfondimenti visionare

https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_post_secondaria/allegati/com_helsinki_it.pdf

rafforzato la prospettiva che l'istruzione e la formazione professionale possano diventare strumenti essenziali per fornire ai cittadini le qualifiche necessarie per il mercato del lavoro e per la società della conoscenza. Inoltre, ha posto l'attenzione sulla promozione degli strumenti dell'istruzione e formazione professionale tra i quali l'Europass, il Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente⁶⁸, l'European Credit System for Vocational Education and Training e l'European Network for Quality Assurance in Vocational Education and Training.

Infine, ha proposto azioni per migliorare priorità quali l'immagine, lo status, l'attrattiva e la qualità dell'istruzione e della formazione professionale; per sviluppare, testare e attuare strumenti europei comuni per l'istruzione e la formazione professionale, in modo che siano operativi entro il 2010; per adottare un approccio sistematico al rafforzamento dell'apprendimento reciproco e della cooperazione, in particolare con l'uso di dati e indicatori coerenti e comparabili; per coinvolgere tutte le parti interessate nell'attuazione del processo di Copenaghen.

Al Comunicato di Helsinki si affiancano, rispettivamente a novembre e a dicembre 2006:

- il *Programma d'azione comunitaria nel campo dell'apprendimento permanente, o Lifelong Learning Programme (LLP)*⁶⁹ con decisione del Parlamento europeo e del Consiglio il 15 novembre 2006, che riunisce al suo interno tutte le iniziative di cooperazione europea nell'ambito dell'istruzione e della formazione dal 2007 al 2013.

Il Lifelong Learning Programme ha sostituito, integrandoli in un unico programma, i precedenti programmi Socrates e Leonardo, attivi dal 1995 al 2006, e viene articolato in cinque sottoprogrammi:

⁶⁸ Raccomandazione 2008/C111/01 modificata in C189/03 nel maggio 2017. I nuovi descrittori del Quadro italiano delle qualificazioni dell'8 gennaio 2018 si integrano, quindi, anche con altri strumenti europei rivisitati come l'Europass o "Passaporto europeo delle competenze" (Decisione 2018/646 dell'aprile 2018 che modifica la 2004/2241), con i cinque documenti utili per la presentazione delle proprie competenze e qualificazioni attraverso format europei standardizzati: curriculum vitae, passaporto delle lingue, formazione in mobilità per le esperienze all'estero, supplemento di certificato e supplemento di diploma per agevolare la comprensione dei titoli di studio nello spazio economico europeo.

⁶⁹ Per approfondimenti si rimanda al sito http://www.programmallp.it/index.php?id_cnt=30.

- Comenius, che ha la finalità di interessare tutte le persone coinvolte nel processo dell'istruzione scolastica e pre-scolastica;
- Erasmus, indicato soprattutto per rispondere alle esigenze didattiche e di apprendimento di tutte le figure appartenenti all'istruzione superiore e all'alta formazione;
- Leonardo da Vinci, che coinvolge tutte le persone dell'istruzione e formazione professionale e continua (non di terzo livello);
- Grundtvig, programma finalizzato a colmare le esigenze di apprendimento degli adulti;
- Jean Monet, che sostiene le istituzioni e le attività nel campo dell'integrazione europea. È finalizzato alla cooperazione politica e all'innovazione nel settore dell'apprendimento permanente, alla promozione delle TIC, alla diffusione e all'utilizzo dei risultati delle azioni sostenute dal programma, nonché allo scambio di buone prassi.

Sono stati, altresì, riproposti altri programmi utili alla cittadinanza europea in toto, quali Gioventù in azione, Media 2007, Cultura 2007, L'Europa per i cittadini.

- La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio esplicitata nel documento “*Competenze chiave per l'apprendimento permanente*” (dicembre 2006⁷⁰) ha scopo di esortare i governi dell'Unione Europea affinché l'insegnamento e l'apprendimento delle competenze chiave siano parte integrante delle loro strategie di apprendimento permanente. La Raccomandazione individua otto competenze chiave essenziali per ciascun individuo in una società della conoscenza: Comunicazione in madrelingua; Comunicazione in lingue straniere; Competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico; Competenza digitale; Imparare a imparare; Competenze sociali e civiche; Senso di iniziativa e di imprenditorialità; Consapevolezza ed espressione culturali. Le suddette definiscono lo strumento “Competenze chiave per l'apprendimento permanente — Un quadro di riferimento europeo” utile agli Stati membri per assicurare

⁷⁰ Competenze chiave per l'apprendimento permanente aggiornate dalla Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 (2018/C189/01). Per maggiori approfondimenti si rimanda al sito [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT)

l'istruzione e la formazione iniziale a tutti gli studenti, nonché le strategie adatte per sviluppare le competenze chiave necessarie per la formazione dei giovani alla vita adulta e per ulteriori occasioni di apprendimento, anche durante la vita lavorativa. Inoltre, lo strumento auspica il sostegno di tutti quei giovani che a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, necessitano di aiuto per affermare le loro potenzialità.

Al Comunicato di Helsinki fa seguito il *Comunicato di Bordeaux del 26 novembre 2008 su un'accresciuta cooperazione europea sull'educazione e formazione*⁷¹. In questa occasione, si introduce un nuovo obiettivo: il rafforzamento dei legami tra i percorsi di istruzione e formazione professionale e il mercato del lavoro. Ciò si inserisce nell'ambito dell'iniziativa intitolata "Nuove competenze per nuovi lavori" la strategia dell'Unione Europea per portare il tasso di occupazione al 75% entro il 2020.

A questo proposito si reputa opportuno menzionare altri documenti che hanno sviluppato le finalità promosse dal Comunicato di Bordeaux (2008). Tra questi segnaliamo:

- il *Consiglio Europeo di Bruxelles* (12 maggio 2009) che ha ripreso e aggiornato il precedente programma di "Istruzione e Formazione 2010" dando vita al nuovo programma "ET 2020⁷²", esplicitando a tutti gli Stati membri quattro obiettivi strategici da raggiungere entro il 2020 attraverso la cooperazione nell'istruzione e nella formazione:
 - fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà;
 - migliorare la qualità ed efficacia dell'istruzione e della formazione;
 - promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva;
 - incoraggiare la creatività e l'innovazione, compreso lo spirito imprenditoriale, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.

⁷¹ Per approfondimenti visionare http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/bordeaux_en.pdf

⁷² Per approfondimenti si rimanda al sito http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_it

- La *Raccomandazione del 18 giugno 2009 (2009/C 155/01) sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale*, emanata dal Parlamento Europeo e dal Consiglio⁷³. Nell'occasione, per potenziare l'efficacia dell'istruzione e della formazione, è stato definito l'European Quality Assurance Reference Framework (EQARF), un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione.
- Infine, ricordiamo, la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 2009 (2009/C 155/02) sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET)*⁷⁴ del 18 giugno 2009. Con detto atto è istituito un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (European Credit System for Vocational Education and Training - ECVET), che delinea un quadro metodologico comune volto ad agevolare il trasferimento di crediti per i risultati dell'apprendimento tra sistemi di qualifiche o tra percorsi di apprendimento; inoltre incentiva la mobilità legata allo studio durante la prima formazione professionale, facilitando il riconoscimento nel paese d'appartenenza del lavoratore dei risultati formativi ottenuti all'estero, grazie ai learning outcomes (LO) acquisiti all'estero (ossia delle conoscenze, qualificazioni e competenze: knowledge, skills and competence "KSC"), e al mutuo accordo tra agenti nazionali ed europei attivi nel settore della formazione.

Il *Comunicato di Bruges del 7 dicembre 2010 su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale per il periodo 2011-2020* ha la peculiarità di proporre una serie di obiettivi a breve termine per un periodo compreso tra il 2011 e il 2014 che prevedono azioni concrete in materia di educazione e formazione fino al 2020. In particolare si intende migliorare la qualità e l'efficacia dell'educazione e della formazione; rendere la formazione permanente e la mobilità una realtà; nell'incrementare la creatività, l'innovazione e l'imprenditorialità in tutti i livelli dell'educazione e della formazione; promuovere

⁷³ Per approfondimenti visionare

http://www.isfol.it/eqavet/Raccomandazione_garanzia_qualita_istruzione_formazione.pdf

⁷⁴ Per approfondimenti si rimanda al sito [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(02)&from=EN)

l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva. Tutto ciò nell'ottica che l'istruzione e la formazione professionale raggiungano, di conseguenza, il duplice obiettivo di contribuire all'occupabilità e alla crescita economica e di rispondere alle grandi sfide della società, in particolare la promozione della coesione sociale.

È sottolineato, anche, il ruolo fondamentale della formazione professionale per garantire la sostenibilità e l'eccellenza dell'istruzione e formazione professionale. Infatti, per preservare la sua posizione di massimo esportatore mondiale di prodotti industriali, l'Europa ha bisogno di un'istruzione e formazione professionale di livello mondiale. Ulteriore concetto espresso è che nella società della conoscenza, le conoscenze e le competenze professionali sono importanti quanto quelle accademiche per far fronte alle esigenze di oggi (flessibilità, adeguamento alla nuova morfologia del lavoro; settori produttivi emergenti, adattabilità delle competenze) e di domani (invecchiamento della popolazione, sostenibilità, ancora massima mobilità, miglior impiego delle risorse disponibili).

È promosso l'apprendimento basato sul lavoro come uno strumento per accrescere il potenziale sia dei giovani in fase di educazione che dei lavoratori. Tale componente contribuisce in maniera sostanziale allo sviluppo di un'identità professionale e può incrementare l'autostima di coloro che potrebbero altrimenti considerare la propria vita un fallimento. L'apprendimento sul posto di lavoro consente a chi ha un'occupazione di sviluppare il proprio potenziale pur continuando a percepire il proprio salario. Pertanto, un'istruzione e formazione professionale efficaci che consentano l'apprendimento sul posto di lavoro o al di fuori di questo, a tempo parziale o a tempo pieno, possono altresì contribuire in maniera considerevole alla coesione sociale delle società europee.

Inoltre, la Commissione Europea, con la Comunicazione del 3 marzo 2010, istituisce *Strategia Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*⁷⁵.

La Strategia Europa 2020 è il programma per la crescita e per l'occupazione dell'Unione Europea per il decennio in corso. Nel documento è posta l'attenzione

⁷⁵ Per approfondimenti si rimanda al sito <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:IT:PDF>

su una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva come mezzo per superare le carenze strutturali dell'economia europea, migliorarne la competitività e la produttività e favorire l'affermarsi di un'economia di mercato sociale sostenibile.

Gli obiettivi inerenti alla formazione, suddivisi per aree, sono:

- Occupazione
Aumentare il tasso di occupazione del 75% per la fascia di età compresa tra i 20 e i 64 anni
- Ricerca e sviluppo (R&S)
Investire il 3% del PIL dell'Unione Europea in ricerca e sviluppo
- Istruzione
Ridurre il tasso di abbandono scolastico al di sotto del 10% e aumentare almeno fino al 40% le persone (di età compresa tra 30 e 34 anni) con un diploma d'istruzione superiore.

Sono sollecitati, in particolare, l'apprendimento basato sul lavoro attraverso la promozione di strategie quali tirocini, apprendistato, sistema duale ecc., per fronteggiare le crescenti sfide di una società complessa, diversificata come quella nella quale stiamo vivendo.

L'importanza dell'apprendimento sul lavoro è stata sottolineata con la Comunicazione della Commissione Europea *Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici* (20 novembre 2012)⁷⁶.

La Comunicazione dichiara, infatti, come l'apprendimento sul lavoro, e in particolare l'apprendistato e altri modelli duali, contribuiscano a un passaggio più agevole dallo studio al lavoro, richiedendo però un quadro normativo chiaro, ruoli definiti per i diversi attori e debbano costituire parte integrante del sistema di istruzione complessivo. L'approccio alla base del sistema duale, ossia formazione in aula con parallela esperienza pratica sul lavoro, ha un ruolo potenzialmente importante da svolgere a livello terziario.

Per raggiungere tale finalità, occorre rinnovare sistematicamente i curricula, aggiornare costantemente i metodi e le tecniche di insegnamento e coinvolgere

⁷⁶ Per approfondimenti si rimanda al sito <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=RO>

attivamente le imprese, in particolare le piccole e medie imprese. L'istruzione e la formazione professionale devono essere in grado di rispondere alla domanda di abilità professionali avanzate, adattate al contesto economico regionale; devono, inoltre, consentire l'accesso all'istruzione superiore a coloro che lo desiderano e permettere di migliorare o aggiornare le proprie abilità a coloro che hanno bisogno di riprendere un percorso di apprendimento.

Le citate abilità professionali non si acquisiscono più soltanto attraverso percorsi formali ma anche attraverso una formazione di tipo non formale e informale, come dichiarato dal Consiglio dell'Unione Europea con la *Raccomandazione sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*⁷⁷ del 20 dicembre 2012. Nel documento si sottolinea che entro il 2018 gli Stati membri devono istituire modalità per la convalida dell'apprendimento non formale e informale.

Occupazione, formazione permanente, apprendistato e tirocinio per i giovani di età inferiore ai 25 anni, sono promossi dal Consiglio Europeo con la *Raccomandazione del 22 aprile 2013 per l'istituzione di una garanzia per i giovani*⁷⁸, attraverso il piano Garanzia Giovani. Infatti, nell'ambito del Piano, tutti gli Stati membri si sono impegnati a garantire che, entro quattro mesi dall'uscita dalla scuola o dalla disoccupazione, i giovani di età inferiore ai 25 anni ricevano un'offerta di lavoro, un'educazione continua o un apprendistato o tirocinio di qualità. Garanzia Giovani ha facilitato le riforme strutturali in tutti gli Stati membri, includendo significative riforme sull'apprendistato e sull'apprendimento basato sul lavoro. The Youth Employment Initiative fornisce sostegno finanziario all'attuazione di Garanzia Giovani.

Altro documento importante redatto dalla Commissione Europea è il *Work-Based Learning in Europe. Practices and Policy Pointers* (giugno 2013). Questo documento è un manuale che ha la prerogativa di identificare a livello europeo i migliori modelli di Work-Based Learning e le pratiche concrete realizzate al fine di raggiungere l'obiettivo, posto a Bruges (2010), di promuovere l'apprendimento

⁷⁷ Per approfondimenti si rimanda al sito [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=ES)

⁷⁸ Per approfondimenti si rimanda al sito http://www.garanziegiovani.gov.it/ScopriComeFunziona/Documents/Raccomandazione_22_aprile_2013.pdf

basato tanto sui percorsi di istruzione e formazione iniziale (IVET) che continua (CVET).

Inoltre, all'interno della *Dichiarazione del Consiglio European Alliance for Apprenticeships*⁷⁹ (15 ottobre 2013), espressione congiunta delle parti sociali europee (ETUC, BusinessEurope, UEAPME e CEEP), della Commissione europea e della Presidenza del Consiglio dell'Unione Europea, è stata promossa la piattaforma "European Alliance for Apprenticeships" (EAfA)⁸⁰, con la finalità di rafforzare e promuovere a livello europeo la formazione on the job, l'istituto dell'apprendistato e più in generale la metodologia dell'alternanza scuola lavoro. Nella Dichiarazione è stato precisato come i percorsi Work-Based siano strumenti efficaci per promuovere l'occupazione giovanile, grazie alla formazione di competenze richieste dal mercato del lavoro «[...] con lo scopo di diminuire il rischio di abbandono dei percorsi scolastici da parte degli studenti più deboli, incrementandone la motivazione e consentendo loro il conseguimento del diploma in percorsi non tradizionali e l'inserimento sociale e lavorativo» (Torre, 2016, p. 138).

L'azione dell'Unione Europea si diversifica nel 2013: da un lato lancia la piattaforma "*European Alliance for Apprenticeships*" (EAfA) che, come appena detto, rafforza e promuove a livello comunitario la formazione on the job; parallelamente, ridefinisce il Programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente, o Lifelong Learning Programme (LLP), creato nel 2006 e terminato nel 2013, proponendo per il periodo 2014-2020 il *Programma Erasmus Plus*⁸¹, che si occupa dell'Istruzione, della Formazione, della Gioventù e dello Sport.

La parola d'ordine diventa, quindi, dal 2013, "More Work-Based Learning". Tale prospettiva diventa pilastro principale nei successivi documenti emanati.

⁷⁹ Per approfondimenti visionare il sito

<http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2014986%202013%20INIT>

⁸⁰ Per approfondimenti si rimanda al sito <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1147>

⁸¹ Regolamento (UE) n. 1288/2013 del Parlamento europeo e del Consiglio, dell'11 dicembre 2013, che istituisce "Erasmus+": il programma dell'Unione per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport e che abroga le decisioni n. 1719/2006/CE, n. 1720/2006/CE e n. 1298/2008/CE Testo rilevante ai fini del SEE.

[<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32013R1288>].

*L'High performance apprenticeship & work-based learning: 20 guiding principles*⁸², elaborato dalla Commissione Europea nel 2015, prende spunto dal lavoro di revisione delle priorità strategiche del working group ET 2020, e identifica 20 linee guida per rafforzare i sistemi di apprendistato in tutta Europa con l'obiettivo di costruire un futuro migliore per le giovani generazioni.

I principi guida rispondono a quattro sfide politiche ritenute importanti per affrontare la promozione dell'apprendistato e altre forme di apprendimento basato sul lavoro: il coinvolgimento della governance nazionale e delle parti sociali; il sostegno alle imprese, in particolare alle piccole e medie imprese, che offrono l'apprendistato; l'attrattiva dell'apprendistato e il migliore orientamento professionale; la garanzia della qualità nell'apprendimento basato sul lavoro.

L'apprendimento basato sul lavoro (Work-Based Learning), definito dalla guida, è un aspetto chiave dell'istruzione e della formazione professionale ed è direttamente collegato al suo obiettivo di aiutare gli studenti ad acquisire conoscenze, abilità e competenze con rilevanza diretta nel mercato del lavoro. Il Work-Based Learning può definirsi in diverse forme come, ad esempio, l'istruzione e la formazione professionale scolastica con formazione sul posto di lavoro o l'apprendimento basato sul lavoro a scuola, compresa la simulazione. Il documento, in particolare, si concentra sugli apprendistati. Infatti, essi si combinano formalmente e alternano la formazione aziendale con l'istruzione e conducono, all'avvenuto completamento del percorso, ad una qualifica riconosciuta a livello nazionale. Molto spesso c'è una relazione contrattuale tra il datore di lavoro e l'apprendista che è pagato per il suo lavoro. I 20 principi-guida sono una fonte di ispirazione sia per l'apprendistato che per la cultura basata sul lavoro. I principi, suddivisi in aree, riguardano:

- il Governo nazionale ed il coinvolgimento di partner sociali (principi da 1 a 5);
- l'appoggio a società, in particolare piccole e medie imprese, che offrono apprendistati (principi da 6 a 10);
- il miglioramento dell'attrattiva verso gli apprendistati e l'orientamento alla carriera (principi da 11 a 15);

⁸² Per approfondimenti visionare il sito http://www.cedefop.europa.eu/files/2_12_2_appr_20principles_en.pdf

- la garanzia di qualità nel Work-Based Learning (principi da 16 a 20).

La promozione dei percorsi Work-Based Learning è rinforzata dalle *Conclusioni di Riga* (20 giugno 2015)⁸³ «[...] dove si ribadisce con forza il ruolo della formazione professionale e dell'apprendimento sul lavoro come leva sempre più importante nei nuovi orizzonti delle strategie europee anche rispetto alle nuove esigenze di giustizia sociale e di inclusione» (Marcone, 2017a, p. 337) e dove si stabiliscono i cinque risultati attesi a medio termine in materia di istruzione e formazione professionale. Questi costituiranno, altresì, gli obiettivi principali alla base dell'agenda per la modernizzazione dell'istruzione e formazione professionale nel periodo 2015-2020:

- 1° promuovere l'apprendimento basato sul lavoro in tutte le sue forme, con particolare attenzione all'apprendistato, coinvolgendo le parti sociali, le imprese, le camere e i fornitori di istruzione e formazione professionale, stimolando l'innovazione e l'imprenditorialità;
- 2° sviluppare ulteriormente i meccanismi di garanzia dell'istruzione e formazione professionale in linea con la raccomandazione EQAVET e, come parte di sistemi di garanzia della qualità, stabilire cicli continui di informazione e valutazione nei sistemi di IVET e CVET basati sui risultati dell'apprendimento;
- 3° migliorare l'accesso all'istruzione e formazione professionale e alle qualifiche per tutti attraverso sistemi più flessibili e aperti, offrendo, in particolare, servizi di orientamento efficienti e completi e convalidando l'apprendimento non formale e informale;
- 4° fornire un ulteriore impulso alle competenze chiave nei curricula dell'istruzione e formazione professionale e offrire opportunità più efficaci per acquisire o sviluppare queste competenze attraverso I-IFP e C-IFP;
- 5° introdurre approcci sistematici e opportunità per lo sviluppo professionale iniziale e continuo di insegnanti, formatori e mentori dell'istruzione e formazione professionale sia nel settore dell'istruzione sia in quello lavorativo.

⁸³ Per approfondimenti visionare il sito ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=16008&langId=it

Nella *Relazione congiunta 2015 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020)*. *Nuove priorità per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione*⁸⁴, del 15 dicembre 2015, la Commissione Europea definisce, invece, i principali sviluppi e le principali sfide nel sistema europeo di istruzione e formazione che hanno permesso l'identificazione dei nuovi settori prioritari e delle questioni concrete su cui si lavorerà fino al 2020.

I nuovi settori prioritari sono:

- conoscenze, capacità e competenze significative e di alta qualità, sviluppate grazie all'apprendimento permanente con particolare attenzione ai risultati per l'occupabilità, l'innovazione, la cittadinanza attiva e il benessere;
- istruzione inclusiva, uguaglianza, equità, non discriminazione e promozione delle competenze civiche;
- istruzione e formazione aperte e innovative, anche attraverso una piena adesione all'era digitale;
- forte sostegno agli insegnanti, ai formatori, ai dirigenti scolastici e ad altro personale del settore dell'istruzione;
- trasparenza e riconoscimento di competenze e qualifiche per facilitare la mobilità di studenti e lavoratori;
- investimenti sostenibili, qualità ed efficienza dei sistemi di istruzione e formazione.

Tra i più recenti documenti emanati dalla Commissione Europea si segnalano *A New Skills Agenda for Europe*⁸⁵ (10 giugno 2016) e *Skills For The Labour Market*⁸⁶ (29 settembre 2017) nei quali è evidenziato, come dato di largo consenso, che la disponibilità più ampia di apprendistati di alta qualità sarebbe un strumento effettivo per migliorare le transizioni sostenibili da scuola a lavoro in molti Stati membri e, pertanto, hanno bisogno di essere intensificati gli sforzi per persuadere aziende e società, principalmente piccole e medie imprese, ad investire tempo e

⁸⁴ Per approfondimenti visionare il sito

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A52015XG1215%2802%29>

⁸⁵ Per approfondimenti visionare il sito

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EN>

⁸⁶ Per approfondimenti si rimanda al sito https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/european-semester_thematic-factsheet_skills-for-labour-market_en_0.pdf

soldi nei giovani studenti, al fine di far loro sviluppare competenze utili rispetto alle richieste del mercato del lavoro, per promuovere l'occupabilità, la competitività e la crescita in Europa.

In particolare, nel documento *New Skills Agenda for Europe* si invoca un impegno comune per attuare riforme apportando un valore aggiunto maggiore mediante tre filoni di attività principali:

- 1° accrescere la qualità e la pertinenza della formazione delle competenze;
- 2° rendere le competenze e le qualifiche più visibili e comparabili;
- 3° migliorare l'analisi del fabbisogno di competenze e le informazioni correlate per migliorare le scelte professionali.

Fa seguito, nel dicembre 2016, la comunicazione *Investing in Europe's youth*⁸⁷, con la quale la Commissione Europea ha proposto, per sostenere i giovani, un pacchetto composto da tre linee di azione:

- Migliori opportunità di accesso all'occupazione;
- Migliori opportunità attraverso l'istruzione e la formazione;
- Migliori opportunità di solidarietà, mobilità per l'apprendimento e partecipazione.

L'efficacia delle azioni promosse nei documenti precedentemente descritti è stata evidenziata nel più recente documento *Good for Youth Good for Business. European Alliance for Apprenticeships* (maggio 2017). La Commissione Europea, infatti, ha sottolineato il successo dell'iniziativa Garanzia Giovani per la ristrutturazione dell'apprendistato e la realizzazione di percorsi di alternanza tra scuola e lavoro e della piattaforma European Alliance for Apprenticeships per lo sviluppo dell'apprendistato attraverso il modello del Work-Based Learning. Inoltre, la Commissione Europea ha lanciato, in prospettiva futura, un programma ambizioso per sostenere l'apprendistato negli Stati membri, attraverso la creazione nel 2017 dell'Apprenticeship Support Service, che promuove la condivisione delle conoscenze, la costruzione di reti e l'identificazione dell'"apprendimento comparativo", ispirati all'European Network of Public Employment Services. Questo è un quadro che rappresenta l'efficacia e la qualità dell'apprendistato

⁸⁷ Per approfondimenti si rimanda al sito <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=950&langId=en>

europeo basato sul lavoro dei partner sociali europei e del Advisory Committee on Vocational Training (ACVT). Infine, si segnala che è di prossimo avvio il programma Erasmus Pro per supportare la mobilità dell'apprendistato di lunga durata. Sono previsti ulteriori piani che includeranno la definizione di una rete europea degli apprendisti, in collaborazione con la piattaforma European Youth Forum e con The Organising Bureau of European School Student Unions (OBESSU).

Il 22 novembre 2017 la Commissione Europea, con il *Progetto di relazione comune sull'occupazione della commissione e del consiglio che accompagna la comunicazione della Commissione sull'analisi annuale della crescita 2018*⁸⁸, ha approvato un nuovo pacchetto di raccomandazioni con quattro punti chiave al fine di incoraggiare gli Stati membri a intensificare gli sforzi per:

- promuovere la domanda di manodopera, concretamente orientando la creazione di impiego, la fiscalità del lavoro ed il fissaggio dei salari;
- migliorare le capacità, abilità strutturali nei sistemi di educazione e formazione, affrontando la disoccupazione giovanile e di lunga durata;
- migliorare il funzionamento dei mercati del lavoro, specialmente focalizzato nella riduzione della segmentazione del mercato lavoro ed il miglioramento delle misure attive del mercato e la mobilitazione;
- la giustizia, la lotta alla povertà e la promozione dell'uguaglianza di opportunità.

2.2 I modelli della Formazione Professionale e dell'alternanza in Europa

Il processo di formazione lifelong learning e il potenziamento della formazione professionale con la metodologia dell'apprendimento sui luoghi di lavoro (Work-Based Learning), rappresentano, dal Comunicato di Bruges (2010) fino ai più recenti documenti, il minimo comun denominatore all'interno delle differenti politiche educative e dei sistemi di istruzione degli Stati membri dell'Unione Europea.

⁸⁸ Per approfondimenti visionare il sito <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/46f59c96-cf89-11e7-a7df-01aa75ed71a1/language-it>

La Commissione Europea ha individuato tre principali modelli nei percorsi professionali iniziali, definendoli sia nel documento *Work-Based Learning in Europe. Practices and Policy Pointers* (giugno 2013), che nello studio *Dual education: a bridge over troubled waters?* (2014), ma anche nel più recente documento *Good for Youth Good for Business. European Alliance for Apprenticeships* (maggio 2017):

- *il modello dell'Apprendistato (apprenticeships)*: gli studenti sono legati alle imprese, dove svolgono la pratica, attraverso un contratto a tempo determinato ricevendo un compenso. La formazione è basata su un piano prestabilito e alla fine del percorso gli apprendisti ottengono una certificazione (qualifica) riconosciuta a livello nazionale. Il sistema duale costruito intorno all'apprendistato è espresso attraverso la dualità delle sedi di apprendimento (schools/VET-providers and training companies) con la corresponsabilità di fornire competenze teorico-pratiche agli studenti in formazione e dualità degli attori pubblici e privati che gestiscono le politiche e la pratica dei percorsi di istruzione e formazione professionale;
- *il modello basato sulla scuola e sull'apprendimento sul lavoro (on the job) o alternance training*: gli studenti all'interno dei loro percorsi di studio svolgono stage o tirocini formativi (traineeships) per assumere il titolo finale. Essi possono essere obbligatori o facoltativi ma hanno la finalità di favorire il passaggio dalla scuola al mondo del lavoro. In uno schema di Work-Based e School-Based la formazione può avvenire su base settimanale, mensile o annuale;
- *il modello work-based learning o apprendimento sui luoghi di lavoro* che riguarda l'acquisizione di conoscenze e abilità con lo svolgimento di compiti all'interno di un contesto professionale o in un istituto di istruzione e formazione professionale (VET institution), attraverso la modalità "simulata" basata su laboratori, lavori su progetto o vere e proprie simulazioni. «L'obiettivo è quello di ricreare un contesto di lavoro che imiti il più possibile quello "reale" per facilitare la formazione di competenze progettuali, operative e relazionali in grado di allenare gli studenti a gestire contatti con aziende o clienti reali e sviluppare così anche competenze di tipo imprenditoriale. In

questo modello, scuole o centri di formazione hanno la responsabilità formativa principale e sono dotate di laboratori scolastici, cucine e ristoranti, o utilizzano spazi e attrezzature di imprese» (Salatin, 2016; Marcone, 2016, 2017a).

Inoltre, ulteriore elemento comune a tutti i sistemi di formazione professionali europei è che la metodologia Work-Based Learning può essere utilizzata in un'ottica lifelong learning sia all'interno della Formazione Professionale Iniziale o Initial Vocational Educational Training (FPI o IVET), sia nella Formazione Professionale Continua o Continuing Vocational Training (FPC o CEVT) o, ancora, all'interno dei percorsi scolastici "tradizionali". Gli elementi che caratterizzano le due metodologie formative sono:

- la formazione professionale iniziale (FPI) ingloba i distinti programmi, livelli ed iniziative che perseguono il conseguimento di competenze basilari, la promozione professionale e/o l'inserimento nel mercato di lavoro. Tanto la formazione professionale formale come quella l'occupazionale si considerano all'interno di questo schema.

- la formazione professionale continua (FPC) è finalizzata all'abilitazione dei lavoratori ed al miglioramento della competitività. (Fernández-Raigoso Castaño, 2002, p. 109)

La sostanziale diversità tra i due momenti di formazione sono, rispettivamente, i destinatari della stessa e il modo con cui viene organizzato il "momento pratico" della Formazione Professionale Iniziale. Nel primo caso i destinatari della Formazione Professionale Iniziale sono i giovani. Essi sono definiti nella duplice prospettiva di studenti interessati a ultimare il loro percorso di istruzione e formazione o coloro i quali hanno deciso per una formazione direttamente indirizzata all'ingresso del mondo del lavoro. Nella Formazione Professionale Continua, invece, destinatari sono i lavoratori. In questo caso consideriamo sia i lavoratori con un contratto di lavoro, quindi con la necessità di alcuni momenti di formazione specifica inerente alla mansione attribuita o, parallelamente, la formazione destinata a quel bacino di lavoratori che devono ridefinire le competenze professionali per reinserirsi nel mercato del lavoro.

L'estrema eterogeneità dei sistemi europei di percorsi di istruzione e formazione professionale ha comportato la realizzazione di percorsi iniziali che danno più peso o alla formazione basata sulla cultura generale di tipo scientifica e umanistica (School-Based Learning tipica del sistema scolastico Belga e di quelli del sud Europa) o, viceversa, a una formazione professionale più tecnica – pratica, tipica, invece, del sistema duale tedesco o del vocational training inglese (Work-Based Learning) (Salamé 2007; García Garrido & García Ruiz, 2005; Torre, 2016). Alla luce delle scelte fatte dai paesi europei viene di seguito proposta una schematizzazione delle differenti tipologie e modelli di alternanza scuola lavoro di diciassette sistemi formativi europei: Polonia, Repubblica Ceca, Slovacchia, Grecia, Italia, Spagna, Francia, Finlandia, Norvegia, Paesi Bassi (Olanda), Portogallo, Svezia, Regno Unito, Germania, Danimarca, Austria e Svizzera. Lo schema 2.1, ripreso dal lavoro di Torre (2016, p. 139), ha la finalità di evidenziare in modo articolato le modalità di realizzazione dei percorsi di alternanza tra scuola e lavoro nei sistemi basati sul Work-Based Learning e School-Based Learning all'interno dell'Unione Europea. Le caratteristiche e gli esempi dei sistemi di istruzione e formazione in vigore in Germania, Danimarca, Regno Unito, Francia, Paesi Bassi (Olanda), Repubblica Ceca e Polonia, saranno oggetto di approfondimento nei sottostanti paragrafi, con particolare focus ai sistemi di istruzione e formazione italiano e spagnolo ai quali verrà dedicata una trattazione approfondita nei successivi capitoli.

Schema 2.1 Modalità di realizzazione dei percorsi di alternanza tra scuola e lavoro nei sistemi basati sul Work-Based Learning e School-Based Learning all'interno dell'Unione Europea

Sistema	Caratteristiche	Paesi in cui è diffuso (esempi)
Sistemi fondati completamente sul School-Based Learning	Il School-Based Learning è il principale modello di istruzione e formazione professionale. Sono presenti solo alcune esperienze embrionali di integrazione con il Work-Based Learning, come, ad esempio, proposte di formazione on-the-job, in cui le attività curriculari sono intervallate da	Polonia, Repubblica Ceca, Slovacchia, Grecia, Italia, Spagna

	periodi (facoltativi o obbligatori) di stage sul posto di lavoro.	
Sistemi che combinano School-Based Learning e Work-Based Learning	Il School-Based Learning rimane il principale modello di istruzione e formazione professionale, ma il Work-Based Learning è integrato in modo sistematico nei programmi scolastici. Sono previsti periodi di formazione in azienda, obbligatori e di durata medio-lunga.	Francia, Finlandia, Norvegia, Paesi Bassi (Olanda), Portogallo, Svezia
Percorsi di apprendistato paralleli a quelli scolastici	L'apprendistato costituisce un'alternativa al percorso scolastico tradizionale. A seconda dei Paesi può o meno rilasciare un titolo equivalente a quello conseguibile nei percorsi di formazione professionali connessi al sistema di istruzione. Esso prevede che il soggetto in formazione trascorra un periodo di tempo anche piuttosto lungo in un contesto lavorativo, intervallato da alcuni momenti dedicati alla formazione; il rapporto tra apprendista e azienda è regolato da specifico contratto e prevede in genere una retribuzione.	Francia, Italia, Polonia, Regno Unito, Paesi Bassi (Olanda), Grecia
Apprendistato	L'apprendistato è parte effettiva del sistema di educazione formale e rilascia un certificato riconosciuto a livello nazionale. Le caratteristiche sono le stesse del sistema di apprendistato parallelo al sistema scolastico.	Danimarca, Germania, Austria, Svizzera

Ai differenti sistemi di istruzione e formazione professionale corrisponde la diversa modalità di organizzare l'integrazione tra scuola e lavoro nella Formazione Professionale Iniziale: «il dibattito su questa tematica va più in là dell'integrazione di un periodo di pratico, fino al punto che il divenire delle formazioni in alternanza sembra essere strettamente vincolato al posto che occuperanno nel sistema educativo, confrontato alla problematica persistente della disoccupazione e l'adozione di nuove competenze e forme di lavoro» (Fernández-Raigoso Castaño, 2002, p. 109).

Si annota, però, che tutti i programmi caratterizzati da una forte componente Work-Based hanno come obiettivo la transazione efficace verso il mondo del lavoro al fine di diminuire il tasso di abbandono. Infatti, «[...] sono oltre 7 milioni i giovani europei di età compresa tra i 15 e i 24 anni che non lavorano, non studiano, non sono inseriti in alcun percorso formativo e che, spesso, non si stanno nemmeno attivando per comprendere cosa fare o per cercare un'occupazione. Sono quasi quattro milioni e mezzo i ragazzi che escono dal sistema istruzione e formazione senza conseguire un titolo di studio successivo al primo ciclo di istruzione» (Batini & De Carlo, 2016, p. 7).

Le elaborazioni dell'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP)⁸⁹ su dati Eurostat (2016) comprovano, inoltre, il calo degli abbandoni con l'introduzione di percorsi di integrazione scuola-lavoro. «[...] La media percentuale degli europei che hanno prematuramente abbandonato gli studi è diminuita dal 13,4% nel 2011 al 10,7% nel 2016. Nel quinquennio sono passati da 13 a 17 i Paesi che hanno raggiunto l'obiettivo del 10%, registrando un calo complessivo degli abbandoni dell'UE-28 intorno al 2,8%. [...] La maggiore riduzione del tasso di abbandoni è stata raggiunta dal Portogallo che dal 23% del 2011 è ora al 14%, seguito dalla Spagna che vede la percentuale di dispersione scolastica diminuire dal 26 al 19%. Nel tempo si è registrato anche un notevole successo in Grecia, dove nel 2016 la quota dei dispersi è del 6,2%, ben al di sotto dell'obiettivo 2020. Oltre alla Grecia, gli altri 16 Stati che hanno già raggiunto l'obiettivo per il 2020 nel 2016 sono Croazia, Lituania, Slovenia e Polonia, Lussemburgo, Irlanda, Repubblica Ceca, Austria, Danimarca, Svezia, Slovacchia, Cipro e Repubblica Ceca, Finlandia, Paesi Bassi, Francia e Belgio, mentre Lettonia (10,0%), Germania (10,2%) e Estonia (10,9%) paiono molto vicine all'obiettivo. In otto degli Stati membri, invece, si è verificato un aumento degli abbandoni con valori più elevati registrati in Slovacchia (+ 2,3 punti percentuali), Bulgaria (+2 punti), Repubblica Ceca (+1,7

⁸⁹ L'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP) è nato il 1° dicembre 2016 come trasformazione dell'ISFOL (attivo dal 1973), in seguito a quanto disposto dal Decreto Legislativo 24 settembre 2016, n.185. Come ente pubblico di ricerca, vigilato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. L'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche fa parte del Sistema statistico nazionale (SISTAN) e collabora con le istituzioni europee. (<http://inapp.org/it/istituto/chisiamo>).

punti) e Ungheria (+1,0 punti), e con valori inferiori a 1 punto in Svezia, Slovenia, Romania ed Estonia» (Carta & Paniccio, 2017, p. 52).

2.2.1 Il modello fondato sull'Apprendistato: il sistema di formazione professionale tedesco

La Germania rispetto ai sistemi politico istituzionali di altri Stati afferenti all'Unione Europea è un sistema complesso dal punto di vista politico-costituzionale ed educativo.

Infatti, è una Repubblica Federale suddivisa in regioni (Länder); ciascuna regione ha un proprio Ministero per l'educazione e gli affari culturali i quali gestiscono singolarmente le competenze in merito all'istruzione e alla formazione pur mantenendo relazioni significative tra le varie regioni e con il potere centrale. Sicuramente il modello di istruzione e formazione tedesco nasce e si sviluppa in concomitanza con i cambiamenti politici che hanno caratterizzato il Paese prima e dopo l'ultimo conflitto mondiale. In questa sede, per ovvie ragioni legate ai contesti della ricerca, non si approfondirà tale percorso. È però doveroso menzionare che la più importante e recente legge sulla formazione professionale è la Legge del 14 agosto 1969 (Berufsbildungsgesetz- BBiG), riformata dalla Legge n. 26 del 2005.

La riforma, in particolare, pone l'obiettivo «[...] di assicurare ai giovani opportunità di formazione sempre migliori e di offrire una formazione professionale di qualità per tutti, indipendentemente dalla provenienza sociale o geografica dei soggetti in questione» (Carta & Paniccio, 2017, p. 56).

La gestione della formazione professionale viene configurata come compito primario di tutti gli attori sociali: datori di lavoro (del settore economico pubblico e privato) e amministrazione pubblica. La programmazione e l'istituzione di nuove figure professionali, legate ai bisogni del mercato del lavoro e agli standard di qualifica, sono definiti in stretta collaborazione tra Stato Federale, Länder, imprese e Camere del lavoro (datori di lavoro), sindacati dei lavoratori.

Possiamo ritrovare in questo modello la coesistenza di due differenti tipologie di alternanza scuola lavoro:

- l'alternanza formativa offerta dalle Fachoberschulen (FOS);

- l'alternanza lavorativa che si sviluppa nell'ambito del sistema duale (Berufsschule).

Le Fachoberschulen (FOS) sono istituti professionali di livello secondario superiore con vari indirizzi e specializzazioni a tempo pieno, regolamentate autonomamente dal punto di vista legislativo-educativo dai singoli Länder. Offrono agli studenti una formazione di tipo generale con la possibilità di acquisire nuove conoscenze teorico-pratiche. La durata del percorso formativo è di due anni (dai 16 ai 18 anni di età). È possibile accedere a questa tipologia di formazione dopo aver conseguito il diploma della Realschule (istruzione secondaria inferiore di tipo generale) o di un diploma equivalente riconosciuto (a partire dai 15 anni di età). Lo studente della Fachoberschule, pur non essendo equiparato nel senso pieno del termine, ad un lavoratore, acquisisce lo status di tirocinante sancito con un contratto di formazione.

Nel panorama formativo è, altresì, presente l'alternanza lavorativa nota come "Sistema Duale"⁹⁰, che ha come caratteristica l'apprendistato e la conseguente cooperazione tra imprese (piccole e medie) e scuole pubbliche professionali (Berufsschule). «L'obiettivo di questa formazione è fornire un'ampia preparazione professionale di base insieme con le conoscenze le abilità tecniche necessarie per svolgere un'attività professionale qualificata. Il sistema duale prevede circa 330 qualifiche riconosciute in tutto il Paese, che vengono annualmente implementate attraverso nuovi ordinamenti. La formazione nel sistema duale è aperta a tutti i giovani; per accedervi è necessario avere completato il ciclo dell'obbligo (a seconda dei Länder, dai 15/16 anni in poi)» (Carta & Paniccio, 2017, p. 57).

Gli studenti durante gli anni di formazione duale, che possono essere di durata biennale o triennale, a seconda della professione scelta, ottengono lo status di lavoratore, attraverso un contratto di lavoro (apprendistato) redatto dall'azienda. Nel contratto sono inseriti gli aspetti tecnici (la durata, il numero di ore giornaliere

⁹⁰ «Il termine Sistema Duale fu usato per la prima volta nel 1964 in un rapporto pubblicato dal Comitato Tedesco sul Sistema Educativo. Il termine Sistema Duale dovrebbe enfatizzare è quello di essere "un sistema di formazione simultanea in aziende e scuole professionali", [...] per cui il successo del doppio sistema di formazione dipende dal fatto che i responsabili degli enti interagiscano [...]. Dualità e collaborazione nei luoghi di apprendimento caratterizzano il concetto originale» (Gessler, 2017, p. 169).

di lavoro⁹¹, la remunerazione ecc. e la formazione work-based disposta per lo studente da parte dell'azienda⁹²), mentre il percorso scolastico nell'ambito della Berufsschule viene sovvenzionato dai Länder. Gli studenti che abbandonano il percorso duale o non soddisfano i requisiti richiesti dall'apprendistato, vengono inseriti per un periodo in un percorso detto di "transizione", durante il quale l'apprendista viene formato per acquisire i requisiti di accesso.

Infine, nella Legge 26 del 2005 sono state definite due tipologie di tirocinio distinte sia dal modello duale che dal Fachoberschulen (FOS), che sono il Praktikum (tirocinio) e il Volontariat (tirocinio volontario)⁹³. In particolare:

- il Praktikum è destinato agli studenti dai 14 ai 18 anni delle scuole secondarie e alle agenzie di formazione professionale;
- il Volontariat, invece, è destinato a studenti, ai neo diplomati e ai neo laureati che intendano integrare il loro percorsi di studi con un'esperienza pratica in un contesto di lavoro.

«In entrambi i casi è previsto un "traineeship agreement" scritto, stipulato fra lo stagista e il soggetto ospitante che riassume i principali diritti e doveri dei due contraenti.

Al termine del tirocinio curriculare, che non è mai remunerato, le organizzazioni ospitanti (grandi e piccole aziende, enti pubblici ecc.) sono tenute a rilasciare un

⁹¹ Gli apprendisti trascorrono tre o quattro giorni alla settimana presso l'azienda e sino a due giorni presso la Berufsschule. (Dordit, 2016, p. 27).

⁹² «Da un punto di vista tecnico l'apprendista ed il datore non sottoscrivono un contratto di lavoro, tuttavia la normativa di riferimento prevede che siano applicati gli stessi principi che governano i contratti di lavoro e descrive in maniera dettagliata gli obblighi per entrambe le parti, cioè quelli dell'apprendista e della persona responsabile dell'apprendistato. Secondo quanto previsto dalla normativa il contratto in questione ha un termine stabilito, concludendosi automaticamente alla scadenza del periodo di apprendistato: se l'apprendista non supera l'esame, il contratto viene automaticamente esteso per un massimo di un anno e comunque fino ad un'ulteriore prova, che può essere sostenuta dall'apprendista una sola volta. Si noti che tra gli obblighi a carico del soggetto responsabile dell'apprendistato vi è quello di esercitare un'influenza positiva sul percorso formativo e sul processo di crescita professionale e personale dell'apprendista» (Carta & Paniccio, 2017, p. 57).

⁹³ In base a quanto stabilito dal Consiglio dell'Unione Europea (10 marzo 2014) che ha adottato la Raccomandazione su un Quadro di qualità per i tirocini (Quality Framework for Traineeships - QFT) per i tirocini extracurricolari.

certificato delle competenze acquisite. [...] Il Praktikum curriculare non ha obbligo di indennità (l'eventuale remunerazione è a totale discrezione dell'azienda), mentre un Volontariat di più di 3 mesi deve prevedere una remunerazione appropriata, di solito legata alla più o meno elevata qualificazione dello stagista, ma comunque conforme alla Legge sul salario minimo (corrispondente nel 2017 a 1.498 euro mensili). [...] Per quanto riguarda la normativa di riferimento, mentre il tirocinio curriculare obbligatorio viene direttamente regolamentato all'interno delle diverse istituzioni formative (durata, attività da svolgere, competenze acquisite da certificare da parte dell'organizzazione ospitante ecc.), al Volontariat si applicano, in buona parte, le norme che regolano i contratti di lavoro, come il diritto a un periodo di ferie e la malattia pagata» (Iuzzolino, Lotito, Sofronic & Toti, 2018, pp. 19-20). È da rilevare che in entrambe le modalità di tirocinio non è obbligatoria la presenza di tutor.

In sintesi, possiamo affermare che sia l'alternanza scuola lavoro dalle Fachoberschulen (FOS) che quella del sistema duale (Berufsschule), rappresentano gli aspetti fondamentali del sistema educativo tedesco. Sono caratterizzati dalla stabilità che offre l'alternanza in termini di “generatore di forza lavoro” e di sviluppo economico, abbassando di fatto l'abbandono scolastico (10,1% nel 2017)⁹⁴ e il tasso di disoccupazione (a settembre 2018 calcolata al 3,4%)⁹⁵. Infatti, gli studenti ricevono un compenso nel corso della formazione e a fine percorso spesso vengono assunti dalle aziende, presso le quali si sono formati. Anche le aziende hanno dei vantaggi fiscali nell'essere sede di apprendistato e hanno modo di formare lavoratori preparati secondo le loro esigenze, circostanze che giustificano i costi che ne derivano (in particolare, la formazione di un dipendente abilitato alla funzione di tutor, all'interno di un'azienda che possa offrire strutture e attrezzature necessarie per formare apprendisti).

⁹⁴ Per approfondimenti si rimanda al sito https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

⁹⁵ Per approfondimenti si rimanda al sito <https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&language=en&pcode=teilm020&tableSelecti on=1&plugin=1>

2.2.2 Il modello di apprendistato danese

Il modello danese di istruzione secondaria superiore, denominata anche “educazione giovanile”⁹⁶ può essere suddiviso in due macro tipologie in funzione delle caratteristiche e obiettivi della proposta formativa:

- ✓ programmi generali di istruzione secondaria superiore, che preparano gli alunni all'istruzione superiore;
- ✓ programmi di istruzione secondaria superiore e di formazione professionale, che preparano principalmente i tirocinanti per una carriera in uno specifico settore commerciale.

L'istruzione e la formazione professionale in Danimarca (VET) comprendono una vasta gamma di percorsi. La durata varia da 1 e mezzo a 5 anni e mezzo. In generale, il più tipico di essi, è compreso tra i 3 anni e mezzo e i 4 anni.

I programmi di Istruzione Formazione Professionale sono percorsi “tipo sandwich” in cui l'istruzione teorica e pratica in un istituto professionale si alterna alla formazione pratica in un'azienda o un'organizzazione approvata.

Nell'agosto 2015 è entrata in vigore una riforma globale dell'istruzione e della formazione professionale allo scopo di garantire un'istruzione e una formazione professionale di elevata qualità nonché buone opportunità per l'istruzione superiore.

I programmi VET (Vocational Education Training) sono suddivisi in tre percorsi: uno per i giovani (EUD - Erhvervsuddannelse), uno per gli adulti (EUV - Erhvervsuddannelse for voksne) e uno costituito da un'istruzione professionale combinata con corsi secondari generali (EUX - Erhvervsfaglig studentereksamen i forbindelse med erhvervsuddannelse).

Per dovizia d'informazione si accenna che, nel sistema scolastico danese, oltre a questi tre percorsi sono presenti anche altre forme di istruzione e formazione professionale; si segnalano gli istituti che erogano l'istruzione di base e la formazione professionale (EGU – Erhvervsgrunduddannelse), l'istruzione post-obbligatoria combinata e le STU (Særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse), che è un

⁹⁶ Per approfondimenti sul sistema educativo danese si rimanda al sito internet https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/upper-secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-8_en.

programma di educazione per i giovani con bisogni speciali, e, infine, le scuole di produzione.

La fase esperienziale è realizzata mediante la stipula di un contratto (modello predisposto dal Ministero) tra lo studente e l'azienda ospitante (art. 32) e lo studente riceve la retribuzione ordinaria da parte della compagnia durante il periodo contrattuale (art 66, comma f)⁹⁷.

La valutazione delle competenze acquisite avviene mediante esami scritti e orali e alla fine del percorso viene rilasciata una certificazione che attesta il raggiungimento dei requisiti richiesti dal contratto stesso.

Infine, possiamo indentificare nel modello di alternanza scuola lavoro danese l'attenzione al singolo studente, con la possibilità di seguire percorsi formativi personalizzati, la valorizzazione del sistema professionale nel sistema educativo e il sistema duale con l'apprendistato, tipico delle nazioni di tradizione tedesca. Tali caratteristiche permettono di incidere in modo significativo sia sul tasso di abbandono scolastico (8,8% nel 2017)⁹⁸ che sulla disoccupazione (a settembre 2018 al 4,8%)⁹⁹.

2.2.3 I percorsi di apprendistato paralleli a quelli scolastici nel sistema educativo inglese

La responsabilità del sistema educativo in Inghilterra risiede nel "Government's Department for Education" (DfE), anche se è compito del genitore assicurare di far adempiere l'obbligo scolastico ai figli dai 5 fino ai 16 anni di età.

La definizione dei programmi per la scuola dell'obbligo avviene attraverso il National Curriculum introdotto nell'Education Reform Act del 1988, rinnovato dall'Education Act nel 2002 e revisionato infine nel 2014, che dispone materie

⁹⁷ La disposizione che disciplina l'istruzione professionale è il Testo Unico sulla Formazione Professionale (<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=186661#id471b31eb-f126-4068-aaa0-a2b15220b809>).

⁹⁸ Per approfondimenti si rimanda al sito https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

⁹⁹ Per approfondimenti si rimanda al sito <https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&language=en&pcode=teilm020&tableSelecti on=1&plugin=1>

obbligatorie, programmi di studio e aree di diritto¹⁰⁰ divisi in Kay Stage da 1 a 4. La suddivisione dei Kay Stage corrisponde a precise fasce d'età e comprende le varie fasi dell'istruzione (ad esempio, il Kay Stage 1 coincide con la scuola primaria - 5 / 7 anni - viceversa l'ultima fase, il Kay Stage 4 che copre la fascia di età 14 / 16 anni, coincide con la fase finale dell'obbligo scolastico).

All'interno di quest'ultima fase (Kay Stage 4) sono previsti momenti di work experience per il raggiungimento degli GCSEs (attestati per la conclusione della scuola dell'obbligo). Al fianco dei GCSEs possono essere offerte qualifiche professionali, tra cui premi tecnici.

Queste qualifiche sono importanti per la progressione individuale nell'istruzione/formazione e nella transizione al mercato del lavoro.

Durante il periodo di alternanza, nel sistema inglese, lo studente mantiene il proprio status giuridico di allievo e quindi non viene equiparato ad un lavoratore.

Dai 16 anni di età, come afferma Dordit (2016, p. 28) «l'alternanza formativa rientra prevalentemente nel curriculum dei Further Education Colleges. In questo caso si tratta di istituti autonomi che presentano uno status legale simile a quello delle public companies e sono rivolti a studenti che abbiano assolto all'obbligo di istruzione; forniscono un'istruzione e formazione part time o full time nelle forme di corsi di istruzione di base, qualifiche generali, oppure di accesso alla formazione terziaria. Alcuni college forniscono corsi di formazione professionale collegati con un'esperienza di lavoro, alternando la formazione in aula con il lavoro in azienda. In linea di principio i corsi con una struttura full time sono orientati al completamento dell'istruzione a tempo pieno e non prevedono quindi esperienze di lavoro presso le aziende. Al contrario, i corsi part time risultano in parte articolati in modo da consentire una forma di apprendimento che alterni componenti di tipo formale con le acquisizioni di carattere non formale sviluppate in azienda».

Il sistema formativo, che utilizza l'Alternanza Scuola Lavoro, è rappresentato dall'apprendistato.

Questi programmi hanno la finalità di far acquisire, oltre una certificazione professionale, anche «[...] uno o più certificati di conoscenza tecnica, certificazioni

¹⁰⁰ Per approfondimenti si rimanda al sito Eurydice europa al link https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england_en

relative a competenze funzionali, conoscenze sui diritti e responsabilità dei lavoratori, competenze personali, di apprendimento e di ragionamento. La durata del rapporto di apprendistato può variare da uno a quattro anni, a seconda del livello e della tipologia di qualificazione prevista dal programma, oltre che dalle capacità dimostrate dall'apprendista» (Dordit, 2016, p. 28).

Infine «[...] spetta ai Sector skills councils, organismi settoriali bilaterali guidati dalle organizzazioni datoriali, definire i National Occupation Standard (NOS), che descrivono quello che occorre sapere e saper fare per svolgere determinate professioni, e costituiscono il punto di riferimento per organizzare le attività formative ed accreditare i centri di formazione» (Allulli & Farinelli, 2014, p. 746).

In conclusione, possiamo rilevare che l'alternanza nel modello di istruzione e formazione inglese sia che avvenga all'interno del percorso obbligatorio (Key Stage 4) per il raggiungimento degli GCSEs, come studente, che nell'apprendistato, come studente lavoratore, consente alla Gran Bretagna di avere uno tassi di disoccupazione più bassi d'Europa (4,1% agosto 2018)¹⁰¹ e il tasso di abbandono scolastico al 10,6% (2017)¹⁰².

2.2.4 Il modello di formazione francese: l'integrazione tra School-Based Learning e Work-Based Learning

La struttura del modello educativo francese offre la possibilità di far svolgere momenti di attività pratica (stage) in luoghi di lavoro già durante il percorso formativo scolastico e le principali norme che regolano l'attività di stage sono inserite all'interno del "Codice dell'educazione" (Code de l'éducation)¹⁰³.

Gli stage sono attività che tutte le istituzioni formative (scuole, università, corsi di formazione professionale) offrono all'interno della didattica sia a studenti dell'istruzione secondaria di primo grado (collège) che ai giovani dell'istruzione

¹⁰¹ Per approfondimenti si rimanda al sito <https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&language=en&pcode=teilm020&tableSelecton=1&plugin=1>

¹⁰² Per approfondimenti si rimanda al sito https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

¹⁰³ Disponibile sul sito del governo francese <http://www.legifrance.gouv.fr> che viene costantemente aggiornato con le leggi via via approvate in materia (Iuzzolino, Lotito, Sofronici & Toti, 2018, p. 18).

secondaria «[...] quello corrispondente alla preparazione del CAP (Certificat d'aptitude professionnelle – Certificato di attitudine professionale), quello corrispondente alla preparazione del BEP (Brevet d'études professionnelles – Brevetto di studi professionali) e quello corrispondente alla preparazione del baccalauréat professionnelle» (Vecchiarelli, 2015, p. 32) e infine dell'università.

Gli stage si configurano come un momento di pratica in un contesto di lavoro e gli studenti che desiderano effettuarli ricevono una proposta di convenzione da parte dell'istituto, con la finalità di «[...] aggiornare o consolidare, attraverso un'esperienza (anche all'estero) presso un ente/impresa/associazione, le competenze professionali acquisite durante il percorso di formazione prima di conseguire il diploma o la qualifica, favorendo così anche l'inserimento professionale dei giovani nel mercato del lavoro» (Iuzzolino, Lotito, Sofronic & Toti, 2018, p. 17).

Lo stagista non è un lavoratore. Infatti prima di svolgere il periodo di tirocinio (da 3-4 settimane a un massimo di 6 mesi), lo studente, insieme all'ente di accoglienza e all'organismo responsabile della formazione (promotore), firma la convenzione (Convention de stage) all'interno della quale sono inserite le competenze da acquisire, i compiti e gli incarichi da svolgere da parte del tirocinante in linea con gli obiettivi pedagogico-didattici definiti dal suo percorso di studio. Lo stagista, durante il periodo all'interno della struttura avrà un tutor di riferimento, così come avrà un tutor presso l'istituzione di appartenenza.

Al termine del percorso l'ente accogliente (imprese, enti pubblici, amministrazioni locali e associazioni) rilasciano allo stagista una certificazione (Attestation de stage). Seppur la convenzione non determina un contratto di lavoro tra ente e studente «se lo stage dura oltre due mesi è riconosciuta una gratifica mensile (che ovviamente non può essere ricondotta né a uno stipendio, né a una remunerazione, né a una indennità) stabilita nella convenzione e non soggetta a tassazione. Dal 1° settembre 2015 l'importo minimo della gratifica ammonta a 554 euro mensili.

Gli stagisti beneficiano, inoltre, dei congedi per maternità/paternità/adozione e di eventuali permessi alle stesse condizioni dei lavoratori, così come usufruiscono della mensa (o dei ticket restaurant) e del rimborso delle spese di trasporto al pari

dei dipendenti dell'organismo di accoglienza. Al termine dell'esperienza lo stagista redige una valutazione sulla qualità dell'accoglienza di cui ha beneficiato» (Iuzzolino, Lotito, Sofronic & Toti, 2018, p. 18).

Agli studenti dai 16 ai 25 anni, che sono già usciti dal percorso scolastico, è rivolto il “Contrat en Alternance” suddiviso in due specifici dispositivi: il “Contrat d'Apprentissage” e il “Contrat de Professionnalisation”. «Il primo dispositivo prevede una formazione all'interno dell'impresa alternata a periodi svolti presso i centri di formazione, combinando in forma strutturata l'approccio teorico scolastico con la pratica dell'attività professionale. In tal modo, consente di sostenere la preparazione ad un diploma scolastico in una condizione di attività professionale remunerata, beneficiando dei vantaggi sociali dello status di occupato» (Dordit, 2016, p. 27).

Il “Contrat de Professionnalisation” è finalizzato a favorire l'ingresso o il reinserimento in azienda dei giovani con meno di 26 anni di età per l'acquisizione di una qualifica professionale.

Dal 2004 questa tipologia di contratto sostituisce il precedente contratto di qualifica, di adattamento e di orientamento. Può avere una durata variabile dai 6 ai 12 mesi e consente di acquisire un titolo

facente parte del repertorio nazionale delle certificazioni professionali (riconosciuta nei contratti collettivi di settore).

Le qualifiche professionali, in Francia, «[...] sono definite a livello nazionale attraverso i cosiddetti Referentiels, che specificano sia le caratteristiche della professione (quali sono i compiti che svolge il lavoratore), sia gli obiettivi del percorso formativo (in termini di competenze, capacità e conoscenze da acquisire), sia le modalità degli esami» (Allulli & Farinelli, 2014, p. 746).

La formazione si svolge all'interno dell'orario di lavoro e sviluppa una serie di azioni «che vanno dalla valutazione preliminare, all'accompagnamento, passando per un complesso di insegnamenti di carattere sia generale che professionalizzante. La durata della formazione teorica è compresa tra 15% e il 25% della durata totale del contratto» (Dordit, 2016, p. 27).

In sintesi, nei percorsi educativi francesi l'Alternanza Scuola Lavoro è completamente integrata tanto da permettere agli studenti di accedere al mercato del lavoro con competenze professionali già acquisite. Questo incide sul tasso di disoccupazione al di sotto del 10% (9,3% a settembre 2018)¹⁰⁴ e sull'abbandono scolastico calcolato all' 8,9% nel 2017¹⁰⁵.

2.2.5 Il modello di formazione nei Paesi Bassi: l'integrazione tra School-Based Learning e Work-Based Learning in Olanda

Il sistema scolastico olandese è formato da Basisonderwijs (educazione primaria), Voortgezet Onderwijs (educazione secondaria) come continuazione dell'educazione primaria, nonché da un sistema binario di educazione superiore, educazione per le persone adulte e formazione professionale. Inoltre possiamo individuare nel sistema scolastico olandese tre caratteristiche principali: otto anni di istruzione primaria dai 4 ai 12 anni di età; l'istruzione obbligatoria che inizia a 5 anni e termina a 18 anni, anche se quasi tutti i bambini frequentano la scuola primaria a quattro anni; l'obbligo a sostenere a 12 anni l'esame per il passaggio all'istruzione secondaria.

Infatti al termine dell'educazione primaria generale, ossia all'età di dodici anni, gli alunni transitano alla scuola secondaria. Il sistema dell'educazione secondaria consiste in programmi di formazione professionale e generali o di una combinazione di entrambi:

- l'istruzione pre-universitaria (VWO – Voorbereidende Wetenschappelijk Onderwijs) della durata di 6 anni si rivolge agli studenti dai 12 ai 18 anni e dura sei anni. Consta di due fasi di tre anni ciascuna. Esistono tre tipi di scuola VWO (Voorbereidende Wetenschappelijk Onderwijs): l'*atheneum* (indirizzo di studio all'interno del quale il greco ed il latino non sono materie di indirizzo), il *gymnasium* (indirizzo di studio che stabilisce come materie obbligatorie il greco e il latino) ed il *lyceum* (una combinazione di entrambi,

¹⁰⁴ Per approfondimenti si rimanda al sito <https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&language=en&pcode=teilm020&tableSelecton=1&plugin=1>

¹⁰⁵ Per approfondimenti si rimanda al sito https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

all'interno del quale il greco ed il latino sono materie facoltative). Il percorso ha l'obiettivo di preparare gli alunni all'università ed il diploma ottenuto consente di accedere agli istituti di insegnamento superiore.

- l'istruzione professionale media preparatoria (VMBO – Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs), della durata di 4 anni, si rivolge a studenti tra i 12 e i 16 anni, e prepara gli studenti al MBO (Middelbaar beroepsonderwijs). Il programma è composto da materie generali, ma durante gli ultimi due anni gli studenti seguono materie con orientamento professionale. Queste ultime coprono 4 specializzazioni diverse (tecnologia, sanità e servizi sociali, economia, agricoltura). A ciascuna di queste specializzazioni corrispondono altrettante differenti tipologie di formazione:
 - La formazione tecnologica, che permette, in caso di successo, di accedere al MBO (Middelbaar beroepsonderwijs a ciclo corto o lungo), o di iscriversi in 4° anno del HAVO (Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs).
 - La formazione mista, simile alla formazione teorica ma con una parte importante dedicata alle materie professionali.
 - La formazione professionale che prepara al ciclo lungo del MBO (Middelbaar beroepsonderwijs).
 - La formazione professionale che prepara al ciclo corto del MBO (Middelbaar beroepsonderwijs).
- l'istruzione generale superiore (HAVO – Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs) della durata di 5 anni, che si rivolge agli alunni di 12-17 anni. Quest'ultima comprende una prima fase della durata di tre anni e una seconda fase della durata di due anni con l'obiettivo di preparare gli studenti alla formazione professionale superiore.

L'emanazione del documento “The Adult and Vocational Education Act”, introdotto nel sistema di istruzione professionale il primo gennaio del 1996, organizza l'istruzione professionale media MBO - (Middelbaar beroepsonderwijs) e l'educazione degli adulti.

In particolare l'istruzione professionale media (MBO - (Middelbaar beroepsonderwijs) si divide in due modalità di formazione:

- la formazione in alternanza (Beroepsbegeleidende leerweg – BBL), che prevede delle lezioni in istituto e almeno 60% del tempo di formazione in un'azienda. I giovani firmano un contratto con l'azienda nella quale effettuano il momento di pratica.
- la formazione professionale a orientamento teorico (Beroepsopleidende leerweg – BOL). La formazione pratica (Beroepspraktijkvorming – BPV) incide per una quota che va dal 20% al 60% del totale della formazione.

«Diversamente, i termini beroepspraktijkvorming e leerwerktraject contrassegnano esperienze di formazione professionale effettuate on the job, piuttosto simili al modello dell'apprendistato, rivolte a soggetti che hanno interrotto precocemente il percorso di studi [...]» (Dordit, 2016, pp. 28-29). L'alternanza avviene attraverso la stipula di un contratto tra agenzia, stagista e impresa ospitante, che deve dimostrare di possedere, durante l'accreditamento, requisiti tali da poter offrire percorsi in alternanza con personale specializzato per svolgere le funzioni di tutor. È, inoltre previsto, che l'azienda ospitante corrisponda allo stagista un contributo per le spese e una remunerazione periodica soggetta a tassazione.

In sintesi, l'Alternanza Scuola Lavoro nel sistema formativo olandese è parte integrante dei vari indirizzi di studio che alternano momenti di pratica alle materie teoriche. In Olanda emerge chiaramente che l'alternanza offre possibilità diversificate agli studenti e non esiste la distinzione tra percorsi tecnici e professionali ma sono solo percorsi professionalizzanti che danno luogo a 4 livelli diversi (corrispondenti dal primo al quarto livello europeo dell'EQF): lo studente può fare quanti livelli vuole all'interno di un sistema che consente ai giovani di raggiungere traguardi su livelli che preferiscono. Questo determina un tasso di abbandono scolastico al 7,1% nel 2017¹⁰⁶ e un tasso di disoccupazione al 3,7% (ottobre 2018)¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Per approfondimenti si rimanda al sito https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

¹⁰⁷ Per approfondimenti si rimanda al sito <https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&language=en&pcode=teilm020&tableSelecti on=1&plugin=1>

2.2.6 L'alternanza scuola lavoro nei modelli School- Based Learning nelle Repubblica Ceca e Polonia

L'istruzione secondaria della Repubblica Ceca, secondo la fonte Eurydice Europa¹⁰⁸, è assicurata dalle scuole superiori in generale e dai settori professionali.

Il periodo di formazione è svolto in genere tra 15 e 18/19 anni di età. I diplomati acquisiscono uno dei tre livelli di istruzione: istruzione secondaria con esame di fine studi, istruzione secondaria con un certificato di apprendistato, educazione secondaria.

L'istruzione secondaria con un esame di maturità può essere acquisita senza specifiche competenze professionali ed è un prerequisito per l'accesso all'istruzione terziaria. Le scuole secondarie superiori offrono anche uno studio di follow-up che consente ai titolari del certificato di apprendistato di acquisire un'istruzione secondaria con un esame di maturità. Propongono, altresì, un percorso abbreviato per i diplomati con titolo di maturità o di apprendistato che mirano ad acquisire la qualifica in un altro settore.

Inoltre, il percorso formativo che porta al conseguimento del certificato professionale include la formazione pratica (nel 35-45% dei curricula). Tuttavia, l'impegno pratico in azienda varia da scuola a scuola e da un programma ad un altro. Spesso la formazione pratica si svolge in laboratori scolastici o mini-aziende.

Per quel che concerne il sistema di istruzione e formazione in Polonia¹⁰⁹ bisogna ricordare i grandi e profondi cambiamenti che il sistema educativo ha subito in quasi tutti gli aspetti fondamentali, dopo la caduta del regime comunista (1989). Le principali e più importanti modifiche riguardano la struttura, l'organizzazione, la gestione e il curriculum di base.

Conseguenza di tali cambiamenti è la presenza nel sistema di istruzione di alcune caratteristiche specifiche quali:

¹⁰⁸ Per approfondimenti si rimanda al sito https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic_en.

¹⁰⁹ Per approfondimenti si rimanda al sito https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/poland_en

- la centralità dei compiti e delle decisioni del Governo, attuata tramite l'istituzione di leggi e regolamenti che riportano le responsabilità al ministro dell'Istruzione e del ministero della Scienza e dell'Istruzione superiore;
- l'esecuzione, in particolari tipi di scuole, di esami esterni al termine del corso di studi. Gli alunni delle scuole secondarie inferiori sono obbligati a sostenere questi esami, mentre questi sono facoltativi per gli studenti delle scuole secondarie superiori. Tuttavia, tutti gli studenti disposti a continuare la loro istruzione a livello terziario devono sostenere l'esame di maturità secondaria superiore chiamato "egzamin maturalny". Tale esame ha un notevole livello di difficoltà e ciò ha pesanti ricadute sulla scelta del percorso formativo dello studente;
- la definizione specifica dello stato degli insegnanti. La professione di insegnante è regolata da una legislazione separata (la Carta dell'insegnante) che definisce le regole di ammissione, i doveri, la retribuzione e il licenziamento degli insegnanti e il loro percorso professionale;
- la prevalenza del settore dell'istruzione pubblica rispetto a quello privato. Nell'insegnamento scolastico, il numero di scuole pubbliche e studenti che le frequentano supera di gran lunga il numero di scuole non pubbliche e dei loro alunni. Anche nel sistema di istruzione superiore la maggior parte degli studenti è iscritta a istituti pubblici.

La riforma dell'istruzione in Polonia è in fase di attuazione dall'inizio del 2017¹¹⁰. Il suo obiettivo principale è offrire agli studenti un solido bagaglio di istruzione generale necessario per lo sviluppo personale e le esigenze del mercato del lavoro contemporaneo.

Gli elementi chiave della riforma che riguardano i percorsi secondari e l'alternanza scuola lavoro sono:

- il rafforzamento dell'istruzione secondaria - sia generale che professionale
 - attraverso l'estensione dei programmi secondari di un anno;

¹¹⁰ La riforma sarà attuata tra il 1° settembre 2017 e l'anno scolastico 2022/23. Il 1° settembre 2017 gli alunni che si diplomano a partire dall'anno 6 della scuola primaria diventano alunni di grado 7. Allo stesso tempo, il *gimnazja* (scuole secondarie inferiori) verrà gradualmente eliminato. Nell'anno scolastico 2018/19 *gimnazja* cesserà di operare in quanto l'ultima coorte di alunni si diplomerà.

- l'introduzione di un apprendimento professionale settoriale triennale (per ottenere una qualifica professionale) con la possibilità di continuare la formazione per ulteriori due anni nella seconda fase della scuola professionale al fine di aggiornare le qualifiche e prepararsi all'esame di immatricolazione;
- la promozione del “*dual vocational training*” in cooperazione con il settore imprenditoriale;
- l'estensione della partecipazione dei datori di lavoro al cofinanziamento della formazione professionale attraverso l'istituzione del Fondo per lo Sviluppo dell'Istruzione Professionale.

L'apprendimento basato sul lavoro avviene durante i “*practical training classes*” che generalmente si svolgono nelle scuole attraverso laboratori o in aziende agricole, nei centri di formazione continua o nei centri di formazione pratica; raramente si svolgono in azienda (EU, 2014, p. 119).

In sintesi, i modelli educativi della Repubblica Ceca e della Polonia sono caratterizzati da una forte componente School-Based con integrazione di momenti di pratica durante i percorsi scolastici. Infatti, nel caso del sistema educativo ceco sono solo previsti momenti di formazione pratica all'interno delle aziende gestiti dalle scuole. Viceversa, nel sistema di istruzione e formazione polacco è presente una maggiore apertura al modello duale tedesco. Questo ha permesso di ottenere un tasso di disoccupazione tra i più bassi d'Europa, rispettivamente al 3,4% (Polonia, settembre 2018) e 2,3% (Repubblica Ceca, settembre 2018)¹¹¹, con un ulteriore abbassamento del tasso di abbandono scolastico nel 2017 (6,7% per la Repubblica Ceca e 5% per la Polonia)¹¹².

¹¹¹ Per approfondimenti si rimanda al sito <https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&language=en&pcode=teilm020&tableSelecti on=1&plugin=1>

¹¹² Per approfondimenti si rimanda al sito https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

2.2.7 Aspetti comuni e differenti

Al termine di questa contenuta disamina delle caratteristiche dell'Alternanza Scuola Lavoro in alcuni Paesi membri dell'Europa tracciamo una breve sintesi sugli aspetti comuni e sulle differenze che le caratterizzano.

In tal senso l'ultimo documento "Istruzione Obbligatoria- 2017/18" (2017, p. 3) pubblicato dall'Unione Europea riporta che «in Germania e Paesi Bassi è obbligatorio rimanere nel percorso di istruzione/formazione fino all'età di 18-19 anni. Tuttavia, in questi paesi, tra i 15-16 e i 18-19 anni di età, gli studenti possono frequentare programmi di istruzione/formazione obbligatoria, che combinano corsi a tempo parziale che si svolgono a scuola con corsi a tempo parziale che si svolgono, invece, sul luogo di lavoro. In Polonia e Regno Unito (Inghilterra), al termine dell'età ufficiale di fine del percorso scolastico gli studenti devono ancora rimanere nel percorso di istruzione o formazione fino al diciottesimo anno di età. Tuttavia, la frequenza a tempo pieno non è obbligatoria. Gli studenti possono assolvere questo tipo di obbligo partecipando a percorsi di istruzione o formazione a tempo pieno, all'apprendimento sul luogo di lavoro o a percorsi di istruzione o formazione a tempo parziale».

Inoltre lo studio riporta che nella maggior parte dei sistemi educativi europei, l'istruzione e la formazione obbligatoria a tempo pieno dura 9-10 anni, terminando pertanto a 15-16 anni di età, come nel caso dei sistemi di istruzione di Francia, Danimarca e Repubblica Ceca.

Ciò rilevato, possiamo identificare elementi comuni e differenze tra i vari modelli di alternanza scuola lavoro.

I punti comuni rilevati sono:

- ✓ l'allievo durante il periodo di Alternanza Scuola Lavoro mantiene lo status di studente (tranne nel caso di apprendistato);
- ✓ la doppia valutazione teorica e professionale, nell'alternanza, con l'ausilio del tutor aziendale;
- ✓ la certificazione delle competenze acquisite;

- ✓ la certificazione delle competenze acquisite da parte dei portatori di handicap con l'obiettivo di valorizzare il loro potenziale ai fini dell'occupabilità.

Infine, la differenza fondamentale riguarda soprattutto la tipologia dei percorsi di alternanza scuola lavoro. In concreto essi si diversificano in due categorie: o sono inserite all'interno della didattica come momento utile a definire e completare il percorso scolastico, oppure, pur mantenendo la valenza formativa, il percorso è caratterizzato, in talune situazioni, dalla presenza di un contratto di lavoro e dallo status di lavoratore dello studente (esempio è l'apprendistato).

Cap. 3 Work-Based Learning e l'Alternanza Scuola Lavoro

La metodologia Alternanza Scuola Lavoro, caratteristica dei percorsi di apprendimento basato sul lavoro (Work-Based Learning), è inserita all'interno dei curricula scolastici e di quelli di istruzione e formazione professionale, presenti sia nel modello educativo italiano che nella maggior parte dei sistemi educativi europei, come già descritto nel capitolo secondo.

I presupposti teorici che l'hanno definita e promossa sono rintracciabili nei primi programmi di *Work placements*, *sandwich courses* e *negotiated learning*, nati dagli studi di John Dewey che concepiva l'istruzione scolastica come un laboratorio continuo di educazione alla vita. Tali programmi sono stati proposti intorno agli anni '70 - '80 nelle università e negli istituti superiori degli Stati Uniti, nel Regno Unito e in altri Paesi europei, rivoluzionando un modello di educazione e formazione inglobato in schemi rigidi e strutturati. In particolare, la metodologia assume rilevanza per la valenza formativa degli studenti perché mira a sviluppare non soltanto le *hard skills* (competenze professionali) ma anche, e soprattutto, le *soft skills* (competenze trasversali) degli stessi.

Nella prima parte del presente capitolo si rifletterà sul valore formativo del lavoro all'interno dei percorsi Work-Based Learning e sull'azione pedagogica e formativa presente in essi; in tale contesto saranno proposti elementi di approfondimento del filone di ricerca della *Situated Learning Theory*, attraverso lo sviluppo del costrutto di comunità di pratica di Etienne Wenger e di Jean Lave (1991) e Wenger (1998; 2009), e dell'*Activity Theory*, studiata da Engeström (1987; 1993; 1999a; 1999b; 2001; 2004; 2005; 2009; 2011). Quest'ultima teoria è ispiratrice dell'"Apprendistato Cognitivo" (*Situated Cognition*), all'interno del quale il docente tutor, al fine di rendere efficaci i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro, promuove «la dimensione metacognitiva di controllo/verifica degli apprendimenti attraverso tecniche come l'articolazione verbale (incoraggiare gli studenti a mettere in parole la loro esperienza); la riflessione critica (spinge ciascun novizio a confrontare i propri problemi teorici e pratici con quelli di un esperto); l'esplorazione (porre e risolvere problemi in forma inedita, originale)» (Bertagna, 2016b, p. 355). Nella seconda parte del capitolo si analizzerà, quindi, l'evoluzione

del costrutto del Work-Based Learning dalla sua introduzione all'interno dei corsi di studio universitari inglesi ed americani (*Work placement e sandwich courses, independent studies and negotiated learning*) fino ai più recenti programmi di *service learning* che determinano il passaggio "school-to-work". Altresì verranno esplicitate le sei caratteristiche comuni ai suddetti programmi di integrazione scuola-lavoro rintracciate da Boud & Solomon (2001) che hanno influenzato il nuovo concetto di Work-Based Learning come di un apprendimento per (for) il lavoro, sul (at) lavoro e attraverso (through) il lavoro.

3.1 Il valore formativo del lavoro: Work-Based Learning e Alternanza Scuola Lavoro

Il contesto legislativo europeo che ha portato alla definizione di una politica comune tra i paesi membri in merito all'integrazione tra scuola e lavoro ha avuto concreta attuazione nel potenziamento dei programmi Work-Based Learning e dell'Apprenticeships (Apprendistato) all'interno dei sistemi scolastici e dei percorsi di istruzione e di formazione, con la principale finalità di rendere idoneo il passaggio dei giovani studenti verso il mondo del lavoro. Nel sistema scolastico italiano le indicazioni comunitarie trovano riscontro nel potenziamento dell'Apprendistato e della metodologia dell'Alternanza Scuola Lavoro con «l'obiettivo più incisivo di accrescere la motivazione allo studio e di guidare i giovani nella scoperta delle vocazioni personali, degli interessi e degli stili di apprendimento individuali, arricchendo la formazione scolastica con l'acquisizione di competenze maturate "sul campo". Tale condizione garantisce un vantaggio competitivo rispetto a quanti circoscrivono la propria formazione al solo contesto teorico, offrendo nuovi stimoli all'apprendimento e valore aggiunto alla formazione della persona». (MIUR, 2015, p. 12).

All'interno del Sistema Scuola, l'Alternanza Scuola Lavoro ha promosso la sinergia tra la preparazione scolastica e le esperienze assistite sui luoghi di lavoro, progettate in collaborazione con gli enti ospitanti, con la finalità di far acquisire e maturare agli studenti competenze professionali. Infatti, come dichiarano Fabbri, Melacarne e Allodola (2015, p. 67) «il sistema scolastico non ha più il monopolio della trasmissione del sapere e coesiste con una molteplicità di altre agenzie educative, in particolare le imprese».

Si recupera all'interno del sistema di istruzione e formazione il valore educativo del lavoro che promuove la crescita e lo sviluppo della persona, che permette l'inclusione sociale del giovane in formazione, attraverso la compartecipazione e condivisione dell'esperienza con adulti (i dipendenti dell'azienda ospitante) che trasmettono il proprio bagaglio di conoscenze (Gentili, 2018a; Bertagna, 2018; Marcone, 2016). E ancora, secondo Bertagna (2012, p. 110), «l'alternanza formativa si riferisce all'intreccio pedagogico-didattico strutturale che esiste tra teoria e azione, tra cognitivtà e manualità, tra esperienza formativa intenzionale (insegnamento) e funzionale (apprendimento), tra le discipline adoperate come mezzi per il lavoro e per la vita e le discipline considerate fini culturali da apprendere a partire dal lavoro e dalla vita, tra compiti scolastici astratti e formalizzati e compiti sociali concreti ed autentici, tra cultura in senso sia classico sia antropologico e qualità della vita personale che faccia sintesi di tutte le esperienze e i pensieri di ciascuno». Contestualmente è risanata la divisione tra teoria e pratica, tra scuola e famiglia, società e impresa (Bertagna 2003a; 2012; 2013; 2016b, 2016c, 2017a, 2018; Fabbri, Melacarne & Ferro Allodola, 2015). Infatti, il paradigma "First Study, After Work" (prima studio e dopo il lavoro) sotteso a un modello culturale separatista, ha comportato esclusione del lavoro dallo studio, reclamando al contempo che la scuola portasse ad un lavoro. «Le conseguenze di quest'impostazione sono davanti agli occhi di tutti: il sistema educativo si è allontanato progressivamente dalle imprese che hanno riscontrato una sempre maggiore difficoltà nella ricerca di professionalità in linea con i propri bisogni. Parallelamente gli studenti italiani, privi di punti di riferimento in grado di accompagnarli nella transizione alla vita reale, hanno cominciato a temere il lavoro ritardando il loro ingresso sul mercato» (Gentili, 2018a, p. 9).

Bertagna (2012) ha rintracciato cinque fattori che, nell'ultimo ventennio, hanno messo in crisi il paradigma separativo verso una nuova relazione tra scuola e lavoro sincronica ricorsiva: la crisi finanziaria, la globalizzazione, le Nuove Tecnologie della Comunicazione e della Produzione, la società multiculturale, il problema demografico. A questi fattori è, altresì, collegato il cambiamento del mercato del lavoro che Zamagni (2014, 2011) descrive attraverso la metafora della piramide e della clessidra. L'Autore utilizza la figura della piramide per esporre l'ordine

produttivo fino all'avvento della globalizzazione e della terza rivoluzione industriale. «Alla base si collocavano i lavori di routine per svolgere i quali non v'era bisogno di alcuna competenza specifica, né di particolari investimenti in formazione. Salendo verso il vertice si realizzava una sorta di stratificazione delle mansioni che procedeva in parallelo con l'avanzamento degli studi svolti. Chi arrivava alla laurea aveva quasi la certezza di arrivare a occupare, prima o poi, una posizione di medio o anche medio-alto profilo. Poiché la conoscenza era di tipo codificato (e non già tacito) era sufficiente collocare poche persone nelle posizioni apicali, le quali si sarebbero poi occupate di tradurre in pratica la celebre regola di F. Taylor "one man, one job". (Si pensi all'esempio della catena di montaggio)» (Zamagni, 2014, p. 5; 2011, p. 37). Oggi la piramide si è trasformata in clessidra dove «la base inferiore è più meno la stessa: quanto a dire che oggi, come ieri, c'è ancora bisogno di chi deve svolgere compiti standardizzati. Le differenze tra le due figure riguardano piuttosto, per un verso, i livelli occupazionali intermedi, che nella clessidra sono assai pochi, e, per l'altro verso, i livelli superiori che, a differenza che nella piramide, occupano ora la base alta della clessidra. Nell'epoca del postfordismo, il mondo del lavoro tende a privilegiare o i molto esperti e superspecializzati oppure coloro che accettano di posizionarsi ai gradini bassi della gerarchia lavorativa. Ciò che va gradualmente contraendosi è la domanda dei livelli intermedi delle competenze e/o specializzazioni» (Zamagni, 2014, p. 5). Quanto su esposto comporterà, secondo Sennet (2012), la trasformazione, per cui "un giovane entrato nella forza lavoro nel 2000 cambierà posto da dodici a quindici volte nell'arco della sua vita lavorativa". Posto di lavoro che, secondo Bertagna (2012), possiamo intendere non solo come luogo ma anche, rispetto a tutti quei cambiamenti, in termini di conoscenze, abilità e competenze che vengono richieste al lavoratore per svolgerlo bene. Queste competenze possono rintracciarsi, come afferma Dato (2017, pp. 258-259) «nel pensiero adattivo, nella competenza cross-culturale, nella mentalità computazionale, competenze relative ai new media, transdisciplinarietà, mentalità orientata al design, capacità di collaborare in ambienti virtuali, gestione del carico cognitivo, capacità di filtrare, selezionare e organizzare le informazioni in modo adeguato, sensemaking», che se acquisite, aiutano i lavoratori a gestire le caratteristiche di flessibilità e precarietà del mondo del lavoro

odierno. La conseguenza di questi due aspetti (precarietà e flessibilità) portano, secondo Bertagna (2012, p. 18) a evidenziare che «non è più possibile ragionare in termini di scuola intesa come “preparazione ad un lavoro”, magari uno solo, che fra l’altro non si incontra mentre si studia, e di lavoro, meglio di lavori, concepiti come esperienze alternative alla scuola che li rende di fatto possibili, se li si vuole “ben fatti”. I due momenti o stanno insieme o, viceversa, si danneggiano a vicenda».

Alla scuola, quindi, è richiesto un maggiore impegno progettuale sia in termini di contenuti curriculari sia di collocazione dell’istituto nel territorio. «Le caratteristiche di un sistema di alternanza, che potremmo quindi definire “curricolare”, richiedono una revisione del ruolo e delle competenze degli insegnanti, non solo di quelli che svolgono funzioni esplicite di gestione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro (funzione strumentale, tutor interno, etc.), ma auspicabilmente di tutto il corpo docente, in quanto l’attuale modello prevede il coinvolgimento di tutto il consiglio di classe» (Torre, 2016, p.143) in pratiche di progettazione condivisa e di interazione con il territorio che hanno spostato l’asse della responsabilità formativa dall’individuo alla comunità (Alessandrini, 2012). Infatti «quando parliamo di comunità non si può non fare riferimento all’idea di apprendimento collettivo o organizzativo. La crescita di professionalizzazione dovrebbe partire, appunto, da un approccio di esercizio della professionalità attento ai processi di scambio e condivisione di pratiche nell’ottica del miglioramento globale» (Alessandrini, 2012, p. 52).

A tutti i docenti delle scuole secondarie, ma in particolare al docente tutor dell’Alternanza Scuola Lavoro, è richiesta l’acquisizione di esplicite competenze quali: saper collaborare con gli altri soggetti e costruire reti sul territorio; analizzare i bisogni formativi degli studenti; costruire progetti formativi coerenti con i bisogni rilevati; organizzare le attività di alternanza; attuare strategie di orientamento finalizzate ad indirizzare lo studente alle esperienze per lui più utili, ampliando le sue prospettive professionali; utilizzare in maniera combinata strategie didattiche tradizionali e innovative; attuare strategie di tutoring per favorire progressivamente la capacità dello studente di gestire il proprio percorso di apprendimento in autonomia e per sostenerne la motivazione; accompagnare lo studente nel difficile compito di integrazione tra teoria e prassi; favorire l’utilizzo di strategie

metacognitive e della riflessione, anche critica sull'esperienza condotta dallo studente; attuare strategie di valutazione formativa dello studente; utilizzare strumenti di valutazione sommativa coerenti con i traguardi previsti; valutare l'efficacia delle azioni condotte (Berner, 2010; De Bruijn, 2012; Faherty, 2015; Jossberger, Brand-Gruwel, van de Wiel & Boshuizen, 2015; Ketalaar, del Brok, Beijgaard & Boshuizen, 2012; Schaap et al., 2012; Wesselink et al., 2010; Torre, 2016). Queste competenze sono necessarie per gestire la complessa dinamica di relazione tra insegnamento e apprendimento, durante i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro, all'interno di comunità (luoghi di lavoro-aula scolastica), dove avvengono i processi di accompagnamento dell'apprendimento (Alessandrini, 2016, p. 264). Infatti, «il concetto di comunità di pratica è nato riflettendo su come funzionano i fenomeni di circolazione della conoscenza e come è possibile migliorarli» (Alessandrini, 2016, pp. 263-264), all'interno di uno spazio ("terzo spazio") dove due mondi apparentemente distanti tra di loro sviluppano un processo dialogico e comunicativo che conduce gli studenti ad apprendimenti importanti.

3.2 Il percorso pedagogico del Work-Based Learning

Le radici teoriche che hanno portato alla definizione della metodologia della comunità di pratica e alla definizione del "terzo spazio" come ambito dell'apprendimento all'interno (within) e tra (between) i diversi contesti di formazione e lavoro, sono riconducibili al lavoro di Guile e Griffiths (2001). Gli Autori hanno studiato la relazione pedagogica tra l'esperienza lavorativa e i sistemi di istruzione e formazione strutturando il percorso pedagogico sotteso ai programmi di Work-Based Learning in cinque approcci che hanno portato alla definizione, dal punto di vista metodologico, della Teoria sociale dell'Apprendimento. I cinque modelli enunciati sono: *The Traditional Model of Work Experience*, *The Experiential Model*, *The Generic Model*, *The Work Process Model*, *The Connective Model of Work Experience*.

L'analisi prende avvio dal Modello Tradizionale dell'Esperienza Lavorativa (*The Traditional Model of Work Experience*), basato sull'idea di plasmare e adattare le abilità degli studenti ai luoghi di lavoro. «La situazione di apprendimento iniziale (scuola, college o centro di formazione professionale) determina in gran parte ciò che la persona farà in una nuova situazione: l'apprendimento precedente determina

l'apprendimento successivo, con l'influenza ambientale piuttosto minima» (Guile & Griffiths, 2001, p. 121). In accordo con Fuller e Unwin (2002, p. 95), *The Traditional Model of Work Experience* rispecchia l'approccio Taylorista che enfatizza «chiaramente ruoli di lavoro definiti e delimitati, pratica uniforme e l'approvazione che il processo decisionale è funzione dei manager».

Dalla critica avanzata dagli educatori al modello tradizionale, nella seconda metà del XX secolo, prende spunto l'Approccio Esperienziale (*The Experiential Model*), basato sulle idee di Dewey (1916/2000; 1933; 1934/1973; 1938/1949a; 1939/1949b) del “*learning by doing*” e del movimento definito “pragmatismo americano”. «Secondo il costrutto dell'apprendimento by doing, si impara in modo incisivo e duraturo quando si realizzano concretamente esperienze. Ciò significa che mentre un individuo agisce, egli di fatto contribuisce alla generazione di nuove modalità di interazione con i contesti professionali e può introdurre un elevato livello di varietà.» (Marcone, 2016, p. 395).

Infatti, «è a lui che si ispirano tutte le correnti che valorizzano l'*experiential learning*, l'apprendimento situato, l'apprendimento nelle comunità di pratica e perfino alcune prospettive maturate in ambito cognitivista e costruttivista¹¹³» (Bertagna, 2016b, p. 347). Secondo Burke et al. (2009, p. 18) «Dewey ha sostenuto che l'educazione deve coinvolgere e migliorare l'esperienza, e collegato a questo concetto, l'educazione deve implicare una riflessione sull'esperienza. In accordo con Dewey, l'educazione dovrebbe adempiere e arricchire le vite degli studenti e prepararli per il futuro. Dewey credeva che il progresso, in termini educativi, fosse nello sviluppo di nuovi atteggiamenti verso nuovi interessi e nuove conoscenze dell'esperienza». Inoltre, Dewey rifiuta la tradizionale antitesi tra educazione professionale e culturale e la cultura come arricchimento meramente privato, ma anche il concetto che l'educazione professionale sia meramente pratica o, peggio ancora, finalizzata al guadagno (Piazza & Rizzari, 2015, p. 36). Tutto questo riconduce al nodo problematico del riavvicinamento della scuola al mondo del lavoro in termini di riconfigurazione e di adozione di nuovi metodi educativi: «La

¹¹³ Il concetto di apprendimento dall'esperienza di Dewey è riconducibile, infatti, al filone di studi che riguarda la teoria del campo di Kurt Lewin (1935; 1936; 1951), il cognitivismo di Piaget (1972; 1990) e il costruttivismo sociale di Vygotsky (1978). Altresì, studi sull'*experiential learning* rimandano alla teoria dell'apprendimento di Kolb (1976; 1984) e di Kolb e Fry (1974).

riorganizzazione educativa non può essere compiuta soltanto cercando di dare una preparazione tecnica alle industrie e alle professioni, come funzionano attualmente, né tanto meno con la sola produzione nella scuola delle condizioni industriali esistenti. Il problema non è di fare delle scuole un'appendice dell'industria e del commercio, ma di utilizzare i fattori dell'industria per rendere la vita scolastica più attiva, più piena di significato immediato» (Dewey, 1916/2000, p. 349).

Inoltre, l'*experiential learning* ha posto le basi all'*experiential education* di Itin (1999). L'Autore propone una chiara distinzione tra le due teorie sottolineando come l'*experiential learning* è «il cambiamento che si determina nell'individuo come risultato della riflessione su una esperienza diretta e che si traduce in astrazioni e applicazioni». L'*experiential education*, invece, «deve includere o rendere esplicita la componente transattiva tra insegnante e discente» (Itin, 1999, p. 92).

The Generic Model – terzo approccio – descritto da Guile e Griffiths (2001), è basato sull'idea che è «più liberalizzante ed egualitario adottare un sistema che attribuisca primaria importanza al “risultato” e non prescriva la forma di apprendimento necessaria per ottenere una qualifica» (Guile & Griffiths, 2001, p. 122). Questo approccio definisce la centralità dello studente e richiede che siano formulati piani d'azione personali ai fini delle esperienze lavorative. Tali piani d'azione sono simili ai contratti di apprendistato tra studente, posto di lavoro e istituzione educativa, facilitando così l'autovalutazione degli studenti e la verifica esterna dello sviluppo delle competenze chiave all'interno un posto di lavoro, anche se in un modo piuttosto stretto e meccanicistico (Ecclestone, 1998).

Il quarto modello tracciato dagli Autori, (*The Work Process Model*), successivo al *The Traditional Model of Work Experience*, *The Experiential Model*, *The Generic Model*, riguarda «la comprensione del processo del lavoro in termini di prodotto correlato, lavoro organizzato, sociale ecologico e sistemi correlati. La principale caratteristica distintiva del concetto della “conoscenza del processo lavorativo” è che richiama l'attenzione sull'importanza di situare pratiche di lavoro nel contesto reale del processo lavorativo. Oltre a sviluppare elementi formali di un programma di studio, compresa l'esperienza lavorativa, per aiutare lo studente a comprendere i compiti, le attività o le aspettative comportamentali individuali, è stato anche

riconosciuto che è fondamentale sviluppare una comprensione più ampia del contesto lavorativo reale (e quindi occupabilità). Lo scopo principale dell'esperienza lavorativa, da questa prospettiva, sarebbe di aiutare gli studenti ad adattarsi meglio al mutevole contesto di lavoro attraverso l'opportunità di partecipare a diverse comunità di pratica» (Guile & Griffiths, 2001, pp. 124-125).

L'evoluzione storica e pedagogica dei primi quattro modelli o approcci conduce al *Connective Model of Work Experience*, l'ultimo modello descritto da Guile e Griffiths (2001; 2003). Si basa sull'idea di apprendimento "riflessivo" che presta particolare attenzione all'influenza del contesto e dell'organizzazione del lavoro sull'apprendimento e sullo sviluppo degli studenti. La natura dell'apprendimento permette di sviluppare competenze con "l'attraversamento di confini" ("*boundary crossing*"). Gli Autori utilizzano il termine *connectivity* per definire l'obiettivo dell'approccio pedagogico per rendere efficace lo sviluppo verticale e orizzontale degli studenti.

Possiamo rintracciare l'idea di "sviluppo verticale" nelle teorie dello sviluppo cognitivo, all'interno delle quali gli assunti di base riguardano la gerarchia delle conoscenze e delle competenze che le persone possono acquisire attraverso l'educazione formale, separate da quelle pratiche, in contesti quali scuola e università. Viceversa, il concetto di "sviluppo orizzontale" deriva dagli studi più recenti della teoria socio-culturale e «si riferisce al processo di cambiamento e sviluppo che avviene dentro una persona quando si sposta da un contesto (ad es. scuola) a un altro (ad es. un luogo di lavoro). Così, a un livello, potrebbe riferirsi ai cambiamenti di identità, come il risultato dell'esperienza di lavoro in una scuola, fabbrica o centro sociale. A un altro livello, potrebbe riferirsi alla capacità di sviluppare nuovi concetti di mediazione per far fronte alle esigenze di lavorare efficacemente in diversi contesti organizzativi» (Engeström et al., 1995).

Quindi, come afferma Ellström (1997), aiutare gli studenti a mettere in relazione sviluppo verticale e orizzontale comporta il superamento dei limiti del modello "tecnico-razionale"¹¹⁴ di educazione e formazione e «costituisce una sfida

¹¹⁴ Il modello tecnico-razionale determina il lavoro come un sistema chiuso, con variabili conosciute e controllabili, e prestazioni regolari e costanti tipiche del taylorismo.

pedagogica per gli insegnanti nelle istituzioni educative e per i responsabili del posto di lavoro» (Guile & Griffiths, 2001, p. 126). Coinvolge gli studenti a comprendere i luoghi di lavoro come una serie di “sistemi di attività interconnessi” (Engeström, 2001) all’interno di “comunità di pratica” (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Insegnamento e apprendimento diventano, di conseguenza, un prodotto e un processo di interazione tra i contesti e il successo di queste relazioni si basa sul riconoscimento che l’apprendimento implica la “negoziatura dell’apprendimento” come parte reale dell’esperienza lavorativa. Negli studi di Virtanen et al. (2014) tale modello è definito “ideale”, che evidenziano come la maggiore integrazione tra l’Education-Based e il Worked-Based Learning è correlata a valutazioni più elevate dei risultati dell’apprendimento sul posto di lavoro per gli studenti ed è confermata dagli studi sul *boundary crossing*, ossia l’interazione continua tra il sistema scuola e lavoro (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003), e sulle maggiori opportunità che l’attraversamento di questi confini possa fornire (es. Akkerman and Bakker, 2011). Inoltre, collegati alle modalità di integrazione dell’apprendimento nel contesto educativo e lavorativo da parte dello studente, annotiamo gli studi che hanno evidenziato le problematiche che emergono quando gli studenti riflettono su ciò che apprendono nei contesti scuola e lavoro (Konkola et al. 2007), non soltanto a livello cognitivo, ma anche a livello sociale e di identità (Veillard, 2012). Collegato a questi studi sull’interazione tra scuola e lavoro, infine, facciamo riferimento al lavoro di Tynjälä (2008), studiosa che ha evidenziato le differenze tra l’educazione formale e il posto di lavoro. In tali studi è indicato che l’apprendimento in contesti educativi formali è definibile come intenzionale, contestualizzato, prescritto, prevedibile, individuale e conduce a conoscenze esplicite e competenze generali. Al contrario, l’apprendimento sul posto di lavoro non è intenzionale, contestualizzato, collaborativo, prevedibile, e porta a competenze implicite e specifiche.

3.3 Teoria dell’Apprendimento Situato (*Situated Learning Theory*)

Il *Connective Model of Work Experience* riporta, quindi, a considerare i luoghi di lavoro e la scuola quali sistemi interconnessi della comunità di pratica e «trova un fecondo ambiente di sviluppo nel quadro degli studi organizzativi, in particolare nel

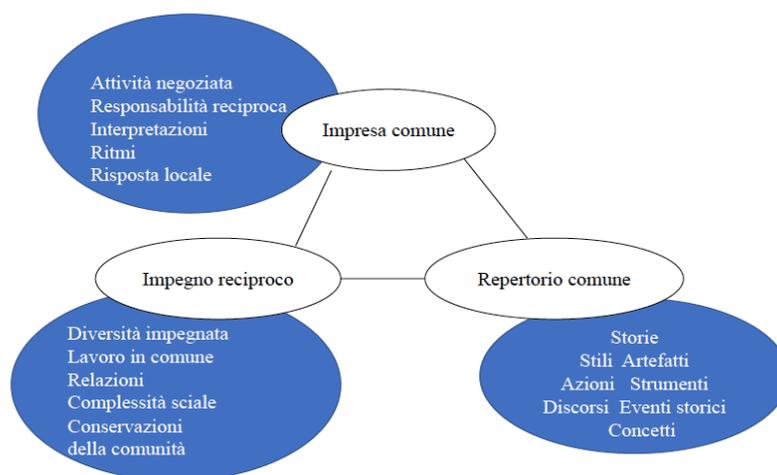
filone interpretativo che considera le organizzazioni come insiemi caratterizzati dalla loro intrinseca capacità di apprendimento» (Lipari, 2010, p. 49). Secondo l'Autore, il costrutto teorico di comunità di pratica nell'elaborazione originaria di Etienne Wenger (1998), ulteriormente approfondito da Lucas (2010), presenta tre peculiarità: a) è rovesciato il pensiero secondo cui l'apprendistato si fonderebbe su una relazione speciale tra esperto e novizio (ovvero tra maestro e allievo); b) è posto in evidenza che l'apprendimento graduale di una competenza esperta si basa su un processo sociale di partecipazione ad una pratica; c) le pratiche sono set complessi di relazioni tra il novizio e gli altri membri della comunità, tra il novizio e la pratica stessa, tra il novizio e la cultura del gruppo (Lipari, 2010).

Le suddette caratteristiche confluiscono nella successiva definizione di comunità di pratica indicata come «un dispositivo sociale di apprendimento. È l'effetto visibile di reciproci avvicinamenti di individualità diverse che ragionano su esperienze soggettive legate a un tema (o a un problema) collettivamente identificato allo scopo di cercare soluzioni praticabili. L'avvicinamento nasce dall'esigenza di cooperare per risolvere questioni relative ad attività lavorative prive di risposte codificate, complete e soddisfacenti. L'individuazione e la soluzione collaborativa dei problemi facilitano l'apprendimento dall'esperienza e lo sviluppo di nuove conoscenze» (Lipari & Valentini, 2014, p. 40).

Inoltre, il concetto di comunità di pratica si sviluppa all'interno del filone di ricerca chiamato *Situated Learning Theory*. Secondo Lave e Wenger (1991, p. 19) la principale caratteristica dell'apprendimento, inteso come attività situata, è un meccanismo definito "partecipazione periferica legittima". «che richiama l'attenzione sul fatto che le persone che apprendono partecipano inevitabilmente a una comunità di praticanti e che la piena acquisizione di conoscenze e abilità richiede ai nuovi arrivati di indirizzarsi verso una piena partecipazione alle pratiche socioculturali di una comunità. L'espressione "partecipazione periferica legittima" ci permette di parlare delle relazioni fra i nuovi arrivati e i veterani nonché di attività, identità, strumenti e comunità di conoscenza e pratica. Si riferisce al processo mediante il quale i nuovi arrivati entrano a far parte di una comunità di pratica. Questo processo sociale comprende, anzi, assume, l'apprendimento di abilità consapevoli». Wenger (1998) per associare la pratica al concetto di

comunità, definisce tre dimensioni della relazione, come da Fig. 3.1, in base alle quali la pratica è fonte di coerenza di una comunità: impegno reciproco, impresa comune e repertorio condiviso.

Fig. 3.1 “Dimensioni della pratica come caratteristica aggregante” (Wenger, 1998, p. 88).



La prima caratteristica dell’impegno reciproco tra i partecipanti dimostra che la pratica non esiste in astratto e definisce la comunità. Infatti tale peculiarità «esiste perché le persone sono impegnate in azioni di cui negoziano reciprocamente il significato. La pratica risiede in una comunità di persone nelle relazioni di impegno reciproco attraverso le quali esse fanno tutto ciò che fanno. L’appartenenza a una comunità di pratica è dunque un patto di impegno reciproco» (Wenger, 1998, p. 88).

La seconda caratteristica della pratica è la negoziazione di un’impresa comune. Quest’ultima è considerata da Wenger (1998, p. 93) come il risultato di un processo collettivo di negoziazione che riflette la complessità dell’impegno reciproco. Inoltre, le risposte sono negoziate in base alla situazione in cui si trovano. Infine, la negoziazione non è solo un obiettivo astratto, ma crea tra i partecipanti relazioni di responsabilizzazione reciproca che fanno parte integrante della pratica.

L’ultima caratteristica individuata dall’Autore è lo sviluppo di un repertorio condiviso che sono il risultato della relazione dialettica delle esperienze dei membri della comunità. Infatti, «gli elementi del repertorio possono essere assai eterogenei.

Acquistano coerenza non in sé e per sé, come attività, simboli od oggetti, ma per il fatto che appartengono alla pratica di una comunità impegnata nel perseguimento di un'impresa. Il repertorio di una comunità di pratica include routine, parole, strumenti, modi di operare, storie, gesti, simboli, *genres* (generi, stili), azioni o concetti che la comunità ha prodotto o adottato nel corso della sua esistenza, e che sono entrati a far parte della sua pratica. Il repertorio combina aspetti reificativi e partecipativi. Include il discorso attraverso il quale i membri creano affermazioni significative sul mondo e gli stili in base ai quali esprimono le loro forme di appartenenza e le loro identità di membri» (Wenger, 1998, pp. 98-99).

La pratica all'interno di uno spazio condiviso, così caratterizzata, si presenta come una teoria sociale dell'apprendimento e «pone l'accento sulla partecipazione ha ampie implicazioni per comprendere e supportare l'apprendimento: per gli individui significa che l'apprendimento è una questione di coinvolgimento, contribuendo alle pratiche delle loro comunità. Per le comunità, significa che l'apprendimento è una questione di perfezionamento della loro pratica garantita ai membri delle nuove generazioni. Per le organizzazioni, significa che l'apprendimento è una questione di sostegno alle interconnesse comunità di pratica attraverso le quali un'organizzazione conosce ciò che sa diventando efficace» (Wenger, 2009, p. 2013).

3.3.1 La Teoria dell'Attività (*Activity Theory*)

Il concetto di pratica all'interno di uno spazio condiviso (comunità) lo troviamo collocato nell'intersezione di forme di insegnamento e apprendimento che non avvengono solo in un contesto (classe) ma all'interno di uno spazio ("terzo spazio") formato ad attività di collaborazione e condivisione tra il mondo della scuola e del lavoro. La Teoria dell'Attività (*Activity Theory*), approfondita da Engeström (1987; 1993; 1999a; 1999b; 2001; 2004; 2009), è una struttura concettuale complessa che si è evoluta storicamente e continua a evolversi quando è applicata nella pratica. In particolare Engeström nei suoi studi offre una panoramica dell'*Activity Theory* individuando e descrivendo tre generazioni.

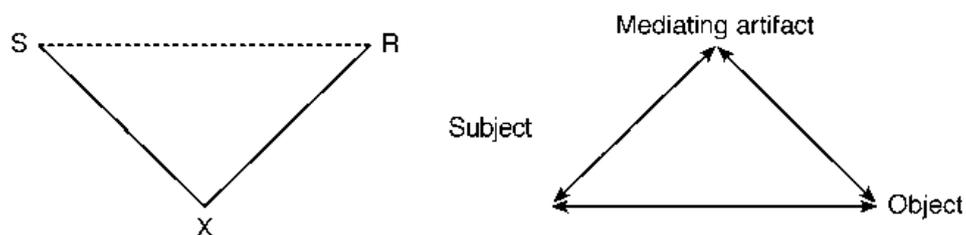
La prima generazione è centrata intorno al pensiero della mediazione di Vygotsky. La formulazione originaria prende spunto, infatti, dagli studi sulla *Cultural-*

Historical Activity Theory (La Teoria dell'Attività Storico-Culturale), avviata da Vygotsky tra il 1920 e il 1930 e la cui teoria è stata sviluppata successivamente dal suo discepolo Leont'ev (1978, 1981). Quest'ultima è basata sui seguenti principi (Burke et al., 2009, p. 20):

- orientamento all'oggetto - gli esseri umani vivono in un mondo che è ampiamente oggettivo e le proprietà di questo mondo oggettivo sono viste come obiettivo dalle scienze naturali e da proprietà definite culturalmente.
- Attività interne ed esterne - i processi cognitivi tradizionali sono attività interne ma non possono essere esaminati e intesi separatamente dalle attività esterne (esperienze all'interno della cultura).
- Mediazione degli strumenti - gli strumenti (artefatti all'interno della cultura) determinano il modo in cui le persone interagiscono con la realtà e riflettono le esperienze che altre persone hanno avuto quando hanno cercato di risolvere problemi simili. Pertanto, gli strumenti all'interno di una cultura sono modellati e rimodellati, così come la conoscenza di come dovrebbero.

La teoria di Vygotsky è rappresentata dal famoso modello triangolare (Fig. 3.2) «in cui la connessione diretta condizionata tra lo stimolo (S) e la risposta (R) è trascesa da un “atto complesso e mediato”. L'idea di Vygotsky di mediazione culturale delle azioni è comunemente espressa come la triade di soggetto, oggetto e artefatto mediatore» (Engeström, 2001, p. 134).

Fig. 3.2 “Il modello triangolare” (Vygotsky, 1978, p. 40).

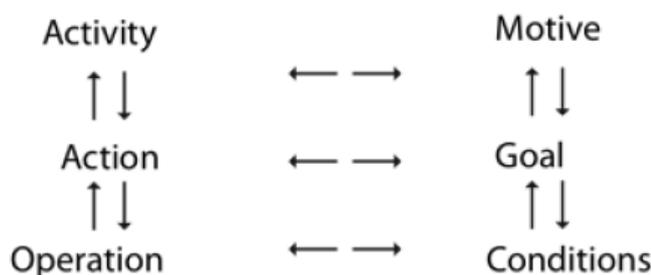


La prima generazione dell'*Activity Theory*, che ha avuto un ruolo significativo nello sviluppo di successive teorie, tra le quali ricordiamo il *Social Cognition* (Collins, Brown & Newman, 1989) e lo sviluppo del *Situated Learning Theory*, ha però un limite sostanziale in quanto “l'unità di analisi rimaneva individualmente focalizzata” (Engeström, 2001, p. 134).

La seconda generazione di ricerca è presente negli studi di Leont'ev, discepolo di Vygotsky, che nel suo famoso esempio di “caccia collettiva primordiale” (Leont'ev, 1981, pp. 210-213) ha esplicitato la differenza tra un'azione individuale e un'attività collettiva. I principi essenziali della teoria delle attività ora includono le attività stesse come unità base di analisi, orientamento agli oggetti, mediazione degli strumenti, storia e sviluppo, il duplice concetto di interiorizzazione e esternalizzazione, la zona di sviluppo prossimale e contraddizioni e conflitti (Engeström, 2005).

Secondo Hasan e Banna (2012) «il modello di attività a tre livelli di Leont'ev (Fig. 3.3) pone l'attività nella parte superiore della gerarchia. Un'attività non esiste senza uno scopo a lungo termine e motivazioni forti, mentre le azioni sono sempre dirette verso obiettivi specifici a breve termine. Partecipare a un'attività implica eseguire serie di azioni e operazioni. Potrebbero esserci diversi set di azioni e operazioni legittime che consentiranno ai soggetti di realizzare l'obiettivo dell'attività. Un'azione è una rappresentazione consapevole del progresso verso un risultato desiderato, che consiste in una caratteristica intenzionale (cosa deve essere fatto) e una caratteristica operativa (come può essere fatto)». Secondo Leont'ev (1981), un'operazione è qualcosa che viene eseguita di routine al fine di completare un'azione nella situazione e condizione attuale. Le operazioni potrebbero essere eseguite in modo subconscio o automatizzate in tecnologia.

Fig. 3.3 Modello di attività a tre livelli di Leont'ev (1981)

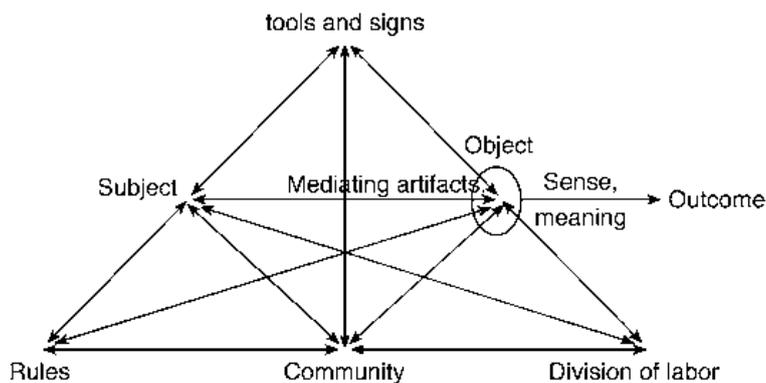


Engeström (1987; 2001; 2009) ha proposto un modello potenziato del triangolo di Vygotsky per consentire un esame dei sistemi di attività nella comunità. «Questa espansione del triangolo Vygotskiano rappresenta gli elementi sociali o collettivi in un sistema di attività come comunità, regole e divisione del lavoro. La comunità

comprende tutti i soggetti coinvolti nello stesso lavoro o che lavorano collettivamente. Le regole mediano la relazione tra soggetto e comunità e coprono le convenzioni, i regolamenti e le relazioni sociali all'interno della comunità che guidano le attività e i comportamenti nel sistema. Inoltre, la relazione tra la comunità e gli oggetti è mediata dalla divisione del lavoro. Questa rappresentazione dell'attività distingue anche tra il suo oggetto o scopo e i suoi risultati, che possono essere intesi o non intenzionali» (Hasan & Banna, 2012).

Infatti, come illustrato in Fig. 3.4, «il sub-triangolo più in alto può essere visto come la “punta dell'iceberg” che rappresenta azioni individuali e di gruppo incorporate in un sistema di attività collettive. L'oggetto è rappresentato con l'aiuto di un ovale che indica che le azioni orientate agli oggetti sono sempre, esplicitamente o implicitamente, caratterizzate da ambiguità, sorpresa, interpretazione, creazione di senso e possibilità di cambiamento. Il concetto di attività portò il paradigma ad un enorme passo avanti, poiché focalizzò l'attenzione su complesse interrelazioni tra il soggetto individuale e la sua comunità» (Engeström, 2001, p. 134).

Fig. 3.4 The structure of a human activity system (Engeström, 1987, p. 78).

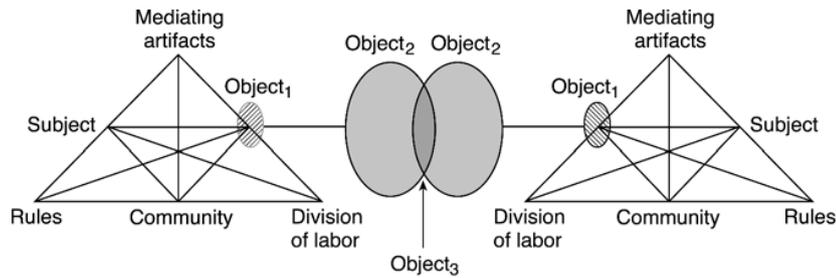


La Terza Generazione dell'*Activity Theory* è, quindi, focalizzata sullo sviluppo degli strumenti concettuali utili per comprendere il dialogo, le prospettive multiple e le reti di sistemi di attività interagenti e le relazioni tra sistemi.

All'interno della struttura di sistema di attività (*The structure of a human activity system*), come mostrato nella Fig. 3.5, l'oggetto si sposta da uno stato iniziale non definito di “materia prima” (object 1) ad un oggetto collettivamente significativo costruito dal sistema di attività (object 2) e a un oggetto potenzialmente condiviso

o congiuntamente costruito (object 3). L'oggetto dell'attività è un traguardo mobile, non riducibile a obiettivi a breve termine.

Fig. 3.5 Two interacting activity systems as minimal model for the third generation of activity theory (Engeström, 2001; 2009).



Engeström (1999b) approfondisce la struttura della Teoria dell'Attività (*Activity Theory*) affermando che il processo che si viene a creare tra azione individuale orientata allo scopo e attività collettiva orientata agli oggetti è di importanza centrale. Inoltre, «le azioni individuali possono essere rappresentate concentrandosi sulla loro dimensione lineare o concentrandosi sulla loro dimensione socio-spaziale. In ogni caso, la durata temporale delle azioni è relativamente breve. Lo sviluppo avviene in lunghi cicli storici, tipici dell'evoluzione della vita associata. Quindi, la dimensione dello sviluppo può essere compresa solo quando l'unità di analisi viene espansa al sistema di attività collettiva. Un'attività collettiva è guidata da un motivo comune. Il motivo si forma quando un bisogno collettivo incontra un oggetto che ha il potenziale per soddisfare il bisogno. Il motivo è quindi incorporato nell'oggetto di attività. L'oggetto, a sua volta, deve essere inteso come un progetto in costruzione, passando dalla potenziale "materia prima" a una forma significativa e ad un risultato. In questo senso, l'oggetto determina l'orizzonte di possibili obiettivi e azioni. Ma è veramente un orizzonte: non appena viene raggiunto un obiettivo intermedio, l'oggetto sfugge e deve essere ricostruito per mezzo di nuovi obiettivi e azioni intermedie. Una sola e identica azione orientata allo scopo può svolgere diverse attività e trasferirsi da un'attività all'altra. D'altra parte, l'obiettivo e il motivo di un'attività collettiva possono essere generalmente ricercati mediante molteplici obiettivi e azioni alternative» (Engeström, 1999b, p. 65).

Engeström (1987; 2001; 2009), infine, identifica cinque principi presenti nella forma attuale della teoria dell'Attività di Terza Generazione:

- Il primo principio indica che un sistema di attività collettivo, mediato da artefatto e orientato agli oggetti, visto nelle sue relazioni di rete con altri sistemi di attività, è considerato l'unità principale di analisi. Le azioni individuali e di gruppo orientate agli obiettivi, così come le operazioni automatiche, sono unità di analisi relativamente indipendenti ma subordinate, alla fine comprensibili solo se interpretate sullo sfondo di interi sistemi di attività. I sistemi di attività si realizzano e si riproducono generando azioni e operazioni.
- Il secondo principio riguarda la multi-duttilità dei sistemi di attività. Un sistema di attività è sempre una comunità con molteplici punti di vista, tradizioni e interessi. La divisione del lavoro in un'attività crea diverse posizioni per i partecipanti, i partecipanti portano le loro storie diverse, e il sistema di attività stesso porta più strati e filoni di storia incisi nei suoi artefatti, regole e convenzioni. La multi-dizione è moltiplicata in reti di sistemi di attività interagenti. È fonte di problemi e fonte di innovazione, richiede azioni di traduzione e negoziazione.
- Il terzo principio tratta la storicità. I sistemi di attività prendono forma e si trasformano per lunghi periodi di tempo. I loro problemi e le loro potenzialità possono essere capiti solo attraverso la loro stessa storia. La storia stessa ha bisogno di essere studiata come storia locale dell'attività e dei suoi oggetti, e come storia delle idee e degli strumenti teorici che hanno modellato l'attività.
- Il quarto principio fa riferimento al ruolo centrale delle contraddizioni come fonti di cambiamento e sviluppo. Le contraddizioni non sono le stesse dei problemi o dei contrattempi. Le contraddizioni stanno accumulando storicamente tensioni strutturali all'interno e tra i sistemi di attività. La principale contraddizione delle attività nel capitalismo è quella tra il valore d'uso e il valore di scambio delle merci. Questa contraddizione primaria pervade tutti gli elementi dei nostri sistemi di attività. Le attività sono sistemi aperti. Quando un sistema di attività adotta un nuovo elemento

dall'esterno (ad esempio, una nuova tecnologia o un nuovo oggetto), spesso porta ad una contraddizione secondaria aggravata in cui un elemento vecchio (ad esempio, le regole o la divisione del lavoro) si scontra con quello nuovo. Tali contraddizioni generano perturbazioni e conflitti, ma anche tentativi innovativi di cambiare l'attività.

- Il quinto principio enuncia la possibilità di trasformazioni estese nei sistemi di attività. I sistemi di attività si muovono attraverso cicli relativamente lunghi di trasformazioni qualitative. Poiché le contraddizioni di un sistema di attività sono aggravate, alcuni singoli partecipanti iniziano a mettere in discussione e a deviare dalle sue norme stabilite. In alcuni casi, questo si intensifica in una visione collaborativa e in uno sforzo deliberato di cambiamento collettivo. Una trasformazione espansiva si realizza quando l'oggetto e il motivo dell'attività è riconcettualizzata per abbracciare un orizzonte di possibilità radicalmente più ampio rispetto alla modalità di attività precedente. Un ciclo completo di trasformazione espansiva può essere inteso come un viaggio collettivo attraverso la zona di sviluppo prossimale. Infatti, per Engeström (1987, p. 174) la zona di sviluppo prossimale è l'area tra il presente e il futuro prevedibile ed «è la distanza tra le azioni quotidiane presenti degli individui e la forma storicamente nuova dell'attività sociale che può essere generata collettivamente come una soluzione al doppio legame potenzialmente incorporato nelle azioni quotidiane».

All'interno della Teoria dell'Attività, pertanto, è elaborato il concetto di attraversamento dei confini (*boundary crossing*) (Engeström et al., 1995). «L'attraversamento del confine è stato caratterizzato come esperienza orizzontale in cui i professionisti devono spostarsi oltre i confini per cercare e dare aiuto, per trovare informazioni e strumenti ovunque sono disponibili» (Engeström, 2011, p. 82).

Tutto ciò richiede ai sistemi di attivare una riflessione critica su sé stessi con la finalità di superare le differenze simboliche, culturali e storiche, superare i propri confini, identificare un oggetto comune, ossia l'Alternanza Scuola Lavoro, verso il quale orientare azioni condivise, nuove modalità per ripensare teoria e pratica, tra

apprendimento formale e informale, per ridare unità al sapere con l'ausilio di buone pratiche condivise.

Collegato all'attraversamento dei confini rileviamo il concetto di *polycontestuality*. La policontestualità è l'elemento che permette agli studenti di essere i protagonisti delle attività sia a scuola che nel contesto di lavoro, cogliendo da entrambi i mondi la cultura, la storia, le potenzialità e i limiti.

Inoltre, il contributo più rilevante che la teoria dell'Attività di Terza Generazione di Engeström ha fornito al costrutto di Work-Based Learning e di Alternanza Scuola Lavoro è rappresentato dal concetto di *agency*, ovvero «la capacità e volontà dei partecipanti di plasmare i loro sistemi di attività» (Engeström & Sannino, 2010, p. 20), e dal valore assegnato all'esplicitazione delle intenzioni collettive di promozione del cambiamento e dello sviluppo (*perspectival concepts*) in un contesto e in un intervallo di tempo definiti. Infatti, la Teoria dell'Apprendimento Espansivo (*Expansive Learning*), insita nella Teoria dell'Attività di Terza Generazione, ha il merito di relazionare i sistemi di attività collettiva delle organizzazioni e i soggetti e le situazioni in cui agiscono (Engeström & Sannino, 2010). Engeström (2011) e Engeström et al. (2013) propongono le seguenti sette azioni, riportate nella sottostante Fig. 3.6, che permettono agli studenti di realizzare il processo di ascensione dall'astratto al concreto.

La prima azione è l'atto di mettere in discussione, criticare o rifiutare alcuni aspetti della pratica accettata e della saggezza esistente. Per semplicità, lo definiamo interrogativo (*questioning*).

La seconda azione riguarda l'attività di analisi (*analyzing*) della situazione. L'analisi comporta una trasformazione mentale, discorsiva o pratica della situazione al fine di scoprire cause o meccanismi esplicativi.

La terza azione fa riferimento alla necessità di modellare (*modeling*) la relazione interpretativa appena trovata in uno strumento pubblicamente osservabile e trasmissibile. Ciò significa costruire un modello esplicito e semplificato della nuova idea che spiega e offre una soluzione alla situazione problematica.

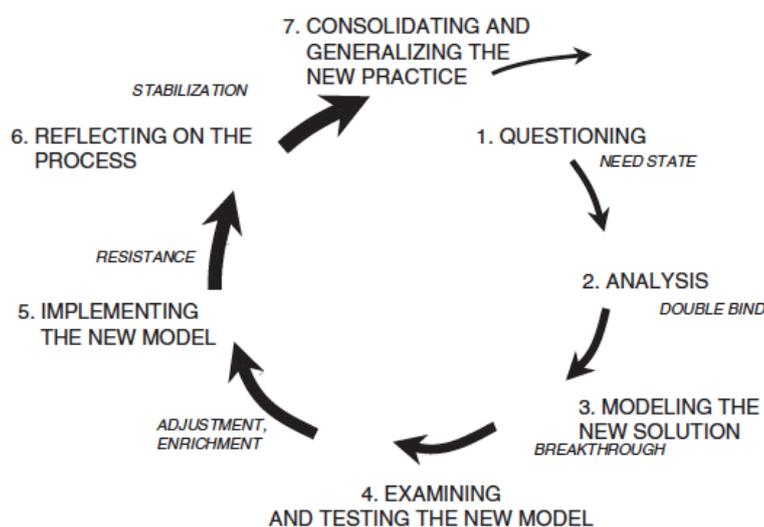
La quarta azione indica l'atto di esaminare il modello (*examining the model*), eseguirlo, operare e sperimentarlo al fine di coglierne pienamente le dinamiche, le potenzialità e i limiti.

La quinta azione esprime l'esigenza di implementare il modello (*implementing the model*) attraverso applicazioni pratiche, arricchimenti e estensioni concettuali.

La sesta azione riguarda l'atto di riflettere e valutare (*reflecting on and evaluating*) il processo di apprendimento espansivo.

La settima azione definisce l'attività di consolidare e generalizzare (*consolidating and generalizing*) i risultati in una nuova forma stabile di pratica.

Fig. 3.6 Sequenza delle azioni di apprendimento in un ciclo dell'Apprendimento Espansivo



3.3.2 Dalla Teoria dell'Attività di Terza Generazione al Capability Approach e all'Apprendistato Cognitivo (*Situated Cognition*): per un effettivo valore dei programmi Work-Based Learning

Quanto appena esposto comporta che «nell'intento di creare un nuovo oggetto condiviso e co-costruito, tale interazione richiede ai sistemi scuola-lavoro di attivare quindi un processo di attraversamento dei loro confini, di entrare in territori non familiari. Solo un progetto realmente co-costruito di Alternanza Scuola Lavoro tra mondo della scuola e mondo del lavoro, basato sull'individuazione di un obiettivo comune da raggiungere, possa assicurare una significativa trasferibilità di conoscenze e competenze da un sistema all'altro» (Tino & Fedeli, 2015, pp. 216-217).

Infatti, un ulteriore studio sull'apprendimento come attraversamento dei confini in una partnership scuola-università (Tsui & Law; 2007) ha approfondito la Teoria dell'Apprendimento Espansivo (*Expansive Learning*), offrendo utili riflessioni con riferimento alle tematiche rispettivamente del *Capability Approach* e dell'Apprendistato Formativo (*Situated Cognition*). La prima teoria fa leva sulla centralità dello studente nei processi di apprendimento, ovvero sulle *capabilities* (capacità-azioni); in conseguenza, la seconda teoria «ribadisce l'idea della conoscenza non come qualcosa di astratto, ma come prodotto dell'esperienza e dell'attività in un contesto pratico e culturale situato» (Bertagna, 2016b, p. 355). In particolare, come afferma Alessandrini (2013, p. 58), «la valorizzazione delle persone, grazie allo sviluppo del capitale formativo può essere il primo passo di un processo che conduca a guadagnare “libertà sostanziali”»; quest'ultime definite da Sen (2000, p. 75) come «una libertà che implica la capacità (*capability*) di trasformare i beni, le risorse a disposizione in libertà di perseguire i propri obiettivi, di promuovere i propri scopi, di mettere in atto stili di vita alternativi, di progettare la propria vita secondo quanto ha valore per sé». E ancora, Alessandrini (2013, p. 58) approfondisce il concetto di *capability* affermando che «le capacità possono articolarsi, quindi, in due categorie: capacità interne (i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, le capacità di percezione e di movimento) e le capacità combinate (acquisite grazie all'interazione con l'ambiente). Le capacità sono, dunque, la somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche ed economiche in cui possono determinarsi i “funzionamenti”». I funzionamenti sono, di fatto, «attività che gli individui hanno buone ragioni di apprezzare e che riguardano in maniera profonda il nostro essere» (Margiotta, 2014, p. 123). Questo determina il nesso di reciprocità che esiste tra capacità e azione: «lo snodo significativo della formazione in alternanza scuola-lavoro, dunque, risiede nella possibilità di generare nello studente le capacitazioni necessarie per appropriarsi delle diverse risorse/opportunità/competenze maturate nei contesti lavorativi (e quindi di significarle all'interno di una prospettiva progettuale) e, attraverso queste, promuovere la realizzazione della propria persona» (Morselli & Costa, 2014; Costa, 2011).

I programmi Work-Based Learning e l'Alternanza Scuola Lavoro si inscrivono in quel processo di ricomposizione critica di saperi, conoscenze con cui oggi poter qualificare nei contesti scolastici il confronto dialettico tra teoria e pratica (Bertagna, 2013; Dalrymple, Kemp & Smith, 2014). «I progetti di Alternanza Scuola Lavoro, di conseguenza devono diventare occasioni di partecipazione attiva per questo bisogna valorizzare le funzioni di tutoraggio, accompagnamento e mediazione culturale tra personale docente dell'istruzione e i tutor aziendali, garantendo sia la loro adeguata formazione sia, al contempo, la loro generativa interazione con docenti e ragazzi» (Morselli & Costa, 2014, p. 195). Altresì la metodologia riconduce, come afferma Bonaiuti (2013, pag. 335), verso «forme d'insegnamento antiche come l'imitazione o l'apprendistato in quanto maggiormente capaci di includere nel processo apprenditivo tutti i fattori in gioco: sia quelli espliciti (il come si fa), che quelli meno evidenti e difficilmente comunicabili come l'insieme delle conoscenze interrelate con quel contesto (perché lo si fa, quando, con quali convinzioni, ecc.)». Secondo Collins, Brown e Newman (1989, p. 184) «per dare un'idea di questi metodi e delle ragioni per cui possono essere efficaci, consideriamo innanzitutto alcune caratteristiche cruciali dell'apprendistato tradizionale. Per prima cosa, l'apprendistato opera in senso stretto sui metodi specifici per eseguire dei compiti all'interno di un determinato campo di attività. Gli apprendisti imparano questi metodi attraverso una combinazione di ciò che noi chiamiamo, assumendo il punto di vista dell'insegnante, modellamento, assistenza e *fading* (progressiva diminuzione dell'aiuto)». Nella sequenza proposta da Collins, Brown e Newman (1989, p. 184) riscontriamo che «l'apprendista osserva ripetutamente l'esperto eseguire (o modellare) il processo di interesse, che di solito comprende alcune capacità elementari diverse ma collegate tra di loro. L'apprendista prova poi ad eseguire il processo con la guida e con l'aiuto dell'esperto (cioè la fase di assistenza); un aspetto chiave dell'assistenza consiste nel fornire lo *scaffolding*, che è il sostegno, mediante il ricordare e l'aiutare, di cui l'apprendista ha bisogno mentre si avvia a padroneggiare l'intero insieme di capacità. Una volta afferrate le basi della capacità in questione, l'esperto riduce la sua partecipazione (*fading*), fornendo solo qualche suggerimento, perfezionamento o valutazione dell'apprendista, che per

approssimazioni successive arriva ad esercitare interamente la capacità in questione». Al modello di apprendistato tradizionale, sopra esposto, l'apprendistato fondato sulla *Situated Cognition* aggiunge una maggiore attenzione alla dimensione metacognitiva (Bertagna, 2016b, p. 355) «in quanto utilizza la sfida emotiva che coinvolge il giovane nel momento in cui si confronta con un problema o con la spiegazione delle soluzioni relative per svelare, con gradualità, le strategie o le scorciatoie “esperte” che il suo tutor gli fa scoprire» (Margiotta, 2014, p. 130). Secondo Collins, Brown e Newman (1989, p. 187) «i metodi di insegnamento dell'apprendistato cognitivo sono pensati per portare alla luce questi processi taciti, permettendo agli studenti di osservarli e metterli in pratica con l'aiuto dell'insegnanti e degli altri studenti». Gli Autori individuano “due mezzi” per sostenere le capacità metacognitive: il primo è da ricondurre alla riflessione circa le differenze tra le prestazioni dello studente e dell'esperto, alternando l'attività dell'uno e dell'altro e attraverso momenti chiamati “replica a livello astratto” (*abstract replay*). «L'alternanza nell'attività tra l'esperto e il novizio sensibilizza gli studenti ai dettagli della prestazione esperta come base per graduali aggiustamenti della propria. La replica a livello astratto cerca di indirizzare le osservazioni e i confronti degli studenti direttamente sulle caratteristiche determinanti sia della loro prestazione che di quella dell'esperto» (Collins, Brown & Newman, 1989, p. 187). Il secondo mezzo si basa sullo sviluppo delle capacità di autocorrezione e automonitoraggio che permettono allo studente di compiere diverse attività cognitive mentre svolge un compito complesso. «L'apprendistato cognitivo deve quindi sviluppare ed esteriorizzare un dialogo tra chi fa e chi critica che gli studenti possano gradualmente interiorizzare, sviluppo ed esteriorizzare che si realizzano con la discussione, l'alternanza nei ruoli di studente e di insegnante, e la soluzione di problemi di gruppo» (Collins, Brown & Newman, 1989, p. 187). L'approccio costruito sull'apprendistato per l'insegnamento delle capacità necessarie alla pratica esperta in domini cognitivi ha portato gli Autori (Collins, Brown & Newman, 1989, pp. 208-209) a definire le caratteristiche di un contesto ideale di apprendimento, con dimensioni e caratteristiche da prendere in considerazione quali:

- contenuto: Conoscenza del campo; Strategie euristiche; Strategie di controllo; Strategie di apprendimento.
- Metodi: Modellamento; Assistenza; Scaffolding e fading; Articolazione; Riflessione; Esplorazione.
- Sequenza: Aumentare progressivamente la complessità; Aumentare progressivamente la diversità; Capacità generali prima che specifiche.
- Aspetti sociali: Apprendimento situato; Cultura della pratica esperta; Motivazione intrinseca; Valorizzazione della cooperazione; Valorizzazione della competizione.

In particolare, all'interno della dimensione "contenuto" rileviamo: la distinzione tra conoscenze concettuali, fattuali e procedurali in relazione a una data materia; le tecniche efficaci di esecuzione (strategie euristiche); il processo di esecuzione al compito (strategie di controllo) e le conoscenze sui modi di imparare (strategie di apprendimento).

La dimensione "metodi" riguarda la progettazione da parte degli insegnanti di metodi utili ad integrare le strategie cognitive e metacognitive. Fanno parte dell'apprendistato tradizionale le caratteristiche quali: il modellamento, che prevede l'esecuzione di un compito da parte di un esperto, in modo che gli studenti possano osservare e costruire un modello concettuale dei processi coinvolti in quel compito (Collins, Brown & Newman, 1989, pp. 214-215); l'assistenza, ovvero l'osservazione degli studenti mentre eseguono un compito; lo scaffolding, ossia il sostegno fornito dall'insegnante per l'esecuzione del compito. Tali caratteristiche, unite alle altre quali l'articolazione (metodi che inducono gli studenti ad articolare conoscenze, ragionamenti, processi di problem solving ecc.), la riflessione (il confronto della prestazione da parte dello studente con quella di un esperto) e l'esplorazione (gli studenti sono spronati a risolvere i problemi per conto proprio), offrono il passaggio verso l'apprendistato cognitivo.

La dimensione "sequenza" contiene al suo interno caratteristiche che prevedono la possibilità da parte dell'insegnante di costruire compiti e contesti nei quali siano richieste agli studenti abilità in misura sempre maggiore (aumentare progressivamente la complessità); ma anche, la sequenza di compiti in cui sia necessaria una gamma sempre più varia di strategie (aumentare progressivamente

la diversità); infine, il supporto delle capacità di livello che gli studenti devono integrare per eseguire un compito complesso (capacità globali prima che specifiche).

Infine, la dimensione “aspetti sociali” richiede l’analisi del contesto dove avviene l’apprendimento. Compito dell’insegnante è, infatti, far eseguire attività agli studenti in un contesto che rifletta usi cui le loro conoscenze serviranno in futuro (Collins, Brown & Newman, 1989, p. 222); nonché promuovere la comunicazione tra l’esperto e lo studente per far identificare e mostrare processi cognitivi che compiono quando sono impegnati nella risoluzione di un problema (Collins, Brown & Newman, 1989, p. 223); promuovere la motivazione intrinseca e la cooperazione per la risoluzione di un compito. Quindi, è valorizzare la competizione ovvero indurre gli studenti a concentrare l’attenzione e l’impegno nel migliorare il proprio rendimento rivelando gli aspetti riusciti e meno riusciti della prestazione (Collins, Brown & Newman, 1989, p. 225).

Di fatto l’alternanza è per la scuola «esperienza di connessione partecipativa e di apprendimento espansivo per tutti i soggetti coinvolti, siano essi alunni, docenti o tutor aziendali. Se, infatti, il tirocinio cura soprattutto l’immersione nella pratica specifica lavorativa, l’alternanza scuola-lavoro è una metodologia frutto di una collegialità capace di far scaturire proposte e progetti pratici di ripensamento e di rinnovamento dell’insegnamento in ambiente scolastico» (Morselli & Costa, 2014, p. 195). Ed ancora, l’Alternanza Scuola Lavoro diventa momento formativo e di orientamento se, insieme all’acquisizione delle competenze e conoscenze teoriche e tecniche, si attiva un processo di responsabilizzazione dello studente che porti all’autonomia e all’autorealizzazione di sé.

3.4 Lo sviluppo dell’apprendimento basato sul lavoro (Work-Based Learning)

Dal punto di vista didattico la valenza formativa del lavoro all’interno dei percorsi scolastici attraverso la Teoria dell’Attività di Terza Generazione è abbastanza recente, mentre, come relazionato nel primo capitolo, ci sono molti collegamenti passati tra l’apprendimento e il lavoro. Senza la pregressa esperienza probabilmente non sarebbe stato possibile per la scuola incontrare in anni recenti i cambiamenti

introdotti con i programmi Work-Based Learning (Boud & Solomon, 2001), che oggi rintracciamo nei percorsi di istruzione secondaria, nell'istruzione superiore e nei Foundation Degrees¹¹⁵.

Dalla letteratura (Boud & Symes, 2000; Guile & Griffiths, 2001; Boud & Solomon 2001; Bailey, Heghes & Moore, 2004; Portwood 2007; Lester & Costley 2010; Perry & Wallace, 2012), infatti, è emerso che la relazione tra apprendimento di contenuti formali e competenze acquisite sul luogo di lavoro è riconducibile ai cambiamenti nel sistema educativo verificatesi durante gli anni '70 e '80 negli Stati Uniti e nell'istruzione universitaria nel Regno Unito e in altri paesi europei (in particolare Paesi nordici), dove studi indipendenti e *negotiated learning* sono stati inseriti nelle diverse istituzioni.

Tuttavia, come afferma Abukari (2014, p. 484) «durante gli ultimi due decenni e mezzo, il concetto e la pratica del Work-Based Learning nell'Istruzione Superiore (Higher Education) iniziò a svilupparsi, in gran parte come conseguenza di inviti all'istruzione superiore a fare di più per soddisfare i bisogni socioeconomici della società».

Questo comportò la creazione di corsi pioneristici di Work-Based Learning in università come Portsmouth e Middlesex, in Inghilterra, che non sono una nuova modalità di studio, ma un nuovo approccio dell'educazione che estende la sua accessibilità e flessibilità. Altro elemento riconducibile all'ascesa dei programmi di Work-Based Learning lo possiamo rintracciare nelle innovazioni degli anni '80; in tale periodo iniziò la lunga riflessione sulla natura stessa dell'Università intesa come “una torre d'avorio” ovvero inglobata in rigidi schemi. Questo comportò la definizione di alcuni concetti imperativi (Boud & Symes, 2000, p. 19):

- gli studenti desiderano aver riconosciuto ciò che hanno già appreso, vorrebbero sviluppare i loro interessi emergenti attraverso lo studio e richiedere modi di studio più flessibili per farlo, compresa l'opportunità di far diventare il lavoro il principale obiettivo del loro studio;

¹¹⁵ Sono programmi biennali «nati con la finalità precipue di sostenere la competitività economica mediante lo sviluppo della forza lavoro e di promuovere l'inclusione sociale, con l'incremento della partecipazione all'istruzione superiore e del lifelong learning» (Piazza & Rizzari, 2015, p. 92).

- i datori di lavoro vogliono sfruttare in modo più efficace il considerevole potenziale delle università e enfatizzare l'apprendimento come elemento di nuove forme di produttività;
- i governi desiderano aumentare la misura della soddisfazione tra studenti e datori di lavoro in relazione ai risultati dell'istruzione superiore e di spostare i costi lontano dalle finanze pubbliche;
- le università vogliono essere meno dipendenti dai cordoni delle finanze del governo, fornire corsi di apprendimento più rilevanti per i loro studenti e impegnarsi in partnership con nuovi "posti di produzione della conoscenza".

Boud & Solomon (2001), inoltre, hanno riassunto le caratteristiche che hanno influenzato lo sviluppo del Work-Based Learning:

- *Work placements e sandwich courses*. Gli Autori spiegano che l'idea di far svolgere un periodo in contesti di lavoro è una caratteristica comune non solo a percorsi di studio quali insegnamento, assistenza infermieristica, lavori sociali ecc., ma a tutti i curricula. «*Sandwich course* o *cooperative education programme*, come è chiamato in alcuni paesi, coinvolge uno o più tirocini, fino a un anno in un lavoro ed è una parte prestabilita del profilo accademico di molte università e college. Molte delle istituzioni, adottando il Work-Based Learning, hanno esteso esperienze precedenti di *work placements*¹¹⁶ e *sandwich courses*¹¹⁷. In anni recenti, *practice-based education* di questo genere sono state sottoposte a periodi di sviluppo per garantire che le esperienze svolte dagli studenti fossero integrate con i risultati dell'apprendimento previsto del corso, piuttosto che una gratuita esperienza di lavoro» (Boud & Solomon, 2001, pp. 7-8).
- *Independent studies and negotiated learning*. «Negli anni Settanta alcune istituzioni in Gran Bretagna, altri nei paesi Europei e negli Stati Uniti,

¹¹⁶ «Le attività di placement nei contesti lavorativi implicano, infatti, l'instaurazione di relazioni con un network di organizzazioni lavorative in grado di accogliere gli studenti e, con tali relazioni, le possibilità di: individuare le potenziali aree di interesse per lo svolgimento di attività congiunte di ricerca e sviluppo; adeguare il curriculum di studi alle esigenze dei contesti lavorativi; assicurare l'occupazione dei propri studenti» (Piazza & Rizzari, 2015, p. 91).

¹¹⁷ «La pratica dei corsi sandwich, così chiamati perché prevedono uno o più periodi di tempo (fino ad un anno), spesso obbligatori, di work-based learning all'interno di una determinata organizzazione lavorativa, "schiacciati" tra periodi di studio all'interno dell'università» (Piazza & Rizzari, 2015, p. 91).

iniziarono a offrire agli studenti un'istruzione universitaria che non si adattava al modello tradizionale, seguendo una serie di argomenti definiti dall'istituzione. Gli studenti iniziarono a creare i loro programmi di laurea, individualmente (*independent studies or self-directed learning*), con un gruppo (*negotiated curriculum*) o rispetto a un problema più ampio (*project-orientation*). Caratteristica chiave dei sopracitati approcci era che il corso intrapreso non era definito in anticipo ma era concordato tra docenti e studenti» (Boud & Solomon, 2001, p. 8).

- *Access and accreditation of prior experiential learning*. Nel medesimo periodo (anni Settanta-Ottanta), «le università hanno scoperto che dovevano creare percorsi, diversi dalla struttura dei corsi esistenti, collaborare con altre istituzioni per negoziare accordi transitori e sviluppare metodi per valutare i risultati di apprendimento degli studenti, indipendentemente dal modo in cui erano stati ottenuti» (Boud & Solomon, 2001, p. 8).
- *Generic competencies and capabilities*. Gli Autori (2001, p. 8) affermano che «un altro elemento antecedente del Work-Based Learning è sorto negli anni Novanta. Dato che una minore percentuale delle matricole voleva completare le lauree a corsi singoli e la varietà di scelte aumentava drammaticamente anche all'interno dei corsi convenzionali, non era più possibile per gli standard delle università essere controllate da gruppi disciplinari. Quello che contava per una laurea riguardava più le pratiche culturali di una disciplina che un qualsiasi resoconto che gli studenti avrebbero potuto fornire dalla loro esperienza. Inoltre le università hanno iniziato a prendere in considerazione la propria attenzione su un programma di competenze, spinte anche da continue e lunghe denunce da parte dei datori di lavoro secondo cui i laureati erano deficitari in competenze come la comunicazione, il lavoro di gruppo e l'auto-pianificazione. Capacità educative o competenze generiche sono state sviluppate per dare risposta alle sovrastanti denunce. Quest'ultime utilizzate per rivedere i corsi, per fornire quadri per le scelte degli studenti attraverso un programma e per valutare i risultati».

- *Labour and learning*. Infine, Boud & Solomon (2001, p. 9) evidenziano che «l'idea che l'apprendimento debba essere collegato al lavoro ha una nobile discendenza educativa. Le sue radici filosofiche possono essere ricondotte a John Dewey, e ancora prima a John Locke e Jean-Jacques Rousseau. Nel pensiero educativo di Dewey il lavoro era un elemento fondamentale. L'Autore sosteneva che il lavoro poteva essere l'aspetto principale del curriculum e che le convenzionali discipline di studio potevano essere pensate attraverso esso. L'idea di Dewey, sebbene non conforme al Work-Based Learning in senso stretto, era insito in esso». Quest'ultimo deriva dal pensiero di Locke (1690) e dei successivi filosofi, che relazionano l'idea «che la mente umana alla nascita è una lavagna vuota, e che tutte le idee emergono dall'esperienza e dalle associazioni che produce» (Bailey, Heghes & Moore, 2004, p.23). Secondo Zago (2017, pp. 200-201) «ciò rappresenta sicuramente una rottura con il costume educativo tradizionale e un implicito, anche se parziale, riconoscimento del significato universale del lavoro. L'attività manuale non viene cioè considerata adatta solamente per le classi più umili, ma anche per i ceti elevati». Anche per Rousseau (1762/2017) formare l'uomo protagonista della relazione educativa è diverso che formare il cittadino protagonista delle nuove relazioni sociali e politiche che si stavano annunciando e che sarebbero poi sfociate nella rivoluzione francese e nella nascita degli stati moderni. E ancora, secondo quanto affermato da Potestio (2017, p. 451), nel pensiero di Rousseau «il lavoro e lo studio rappresentano le attività più importanti per far accrescere le consapevolezza e le capacità dell'allievo in modo armonico. Nello specifico, il lavoro manuale permette di fare esperienze guidate, di imparare in contesti particolari e di stimolare in modo equilibrato e integrale sia la ragione, sia il corpo». Secondo Rousseau il fine dell'educazione non coincide con l'acquisizione di competenze per svolgere quel mestiere ma con la formazione dell'uomo. Formazione dell'uomo che diventa integrale con il pensiero di J. H. Pestalozzi nel XIX secolo. Le sue elaborazioni teoriche, come afferma Zago (2017, p. 207), vedono il lavoro non come «una finalità estrinseca al processo educativo, ma si presenta come

componente della natura stessa dell'uomo e, quindi, come momento inderogabilmente presente in un percorso di promozione integrale della personalità».

Nel medesimo arco temporale negli Stati Uniti, come sopra riportato, «molti sostenitori della strategia scuola-lavoro interpretarono gli approcci educativi con una forte componente di apprendimento basato sul lavoro particolarmente importanti per gli studenti che non frequentavano il college. Il passaggio *school-to-work* era progettato per aiutare gli studenti del “non-college bound” (“non legati al college”) ad ottenere buoni posti di lavoro dopo il liceo o possibilmente dopo un anno o due di scuola secondaria. Ma durante gli anni '90, la prospettiva cambiò. Il passaggio *school-to-work* diventò una strategia appropriata per “tutti” gli studenti in quanto può offrire una buona preparazione per la carriera e il college. Da quel momento l'apprendimento basato sul lavoro non è più visto come un'esperienza educativa ed un momento per aiutare gli studenti nel passaggio da scuola a lavoro, ma piuttosto è inteso come un'esperienza di base che serve anche a preparare gli studenti per l'istruzione aggiuntiva. Del resto, il Work-Based Learning esisteva da decenni nelle scuole secondarie ed era accettato come parte della formazione dei laureati. Inoltre, influenti riforme sull'educazione hanno evidenziato un aumento dei corsi accademici tradizionali per studenti delle scuole superiori, che sembrano suggerire con enfasi l'apprendimento sul lavoro» (Bailey, Heghes & Moore, 2004, p.12).

Secondo Perry & Wallace (2012, pp. 37-38), negli Stati Uniti si possono rintracciare, nel corso dei decenni passati, modelli comuni di Work-Based Learning che vengono utilizzati a livello nazionale:

- *career academies*. Le scuole funzionano come piccoli istituti all'interno di una scuola completa o come scuole separate; in genere sono frequentate da 150 a 200 studenti che iniziano al nono o al decimo anno di età. Il curriculum è organizzato attorno a un ampio tema di carriera (ad esempio, scienze della salute, arte o affari); lo stesso gruppo di studenti e di insegnanti restano insieme per diversi anni. Gli studenti possono partecipare al Work-Based Learning. Fondate nel 1970, le *Career academies* (accademie per la carriera) possono essere considerate intercambiabili con modelli simili

conosciuti come *career magnets*, *career majors*, or *small learning communities*. Questi termini si riferiscono a un modello di istruzione in cui gli studenti seguono una sequenza di corsi organizzati attorno a un'area di carriera.

- *Technical preparation programs*. Gli studenti combinano gli ultimi due anni di scuola superiore con due anni in un college comunitario conseguendo un diploma tecnico. Possono o non possono partecipare a programmi di Work-Based Learning.
- *Early college high schools*. Questo modello è composto da piccole scuole situate principalmente nei campus universitari. L'obiettivo di base è quello di fornire un diploma di scuola superiore e un diploma associato, o due anni di credito universitario trasferibile.
- *School-based enterprises*. Gli studenti identificano e indirizzano la comunità di bisogni sotto forma di progetti di service-learning.

Infine, le più recenti attuazioni della metodologia, come afferma Abukari (2014, p. 484), si possono rintracciare nell'“Accreditamento dell'Apprendimento Precedente ed Esperienziale” (APEL) in cui le antecedenti esperienze formative e informali degli studenti sono riconosciute e accreditate attraverso crediti universitari e nei programmi di *service learning*. Quest'ultimi sono progetti che permettono agli studenti di impegnarsi in attività pratiche come parte del loro corso di studi offrendo opportunità di riflessione sulle attività svolte.

Si realizzano, pertanto, quelle caratteristiche che Peter Vaill (1997) aveva identificato rispetto all'apprendimento come “il cammino per divenire” (*way of being*):

- È auto-diretto (*It is self-directed*). Lo studente ha un controllo sostanziale su scopo, contenuto, forma, ritmo e valutazione dell'apprendimento.
- È creativo (*It is creative*). Non esiste un obiettivo prestabilito, né esistono metodi predefiniti nell'apprendimento basato sul lavoro. Lo studente è invitato a creare sul posto per trovare e risolvere i problemi.
- È espressivo (*It is expressive*). L'apprendimento avviene nel processo di farlo ed esprimerlo. Tutte le sfumature dell'esperienza sono impegnate, in particolare, la sua performance tacita. A differenza dell'istanza di

apprendimento in classe, e anche in alcuni apprendimenti esperienziali, lo studente non sa cosa accadrà alla conclusione della sua pratica. L'apprendimento avviene in concomitanza con l'esperienza, potenzialmente in anticipo, a patto che si teorizzi su ciò che si è in procinto di fare e di confrontare la esperienza con l'apprendimento. Anche l'apprendimento si verifica durante e dopo l'esperienza, mentre si tenta di migliorare il comportamento spesso tacito riflettendo su ciò che è stato fatto.

- Implica il sentimento (*It involves feeling*). Il Work-Based Learning comporta un coinvolgimento emotivo nello stesso contesto. Interessa ciò che si fa e ciò che si è realizzato. Si sente l'apprendimento e lo si possiede intellettualmente.
- È in tempo reale (*It is real-time*). Non si impara in un ambiente artificiale e riparato; si impara nella mischia della pratica stessa, in ambienti operativi genuini. L'apprendimento è mirato, dedicato ad aiutare a risolvere le sfide che si presentano nel momento.
- È continuo (*It is continual*). Una volta che il Work-Based Learning diventa naturale per il discente, diventa un processo senza fine. Si è sempre aperti alle sorprese, ai nuovi modi di fare le cose. Il cambiamento è accettato come dato della vita; quindi, l'apprendimento diventa parte dello stesso essere.
- È riflessivo (*It is reflective*). Si diventa non solo più consapevoli dei propri processi di apprendimento, ma anche più consapevoli (e più interessati a commentare pubblicamente) dei processi degli altri.

3.4.1 Caratteristiche e elementi del Work-Based Learning

Dai precedenti aspetti evidenziati nel percorso storico del Work-Based Learning, Boud & Solomon (2001) hanno rintracciato e descritto sei caratteristiche comuni ai programmi di integrazione tra scuola e lavoro. *La prima* caratteristica riguarda gli accordi tra scuola e organizzazione esterna (pubblica, privata o appartenente a un settore economico) definiti per favorire l'apprendimento. Sono accordi molto formali, supervisionati dalla creazione di *partnerships*. Inoltre offrono benefici da entrambe le parti. «Per i datori di lavoro quest'ultimi creano una costante relazione con l'istituzione educativa, che portano a capire i bisogni dell'organizzazione e a

fornire un approccio flessibile ai bisogni di apprendimento dei lavoratori e dell'organizzazione stessa. Per l'istituzione educativa, le organizzazioni creano collegamenti con nuove aree dei bisogni educativi e il diversificare le loro fonti di reddito» (Boud & Solomon, 2001, pp. 4-5). *La seconda* (caratteristica) evidenziata dagli Autori, fa riferimento alle modalità con cui gli studenti interessati sono impiegati, o coinvolti in contratti di lavoro con l'organizzazione esterna. «Gli studenti negoziano il piano di apprendimento approvato dalle rappresentanze, sia dell'istituzione educativa che dell'organizzazione. La negoziazione dei piani di apprendimento fornisce l'opportunità da entrambe le parti di comunicare chiaramente i propri bisogni agli altri, un alto grado di comprensione e l'impegno raggiunto è di un programma proposto, concordato o respinto» (Boud & Solomon, 2001, p. 5). *La terza* (caratteristica) del Work-Based Learning riporta che il progetto seguito deriva da bisogni del posto di lavoro e degli studenti, piuttosto che essere controllato o incorniciato dal curriculum scolastico o professionale: il lavoro è il curriculum. *La quarta* (caratteristica), individuata da Boud & Solomon (2001, p. 6) descrive come il punto di inizio e il livello educativo del programma di Work-Based Learning sono stabiliti «dopo che gli studenti si sono impegnati in un processo di ricognizione delle competenze attuali, nell'identificazione dell'apprendimento desiderato piuttosto che delle esistenti qualifiche educative». *La quinta* (caratteristica) è l'elemento significativo del Work-Based Learning «stabilito dal fatto che i progetti di apprendimento sono intrapresi nel posto di lavoro. Quest'ultimi sono orientati ai cambiamenti del lavoro e ai futuri bisogni degli studenti e dell'organizzazione» (Boud & Solomon, 2001, p. 6). Infine, *la sesta* (caratteristica) evidenzia come l'istituzione educativa valuta l'apprendimento in uscita dai piani negoziati nel rispetto del quadro degli standard e di livello. Raelin (2008, p. 2), inoltre, rileva tra gli elementi comuni del Work-Based Learning lo sviluppo «di *action projects, learning teams*, e altre esperienze interpersonali, come il *mentorships*, che permette e incoraggia i dialoghi di apprendimento (*learning dialogues*), che si occupano di affioramento, nella presenza sicura di colleghi fidati, di quelle reazioni sociali, politiche e persino emotive che potrebbero bloccare l'efficacia operativa».

Tutto conduce, come dichiara Raelin (2008), a identificare tre elementi cruciali del Work-Based Learning: a) considerare l'apprendimento come acquisito nel mezzo dell'azione e dedicato all'attività in corso; b) determinare la creazione e l'utilizzo della conoscenza come attività collettiva, in cui l'apprendimento diventa il lavoro di tutti; c) le persone dimostrano un'attitudine di "apprendimento-apprendimento", che li porta a mettere in discussione le ipotesi sottese alla pratica. Fondamentale è il concetto di metacognizione che significa pensare al processo di risoluzione dei problemi. «Quindi non è sufficiente solo chiedersi "che cosa abbiamo imparato?" ma "che cosa significa o come esso si inquadra in ciò che già sappiamo?" Quindi, l'apprendimento può essere più che l'acquisizione di abilità tecniche. Costituisce, anche, il *reframing* (ricontestualizzazione) necessario per creare nuove conoscenze» (Raelin, 2008, p. 3). A tal proposito Smith (2001) usa la metafora di "gettare una rete intorno all'esperienza scivolosa e catturarla come apprendimento". E, ancora, Ohmae (1982) aggiunge che l'apprendimento di questo tipo richiede una combinazione di analisi razionale, immaginazione e intuizione; con l'utilizzo di entrambi gli emisferi del cervello, si reintegra l'informazione in nuovi modelli. Infatti, anche, il ruolo del linguaggio cambia con il Work-Based Learning, come afferma Raelin (2008, p.5), «non è solo un mezzo per trasmettere informazioni da una mente all'altra, da quelli che sanno a quelli che non sanno. Può diventare il mezzo per creare ed esprimere nuove conoscenze in formazione. Derivato dall'azione stessa, il Work-Based Learning può essere pensato come un processo naturale legato all'istinto umano di crescere. In questo senso, è parte del nostro essere».

3.4.2 Il nuovo concetto di Work-Based Learning

Il nuovo concetto di Work-Based Learning possiamo definirlo come una tecnica multiforme, compresa, strutturata e praticata in modo diverso in differenti contesti (Brennan & Little 1996, 2006; Keevers & Outhwaite, 2001; Nixon et al. 2006; Costley & Abukari 2009). Infatti, è la realizzazione di un apprendimento dove la teoria è relazionata alla pratica, la conoscenza all'esperienza, riconoscendo al posto di lavoro tante opportunità di formazione quante sono presenti in ambito scolastico, al fine di acquisire nuove conoscenze e competenze professionali o sviluppare nuovi approcci per la risoluzione dei problemi. Il Work-Based Learning è un

apprendimento per (for) il lavoro, sul (at) lavoro e attraverso (through) il lavoro, e ciò può essere formale o informale e viene acquisito attraverso l'esperienza di intraprendere mansioni lavorative. È, altresì, «l'opportunità di studiare il lavoro e di considerare il suo impatto più ampio sui lavoratori» (Taylor, Mellor & McCarter, 2015) all'interno di un «contesto organizzativo, per trovare nuovi modi di fornire opportunità di apprendimento rilevanti per la natura emergente e complessa del lavoro» (Sambrook, 2005, p. 103). L'apprendimento sul (at) lavoro e nel (in) lavoro (Van Den Ouweland & Van De Bossche, 2017; Taylor, Mellor & McCarter, 2015) sono associati a processi diversi: rispettivamente, il primo all'educazione formale e «caratteristica chiave dell'apprendimento sul lavoro è la separazione dell'apprendimento dal lavoro. L'apprendimento avviene lontano dal lavoro, in un'aula o in un'area tecnica, sebbene è ancora sul posto di lavoro» (Sambrook, 2005, p. 106). Il secondo processo - l'apprendimento nel (in) lavoro -, viceversa, è collegato ai processi informali di inserimento nelle attività lavorative.

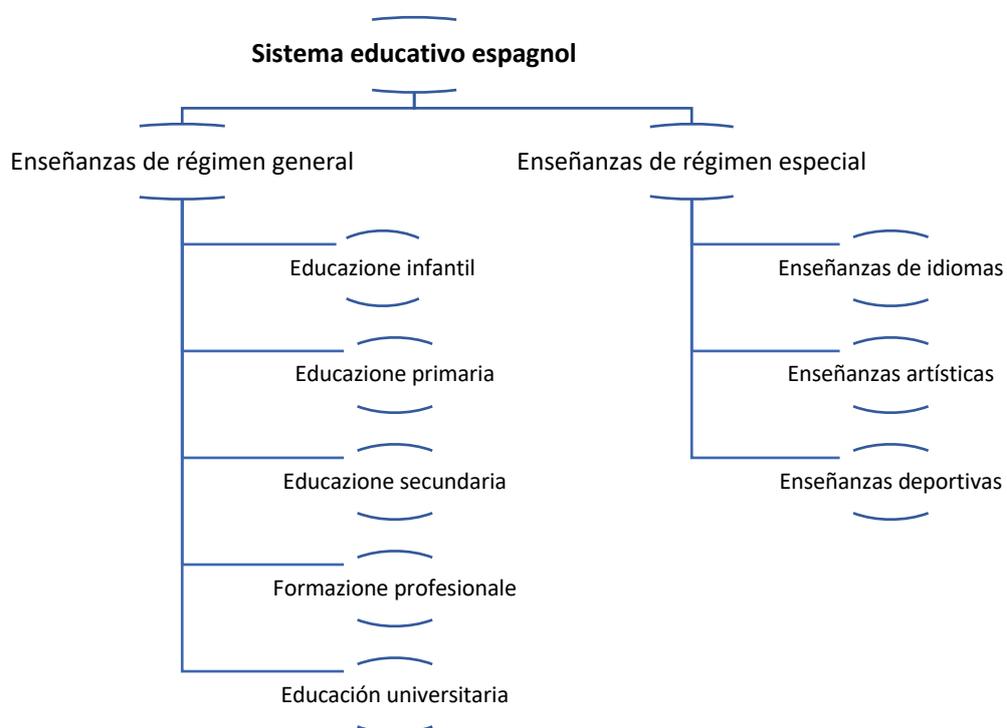
Ulteriori elementi ricavati dalla letteratura (Raelin, 2008; Ryan, 2011; Wallenborn, 2011; Yasso, 2000), completano il nuovo concetto di Work-Based Learning definito come «l'insieme di pratiche formative che si differenziano da quelle basate sulla formazione d'aula», per cui l'«apprendimento basato sul lavoro unisce espressamente la teoria con la pratica, la conoscenza con l'esperienza. Riconosce che il posto di lavoro offre tante opportunità per l'apprendimento come aula. Tale apprendimento, tuttavia, deve essere centrato sulla riflessione sulle pratiche del lavoro» (Raelin, 2008, p. 2). La metodologia è «una forma di attività di apprendimento che si incrementa giorno per giorno sul lavoro per acquisire nuove conoscenze e competenze professionali o sviluppare nuovi approcci per risolvere i problemi. Nel processo, le attività di lavoro migliorano l'apprendimento, determinano i bisogni e definiscono i contesti; le attività di apprendimento che derivano dalla pratica del lavoro, forniscono supporto e assicurano la continuità del lavoro» (Yin et al., 2014, p. 77). Inoltre gli Autori (2014, p. 77) differenziano il Work-Based Learning dal Workplace Learning cioè da «tutti tipi di apprendimento generati o stimolati dalle esigenze del posto di lavoro». E ancora Streumer (2006) distingue il Work-Based Learning dal workplace learning delineando il Work-Based Learning come la formalizzazione dell'apprendimento sul lavoro. Le

sudette caratteristiche evidenziate hanno un comune denominatore: gli studenti che agiscono all'interno di contesti differenti «si impegnano in strategie di condivisione dell'informazione regolate da reciprocità; è come dire che con la reciprocità si genera una spirale cognitiva che genera nuovo apprendimento» (Alessandrini, 2012, p. 52).

Capitolo 4 L'alternanza scuola lavoro nel sistema di istruzione e di formazione Spagnolo

Nel sistema educativo e formativo spagnolo riscontriamo la possibilità di alternare momenti di formazione teorica a momenti di pratica, come “terzo spazio” per favorire l'apprendimento degli studenti dai 15 ai 18 anni, all'interno dei Cicli Formativi di Formazione Professionale (*Ciclos Formativos de Formación Profesional*) cosiddetta *Básica* (Di Base). Il percorso nasce come momento organizzato al primo Ciclo dell'Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con la possibilità sia di completare gli studi e accedere all'istruzione superiore ma anche dell'immediato inserimento nel mondo del lavoro. Ciò in funzione della struttura della formazione professionale nel sistema scolastico spagnolo suddivisa in cicli formativi di diverso livello: Formazione Profesional Básica, di grado Medio e di grado Superior, come mostra il Grafico 4.1.

Grafico 4.1 Bloques de enseñanzas del sistema educativo. Fuente: Iglesias Alonso (2013, 95)



Per la finalità della nostra ricerca ci occuperemo dei cicli formativi della Formación Profesional Básica organizzati in tre moduli, di cui l'ultimo – il *Módulo de Formación en Centros de Trabajo* –, come vedremo nel paragrafo 4.2 “Il sistema

di formazione professionale: dai programmi di *Cualificación Profesional Inicial* alla *Formación Profesional Básica*”, è svolto dagli studenti in alternanza scuola lavoro simile al modello di Alternanza Scuola Lavoro italiano.

Il capitolo descrive il sistema della formazione professionale nel modello educativo spagnolo, con riferimento all’evoluzione storico-legislativa ed ai principali motivi per cui i percorsi di formazione professionale sono diventati, attraverso il *Módulo de Formación en Centros de Trabajo*, nel quale svolge l’attività il docente con la funzione tutor, un utile momento anche di orientamento al lavoro e di inclusione sociale.

4.1 Il sistema di istruzione e formazione spagnolo: dal 1875 agli anni ottanta del secolo scorso

L’interesse storico sui processi educativi, come affermato nel primo e secondo capitolo, si è lentamente rinforzato con la nascita nei vari stati dei sistemi educativi contemporanei caratterizzati rispetto alla struttura politica e sociale del paese di appartenenza, con l’obiettivo di adeguarli ai cambiamenti e alle aspettative degli sviluppi economici che ogni epoca storica richiedeva. Ricordiamo che soprattutto durante il XX secolo le varie politiche nazionali europee affrontarono, in maniera più o meno incisiva, il diritto all’educazione attraverso una scolarizzazione di massa di tutti i bambini per poi essere ampliata con l’obbligo di istruzione e formazione anche di adolescenti, giovani e adulti.

In particolare, in Spagna la problematica dell’obbligo scolastico è stata affrontata a partire dal 1857, quando è stata promulgata la *Ley de Instrucción Pública* (9 settembre) dal Ministro Moyano (Ministerio de Fomento, 1857). Quest’ultima ha definito l’organizzazione del sistema educativo in tre livelli:

- 1) *Primario*, della durata di sei anni, con i due livelli educativi (elementare e superiore);
- 2) *Medio*, che comprendeva gli studi generali (*estudios generales*), con la possibilità di sostenere l’esame *Grado de Bachiller en Artes*, e gli studi di applicazione alle professioni industriali (*estudios de aplicación a las profesiones industriales*);

- 3) infine, *Superior*, che abilitavano anche all'esercizio di determinate professioni.

Dal 1857 al 1970, anno in cui è stata promulgata la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, è stata proposta una serie di azioni che hanno permesso di raggiungere l'obiettivo di modernizzare il sistema educativo spagnolo e la formazione professionale. Infatti Brunet & Böcker (2017, p. 93) affermano che «la Ley Moyano entrò in crisi perché la scuola doveva rispondere alle mutate richieste sociali e di sviluppo economico negli anni sessanta. Per questi motivi fu necessaria una nuova cornice normativa che le consolidasse per rimediare all'industrializzazione tardiva imposta anche dal regime franchista».

Le principali tappe di questo processo possono essere sintetizzate: a) *Estatutos de Enseñanza Industrial* del 1924 (Presidencia del Directorio Militar, 1924) e *Estatutos de Formación Profesional* del 1928 (Ministerio de Trabajo y Previsión, 1928); b) nella creazione del primo servizio pubblico di impiego (1931); c) nel passaggio della gestione della Formazione Professionale, nel 1932, dal Ministero del Lavoro alla *Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica*; d) nell'emanazione della *Ley de Enseñanza Media y Profesional* del 1949 (Jefatura del Estado, 1949) e della *Ley de Formación Profesional Industrial* del 1955 (Jefatura del Estado, 1955); e) infine, nella creazione della rete delle *Universidades Laborales*, avvenuta nel 1959.

La *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE) del 1970 (Jefatura del Estado, 1970) fornisce la risposta all'industrializzazione tardiva, considerando l'educazione come l'autentica leva per la mobilità sociale, per il superamento delle disuguaglianze sociali e per la realizzazione dell'inserimento professionale dei lavoratori nelle fasce alte o medie. Inoltre, trasforma la scuola primaria (*básica*) nella chiave per accedere a ulteriori opportunità educative e formative (Brunet & Böcker, 2017). Tali caratteristiche si sono espresse nel processo di costruzione dei livelli di istruzione fino a quel momento definiti:

- 1) Educación Preescolar (dai 2 ai 6 anni);
- 2) Educación General Básica (dai 6 ai 14 anni);

- 3) Bachillerato Unificado Polivalente (BUP dai 14 ai 17 anni);
- 4) Formación Profesional I° per gli studenti che hanno completato l'Educación General Básica ma non hanno proseguito il Bachillerato;
- 5) Formación Profesional II° percorso, accessibile con il completamento della Formación Profesional I°;
- 6) Curso de Orientación Universitaria (COU dai 17 ai 18 anni), che permette l'accesso all'università;
- 7) Educación Universitaria;
- 8) Educación Permanente de Adultos.

Infine la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE) del 1970 prevedeva a completamento del percorso formativo professionale anche una Formación Profesional III° che operativamente non è mai stata definita né realizzata.

Secondo Grande Rodríguez (1997, p. 374) «di fronte all'antiquata concezione della *Ley de Formación Profesional Industrial* del 1955, centrata nell'apprendistato di un mestiere, la *Ley General de Educación* assunse una concezione più moderna». In particolare i tre articoli, dal 40 al 42, dedicati alla Formazione Professionale avevano la finalità di «preparare lo studente sulle tecniche specifiche della professione da lui eletta e sulle questioni di ordine sociale, economico, imprenditoriale e sindacale» (art. 41.1). Inoltre, la Legge prevedeva la collaborazione tra associazioni, scuole professionali, organizzazioni sindacali e imprese per una formazione pratica aggiornata. Ma è nel successivo *Decreto n. 707 del 5 marzo del 1976, sobre Ordenación de la Formación Profesional* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1976), che riformò la *Ley General de Educación* (LGE), che è proposta la divisione della Formazione Professionale in tre gradi di istruzione. Il primo (“el primer grado”) è indicato come lo strumento per lo sviluppo della personalità dello studente al termine dell'Educación General Básica, attraverso una formazione polivalente che permettesse la prosecuzione agli studi secondari e superiori. Il secondo e terzo grado (“segundo” e “tercer grado”) della Formazione Professionale tendono ad offrire una crescente preparazione verso il mondo del lavoro. I tre gradi della Formazione Professionale, inoltre, sono interconnessi al sistema educativo statale permettendo, di fatto, il passaggio: dalla Formazione

Professionale di primo grado agli studi di Bachillerato; dalla Formazione Professionale di secondo e terzo grado agli analoghi studi impartiti nei Centri Universitari.

Si inizia così a delineare, già dagli anni Settanta, nel sistema d'istruzione e formazione spagnolo la relazione tra momento teorico e pratico che ritroveremo nelle successive e più recenti disposizioni legislative, seppur Grande Rodríguez (1997) rintraccia, già, all'interno della *Ley General de Educación* (LGE) la dicotomia tra un percorso di studio di tipo accademico (Bachillerato) rispetto a un percorso più "pratico" della Formazione Professionale. A conferma di ciò Lorente García (2012, pp. 124-125) asserisce che «da fine del secolo XVIII tranne per un breve periodo nel 1850, il sistema educativo spagnolo è stato configurato in un percorso educativo primario e secondario-universitario e un altro percorso secondario indirizzato a operai appartenenti a classi poco benestanti (arti e mestieri), successivamente, convertiti in percorsi indirizzati al mondo del lavoro per chi non poteva o voleva seguire il percorso principale». E ancora, come dichiara Casquero (2006, p. 85) «la riforma della formazione professionale con la LGE del 1970 ha rappresentato un cambio sostanziale rispetto al sistema scolastico, determinando un periodo sfortunato per questi studi, non per la legge in sé, che nei suoi obiettivi la potenziarono, ma bensì per i decreti che la svilupparono convertendola in un percorso secondario (parallelo al bachillerato e come una sezione svalutata riflesso istituzionale della divisione sociale del lavoro) intrapreso dagli studenti che abbandonavano gli studi». Se da un punto di vista legislativo la formazione professionale è stata potenziata per far fronte allo sviluppo economico del Paese, nel concreto la stessa è indirizzata e seguita prevalentemente da studenti appartenenti alle classi sociali svantaggiate o che non vogliono acquisire titoli professionali con gli studi universitari.

Nel 1978 è promulgata la *Constitución Española* (Cortes Generales, 1978); all'interno della sua cornice istituzionale il 3 luglio del 1985¹¹⁸ è approvata la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE) (Jefatura del Estado, 1985) che ha offerto una riforma globale di tutto il sistema educativo. Le trasformazioni hanno

¹¹⁸ Inoltre, ricordiamo che nel medesimo anno, grazie alla firma dell'Accordo Economico e Sociale, la Spagna entra nella Comunità Europea.

interessato il diritto all'insegnamento, l'uguaglianza delle opportunità, la gestione democratica dei centri e i diritti degli studenti.

In questo contesto di cambiamenti, nel 1986, viene creato il *Consejo General de la Formación Profesional* con l'obiettivo di elaborare e proporre il *Plan Nacional de Formación Profesional*. Quest'ultimo aveva la finalità di adeguare la formazione professionale alle necessità delle imprese e dei lavoratori attraverso il potenziamento dei programmi che riguardavano l'inserimento di giovani che non hanno completato gli studi o di assicurare la riconversione professionale dei giovani lavoratori e delle imprese. Infine, con la *Reforma de la Enseñanza Técnico Profesional* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1988), espressione della crescente necessità di creare un modello di formazione professionale in linea con i cambiamenti del mercato del lavoro, è creata una "Formación Profesional de Base", una "Formación Profesional Específica" e una "Formación Profesional en los Centros de trabajo".

4.1.1 Il sistema di istruzione e formazione spagnolo: dalla LOGSE (1990) al Primer y Segundo Programa Nacional de Formación Profesional

Nel 1990 la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) (Jefatura del Estado, 1990) affronta il problema della formazione professionale all'interno del sistema educativo, avviando una riforma urgente e profonda. Come afferma Arenas Alonso (2017, p. 204) «la volontà di migliorare le competenze professionali dei cittadini, porta ad introdurre nel Bachillerato una formazione di base di carattere professionale». Il motivo è rintracciato da Brunet & Böcker (2017, p. 96) «la LOGSE è presentata con l'etichetta di "riforma globale", poiché ha l'obiettivo di ridurre la disuguaglianza sociale degli studenti, seguendo seppur con ritardo, la linea delle riforme educative diffuse in Europa durante gli anni Sessanta del secolo scorso. Infatti, sia l'integrazione scolastica dei figli delle classi lavoratrici che l'ampliamento dell'obbligo scolastico, hanno favorito l'uguaglianza sociale e professionale e sono da intendere come elementi per evitare il precoce abbandono dei percorsi scolastici, posticipando la scelta della successiva formazione o del lavoro».

Per quel che concerne la formazione professionale, all'art. 30.3 del Capitolo IV della LOGSE, è prevista la "Formación Básica de carácter profesional" all'interno dell'Educación Secundaria Obligatoria. Quest'ultima è realizzata attraverso programmi specifici di "Garanzia Sociale" con la finalità di far definire e completare gli studi (art. 23.2). È, altresì, promossa la sinergia tra l'amministrazione educativa e l'amministrazione locale per garantire la realizzazione di programmi diversificati e specifici.

All'art. 30.5 la citata legge definisce la "Formación Profesional Especifica de Grado Medio y de Grado Superior" che ha la finalità di contribuire alla formazione permanente dei cittadini e di soddisfare la domanda del sistema produttivo. I due gradi di formazione professionale Media e Superiore sono realizzati in anni di durata variabile, suddivisi per aree di conoscenza teorico-pratiche in funzione dei diversi campi professionali (art. 30.4), prevedendo una fase di formazione pratica nel centro di lavoro (centro de trabajo) per il completamento del percorso.

La *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) e il successivo *Real Decreto 7 maggio 1993* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1993) attuativo della suddetta Legge, come afferma la letteratura (González Mata 2002; Lorente García 2012; Marhuenda et al., 2015; Marhuenda et al., 2016; Arenas Alonso 2017) possono essere identificati come "spartiacque" tra il vecchio modello di formazione professionale e il nuovo modello che dal 1990 in poi si andava lentamente delineando. In questo decennio, infatti, la formazione professionale inizia a relazionarsi sia con il mondo scolastico che con il mondo del lavoro. Questo aspetto fondamentale lo rintracciamo nel *Primer Programa Nacional de Formación Profesional*, in vigore dal 1993 al 1996, che propone la prima impostazione globale della formazione professionale articolandola in due sottosistemi ("ocupacional" e "reglada") e nel 1998 con l'approvazione del *Segundo Programa Nacional de Formación Profesional*, considerato l'elemento trainante per lo sviluppo dei tre sottosistemi della formazione professionale: "inicial o reglada"; "ocupacional" e "continua".

Secondo Lorente García (2012, p. 131) il Segundo Programa «si trasforma nello strumento fondamentale per promuovere un'offerta formativa realmente

professionalizzante, attraverso l'equilibrio tra le qualifiche professionali richieste dal sistema produttivo». Tutto ciò ha portato alla creazione del *Sistema Nacional de Cualificaciones*, ovvero di un insieme di strumenti e azioni necessarie per promuovere e sviluppare l'integrazione delle offerte della formazione professionale tramite il *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Inoltre con il Real Decreto n. 375 del 5 di marzo del 1999 (Ministerio de Administraciones Públicas, 1999) è stato creato l'*Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales*, più conosciuto come INCUAL, come elemento di sostegno al Consejo General de la Formación Profesional per realizzare gli obiettivi del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Ma è con la *Ley Orgánica n. 5 del 19 di giugno 2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* (LOCFP) (Jefatura del Estado, 2002) e della *Ley n. 10 del 23 di dicembre 2002, de Calidad de la Educación* (Jefatura del Estado, 2002) che hanno l'obiettivo, come sostiene Arbizu (2002, p. 157) «di elevare la qualità e la coerenza della formazione professionale e di potenziare la formazione permanente, così come i procedimenti di valutazione, di certificazione e di riconoscimento dei saperi informali delle persone. In questa maniera, si creano meccanismi che vincolano la formazione professionale e l'apprendimento nel lavoro, progettando percorsi e moduli professionali che aiutano le persone a transitare da un sistema ad un altro» in linea anche con gli obiettivi e traguardi comunitari promossi dal Consiglio di Lisbona in poi. Gli strumenti per realizzare la formazione professionale (art. 7.1) sono identificati nel *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* per il soddisfacimento delle richieste di qualifica sociali ed economiche; nell'adeguamento della formazione professionale ai requisiti del mercato del lavoro; nella promozione dell'integrazione della formazione professionale, dell'apprendimento lungo il corso della vita, della mobilità dei lavoratori, dell'unità del mercato del lavoro. Il Catalogo (*Catálogo Modular de Formación Profesional*), valido in tutta la Spagna, è costituito da competenze identificate nel sistema produttivo e dalla formazione associata organizzata in moduli.

I successivi *Real Decreto n.1128 del 5 settembre 2003 de Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* (Ministerio de la Presidencia, 2003) e *Real Decreto*

n. 1416 del 25 novembre 2005, por el que se modifica el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (Ministerio de la Presidencia, 2005), disciplinano la struttura e il contenuto del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales e le sue componenti quali qualifiche, “Unidades de competencia” e moduli formativi associati al *Catálogo Modular de Formación Profesional*. Tutto ciò con la finalità di certificare la qualità della formazione orientata al lavoro.

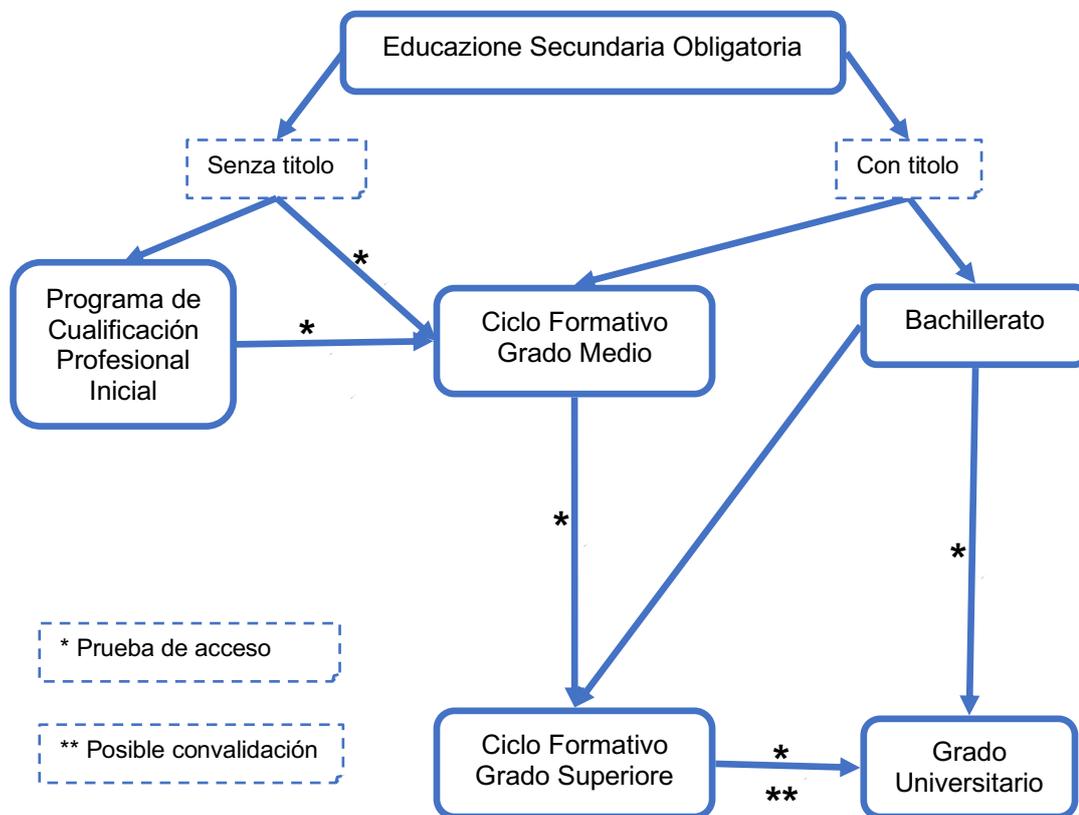
Questo ha comportato, come afferma Lorente García (2012, p. 133), che «per la prima volta nel nostro Paese, si vincola la normativa educativa con la politica del lavoro, cancellando i tre sottosistemi esistenti e mettendo in connessione la formazione professionale del sistema educativo con la formazione professionale per il lavoro». Infatti, oggi si preferisce parlare di connessione tra i due sistemi: la formazione professionale del sistema educativo e la formazione professionale per il lavoro.

4.2 Il sistema di formazione professionale: dai programmi di *Cualificación Profesional Inicial* alla *Formación Profesional Básica*

La formazione professionale è, come detto, articolata in due sistemi: il *Sistema de Formación Reglada o Inicial* e il *Sistema de Formación para el Empleo*. Il primo dipende dal Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y de las Comunidades Autónomas e include i cicli di “Formación Profesional Básica”, i “Ciclos Formativos de Grado Medio” e i “Ciclos Formativos de Grado Superior”, ma anche gli insegnamenti di *Artes Plástica* e *Diseño*, che permettono agli studenti di conseguire un diploma.

Il seguente Grafico 4.2 mostra la struttura completa dei cicli della *Formación Profesional Inicial*, *Formación Profesional de Grado Medio* e *Formación Profesional de Grado Superior*.

Grafico 4.2 Relación entre distintas etapas educativas. Fuente: Iglesias Alonso (2013, 99)



Il secondo è collegato al Ministerio de Empleo y Seguridad Social y a las Comunidades Autónomas «che incorpora il complesso degli strumenti e azioni che hanno per oggetto il promuovere e l'incoraggiare le relazioni tra le imprese e i lavoratori attraverso la stipula di un contratto e per i disoccupati una formazione che corrisponda alle necessità e contribuisca allo sviluppo di un'economia basata sulla conoscenza» (Holgueras González & González Fernández, 2017, p. 134-135).

Per la finalità della nostra indagine l'attenzione è focalizzata sul *Sistema de Formación Reglada o Inicial*, che consente agli studenti di età compresa tra i 15 e i 17 anni di completare gli studi attraverso momenti di alternanza tra teoria e pratica e di accedere al lavoro attraverso una formazione flessibile e innovatrice più vicina

alla realtà lavorativa aziendale. La formazione professionale con tali caratteristiche, dopo la *Ley Orgánica n. 5 del 19 de junio 2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* (LOCFP), ha trovato il suo definitivo sviluppo nelle successive *Ley Orgánica n. 2 del 3 de mayo 2006 de Educación* (LOE) (Jefatura del Estado, 2006) e *Ley Orgánica n. 8 del 9 de diciembre 2013 para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE) (Jefatura del Estado, 2013).

La *Ley Orgánica n. 2 del 3 de mayo 2006 de Educación* (LOE) ha inserito all'interno del sistema scolastico dell'*Educación Secundaria Obligatoria* (ESO), per gli studenti dai 12 ai 16 anni di età, i programmi di "*Cualificación Profesional Inicial*" suddivisi in tre moduli:

- a) i moduli specifici, che riguardano "*las unidades de competencia*", corrispondenti ai livelli di qualifica uno del *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*;
- b) i moduli formativi di carattere generale, che ampliano le competenze di base favorendo la transizione dal sistema educativo al mondo del lavoro;
- c) i moduli volontari per gli studenti, che hanno come obiettivo il raggiungimento del titolo di *Graduado en Educación Secundaria Obligatoria* e possono essere o frequentati in maniera simultanea ai precedenti moduli o in un momento successivo al superamento dei moduli formativi di carattere generale.

Tuttavia tale Legge non ha inserito, nei programmi di "*Cualificación Profesional Inicial*", il *Módulo de Formación en Centros de Trabajo*, già previsto per i successivi gradi della formazione professionale. Quest'ultimo introdotto nei programmi di "*Cualificación Profesional Inicial*" dal successivo *Real Decreto n. 1147 del 29 de julio 2011 por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo* (Ministerio de Educación, 2011) che, agli artt. 11 e 12, avvia una formazione in alternanza tra scuola e lavoro, con l'obiettivo di far acquisire agli studenti competenze professionali in linea con il livello I° del "Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales". Tra gli elementi costituenti del "*Módulo de Formación en Centros de Trabajo*", il Real Decreto riporta le seguenti indicazioni: non determina rapporti di lavoro tra studente ed ente ospitante; le scuole programmano e certificano lo svolgimento da

parte degli studenti; infine, il docente con la funzione di tutor è indicato tra quelli che insegnano le materie professionali.

Con il *Real Decreto n. 1147 del 29 luglio 2011 por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo*, il Módulo de Formación en Centros de Trabajo entra a pieno titolo nei cicli della formazione professionale iniziale, definendo l'attuale organizzazione del sistema educativo e formativo spagnolo. La successiva *Ley Orgánica n. 8 del 9 di dicembre 2013 para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE) ha modificato gli articoli della *Ley Orgánica n. 2 del 3 di maggio 2006 de Educación* (LOE). Gli elementi rilevanti per il nostro studio sono contenuti, principalmente, nell'art. 23 bis che organizza le tappe dell'Educación Secundaria Obligatoria (ESO) in due cicli. Un primo ciclo della durata di tre anni (rivolto agli studenti dai 13 ai 15 anni) e il secondo ciclo di un anno che si suddivide in tre differenti percorsi: "enseñanza académica", "enseñanza aplicada" o "Formación Profesional Básica" (art. 25). I tre indirizzi permettono agli studenti l'acquisizione del titolo di "Graduado en Educación Secundaria Obligatoria", titolo idoneo per proseguire gli studi nei due anni di Bachillerato e, alla sua conclusione, intraprendere i percorsi universitari o i cicli formativi della formazione professionale di Grado Medio e Superiore.

I tre gradi della formazione professionale hanno un'organizzazione modulare, di durata variabile, nel cui interno si tende all'integrazione tra i contenuti teorici e quelli pratici dei diversi campi professionali. Ciò è il risultato della programmazione degli insegnamenti effettuata con riguardo alle richieste fornite dal "Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional" che prevede: la preparazione dello studente alle professioni; la facilitazione per l'adattamento dello studente alle modifiche del mercato del lavoro; il contributo allo sviluppo personale e all'esercizio di una cittadinanza democratica dello studente; e infine consentire allo studente la progressione nel sistema educativo e nel sistema della formazione professionale per il lavoro, così come favorire l'apprendimento durante la vita (art. 32).

In particolare, tra le caratteristiche dei cicli della Formación Profesional Básica ricordiamo: sono obbligatori e gratuiti; l'accesso a uno dei cicli per gli studenti è

soggetto alle condizioni disposte dall'art. 34, ovvero, avere compiuto 15 anni di età (o compierli durante l'anno) e non superare i 17 anni nel momento di ingresso o durante l'anno; avere terminato il primo ciclo o il secondo anno dell'Educación Secundaria Obligatoria; l'acquisizione del consenso (chiamato *Consejo orientador*) stilato dal gruppo docenti del centro educativo e sottoposto ai genitori o al tutore legale per l'inserimento dello studente in un ciclo di Formación Profesional Básica¹¹⁹.

Per quel che concerne il contenuto e l'organizzazione dei cicli della Formación Profesional Básica è stabilito che la durata è di 2.000 ore, l'equivalente di due anni scolastici, come si evince dall'art. 35 e dagli artt. 6 e 9 del *Real Decreto n. 127 del 28 di febbraio 2014 por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). Tale durata può essere ampliata a tre anni nel caso di inserimento della Formación Profesional Básica nei programmi di Formazione Duale¹²⁰ con l'obiettivo di fare acquisire agli studenti la

¹¹⁹ La Formación Profesional Básica prende avvio nell'anno scolastico 2014-2015.

¹²⁰ Il Decreto n. 2 del 12 di gennaio 2017, por el que se regula la Formación Profesional Dual del Sistema Educativo en la Comunidad de Castilla y León (Consejería de Educación, 2017) rispetto alla Formazione Duale afferma che il *Real Decreto n. 1529 dell'8 di novembre 2012, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual* (Ministerio de la Presidencia, 2012) e il successivo *Orden ESS/2518/2013 del 26 di dicembre por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje* (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2013) regolamentano questa modalità di formazione professionale inclusa nel "Plan General de Formación Profesional 2016-2020". Il Decreto 2/2017, infatti, ha l'obiettivo di fissare nuove forme di organizzazione della formazione professionale e allo stesso tempo tenta di facilitare il transito degli studenti dal sistema scolastico al lavoro aumentando le esperienze "en el centro de trabajo" (Molina, 2016; Homs, 2016). In definitiva si cerca di organizzare una nuova forma di formazione professionale attrattiva, che mantenga un alto livello di qualità, garantendo i risultati dell'apprendimento e contribuendo a creare valore nelle imprese. Secondo l'art. 3 le attività realizzate dagli studenti presso gli enti ospitanti durante il programma di formazione professionale duale non danno luogo a relazione lavorativa e si sviluppa mediante le forme seguenti: a) alternando consecutivamente periodi di formazione nella scuola con vari periodi presso enti ospitanti; b) svolgendo nello stesso tempo la formazione scolastica e le ore in azienda.

La formazione professionale duale può essere svolta in due anni scolastici ampliabili a tre. Il primo anno si realizza a scuola (centro educativo de formación profesional) seguendo la programmazione didattica stabilita in ciascun modulo professionale. Il secondo anno è di formazione nell'azienda che

totalità delle competenze previste dal diploma finale. Gli studenti potranno, comunque, rimanere nella Formación Profesional Básica in regime ordinario ed in presenza di particolari situazioni, per una durata massima di quattro anni.

L'organizzazione dei cicli della Formación Profesional Básica è composta da:

- *módulos asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Questi moduli permettono l'acquisizione di competenze professionali per una qualifica di livello I° (Nivel 1). Infatti le qualifiche professionali disposte nel Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales sono organizzate: in “26 familias profesionales” definite sulla base delle competenze professionali da acquisire in ciascuna attività lavorativa e in “5 niveles de cualificación” identificati secondo il grado di conoscenza, iniziativa, autonomia e responsabilità necessari per svolgere le mansioni del posto di lavoro. In particolare il “Nivel 1” permette agli studenti di acquisire competenze professionali semplici e corrispondenti a processi lavorativi standardizzati in linea con le elementari conoscenze teoriche apprese in aula.
- *Módulos que garantizarán la adquisición de las competencias del aprendizaje permante*. Questi moduli formativi sono di carattere generale e ampliano le competenze di base favorendo la transizione dal sistema educativo al mondo del lavoro. In particolare quest'ultimi sono costituiti da:
 - il “Módulo de Comunicación y Sociedad I” e il “Módulo de Comunicación y Sociedad II”, che comprendono le materie appartenenti a “Comunicación y Ciencias Sociales”: Lengua castellana; Lengua extranjera; Ciencia Sociales e eventualmente Lengua Cooficial.

inizia una volta realizzata la valutazione positiva dei moduli professionale del secondo anno del ciclo formativo. Tale periodo avrà una durata di 500 ore.

I requisiti per l'accesso sono: a) essere immatricolato in tutti i moduli professionali del secondo anno di un ciclo di formazione professionale; b) avere superato la totalità dei moduli che comprende il primo anno ad eccezione degli studenti con bisogni educativi speciali; c) aver svolto la formazione necessaria sui rischi nei luoghi di lavoro. Inoltre l'attività realizzata in azienda implicherà una compensazione economica sotto forma di borsa di studio.

È prevista, anche, la coordinazione delle attività formative tra la scuola e l'azienda e una relazione tra il tutor scolastico e aziendale. Infine, il módulo de Formación en centros de trabajo si intende realizzato per le attività svolte nell'impresa una volta completato il programma di formazione professionale duale e sia valutato idoneo.

- Il “Módulo de Ciencias Aplicadas I” e “Módulo de Ciencias Aplicadas II” che comprendono le materie appartenenti a “Ciencias Aplicadas”: Matemáticas Aplicadas al Contexto Personal y de Aprendizaje de un Campo Profesional; Ciencias Aplicadas al Contexto Personal y de Aprendizaje de un Campo Profesional.
- Módulo de formación en centros de trabajo. Modulo obbligatorio, come descritto nei prossimi paragrafi, che gli studenti svolgono in alternanza tra scuola e lavoro.

Gli insegnamenti all'interno dei moduli sono caratterizzati da flessibilità per adattarsi alle distinte situazioni degli studenti, forniscono competenze teoriche globali e sono focalizzati sull'integrazione delle competenze e dei saperi professionali per facilitare ciascuno studente nella transizione verso una cittadinanza attiva (art. 12). È auspicabile da parte dei docenti una programmazione didattica adatta alle caratteristiche degli studenti e che promuova il lavoro di gruppo. A tal proposito il Real Decreto 127/2014 sottolinea l'importanza del lavoro della figura tutoriale (art. 14) che ha la finalità di orientare il processo educativo individuale e collettivo di ogni studente, di contribuire all'acquisizione delle competenze sociali e di sviluppare l'autostima, così come di promuovere le abilità e le capacità che permettano agli studenti di programmare e gestire il futuro educativo e professionale. Compiti del tutor sono, inoltre, di realizzare una programmazione annuale in linea con il progetto educativo del Centro, che includa le attività specifiche di informazione e orientamento utili agli studenti per la presa di decisioni sul percorso educativo e professionale al termine della Formación Profesional Básica.

4.3 L'Alternanza scuola lavoro nella Formación Profesional Básica: il Módulo de Formación en Centros de Trabajo nella legislazione statale spagnola

La transizione scuola – lavoro espressione della Formación Profesional Básica, come su menzionato, si definisce tra le conoscenze teoriche impartite agli studenti nei primi due moduli e l'attuazione pratica delle stesse nel corso del Módulo de Formación en Centros de Trabajo progettato in linea con il profilo professionale in uscita dello studente.

Per quel che concerne lo studio della Formación Profesional Básica e del Modulo de Formación en Centros de Trabajo abbiamo svolto un duplice approfondimento che ha riguardato sia la legislazione statale ma anche quella della Consejería de Educación della Comunità di Castilla e León dove geograficamente è posizionata la Provincia di Burgos¹²¹. Ricordiamo, inoltre, che gli aspetti teorici studiati e approfonditi hanno costituito un'utile base per la definizione degli strumenti qualitativi creati per l'indagine esplorativa della ricerca.

Le caratteristiche generali del modulo le rintracciamo all'art. 10 del citato *Real Decreto n. 127 del 28 di febbraio 2014 por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*¹²² (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) che descrive la Formación en Centros de Trabajo (FCT) come un modulo professionale obbligatorio per tutti e tre i cicli della formazione professionale; è considerato una fase di formazione in azienda da realizzare una volta superati i primi due moduli costitutivi il ciclo formativo; e, infine, evidenzia il mantenimento dello status degli studenti che lo svolgono in assenza di contratto di lavoro con l'ente ospitante e di borsa di studio. Gli studenti prima dello svolgimento hanno l'obbligo di seguire un corso sui possibili rischi riscontrabili sul luogo di lavoro con le relative azioni di prevenzione rispetto al profilo professionale corrispondente. Altre caratteristiche rilevate sono la durata del modulo che viene determinato dal curriculum ufficiale di ciascun ciclo formativo e la durata giornaliera della giornata di formazione nel centro di lavoro deve essere uguale o vicina all'orario lavorativo dell'azienda, generalmente tra le 7.00 e le 22.00. È inoltre previsto l'affiancamento di un tutor scolastico e di un tutor aziendale che programmano le attività da realizzare in base al profilo professionale

¹²¹ Ricordiamo che la Spagna dal 1978, anno in cui è stata promulgata la Costituzione, è organizzata in 17 Comunità Autonome ciascuna con diverse competenze amministrative e gestionali.

¹²² Per approfondimenti si rimanda, anche, al sito web del Ministerio de Educación, Cultura e Deporte del Governo spagnolo

<http://www.todofp.es/sobre-fp/formacion-en-centros-de-trabajo/que-es.html>

in uscita, concordano le date e coordinano lo svolgimento degli incontri di monitoraggio delle attività e realizzano la valutazione. Sono, altresì, redatti gli opportuni documenti che consentano agli studenti: di completare l'apprendimento di competenze professionali proprie di ogni titolo; di acquisire un'identità e una maturità professionale; di completare le conoscenze rispetto alla produzione e al sistema di relazioni sociali e lavorative delle imprese per facilitare l'inserimento nel mondo del lavoro.

4.3.1 Il Módulo de Formación en Centros de Trabajo nella Comunità di Castilla e León

Dallo studio dei documenti della Comunità di Castilla y León, dove è geograficamente posizionata la Provincia di Burgos, è emerso che quest'ultima segue le disposizioni statali della *Ley Orgánica n. 8 del 9 dicembre del 2013 para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE) e del *Real Decreto n. 127 del 28 di febbraio 2014*, che regola gli aspetti specifici della Formación Profesional Básica e gli insegnamenti della formazione professionale nel sistema creando percorsi che rispondano alle necessità del sistema produttivo locale.

Infatti, il *Decreto n. 22 del 12 giugno 2014 por el que se regulan determinados aspectos para la implantación de la Formación Profesional Básica en la Comunidad de Castilla y León*¹²³ (Consejería de Educación, 2014) riporta (art. 13) che i moduli professionali costitutivi degli insegnamenti dei cicli di Formación

¹²³ Rintracciamo le precedenti disposizioni in materia nel *Decreto n. 52 del 17 di maggio 2007 por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León* (Consejería de Educación, 2007); nell'*Orden EDU/660/2008, de 18 de abril, regula los programas de de cualificación profesional inicial* (Consejería de Educación, 2008), che all'art. 5 stabilisce la struttura curriculare in due livelli (Primer curso lectivo 2008-2009 e segundo curso lectivo 2009-2010); nell'*Orden EDU/1869/2009, de 22 de septiembre, por el que se regulan los programas de cualificación profesional inicial en la Comunidad de Castilla y León* (Consejería de Educación, 2009).

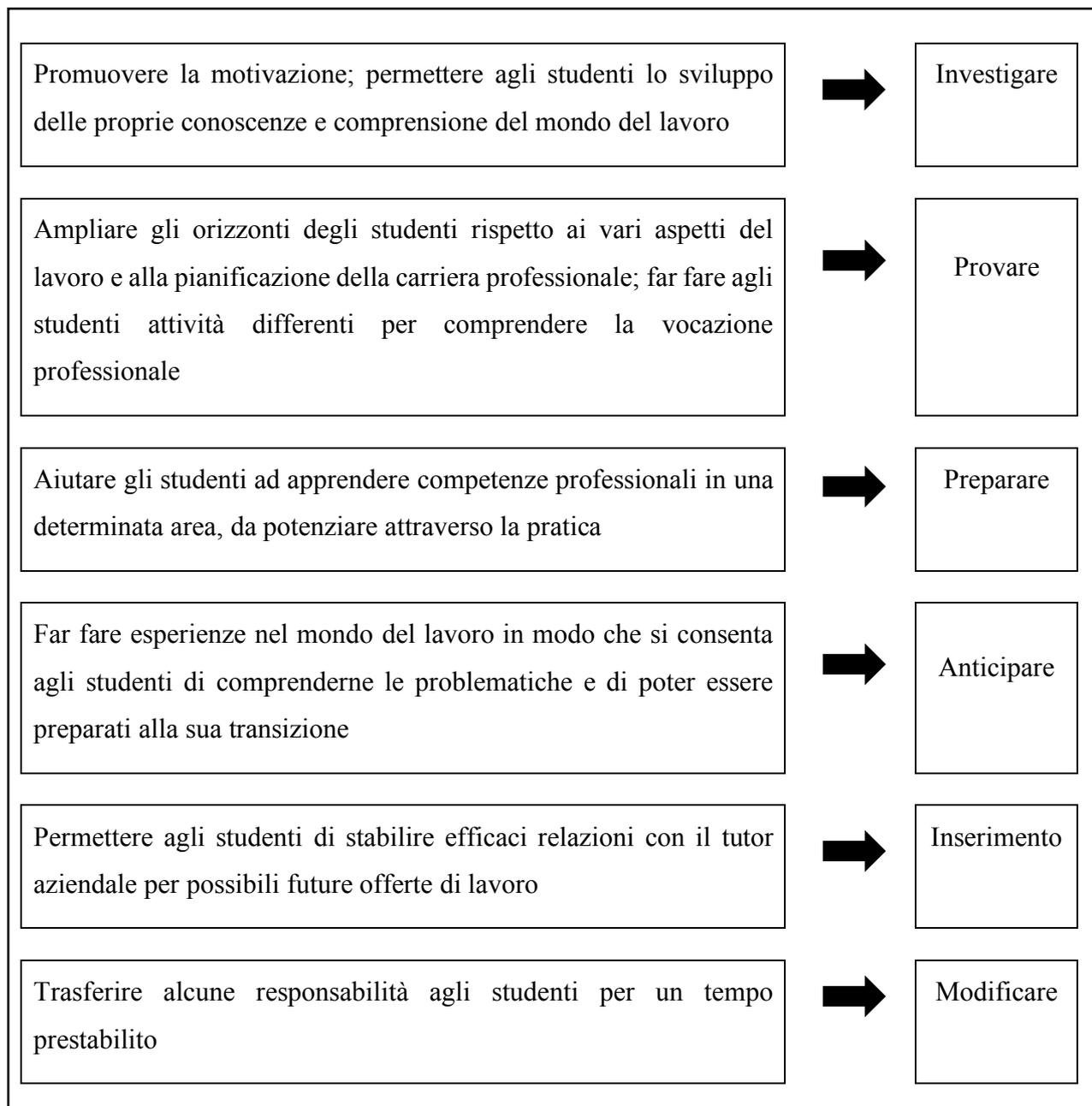
Inoltre, ricordiamo le disposizioni che riguardano la gestione del Módulo Formación en Centros de Trabajo: *Orden EDU/1205/2010, de 25 de agosto, que regula el desarrollo de los módulos profesionales de "Proyecto" y de "Formación en centros de trabajo" de los ciclos formativos de formación profesional inicial en la Comunidad de Castilla y León* (Consejería de Educación, 2010); *Orden EDU/579/2012, de 13 de julio, por la que se modifica la Orden EDU/1205/2010, de 25 de agosto, por la que se regula el desarrollo de los módulos profesionales de «Proyecto» y de «Formación en centros de trabajo» de los ciclos formativos de formación profesional inicial, en la Comunidad de Castilla y León* (Consejería de Educación, 2012); *Orden EDU/279/2017, de 6 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/1205/2010, de 25 de agosto, por la que se regula el desarrollo de los módulos profesionales de «Proyecto» y de «Formación en centros de trabajo» de los ciclos formativos de formación profesional inicial, en la Comunidad de Castilla y León* (Consejería de Educación, 2017).

Profesional Básica sono organizzati in due corsi accademici: il primo di 990 ore e il secondo di 1010 ore. All'interno di quest'ultimo è previsto lo svolgimento del Módulo Formación en Centros de Trabajo per un totale di 260 ore, svolte nel terzo trimestre dell'anno scolastico in un ambiente lavorativo reale così da promuovere la formazione in alternanza. Infatti, secondo Tejada Fernández (2012) quest'ultimi devono essere progettati seguendo la corrispondenza tra il settore produttivo e la famiglia professionale, gli enti ospitanti devono appartenere ad un settore emergente e che offra un numero di posti formativi sufficienti con possibilità di strumenti tecnologici aggiornati.

Il Decreto 22/2014, altresì, pone particolare attenzione alla figura del tutor scolastico designato dal direttore della scuola (centro) tra uno dei docenti della Formación Profesional Básica, nella previsione che possibilmente rimanga lo stesso nei due corsi che compongono il ciclo formativo (art. 14). Infatti, la sua azione si concretizza in due ore settimanali di tutoraggio agli studenti del primo anno, un'ora settimanale durante il secondo anno e 25 ore durante il Módulo Formación en Centros de Trabajo.

Altresì, il docente tutor deve programmare il Módulo Formación en Centros de Trabajo affinché questo diventi un momento esperienziale con finalità educative che «non deve preparare esclusivamente per svolgere una professione, ma deve offrire anche tutti gli strumenti necessari per aiutare lo sviluppo integrale della persona» (Martínez, 2001, p. 78). A tal proposito Miller et al. (1990) hanno evidenziato alcuni elementi caratteristici comuni che i docenti tutor dovrebbero tenere in considerazione nei casi in cui l'esperienza professionale diviene un momento curriculare, che presentiamo nella Tabella 4.1.

Tabella 4.1 Caratteristiche comuni della pratica professionale nel Módulo Formación en Centros de Trabajo. Fonte: Creazione propria a partire di Miller et al. (1990)



Inoltre, l'azione del docente tutor è anche di orientamento per l'inserimento dello studente nel mondo del lavoro (Muñoz, 2016), essendo la pratica un dispositivo di orientamento professionale, caratterizzato da alcune peculiarità espresse da Tejada Fernández (2012): il momento esperienziale rappresenta per lo studente un

elemento di vantaggio per i possibili successivi colloqui di lavoro; gli studenti hanno una visione privilegiata rispetto alle opportunità del mercato del lavoro; durante le attività in azienda gli studenti hanno la possibilità di creare una rete di relazioni, decisiva per supportare il successivo inserimento nel mondo del lavoro.

Infatti, è previsto che per il Módulo Formación en Centros de Trabajo sia effettuata la progettazione personalizzata per ciascun studente tenendo conto delle caratteristiche e delle competenze da far acquisire rispetto al profilo professionale in uscita (art. 12), attività svolta in sinergia tra tutor scolastico e tutor dell'ente ospitante. La progettazione, secondo Martínez (2001, p. 85) si sviluppa su tre direttrici: a) “la selezione dei contenuti”, all'interno della quale sono inserite tutte le attività e le competenze che lo studente deve apprendere; b) “la micro progettazione delle attività”, con identificazione degli obiettivi che lo studente deve raggiungere; c) “la precisazione del tempo”, per quantificare le attività da svolgere. La sinergia delle tre componenti consente la costruzione di compiti (la tareas de enseñanza) che permettono agli studenti di apprendere competenze di una determinata professione.

4.3.2 Il sistema Cicerón per la valutazione del Módulo Formación en Centros de Trabajo

Anche per la valutazione del Módulo Formación en Centros de Trabajo esistono delle disposizioni legislative promulgate dalla Consejería de Educación della Comunità di Castilla e León. I principali documenti sono: *l'Orden EDU/2169/2008, del 15 dicembre por la que se regula el proceso de evaluación y acreditación académica de los alumnos que cursan enseñanzas de formación profesional inicial en la Comunidad de Castilla y León* (Consejería de Educación, 2008), modificato dall'*Orden EDU/580/2012, del 13 Luglio* (Consejería de Educación, 2012); la *Resolución del 30 settembre 2010, de la Dirección General de Formación Profesional, sobre determinados aspectos relativos al desarrollo del módulo profesional de «Formación en Centros de Trabajo» en la Comunidad de Castilla y León* (Consejería de Educación, 2010); il *Decreto n. 22 del 12 giugno 2014 por el que se regulan determinados aspectos para la implantación de la Formación Profesional Básica en la Comunidad de Castilla y León* (Consejería de Educación, 2014); *l'Orden EDU/1103/2014, del 17 dicembre, por la que se regula el proceso*

de evaluación y la acreditación académica del alumnado que curse las enseñanzas de Formación Profesional Básica en la Comunidad de Castilla y León, y se modifica la Orden EDU/2169/2008, del 15 diciembre, por la que se regula el proceso de evaluación y la acreditación académica de los alumnos que cursen enseñanzas de formación profesional inicial en la Comunidad de Castilla y León (Consejería de Educación, 2014); *l'Orden EDU/279/2017, del 6 di aprile, por la que se modifica la Orden EDU/1205/2010, de 25 de agosto, por la que se regula el desarrollo de los módulos profesionales de «Proyecto» y de «Formación en centros de trabajo» de los ciclos formativos de formación profesional inicial, en la Comunidad de Castilla y León* (Consejería de Educación, 2017). Come già detto tali disposizioni trattano del Módulo Formación en Centros de Trabajo, con riferimento alle indicazioni generali e alle caratteristiche ufficialmente definite nel menzionato Real Decreto n. 127 del 28 di febbraio 2014 che all'art. 16.

La valutazione del Módulo è conseguente alla valutazione positiva dei precedenti moduli professionali associati alle “unidades de competencia” del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Nel caso che i moduli siano organizzati in unità formative, queste possono essere certificate. Il superamento di tutte le unità formative che costituiscono il modulo professionale darà diritto alla certificazione con validità su tutto il territorio spagnolo. Inoltre, la valutazione è svolta in due convocazioni ordinarie nello stesso anno scolastico. Il momento valutativo è eseguito dal docente tutor scolastico (centro educativo) in collaborazione con il tutor dell'ente ospitante per mezzo del sistema di gestione del Módulo Formación en Centros de Trabajo chiamato Cicerón.

Questa piattaforma applicativa introdotta, all'interno del sistema scolastico della Comunità di Castilla e León, dall' art. 21 *EDU/1205/2010, dell' Orden de 25 de agosto, por la que se regula el desarrollo de los módulos profesionales de «Proyecto» y de «Formación en centros de trabajo» de los ciclos formativos de formación profesional inicial, en la Comunidad de Castilla y León* (Consejería de Educación (2010), è stata successivamente sviluppata all'interno di un progetto di collaborazione tra la Consejería de Educación, la Junta de Castilla e León e il Consejo Regional de Cámaras Oficiales de Comercio e Industria de Castilla y León

per potenziare e migliorare in modo continuo il modulo di Formación en Centros de Trabajo (FCT), comune a tutti gli studi della formazione professionale.

Cicerón è disponibile per tutti gli utenti della formazione professionale (studenti, docenti tutor scolastici, scuole (los centros educativos), le Direcciones Provinciales de Educación y la Consejería de Educación, le aziende, i tutor aziendali, le Cámaras Oficiales de Comercio e Industria de Castilla e León) ed è collegato con il Servicio Cameral de Orientación Profesional (SCOP) delle Cámaras Oficiales de Comercio e Industria che permette di mettere in contatto i tecnici della formazione professionale con le imprese per la richiesta di servizi, come descritto nel portale di accesso al sistema Cicerón che presentiamo nella Fig. 4.1.



Dal punto di vista pratico la piattaforma permette un accesso sicuro, facile e immediato a una base di dati riguardante le imprese: al suo interno il docente tutor

trova la disponibilità da parte delle aziende a far svolgere le attività di pratica. Ed ancora, offre la possibilità di far realizzare al docente tutor la corrispondenza tra ente ospitante e studente in base al suo profilo professionale. Inoltre, facilita la gestione dei percorsi degli studenti attraverso la realizzazione del programma formativo oltre che la valutazione delle attività formative svolte sulla base dei criteri già inseriti nel sistema.

La piattaforma Cicerón permette l'inserimento, dei seguenti documenti prima dell'inizio dell'attività pratica:

- il *documento de formalización Centro Educativo-Centro de Trabajo* sottoscritto dal responsabile dell'ente ospitante (del centro de trabajo), dal direttore della scuola (centro educativo) e dal titolare della Dirección Provincial de Educación. Il documento non è un contratto di lavoro;
- la *relación de Alumnado* firmata dal direttore della scuola (centro educativo) e dal direttore o responsabile dell'ente ospitante (centro de trabajo);
- il *programa Formativo* concordato tra il docente tutor e il tutor dell'ente ospitante (centro de trabajo) e compilato dal docente tutor;
- la *póliza del seguro de accidentes y responsabilidad civil* stipulata;
- il *compromiso de confidencialidad*, un documento che gli studenti firmano per il trattamento di eventuali dati sensibili durante lo svolgimento delle attività;
- l'inserimento delle *Hojas semanales del alumno*. Questi sono dei fogli scritti e firmati dallo studente, docente tutor e tutor aziendale che riportano in forma breve le attività formative più significative realizzate, la data di realizzazione, il tempo destinato ad ognuna di esse, i risultati ottenuti, le difficoltà incontrate dallo studente, osservazioni e considerazioni nello svolgimento delle stesse.

Infine, a conclusione dell'attività, nel sistema devono essere acquisiti i seguenti documenti:

- la *Ficha individual de seguimiento y evaluación* firmata dal docente tutor e dal responsabile dell'ente ospitante (centro de trabajo) redatta durante lo svolgimento del modulo con la valutazione delle attività svolte;

- *Informe valorativo del responsable del centro de trabajo* firmato dal responsabile dell'ente ospitante (centro de trabajo) e dal docente tutor scolastico, in cui sono riportati le aree, dipartimenti o luoghi dove sono state svolte le attività, l'acquisizione o meno delle competenze professionali da parte dello studente, una valutazione globale delle capacità terminali o i risultati dell'apprendimento, nonché una proposta di orientamento professionale che completerebbe la formazione dello studente.

Al termine dell'inserimento di questi documenti il sistema evidenzia l'esito positivo (apto) o negativo (no apto) del percorso.

Martínez (2001, p. 88), inoltre, si sofferma sui valori e i comportamenti che gli studenti dovrebbero evidenziare al termine del Módulo Formación en Centros de Trabajo:

- a) sviluppo della maturità personale;
- b) assunzione di responsabilità delle proprie azioni e decisioni;
- c) accrescimento della capacità di osservazione;
- d) acquisizione di autonomia operativa;
- e) incremento della capacità di comunicazione;
- f) maggiore motivazione;
- g) potenziamento delle relazioni con i compagni di studio e lavoro;
- h) capacità di lavoro in gruppo;
- i) sviluppo dello spirito d'iniziativa, della risoluzione dei problemi e della presa di decisione.

4.4 L'Alternanza nel Módulo Formación en Centros de Trabajo come momento di inclusione sociale

La riflessione sulla Formación Profesional Básica e sul Módulo Formación en Centros de Trabajo porta a considerare i periodi di alternanza come una strategia formativa più completa in contrapposizione a una formazione esclusivamente accademica all'interno della quale lo studente è un "ricettore passivo" durante l'apprendimento (Martínez, 2001; Fluixá, Garcia & Saurin, 2010; Tejada Fernández, 2012).

L'Alternanza insita nel Módulo Formación en Centros de Trabajo¹²⁴ non è, quindi, solo lo "spazio di incontro" tra la teoria e la pratica, ma la interconnessione tra il mondo formativo e il mondo produttivo che introduce gli studenti all'inizio del processo di socializzazione professionale (Tejada Fernández, 2006). «In sintesi, la formazione in alternanza, benché potremmo definirla anche una pedagogia dell'alternanza, implica un imparare partendo dall'esperienza tra lo scenario socio-professionale e l'aula. Lo studente in formazione non lavora esclusivamente nell'impresa né impara solamente nel centro di formazione» (Tejada Fernández, 2012, p. 32). L'alternanza garantisce la sinergia tra docente tutor, tutor aziendale e studente con tappe che si sviluppano simultaneamente.

Infatti, dal punto di vista del docente tutor (centros educativos) è necessario che gli studenti acquisiscano, durante il Módulo Formación en Centros de Trabajo, maturità tanto a livello personale che di competenze professionali che consentano loro di sviluppare parallelamente un ruolo lavorativo, la capacità di risoluzione dei problemi e il saper lavorare in gruppo. Ma anche, conoscere le regole del mondo del lavoro e divenire responsabili nel mondo del lavoro. Tutto ciò è favorito dalle attività programmate e dall'azione di sostegno del tutor aziendale che incentiva lo studente a trovare possibili soluzioni ai diversi problemi e facilita l'integrazione dello stesso nell'ambiente di lavoro.

Le aziende, contestualmente, possono considerarsi come ambienti non formali dove si portano a termine azioni a carattere educativo. Riprendendo il pensiero di Martínez (2001, p. 93), «sappiamo che gli studenti apprendono meglio attraverso le costruzioni delle conoscenze perché è proprio lo studente che apprende attraverso gli stimoli che presenta l'ambiente». In tale ambito è possibile identificare gli elementi necessari per aiutarli: 1) nel consentire allo studente di fare esperienza nei distinti posti di lavoro esistenti presso l'ente ospitante; 2) nell'offrire allo studente la libertà di apprendimento; 3) nello spiegare cosa è necessario per l'adempimento

¹²⁴ Dal punto di vista storico il concetto di Alternanza ha trovato il suo sviluppo con autori quali Girod (1974) che definiva un'alternanza esterna e una interna. Malglai (1979) partendo dalla formazione dei formatori riscontrava tre tipologie di alternanza: la falsa alternanza, l'alternanza approssimata e l'alternanza reale. Infine Bourgeon (1979) rintracciava tre modelli di alternanza che rispecchiavano il divenire progressivo dei modelli dal più semplice al più complesso: alternanza juxtapositiva, l'alternanza associativa e l'alternanza copulativa.

del suo ruolo lavorativo; 4) nel fornire allo studente il tempo necessario per apprendere ciascuno dei compiti richiesti; 5) nel motivare per evitare rinunce dovute ai cambiamenti che lo studente affronta dalla scuola al lavoro; 6) nel sentirsi parte della realtà aziendale; 7) nell'aver assistenza in ogni momento; 8) nell'aver accesso al materiale informatico e nel possibile prendere decisioni.

L'ente ospitante deve essere uno "spazio" educativo che pone al servizio degli studenti e ai futuri lavoratori un ambiente ricco di stimoli.

Da questo punto di vista gli studenti assumono la posizione di "ricettori" attivi di tutte le conoscenze che sono assimilabili e riadattabili rispetto alla personalità e alle diverse necessità. In tale prospettiva gli studenti decidono di intraprendere un ciclo della Formación Profesional Básica perché consente loro di conoscere il mondo del lavoro, ritrovando una finalità nello studio che li aiuta ad adempiere così, all'obbligo scolastico. Ricordiamo che gli studenti che frequentano i cicli di Formazione Professionale sono anche giovani con problematiche differenti (sia di tipo socioeducative ma anche disabilità) che lasciano l'educazione obbligatoria (ESO) per poter ultimare la formazione scolastica. Come affermato da Sarceda-Gorgoso, Santos-González & Roca (2017) «uno sguardo alle aule dei centri di educazione spagnoli mostra una realtà caratterizzata dall'eterogeneità, e all'interno delle quali convivono accademicamente studenti di successo con altri che presentano difficoltà scolastiche derivate dal basso rendimento, ritardo nei programmi di studio e demotivazione, situazioni socioeducative di rischio, ecc.». In tal senso la scuola inclusiva¹²⁵ che accoglie tutti gli studenti (Casado Muñoz & Lezcano Barbero, 2012) gioca un ruolo fondamentale nel prepararli e supportarli, in particolar modo quelli con disabilità, a diventare parte attiva dei contesti sociali e lavorativi (Tino & Ruzzante, 2016). Altresì, la letteratura riporta come esista una forte relazione tra esperienze di lavoro vissute durante la scuola secondaria superiore e le possibilità di impiego nel periodo successivo (Bennet & Gallagher,

¹²⁵ Dal punto di vista legislativo dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (13 dicembre 2006), ratificata a livello di comunità dall'Orden EDU/1921/2007, del 27 novembre, por la que se establecen medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos de Castilla y León (Consejería de Educación, 2007), a livello nazionale dal Plan Estratégico de Convivencia Escolar. Confiar en la fuerza de la Educación (2016-2020).

2013; Colley & Jamison, 1998; Gold, Fabian & Luecking, 2014; Shandra & Hogan, 2008; Hasazi, Gordan & Roe, 1985; Lee & Carter, 2012); ma anche, come esperienze tipo l'alternanza scuola lavoro e di Work-Based Learning permettano anche agli studenti con disabilità di effettuare il passaggio da uno stile di vita dipendente a uno indipendente facilitato da un lavoro retribuito (Shandra & Hogan, 2008).

Infatti, una recente ricerca della Federación de Enseñanza de CCOO (2019), ha confermato che lo sviluppo di queste metodologie ha consentito la diminuzione dell'abbandono precoce dell'educazione scolastica e della formazione, riduzione che in Spagna ha toccato i 13 punti percentuali tra il 2002 (30,9%) ed il 2018 (17,9%), avendo quale riferimento il 10,6% dei Paesi della Comunità Europea.

4.5 La formazione del docente tutor del Módulo Formación en Centros de Trabajo

Ruolo chiave nel processo di inserimento dei giovani studenti nel mondo del lavoro attraverso la metodologia dell'alternare il momento di apprendimento delle competenze teoriche e l'applicazione delle stesse in momenti formativi in azienda è ciò che caratterizza il Módulo Formación en Centros de Trabajo. Figure specifiche, oltre allo studente protagonista dell'apprendimento, sono quelle del docente tutor e del tutor aziendale che assicurano lo svolgimento della funzione tutoriale durante tutto il percorso formativo dello studente.

Per le finalità della nostra ricerca si è posta l'attenzione alla formazione delle competenze del docente tutor delle scuole professionali (centros educativos) che, come su menzionato all'art. 14 *Decreto n. 22 del 12 giugno 2014 por el que se regulan determinados aspectos para la implantación de la Formación Profesional Básica en la Comunidad de Castilla y León* (Consejería de Educación, 2014), è designato dal direttore della scuola (centro) tra uno dei docenti della Formación Profesional Básica.

La formazione del docente tutor è promossa dalle più recenti disposizioni legislative. Infatti, la già menzionata *Ley Orgánica n. 2 del 3 maggio 2006 de Educación* (LOE) al capitolo II, artt. 94-95 e al capitolo III art. 100, stabilisce che i docenti della formazione professionale devono svolgere la stessa formazione dei

docenti dell'Educación Secundaria Obligatoria (ESO) e del Bachillerato. Pertanto i docenti sono tenuti al conseguimento del diploma di Licenciado, Ingeniero o Arquitecto o di un titolo equivalente, e la formazione pedagogica e didattica che il Governo stabilisce per ogni insegnamento con opportuni accordi con l'università. La formazione iniziale dei docenti per adempiere all'insegnamento si adatterà alle necessità del titolo di studio e alle caratteristiche del sistema scolastico e il suo contenuto garantirà l'abilitazione adeguata ad affrontare le sfide del sistema educativo ed adattare gli insegnamenti alle nuove necessità formative.

Oltre alla formazione iniziale, l'art. 102 promuove la formazione permanente dei docenti come un diritto e un obbligo di tutti i professori e una responsabilità dei direttori delle scuole (centros educativos). I programmi di formazione permanente devono prevedere l'adeguamento delle conoscenze e dei metodi all'evoluzione della scienza e della didattica specifica, così come di tutti quegli aspetti di coordinamento, orientamento, tutoraggio, attenzione educativa alla diversità e organizzazione utile a migliorare le scuole (centros educativos).

Infatti, i direttori (centros educativos) identificano le necessità di formazione della propria scuola, del gruppo docente e del singolo, potenziano la formazione nel posto di lavoro, aggiornano gli strumenti scientifici e didattici, programmano un adeguato e minuzioso processo di valutazione delle risorse, delle procedure, dei risultati e dell'incidenza dell'insegnamento sugli studenti (Holgueras González & González Fernández, 2017).

La suddetta formazione viene stabilita anche per i docenti "tecnici" della formazione professionale dall'art. 13.1 del *Real Decreto n. 276 del 23 febbraio 2007 por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

Nel 2008 attraverso il *Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las*

enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008) sono ridefinite le condizioni della formazione necessaria a svolgere la funzione docente nell'Educación Secundaria Obligatoria (ESO), nel Bachillerato, nella formazione professionale e negli insegnamenti per l'educazione speciale. La nuova condizione richiede il conseguimento da parte dei docenti di un Master che accrediti la formazione pedagogica e didattica, come già definita agli artt. 94, 95 e 97 della Ley Orgánica n. 2 del 3 maggio 2006 de Educación (LOE). Inoltre, i docenti che non possono frequentare il Master devono svolgere una formazione equivalente alla formazione pedagogico didattica conforme all'*Orden ECD/1058/2013, del 7 giugno, por la que se modifica la Orden EDU/2645/2011, del 23 settembre, por la que se establece la formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica exigida para aquellas personas que, estando en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia, no pueden realizar los estudios de máster* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

Infine, per quel che concerne in particolare la Comunità di Castilla e León, secondo l'art. 20 del sopra menzionato *Decreto n. 22 del 12 giugno 2014 por el que se regulan determinados aspectos para la implantación de la Formación Profesional Básica en la Comunidad de Castilla y León* (Consejería de Educación, 2014) i requisiti dei docenti, spazi e attrezzature per l'insegnamento nei vari cicli di Formación Profesional Básica saranno definiti con riguardo ad ogni titolo professionale corrispondente.

Pertanto è necessario che nella formazione iniziale e permanente dei docenti sia utilizzata una metodologia didattica basata sulla risoluzione dei diversi problemi, una maggiore connessione tra teoria e pratica, siano tenuti laboratori e promossa l'assistenza a corsi, seminari e conferenze. Ancora, siano formati i futuri docenti sui metodi e sulle strategie didattiche in linea con la materia da insegnare, sull'attenzione agli studenti con necessità educative speciali e sull'uso delle TIC. Altresì, siano promossi durante la formazione dei docenti canali e meccanismi di collaborazione e interscambi di esperienze con altri colleghi in modo da formare reti anche virtuali all'interno delle quali possono condividere lo scambio delle informazioni. Infine, siano offerti ai docenti corsi ed attività di formazione regolate

alle vere necessità ed interessi corrispondenti all'azione educativa e di insegnamento quotidiana.

4.5.1 Le funzioni e le competenze del docente tutor del Módulo Formación en Centros de Trabajo

In accordo con Holgueras González & González Fernández (2017, p. 152) «la formazione iniziale e permanente degli insegnanti è fondamentale per offrire un'educazione di qualità adeguata alle necessità degli studenti che li prepara dal punto di vista personale e professionale per l'accesso nel mercato del lavoro».

Infatti, dallo studio delle Leggi su menzionate che stabiliscono e regolano i titoli per insegnare, e dalla letteratura di riferimento (Tarrida, 2012; Kagan, 1992; Briggs, 2007; Álvarez & San Fabián, 2013; García Fernández, 2006) emerge una riflessione: per essere un buon docente tutor non serve solamente essere un buon docente che conosce la materia di insegnamento, avere i titoli adeguati e le competenze pedagogiche e metodologiche per svolgerlo al meglio, ma bisogna perseguire e acquisire alcune competenze trasversali. Possiamo rintracciarle nella capacità di comunicazione, nell'accompagnamento all'apprendimento degli studenti, nella disponibilità di un adeguato bagaglio scientifico per l'adempimento delle funzioni, nel corretto sviluppo etico e sociale, nell'essere un docente inclusivo, nella capacità di lavorare in equipe, nel saper rinforzare l'autonomia personale, nell'apertura alle nuove metodologie ad esempio le TIC, nella predisposizione alla riflessione e nell'investigazione, nel trovare soluzioni ai cambiamenti sociali e professionali. Altresì, nella formazione dei docenti tutor sono identificate da Holgueras González & González Fernández (2017, p. 159) le competenze che maggiormente definiscono il compito del docente. Queste sono: a) il supporto alla programmazione e all'insegnamento delle materie e dei moduli; b) la redazione degli strumenti per la valutazione del processo di apprendimento degli studenti e per la valutazione del processo di insegnamento; c) lo svolgimento della funzione di tutor degli studenti, l'orientamento dell'apprendimento accademico e professionale e l'appoggio nel processo educativo in collaborazione con la famiglia e i servizi specializzati; d) l'osservazione e la promozione dello sviluppo intellettuale, affettivo, psicomotorio e morale degli studenti; e) la promozione, l'organizzazione e la partecipazione dentro e fuori alle attività programmate dalla

scuola; f) la contribuzione, attraverso le attività didattiche della scuola, alla promozione dei valori quali il rispetto, la tolleranza, la libertà di cittadinanza democratica; g) la comunicazione periodica alle famiglie sul processo di apprendimento degli studenti e la richiesta di cooperazione e sostegno per lo stesso; h) il coordinamento e la gestione delle attività dei docenti, unita alla partecipazione attiva della scuola; i) la partecipazione ai piani di valutazione proposti dalle scuole.

Per le suddette competenze il modello di formazione dei docenti tutor della formazione professionale è definibile “integrale” (Rial, 2013) perché definisce un tutor con una formazione polivalente, un professionista competente, agente di cambiamento, apprendista riflessivo, professore-ricercatore, intellettuale critico ed intellettuale trasformatore.

Per tale scopo la formazione dei docenti tutor (Holgueras González & González Fernández, 2017) della formazione professionale è orientata secondo tre assi: la formazione personale (la formación personal), la formazione per la produzione (la formación para la producción) e la formazione per vivere in società (la formación para vivir en sociedad). La formazione personale è riferita alla capacità di vivere in autonomia per affrontare i diversi aspetti della vita. La formazione alla produzione presuppone, invece, un'unione di abilità atte a svolgere azioni diverse quali abilità tecnologiche, l'imprenditoria, il rendimento sul lavoro e apprendere continuamente dall'esperienza. Il terzo asse è la formazione sociale con la finalità delle relazioni sociali lungo il corso della vita.

Capitolo 5 L'Alternanza Scuola Lavoro in Italia

L'introduzione della nuova metodologia didattica dell'Alternanza Scuola Lavoro all'interno del sistema di istruzione e formazione di secondo livello italiano, distinta dall'apprendistato, trova la sua definizione in prima istanza nell' art. 4 della Legge 28 marzo 2003, n. 53 contenente "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale" (la cosiddetta "Riforma Moratti"). È specificata nel successivo D. Lgs. 15 aprile 2005, n. 77 "Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53", attuativo dell'allora flessibile Alternanza Scuola Lavoro, e nei D. P. R. nn. 87, 88 e 89 del 15 marzo 2010 (riordino degli istituti professionali, degli istituti tecnici e i licei), che rafforzavano la collaborazione tra scuola e mondo del lavoro, anche se i licei rimanevano al margine di una possibile integrazione tra i due momenti formativi.

In tempi più recenti, la Legge 13 luglio 2015, n. 107 "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti" (la cosiddetta "Buona Scuola") all' art. 1 (commi da 33 a 43), impone l'obbligo di porre in essere percorsi di formazione on-the job sia per gli istituti tecnici e professionali, prettamente orientati al lavoro, che per il sistema licei.

La prima parte del presente capitolo descrive l'evoluzione storico-legislativa-pedagogica dell'Alternanza Scuola Lavoro (2003), quale momento di realizzazione dell'apprendimento basato sul lavoro (Work-Based Learning) nel sistema formativo italiano, le criticità e le opposizioni emerse tra le forze politiche, sociali e scolastiche che hanno decretato l'insuccesso della metodologia nonostante la caratteristica di flessibilità che la contraddistingueva.

La seconda parte del capitolo focalizza l'attenzione sul risanamento del dialogo tra scuola e lavoro culminato con l'obbligo (2015) della metodologia per tutti gli studenti del secondo biennio e dell'ultimo anno dei precorsi di istruzione e formazione secondaria. Altresì viene delineato il modello dell'Alternanza Scuola Lavoro anche all'interno del sistema dell'Istruzione e della Formazione Professionale (IeFP) con riferimento alla più recente normativa dell'apprendistato

(Legge n. 81/2015). Sono riportate, inoltre, le critiche emerse alla Legge n. 107/2015, gli aspetti da migliorare dell'Alternanza Scuola Lavoro, le condizioni di successo della metodologia espresse in letteratura da cui sono stati tratti spunti per la realizzazione della successiva indagine esplorativa oggetto della seconda parte della tesi.

Infine l'ultima parte del capitolo accenna alle attuali modifiche (Legge 30 dicembre 2018, n. 145 e D.M. n. 774 del 4 settembre 2019) che il Legislatore ha apportato alla metodologia quali la rinomina dell'Alternanza Scuola Lavoro in "Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento" e la definizione di un nuovo monte ore dall'anno scolastico 2019/2020 di 210 ore di attività per gli studenti del triennio degli indirizzi professionali; 150 ore per gli studenti del triennio degli indirizzi tecnici e 90 ore per gli studenti del triennio dei licei.

5.1 Verso l'istituzione della metodologia dell'Alternanza Scuola Lavoro

Tra il 2001 e il 2003, si disegnava per la prima volta, un ordinamento nel sistema educativo nazionale di istruzione e formazione che rivendicava pari dignità educativa, culturale e professionale dei percorsi secondari e superiori.

Il Ministro Luigi Berlinguer perseguì la suddetta, attraverso il riordino dei cicli dell'istruzione, emanando la Legge 10 febbraio 2000, n. 30 ("Legge Quadro in materia di Riordino dei Cicli dell'Istruzione") che determinava l'obbligo scolastico dai 4 ai 15 anni di età e l'obbligo di frequenza ad attività formative fino al compimento del 18° anno di età; definiva "licei" tutti gli istituti di istruzione secondaria di secondo grado; veniva garantita nei primi due anni la possibilità di transitare da un modulo all'altro anche di area e indirizzi diversi e gli ultimi tre anni poter essere realizzati in Italia o all'estero per brevi periodi di inserimento in realtà produttive, professionali e dei servizi; infine venivano promossi opportuni collegamenti tra il sistema dell'Istruzione e la Formazione Tecnica Superiore (IeFTS).

Inoltre, l'art. 1 della norma sottolineava la centralità della persona umana e in accordo con Guasti (2001, p. 123) per la prima volta «la legislazione sull'istruzione e sulla formazione indicava in modo chiaro come finalità la persona e non solo la maturità o la capacità critica del soggetto, così come veniva indicato nell'ultima

normativa degli anni Settanta», questo era possibile attraverso il curriculum e la sua adeguatezza a corrispondere in modo convincente alle inquietudini, alle attese e alle trasformazioni in atto nel mondo giovanile (Guasti, 2001).

La Riforma Berlinguer non fece in tempo ad essere applicata che fu soppiantata, come vedremo, dalla Legge 28 marzo 2003, n. 53 la cosiddetta “Riforma Moratti”, poiché «non risolveva la situazione. Al contrario la sanzionava, sebbene in maniera sottile e mistificante. Da un lato, infatti, chiamava “licei” tutti gli istituti tecnici e professionali e istituiva, di fatto, quasi 40 indirizzi liceali. La decisione di cambiare nome alle cose non significava, però, cambiare le cose. Dall’altro lato, a 15 anni tollerava “un obbligo scolastico” destinato a chi continuava gli studi nell’istruzione e nella formazione superiore e un “obbligo formativo”, destinato ai falliti della scuola che dovevano imparare al più presto un lavoro. “Obbligo formativo” che conteneva al proprio interno sia la formazione professionale regionale sia l’apprendistato» (Bertagna, 2003a, p. 15).

Intanto nel 2001 fu approvata la Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, che apportò rilevanti modifiche al Titolo V della parte II della Costituzione. «Fu particolarmente valorizzato il ruolo delle Regioni e degli enti locali nel sistema educativo, prevenendo una legislazione concorrente in materia di istruzione, salvaguardando costituzionalmente l’autonomia delle istituzioni scolastiche e addirittura prevedendo competenza regionale esclusiva per quanto concerne la regolazione dell’istruzione e della formazione professionale (IeFP)» (Massagli, 2016a, p. 100).

In linea di continuità con l’intervento costituzionale e in contrapposizione con la Riforma Berlinguer (2000), nel 2003 venne presentata dal Ministro Letizia Moratti la Legge 28 marzo 2003, n. 53 contenente “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale”, che abrogò la precedente Riforma Berlinguer.

Infatti, se nel cinquantennio precedente, «la pedagogia e la didattica della cultura popolare non riuscirono persuasivamente a dimostrare che si potevano e dovevano acquisire per tutti risultati formativi comuni, non già sebbene, ma grazie ai percorsi

didatticamente e anche culturalmente differenziati, la scommessa è riproposta con le ispirazioni della Legge Delega 53/03 e con le disposizioni introdotte dai suoi decreti delegati: pari dignità tra i percorsi liceali e di istruzione e di formazione professionale, centralità dell'alternanza scuola lavoro come metodologia dell'insegnamento e dell'apprendimento, priorità riconosciuta ad ogni età della vita alla dimensione operativa e laboratoriale ai fini dell'istruzione e della formazione delle nuove generazioni, superamento del fordismo disciplinare nell'organizzazione dell'insegnamento» (Bertagna, 2006, p. 437). Iniziava con la Legge 53/03, quel percorso per cercare di superare le gerarchizzazioni culturali, educative e ordinamentali istituendo, come da art. 2¹²⁶, un sistema educativo unico costituito dai licei e dal sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dal quindicesimo anno anche dall'apprendistato per la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, finalizzato, inoltre, a sviluppare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale. In tale ambito, viene curato lo sviluppo delle conoscenze relative all'uso delle nuove tecnologie.

L'attività didattica per il sistema licei si sviluppava in due periodi biennali e in un quinto anno che prioritariamente completava il percorso disciplinare e prevede, anche, l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi. Per quel che concerne il sistema di istruzione e formazione professionale rimaneva di competenza regionale, realizzando profili educativi, culturali e professionali, ai quali venivano conseguiti titoli e qualifiche professionali di differente livello. Era assicurata e assistita la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dei licei, nonché di passare

¹²⁶ Il Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226 "Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della legge 28 marzo 2003, n. 53". In attuazione della citata legge, che ha ridisegnato l'architettura del sistema educativo, il provvedimento in esame colloca nel secondo ciclo di istruzione il sistema dei licei e quello dell'istruzione e formazione professionale. Rispetto al primo, declina i diversi percorsi liceali definendone le finalità e la durata, l'organizzazione didattica e la valutazione periodica e annuale degli apprendimenti. Per quanto concerne, invece, i percorsi di istruzione e formazione professionale sono definiti i livelli essenziali delle prestazioni e viene demandato alle Regioni, nell'esercizio delle loro competenze legislative esclusive in materia di formazione professionale e nell'organizzazione del relativo servizio, la piena rispondenza a quanto stabilito al Capo III del presente decreto legislativo. (Fonte: <https://www.isfol.it/sistema-documentale/banche-dati/normative/archivio/19295>). Il suddetto decreto non entrò mai in vigore.

dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e della formazione professionale, e viceversa, mediante apposite iniziative didattiche, finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta.

Possiamo, di conseguenza, riassumere i punti essenziali della Riforma Moratti con le parole di Bertagna (2003b, p. 55) «centralità della persona nei processi sia di istruzione scolastica sia di istruzione e formazione professionale. Superamento della tradizionale separatezza tra scuola e lavoro, tra studio intellettuale e operatività, tra funzioni cognitive e percettivo-motorie-manuali, tra conoscenze e abilità, tra lezioni da un lato, e laboratori/tirocini, dall'altro; quindi, per dirla col linguaggio ordinamentale della riforma, superamento della tradizionale gerarchizzazione e separazione tra *theoria* e *téchne*, tra il sistema dell'istruzione liceale (Licei) e il sistema dell'istruzione della formazione professionale (Istituti); rifiuto della confusione tra *theoria* e *téchne*, tra Licei e Istituti dell'Istruzione della Formazione Professionale; i due percorsi sono diversi per natura e per scopo, confonderli danneggia gli uni e gli altri e impedisce la reciproca valorizzazione; i Licei mirano ad educare la persona attraverso la *theoria*, gli Istituti attraverso la *téchne*; i primi hanno necessariamente bisogno di un successivo perfezionamento universitario e professionale, i secondi danno solo la possibilità di farlo: essendo un percorso graduale e continuo dai 14 ai 21 anni, infatti, autorizzano l'acquisizione di qualifiche professionali, di diplomi professionali e di diplomi professionali superiori; inoltre con anno integrativo, consentono anche l'accesso agli esami di stato liceali e, quindi, il proseguimento in università; non per questo non hanno pari dignità culturale ed educativa con i Licei, visto che ambedue, in modo diverso e peculiare, favoriscono la sistematica e unitaria interconnessione di *theoria* e *téchne* al servizio dell'educazione di ciascuno. Riscoperta della cultura del lavoro e delle professioni (alternanza scuola lavoro sia nei Licei sia negli Istituti; coinvolgimento del mondo dell'impresa e delle forze sociali nella determinazione dei percorsi formativi dell'istruzione della formazione professionale). Affermazione della priorità dei problemi, dei compiti e dei progetti, piuttosto che degli astratti svolgimenti dei tradizionali programmi, nella costruzione dei piani di studio».

5.2 Definizione dell'Alternanza Scuola Lavoro: la Legge 28 marzo 2003, n. 53

Nell'impegnativo scenario di questa scommessa di riforma ordinamentale, culturale e sociale, gioca senza dubbio un ruolo centrale l'ipotesi dell'alternanza scuola-lavoro.

Prevista dall'art. 4 della Legge 28 marzo 2003, n. 53 e regolamentata dal successivo Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77 "Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53", l'Alternanza Scuola Lavoro trova la sua collocazione all'interno del sistema scolastico italiano. Tutto ciò "al fine di assicurare agli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età la possibilità di realizzare i corsi del secondo ciclo in alternanza scuola-lavoro, come modalità di esecuzione del percorso formativo, progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, con le rispettive associazioni di rappresentanza e con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, che assicuri ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro". Veniva, di fatto, superata «l'antica distinzione ribadita dal Ministro Berlinguer tra il concetto di istruzione e quello di formazione professionale, la prima di competenza dello Stato, e la seconda delle Regioni, essa con l'art. 4 sostiene un *trait d'union* tra mondo della Scuola e del Lavoro, tra sistema di istruzione e formazione, nella misura in cui considera la formazione professionale come uno dei canali in cui si materializza nel concreto il compito di istruzione della scuola» (Schiedi, 2016, p. 46).

Principio cardine dell'Alternanza Scuola Lavoro, dell'art. 4 della norma, era la possibilità per gli studenti di "svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni, attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con enti pubblici e privati ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio che non costituivano rapporto individuale di lavoro. Le istituzioni scolastiche, nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro, potevano collegarsi con il sistema dell'istruzione e

della formazione professionale ed assicurare, a domanda degli interessati e d'intesa con le regioni, la frequenza negli istituti d'istruzione e formazione professionale di corsi integrati che prevedano piani di studio progettati d'intesa fra i due sistemi, coerenti con il corso di studi e realizzati con il concorso degli operatori di ambedue i sistemi”.

Perseguiva, inoltre, le finalità di: attuare modalità di apprendimento flessibili e equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica; arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro; favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali; realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile, che consenta la partecipazione attiva dei soggetti nei processi formativi; correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio (art. 2, D. Lgs. 77/05).

L'organizzazione dei percorsi in alternanza, come previsto dall'art. 4 del D. Lgs. 77/05, aveva struttura flessibile, alternando periodi in aula a periodi di esperienze di lavoro integrati nei percorsi formativi personalizzati, volti alla realizzazione del profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi e degli obiettivi generali e specifici di apprendimento stabiliti a livello nazionale e regionale. Altresì, prevedeva che fossero gli studenti a presentare richiesta alla scuola di svolgere il periodo di Alternanza Scuola Lavoro.

Infine, il legislatore aveva inserito, per il ruolo di assistenza e di guida degli studenti, un “docente tutor interno” che collaborava durante i percorsi con il “tutor formativo esterno”, e per un “costruttivo raccordo tra l'attività di formazione svolta nella scuola e quella realizzata in azienda, erano previsti interventi di formazione in servizio, anche congiunta, destinati prioritariamente al docente tutor interno ed al tutor esterno” (art. 5 del D. Lgs. 77/05).

Contemporaneamente, all'entrata in vigore dell'Alternanza Scuola Lavoro con la Legge n. 53/2003 e con il D. Lgs. n. 77/2005, vengono promulgati la Legge 14

febbraio 2003, n. 30 “Delega al Governo in materia di occupazione e mercato del lavoro”, che, insieme al Decreto Legislativo 10 settembre 2003 “Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30”, compongono l’intervento meglio noto come “Riforma Biagi”, con l’obiettivo di innovare, in generale, il contratto di apprendistato e in particolare, il cosiddetto apprendistato a scuola, agitando «non poco il dibattito tra politica, sindacato e imprese e dottrina su opportunità e rischi del metodo dell’alternanza formativa. L’oggetto del contendere fu il dubbio che l’alternanza non fosse la leva da azionare necessariamente per una migliore educazione, istruzione, formazione ed occupabilità dei giovani (opportunità), bensì il congegno legislativo per condannare gli studenti all’addestramento professionale utile più alla produzione economica che alla costruzione della persona e del cittadino (rischio)» (Massagli, 2016a, p. 117). Questa opposizione alla metodologia dell’Alternanza Scuola Lavoro e all’apprendistato (alternanza formativa) risiede, secondo Bertagna (2003a), nella differenza tra le due metodologie: l’Alternanza Scuola Lavoro non è un istituto contrattuale, è una modalità di insegnamento e di apprendimento e obbedisce alle logiche e alle finalità culturali ed educative, non a quelle della produzione e del profitto aziendale o della logica sindacale. «Inoltre, almeno rispetto all’apprendistato di fatto praticato nel nostro Paese, intreccia in maniera più organica e sistematica i due termini dell’endiadi che la compongono: scuola e lavoro, per chi sceglie l’alternanza, non possono più, infatti, essere considerate esperienze separate o parallele. Devono piuttosto diventare due facce continuamente rovesciate della stessa medaglia» (Bertagna, 2003a, p. 17). E ancora Maisto e Pastore (2017, p. 141) rinforzano il concetto chiarendo che «si capisce subito che l’Alternanza Scuola Lavoro va pur sempre vista come un’esperienza formativa, piuttosto che come una vera e propria attività lavorativa, quale invece è già l’apprendistato. L’Alternanza Scuola Lavoro aiuta il giovane a formarsi alcune idee e competenze riguardo la vita lavorativa piuttosto che un vero e proprio saper fare».

Sia l’Alternanza Scuola Lavoro che l’istituto dell’apprendistato ottennero resistenze insuperabili e una rumorosa opera di interdizione ideologica e

amministrativa (Bertagna, 2011; 2012) con il risultato che la Riforma Moratti non entrò mai in vigore.

Tra il 2007 (la Riforma Moratti fu scardinata dal Ministro Fioroni) e il 2010 (con la riforma portata a termine, con fatica, dal Ministro Gelmini) la scuola e l'università italiana hanno conosciuto ulteriori riforme destinate a riordinare l'esistente impianto del 2003.

Nell'ottica dell'Alternanza Scuola Lavoro è con il 2010 che la metodologia riprende il cammino per la creazione di quello spazio che le permettesse di crescere grazie alla Riforma della Scuola Secondaria Superiore attivata nei suoi tre regolamenti, dedicati rispettivamente ai licei, agli istituti tecnici e agli istituti professionali emanati dal Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010 nn. 87, 88 e 89.

«I regolamenti del 15 marzo 2010, per il riordino della scuola secondaria di secondo grado, riprendono, come è noto, gli assunti della legge n. 53 del 2003 e del decreto attuativo per il secondo ciclo, il già citato D. Lgs. 226/2005, e centrano l'attenzione educativa sulla questione del profilo in uscita piuttosto che sui contenuti disciplinari che, certamente sostanziali, diventano non più fine dell'azione educativa, ma strumento volto alla promozione delle competenze personali dell'allievo» (Vaj, 2012, p.177). Il legislatore, inoltre, prestò particolare attenzione al tema del lavoro e all'apertura della scuola verso esso. Il tentativo riuscì per quel che concerne gli indirizzi tecnici e professionali. Infatti, per gli istituti professionali, il D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87 prevedeva che la relazione scuola-lavoro fosse sviluppata attraverso metodologie basate su: la didattica di laboratorio; l'orientamento progressivo, l'analisi e la soluzione dei problemi relativi al settore produttivo di riferimento; il lavoro cooperativo per progetti; la personalizzazione dei prodotti e dei servizi attraverso l'uso delle tecnologie e del pensiero creativo; la gestione di processi in contesti organizzati. «Il Ministero provò a superare i limiti degli spazi destinati all'alternanza sostituendo l'area di professionalizzazione nelle quarte e nelle quinte classi con 132 ore di attività in alternanza scuola-lavoro. Se a queste ore si sommano le circa 130 ore che già erano previste per gli stage curriculari negli istituti professionali, l'esperienza in alternanza diventa certamente più duratura,

profonda e formativa» (Massagli, 2016a, p. 121). Per gli istituti tecnici il D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88 disponeva che: stage, tirocini e Alternanza scuola lavoro sono strumenti didattici per l'acquisizione di competenze professionali. Infine per i licei il D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89 così recita: «nell'ambito dei percorsi liceali le istituzioni scolastiche stabiliscono, a partire dal secondo biennio, specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze richieste per l'accesso ai relativi corsi di studio e per l'inserimento nel mondo del lavoro», dichiarando, quindi, la possibilità per gli studenti di realizzare percorsi in Alternanza Scuola Lavoro, così come previsto dal D. L. n. 77/2005.

«L'alternanza scuola-lavoro come tratteggiata nel 2010 è quindi anche, se non soprattutto, uno strumento, e perciò una “attività”, al pari di quei tirocini che erano precedentemente intesi come dispositivi tecnici attuanti proprio il metodo dell'alternanza formativa. Lo stravolgimento definitivo dell'alternanza-scuola lavoro “silenziosamente” attuato nel 2010 non ha determinato una diminuzione del fenomeno; anzi, la nuova normativa ne ha incoraggiato la diffusione, sebbene in una cornice giuridica ancor più labile» (Massagli, 2016a, pp. 121-122; Massagli, 2016b, pp. 229).

Il monitoraggio promosso dall'Indire¹²⁷ nell'anno scolastico 2013/2014 ha dimostrato la tendenza positiva della metodologia. Infatti, il 43,5% delle scuole secondarie di secondo grado (43,4% professionali; 37,3% tecnici, 13,3% licei e il restante 6,1% appartenente ad altri ordini di studi) partecipanti all'indagine hanno utilizzato la metodologia dell'Alternanza Scuola Lavoro (il 57,9% dei percorsi si svolgevano negli istituti professionali, sebbene erano i percorsi realizzati negli istituti tecnici e nei licei a crescere maggiormente, rispettivamente del 19,6% e del 35,4% rispetto all'anno scolastico 2012/2013). «Per quanto la tendenza individuata sia positiva, leggendo con attenzione questi stessi dati si scopre che, nonostante la maggior parte dei percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro sia annuale con una durata media di 97,9 ore, di queste solo 72,1 (12 giorni) sono dedicate ad esperienze extra-aula. Si tratta di un numero di ore molto esiguo, in particolar modo se comparato alle medie europee. Inoltre il numero di scuole coinvolte è molto basso e non tutte

¹²⁷ L'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa è il più vecchio ente di ricerca del Ministero dell'Istruzione italiano.

le esperienze sono correttamente costruite, ricercando un nesso tra le mansioni svolte in alternanza e il programma di studi. La riduzione dell'Alternanza Scuola-Lavoro a "strumento" determina una connotazione esperienziale di questo "metodo", il cui esito è la perdita della originalità pedagogica. Le ore "di" alternanza faticano a differenziarsi da quelle "di" gita/visita, "di" laboratorio, "di" simulazione: sono, più semplicemente, delle ore "non di lezione frontale"» (Massagli, 2016a, pp. 123-124).

Nel percorso storico – legislativo – pedagogico che ha portato alla definizione e al consolidamento della metodologia dell'Alternanza Scuola Lavoro un ruolo importante gioca il D. L. 12 settembre 2013, n. 104, convertito in Legge 8 novembre 2013, n. 128, che rafforza la collaborazione, con finalità formative, tra scuola e mondo del lavoro, con l'obiettivo di accelerare l'applicazione di norme già emanate che legano scuola e lavoro, apprendimenti formali, non formali e informali. L'Alternanza Scuola Lavoro è potenziata, all'interno del provvedimento, attraverso: lo sviluppo dell'orientamento, rivolto a studenti iscritti all'ultimo anno, per facilitare una scelta consapevole del percorso di studio e favorire la conoscenza delle opportunità e degli sbocchi occupazionali, anche allo scopo di realizzare le azioni previste dal programma europeo "Garanzia Giovani".

I percorsi di orientamento prevedono anche giornate di formazione in azienda per far conoscere il valore educativo e formativo del lavoro; la definizione dei diritti e dei doveri degli studenti della scuola secondaria di secondo grado impegnati in percorsi di Alternanza, ovvero in attività di stage, di tirocinio e di didattica in laboratorio, senza pregiudizi per la tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro; l'introduzione di misure per la formazione dei docenti, finalizzate all'aumento delle competenze per favorire i percorsi di Alternanza scuola lavoro anche attraverso periodi di formazione presso enti pubblici o imprese.

Infine ricordiamo il Decreto Ministeriale n. 28 del 5 giugno 2014 definito "Programma sperimentale per lo svolgimento di periodi di formazione in azienda per gli studenti degli ultimi due anni delle scuole secondarie di secondo grado". Quest'ultimo, come dichiarano Fantoli e Gelmi (2014, pp. 22-24), «pone l'accento sull'opportunità offerta dalla partnership con le aziende ai fini della formazione

culturale e professionale degli studenti. Il decreto ministeriale n. 28 del 5 giugno 2014 fa seguito al decreto legislativo n. 77 del 15 aprile 2005 che aveva disciplinato la materia dell'Alternanza Scuola/Lavoro intesa come una nuova metodologia didattica nella quale teoria e pratica, scuola e lavoro contribuiscono in egual maniera alla formazione completa della persona. Il D. Lgs. n. 28 del 2014 si presenta come “progetto sperimentale” il che evidenzia come ancora poco sia stato fatto in questa direzione; attribuisce l'onere economico della sua realizzazione alle aziende; non chiarisce del tutto il contributo che la scuola può dare all'azienda e richiama genericamente e in forma edulcorata la necessità di una profonda ristrutturazione di contenuti e metodi didattici. In ogni caso, in entrambi i decreti, l'interlocutore privilegiato per realizzare il profilo educativo culturale e professionale dello studente è l'azienda intesa come realtà articolata di carattere pubblico o privato operante nei diversi settori produttivi e dei servizi. Dunque la realtà territoriale in cui sorge l'istituzione scolastica diventa fondamentale per l'ideazione e la realizzazione del sistema di alternanza, anche se tale sistema appare, di fatto, ancora tutto da costruire, se non lo si vuole limitare a una parentesi formativa più o meno valorizzata a discrezione dei docenti del consiglio di classe».

5.3 Il sistema duale italiano: l'Alternanza Scuola Lavoro nella Legge n. 13 luglio 2015 n. 107 e l'Apprendistato (Decreto Legislativo n. 81/2015)

Il percorso legislativo-pedagogico fin qui delineato giunge al 2015, anno in cui l'Alternanza Scuola Lavoro entra sotto la parola “obbligo” all'interno del nostro sistema di istruzione e formazione al fine di rafforzare l'asse formazione-lavoro finalizzato alla creazione di un sistema organicamente integrato. I documenti che spiegano la volontà del legislatore sono la Legge 13 luglio 2015, n. 107 “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti” (la cosiddetta “Buona Scuola”) che dispone la metodologia, successivamente organizzata nel documento, redatto dal MIUR e disponibile dal 5 ottobre del 2015, “*Attività di Alternanza Scuola Lavoro. Guida Operativa per la Scuola*”.

Quest'ultimo documento, in particolare, indirizza le scuole, gli enti ospitanti, famiglie e studenti verso la piena realizzazione della metodologia, esprimendo la collaborazione tra scuola e lavoro attraverso il potenziamento dell'offerta formativa

in alternanza scuola lavoro, previsto dalla Legge 13 luglio 2015, n. 107 e la valorizzazione dell'apprendistato finalizzato all'acquisizione di un diploma di istruzione secondaria superiore, in base alle novità introdotte dal Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81, attuativo del Jobs Act ¹²⁸.

«Dopo anni di regolazione promozionale, il legislatore¹²⁹ del 2015 pare convinto di poter forgiare una rinata sensibilità verso il tema dell'alternanza formativa con l'intervento diretto, mirante a ricentralizzare la regolazione della formazione. Ecco quindi che nella riforma della scuola le esperienze di alternanza, finalmente non più concepite come piccole “gite” in seguito all'incremento del numero minimo di ore dedicate, diventano obbligatorie» (Massagli, 2016a, p. 124).

In particolare l'art.1, commi da 33 a 43 della Legge n. 107/2015, trattano dell'Alternanza Scuola Lavoro, dell'entrata in vigore dell'obbligo dall'anno scolastico 2015/2016¹³⁰, per tutti gli studenti del secondo biennio e dell'ultimo anno del secondo ciclo di istruzione per una durata complessiva di almeno 400 ore per gli indirizzi tecnici e professionali e di 200 ore per i licei.

Altresì, sono definiti i macro obiettivi della metodologia didattica: «attuare modalità di apprendimento flessibili e equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica; arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro; favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali; realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile, che consenta la partecipazione attiva dei soggetti, nei processi formativi; correlare l'offerta

¹²⁸ Il riferimento è alla Legge 10 dicembre 2014, n. 183.

¹²⁹ L'autore fa riferimento all'allora Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Stefania Giannini.

¹³⁰ Vengono, anche, riportati i tempi di attuazione dell'Alternanza Scuola Lavoro: a.s. 2015/2016 l'Alternanza è obbligatoria per le studentesse e gli studenti del terzo anno: le 400/200 ore rimangono comunque un obiettivo del triennio.

A.s. 2016/2017 l'Alternanza è obbligatoria per le studentesse e gli studenti del terzo e del quarto anno. A. s. l'Alternanza è obbligatoria per tutte le studentesse e gli studenti dell'ultimo triennio: circa 1 milione e mezzo (Fonte: <http://www.istruzione.it/alternanza/normativa.html>).

formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio» (Guida MIUR, 2015, pp. 11-12). Attraverso l'alternanza scuola lavoro, quindi, si concretizza il concetto di pluralità e complementarità dei diversi approcci nell'apprendimento. Il mondo della scuola e quello dell'ente ospitante non sono più considerati come realtà separate bensì integrate tra loro, consapevoli che, per uno sviluppo coerente e pieno della persona, è importante ampliare e diversificare i luoghi, le modalità ed i tempi dell'apprendimento.

Questo può realizzarsi attraverso la progettazione dei percorsi che presuppone la definizione dei fabbisogni formativi sulla base della conoscenza del territorio e dell'evoluzione del mondo del lavoro, fondata non solo sulle esperienze dirette, ma anche sull'analisi di una serie di dati e informazioni resi disponibili da ricerche e rilevazioni condotte da soggetti esterni alla scuola. Quest'ultima necessità può essere enormemente facilitata dall'appartenenza delle scuole ai Poli tecnico professionali¹³¹. Successivamente a questa fase di studio e ricerca, la scuola individua le realtà con le quali avviare collaborazioni che assumono sia la forma di accordi ad ampio raggio, sia di convenzioni operative e specifiche. Un utile

¹³¹ Sono programmati dalle Regioni, «sulla base dell'analisi del territorio per la rilevazione dei fabbisogni formativi. I Poli tecnico-professionali costituiscono una modalità organizzativa di condivisione delle risorse pubbliche e private disponibili a livello locale. Sono costituiti, con riferimento alle caratteristiche del sistema produttivo del territorio, da reti formalizzate tra soggetti pubblici e privati attraverso accordi di rete, che contengono come elementi essenziali: l'individuazione dei soggetti (almeno due istituti tecnici e/o professionali, due imprese, un Istituto Tecnico Superiore e un ente di formazione professionale); le risorse professionali dedicate; le risorse strumentali, a partire dai laboratori necessari per far acquisire, agli studenti, le competenze applicative richieste dalle imprese della filiera di riferimento; le risorse finanziarie allo scopo destinate; il programma di rete, definito all'atto di costituzione del Polo, contenente gli obiettivi strategici di innovazione e di innalzamento della qualità dei servizi formativi a sostegno dello sviluppo delle filiere produttive sul territorio e dell'occupazione dei giovani, anche attraverso la promozione dei percorsi in apprendistato. Il funzionamento dei Poli consente di migliorare l'efficienza nell'utilizzo di risorse sia professionali sia strumentali ed è assicurato da: l'integrazione delle risorse professionali, logistiche e strumentali di cui dispongono gli istituti tecnici, gli istituti professionali, le strutture formative accreditate dalle Regioni e gli Istituti Tecnici Superiori; l'impegno delle imprese a mettere a disposizione proprie risorse professionali e strumentali; la flessibilità organizzativa delle istituzioni scolastiche e formative attraverso il pieno utilizzo degli strumenti esistenti. I Poli tecnico professionali rappresentano, quindi, la modalità organizzativa che favorisce sul territorio non solo un sistema di istruzione e formazione coerente con i fabbisogni formativi dei processi produttivi, ma anche forme diversificate di percorsi formativi come l'alternanza, l'apprendistato, i tirocini. Nell'ambito della loro funzione, svolgono un ruolo determinante per l'orientamento degli studenti e il contrasto della dispersione scolastica, favorendo l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro. La politica di rete da parte dell'istituzione scolastica può essere realizzata, inoltre, con la partecipazione al partenariato degli Istituti Tecnici Superiori, ove l'alternanza trova la sua collocazione naturale, con la previsione di tirocini in azienda per una percentuale non inferiore al 30% del monte ore complessivo dei percorsi» (pp. 13-15).

strumento per le scuole è Registro nazionale per l'Alternanza¹³² in grado di garantire esperienze diversificate, corrispondenti alla varietà delle competenze che gli studenti potranno sviluppare.

L'introduzione di un percorso di alternanza tra scuola e impresa o altra tipologia di attività¹³³ per le caratteristiche di forte integrazione tra le attività sviluppate nei diversi ambiti, implica, anche, la gestione dei flussi informativi e la condivisione del valore formativo della metodologia tra scuola- ente ospitante e famiglie.

Elementi indispensabili sono, quindi, il coordinamento e la co-progettazione (Guida MIUR, 2015, pp. 20-21), ovvero, un accordo tra i soggetti (scuola/impresa o altra struttura ospitante) che assicurano il supporto formativo al giovane in formazione. L'accordo non può limitarsi ad una intesa programmatica (definizione di obiettivi e azioni da svolgere), ma deve promuovere la collaborazione a livello organizzativo, progettuale, attuativo e puntare ad un controllo congiunto di scuola ed ente ospitante del percorso formativo e alla valutazione condivisa dei risultati di apprendimento. La progettazione dell'intero percorso (attività in aula e dei periodi di permanenza nella struttura ospitante) è condivisa e approvata non solo dai docenti della scuola e dai responsabili della struttura stessa, ma anche dallo studente, che assume così una consapevolezza e una responsabilità diretta nei confronti del proprio apprendimento.

¹³² «La legge 107/15 amplia notevolmente la rete delle collaborazioni legate all'alternanza, estendendone l'accesso agli ordini professionali, a musei, a settori culturali, artistici e musicali, a enti sportivi. Per facilitare l'individuazione dei partner è prevista la costituzione, presso le Camere di commercio, industria artigianato e agricoltura (CCIAA) territorialmente competenti, di un apposito Registro nazionale per l'alternanza, articolato in due sezioni: una aperta e consultabile gratuitamente in cui sono visibili le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili a svolgere i percorsi di alternanza; per ciascuno di essi il registro riporta anche il numero massimo di studenti ammissibili e i periodi dell'anno in cui è possibile svolgere l'attività di alternanza; un'altra, speciale, contenente elementi identificativi delle imprese per l'alternanza scuola lavoro. Nella sezione speciale, accessibile a determinate condizioni (che saranno precisate con apposite istruzioni), sono riportati elementi relativi all'attività svolta, al fatturato, al patrimonio netto, al sito internet ecc. delle imprese coinvolte. Il dirigente scolastico, avvalendosi del registro nazionale, può individuare le imprese e gli enti pubblici o privati con cui stipulare convenzioni per i percorsi di alternanza. Le convenzioni possono essere stipulate, tuttavia, anche con imprese, musei e luoghi di cultura e di arte, istituzioni, che non sono presenti nel Registro nazionale per l'alternanza scuola lavoro. La mancata iscrizione del soggetto ospitante nel suddetto Registro non preclude, quindi, la possibilità, da parte del suddetto soggetto, di accogliere studenti per esperienze di alternanza. Al termine dell'anno scolastico il dirigente stende una relazione sulle convenzioni stipulate con le imprese e i soggetti che hanno accolto gli studenti in alternanza scuola lavoro» (p.16).

¹³³ Ricordiamo i laboratori territoriali per l'occupabilità, la Bottega-scuola, Scuola-impresa.

La progettazione dei percorsi di alternanza scuola lavoro, dunque, deve considerare sia la dimensione curriculare, sia la dimensione esperienziale, svolta in contesti lavorativi. Le due dimensioni vanno integrate in un percorso unitario che miri allo sviluppo di competenze richieste dal profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi e spendibili nel mondo del lavoro (Guida MIUR, 2015).

Il percorso di Alternanza Scuola Lavoro, così definito, assume valenza triennale e viene inserito nel Piano dell'Offerta Formativa.

Il legislatore, inoltre, offre indicazioni utili per la sua redazione quali: definire le competenze attese dall'esperienza di alternanza, in termini di orientamento e di agevole inserimento dei giovani nel mondo del lavoro; progettare con la struttura ospitante il percorso da realizzare, coerente con le competenze, abilità e conoscenze da acquisire; preparare i periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro, programmando lo sviluppo di quelle conoscenze necessarie per orientarsi, comprendere e trarre il massimo beneficio dal nuovo ambiente di studio; sensibilizzare e orientare gli studenti a riflettere sulle loro attese relative all'esperienza lavorativa; stimolare gli studenti all'osservazione delle dinamiche organizzative e dei rapporti tra soggetti nell'impresa o nell'ente ospitante; condividere e rielaborare in aula quanto sperimentato fuori dall'aula; documentare l'esperienza realizzata (anche attraverso l'utilizzo di ICT¹³⁴); disseminare i risultati dell'esperienza. Ancora la Guida del MIUR (2015, pag. 27) esprime la trasversalità della metodologia «data la dimensione curricolare dell'attività di alternanza, le discipline sono necessariamente contestualizzate e coniugate con l'apprendimento mediante esperienza di lavoro. La descrizione degli esiti di apprendimento, viene condivisa sin dalla fase di progettazione, accogliendo anche gli elementi forniti dai tutor al consiglio di classe, ed è alla base del riconoscimento dei crediti anche per un eventuale passaggio dello studente in percorsi di apprendistato o in altri indirizzi di studi. La progettazione definisce pertanto la procedura e gli strumenti per la certificazione finale. Un tale processo, costruito in modo logico e organico, non solo consolida, negli studenti, l'incontro con il mondo del lavoro, ma diviene un'esperienza orientante, volta a favorire la conoscenza del sé e della società

¹³⁴ Acronimo inglese di Information and Communications Technology.

contemporanea, a sperimentare come risolvere problemi, a sviluppare pensiero critico, autonomia, responsabilità (imprenditività), etica del lavoro».

Definiti la convenzione e il progetto di Alternanza tra scuola ed ente ospitante, altri documenti di accompagnamento all'attività sono: il patto formativo, ovvero, un documento con cui lo studente (identificato per nome, cognome, data di nascita, codice fiscale, classe di appartenenza) si impegna, a rispettare determinati obblighi in alternanza (rispetto di persone e cose, abbigliamento e linguaggio adeguati all'ambiente, osservanza delle norme aziendali di orari, di igiene, sicurezza e salute, riservatezza relativamente ai dati acquisiti in azienda), a conseguire le competenze in esito al percorso, a svolgere le attività secondo gli obiettivi, i tempi e le modalità previste, seguendo le indicazioni del tutor esterno e del tutor interno e facendo ad essi riferimento per qualsiasi esigenza o evenienza; lo svolgimento, da parte degli studenti che si accingono a svolgere le attività di alternanza, di un'adeguata formazione generale in materia di tutela della salute e della sicurezza sui luoghi di lavoro e, infine, la stipula da parte della scuola di assicurazioni presso l'INAIL contro gli infortuni sul lavoro e malattie professionali per gli studenti durante il periodo delle attività.

Definiti tutti i documenti utili per la realizzazione del percorso di Alternanza, la Guida del MIUR descrive (2015, pp. 33-35) le figure professionali che intervengono nel percorso formativo quali il docente tutor interno, tutor formativo esterno, affiancati in molte scuole dalla figura di un docente funzione strumentale per l'alternanza e/o da un referente di progetto.

Il tutor interno è designato dall'istituzione scolastica tra i docenti che, avendone fatto richiesta, possiedono titoli documentabili e certificabili per svolgere le seguenti funzioni: elaborare, insieme al tutor esterno, il percorso formativo personalizzato che verrà sottoscritto dalle parti coinvolte (scuola, struttura ospitante, studente/soggetti esercenti la potestà genitoriale); assistere e guidare lo studente nei percorsi di alternanza e verificare, in collaborazione con il tutor esterno, il corretto svolgimento; gestire le relazioni con il contesto in cui si sviluppa l'esperienza di Alternanza Scuola Lavoro, rapportandosi con il tutor esterno; monitorare le attività e affrontare le eventuali criticità che dovessero emergere dalle

stesse; valutare¹³⁵, comunicare e valorizzare gli obiettivi raggiunti e le competenze progressivamente sviluppate dallo studente; promuovere l'attività di valutazione sull'efficacia e la coerenza del percorso di alternanza, da parte dello studente coinvolto; informare gli organi scolastici preposti (Dirigente Scolastico, Dipartimenti, Collegio dei docenti, Comitato Tecnico Scientifico/Comitato Scientifico¹³⁶) ed aggiornare il Consiglio di classe sullo svolgimento dei percorsi, anche ai fini dell'eventuale riallineamento della classe; assistere il Dirigente Scolastico nella redazione della scheda di valutazione sulle strutture con le quali sono state stipulate le convenzioni per le attività di alternanza, evidenziandone il potenziale formativo e le eventuali difficoltà incontrate nella collaborazione.

Il tutor esterno, selezionato dalla struttura ospitante, come si è detto, tra soggetti che possono essere anche esterni alla stessa, assicura il raccordo tra la struttura ospitante e l'istituzione scolastica. Rappresenta la figura di riferimento dello studente all'interno dell'impresa o ente e svolge le seguenti funzioni: collabora con

¹³⁵ L'utilizzo della metodologia dell'alternanza trasforma il modello di apprendimento legato alle singole discipline in un diverso modello, che costituisce il risultato multifattoriale di un processo, che riconosce il valore degli apprendimenti acquisiti in modo informale e non formale nell'azione didattica, consentendone il riconoscimento in termini di competenze e di potenziale successo formativo dello studente. Nei percorsi di alternanza risultano particolarmente funzionali tecniche di valutazione che permettano l'accertamento di processo e di risultato. Nella realtà operativa delle scuole gli esiti delle esperienze di alternanza risultano valutati in diversi modi; esistono, tuttavia, modalità strutturate e strumenti ricorrenti che possono essere utilizzati, adattandoli al percorso svolto (ad esempio le prove esperte, le schede di osservazione, i diari di bordo) in coerenza con le indicazioni contenute nel decreto legislativo relativo al Sistema Nazionale di certificazione delle competenze, e successive integrazioni. Le fasi proposte dalle scuole per l'accertamento delle competenze risultano normalmente così declinate: descrizione delle competenze attese al termine del percorso; accertamento delle competenze in ingresso; programmazione degli strumenti e azioni di osservazione; verifica dei risultati conseguiti nelle fasi intermedie; accertamento delle competenze in uscita. I risultati finali della valutazione vengono sintetizzati nella certificazione finale.

¹³⁶ Come previsto dai nuovi ordinamenti, la scuola può innovare la propria struttura organizzativa attraverso l'articolazione del Collegio dei docenti in Dipartimenti e la costituzione del Comitato Tecnico Scientifico negli istituti tecnici e professionali e del Comitato Scientifico nei licei. La scuola può anche dotarsi di un gruppo dedicato all'alternanza, come già avviene in molti istituti, cui possono partecipare soggetti esterni, che hanno competenze non presenti nella scuola, necessarie per affrontare l'esperienza di lavoro. Il Comitato Tecnico Scientifico (o il Comitato Scientifico per i licei) riveste un ruolo fondamentale per l'apertura della scuola all'esterno. La costituzione dei CTS/CS può contribuire a migliorare la dimensione organizzativa della scuola, collegando l'autonomia scolastica al più vasto sistema delle autonomie territoriali e alla capacità di auto-organizzazione della scuola, per rispondere meglio alle sfide dell'innovazione. I CTS/CS svolgono un ruolo di raccordo sinergico tra gli obiettivi educativi della scuola, le innovazioni della ricerca scientifica e tecnologica, le esigenze del territorio e i fabbisogni professionali espressi dal mondo produttivo. In relazione agli obiettivi da conseguire, molte scuole hanno strutturato due tipi di CTS/CS: uno relativo al singolo istituto ed uno di territorio che raccoglie le istanze di più istituti (di territorio o di rete).

il tutor interno alla progettazione, organizzazione e valutazione dell'esperienza di alternanza; favorisce l'inserimento dello studente nel contesto operativo, lo affianca e lo assiste nel percorso; garantisce l'informazione/formazione dello/degli studente/i sui rischi specifici aziendali, nel rispetto delle procedure interne; pianifica ed organizza le attività in base al progetto formativo, coordinandosi anche con altre figure professionali presenti nella struttura ospitante; coinvolge lo studente nel processo di valutazione dell'esperienza; fornisce all'istituzione scolastica gli elementi concordati per valutare le attività dello studente e l'efficacia del processo formativo.

Per svolgere al meglio la loro funzione le due figure, secondo il legislatore, devono essere formate sugli aspetti metodologici, didattici, procedurali e contenutistici dell'attività di alternanza, la quale dovrà prevedere un rapporto numerico fra tutor e allievi adeguato a garantire un efficace supporto ai giovani nello svolgimento delle attività di alternanza, oltre che un accettabile livello di salute e sicurezza nei luoghi di lavoro.

Infine la Guida del MIUR (2015, pp. 35-39) descrive come modalità di realizzazione dell'Alternanza Scuola Lavoro, l'Impresa formativa simulata. Quest'ultima è attuata mediante la costituzione di un'azienda virtuale animata dagli studenti, che svolge un'attività di mercato in rete (*e-commerce*) e fa riferimento ad un'azienda reale (azienda tutor o madrina) che costituisce il modello di riferimento da emulare in ogni fase o ciclo di vita aziendale. Si avvale di una metodologia didattica che utilizza in modo naturale il *problem solving*, il *learning by doing*, il *cooperative learning* ed il *role playing*, costituendo un valido strumento per l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro. Con essa si tende a riprodurre un ambiente simulato che consenta all'allievo di apprendere nuove competenze sotto il profilo operativo, rafforzando quelle conoscenze e competenze apprese nel corso degli studi. Gli studenti, con l'impresa formativa simulata, assumono le sembianze di giovani imprenditori e riproducono in laboratorio il modello lavorativo di un'azienda vera, apprendendo i principi di gestione attraverso il fare (*action-oriented learning*).

L'insieme delle imprese formative simulate, collegate tra loro da una piattaforma informatica, costituisce la rete telematica delle imprese formative simulate, sostenuta attraverso una Centrale di Simulazione (SimuCenter) nazionale o locale, costituita da un sistema che consente alle aziende virtuali in rete di simulare tutte le azioni legate alle aree specifiche di qualsiasi attività imprenditoriale. Il SimuCenter permette, inoltre, alle imprese formative simulate in rete di essere collegate con il mondo virtuale, rappresentato dalle Camere di Commercio, tenutarie del Registro delle Imprese, dall'Agenzia delle Entrate, dalle Banche, dagli Istituti previdenziali e da tutte le altre imprese formative simulate che interagiscono tra loro in concorrenza, ovvero in monopolio o oligopolio, in funzione del grado di maturità o di innovazione del prodotto. L'impresa formativa simulata in origine ha trovato larga diffusione all'interno degli istituti tecnici e professionali del settore economico ad indirizzo amministrativo-commerciale, più vocati agli studi orientati all'imprenditorialità, alla cultura amministrativa e al controllo di gestione dell'impresa moderna. Successivamente, l'esperienza si è estesa anche agli istituti degli altri settori ed indirizzi, nonché ai licei. L'impresa formativa simulata rappresenta uno strumento utile per aiutare i giovani ad acquisire lo spirito di iniziativa e di imprenditorialità con gli strumenti cognitivi di base in campo economico e finanziario e si può rivelare utile in tutti gli indirizzi di studi, se si considera come strumento di orientamento delle scelte degli studenti che, anche dopo un percorso universitario, hanno l'aspirazione di essere inseriti in una realtà aziendale. Essa può costituire parte del percorso complessivo di alternanza scuola lavoro che lo studente sviluppa nel triennio, andando ad affiancare ovvero ad integrare altre tipologie di esperienza di lavoro.

5.3.1 L'Alternanza Scuola Lavoro con riferimento alla normativa sull'apprendistato nell'IeFP

Definito il modello dell'Alternanza Scuola Lavoro secondo la Guida (MIUR, 2015) all'interno delle scuole secondarie di secondo grado, la relazione tra scuola e lavoro è evidenziata, anche, all'interno del sistema dell'Istruzione e della Formazione Professionale (IeFP).

A differenza della più ampia interpretazione europea che parla in generale di apprendistati riferendosi a tutte quelle tipologie che combinano e integrano

l'istruzione scolastica con la formazione realizzata all'interno di un'impresa, nel nostro sistema nazionale i due istituti giuridici dell'alternanza scuola lavoro e dell'apprendistato rilevano sostanziali differenze, tra le quali la più evidente è la stipula di un contratto di lavoro nell'apprendistato non presente nella metodologia dell'Alternanza Scuola Lavoro dove permane lo status di studente durante l'attività formativa, seppur sia la Legge 107/2015 che il Decreto Lgs. n. 81/2015 rafforzano la cosiddetta formazione duale ovvero il modello di formazione professionale alternata fra scuola e lavoro che vede le istituzioni formative e i datori di lavoro fianco a fianco nel processo formativo.

Infatti, come afferma Ferrucci (2016, pp. 139-140), «il processo di riesame dell'apprendistato, avviato nel 2010 e approdato al Testo Unico nel 2011, era stato esplicitamente finalizzato a rilanciare questo strumento “come leva per un ingresso qualificato dei giovani nel mercato del lavoro”, così da migliorare le loro condizioni, in particolare di coloro che hanno bassi titoli di studio e sono inseriti in percorsi professionali poco qualificati, e favorire il riallineamento tra domanda e offerta di lavoro. Un iter caratterizzato da fasi intense di confronto – e talvolta di aperto disaccordo – tra Governo e parti sociali. Rispetto al Testo Unico, l'attuale norma da una parte conferma l'apprendistato come “contratto a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e all'occupazione dei giovani” ma dall'altra disarticola le tipologie di apprendistato regolamentate nel 2011. In particolare, si modificano le finalità del cosiddetto apprendistato di I livello in relazione a quello di III¹³⁷ livello: attraverso l'apprendistato di I livello diventa

¹³⁷ Il decreto n. 81 del 2015 prevede tre livelli di apprendistato: il primo livello “Apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore”: è un contratto di lavoro che permette di conseguire una qualifica professionale o un diploma professionale alternando lavoro e studio. La durata, che è determinata in considerazione della qualifica o del diploma da conseguire, non può essere superiore a tre anni o quattro nel caso di diploma quadriennale regionale. Possono essere assunti con questa tipologia di apprendistati i giovani dai 15 anni fino al compimento dei 25 anni, senza una qualifica o un diploma professionale.

Il secondo livello “Apprendistato professionalizzante”: è un contratto di lavoro per il conseguimento di una qualifica professionale ai fini contrattuali attraverso una formazione trasversale e professionalizzante. La durata del contratto non può essere inferiore ai 6 mesi e superiore a tre anni o cinque per l'artigianato. Possono essere assunti con questa tipologia di apprendistati i giovani tra i 18 e i 29 anni compiuti (nel caso di possesso di qualifica professionale l'età minima scende a 17 anni), in tutti i settori di attività, privati o pubblici. Il terzo livello “Apprendistato di alta formazione e ricerca”: è un contratto di lavoro che consente di conseguire diversi livelli di titoli di studio: diploma di scuola secondari superiore, diploma professionale di tecnico superiore, diploma di laurea, master e dottorato di ricerca. Può essere utilizzato anche per il praticantato per l'accesso alle

possibile non solo conseguire la qualifica triennale o il diploma professionale dei percorsi di istruzione e formazione professionali regionali, come già previsto nel Testo unico, ma anche acquisire il certificato di specializzazione tecnica superiore e il diploma di scuola secondaria superiore. In tal modo, la nuova norma opera un aggancio tra l'apprendistato e non solo il sistema della formazione professionale, ma anche quello della scuola. Con questa rivisitazione, secondo l'attuale disciplina, l'apprendistato di I e di III livello è strutturato per integrare organicamente "un sistema duale, formazione e lavoro", ovvero una via italiana al noto modello tedesco».

Nel contesto della sperimentazione del sistema duale in Italia, lo Stato, le Regioni e le Province Autonome hanno concluso un accordo (CSR 158/2015 del 24/9/15¹³⁸) su un progetto di rafforzamento del suddetto sistema nell'ambito della IeFP che consentirà agli studenti iscritti ai corsi IeFP regionale di optare per un modello formativo duale in cui l'alternanza scuola-lavoro verrà "rafforzata" da periodi di applicazione pratica presso un datore di lavoro non inferiori a 400 ore annue.

Al precedente accordo segue il D. M. del 12 ottobre 2015, emanato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, che definisce gli standard formativi dell'apprendistato di I e III livello e i criteri generali per la realizzazione dei percorsi di apprendistato. Tutto ciò avviene attraverso un accordo (Protocollo, di cui il Ministero del Lavoro ha fornito lo schema) che deve essere sottoscritto tra l'istituzione formativa e il datore di lavoro, dove sono descritti i contenuti e la durata della formazione interna ed esterna all'impresa. Inoltre, è previsto nel protocollo, la compilazione del piano formativo che spetta all'istituzione formativa con il coinvolgimento dell'impresa, così come le competenze acquisite dall'apprendista certificate dall'istituzione formativa di provenienza dello studente.

professioni ordinistiche. I percorsi formativi per l'apprendistato di alta formazione sono attualmente in fase di progettazione. Possono essere assunti con questa tipologia di apprendistati i giovani tra i 18 e i 29 anni compiuti (nel caso di possesso di qualifica professionale l'età minima scende a 17 anni), in tutti i settori di attività, privati o pubblici. (Fonte <https://www.agenzialavoro.tn.it/Schede-informative/II-contratto-di-apprendistato>).

¹³⁸ Per approfondimenti si rimanda al sito

<https://www.isfol.it/sistema-documentale/banche-dati/normative/2015/normativa-statale-2015/csr-accordo-24-settembre-2015-n.-158/>.

In accordo con Balsamo & Buratti (2016, p. 188) «la revisione complessiva della normativa in materia di apprendistato raggiunge il suo vertice nella riforma dell'apprendistato di primo livello. È questo istituto, infatti, quello ad essere maggiormente rivisto dall'azione di riordino del legislatore».

Quest'ultimo, infatti, è strutturato in modo da coniugare la formazione effettuata in azienda con l'istruzione e la formazione professionale svolta dalle istituzioni formative che operano nell'ambito dei sistemi regionali di istruzione e formazione; è stata altresì prevista la possibilità di accedere all'apprendistato (di durata massima quadriennale) anche per gli studenti degli istituti scolastici statali per il conseguimento del diploma di istruzione secondaria superiore o del certificato di specializzazione tecnica superiore. La regolamentazione è affidata alle Regioni sulla base dell'accordo in Conferenza permanente Stato-Regione e sentite le associazioni dei datori di lavoro e dei lavoratori più rappresentative e in assenza di regolamentazione regionale l'attivazione dell'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale e il certificato di specializzazione tecnica superiore è rimessa al Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, che ne disciplina l'esercizio con propri decreti¹³⁹.

Ebbene sottolineare, «come dall'articolo 43 del decreto legislativo n. 81/2015, non si evincano collegamenti diretti con la riforma del sistema nazionale di istruzione. In particolare non è chiaro se il contratto di apprendistato di primo livello possa concorrere ad assolvere l'obbligo di alternanza scuola-lavoro per tutti gli studenti di scuola superiore previsto dalla Legge n. 107/2015, la c.d. "Buona Scuola". Il punto 10 della Guida operativa per l'alternanza scuola lavoro diffusa dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca l'8 ottobre 2015 non sembra ostativo, anche se suggerisce di attivare percorsi di apprendistato solo

¹³⁹ Gli Istituti Professionali possono svolgere in regime di sussidiarietà nel rispetto delle competenze esclusive delle Regioni, un ruolo integrativo e complementare nei confronti dell'offerta formativa del sistema di IeFP e di assicurare il diritto agli studenti in possesso del titolo conclusivo del primo ciclo di accedere ai percorsi del secondo ciclo sia nell'istruzione secondaria superiore, sia in quelli del sistema IeFP (Linee guida di cui all'articolo 13, comma 1-quinquies del decreto legge 31 gennaio 2007, n. 7 convertito dalla legge 2 aprile 2007, n. 40, approvate in Conferenza unificata il 16 dicembre 2010 e in seguito recepite dal decreto ministeriale 18 gennaio 2011, n. 4).

successivamente ai percorsi di alternanza e per una selezionata platea di studenti» (Balsamo & Buratti, 2016, pp. 191-192).

Questo possibilmente perché, come afferma Bertagna (2003a, p. 17), «l'alternanza non si svolge, come l'apprendistato, sempre nella stessa realtà produttiva. Cambia destinazione a seconda che l'allievo frequenti il Liceo o gli Istituti tessili».

5.3.2 L'Alternanza Scuola Lavoro come momento di inclusione

La Guida (MIUR, 2015) oltre esplicitare nei suoi aspetti la metodologia e il ponte con il sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) ha evidenziato l'importanza di assicurare le esperienze di alternanza scuola-lavoro alle studentesse e agli studenti con disabilità.

Bisogna premettere che già dagli inizi degli anni Ottanta del secolo scorso la problematica dell'orientamento professionale per le persone con disabilità emerge. Non si trattava di adottare spinte che potessero alimentare dannose aspettative, ma di recuperare e rinforzare il senso della realtà attraverso l'apertura a prospettive reali svincolate da significati falsi o da possibilità non reali (Ferri et al, 2014).

La cosiddetta “Legge Treu” del 24 giugno 1997, n. 196, in due articoli il 16 e il 18, dispone, rispettivamente, la possibilità di dilatare di altri due anni oltre ai quattro previsti, per le persone con disabilità, il contratto di lavoro nella forma di apprendistato e la disciplina dei tirocini formativi e di orientamento.

Successivamente il D. Lgs. 15 aprile del 2005, n. 77 (“Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53”) all'art. 4 comma 2, dichiara che “i periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro fanno parte integrante dei “percorsi formativi personalizzati”, volti alla realizzazione del profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi e degli obiettivi generali e specifici di apprendimento stabiliti a livello nazionale e regionale”. Quindi «un processo innovativo di questo tipo è rivolto a tutti gli studenti senza escludere nessuno, richiedendo inevitabilmente una co-progettazione specifica, volta ad orientare lo studente e a tenere conto delle sue potenzialità e dei suoi interessi» (Tino & Ruzzante, 2016, p. 107).

Altresì i D.P.R. n. 87, 88 e 89 del 2010, hanno posto in evidenza l'importanza delle esperienze di Alternanza Scuola Lavoro in una logica di «rivendicazione dell'unitarietà della conoscenza, senza alcuna separazione tra nozione e sua traduzione in abilità, ma anche di alleanze, poiché costruire reti significa fare sistema favorendo l'inclusione, riducendo gli insuccessi e le uscite precoci dai percorsi scolastici e formativi, facilitando eventuali passaggi tra percorsi formativi» (Tino & Ruzzante, 2016, pp. 107-108).

Il ruolo della scuola è importante nel preparare e supportare tutti gli studenti e in particolare quelli con disabilità a far parte attiva dei contesti sociali e lavorativi. In quest'ottica la "Buona Scuola" pone in risalto il "percorso formativo personalizzato" (Guida MIUR, 2015, p. 28) per l'acquisizione dei risultati di apprendimento attesi in termini di abilità, conoscenze e competenze in base alle loro attitudini e ai loro stili cognitivi. La personalizzazione dei percorsi riguarda: studenti con difficoltà nel percorso scolastico, che possono trovare nell'alternanza modi alternativi di esprimere le proprie capacità; studenti solidi dal punto di vista delle conoscenze (cosiddette "eccellenze"). È lasciata alla responsabilità di ogni singola istituzione scolastica la scelta di come individuare gli allievi rispetto alle strutture ospitanti.

Diversi autori evidenziano, inoltre, come esista una forte relazione tra le esperienze di lavoro vissute durante la scuola secondaria superiore e le possibilità di impiego nel periodo post scolastico per le persone con disabilità (Hasazi, Gordan & Roe, 1985; Colley & Jamison, 1998; Shandra & Hogan, 2008; Lee & Carter, 2012; Bennet & Gallagher, 2013; Gold, Fabian & Luecking, 2014) perché contribuiscono a migliorare l'autostima (come da un recente studio italiano condotto da De Anna, Mazzer & Villanella, 2017), a rinforzare le abilità tecniche, a promuovere la conoscenza e la comprensione della cultura e delle aspettative del mondo del lavoro. Viceversa, studi condotti da Pavoncello e Spagnolo (2015) rilevano buone prassi attivate in alcune scuole secondarie di secondo grado italiane che confermano la sensibilità e la volontà dell'inclusione, ma anche, una serie di fragilità dei processi di consolidamento di tali pratiche che comportano la poca pratica dell'Alternanza Scuola Lavoro agli studenti con disabilità.

5.3.3 Critica alla Legge n. 107/2015 la “Buona Scuola” e aspetti da migliorare dell’Alternanza Scuola Lavoro

Le fragilità evidenziate non riguardano solamente i percorsi di Alternanza per gli studenti con disabilità, ma in questi anni dall’entrata in vigore dell’obbligo della metodologia, aspetti da migliorare sono stati evidenziati da ricerche italiane – Vecchiarelli (2015), Tino & Fedeli (2015; 2017), Torre (2016) e Giubileo (2016) – riguardanti sia il disegno di legge della Buona Scuola che la riflessione sugli aspetti da migliorare rispetto all’esperienza diretta dei docenti.

Bisogna premettere, che il substrato teorico della “Buona Scuola” guarda al modello dello sviluppo umano¹⁴⁰ che «sostiene che l’economia è soltanto il mezzo per la qualità della vita. Gli uomini sono il fine, l’economia è un mezzo. Non si deve invertire questo rapporto facendo dell’uomo uno strumento dell’economia. Compito della società, e quindi della scuola, è lo sviluppo umano, concepito come sviluppo delle libertà sostanziali di cui godono gli individui, ovvero della capacità di ogni persona di essere soggetto autonomo e di progettare la propria vita e poterla realizzare secondo le proprie idee» (Baldacci, 2015, pp. 15-18).

Il modello si rifà alle posizioni di Dewey e di Gramsci di scuola democratica fondato sulla creazione di un dibattito (ancora oggi non pienamente realizzato) che coinvolga le forze politiche, sindacati, associazioni degli imprenditori, associazioni di insegnanti e università (Bertagna (2003a; 2006; 2011; 2012; 2016a; 2016b; 2016c; 2017a; 2018), Baldacci (2015), Gentili (2016).

Sicuramente, la Legge n. 107/2015 ha il merito di riaprire il suddetto dibattito verso lo sviluppo umano degli studenti ma risente di limiti di genericità, sbilanciato sul versante del capitale umano trascurando la questione della formazione del cittadino; inoltre il rapporto tra scuola e mondo del lavoro è impostato in termini che appaiono sostanzialmente meccanici (Baldacci, 2015, pp. 20-21).

Di fatto, come afferma Gentili (2018a, p. 8) «esiste, ancora oggi, molta confusione su cosa si intenda effettivamente per alternanza scuola-lavoro, principale strumento

¹⁴⁰ In Europa esistono due modelli di scuola quello del capitale umano e quello dello sviluppo umano. In particolare il primo modello è basato su un paradigma funzionalista dove la scuola è subordinata all’economia e al mondo della produzione e considera di fatto la scuola come un pezzo del sistema socio-economico (Baldacci, 2014; 2015).

di collegamento tra scuola e mondo del lavoro introdotto dalla Legge 107/2015. Mentre molti la considerano l'ennesima disciplina da inserire nel già affollato quadro orario delle scuole secondarie italiane, altri la bollano come un percorso di recupero per gli studenti meno dotati o la confondono con lo stage. Non manca chi addirittura parla di "tempo sottratto allo studio" o nel peggiore dei casi di "sfruttamento"», trasformando l'alternanza in mera azione burocratica (Gentili, 2016).

Altri aspetti da migliorare, scaturiti dalla pratica della metodologia, riguardano: la difficoltà di attivare un dialogo con le imprese del territorio, che aiuti la scuola a riflettere su quali siano le competenze necessarie agli studenti per l'ingresso nel mercato del lavoro e, di conseguenza, a modulare meglio la propria proposta formativa. (Vecchiarelli 2015; Torre, 2016; Salatin, 2016). E ancora, secondo Gentili (2016) «c'è il rischio che manchi la consapevolezza della valenza e della responsabilità formativa che possono/devono avere: serve un'operazione culturale altrettanto impegnativa, sorretta da un dibattito politico e associativo più ampio»; la grossa difficoltà a reperire le aziende presso cui gli studenti effettueranno le ore previste¹⁴¹ (Fabbri, Melacarne & Ferro Allodola, 2015; Vecchiarelli, 2015; Cianfriglia, 2016). Relazionato al precedente aspetto si rilevano gli obblighi burocratici eccessivi per le imprese che aderiscono. Le imprese, infatti, devono iscriversi a spese proprie nell'albo custodito presso la Camera di Commercio, definire programmi dettagliati di stage, compilare diversi registri delle attività svolte da ogni studente. Si tratta di un impegno ingente in termini economici, burocratici e di tempo necessario. Ciò ha scoraggiato la partecipazione delle imprese (Maisto & Pastore 2017; Giubileo, 2016).

¹⁴¹ Nell'anno scolastico 2014/2015, prima dell'obbligatorietà, gli studenti coinvolti nei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro erano 273.000 e il 54% delle scuole le relative attività. Nell'anno scolastico 2015/2016 hanno partecipato 652.641 ragazzi, con un incremento del 139%. Le scuole che hanno fatto Alternanza sono passate dal 54% al 96%. I percorsi di alternanza attivi sono passati da 11.585 a 29.437 (+154%). Le strutture ospitanti sono state 149.795 (+41%). Gli studenti hanno svolto percorsi di Alternanza Scuola Lavoro soprattutto in imprese (36,1% dei casi), a scuola con l'impresa simulata o svolgendo attività interne, ad esempio nelle biblioteche (12,4%), nelle Pubbliche Amministrazioni (8,5%), nel settore No Profit (7,6%) e per la restante percentuale in studi professionali, ordini, associazioni di categoria (Fonte: <http://www.tuttoalternanza.it/alternanza-scuola-lavoro-tutti-numeri-del-miur/>).

Altri elementi riguardano: l'impreparazione delle scuole e di molti docenti, specie dei licei, perché il personale non è ancora abituato al nuovo regime (Maisto & Pastore, 2017); scarso riconoscimento delle attività svolte in Alternanza da parte dei docenti non coinvolti, anche a causa del fatto che la valutazione delle attività di Alternanza Scuola Lavoro non rientra in quella complessiva dello studente e di conseguenza la delega dell'intero processo di alternanza alla sola responsabilità del docente tutor (Maisto & Pastore, 2017; Cianfriglia 2016); mancanza di risorse finanziarie per svolgere le attività previste compresa il supporto formativo e di accompagnamento del personale addetto all'Alternanza Scuola Lavoro (Maisto & Pastore, 2017; Cinafriglia, 2016).

Infine, ultimo aspetto emerso, è la valutazione con la relativa certificazione delle competenze acquisite a fine del percorso scolastico (Torre, 2016). Infatti i docenti sono abituati per formazione a valutare «gli studenti nelle discipline sulla base di obiettivi didattici, metodologie, programmi di studio di cui hanno padronanza, titolarità e responsabilità. Con l'alternanza intesa come “equivalenza”¹⁴² le parti di cui si compone il processo didattico vengono sovvertite e il docente viene a perdere per così dire la titolarità esclusiva (ancorché condivisa formalmente con gli altri docenti nel Consiglio di classe) del processo stesso. L'obiettivo principale, dunque, diventa quello di superare la tradizionale impostazione “cognitivistica della valutazione” per giungere a un nuovo modello di definizione di obiettivi in termini di competenze, di procedure e di strumenti per la valutazione e la certificazione del grado di possesso dei saperi e delle competenze acquisite tramite l'alternanza, riferite agli obiettivi formativi del curriculum e alla specificità dell'indirizzo» (Vecchiarelli, 2015, p. 52). Il momento della valutazione diventa ancora più complesso poiché è prevista la partecipazione del tutor aziendale che ritiene questo aspetto estraneo al suo lavoro.

Il legislatore, al fine di sostenere l'azione delle scuole e delle aziende ospitanti, pone in allegato alla Guida (MIUR, 2015) modelli di strumenti utili alla redazione

¹⁴² I soggetti che partecipano alla definizione del percorso formativo devono collaborare al fine di garantire una didattica realmente integrata al curriculum scolastico dello studente. Docenti e tutor aziendali sono chiamati, in sede progettuale, a discutere e definire finalità generali e obiettivi specifici dell'esperienza formativa. Identificare e definire gli obiettivi è il punto più delicato di un progetto (Vecchiarelli, 2015, p. 82).

e gestione dell'Alternanza Scuola Lavoro. Altresì, con la Nota n. 2691 del 15 novembre 2017 il MIUR¹⁴³, ha reso operativa la Piattaforma per la gestione dell'Alternanza Scuola Lavoro come strumento di supporto alle scuole, alle strutture ospitanti, agli studenti e alle famiglie e oltre a contenere le informazioni sugli adempimenti per attivare i percorsi di alternanza, comprende una serie di esperienze di alternanza presenti sul territorio nazionale. La piattaforma è integrata, inoltre, con il Registro Nazionale dell'Alternanza Scuola Lavoro, realizzato da Unioncamere, e costituisce il punto di incontro tra l'offerta dei percorsi di alternanza da parte delle strutture ospitanti e la domanda delle scuole.

Le scuole possono, in tal modo, ricercare facilmente le strutture più idonee in base alla vicinanza geografica, all'interesse professionale, all'attività economica e alla disponibilità di accoglienza, nonché monitorare lo status delle candidature e stipulare tempestivamente le convenzioni.

Attraverso la piattaforma è possibile co-progettare i percorsi di Alternanza, produrre i patti formativi e gestire le presenze delle studentesse e degli studenti attraverso i registri. Per gestire tutte le attività previste dai percorsi di alternanza, nonché le relazioni tra coloro che sono coinvolti nel processo, sono rese disponibili delle "scrivanie" con operatività diversificate a seconda del ruolo rivestito dai vari soggetti che vi accedono (Dirigenti Scolastici, referente dell'Alternanza Scuola Lavoro, docente tutor, rappresentante legale della struttura ospitante, Tutor aziendale, studenti e famiglie).

La scrivania dello studente, in particolare, permette di usufruire gratuitamente del percorso formativo obbligatorio sulla salute e sicurezza nei luoghi di lavoro da svolgere in modalità e-learning, realizzato insieme a INAIL. Dopo il superamento del test di valutazione viene rilasciato allo studente l'attestato direttamente on line prodotto dalla piattaforma. Inoltre gli studenti, tramite una specifica funzione presente sulla propria scrivania, possono segnalare le criticità riscontrate durante l'esperienza di alternanza (il cosiddetto "Bottone Rosso"). Quest'ultimo attivato durante gli Stati Generali dell'Alternanza Scuola Lavoro, il 16 dicembre 2017,

¹⁴³ Per approfondimenti si rimanda al sito <https://www.miur.gov.it/-/attivazione-piattaforma-per-la-gestione-dell-alternanza-scuola-lavoro>

insieme all'esplicitazione della “Carta dei Diritti e dei Doveri delle studentesse e degli studenti in Alternanza” (adottato con il Decreto Interministeriale 3 novembre 2017, n. 195), ai tutor ANAPAL¹⁴⁴, al Patto di Integrità¹⁴⁵ e infine alla costituzione di un Osservatorio Nazionale per l'Alternanza Scuola-Lavoro di qualità, istituito presso il MIUR, che avrà il compito di monitorare l'evoluzione qualitativa dei percorsi di Alternanza.

5.3.4 Condizioni di successo dell'Alternanza Scuola Lavoro

Gli aspetti dell'Alternanza Scuola Lavoro, su menzionati, possono migliorare quando scuole/enti formativi e realtà aziendali sono disponibili a una riflessione dei significati, degli interessi, dei valori che l'integrazione tra scuola/formazione e lavoro ha per ciascuna delle parti in causa (Allulli & Farinelli, 2014). L'obbligatorietà della metodologia, in accordo con Gentili (2016), impone dei cambiamenti su tre livelli: “culturale” riaffermando come obiettivo del sistema scolastico l'attenzione all'occupabilità, permettendo alla scuola di accrescere il prestigio e il ruolo socio-economico nel territorio. A “livello organizzativo” l'Alternanza Scuola Lavoro introduce una nuova relazione tra scuola e territorio che andrà a modificare sia la struttura della classe sia le interazioni tra gli uffici amministrativi della scuola e il mondo dell'extra scuola (Gentili, 2018b), o meglio, l'insieme delle realtà economiche, sociali e culturali che costituiscono una risorsa per la scuola. Infine, il “passaggio da una concezione quantitativa dell'insegnamento” ad una concezione “qualitativa” che cambia la rappresentazione dei saperi. Lo studente non è più un contenitore da riempire di nozioni ma una persona in grado di sviluppare competenze spendibili sia nella vita privata che professionale.

¹⁴⁴ Il MIUR ha firmato un protocollo di intesa del 12 ottobre 2017 con l'Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro (ANPAL) per mettere a disposizione delle scuole dei tutor esperti di mercato del lavoro che possano supportare i referenti scolastici dell'Alternanza, i tutor scolastici dell'Alternanza e Dirigenti Scolastici nell'implementazione dell'Alternanza.

Per approfondimenti si rimanda al sito

http://www.alternanza.miur.gov.it/allegati/accordi_nazionali/ProtocolloIntesa_MIUR-ANPAL.pdf

¹⁴⁵ Documento che dovranno sottoscrivere le strutture ospitanti per poter attivare le convenzioni con le scuole, garantendo il rispetto della normativa fiscale e anticorruzione, il rafforzamento della formazione per le docenti e i docenti che svolgono le funzioni di tutor dedicati all'Alternanza, perché offrano percorsi e assistenza sempre migliori a studentesse e studenti.

I suddetti cambiamenti sono la base su cui realizzare modalità ottimali di percorsi di Alternanza Scuola Lavoro che permettono di «integrare la didattica curricolare con l'apprendimento esperienziale per il rafforzamento/sviluppo delle competenze trasversali e non solo quelle tecnico-specialistiche o disciplinari; sviluppare la responsabilità dei giovani sui propri processi di apprendimento e sostenere la motivazione ad apprendere. L'Alternanza Scuola Lavoro fungerebbe da orientamento al mercato del lavoro per comprenderne meglio il suo funzionamento, le figure professionali che lo abitano e le proprie vocazioni; iniziare a colmare il deficit di comunicazione, comprensione reciproca e interrelazione tra scuola, mondo del lavoro ed altri attori del territorio, attraverso la costruzione di reti locali e alleanze nell'ottica di costruzione di comunità educanti e di promozione del cambiamento delle rispettive culture organizzative» (Galeotti & Esposito, 2018, p. 35).

Altresì, Gentili & Sedioli (2016) e Allulli & Farinelli (2014) propongono ulteriori soluzioni per promuovere e sviluppare al meglio la metodologia dell'Alternanza Scuola Lavoro.

In particolare: far procedere all'esperienza di lavoro attività preparatorie di informazione e di incontro tra gli studenti delle classi coinvolte, gli insegnanti, i tutor scolastici e aziendali, i genitori; concordare gli argomenti che scuola e impresa intendono svolgere; studiare modalità di gestione della disponibilità dei posti per le attività di Alternanza che salvaguardano i diritti di tutti, al fine di non penalizzare la qualità delle esperienze. In particolare, bilanciare correttamente quanto gestito direttamente in azienda e quanto sviluppato a scuola: aziende di grande dimensione possono gestire gruppi di studenti su percorsi complessi.

Per quel che concerne la valutazione: lo scrutinio finale, nel decidere la promozione o la non promozione deve considerare la valutazione di quanto avvenuto in azienda, in quanto parte del piano formativo. Già in fase di progettazione devono essere previste le modalità con cui si deve agire e deve essere predisposto anche un momento specifico per la parte aziendale, proprio per dare compiutamente atto della differenza culturale e pratica.

Pubblicizzare il lavoro svolto dagli studenti in azienda. Sarebbe bene se si trattasse di una conferenza stampa in cui i vari soggetti descrivono e motivano successi e insuccessi col risultato di divulgare a largo raggio il lavoro svolto e di sensibilizzare sui temi della cultura tecnica. Gli studenti risulteranno ulteriormente motivati e la ricerca di lavoro ulteriormente facilitata. Si potrebbe sviluppare, altresì, un effetto domino che aumenta il numero di aziende disponibili.

Infine potenziare le competenze di ruolo (Alessandrini, 2016, p. 138) dei docenti tutor per prepararsi ad affrontare le possibili problematiche degli studenti in Alternanza. Alessandrini (2016) le riconduce alle competenze didattico-metodologiche; comunicativo-relazionali; tecnico-specialistiche sui contenuti della formazione; tecnologiche (skills per gestire la formazione blended, mediateche online e contenuti, virtual school, animare blog ecc.).

Infatti, il ruolo del docente tutor è «centrale soprattutto nel sostenere l'integrazione tra i due contesti di apprendimento e nel favorire la riuscita dello studente. Nel caso specifico dell'alternanza, si evidenzia che gli insegnanti con una visione integrata del percorso di apprendimento sono più disponibili a collaborare e a condividere con il tutor esterno la responsabilità della formazione dello studente e, al contempo, a proporre allo studente stesso strategie efficaci per comprendere i raccordi tra conoscenze teoriche e pratiche» (Torre, 2016, p. 143). È importante, quindi, che lo studente “veda” la filiera delle responsabilità, la catena di comando, reale o virtuale che sia. In questo modo potrà captare i possibili sviluppi di carriera, le caratteristiche che specificano le posizioni, l'inizio e il fine della sua attività.

Di conseguenza, il docente tutor coinvolto nei percorsi di alternanza, secondo Torre (2016, p. 144) dovrebbe essere in grado di: «collaborare con gli altri soggetti e costruire reti sul territorio; analizzare i bisogni formativi degli studenti; costruire progetti formativi coerenti con i bisogni rilevati; organizzare le attività di alternanza; attuare strategie di orientamento finalizzate ad indirizzare lo studente alle esperienze per lui più utili, ampliando le sue prospettive professionali; utilizzare in maniera combinata strategie didattiche tradizionali e innovative; attuare strategie di tutoring per favorire progressivamente la capacità dello studente di gestire il proprio percorso di apprendimento in autonomia e per sostenerne la

motivazione; accompagnare lo studente nel difficile compito di integrazione tra teoria e prassi; favorire l'utilizzo di strategie metacognitive e della riflessione, anche critica; sull'esperienza condotta dallo studente; attuare strategie di valutazione formativa dello studente; utilizzare strumenti di valutazione sommativa coerenti con i traguardi previsti; valutare l'efficacia delle azioni condotte».

5.3.5 ...dall'Alternanza Scuola Lavoro ai Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento la nuova relazione scuola-lavoro

Al fine di potenziare un maggior accordo tra scuola e mondo del lavoro il 31 maggio 2017 sono entrati in vigore il D. Lgs. 13 aprile 2017, n. 61 (“Revisione dei percorsi dell’istruzione professionale nel rispetto dell’articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell’istruzione e formazione professionale, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107”) e il successivo Decreto 24 maggio 2018, n. 92 (“Regolamento recante la disciplina dei profili di uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di istruzione professionale, ai sensi dell’articolo 3, comma 3, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, recante la revisione dei percorsi dell’istruzione professionale nel rispetto dell’articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell’istruzione e formazione professionale, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107”) che ridisegnano l’assetto didattico e organizzativo degli istituti professionali. Il programma di Alternanza Scuola Lavoro, invece, nell’ambito delle attività didattiche orientate allo sviluppo della cultura umanistica è demandato al D. Lgs. 13 aprile 2017, n. 60, anch’esso entrato in vigore dal 31 maggio 2017.

Altresì, il Protocollo d’Intesa siglato l’8 marzo 2018¹⁴⁶ tra i Ministeri del Lavoro, dell’Istruzione e dell’Economia ha previsto per gli istituti professionali il potenziamento dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro attraverso il diretto coinvolgimento dei Ministeri competenti, prevedendo da un lato un monte ore di alternanza di 264 ore, anche per il tramite di finanziamenti regionali e la possibilità, per gli istituti scolastici di integrare, ampliare e differenziare l’offerta formativa

¹⁴⁶ Per approfondimenti si rimanda al sito https://www.assolavoro.eu/sites/default/files/article/altern_csr%20pdf.pdf

anche attraverso il ricorso a professionalità esterne da acquisire in relazione alle esigenze e alle specificità territoriali.

Tali previsioni sono state revisionate dalla Legge di Bilancio 2019 (“Legge 30 dicembre 2018, n. 145. Bilancio di previsione dello Stato per l’anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021”) che dall’art. 784 all’art. 787 rinomina i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro in “Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento”. La disposizione legislativa non cambia la struttura della metodologia ma la durata complessiva delle attività¹⁴⁷: non inferiore a 210 ore nel triennio terminale del percorso di studi degli istituti professionali; non inferiore a 150 ore nel secondo biennio e nell’ultimo anno del percorso di studi degli istituti tecnici; non inferiore a 90 ore nel secondo biennio e nel quinto anno dei licei e rese operative in data 8 ottobre 2019.

Il MIUR, in tale data, pubblica sul sito istituzionale (<https://www.miur.gov.it>) la nuova Guida “Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento”¹⁴⁸ che attraverso il D. M. n. 774 del 4 settembre 2019 la rende effettiva per tutti gli indirizzi di studio secondari superiori a partire dall’anno scolastico 2019/2020. La nuova Guida Operativa del MIUR (2019) potenzia, rispetto alla versione del 2015, la relazione scuola lavoro come momento indispensabile di orientamento per gli studenti in accordo con le “Linee guida nazionali per l’orientamento permanente” (2014), per la funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione e all’insuccesso formativo degli studenti, per lo sviluppo delle competenze trasversali, che contribuiscono ad esaltare la valenza formativa dell’orientamento

¹⁴⁷ Probabilmente per contrastare il calo di studenti che nell’anno scolastico 2018/2019 hanno preso parte ai percorsi a causa della confusione generata dalla sospensione dell’obbligo dello svolgimento del monte ore stabilito come requisito indispensabile per l’ammissione agli Esami di Stato come esposto dal Decreto Esami di Stato del 4 ottobre 2018 e dall’Ordinanza Ministeriale n. 205 dell’11 marzo 2019. I dati del MIUR, infatti, dimostrano una riduzione degli studenti, rispetto all’anno scolastico 2017/2018. Gli studenti che hanno svolto i percorsi sono stati soltanto 754.135, pari al 52,3% del totale degli alunni frequentanti le classi terza, quarta e quinta delle scuole secondarie di secondo grado statali e paritarie. In particolare, gli studenti delle classi terze sono stati circa 277 mila, gli studenti delle classi quarte risultano essere stati 272 mila e quelli delle classi quinte sono stati 204 mila. Sono, poi, 4.676 le scuole che hanno attivato i percorsi, pari al 70% delle sedi scolastiche. Dalle indagini risulta, inoltre, che le strutture ospitanti sono state pressoché 190 mila.

¹⁴⁸ Per approfondimenti si rimanda al sito https://www.miur.gov.it/web/guest/-/linee-guida-dei-percorsi-per-le-competenze-trasversali-e-per-l-orientamento?fbclid=IwAR23AhAk6xzU1wUGvU6CICux5_LuWqse5ROECB5v1rC5Stu85TUP6X1EKq0.

in itinere, laddove pongono gli studenti nella condizione di maturare un atteggiamento di graduale e sempre maggiore consapevolezza delle proprie vocazioni, in funzione del contesto di riferimento e della realizzazione del proprio progetto personale e sociale, in una logica centrata sull'auto-orientamento (Guida MIUR, 2019, p. 8).

Altresì, la Guida (MIUR, 2019) descrive il modello formativo dei Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, come periodi di apprendimento in contesto esperienziale e situato attraverso, ad esempio, le metodologie del Learning-by-doing e del Situated-Learning, per valorizzare interessi e stili di apprendimento personalizzati e facilitare la partecipazione attiva, autonoma e responsabile, in funzione dello sviluppo di competenze trasversali, all'interno di esperienze formative e realtà dinamiche e innovative del mondo professionale (Guida MIUR, 2019, p. 9).

Competenze trasversali, che concordi con il nuovo “Quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente” (Consiglio Europeo nella Raccomandazione del 22 maggio 2018 – 2018/C189/01), sono individuate nella: competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. Quest'ultime consentono al cittadino, prima ancora che allo studente, di distinguersi dagli altri, di influenzare il proprio modo di agire e di attivare strategie per affrontare le sfide di modelli organizzativi evoluti in contesti sempre più interconnessi e digitalizzati.

I Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento per essere efficaci richiedono un'accurata attività di progettazione (che deve comprendere la dimensione curricolare, esperienziale e orientativa), gestione e valutazione (con la definizione di strumenti di verifica e modalità di valutazione che permettano l'accertamento di processo e di risultato in piena coerenza con quanto previsto dall'art. 1 del D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 62) da impostare in maniera flessibile e resa funzionale ai seguenti fattori: contesto territoriale in cui si colloca l'istituto; scelte generali della scuola (presenti nel PTOF), in particolare alle priorità relative alle competenze trasversali da promuovere e in continuo raccordo con le azioni di orientamento; diversa natura e tipologia degli indirizzi di studio (licei, istituti

tecnici e istituti professionali) data anche la varietà del monte ore minimo (fermo restando il vincolo del monte ore minimo di 90 ore nel triennio finale per i licei, 150 per gli istituti tecnici e 210 per gli istituti professionali, l'istituzione scolastica nella sua autonomia può realizzare i PCTO anche per un periodo superiore) e la possibilità di attuare i percorsi con modalità differenti ed integrate (strutture ospitanti, Impresa Formativa Simulata, Impresa in Azione e Service Learning). Inoltre il ruolo centrale viene rivestito dai Consigli di Classe nella fase di progettazione (o co-progettazione¹⁴⁹) dei percorsi, nella gestione e realizzazione degli stessi e infine nella valutazione del raggiungimento dei traguardi formativi, a cura di tutti i docenti del Consiglio di Classe coadiuvati dal docente tutor.

Infine in appendice alla Guida (MIUR, 2019), così come nella precedente versione del 2015, documento utile alla nostra ricerca, sono proposti esempi di modelli utili alla realizzazione dei percorsi, riferimento anche nel caso di utilizzo di piattaforme (ricordiamo ad esempio la Piattaforma Alternanza Scuola Lavoro).

¹⁴⁹ Nella prospettiva della co-progettazione, un ruolo importante di facilitazione può essere dato dal Comitato Tecnico Scientifico (CTS) o del Comitato Scientifico (CS).

Parte seconda

La ricerca

Cap. 1 La definizione dell'indagine esplorativa sull'Alternanza Scuola Lavoro

Lo studio nasce dalla riflessione sui cambiamenti, che dall'anno scolastico 2015/2016, nel sistema scolastico italiano riguardano il secondo ciclo di istruzione e pone la sua attenzione alla nuova metodologia dell'Alternanza Scuola Lavoro; questa è diventata una metodologia obbligatoria con la Legge 13 luglio 2015 n.107 "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti" come momento indispensabile e necessario dell'iter educativo e formativo di ogni studente che si prepara ad affrontare un mercato del lavoro in continua e rapida trasformazione.

È stata avviata un'indagine esplorativa, con approfondimento e valutazione della metodologia dell'Alternanza Scuola Lavoro, a partire dall'attuazione della citata Legge 107/2015. L'indagine ha la finalità, così come sottolinea Lumbelli (1989, pp. 101-102), «di controllare empiricamente l'adeguatezza delle categorie e/o variabili rilevabili dalle fonti dal punto di vista della descrizione del problema educativo che ha dato luogo alla ricerca, fornendo così argomentazioni empiriche all'operazione di astrazione che quella ricerca necessariamente comporta volta a garantire la qualità di ulteriori sviluppi di carattere quantitativo o estensivo».

Lo studio è articolato seguendo le fasi dell'indagine esplorativa per cui il capitolo primo è dedicato all'individuazione del problema, alla formulazione delle domande, delle ipotesi e degli obiettivi della ricerca sull'Alternanza Scuola Lavoro; al processo di costruzione degli strumenti qualitativi, e al loro utilizzo sia a Burgos (Spagna) sia in Sicilia. Al lavoro di costruzione e somministrazione delle interviste segue l'analisi qualitativa (capitolo secondo), la discussione dei risultati, supportati dalle analisi dei RAV (Rapporto di autovalutazione di istituto). Infine, nel terzo capitolo è descritto il processo di redazione del questionario rivolto ai docenti tutor dell'Alternanza Scuola Lavoro del nord, centro e sud Italia, con l'analisi e la discussione quantitativa dei dati rilevati.

1.1 L'indagine esplorativa

Per la definizione del progetto di ricerca sull'Alternanza Scuola Lavoro sono state poste in essere le seguenti attività:

- 1° l'analisi del fenomeno dell'Alternanza Scuola Lavoro dall'entrata in vigore dell'obbligo attuativo della Legge 107/15 nella scuola secondaria di secondo grado;
- 2° lo studio approfondito della metodologia dell'Alternanza Scuola Lavoro attraverso un'attenta ricerca della bibliografia nazionale e internazionale. Tale attività ha consentito di concettualizzare l'argomento e di definire le fasi della ricerca stessa;
- 3° La scelta del Mixed Method, con il *Sequential Exploratory Design Strategy*, ha consentito la creazione di strumenti qualitativi e quantitativi per la raccolta di dati, al fine di ottenere un quadro chiaro dell'impianto "Alternanza Scuola Lavoro" in termini di strategie, azioni e valutazioni effettuate dalle scuole secondarie di secondo grado; ciò con lo scopo di realizzare l'indagine esplorativa sulla base dei contributi teorici;
- 4° infine, sulla base degli esiti dell'analisi dei dati sia qualitativi che quantitativi, la formulazione di proposte di miglioramento.

L'analisi e lo studio della Metodologia dell'Alternanza Scuola Lavoro nella sua evoluzione storica, legislativa e pedagogico-didattica (novembre 2016-settembre 2017) hanno permesso di identificare gli obiettivi dell'indagine, di formulare le ipotesi, ed infine, di esaminare il panorama dell'esistente per definire l'Alternanza Scuola Lavoro sia a livello nazionale sia a livello internazionale.

Si è scelto di utilizzare il *Sequential Exploratory Design Strategy* perchè, secondo quanto descritto da diversi studi (Ponce, 2011; 2014; Creswell, 2009³; 2015; Creswell & Plano Clark, 2007; 2011; Teddlie & Tashakkory, 2009; Greene, 2007), è il più adeguato a svolgere «l'esplorazione del problema di ricerca. L'esplorazione è usata quando si conosce molto poco del problema della ricerca: meno informazioni sul problema, maggiore è la pertinenza di questo disegno per iniziarlo a conoscere. Questo modello utilizza in una prima fase un'impostazione di tipo qualitativa per esplorare l'esperienza dei partecipanti del fenomeno in studio, la loro cultura o i valori del gruppo, o la struttura dell'istituzione» (Ponce & Pagán-

Maldonado, 2015, p. 118). Infatti, «la strategia esplorativa sequenziale prevede all'inizio la raccolta e l'analisi qualitativa dei dati, seguito da un secondo momento di raccolta e analisi quantitativa dei dati. Il focus centrale della ricerca è collocato all'inizio del processo e i dati vengono mescolati attraverso la connessione tra l'analisi dei dati qualitativi e la raccolta di dati quantitativi. Il modello può o non può essere implementato all'interno di una prospettiva teorica esplicita» (Creswell, 2009³, p. 211).

L'indagine, seguendo il *Sequential Exploratory Design Strategy*, in particolare, propone un processo articolato in tre fasi (Creswell & Plano Clark, 2007):

- 1° Fase – *Raccolta e analisi dati qualitativi*. In questa fase l'indagine riguarda la progettazione dell'intervista semi-strutturata (settembre 2017 – agosto 2018), con la redazione della stessa (febbraio 2018), la scelta del campione di riferimento a cui si è provveduto di somministrare l'intervista (marzo – maggio 2018). Ultimate queste attività, i dati raccolti sono stati analizzati con i programmi Open Code (giugno – agosto 2018) e ATLAS.ti (settembre – ottobre 2018).
- 2° Fase – *Creazione dello strumento quantitativo stilato dall'analisi dei dati qualitativi*. Sulla base dell'analisi delle interviste eseguite è stato redatto il Questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro (ottobre – novembre 2018).
- 3° Fase – *Somministrazione dello strumento quantitativo a n. 492 docenti tutor dell'Alternanza Scuola Lavoro provenienti dalle regioni del nord, centro e sud Italia*. In quest'ultima fase il questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro è stato somministrato ad un campione di docenti tutor del nord, centro e sud Italia (dicembre 2018 – febbraio 2019). Terminata la raccolta dei questionari, da marzo a giugno 2019, si è proceduto all'analisi dei dati con il programma SPSS. Temporalmente, *la fase di valutazione dei risultati* ottenuti è stata posta in essere da giugno a settembre 2019.

Dall'analisi delle interviste semi strutturate e delle risposte al questionario sono emerse delle tematiche per le quali si sono ipotizzate proposte di miglioramento.

1.2 Individuazione del problema

L'auspicata integrazione tra scuola e mondo del lavoro, ipotizzata attraverso l'Alternanza Scuola Lavoro, ha determinato un ripensamento in ambito italiano del rapporto scuola-lavoro-territorio. La scuola, già dagli anni Novanta con l'introduzione di "Progetto 92" e successivamente con la Legge 28 marzo 2003, n. 53 (art. 4) che istituiva la metodologia Alternanza Scuola Lavoro, non è più solamente agenzia di formazione per la trasmissione di saperi teorici e formali, ma assume un ruolo di mediazione tra il territorio e il mondo del lavoro che insieme diventano, all'interno di un sistema integrato, luoghi di apprendimento, volti a «[...] sviluppare nuove competenze, consolidare quelle apprese a scuola e acquisire una cultura del lavoro» (Vitale, Formenti & Calciano, 2017, p. 3).

Il lavoro, inteso come sapere pratico, non è più considerato solo mera esecutività per la definizione di un prodotto, così come, parallelamente, la conoscenza esclusivo strumento per l'acquisizione di un titolo che consenta l'accesso a un lavoro, ma formazione dello studente «[...] al servizio del lavoro, per il lavoro che si è deciso di svolgere» (Bertagna, 2003a, p. 42). In un'ottica dove «l'esperienza lavorativa gioca in tutti i casi un ruolo significativo su tre versanti: formativo, orientativo e professionalizzante [...] che l'istituzione scolastica definisce in base alle proprie caratteristiche e agli obiettivi che si prefigge di raggiungere» (Scandella, 2007, p. 93).

Tale prospettiva si è tradotta nella costruzione di un nuovo modello di curricolo scolastico dove coesistono in modo equilibrato i saperi teorici (competenze disciplinari) e il saper fare esperito all'interno dei contesti lavorativi (competenze trasversali o soft skills), che insieme sviluppano la piena realizzazione dello studente (saper essere). Il percorso che ha portato all'attuale obbligo con la Legge n. 107/2015 non è stato privo di criticità, tanto da generare fenomeni di revisioni sulla realizzazione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro.

Se metodologicamente l'Alternanza Scuola Lavoro ha determinato una rivoluzione con effetti di miglioramento nella didattica, nell'attuazione pratica, a quattro anni dall'entrata in vigore dell'obbligo della stessa, riscontriamo percezioni differenti del fenomeno da parte degli addetti ai lavori. Questi si muovono tra la piena

promozione e lo sviluppo di percorsi di Alternanza, in linea con l'acquisizione di competenze in uscita dei diversificati percorsi scolastici, e la diffidenza e resistenza alla metodologia introdotta, perché vista come momento fuorviante dalla normale attività didattica. Inoltre, la riflessione bibliografica ha fatto emergere aspetti contrastanti e poco uniformi, lasciando spazio a percorsi eccellenti o viceversa a percorsi realizzati solo per adempiere a formalità burocratiche. Si rilevano, anche, problematiche in ordine alla piena acquisizione della metodologia da parte degli istituti secondari di secondo grado, alla gestione dei percorsi (delegati alla sola responsabilità del referente o del docente tutor, rispetto alla sua caratteristica di essere un momento di formazione all'interno del curricolo scolastico), alla formazione del tutor incaricato a svolgere la funzione preposta, alla valutazione delle competenze professionali acquisite rispetto a quelle promosse dalla scuola, alla relazione tra scuola-territorio-realtà lavorativa.

Il dibattito, all'interno della comunità di studio, è aperto e in continuo sviluppo per cercare di trovare risposte ai mille dubbi che i docenti, soprattutto dei licei, hanno nei confronti di questa metodologia. Infatti, una delle principali perplessità dei docenti riguarda la validità dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro proprio per il sistema licei. La riflessione, che alcuni di loro esprimono, è legata alla difficoltà di progettare e di trovare modalità di realizzazione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro collegati alla mancanza di una definizione netta delle competenze professionali acquisite a conclusione del percorso da parte dello studente liceale, in considerazione del necessario completamento del corso di studi che dovrebbe trovare nella successiva formazione universitaria. Viceversa, i curricula didattici degli istituti tecnici e professionali prevedono già il profilo pratico-lavorativo e, quindi, i docenti tutor sono facilitati nella progettazione dei percorsi di Alternanza. È, però, da annotare che questa tipologia di istituti, pur essendo relazionati con il mondo del lavoro, sono interessati da altra criticità legata all'annosa questione di essere considerati scuole di categoria inferiore per studenti poco volenterosi o poco inclini allo studio.

Il problema che si intende studiare con la presente indagine ha come focus la gestione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro da parte dei docenti tutor per garantire agli studenti la formazione di competenze professionalizzanti partendo dai

saperi teorici acquisiti in aula. Con riferimento a ciò rintracciamo argomentazioni che riguardano gli strumenti che detti docenti utilizzano per l'osservazione, l'analisi e la valutazione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro, le difficoltà che quotidianamente essi affrontano durante lo svolgimento dei percorsi, nonché le soluzioni organizzative adottate, ad esempio nei rapporti con i tutor aziendali.

1.3 Formulazione delle domande, delle ipotesi e degli obiettivi della ricerca

Ai fini della ricerca, sono state formulate le seguenti domande:

1. come i docenti-tutor gestiscono i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro e i relativi saperi teorici acquisiti dagli studenti a scuola?
2. Quali strumenti utilizzano i docenti tutor per l'osservazione, l'analisi e la valutazione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro?
3. I docenti tutor adottano soluzioni organizzative che condividono anticipatamente con il Comitato Tecnico Scientifico, Comitato Scientifico, dipartimenti, tutor aziendali?
4. Quale percezione hanno i docenti tutor rispetto al fenomeno Alternanza Scuola Lavoro?
5. È possibile migliorare l'Alternanza Scuola Lavoro in Italia prendendo spunto dai principali aspetti del sistema di alternanza spagnolo?

Il lavoro di ricerca ha come scopo il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

1. rilevare la percezione che i docenti hanno della formazione professionale all'interno del percorso scolastico dello studente;
2. individuare gli strumenti di osservazione, analisi e valutazione utilizzati dai docenti tutor durante lo svolgimento dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro;
3. chiarire se i docenti tutor attivano momenti di confronto con il Comitato Tecnico Scientifico, Comitato Scientifico, dipartimenti, tutor aziendali per la definizione e realizzazione dei percorsi;
4. rilevare la percezione dei docenti tutor rispetto al fenomeno Alternanza Scuola Lavoro.
5. Identificare i principali aspetti del sistema di alternanza spagnolo.

Nell'ambito dell'indagine esplorativa sull'Alternanza Scuola Lavoro sono state formulate le seguenti ipotesi operative. Al termine dell'indagine esplorativa ci si aspetta di osservare nei docenti tutor una maggiore consapevolezza:

1. nella gestione della formazione professionale degli studenti;
2. degli strumenti idonei per l'osservazione, l'analisi e la valutazione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro;
3. del ruolo e delle funzioni del Comitato Tecnico Scientifico, del Comitato Scientifico, dei dipartimenti e tutor aziendali per idonei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro;
4. sul fenomeno Alternanza Scuola Lavoro;

1.4 Metodologia della ricerca: Mixed Method, definizione e paradigma di ricerca

Per la presente indagine viene utilizzato il *Mixed Method Research* perché, come sottolineato da Creswell & Plano Clark (2007), Greene (2007), Teddlie & Tashakkori (2009) e Creswell (2015), utilizza sia metodi quantitativi sia quelli qualitativi permettendo allo studio di divenire più completo con elementi di analisi e di riflessione.

L'impiego del metodo qualitativo consente di contestualizzare la metodologia dell'Alternanza Scuola Lavoro all'interno degli istituti secondari di secondo grado evidenziando gli aspetti gestionali, le modalità di valutazione dei percorsi svolti, la formazione realizzata da parte dei docenti tutor per adempiere alle funzioni richieste, le diverse relazioni che i docenti tutor instaurano con il Consiglio di classe, tutor aziendali, famiglie e studenti durante il periodo di Alternanza Scuola Lavoro.

Il metodo quantitativo è dedotto dalle correlazioni emerse dalle analisi del precedente momento qualitativo, con la finalità di conoscere la percezione che i docenti tutor hanno del fenomeno Alternanza Scuola Lavoro nel contesto italiano. Le diverse risposte fornite dai docenti preposti all'Alternanza Scuola Lavoro italiani sono analizzate con la finalità di ricavare dati utili per determinare le diverse modalità di gestione, valutazione e formazione della metodologia all'interno dei

percorsi di studio professionalizzanti (istituti tecnici e professionali) e nel sistema licei.

Nel costruire l'impianto della nostra indagine abbiamo svolto le seguenti attività, in linea con quanto espresso da Ponce & Pagán-Maldonado (2015, p. 113):

- a. costruzione dello strumento qualitativo da utilizzare;
- b. indagine del fenomeno Alternanza Scuola Lavoro attraverso la somministrazione dello strumento qualitativo (intervista semi-strutturata);
- c. analisi e interpretazione dei dati qualitativi per la costruzione dello strumento quantitativo (Questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro);
- d. analisi e interpretazione dei dati quantitativi;
- e. discussione dei risultati.

Ponce & Pagán-Maldonado (2015, p. 114-116) forniscono nello specifico indicazioni che abbiamo così tradotto per la ricerca di Alternanza Scuola Lavoro:

- *l'individuazione della natura dei problemi nella ricerca mista (premessa).* Abbiamo deciso di utilizzare il Mixed Method all'interno della nostra ricerca per superare gli aspetti di complessità presenti nella tematica Alternanza Scuola Lavoro. Infatti, per raggiungere la finalità di uno studio approfondito del fenomeno, sarebbe stato riduttivo l'utilizzo del solo metodo quantitativo o del solo metodo qualitativo.
- *La formulazione della domanda di ricerca (fondamenti).* L'utilizzo all'interno della ricerca del Mixed Method è correlato alla riflessione effettuata sulle domande di ricerca. Infatti, i due aspetti dello studio, dell'individuazione del problema e della conseguente formulazione delle domande di ricerca, hanno portato ad indagare il fenomeno nella sequenzialità che dal momento qualitativo conduce al momento quantitativo per raggiungere, infine, ad esito delle due precedenti analisi, ad un'interpretazione finale del fenomeno Alternanza Scuola Lavoro.
- *La scelta della metodologia del processo di ricerca.* L'utilizzo del Mixed Method nella nostra ricerca ha consentito di esplorare la complessità

dell'Alternanza Scuola Lavoro per misurare aspetti oggettivi e capire e descrivere elementi soggettivi.

- *L'osservazione del comportamento del ricercatore (filosofia)*. La nostra azione all'interno della ricerca è stata di tipo pragmatico, in quanto abbiamo cercato di fornire un quadro della complessa e, per alcuni versi, problematica metodologia dell'Alternanza Scuola Lavoro; abbiamo, altresì, cercato di rispondere alle domande di ricerca formulate, per raggiungere gli obiettivi posti al fine di ottenere un prodotto finale.
- *Il trattamento quanti/qualitativo dei dati*. Tale prodotto finale della ricerca contiene dati qualitativi e quantitativi che forniscono una visione quanto più precisa possibile della metodologia dell'Alternanza Scuola Lavoro.

A supporto della valenza del Mixed Method utilizzato nell'indagine si è tenuto in considerazione quanto evidenziato da Guba (1981)¹⁵⁰ che ne ha approfondito quattro aspetti: il valore della verità, l'applicabilità, la consistenza e la neutralità:

- ✓ **Il valore della verità**: nell'approccio quantitativo riguarda il controllo delle minacce alla validità interna e degli strumenti di rilevazione; nell'approccio qualitativo, invece, concerne la credibilità e la congruenza delle descrizioni e delle interpretazioni dei ricercatori.
- ✓ **L'applicabilità**: nell'approccio quantitativo è la possibilità di una ricerca di generalizzare dal campione alla popolazione. Nell'approccio qualitativo è, viceversa, la possibilità che i risultati si adattino (trasferibili) a contesti simili o siano tali da permettere forme di comparazione.
- ✓ **La consistenza**: nelle ricerche quantitative l'attendibilità rimanda alla stabilità dei risultati, al grado con cui la ripetizione di più misurazioni porta a risultati analoghi. Nelle ricerche qualitative si può rilevare che l'affidabilità o fedeltà può essere invece interpretata come la tracciabilità di quella variabilità, vale a dire l'identificazione delle fonti che meglio aiutano a comprendere il fenomeno da parte del ricercatore e dei soggetti indagati.

¹⁵⁰ Per la stesura dei quattro aspetti rilevati da Guba (1981) abbiamo utilizzato la traduzione proposta da Benvenuto (2015, pp. 97-98).

- ✓ **La neutralità:** nelle indagini quantitative è l'obiettività seguita dalle procedure e nel rigore metodologico. Nelle indagini qualitative la neutralità si riferisce ai dati che trovano conferma nel riscontro e convalidazione (confirmability) dall'incrocio di diverse fonti o modalità di rilevazione.

Per la pianificazione della presente indagine con il Mixed Method abbiamo impiegato i quattro momenti definiti da Creswell nel 2009³ (pp. 206-208): timing (sincronizzazione), weighting (ponderazione), mixing (miscelazione) e theorizing (teorizzazione).

Timing (sincronizzazione)

In questo primo momento abbiamo definito i tempi della raccolta dei dati qualitativi e quantitativi, secondo le fasi del *Sequential Exploratory Design Strategy*.

In particolare, sono state delineate le prime due fasi:

- 1) *fase preparatoria* novembre 2016 – settembre 2017. Nel corso di questa fase si è provveduto a definire l'argomento dell'indagine e contestualizzare la ricerca, a formulare le domande, le ipotesi e gli obiettivi;
- 2) *fase progettazione* settembre 2017 – agosto 2018. In particolare, nel periodo che va da dicembre 2017 a gennaio 2018 si è intervenuti sulla parte qualitativa della ricerca, con la redazione di una prima intervista pilota semi-strutturata sulla Formación Profesional Básica e sul Módulo de Formación en Centros de Trabajo, proposta a Burgos ad una docente tutor e ad una orientatrice con l'obiettivo di individuare la conformità comportamentale degli addetti ai lavori rispetto all'impianto teorico della Formación Profesional Básica e del Módulo de Formación en Centros de Trabajo.

Weighting (ponderazione)

Creswell descrive questa fase come la priorità che il ricercatore vuole conferire o alla fase qualitativa o alla fase quantitativa del proprio studio.

In particolare, per la nostra ricerca, le attività di indagine hanno riguardato prima una fase qualitativa con la redazione e la somministrazione di interviste semi-strutturate e successivamente di una fase quantitativa. Infatti, da febbraio 2018 è stata elaborata un'intervista semi-strutturata da somministrare ai docenti referenti

dell'Alternanza Scuola Lavoro nelle province siciliane di Palermo, Trapani, Agrigento e Caltanissetta. Con tale strumento sono state effettuate, tra marzo e maggio 2018, 53 interviste a docenti referenti con l'obiettivo di conoscere aspetti e peculiarità dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro promossi dagli istituti secondari di secondo grado.

Tra aprile e maggio 2018, contestualmente, a Burgos è stata redatta e somministrata un'intervista semi-strutturata sulla Formación Profesional Básica e sul Módulo Formación en Centros de Trabajo. Tale intervista è stata sottoposta a 7 docenti tutor e 2 orientatori della Formación Profesional Básica, tutor del Módulo Formación en Centros de Trabajo con la prerogativa di conoscere aspetti fondanti della Formación Profesional Básica, in particolare del Módulo de Formación en Centro de Trabajo, al fine di evidenziare possibili spunti di riflessione da inserire nel Questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro da somministrare ai docenti italiani.

Infine, da giugno a ottobre 2018, è stato predisposto il Questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro sulla base sia dell'elaborazione dei dati delle interviste semi-strutturate condotte con Open Code e ATLAS.ti, ma anche dello studio dei RAV (Rapporto di Autovalutazione di Istituto) afferenti alle scuole secondarie di secondo grado delle province siciliane nelle quali sono state somministrate le interviste.

Mixing (miscelazione)

Creswell definisce *mixing* lo studio dei dati raccolti. Nella nostra ricerca questa attività corrisponde alla fase di *realizzazione* (settembre 2018-febbraio 2019).

In particolare in questa fase, da giugno ad agosto 2018, si è proceduto alla trascrizione e all'analisi delle interviste realizzate con il programma Open Code, ricavando prime categorie di elementi utili alla definizione del Questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro. Inoltre si è svolta un'ulteriore analisi, da settembre 2018 a ottobre 2018, con il programma ATLAS.ti volta all'approfondimento della precedente analisi con la definizione di correlazioni e categorie di dati per la realizzazione del suddetto strumento. A dicembre 2018 abbiamo inviato il questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro, attraverso un Modulo di Google Chrome ad un campione di docenti tutor dell'Alternanza Scuola Lavoro del nord, centro e sud Italia.

Theorizing (teorizzazione)

Ultimata la fase di somministrazione del Questionario, da marzo a giugno 2019, si è proceduto all'analisi dei dati raccolti con il programma SPSS, rilevando la percezione che i docenti tutor hanno della metodologia Alternanza Scuola Lavoro. Infine da giugno a settembre 2019 si è svolta la *fase di valutazione dei risultati ottenuti* descrivendo come il fenomeno è percepito dai docenti referenti al fine di ipotizzare la creazione di possibili attività formative a sostegno degli stessi.

1.5 I destinatari della ricerca

Il contesto di riferimento della nostra ricerca è la scuola secondaria di secondo grado con focus negli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019.

In Spagna, nell'anno scolastico 2017/2018, è stata somministrata una prima intervista semi-strutturata pilota a una docente tutor e una orientatrice rispettivamente di 56 e 52 anni di età. La professoressa ha 32 anni di docenza e possiede una laurea in Economia in Direzione e Amministrazione di Impresa e insegna il Modulo Servizi Amministrativi ed è tutor della Formación en Centros de Trabajo. L'orientatrice ha una laurea in Pedagogia. In quest'ultima intervista si è evitato di porre ulteriori domande sulle precedenti esperienze lavorative in considerazione della resistenza manifestata a fornire indicazioni rispetto a questi dati e della scarsa attinenza delle informazioni da acquisire, posto che l'intervista è stata ideata per il docente tutor. Infatti, l'intervista all'orientatrice è stata somministrata in un momento successivo a quella della docente, al fine di colmare alcune lacune delle risposte fornite non in maniera esaustiva nella precedente intervista.

Nel medesimo anno scolastico 2017/2018, sono state eseguite, a Burgos, interviste a 7 docenti tutor e 2 orientatori della Formación Profesional Básica. I destinatari (7 docenti e 2 orientatori) sono 6 donne e 3 uomini di età compresa tra 40 e 60 anni. Tra i sette docenti, due tutor hanno oltre i 35 anni di docenza e svolgono l'incarico di tutor da oltre 11 anni. Quattro docenti su sette hanno svolto gli studi superiori della Formazione Professionale (Grado Superior) e due docenti su sette svolgono ulteriori incarichi all'interno degli istituti scolastici di appartenenza. I due orientatori, infine, hanno una formazione in ambito pedagogico e psicologico.

In Italia, nel periodo tra marzo e maggio 2018, sono stati coinvolti per la somministrazione dell'intervista 53¹⁵¹ docenti tutor referenti dell'Alternanza Scuola Lavoro di Agrigento, Caltanissetta, Trapani e Palermo. Inoltre, è stata avviata una fase di riflessione nelle scuole di appartenenza dei docenti tutor intervistati.

All'interno delle 53 scuole campionate, studiate attraverso i RAV e le interviste, i 53 docenti indicati quali referenti dell'Alternanza (28 donne e 25 uomini) svolgono attività di insegnamento. Il 50% dei docenti intervistati ha un'età compresa tra 51-60 anni, il 37% tra 41-50 anni, il 5% ha un'età superiore a 60 anni e solo l'8% ha un'età inferiore a 40 anni.

Inoltre dall'analisi dei RAV, suddivisi per provincia di appartenenza, sono emersi dati utili per approfondire e completare l'analisi delle interviste semi strutturate somministrate ai docenti tutor. Dall'indagine è emerso che nella provincia di Agrigento gli insegnanti svolgono attività di docenza in media da 23,4 anni e hanno un'età anagrafica di 50 anni. La relazione anni di docenza e età anagrafica consente ai docenti di essere più vicini alle esigenze personali e formative degli studenti. L'esperienza dei docenti viene, altresì, dimostrata con lo svolgimento di ulteriori incarichi all'interno della scuola. Ancora, dalle interviste effettuate si rileva che i docenti tutor, svolgono la mansione prevalentemente dall'entrata in vigore dell'obbligo (tre anni).

Peculiarità dei docenti della provincia di Trapani è l'esperienza come docente in media di 23,6 anni. La relazione contratto di lavoro e anni di docenza consente ai docenti di svolgere azioni di supporto rispetto alle diverse problematiche e ai diversificati fabbisogni educativi e didattici che potrebbero emergere all'interno della classe. Inoltre, la media dell'età di 49,5 anni evidenzia che gli studenti sono seguiti da docenti con un bagaglio di esperienza personale e professionale confermata anche dagli ulteriori incarichi rivestiti all'interno delle diverse realtà scolastiche. Infine, l'ultimo elemento rilevato sono gli anni che i docenti hanno

¹⁵¹ La raccolta delle interviste è stata possibile grazie all'aiuto prezioso degli studenti di Docimologia del corso di Laurea Magistrale di Scienze Pedagogiche della mia tutor, la Prof.ssa G. Cappuccio, che, debitamente formati circa l'esecuzione della stessa, hanno svolto le interviste nelle Province di Palermo, Trapani, Agrigento e Caltanissetta nell'anno accademico 2017/2018.

ricoperto la funzione di tutor: in 4 casi su otto dall'inizio dell'obbligo (tre anni), in 3 casi da un anno e in un unico caso il docente svolge la funzione di tutor da oltre 21 anni.

Per quel che concerne le scuole e le interviste dei docenti afferenti alla città di Palermo e ai comuni limitrofi si è deciso di approfondirle separatamente per cogliere maggiori spunti di riflessione. I docenti intervistati, relativi alle scuole della provincia di Palermo (Petralia Sottana, Lercara Friddi, Corleone, Termini Imerese, Bagheria, Caccamo e Partinico) hanno un'età media di 49 anni, con 20 anni (dato medio) di docenza ma, viceversa, con 3 anni (dato medio) di funzione di tutor dell'Alternanza. Questa relazione evidenzia che i docenti hanno un bagaglio di competenze ed esperienze utili nella gestione quotidiana della classe, con il titolo di studio elevato (laurea), ma privi delle necessarie competenze utili per svolgere la funzione di tutor dell'Alternanza. Infatti, soltanto una scuola tra quelle visitate propone per i docenti tutor la formazione specifica sull'Alternanza, la mentre le altre non hanno segnalato attività in merito.

Infine l'età media dei docenti della città di Palermo è di 52 anni e con 21 anni (in media) di docenza. Dalle interviste dei docenti si rileva che esse svolgono la funzione di tutor da 4 anni (in media), anche se tra loro sono presenti quattro docenti che svolgono la mansione da più di 10 anni.

I dati rilevati determinano, nelle province siciliane, una situazione di stabilità dell'azione scolastica che riesce ad assicurare massima continuità agli studenti favorendo una progettazione didattica a medio e lungo termine tale da garantire il raggiungimento degli obiettivi posti nel PTOF.

Nell'anno scolastico 2018/2019 abbiamo somministrato a un campione di n. 492 docenti tutor dell'Alternanza Scuola Lavoro del nord, sud e centro Italia il Questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro con l'obiettivo di rilevare, a livello nazionale, la percezione che i docenti tutor hanno rispetto alla metodologia dell'Alternanza Scuola Lavoro.

1.6 Gli strumenti di rilevazione

La fase di realizzazione della nostra indagine esplorativa ha previsto la costruzione e l'utilizzo dei seguenti strumenti:

- l'intervista semi-strutturata nelle sue tre versioni: la prima definita "pilota"; la seconda versione che rilevava aspetti dell'Alternanza Scuola Lavoro in ambito italiano; e, infine, la versione spagnola inerente alla Formación Profesional Básica e il Módulo Formación en Centros de Trabajo;
- la scheda di rilevazione per l'analisi dei RAV (Rapporto di autovalutazione di istituto);
- il questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro, costruito sulla base dei dati ottenuti dall'analisi qualitativa utilizzando i programmi Open Code e ATLAS.ti.

1.7 L'intervista semi-strutturata

La scelta di utilizzare l'intervista semi-strutturata, come strumento principale dell'indagine, nasce dall'esigenza di conoscere gli aspetti gestionali e organizzativi dell'Alternanza Scuola Lavoro, di approfondire la formazione che i docenti svolgono per seguire al meglio i percorsi attivati nonché gli strumenti di valutazione per la valutazione delle competenze acquisite. Diretti destinatari dello strumento sono i docenti referenti dell'Alternanza Scuola Lavoro che la sperimentano sin dalla sua entrata in vigore nel corso dell'a.s. 2015/2016. Per tali motivi si è scelto, come prima azione, di indagare la metodologia Alternanza Scuola Lavoro attraverso la costruzione di un'intervista semi-strutturata che possa evidenziare taluni aspetti peculiari della citata metodologia.

L'impostazione seguita è quella descritta da McCracken (1988, p. 6) «quando categorie culturali, ipotesi e temi sono oggetto di indagine e quando l'immersione totale nella scena studiata è poco pratica o impossibile». La fase di costruzione dell'intervista ha seguito la traccia proposta dall'Autore:

1) *Informazioni di base*. La prima parte dell'intervista semi-strutturata è dedicata alla raccolta di alcuni dati personali del docente tutor intervistato poiché, come afferma McCracken (1988, p. 34), «raccolgere tali dettagli aiuta l'intervistatore a farsi un'idea sulle realtà biografiche che stanno alla base della testimonianza del rispondente e anche a essere sicuro che questo materiale sia a portata di mano durante l'analisi».

2) *Domande sostantive*. Il corpo centrale dell'intervista è costituito dalle domande sull'Alternanza Scuola Lavoro poste ai docenti tutor. Abbiamo formulato delle "domande guida" che consentono agli intervistati di raccontare gli eventi con utilizzo di termini propri, in modo non direttivo (*gran tour questions*).

3) *Stimoli pianificati*. Infine, l'intervista prevede delle "domande stimolo" che offrono ai docenti tutor la possibilità di descrivere situazioni reali o rievocazione di eventi che riconducono all'esperienza acquisita sull'Alternanza Scuola Lavoro.

Per l'elaborazione della traccia dell'intervista sull'Alternanza Scuola Lavoro, inoltre, si sono utilizzati i consigli di Della Porta (2010, p. 47) rispetto alla sequenza dei temi da proporre, a partire dai più rilevanti verso cui si vuole orientare la conversazione; questi devono essere organizzati in modo gerarchico e, quindi, trasformati in domande o stimoli. Infatti, la creazione delle domande all'interno dell'intervista semi-strutturata sull'Alternanza Scuola Lavoro ha seguito alcuni argomenti chiave ricavati dallo studio della letteratura italiana ed internazionale; tali tematiche sono state debitamente oggettivate e riformulate in domande che sono state poste ai docenti tutor nelle interviste organizzate in modo da far risaltare:

- la definizione di momenti di formazione sull'importanza sia della nuova metodologia dell'Alternanza Scuola Lavoro per tutte le figure principali dei percorsi (scuola-aziende-famiglie-studenti), ma anche della gestione, presa di decisione e valutazione dei percorsi;
- la buona comunicazione tra scuola e luoghi di lavoro (aziende, associazioni, musei, università ecc.);
- i punti di forza e le azioni di miglioramento dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro.

Altro elemento tenuto in considerazione per la redazione dell'intervista semi-strutturata è stata la scelta dei destinatari. Infatti, abbiamo deciso di indirizzare l'intervista semi-strutturata ai docenti tutor dell'Alternanza Scuola Lavoro perché, come affermato da Weiss (1994, 17), quest'ultimi sono «persone che occupano una posizione unica per fornire informazioni perché esperte in una certa area o perché testimoni privilegiati di un certo evento» e facilmente raggiungibili dietro spiegazione della finalità dell'indagine esplorativa. Inoltre, il campione è

omogeneo sia per esperienza nella funzione preposta, che per anni di docenza, che per età anagrafica, al fine di ottenere diversificati punti di vista e differenti feedback. Per quel che concerne, infine, il numero dei docenti tutor intervistati abbiamo utilizzato il criterio della “saturazione della conoscenza”. Pertanto, si è deciso di terminare le interviste quando le risposte fornite erano ridondanti, marginali o quando le informazioni erano già state acquisite nelle precedenti interviste.

In termini temporali gli strumenti di rilevazione qualitativa sono stati costruiti durante la seconda azione di ricerca, che si è svolta da settembre 2017 ad agosto 2018, attraverso due fasi così delineate:

- I° Fase (dicembre 2017-gennaio 2018): creazione di una prima intervista pilota semi-strutturata sulla Formación Profesional Básica e sul Módulo Formación en Centros de Trabajo, utilizzata a Burgos;
- II° Fase (febbraio 2018-maggio 2018): creazione e somministrazione di un'intervista semi-strutturata sull'Alternanza Scuola Lavoro per i docenti referenti delle province siciliane di Palermo, Trapani, Agrigento e Caltanissetta. Contestualmente la stessa intervista è stata definita e proposta ai docenti tutor della Formación Profesional Básica e sul Módulo Formación en Centros de Trabajo.

I° Fase (dicembre 2017- gennaio 2018)

Una prima intervista “pilota” è stata creata all'interno della Formación Profesional Básica, percorso parallelo e ponte all'Educación Secundaria Obligatoria, con due obiettivi: evidenziare la difficoltà di formulazione delle domande, i tempi di durata ma anche osservare le reazioni dei partecipanti alle interviste, nonché per rilevare la conformità comportamentale dei docenti tutor della Formación Profesional Básica e orientatori rispetto all'impianto teorico della Formación Profesional Básica e del modulo finale Formación en Centros de Trabajo. In concreto, come essi applicano la Ley Orgánica del 9 di dicembre 2013, n.8, para la Mejoria de la Calidad Educativa (LOMCE) che ha definito i cicli di Formación Profesional Básica dentro la Formación Profesional del sistema educativo spagnolo e il Real Decreto del 28 di febbraio 2014, n. 127, dove si regolano gli aspetti specifici della

Formación Profesional Básica e gli insegnamenti della formazione professionale del sistema educativo.

Si è preso spunto dagli elementi fondamentali delle Leggi e si è tenuto conto dell'ipotesi che gli aspetti fondanti del Módulo de Formación en Centros de Trabajo della Formación Profesional Básica potessero essere utili spunti di riflessione per i docenti referenti dell'Alternanza Scuola Lavoro italiani, per organizzare in due aree l'intervista semi-strutturata:

- la prima area indaga il passaggio e l'ingresso dello studente nella Formación Profesional Básica dall'Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la modalità di selezione dell'indirizzo di studio professionale più idoneo alle caratteristiche personali e gli strumenti utilizzati per l'orientamento degli studenti in ingresso nei Ciclos de Formación Profesional Básica;
- la seconda area riguarda gli aspetti del Módulo de Formación en Centros de Trabajo. Sono state esaminate, pertanto, le caratteristiche del Módulo Formación en Centros de Trabajo, la formazione del docente per divenire tutor del modulo Módulo Formación en Centros de Trabajo, la progettazione dei percorsi e la relazione dei docenti tutor con le aziende, gli strumenti per la valutazione delle competenze, i punti di forza e le azioni di miglioramento.

La costruzione dell'intervista ha seguito la traccia proposta da McCracken (1988) e, prendendo spunto dalle due citate aree, sono stati definiti i fattori indagati nell'intervista semi-strutturata (Tab. 1.1).

Tab. 1.1 Costruzione dell'intervista "pilota" della Formación Profesional Básica

Traccia	Aree	Fattori indagati	Intervista
Informazioni di Base	Informazioni generali e di contenuto	Dati personali	Sesso Età Anni di docenza Formazione del tutor/a Modulo dove lavora
Domande sostantive	Caratteristiche del passaggio da Educación Secundaria Obligatoria a Formación Profesional Básica	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ingresso studente all'interno del percorso Formación Profesional Básica; ○ selezione del profilo più idoneo; ○ strumenti utilizzati per l'orientamento degli studenti in ingresso nel percorso di Formación Profesional Básica. 	Cicli di Formación Profesional Básica (domande da n. 1 a n. 4)
	Caratteristiche costitutive della Formación en Centros de Trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Descrizione del percorso di Formación en Centros de Trabajo; - progettazione e gestione del percorso; - relazione con le aziende; - formazione Tutor; - valutazione dei percorsi; - punti di forza; - azioni di miglioramento. 	Dati del Módulo de Formación en Centros de Trabajo (domande dalla n. 5 alla n. 20)

Stimoli pianificati	Durante le interviste si è chiesto di portare qualche esempio pratico rispetto all'esperienza.		
----------------------------	--	--	--

II° Fase (febbraio 2018-maggio 2018)

In questa fase è stata redatta una seconda intervista semi-strutturata da proporre ai docenti italiani referenti dell'Alternanza Scuola Lavoro. Si è scelto, pertanto, di ascoltare coloro che vivono e applicano quotidianamente la nuova metodologia con la finalità di conoscere aspetti e peculiarità dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro promossi negli istituti secondari di appartenenza.

Siamo partiti dalle ipotesi che i docenti referenti dell'Alternanza Scuola Lavoro siano in grado di utilizzare con maggiore consapevolezza gli strumenti per l'osservazione, l'analisi e la valutazione dei percorsi, possano riflettere sugli aspetti positivi e sugli elementi da migliorare della metodologia, nonché trovare soluzioni organizzative con il Comitato Tecnico Scientifico, Comitato Scientifico, dipartimenti e tutor aziendali per i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro. Per tali motivi abbiamo costruito l'intervista semi-strutturata seguendo la traccia proposta da McCracken (1988) che prevede la raccolta di informazioni di base, le domande sostantive e gli stimoli pianificati.

In particolare le domande sostantive sono state suddivise in quattro aree:

- *Area formazione*, all'interno della quale si indaga la formazione acquisita per svolgere la funzione di docente tutor dell'Alternanza Scuola Lavoro.
- *Area gestione* dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro. Gli stimoli proposti in quest'area riguardano il lavoro del docente nella sua funzione di tutor.
- *Area valutazione* dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro. Le indicazioni fornite in quest'area sono rivolte alla conoscenza degli strumenti per la rilevazione delle competenze professionali acquisite dagli studenti.

- *Area delle caratteristiche* dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro. In quest'ultima area sono trattati i punti di forza e i possibili miglioramenti dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro.

La sottostante tabella (1.2) riporta le aree e i fattori utilizzati per la redazione dell'intervista.

Tab. 1.2 Costruzione dell'intervista docenti tutor dell'Alternanza Scuola Lavoro italiani

Traccia	Aree	Fattori indagati	Intervista
Informazioni di Base	Informazioni generali e di contenuto	Dati personali	Sesso Età Anni di docenza Formazione del tutor: Diploma <input type="checkbox"/> Laurea <input type="checkbox"/> Corso di specializzazione post laurea <input type="checkbox"/> Materia di insegnamento Anni come docente tutor alternanza Ulteriori incarichi istituzionali
Domande sostantive	Area formazione del tutor per svolgere il ruolo di referente dell'Alternanza Scuola Lavoro	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Necessità di formazione per la funzione di docente tutor; ➤ attività formative svolte dal docente tutor; ➤ enti in cui è stata svolta la formazione. 	Domande da n. 1 a n. 4
	Area gestione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organizzazione didattica espressa attraverso: <ul style="list-style-type: none"> - relazione tra scuola, famiglia e imprese; 	Domande da n. 5 a n. 14

		- comunicazione con il tutor aziendale; ➤ redazione di strumenti.	
	Area valutazione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro	Valutazione delle competenze professionali acquisite.	Domanda n. 15
	Area delle caratteristiche dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro	Punti di forza e azioni di miglioramento dell'Alternanza Scuola Lavoro	Domanda da n. 16 a n. 18
Stimoli pianificati	Durante le interviste si è chiesto di portare qualche esempio pratico rispetto all'esperienza.		

Come già accennato, contestualmente a quella italiana, la stessa intervista è stata definita e proposta ai docenti tutor della Formación Profesional Básica e sul Módulo Formación en Centros de Trabajo. Questa è stata ideata sulla base dell'ipotesi che gli aspetti fondanti del Módulo de Formación en Centros de Trabajo della Formación Profesional Básica, possano rappresentare utili elementi di riflessione per i docenti referenti dell'Alternanza Scuola Lavoro italiani.

Pertanto, si è preso spunto dall'intervista pilota semi-strutturata redatta in Spagna nel periodo dicembre 2017 – gennaio 2018, nella quale si indagavano gli aspetti generali delle caratteristiche dei percorsi professionali di base e le caratteristiche del Módulo de Formación en Centros de Trabajo, per definire questa intervista che ha visto lo studio di alcuni stimoli specifici che riguardavano:

- *l'Area gestione del Módulo de Formación en Centros de Trabajo.* In questa prima area si sono approfonditi gli aspetti del lavoro del docente tutor, della relazione scuola – famiglia e del coinvolgimento degli studenti nel modulo Formación en Centros de Trabajo;

- *l'Area delle caratteristiche del Módulo de Formación en Centros de Trabajo.* La seconda area ha riguardato, invece, la valorizzazione e sensibilizzazione dei percorsi del Módulo de Formación en Centros de Trabajo da parte delle scuole e la gratificazione delle aziende che accolgono gli studenti.

Nella sottostante tabella (1.3) sono state sintetizzate, seguendo la traccia proposta da McCracken (1988), le aree e i fattori indagati utili alla redazione dell'intervista.

Tab. 1.3 Costruzione dell'intervista docenti tutor del Módulo de Formación en Centros de Trabajo

Traccia	Aree	Fattori indagati	Intervista
Informazioni di Base	Informazioni generali e di contenuto	Dati personali	Sesso Età Anni di docenza Formazione del tutor/a Modulo nel quale lavora Anni come docente tutor della Formación en Centros de Trabajo Ulteriori funzioni istituzionali
Domande sostantive	Area gestione del Módulo de Formación en Centros de Trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lavoro Tutor e Gestione del Módulo de Formación en Centros de Trabajo; ○ famiglie e Formación en Centros de Trabajo; ○ coinvolgimento studenti nei percorsi di Formación en Centros de Trabajo. 	Domande da n. 1 a n. 7
	Area delle caratteristiche del Módulo de Formación en Centros de Trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ○ Attività di sensibilizzazione sulla Formación en Centros de Trabajo; ○ gratificazione delle aziende ○ valorizzazione della Formación en Centros de 	Domande da n. 8 a n. 12

		Trabajo da parte delle scuole.	
Stimoli pianificati	Durante le interviste si è chiesto di portare qualche esempio pratico rispetto all'esperienza personale.		

1.8 Somministrazione dell'intervista

Completata la stesura delle interviste semi-strutturate abbiamo definito le modalità per la somministrazione degli strumenti.

In particolare, l'intervista semi-strutturata "pilota" è stata sottoposta a una docente tutor e a una orientatrice della Formación Profesional Básica con il duplice obiettivo di testare lo strumento e approfondire gli aspetti della formazione professione iniziale e del Módulo Formación en Centros de Trabajo.

Precedentemente all'avvio di ciascuna intervista è stato acquisito dal docente tutor e dall'orientatrice un "impegno informato" (Della Porta, 2010), debitamente predisposto, all'interno del quale sono stati spiegati il motivo della ricerca, i suoi obiettivi, le finalità di ricerca per la raccolta dei dati inerenti alla privacy dell'intervistato; inoltre, è stata chiesta la disponibilità per registrare l'audio dell'intervista come supporto per la trascrizione completa del testo. Il tempo di durata delle singole interviste è stato all'incirca di una ventina di minuti.

La seconda intervista semi-strutturata, creata per i docenti referenti dell'Alternanza Scuola Lavoro italiani, è stata somministrata a 53 tutor appartenenti ad altrettante scuole di tre indirizzi di studio (licei, istituti tecnici e professionali) selezionate delle province siciliane di Palermo, Trapani, Agrigento e Caltanissetta.

La scelta delle scuole è stata determinata dai riscontri positivi ricevuti alle richieste di interviste inviate ai dirigenti scolastici e dalla disponibilità di tempo dei docenti tutor. La programmazione e l'acquisizione delle interviste con i docenti tutor non è stata tuttavia difficoltosa. Infatti, i docenti tutor sono sempre stati disponibili ad accogliere gli studenti di Docimologia della Laurea Magistrale di Scienze

Pedagogiche della mia tutor Prof.ssa Cappuccio (tutor della scrivente) che, debitamente formati, hanno svolto le interviste, previa sottoscrizione dell'impegno informato da parte di ciascun docente, registrando le conversazioni su supporto audio digitale, in un clima di serenità e di empatia.

Infine, l'intervista in lingua spagnola è stata somministrata ai docenti del Módulo Formación en Centros de Trabajo della Formación Profesional Básica. Pertanto, si è provveduto a contattare le scuole di Burgos e di Aranda de Duero, una cittadina della provincia di Burgos, riscontrando un alto grado di interesse sull'argomento di ricerca da parte dei direttori delle scuole, ma anche un forte coinvolgimento e buona partecipazione da parte dei docenti e orientatori intervistati. Al fine di avere maggiori informazioni sulla gestione e su alcune caratteristiche del Módulo Formación en Centros de Trabajo sono stati intervistati 7 docenti tutor della Formación Profesional Básica e 2 orientatori. La scelta di intervistare anche 2 orientatori è correlata all'esigenza di approfondire alcuni elementi contenuti nelle risposte fornite dai docenti tutor nel momento dell'intervista pilota.

Prima dell'avvio delle interviste i docenti tutor hanno firmato l'impegno informato come attestazione di validità della ricerca.

1.9 Scheda di rilevazione per l'analisi dei RAV (Rapporto di Autovalutazione di Istituto)

La scheda di rilevazione per l'analisi dei RAV (Rapporto di Autovalutazione di Istituto) è stata redatta con l'obiettivo di analizzare e approfondire la realtà territoriale degli istituti secondari di secondo grado afferenti ai 53 docenti intervistati delle province siciliane di Palermo, Trapani, Agrigento e Caltanissetta.

Lo strumento è un importante indicatore poiché i dati ricavati saranno correlati con i dati ricavati dalle interviste semi-strutturate.

A tale scopo è stata costruita la seguente scheda di rilevazione che analizza le aree riguardanti:

- ✓ *il contesto*, con la prerogativa di inquadrare il territorio di appartenenza della scuola, le possibili relazioni tra scuola e territorio, lo status economico e culturale delle famiglie degli studenti e il coinvolgimento delle famiglie nella scuola, la dispersione scolastica;

- ✓ *i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro*. L'area ha la finalità di evidenziare le modalità di progettazione dei percorsi, le collaborazioni con i vari organismi presenti sul territorio, la definizione di percorsi in linea con i traguardi della scuola, la valutazione e certificazione delle competenze acquisite durante il momento formativo;
- ✓ *la formazione docenti*, al fine di rilevare se i docenti ricevono formazione su competenze utili allo svolgimento della funzione di tutor dell'Alternanza Scuola Lavoro;
- ✓ *orientamento al lavoro*, con lo scopo di acquisire informazioni sulle azioni promosse dalla scuola volte all'orientamento degli studenti alle realtà lavorative territoriali.

Cap. 2 L'analisi delle interviste semi-strutturate

Terminate le interviste, si è proceduto alla trascrizione e allo studio delle registrazioni audio seguendo i quattro step di analisi definiti da Green et al. (2007, pp. 547-549): immersione nei dati; processo di codifica; creazione di categorie; identificazione di temi. Le quattro fasi precedentemente indicate sono momenti rintracciabili sia nel programma Open Code, utilizzato per ricavare categorie adeguate alla redazione del questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro, sia nel *Duquesne Method*, metodo diviso in sequenze proposto per l'analisi fenomenologica¹⁵².

1. Immersione nei dati

Il primo step dell'analisi proposta da Green et al. (2007) e dal *Duquesne Method* è l'immersione dei dati da parte del ricercatore con la lettura prima globale e poi analitica del materiale a disposizione. Infatti, dopo la trascrizione delle interviste su file di testo Word, sono state in un primo momento riascoltate le registrazioni audio e letti i documenti prodotti per verificare la corretta trascrizione, per appuntare qualche dettaglio circa il contesto dell'intervista, per ragionare su esitazioni o fiducia nelle risposte fornite e sul tono dei docenti tutor. Successivamente, si è svolta una lettura più analitica e più approfondita delle trascrizioni per evidenziare una serie di "unità significative" utili all'analisi, poiché come afferma Green et al. (2007, p. 547) «la lettura ripetuta e la rilettura delle trascrizioni delle interviste e dei dati contestuali e l'ascolto delle registrazioni delle interviste sono quindi il primo passo nell'analisi. Ciò consente un esame dettagliato di ciò che viene detto e stimola un processo in cui si inizia a "incubare" idee sulle possibilità di analisi».

2. Il processo di codifica

Il secondo momento è il processo di codifica, durante il quale le informazioni appartenenti a ciascuna intervista sono state analizzate ed organizzate, eliminando

¹⁵² La nostra ricerca sull'Alternanza Scuola Lavoro parte da una prospettiva teorica che integra la teoria fenomenologica «che interpreta l'approccio naturalistico dell'andare sul campo senza teorie precostituite e che attua il principio di contestualizzazione che consiste nel costruire la teoria a partire dal contesto con un'attenzione particolare alla qualità con cui le cose appaiono. È, quindi, alla fenomenologia che ha senso far riferimento per elaborare un approccio di ricerca che ha per oggetto quel fenomeno complesso costituito dalle relazioni educative» (Mortari, 2007, pp. 77-78), all'interno del metodo deduttivo dell'impianto positivista (deduttivo) di cogliere la realtà.

le ridondanze e avviando quel processo riflessivo utile per trovare possibili relazioni. In questa fase le interviste sono state suddivise in parti, che possono essere singole parole, frasi o paragrafi, e classificate con etichette descrittive (codici). Si è riscontrato che in questo processo di ordinamento ad una stessa parola, ad una frase o ad un paragrafo sono stati attribuiti più di un codice.

3. Creazioni di categorie

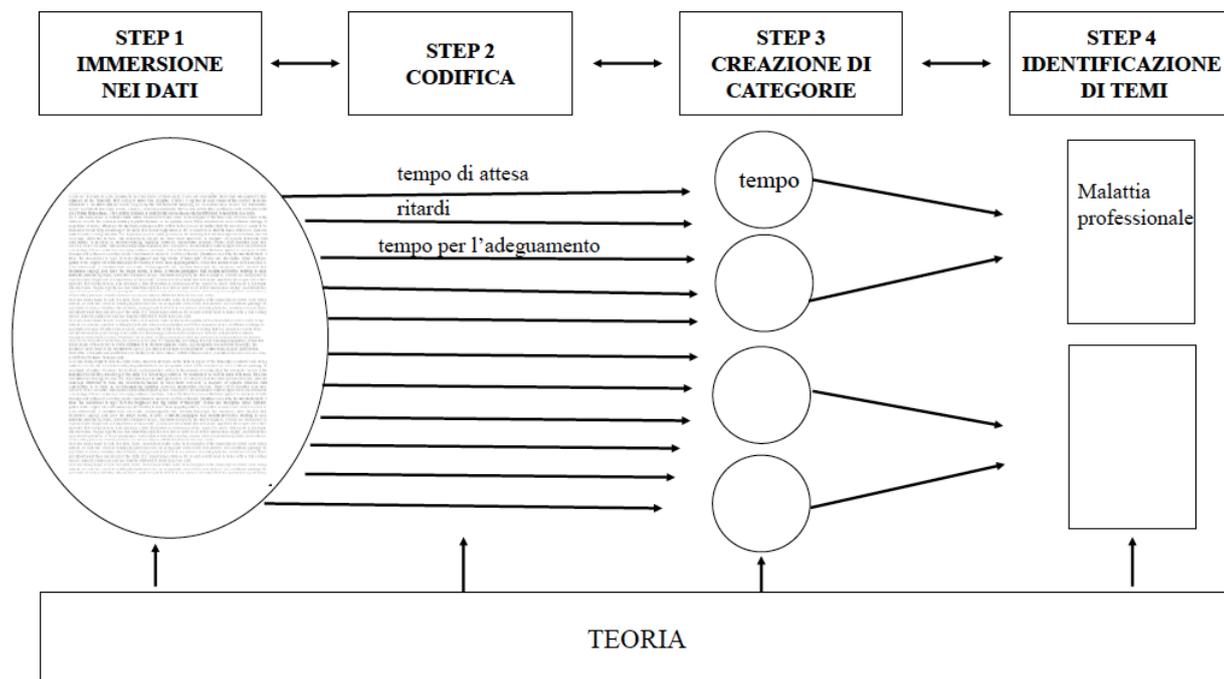
Dopo aver codificato le interviste abbiamo esaminato i codici alla luce dell'obiettivo che l'analisi dei dati deve produrre. Quindi si è proceduto a collegare i codici attribuiti creando categorie per fornire una spiegazione a ciò che stiamo analizzando. Nella nostra ricerca le due interviste (italiana e spagnola) avevano l'obiettivo di conoscere, rispettivamente, la prima aspetti dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro; la seconda alcuni aspetti del Módulo Formación en el Centros de Trabajo, per rilevare possibili elementi utili alla riflessione dei docenti tutor italiani rispetto ai percorsi di Alternanza Scuola Lavoro.

4. Identificazione di temi

Infine, l'ultima fase di studio delle interviste ha previsto l'identificazione di temi. Un tema è più di una categoria. Infatti, ad esempio, nello studio delle nostre interviste i temi hanno fornito un'interpretazione sull'argomento oggetto di studio, l'Alternanza Scuola Lavoro, ma anche collegamenti tra docenti tutor e contesti di riferimento.

Proponiamo di seguito lo schema del modello (Fig. 2.1) di analisi dei dati delle interviste di Green et al. (2007, p. 547) appena descritto.

Fig. 2.1 Schema del modello di analisi dati interviste di Green et al. (2007, p. 547)



2.1 Analisi dati intervista semi-strutturata (pilota)

Terminata la fase di trascrizione su testo di Word dell'intervista pilota alla docente del Módulo Formación en Centros de Trabajo e all'orientatrice della Formación Profesional Básica e analizzata nella sua interezza, senza l'ausilio di programmi di analisi dei dati qualitativi, si sono stati ricavati utili per la costruzione e stesura della successiva intervista semi-strutturata in lingua spagnola.

Lo studio parallelo delle due interviste ha consentito di rilevare che sia la docente che l'orientatrice svolgono la propria attività in linea con le direttive specifiche della Formación Profesional Básica evidenziate nella Ley Orgánica del 9 di dicembre 2013, n.8, para la Mejoria de la Calidad Educativa (LOMCE) e dal Real Decreto del 28 di febbraio 2014, n. 127. In particolare abbiamo rilevato che spesso gli studenti decidono di intraprendere un ciclo di Formación Profesional Básica in conseguenza delle loro difficoltà a svolgere il percorso "normale" nella Educación Secundaria Obligatoria per motivi personali, familiari o per problemi di apprendimento o di salute ecc. Sono i tutor e gli orientatori dei centri della Educación Secundaria Obligatoria che, coadiuvati dai professori, consigliano a loro e ai loro genitori il passaggio alla Formación Profesional Básica. Ciò avviene in un

incontro plenario durante il quale i tutor e gli orientatori descrivono e consegnano loro il “Consejo orietador” (Consiglio di orientamento), spiegando le principali caratteristiche del nuovo percorso di formazione professionale.

Inoltre per la definizione dei i moduli di Formación en Centro de Trabajo¹⁵³ sono emerse caratteristiche quali un monte orario complessivo di 260 ore per la realizzazione del medesimo, con una media di 6 ore al giorno di attività in azienda per gli studenti, previo accordo con l’azienda stessa. È stilata la pianificazione del percorso formativo che viene concordata tra tutor scolastico, centro di lavoro e azienda. Infatti, prima di avviare un percorso di Formación en Centro de Trabajo il tutor tiene contatti con l’azienda, spiegando le caratteristiche dell’allievo. Dopo l’avvio del percorso di formazione, sono prefissati incontri quindicennali di coordinamento tra tutor e azienda, ovvero all’occorrenza anche tramite telefono in caso di necessità. Con la medesima cadenza quindicennale gli studenti incontrano di presenza i tutor scolastici.

È stato, altresì, rappresentato che i rapporti con le aziende sono caratterizzati da un clima di piena collaborazione. Per quel che concerne la formazione del tutor, quest’ultima non è prevista a supporto dello svolgimento dei compiti di tale funzione. Nella Formación en Centro de Trabajo è bastevole essere docente di indirizzo, posto che questo è un modulo obbligatorio inserito all’interno del ciclo di base della formazione professionale.

Rispetto alla gestione e alla valutazione delle competenze acquisite durante la Formación en Centros de Trabajo è stato evidenziato che tutti i documenti prodotti sono digitalizzati e gestiti tramite una piattaforma informatica dedicata denominata CICERÓN. Infatti, sono archiviati: la convenzione tra l’azienda e l’istituto; la relazione dello studente inerente all’attività svolta durante il periodo di pratica, firmata dal direttore del centro e dall’impresa; il programma formativo; il calendario del percorso di Formación en Centros de Trabajo; la polizza assicurativa e di responsabilità civile. Lo studente, inoltre, deve redigere un registro con le

¹⁵³ La scuola di riferimento, infatti, è composta da una serie di cicli di formazione professionale Básica, di Grado Medio e di Grado Superior che appartengono alle famiglie di Amministrazione, Informatica e Comercio. Il percorso di informatica non ha il modulo di Formación en Centros de Trabajo, viceversa i percorsi di Amministrazione e Comercio presentano il modulo finale di Formación en Centros de Trabajo con la medesima struttura, forma e ore.

attività svolte, la data di esecuzione e il luogo. Questo registro deve essere firmato dallo studente, dal tutor del centro e dal tutor aziendale. Infine, il tutor scolastico e il tutor aziendale condividono una relazione (pre-impostata dal sistema) nella quale è presente la valutazione del percorso svolto dallo studente e l'indicazione delle competenze acquisite. È prevista anche una nota di feedback da parte dello studente, non archiviata in CICERÓN. Questa piattaforma è altresì utilizzata dalle aziende per segnalare la propria disponibilità ad accettare studenti che devono effettuare il percorso di formazione.

Rientra tra i punti di forza della Formación en Centros de Trabajo il beneficio che ricevono gli studenti che svolgono questa esperienza perché permette loro di mettere in pratica in azienda ciò che hanno appreso in teoria nella scuola, ed avvicinare il mondo degli adulti per il tramite dei percorsi formativi. È stato riferito, infatti, che alla conclusione di questa attività gli studenti sono spesso “trasformati”, più maturi e con maggior consapevolezza. Ciò assume particolare rilevanza nel caso di studenti con età anagrafica avanzata (16/18-21 anni): sono stati riferiti, infatti, esempi di giovani portatori di necessità educative speciali che hanno completato il percorso e si sono inseriti nel mondo del lavoro. Viceversa, è stata segnalata, quale punto di miglioramento della Formación en Centros de Trabajo l'esigenza di maggiore consapevolezza delle aziende affinché queste siano informate delle condizioni oggettive dei ragazzi. In particolare, che questi sono giovani studenti, con conoscenze professionali di primo livello e, di conseguenza, è necessario accettarli rispetto alla loro età e alla poca esperienza, cercando di aiutarli a maturare sia come persone che come lavoratori.

In considerazione di quanto emerso si è deciso di approfondire, con la successiva intervista semi-strutturata in lingua spagnola, sia i principali aspetti del lavoro del docente tutor e i più rilevanti problemi da affrontare durante lo svolgimento delle attività, ma anche la relazione scuola-famiglia e il coinvolgimento degli studenti, nonché la valorizzazione e sensibilizzazione del Módulo de Formación en Centros de Trabajo.

2.2 Analisi dei RAV (Rapporto di autovalutazione di istituto)

La riflessione sui RAV (Rapporto di autovalutazione di istituto) ha avuto come obiettivo quello di analizzare e approfondire la realtà territoriale degli istituti secondari di secondo grado afferenti al campione selezionato al fine di meglio inquadrare le attività di docenti tutor referenti dell'Alternanza Scuola Lavoro delle province siciliane di Agrigento, Caltanissetta, Trapani e Palermo.

L'analisi dei RAV (Rapporto di autovalutazione di istituto) si è svolta partendo dai contenuti individuati all'interno delle aree definite nella scheda di valutazione: *contesto; percorsi di Alternanza Scuola Lavoro; formazione docenti e orientamento al lavoro.*

Le 53 scuole campionate delle quattro province siciliane presentano caratteristiche eterogenee tra loro, perché inserite in contesti socio-economici differenti per indice demografico, di occupazione e di impresa e di risorse economiche, con la conseguente possibilità di progettare e realizzare diversificati percorsi di Alternanza Scuola Lavoro.

Si è deciso di raggruppare le scuole per provincia di appartenenza. In particolare, nella provincia di Agrigento abbiamo rilevato i dati di 6 RAV di istituti secondari di secondo grado appartenenti alle città di Licata (n.1), di Palma di Montechiaro (n. 1), di Ribera (n. 1), di Sciacca (n. 1), di Agrigento (n. 1) e di Favara (n. 1). Le prime evidenze, emerse dai RAV, dimostrano che sono scuole secondarie comprensivi di più indirizzi di studio e con un consistente numero di studenti (in media 1000 iscritti).

Il *contesto economico*, all'interno del quale sono inserite gli istituti della provincia agrigentina, è medio e medio-basso. La scuola diventa, pertanto, il punto di riferimento per la definizione della persona-studente ed i genitori manifestano fiducia nell'istituzione e sono presenti (talvolta su esplicito invito e sollecito) nelle decisioni scolastiche. Infatti, in tutti i RAV analizzati, la peculiarità del territorio descritta è quella di un'economia legata all'agricoltura, al turismo e alla pesca. Il dato economico rispecchia la contenuta disponibilità di risorse da parte dell'amministrazione locale per cui la scuola obbligata a finanziarsi con utilizzo di mezzi offerti da PON o da progetti europei per svolgere promozione e sostegno

delle attività nel territorio. La scuola, inoltre, intesse relazioni con associazioni, enti pubblici e privati; ciò non solo con lo scopo di stipulare convenzioni per l'esecuzione dell'Alternanza Scuola Lavoro, ma anche per offrire progetti formativi agli studenti, con il dichiarato obiettivo di contrastare la dispersione scolastica. Per quel che concerne l'*Alternanza Scuola Lavoro*, sono stati definiti i Dipartimenti tra i cui compiti ricade anche la predisposizione del curriculum rispetto alle attese formative ed educative della scuola. Non è stata rilevata specificatamente la presenza di una fase valutativa del percorso di Alternanza Scuola Lavoro e di una certificazione delle competenze finali. Viene effettuata la *formazione rivolta a tutti i docenti*, ma non specifica sulla metodologia Alternanza Scuola Lavoro. Le scuole, infine, propongono momenti di *orientamento* per gli studenti in uscita dalle classi finali (quarta e quinta) tramite la partecipazione a giornate formative sull'offerta di studi delle Università regionali e sulle realtà lavorative territoriali.

Il *contesto* economico e sociale, all'interno del quale svolge l'attività educativa la scuola di Caltanissetta, è prevalentemente basso. L'analisi del RAV mostra che il 63% dei 731 studenti che frequentano l'istituto professionale sono pendolari e provengono da comuni limitrofi in cui si registra un tasso di disoccupazione elevato e carenze di strutture che possano offrire stimoli culturali adeguati. Parallelamente, anche il *livello sociale e culturale* degli studenti risulta omogeneo, di livello medio-basso, con nuclei familiari che dimostrano scarso interesse per la vita scolastica dei figli. La scuola, attraverso la sua azione formativa, propone e attiva iniziative culturali in collaborazione con enti pubblici e privati al fine di coinvolgere gli studenti in esperienze utili ad arricchirne il patrimonio culturale e contenere la dispersione scolastica. La stipula di convenzioni per i percorsi di *Alternanza Scuola Lavoro* genera criticità per differenti ragioni: il contesto produttivo scarsamente sviluppato, le scarse risorse finanziarie destinate all'Alternanza Scuola Lavoro, la percentuale elevata di alunni pendolari. Inoltre si registrano problematiche inerenti alla valutazione dei percorsi e di certificazione delle competenze. Viene effettuata la *formazione per i docenti*, ma non specifica sull'Alternanza Scuola Lavoro. Infine, sono presenti azione di *orientamento* in uscita, per gli studenti di IV° e V° anno, attraverso le visite programmate presso gli Atenei siciliani.

Nella provincia di Trapani sono stati analizzati 8 RAV afferenti alle scuole secondarie di secondo grado rispettivamente delle città di Castellammare del Golfo (n. 1), di Castelvetro (n. 1), di Marsala (n. 4), di Mazara del Vallo (n. 1) e di Salemi (n. 1). Rispetto al numero degli studenti, dette scuole sono densamente popolate, in media 909 studenti e con sedi dislocate nei comuni limitrofi e comprensive di più indirizzi di studio. Il *contesto* economico delle scuole della provincia trapanese, prese in considerazione per questo studio, è caratterizzato da elementi che coesistono nella medesima realtà territoriale: un contesto economico eterogeneo, difficilmente parcellizzabile, che manifesta anche al suo interno un livello medio-basso dell'economia locale basata sul turismo, sulla pesca e sull'agricoltura indirizzata principalmente al settore vitivinicolo. La scuola è presente all'interno del territorio avendo posto in essere collaborazioni anche con le amministrazioni comunali. L'aggancio con le diversificate realtà territoriali favorisce la stipula di convenzioni per l'attivazione di percorsi di *Alternanza Scuola Lavoro* definiti tramite l'azione sia dei Dipartimenti per la programmazione che dei Consigli di Classe che adeguano la progettazione dei percorsi con gli obiettivi definiti dal PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa). Si annota che dai RAV esaminati risulta da potenziare il momento di valutazione e di certificazione delle competenze acquisite dagli studenti in Alternanza Scuola Lavoro. Viene svolta la *formazione rivolta a tutti i docenti* ma la formazione specifica sull'Alternanza Scuola Lavoro dei tutor incaricati, questa è effettuata da una sola scuola, mentre un'altra pensa di progettare incontri formativi sulla nuova metodologia. Il dato sull'*orientamento*, infine, mostra che in sette scuole su otto sono promossi momenti di indirizzo al lavoro per gli studenti delle classi finali.

Si è deciso di svolgere separatamente lo studio dei RAV delle scuole secondarie di secondo grado appartenenti alla città di Palermo rispetto ai suoi comuni limitrofi, in modo da ottenere maggiori spunti di riflessione in funzione delle diversificate realtà territoriali.

I 9 RAV degli istituti secondari di secondo grado appartenenti alla provincia di Palermo sono suddivisi tra le città di Termini Imerese (n. 3), di Petralia Sottana (n. 1), di Partinico (n. 1), di Lercara Friddi (n. 1), di Corleone (n. 1), Marineo (n.1) e di Bagheria (n. 1). Le scuole sono densamente popolate, con una media di 968

studenti. Il motivo dell'alta frequenza è attribuibile alle iscrizioni effettuate dagli studenti dei comuni vicini che in questo modo evitano gli spostamenti verso il capoluogo di provincia, spesso dispendiosi in termini di tempo e risorse economiche. Il *contesto* economico e sociale della provincia di Palermo può essere definito eterogeneo con la prevalenza di un indice medio basso in dipendenza di una economia legata all'agricoltura, al turismo, alle tradizioni enogastronomiche, ma anche alla crisi del comparto industriale, in particolare del territorio di Termini Imerese, che ha favorito la disoccupazione con il crescente disagio socio-economico e svantaggio degli studenti. La scuola è diventata il punto di collegamento con il territorio, non solo come agenzia per la formazione dei giovani, ma anche come istituzione che offre una possibilità di contatto con le attività lavorative siciliane e italiane attraverso i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro. Infatti, l'indice di dispersione scolastica è generalmente nullo e, ove è presente, gli istituti pongono in essere azioni di contrasto, sollecitando l'intervento dei genitori poco coinvolti nella vita scolastica. Le scuole indagate, inoltre, attraverso l'azione coordinata con i Dipartimenti e con i tutor aziendali propongono soluzioni di progettazione dell'attività didattica. Solo un Liceo ha evidenziato nel RAV la resistenza dei Consigli di Classe verso l'accettazione della metodologia dell'Alternanza Scuola Lavoro. Viene effettuata la *formazione rivolta a tutti i docenti* e in un'unica scuola viene indicata la formazione specifica sull'Alternanza Scuola Lavoro. Con riferimento all'uso di strumenti di valutazione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro tre scuole su otto lo riportano nei RAV e nessuna annota la certificazione delle competenze acquisite. Infine, in tutte le scuole della provincia di Palermo sono presenti momenti di orientamento per studenti in uscita, sia per i percorsi universitari sia per l'orientamento al lavoro.

I RAV esaminati delle scuole secondarie di secondo grado presenti nella città di Palermo sono 29. Un primo elemento rilevato è la prevalenza di istituti comprensivi con più indirizzi di studio rispetto a quelli con unico indirizzo, in genere facenti parte delle scuole storiche della città (come ad esempio l'istituto Garibaldi, il Benedetto Croce, il Vittorio Emanuele ecc.). Al fine di studiare il *contesto socio-economico* le scuole campionate sono state suddivise in due macro aree di appartenenza: "centro storico" e "altre zone" (comprensiva delle periferie e zone

limitrofe). La suddivisione evidenzia che le scuole indagate appartengono in prevalenza alle zone periferiche della città. In particolare, all'interno di quest'area emerge l'elemento di eterogeneità del livello economico con il prevalere di un indicatore medio alto, legato soprattutto alla presenza di una attività produttiva. Viceversa, il livello economico e sociale delle scuole dell'area del centro storico, eterogeneo e medio basso, è collegato ad un'economia più di tipo artigianale o commerciale al minuto (spesso gestita da residenti extracomunitari). Altro dato significativo è la presenza della dispersione scolastica degli studenti soprattutto durante il biennio iniziale del percorso di studio secondario superiore. Per combattere tale fenomeno, le scuole interessate hanno attivato iniziative di promozione e posto in essere azioni di contrasto attraverso anche il coinvolgimento alla vita scolastica degli istituti dei genitori degli studenti (19 scuole su 29 indagate annotano la bassa partecipazione o la necessità di incentivazione alla partecipazione alle attività scolastiche). *L'Alternanza Scuola Lavoro* viene promossa e sviluppata attraverso convenzioni con enti pubblici e privati sulla base della co-progettazione dei percorsi da parte del Comitato Tecnico Scientifico, Dipartimenti e tutor aziendali, in linea con gli obiettivi posti nel PTOF. Solo una scuola (liceo) su 29 indagate, lamenta la scarsa collaborazione organizzativa. Inoltre, quindici scuole su 29 riportano l'utilizzo di strumenti per la valutazione e la certificazione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro e due promuovono azioni future di implementazione di schede per il monitoraggio e certificazione. Il dato *formazione rivolta a tutti i docenti* evidenzia che due scuole hanno effettuato azioni formative specifiche sull'Alternanza Scuola Lavoro, una la promuove come progettualità, mentre 26 non riportano annotazioni in merito. Infine, tutte le realtà scolastiche offrono agli studenti momenti di *orientamento* in uscita con focus sia sui percorsi universitari che sul mondo del lavoro.

2.3 Analisi delle interviste semi-strutturate italiane con Open Code

Conclusa l'attività di raccolta delle 53 interviste semi-strutturate ai docenti referenti l'Alternanza Scuola Lavoro, è stato svolto lo studio del materiale seguendo gli step di analisi definiti da Green et al. (2007) al fine di rilevare elementi utili alla definizione del Questionario.

Immersione dei dati

Le interviste raccolte in formato audio sono state dapprima trascritte, utilizzando il programma di video scrittura Word. Successivamente, sono state più volte riascoltate le tracce audio e rilette le trascrizioni al fine di verificare la correttezza delle stesse. Sono state annotate le osservazioni e gli approfondimenti forniti dai docenti, ma anche le riflessioni scaturite durante la fase del colloquio.

Terminato questo primo momento di analisi, le singole interviste sono state inserite all'interno del programma Open Code per la creazione del "Progetto" (Project) e per avviare il processo di codifica.

Processo di codifica

Il processo di codifica delle interviste semi-strutturate italiane si è concretizzato in due momenti: nella lettura dei file contenenti le interviste (anche più di una volta) per coglierne il senso complessivo; nella rilettura o nella revisione accurata di ogni passaggio o elemento per provare a sintetizzare il contenuto in etichette descrittive ovvero codici.

Il processo di codifica delle interviste italiane, ovvero, come affermato da De Leo, Patrizi & De Gregorio (2004, p. 136), di determinazione delle «unità significative che consentono di trarre le informazioni utili per l'analisi», ha seguito i tre livelli proposti da Strauss & Corbin (1990):

- Codifica aperta (*open coding*);
- Codifica assiale (*axial coding*);
- Codifica selettiva (*selective coding*).

La codifica aperta (*open coding*) – che consiste nel ricondurre le informazioni contenute nei documenti a concetti generali che riassumono contenuto e significato – ha determinato l'assegnazione, quindi, di 111 codici (*Code*), ai quali è stata attribuita la numerazione progressiva da 1 a 10. La summenzionata procedura è stata utile per racchiudere i codici all'interno delle annesse categorie.

Creazione di categorie

Il secondo livello di analisi individuato da Green et al (2007), che corrisponde alla codifica assiale (*axial coding*) di Strauss & Corbin (1990) delle interviste, ha

riguardato la creazione di categorie, momento di perfezionamento della codifica aperta (*open coding*).

La definizione di categorie con gli attinenti codici è di tipo *ex novo* (De Leo, Patrizi & De Gregorio, 2004): questo significa che prima abbiamo definito le categorie, attribuendo a ciascuna di esse un codice. In particolare, questo iter, come mostra la Fig. 2.2, è stato seguito all'interno del *Manage Synthesis 1* di Open Code, area del programma destinata alla definizione di categorie. La colonna *Synthesis 1* mostra le 12 categorie definite, qui riportiamo l'esempio della categoria "Valutazione percorsi ASL", con i relativi codici associati inseriti nella colonna *Codes in Synthesis 1 Valutazione percorsi ASL*. Open Code permette l'associazione tra codici e categorie attraverso la funzione *Add to Synthesis 1* o, viceversa, l'eliminazione di uno o più codici attraverso la funzione *Delete from Synthesis 1*, qualora fosse necessario. Infine l'ultima colonna *Codes not in Synthesis 1 Valutazione percorsi ASL* riporta l'elenco completo dei codici non associati a quella determinata categoria.

Fig. 2.2 Manage Synthesis 1

Manage Synthesis 1 - Project Analisi finale docenti tutor italiani

Synthesis 1

- Cambiamenti auspicabili
- Cambiamenti culturali
- Cambiamenti da apportare alla Legge 107/15
- Figure dell'ASL
- Formazione svolta dai docenti
- Funzione tutoriale dell'ASL
- Gestione dei nodi problematici
- Nodi problematici
- Piattaforma MIUR ASL
- Punti di forza
- Strumenti a supporto ASL
- Valutazione persona ASL**

Codes in Synthesis 1 Valutazione persone ASL

- 3 Attestato competenze
- 3 Check-list
- 3 Colloqui con tutor aziendali
- 3 Prodotto finale redatto dagli studenti
- 3 Relazione tutor aziendale
- 3 Scheda di valutazione
- 3 Test
- 3 Test sulla customer satisfaction
- 3 Valutazione competenze in riferimento a EQF

Synthesis 1

- 1 Formazione Enti
- 1 Formazione Raccomandata
- 1 Necessità della formazione
- 10 Acquisizione dell'autoimpedibilità
- 10 Cessione tra studenti
- 10 Corti post ASL tra studenti e aziende
- 10 Duale: teoria/pratica
- 10 Formazione in azienda
- 10 Grazie e progetti diversi di ASL + attività
- 10 I Profess. Area profess. prima di ASL
- 10 Maturità personale
- 10 Orientamento al lavoro
- 10 Passaggio teoria/pratica
- 10 Primo contatto con il mondo del lavoro
- 10 Relazione Umiana
- 10 Responsabilizzazione dello studente
- 10 Rispetto delle regole
- 10 Stud. demot. a scuola trov. inf. post. in ASL
- 10 Tutor ANPAL
- 11 Altri numeri di studenti da avviare in ASL
- 11 Assenza degli alunni
- 11 Attenzione
- 11 Attese
- 11 Burocrazia
- 11 Carenze di aziende
- 11 Come valutare i percorsi di ASL
- 11 Docenti reattivi a svolgere la funzione di tutor
- 11 Immaturità degli studenti
- 11 Mancanza di interesse
- 11 Obbligatorietà
- 11 Ora perché az. vorrebbero aiuto matrina
- 11 Originalità
- 11 Pratica di tempo
- 11 Poverità del territorio
- 11 Ripetizione inazione
- 11 Tempi lunghi per la gestione ASL con tutor az.
- 12 Dislocazione tra scuola e azienda
- 12 Voucher per le aziende
- 12 Ag. ritiene alla scuola che danno percorsi ASL
- 12 ASL in estate
- 12 ASL in ore pomeridiane
- 12 ASL svolta durante le ore curricolari
- 12 Divisione degli studenti in gruppi
- 12 Incentivare l'impresa formativa simulata
- 12 Questionario preliminare sulle aspettative ASL
- 12 Strutturando l'iterazione
- 2 Coinvolgimento famiglia
- 2 Comunicazione con tutor aziendali
- 2 Comunicazione percorsi ASL a famiglie
- 2 Conoscenza aziende
- 2 Contatto con la Commissione
- 2 Gestione dei percorsi dislocati in più zone
- 2 Gestione studenti in fase di ASL
- 2 Formazione su imprese
- 2 Intervento tutor aziendale a scuola
- 2 Rapporto di confesa tra tutor e azienda
- 2 Ricerca di impresa/azienda
- 4 Assicurazione INAIL
- 4 Autorizzazione innoventi per ASL

Codes not in Synthesis 1 Valutazione persone ASL

- 1 Formazione Enti
- 1 Formazione Raccomandata
- 1 Necessità della formazione
- 10 Acquisizione dell'autoimpedibilità
- 10 Cessione tra studenti
- 10 Corti post ASL tra studenti e aziende
- 10 Duale: teoria/pratica
- 10 Formazione in azienda
- 10 Grazie e progetti diversi di ASL + attività
- 10 I Profess. Area profess. prima di ASL
- 10 Maturità personale
- 10 Orientamento al lavoro
- 10 Passaggio teoria/pratica
- 10 Primo contatto con il mondo del lavoro
- 10 Relazione Umiana
- 10 Responsabilizzazione dello studente
- 10 Rispetto delle regole
- 10 Stud. demot. a scuola trov. inf. post. in ASL
- 10 Tutor ANPAL
- 11 Altri numeri di studenti da avviare in ASL
- 11 Assenza degli alunni
- 11 Attenzione
- 11 Attese
- 11 Burocrazia
- 11 Carenze di aziende
- 11 Come valutare i percorsi di ASL
- 11 Docenti reattivi a svolgere la funzione di tutor
- 11 Immaturità degli studenti
- 11 Mancanza di interesse
- 11 Obbligatorietà
- 11 Ora perché az. vorrebbero aiuto matrina
- 11 Originalità
- 11 Pratica di tempo
- 11 Poverità del territorio
- 11 Ripetizione inazione
- 11 Tempi lunghi per la gestione ASL con tutor az.
- 12 Dislocazione tra scuola e azienda
- 12 Voucher per le aziende
- 12 Ag. ritiene alla scuola che danno percorsi ASL
- 12 ASL in estate
- 12 ASL in ore pomeridiane
- 12 ASL svolta durante le ore curricolari
- 12 Divisione degli studenti in gruppi
- 12 Incentivare l'impresa formativa simulata
- 12 Questionario preliminare sulle aspettative ASL
- 12 Strutturando l'iterazione
- 2 Coinvolgimento famiglia
- 2 Comunicazione con tutor aziendali
- 2 Comunicazione percorsi ASL a famiglie
- 2 Conoscenza aziende
- 2 Contatto con la Commissione
- 2 Gestione dei percorsi dislocati in più zone
- 2 Gestione studenti in fase di ASL
- 2 Formazione su imprese
- 2 Intervento tutor aziendale a scuola
- 2 Rapporto di confesa tra tutor e azienda
- 2 Ricerca di impresa/azienda
- 4 Assicurazione INAIL
- 4 Autorizzazione innoventi per ASL

Synthesis 1

- New Synthesis 1
- Rename Synthesis 1
- Delete Synthesis 1

Codes in Synthesis 1 Valutazione persone ASL

- 3 Attestato competenze
- 3 Check-list
- 3 Colloqui con tutor aziendali
- 3 Prodotto finale redatto dagli studenti
- 3 Relazione tutor aziendale
- 3 Scheda di valutazione
- 3 Test
- 3 Test sulla customer satisfaction
- 3 Valutazione competenze in riferimento a EQF

Synthesis 1

- 1 Formazione Enti
- 1 Formazione Raccomandata
- 1 Necessità della formazione
- 10 Acquisizione dell'autoimpedibilità
- 10 Cessione tra studenti
- 10 Corti post ASL tra studenti e aziende
- 10 Duale: teoria/pratica
- 10 Formazione in azienda
- 10 Grazie e progetti diversi di ASL + attività
- 10 I Profess. Area profess. prima di ASL
- 10 Maturità personale
- 10 Orientamento al lavoro
- 10 Passaggio teoria/pratica
- 10 Primo contatto con il mondo del lavoro
- 10 Relazione Umiana
- 10 Responsabilizzazione dello studente
- 10 Rispetto delle regole
- 10 Stud. demot. a scuola trov. inf. post. in ASL
- 10 Tutor ANPAL
- 11 Altri numeri di studenti da avviare in ASL
- 11 Assenza degli alunni
- 11 Attenzione
- 11 Attese
- 11 Burocrazia
- 11 Carenze di aziende
- 11 Come valutare i percorsi di ASL
- 11 Docenti reattivi a svolgere la funzione di tutor
- 11 Immaturità degli studenti
- 11 Mancanza di interesse
- 11 Obbligatorietà
- 11 Ora perché az. vorrebbero aiuto matrina
- 11 Originalità
- 11 Pratica di tempo
- 11 Poverità del territorio
- 11 Ripetizione inazione
- 11 Tempi lunghi per la gestione ASL con tutor az.
- 12 Dislocazione tra scuola e azienda
- 12 Voucher per le aziende
- 12 Ag. ritiene alla scuola che danno percorsi ASL
- 12 ASL in estate
- 12 ASL in ore pomeridiane
- 12 ASL svolta durante le ore curricolari
- 12 Divisione degli studenti in gruppi
- 12 Incentivare l'impresa formativa simulata
- 12 Questionario preliminare sulle aspettative ASL
- 12 Strutturando l'iterazione
- 2 Coinvolgimento famiglia
- 2 Comunicazione con tutor aziendali
- 2 Comunicazione percorsi ASL a famiglie
- 2 Conoscenza aziende
- 2 Contatto con la Commissione
- 2 Gestione dei percorsi dislocati in più zone
- 2 Gestione studenti in fase di ASL
- 2 Formazione su imprese
- 2 Intervento tutor aziendale a scuola
- 2 Rapporto di confesa tra tutor e azienda
- 2 Ricerca di impresa/azienda
- 4 Assicurazione INAIL
- 4 Autorizzazione innoventi per ASL

Codes not in Synthesis 1 Valutazione persone ASL

- 1 Formazione Enti
- 1 Formazione Raccomandata
- 1 Necessità della formazione
- 10 Acquisizione dell'autoimpedibilità
- 10 Cessione tra studenti
- 10 Corti post ASL tra studenti e aziende
- 10 Duale: teoria/pratica
- 10 Formazione in azienda
- 10 Grazie e progetti diversi di ASL + attività
- 10 I Profess. Area profess. prima di ASL
- 10 Maturità personale
- 10 Orientamento al lavoro
- 10 Passaggio teoria/pratica
- 10 Primo contatto con il mondo del lavoro
- 10 Relazione Umiana
- 10 Responsabilizzazione dello studente
- 10 Rispetto delle regole
- 10 Stud. demot. a scuola trov. inf. post. in ASL
- 10 Tutor ANPAL
- 11 Altri numeri di studenti da avviare in ASL
- 11 Assenza degli alunni
- 11 Attenzione
- 11 Attese
- 11 Burocrazia
- 11 Carenze di aziende
- 11 Come valutare i percorsi di ASL
- 11 Docenti reattivi a svolgere la funzione di tutor
- 11 Immaturità degli studenti
- 11 Mancanza di interesse
- 11 Obbligatorietà
- 11 Ora perché az. vorrebbero aiuto matrina
- 11 Originalità
- 11 Pratica di tempo
- 11 Poverità del territorio
- 11 Ripetizione inazione
- 11 Tempi lunghi per la gestione ASL con tutor az.
- 12 Dislocazione tra scuola e azienda
- 12 Voucher per le aziende
- 12 Ag. ritiene alla scuola che danno percorsi ASL
- 12 ASL in estate
- 12 ASL in ore pomeridiane
- 12 ASL svolta durante le ore curricolari
- 12 Divisione degli studenti in gruppi
- 12 Incentivare l'impresa formativa simulata
- 12 Questionario preliminare sulle aspettative ASL
- 12 Strutturando l'iterazione
- 2 Coinvolgimento famiglia
- 2 Comunicazione con tutor aziendali
- 2 Comunicazione percorsi ASL a famiglie
- 2 Conoscenza aziende
- 2 Contatto con la Commissione
- 2 Gestione dei percorsi dislocati in più zone
- 2 Gestione studenti in fase di ASL
- 2 Formazione su imprese
- 2 Intervento tutor aziendale a scuola
- 2 Rapporto di confesa tra tutor e azienda
- 2 Ricerca di impresa/azienda
- 4 Assicurazione INAIL
- 4 Autorizzazione innoventi per ASL

La successiva tabella di sintesi “*Synthesis 1 List*” (Tab. 2.1), viceversa, racchiude in un’unica schermata le categorie e i codici creati all’interno *Manage Synthesis 1*.

Le 12 categorie esplicitate sono: 1) *Cambiamenti auspicabili*, categoria definitoria dei cambiamenti identificati dai tutor per accrescere l’efficacia della metodologia Alternanza Scuola Lavoro. In questa categoria, infatti, sono stati riuniti i codici che riguardano: a) la disponibilità da parte dei docenti del Consiglio di classe ad assistere il docente tutor durante le attività di Alternanza; b) i cambiamenti rispetto all’organizzazione delle attività didattiche; c) il coinvolgimento del tutor aziendale nella progettazione e realizzazione dei percorsi. 2) *Cambiamenti culturali*, categoria che definisce i cambiamenti che scuole e aziende dovrebbero promuovere per potenziare l’Alternanza Scuola Lavoro. 3) *Cambiamenti da apportare alla Legge 107/15* è la categoria che racchiude i codici con i possibili cambiamenti che i docenti referenti l’Alternanza Scuola Lavoro hanno indicato per snellire o rendere più efficace i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro. 4) All’interno della categoria *Figure ASL* sono indicati gli organi che negli istituti secondari sono importanti per la realizzazione dell’Alternanza Scuola Lavoro: il Consiglio di classe, il docente referente dell’Alternanza Scuola Lavoro con la funzione di guida per i docenti tutor scolastici e la Commissione dell’Alternanza Scuola Lavoro composta dal referente o dai referenti dei singoli corsi di studio e dai docenti tutor di ogni sezione. 5) La categoria *Formazione svolta dai docenti* comprende i codici che riguardano la formazione svolta dai docenti e gli enti preposti a erogarla. 6) Il codice *Funzione tutoriale dell’ASL* fa riferimento all’aspetto gestionale e alle competenze che un docente deve possedere per svolgere al meglio la funzione di tutor dell’Alternanza Scuola Lavoro. Le categorie 7) *Gestione dei nodi problematici* e 8) *Nodi problematici* indicano i possibili elementi problematici che emergono durante le attività di Alternanza Scuola Lavoro e come i docenti li gestiscono. 9) Nella categoria *Punti di forza* sono racchiusi tutti i codici che definiscono gli aspetti positivi della metodologia. Infine i codici 10) *Strumenti a supporto dell’ASL*, 11) *Valutazione dei percorsi* e 12) *Piattaforma MIUR* fanno riferimento agli strumenti che i docenti adoperano durante le attività di Alternanza Scuola Lavoro e di valutazione dei percorsi svolti da parte della scuola e dell’ente ospitante attraverso l’impiego della Piattaforma dell’Alternanza Scuola Lavoro.

Tab. 2.1 Synthesis 1 List

Project: Analisi finale docenti tutor italiani	
Synthesis 1	Code: cambiamenti auspicabili
Cambiamenti auspicabili	<ol style="list-style-type: none"> 1. Far comprendere che è una metodologia didattica 2. Organizzazione didattica 3. Attività didattica 4. Cultura delle imprese 5. Coinvolgimento progettazione aziende 6. Certificazione delle competenze 7. Formazione docenti 8. Formazione aziende 9. Migliorare la motivazione 10. Collaborazione con il MIUR 11. Progettazione didattica 12. ASL non scissa dal percorso curriculare 13. ASL fondata sulle competenze professionali e trasversali. 14. ASL come vantaggio aziendale 15. Gestione numero ore ASL nel del curriculum
	Code: cambiamenti culturali
Cambiamenti culturali	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pregiudizio culturale sull'ASL 2. Resistenze dei docenti o del Consiglio di classe
	Code: cambiamenti da apportare alle Legge 107/15
Cambiamenti da apportare alla Legge 107/15	<ol style="list-style-type: none"> 1. Obbligo ASL 2. Diminuzione delle ore 8 Licei 3. Istituti Tecnici 4. Istituti Professionali 5. Retribuzione Aziende 6. Retribuzione Tutor 7. Retribuzione Studenti 8. Budget scuola 9. Informazione ASL dal MIUR
	Code: Figure dell'ASL
Figure dell'ASL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consiglio di classe 2. Docenti tutor commissione ASL 3. Funzione strumentale o referente guida tutor ASL
	Code: Formazione docenti

Formazione svolta dai docenti	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formazione Raccomandata 2. Formazione Enti 3. Necessità di formazione
	Code: Funzione tutor
Funzione tutoriale dell'ASL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coinvolgimento famiglia 2. Ricerca di impresa/aziende 3. Comunicazione percorsi ASL a famiglie 4. Informazione su imprese 5. Comunicazione con tutor aziendali 6. Gestione studenti in fase di ASL 7. Conoscenza aziende 8. Rapporto di cortesia tra tutor e azienda 9. Gestione dei percorsi dislocati in più zone 10. Intervento tutor aziendale a scuola 11. Contatto con la Commissione
	Code: Gestione dei nodi problematici
Gestione dei nodi problematici	<ol style="list-style-type: none"> 1. Divisione degli studenti in gruppi 2. Sfruttando il territorio 3. ASL in ore pomeridiane 4. ASL in estate 5. Voucher per le aziende 6. ASL svolta durante le ore curricolari 7. Ag. esterne alla scuola che offrono percorsi ASL 8. Questionario preliminare sulle aspettative ASL 9. Incentivare l'impresa formativa simulata
	Code: Nodi problematici
Nodi problematici	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ripetizione mansione 2. Attese 3. Attenzione 4. Perdita di tempo 5. Originalità 6. Mancanza di interesse 7. Obbligatorietà 8. Povertà del territorio 9. Alti numeri di studenti da avviare in ASL 10. Burocrazia 11. Assenze degli alunni 12. Immaturità degli studenti 13. Dissociazione tra scuola e azienda 14. Carenze di aziende

	<ul style="list-style-type: none"> 15. Come valutare i percorsi di ASL 16. Tempi lunghi per la gestione ASL con tutor aziendale 17. Docenti restii a svolgere la funzione di tutor 18. Orari aziende vorrebbero studenti solo mattina
	Code: Piattaforma MIUR
Piattaforma MIUR ASL	<ul style="list-style-type: none"> 1. Due Mesi 2. Non utilizzo 3. Non funziona 4. Non obbligatoria 5. Non attivata 6. Per la ricerca aziendale 7. Gestione e archiviazione dati 8. Bottone Rosso 9. Formazione sicurezza 10. Utilizzo da parte della scuola- aziende-studenti- famiglie. 11. MIUR con i dati attesta le competenze
	Code: Punti di forza
Punti di forza	<ul style="list-style-type: none"> 1. Duale: teoria-pratica 2. Relazione Umana 3. Primo contatto con il mondo del lavoro 4. Rispetto delle regole 5. Maturità personale 6. Responsabilizzazione dello studente 7. Passaggio teoria-pratica 8. Formazione in azienda 9. Contatti post ASL tra studenti e aziende 10. Orientamento al lavoro 11. Indirizzi Professionali: Area professionalizzante prima di ASL 12. Tutor ANPAL 13. Coesione tra studenti 14. Acquisizione dell'autoimprenditorialità 15. Studenti meno bravi a scuola + in ASL 16. Studenti demotivati a scuola trovano rinforzo positivo in ASL 17. Grazie a progetti diversi di ASL + attività
	Code: Strumenti
Strumenti a supporto ASL	<ul style="list-style-type: none"> 1. Registro presenze studenti ASL 2. Modulistica Guida Ministero 3. Patto Formativo 4. Convenzione con aziende 5. Formazione Sicurezza

	6. Registro Nazionale dell'ASL 7. Diario di bordo 8. Impresa Formativa Simulata 9. Progetto complessivo ASL 10. Assicurazione INAIL 11. Progetto individuale 12. Autorizzazione minorenni per ASL 13. Monitoraggio iniziale e in itinere dei percorsi
	Code: Valutazione percorsi
Valutazione percorsi ASL	1. Check-list 2. Test 3. Scheda di valutazione 4. Attestato competenze 5. Relazione tutor aziendale 6. Colloqui con tutor aziendali 7. Prodotto finale redatto dagli studenti 8. Test sulla customer satisfaction 9. Valutazione competenze in riferimento a EQF

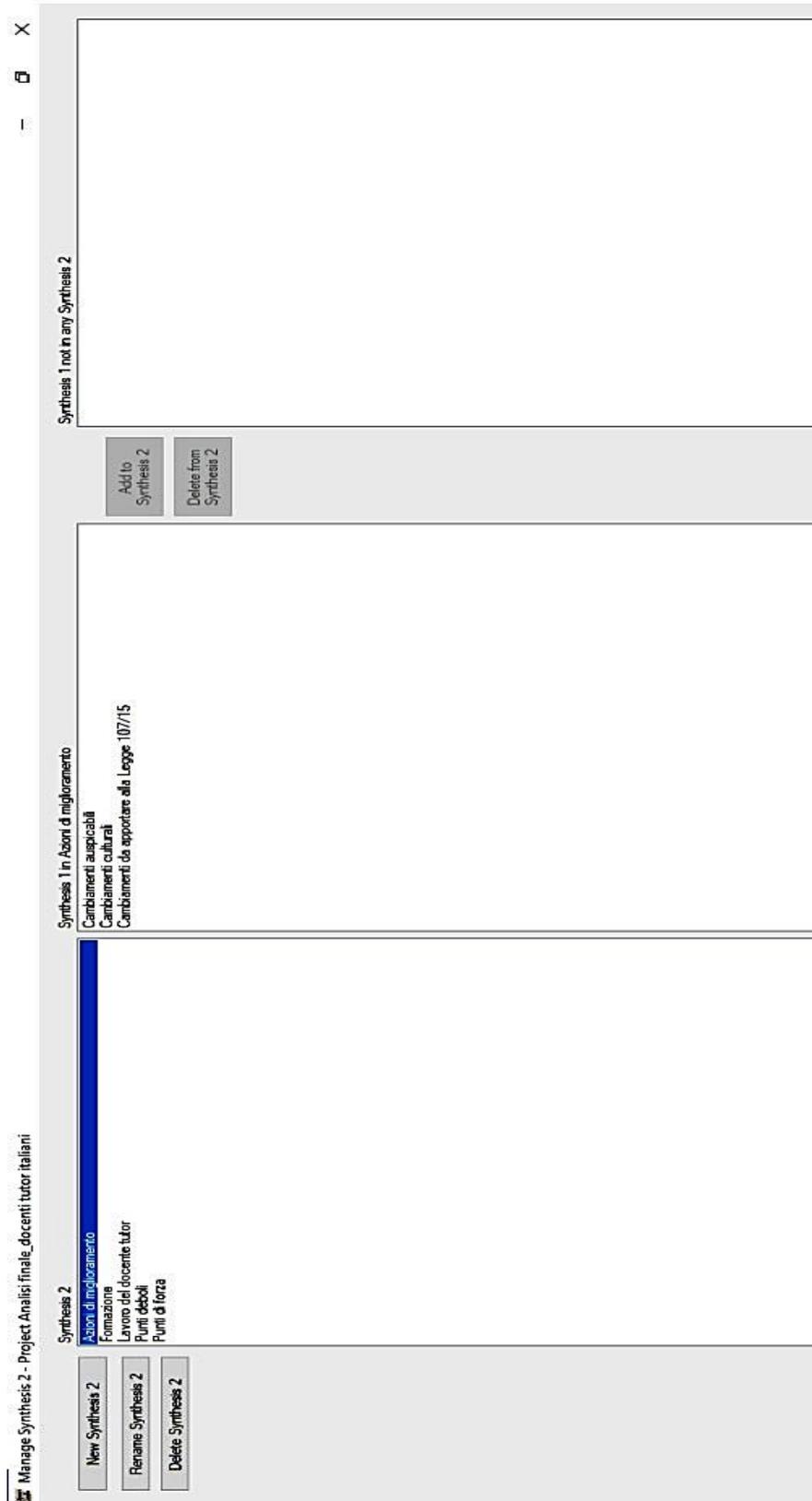
Identificazione di temi

L'ultimo livello di codifica, secondo il modello di Strauss & Corbin (1990), che coincide con l'identificazione dei temi secondo le fasi di Green et al. 2007, è la codifica selettiva (*selective coding*). In quest'ultima fase sono stati definiti i temi partendo dalle relazioni dei codici e delle relative categorie.

In particolare, all'interno dell'area *Manage Synthesis 2*, come mostra la Fig. 2.3, abbiamo suddiviso le 12 categorie in 5 temi (colonna *Synthesis 2*) che forniscono una spiegazione e un'interpretazione della metodologia Alternanza Scuola Lavoro indagata: "Azioni di miglioramento"; "Formazione"; "Lavoro del docente tutor"; "Punti di forza"; "Punti deboli". I temi "Punti di forza" e "Punti deboli" sono trasversali nei seguenti temi: Area Formazione; Gestione; Valutazione; Caratteristiche. La Fig. 2.2 riporta l'esempio della creazione del tema "Azioni di miglioramento" con l'associazione delle categorie "Cambiamenti auspicabili", "Cambiamenti culturali" e "Cambiamenti da apportare alla Legge 107/2015" poste nella colonna *Synthesis 1 Azioni di Miglioramento*. Anche l'area *Manage Synthesis 2* ha le funzioni *Add to Synthesis 2* per associare temi e categorie o, viceversa,

l'eliminazione con *Delete from Synthesis 2*. Infine la colonna *Synthesis 1 not any Synthesis 2*, nella figura sottostante vuota, riporta le categorie non inserite.

Fig. 2.3 Manage Synthesis 2



La successiva tabella *Syntheis 2 List* (Tab. 2. 2) racchiude in un'unica schermata *Syntheis 2, Syntheis 1 e Code*. Pertanto il tema "Formazione" è relazionato all'Area Formazione; il tema "Lavoro del docente tutor" include le Aree "Gestione" e "Valutazione" e infine i temi "Azioni di miglioramento"; "Punti forti" e "Punti deboli" sono afferenti all'Area Caratteristiche. L'attribuzione di appartenenza dei temi alle aree dell'intervista semi-strutturata ha scaturito riflessioni su aspetti dell'Alternanza Scuola Lavoro.

Tab. 2.2 Syntheis 2, Syntheis 1 e Code

Project: Analisi finale docenti tutor italiani		
Synthesis 2	Synthesis 1	Code: cambiamenti auspicabili
Azioni di miglioramento	Cambiamenti auspicabili	<ol style="list-style-type: none"> 1. Far comprendere che è una metodologia didattica 2. Organizzazione didattica 3. Attività didattica 4. Cultura delle imprese 5. Coinvolgimento progettazione aziende 6. Certificazione delle competenze 7. Formazione docenti 8. Formazione aziende 9. Migliorare la motivazione 10. Collaborazione con il MIUR 11. Progettazione didattica 12. ASL non scissa dal percorso curriculare 13. ASL fondata sulle competenze professionali e trasversali. 14. ASL come vantaggio aziendale 15. Gestione numero ore ASL nel del curriculum
		Code: cambiamenti culturali
Azioni di miglioramento	Cambiamenti culturali	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pregiudizio culturale sull'ASL 2. Resistenze dei docenti o del Consiglio di classe

		Code: cambiamenti da apportare alle Legge 107/15
Azioni di miglioramento	Cambiamenti da apportare alla Legge 107/15	<ol style="list-style-type: none"> 1. Obbligo ASL 2. Diminuzione delle ore 8 Licei 3. Istituti Tecnici 4. Istituti Professionali 5. Retribuzione Aziende 6. Retribuzione Tutor 7. Retribuzione Studenti 8. Budget scuola 9. Informazione ASL dal MIUR
		Code: Formazione docenti
Formazione	Formazione svolta dai docenti	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formazione Raccomandata 2. Formazione Enti 3. Necessità di formazione
		Code: Funzione tutor
Lavoro del docente tutor	Funzione tutoriale dell'ASL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coinvolgimento famiglia 2. Ricerca di impresa/aziende 3. Comunicazione percorsi ASL a famiglie 4. Informazione su imprese 5. Comunicazione con tutor aziendali 6. Gestione studenti in fase di ASL 7. Conoscenza aziende 8. Rapporto di cortesia tra tutor e azienda 9. Gestione dei percorsi dislocati in più zone 10. Intervento tutor aziendale a scuola 11. Contatto con la Commissione
		Code: Figure dell'ASL
Lavoro del docente tutor	Figure dell'ASL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consiglio di classe 2. Docenti tutor commissione ASL 3. Funzione strumentale o referente guida tutor ASL
		Code: Piattaforma MIUR

Lavoro del docente tutor	Piattaforma MIUR ASL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Due Mesi 2. Non utilizzo 3. Non funziona 4. Non obbligatoria 5. Non attivata 6. Per la ricerca aziendale 7. Gestione e archiviazione dati 8. Bottone Rosso 9. Formazione sicurezza 10. Utilizzo da parte della scuola-aziende-studenti- famiglie. 11. MIUR con i dati attesta le competenze
		Code: Strumenti
Lavoro del docente tutor	Strumenti a supporto ASL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Registro presenze studenti ASL 2. Modulistica Guida Ministero 3. Patto Formativo 4. Convenzione con aziende 5. Formazione Sicurezza 6. Registro Nazionale dell'ASL 7. Diario di bordo 8. Impresa Formativa Simulata 9. Progetto complessivo ASL 10. Assicurazione INAIL 11. Progetto individuale 12. Autorizzazione minorenni per ASL 13. Monitoraggio iniziale e in itinere dei percorsi
		Code: Valutazione percorsi
Lavoro del docente tutor	Valutazione percorsi ASL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Check-list 2. Test 3. Scheda di valutazione 4. Attestato competenze 5. Relazione tutor aziendale 6. Colloqui con tutor aziendali 7. Prodotto finale redatto dagli studenti 8. Test sulla customer satisfaction 9. Valutazione competenze in riferimento a EQF

		Code: Gestione dei nodi problematici
Punti deboli	Gestione dei nodi problematici	<ol style="list-style-type: none"> 1. Divisione degli studenti in gruppi 2. Sfruttando il territorio 3. ASL in ore pomeridiane 4. ASL in estate 5. Voucher per le aziende 6. ASL svolta durante le ore curriculari 7. Ag. esterne alla scuola che offrono percorsi ASL 8. Questionario preliminare sulle aspettative ASL 9. Incentivare l'impresa formativa simulata
		Code: Nodi problematici
Punti deboli	Nodi problematici	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ripetizione mansione 2. Attese 3. Attenzione 4. Perdita di tempo 5. Originalità 6. Mancanza di interesse 7. Obbligatorietà 8. Povertà del territorio 9. Alti numeri di studenti da avviare in ASL 10. Burocrazia 11. Assenze degli alunni 12. Immaturità degli studenti 13. Dissociazione tra scuola e azienda 14. Carenze di aziende 15. Come valutare i percorsi di ASL 16. Tempi lunghi per la gestione ASL con tutor aziendale 17. Docenti restii a svolgere la funzione di tutor 18. Orari aziende vorrebbero studenti solo mattina
		Code: Punti di forza

Punti di forza	Punti di forza	<ol style="list-style-type: none"> 1. Duale: teoria-pratica 2. Relazione Umana 3. Primo contatto con il mondo del lavoro 4. Rispetto delle regole 5. Maturità personale 6. Responsabilizzazione dello studente 7. Passaggio teoria-pratica 8. Formazione in azienda 9. Contatti post ASL tra studenti e aziende 10. Orientamento al lavoro 11. Indirizzi Professionali: Area professionalizzante prima di ASL 12. Tutor ANPAL 13. Coesione tra studenti 14. Acquisizione dell'autoimprenditorialità 15. Studenti meno bravi a scuola + in ASL 16. Studenti demotivati a scuola trovano rinforzo positivo in ASL 17. Grazie a progetti diversi di ASL + attività
----------------	----------------	--

2.3.1 Analisi articolata dei dati provenienti dalle interviste italiane con Open Code

Area Formazione – tema “Formazione”

Il tema Formazione interessa l'area dell'intervista semi-strutturata della Formazione. La categoria espressa è la “Formazione svolta dai docenti”. In particolare, dallo studio delle interviste è emerso che i docenti tutor, anche senza l'obbligo imposto dalla Legge 107/15 di una formazione specifica sull'Alternanza Scuola Lavoro, ritengono necessario effettuare percorsi per approfondire aspetti ed argomenti inerenti all'Alternanza Scuola Lavoro. Quest'ultimi sono spesso erogati dall'Ufficio Scolastico Regionale (USR), dal MIUR, da enti pubblici e privati o dalle stesse scuole.

Aree Gestione e Valutazione – tema “Lavoro del docente tutor”

All'interno del tema “Lavoro del docente tutor” rintracciamo la categoria “Figure dell’ASL”. In particolare quest’ultima ha rilevato la figura e la funzione dei Consigli di Classe, in un necessario e auspicabile coinvolgimento, non sempre realizzato, nella progettazione e realizzazione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro. Completano il quadro organizzativo la nomina della Commissione sull’Alternanza Scuola Lavoro a cui spetta la gestione, il coordinamento e il monitoraggio delle attività di Alternanza rispetto ai diversi indirizzi di studio e la figura della Funzione strumentale o del Referente che sostiene il lavoro del docente tutor.

La funzione tutoriale del docente, inoltre, si concretizza: nella ricerca delle aziende (enti ospitanti), anche con il supporto del Registro Nazionale dell’Alternanza Scuola Lavoro; nell’azione di coinvolgimento della famiglia con la conseguente condivisione dei percorsi; nella conoscenza degli enti ospitanti per la stipula delle convenzioni; nel coinvolgimento del tutor aziendale nella spiegazione agli studenti dei percorsi e delle attività previste in Alternanza; nella collaborazione e nella comunicazione con i tutor aziendali e gli enti ospitanti; nella conoscenza, anche personale, delle aziende; nella gestione delle problematiche degli studenti, in generale, e in particolare di quelli dislocati su diversi enti ospitanti. Il docente tutor, inoltre, gestisce i percorsi di Alternanza attraverso la produzione di documenti utili per l’avvio e la realizzazione degli stessi. I docenti tutor intervistati hanno dichiarato che spesso i documenti sono realizzati sugli esempi proposti dal MIUR nella Guida del 2015. In particolare, affinché si possano realizzare i percorsi, è necessario la scuola abbia stipulato una convenzione con l’ente ospitante. Successivamente, è definito un progetto complessivo, dal quale derivano i progetti individuali. Scelti i percorsi da parte dei Consigli di Classe, gli studenti sono invitati a firmare un patto formativo sia con la scuola che con l’ente e, se minorenni, sottoscritto dalle famiglie quale autorizzazione per lo svolgimento delle attività. Infine gli studenti svolgono la formazione sulla Sicurezza nei Luoghi di Lavoro prima di entrare in azienda. I suddetti, durante i percorsi, redigono un registro presenze validato dal tutor aziendale e un diario di bordo utile come momento per la valutazione finale. Inoltre, durante tutto il periodo, il tutor aziendale, attraverso

schede di valutazione con check-list, svolge il monitoraggio iniziale e in itinere delle attività. A conclusione dei percorsi i tutor aziendali redigono una relazione, mentre gli studenti sono chiamati ad eseguire dei test per confermare: il livello di competenza raggiunto, a manifestare il grado di soddisfazione sull'attività svolta e procedere alla preparazione di un prodotto che sarà oggetto di valutazione finale.

Da dicembre 2017 la fase di redazione e gestione dei documenti viene svolta all'interno della Piattaforma Alternanza Scuola Lavoro del MIUR che lentamente sta entrando a regime. Quest'ultima è disponibile per la scuola, studenti-famiglie ed enti ospitanti. Offre la possibilità di collegamento con il Registro Nazionale dell'Alternanza Scuola Lavoro e dovrebbe consentire la valutazione delle competenze con il rilascio dell'attestato finale. La Piattaforma, infine, offre la possibilità agli studenti di svolgere le ore di formazione di Sicurezza nei Luoghi di Lavoro e, tramite il "bottono rosso", di segnalare criticità durante i percorsi.

Area Caratteristiche – temi “Azioni di miglioramento”, “Punti forti” e “Punti deboli”

L'ultima area indagata riguarda gli aspetti generali e gli elementi caratteristici dell'Alternanza Scuola Lavoro. I docenti tutor hanno dichiarato che la nuova metodologia offre competenze trasversali utili per lo studente, non solo dal punto di vista professionale, ma anche personale. Gli studenti, inoltre, durante i percorsi di Alternanza, sperimentano la coesione e l'appartenenza al gruppo classe e imparano a relazionarsi con adulti che non conoscono – i dipendenti dell'ente ospitante. L'Alternanza aiuta, altresì, lo studente a responsabilizzarsi, promuove il rispetto delle regole e permette di sperimentare il passaggio dalla teoria alla pratica. La metodologia è anche un utile strumento di orientamento al lavoro che stimola l'autoimprenditorialità. È possibile, infatti, che l'ente ospitante richiami lo studente per proporre un contratto di lavoro. Altri aspetti positivi riguardano la motivazione degli studenti durante l'Alternanza. Infatti, i docenti hanno dichiarato come gli studenti demotivati o meno bravi a scuola si applichino con profitto durante i percorsi di Alternanza. Un aspetto da migliorare, secondo i docenti tutor, riguarda la redazione del certificato delle competenze acquisite, che racchiude tutta la

documentazione prodotta dal tutor scolastico, aziendale e dagli studenti, in linea con il Quadro Europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente.

Nella metodologia non mancano aspetti negativi e punti con margini di miglioramento. I docenti tutor intervistati, a riguardo, hanno sottolineato il disinteresse o la scarsa attenzione ai percorsi di Alternanza manifestato da larga parte degli studenti. Questo aspetto fa il paio con le lamentele sul contenuto interesse spesso mostrato dai docenti del Consiglio di classe e dalle famiglie verso la metodologia. Altri nodi riguardano le attività burocratiche dell'Alternanza associato alla mancanza, a volte, di una relazione con l'azienda che comporta azioni di mediazioni da parte del tutor scolastico. Infine, un ulteriore problema è rappresentato dal rapporto inversamente proporzionale spesso esistente tra il numero degli studenti in Alternanza e la disponibilità di posti offerte dagli enti ospitanti in un territorio povero di grandi realtà industriali come la Sicilia.

I docenti tutor gestiscono le problematiche attraverso la promozione dell'Impresa Formativa Simulata che permette di svolgere le attività di Alternanza a scuola. Quando possibile le attività sono svolte nelle ore pomeridiane o, in accordo con il Consiglio di Classe, durante le ore curricolari, dividendo gli studenti in gruppi. Ancora, programmando le attività durante l'estate, come accade per gli istituti professionali. Secondo i docenti intervistati la gestione dei problemi può essere facilitata dallo svolgimento di adeguata formazione sia dei docenti tutor che dei tutor aziendali, nell'ambito della promozione di un processo di cambiamento culturale che dovrebbe impattare su tutte le figure coinvolte.

Infine un ultimo aspetto da rilevare sono i cambiamenti che i docenti tutor vorrebbero fossero apportati alla Legge 107/15, ovviamente non modificabile. Tra questi, gli aspetti proposti riguardano: la rimozione dell'obbligo per tutti gli indirizzi delle ore di Alternanza (con riferimento particolare ai Licei), la possibilità di ridurre le ore di attività, la retribuzione dei docenti che svolgono funzione di tutor, tutor aziendali e studenti.

2.4 Analisi articolata dei dati provenienti dalle interviste spagnole con Open Code

Dallo studio delle interviste spagnole con il programma Open Code abbiamo definito 41 codici (*Code*), ai quali è stata assegnata una categoria secondo la procedura *ex novo* (De Leo, Patrizi & De Gregorio, 2004). In concreto questa attività ha comportato l'identificazione delle categorie ed il riferimento a ciascuna di esse di ogni codice presente nel *Manage Synthesis 1* del programma come mostra la sottostante figura 2.4.

Sono state così create 7 categorie, come mostra la colonna *Synthesis 1*. In particolare riportiamo l'esempio dell'attribuzione dei codici (colonna *Codes in Synthesis 1 Actividades de sensibilización*) alla categoria "Actividades de sensibilización" (colonna *Synthesis 1*). Open Code permette l'associazione tra codici e categorie attraverso la funzione *Add to Synthesis 1* o, viceversa, l'eliminazione di uno o più codici attraverso la funzione *Delete from Synthesis 1*, qualora fosse necessario. Infine l'ultima colonna *Codes not in Synthesis 1 Actividades de sensibilización* riporta l'elenco completo dei codici non associati alla categoria analizzata.

Fig. 2.4 Manage Synthesis 1

Manage Synthesis 1 - Project Entrevistas Profesores

Synthesis 1

- Actividades de sensibilización
- Decisiones adoptadas de las empresas
- Empresa y FCT
- Positividad
- Problemas con el tutor de la empresa
- Problemas con la FCT
- Trabajo tutor FCT

Actividades de sensibilización

- Decisiones adoptadas de las empresas
- Empresa y FCT
- Positividad
- Problemas con el tutor de la empresa
- Problemas con la FCT
- Trabajo tutor FCT

Add to Synthesis 1

Delete from Synthesis 1

Codes in Synthesis 1 Actividades de sensibilización

- 6 Actividades de sensibilización cada empresa
- 6 Actividades de sensibilización reunión padres
- 6 Actividades de sensibilización empresa
- 6 Actividades de sensibilización jornada tutoría
- 6 Actividades de sensibilización: no

Codes not in Synthesis 1 Actividades de sensibilización

- 1 Buscar plazas en CUCERON
- 1 Hablar con la empresa de presencia
- 1 Hablar con la empresa por telefono
- 2 Tener contacto de presencia con los alumnos
- 2 Tener Plataforma con los alumnos
- 3 Repetición del trabajo
- 4 Formación
- 4 Mano de obra barata
- 4 Tularidad gratuita
- 5 Conocimiento de la ciudad
- 5 Escribir papeles
- 5 Hablar con otro docentes de grado medio
- 5 Hablar de presencia
- 5 Hablar del trabajo en clase
- 5 Perfil del alumno
- 7 Atención formación en empresa
- 7 Contacto empresa con alumno después practica
- 7 Pasaje teoría practica
- 7 Preparación en el entorno profesional
- 8 Alumnos muy motivados
- 8 Comunicación entegrada tutores y CT
- 8 Familias valoran positivamente la FCT
- 8 FCT como premio
- 8 Obligatoriedad de la FCT
- 8 Practica en el mundo real
- 8 Tener en ganas para trabajar
- 9 Buscar empresas
- 9 Cambio docentes (Llores) internos
- 9 Empresas fuera de Burgos
- 9 Fata de coordinación con las empresas
- 9 Nivel de estudio bajo
- 9 Numero alto de alumnos da mandar en practica
- 9 Problemas de alumnado: Discapacidad
- 9 Problemas de alumnado: Ficciones ESO
- 9 Profesores definitivos prefieren FP grado medio
- 9 nada

La successiva tabella di riepilogo “*Synthesis 1 List*” (Tab. 2.3) rappresenta categorie e codici creati all’interno di *Manage Synthesis 1*. Il lavoro del docente tutor del Módulo de Formación en Centros de Trabajo (*Trabajo tutor FCT*), infatti, è definito dai codici afferenti alle attività che il tutor svolge durante la realizzazione dei percorsi. La categoria *Positividad* (Gli aspetti positivi) del Módulo de Formación en Centros de Trabajo riguardano i codici della: 1) motivazione degli studenti quando svolgono le attività di pratica, 2) comunicazione integrata tra docente tutor e tutor aziendale, 3) voglia di lavorare degli studenti, 4) valorizzazione positiva del modulo da parte delle famiglie, 5) Módulo de Formación en Centros de Trabajo definito premio dagli studenti, 6) Módulo de Formación en Centros de Trabajo come pratica nel mondo del lavoro, 7) Obbligo di adempiere per gli studenti il Módulo de Formación en Centros de Trabajo. Alla citata categoria sono collegate le categorie *Empresa y FCT* (Azienda e Módulo de Formación en Centros de Trabajo) e *Decisiones adoptadas de las empresas* (Decisioni prese dagli enti ospitanti). A queste fanno riferimento i codici che riguardano i) l’offerta di formazione approfondita durante i percorsi nelle aziende, ii) la preparazione degli studenti alla professione e iii) il successivo contatto tra studente e ente alla fine delle attività. Inoltre è identificata la categoria *Actividades de sensibilización* (Attività di sensibilizzazione) con la prerogativa di riportare le azioni di sensibilizzazione offerte dalle scuole prima di iniziare la pratica presso gli enti ospitanti. Oltre agli aspetti positivi sono riportate le categorie di nodi critici (*Problemas con la FCT*) e problemi con il tutor dell’ente ospitante (*Problemas con el tutor de la empresa*), che rappresentano le problematiche che i tutor devono generalmente gestire durante i percorsi. Tutto ciò è sintetizzato nei codici: a) problemi degli studenti che svolgono la formazione professionale, b) alto numero degli studenti da mandare nelle aziende, c) ricerca delle aziende da parte del tutor, d) mancanza di coordinazione con gli enti ospitanti, e) basso livello di competenze che comporta la ripetizione del medesimo lavoro da parte degli studenti.

Infine, per ottenere una visione generale del Módulo de Formación en Centros de Trabajo, all’interno dell’area *Manage Synthesis 2* abbiamo individuato i seguenti temi: “*Condiciones de realización FCT*” (Condizione di realizzazione FCT), contenente la categoria *Trabajo tutor FCT*; “*Debilidades*” (Punti Deboli), che

racchiude le categorie Problemas con el tutor de la empresa e Problemas con la FCT; e “Puntos Fuertes” (Punti Forti), con le categorie Positividad, Empresa y FCT, Decisiones adoptadas de las empresa e Actividades de sensibilización.

Lo studio delle interviste semi-strutturate ha suscitato ulteriori riflessioni su elementi dell’Alternanza che appartengono al Módulo de Formación en Centros de Trabajo della Formación Profesional Básica.

Tab. 2.3 Synthesis 1 List

Project: Project: Entrevistas Profesores	
Synthesis 1	Code: Actividades de sensibilización
Actividades de sensibilización	<ol style="list-style-type: none"> 1. empresa 2. jornada tutoría 3. charla empres. 4. reunión padres 5. nessuna
	Code: Decisiones adoptadas de las empresas
Decisiones adoptadas de las empresas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contacto empresa con alumno después practica 2. Pasaje teoría -practica 3. Atención formación en empresa 4. Preparación en el entorno profesional
	Code: Empresa y FCT
Empresa y FCT	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mano de obra barata 2. Titularidad gratuita 3. Formación
	Code: Positividad
Positividad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Obligatoriedad de la FCT 2. Familias valoran positivamente la FCT 3. FCT como premio 4. Practica en el mundo real 5. Alumnos muy motivados 6. Comunicación entegrada tutores y CT 7. Tener en ganas para trabajar
	Code: Problemas con el tutor de la empresa

Problemas con el tutor de la empresa	1. Repetición del trabajo
	Code: Problemas con la FCT
Problemas con la FCT	1. Empresas fuera de Burgos 2. Nivel de estudio bajo 3. Número alto de alumnos da mandar en practica 4. Problemas de alumnado: Discapacidad 5. Problemas de alumnado: Fracaso ESO 6. Cambio docentes (tutores) interinos 7. Buscar empresas 8. Profesores definitivos prefieren FP grado medio 9. Falta de coordinación con las empresas
	Code: Trabajo tutor FCT
Trabajo tutor FCT	1. Tener Plataforma con los alumnos 2. Hablar del trabajo en clase 3. Hablar con la empresa de presencia 4. Hablar con la empresa por e-mail 5. Hablar con la empresa por teléfono 6. Buscar plazas en CICERON 7. Tener contacto de presencia con los alumnos 8. Perfil del alumno 9. Hablar de presencia 10. Hablar con otro docentes de grado medio 11. Escribir papeles 12. Conocimiento de la ciudad

Area Gestione del Módulo de Formación en Centros de Trabajo – tema “Condiciones de realización FCT” (Condizione di realizzazione FCT)

La prima area è la Gestione del Módulo de Formación en Centros de Trabajo da parte dei docenti tutor. All’interno del tema Condiciones de realización FCT (Condizione di realizzazione FCT) la categoria espressa è il “Trabajo del tutor FCT” (il lavoro del tutor FCT).

Dallo studio delle interviste svolte emerge che i docenti tutor hanno manifestato l’esistenza di competenze comunicative. Quest’ultime sono espresse nella relazione con i docenti della scuola e, in particolare, con i docenti della Formación Profesional de Grado Medio e nella disponibilità a incontrarsi di presenza con l’ente

ospitante prima dell'avvio dei percorsi per concordare azioni comuni. Inoltre, durante lo svolgimento degli stessi, il docente tutor mantiene comunicazioni per telefono o per posta elettronica con il tutor aziendale. La competenza comunicativa viene, altresì, evidenziata nel rapporto con gli studenti. Infatti quest'ultimi si confrontano molto con i docenti tutor prima dell'inizio dei percorsi e li incontrano con cadenza quindicennale o attraverso il supporto di una piattaforma on line. Ultimo aspetto rilevato è come la comunicazione costante con gli studenti permetta al docente tutor di conoscere nello specifico le caratteristiche personali e professionali di ciascuno di essi, agevolando la progettazione di percorsi idonei di pratica.

Ulteriore aspetto del lavoro del docente tutor è la funzione gestionale dei percorsi. Questi, infatti, per la realizzazione dei percorsi avvia una fase di ricerca degli enti ospitanti sia all'interno del territorio locale che su "CICERÓN". Quest'ultima ricordiamo essere una piattaforma digitale che è utilizzata dalle diverse funzioni e strutture per la gestione e realizzazione del Módulo de Formación en Centros de Trabajo e per la verifica della disponibilità di posti presso gli enti ospitanti. Al suo interno vengono, difatti, redatti i documenti utili alle varie fasi del progetto. Per l'avvio dei percorsi sono previsti: la convenzione tra l'azienda e l'istituto; il programma formativo; il calendario del percorso di Formación en Centros de Trabajo; la polizza assicurativa e di responsabilità civile. A conclusione del periodo di pratica viene, altresì, inserita nella piattaforma informatica la relazione dello studente inerente all'attività svolta, firmata dal direttore del centro e dall'impresa. Lo studente, inoltre, deve redigere un registro con la descrizione delle attività svolte, comprensive di data e luogo di esecuzione, riportante la sua firma, quella del tutor scolastico e del tutor aziendale. Infine, il docente tutor e il tutor aziendale condividono una relazione pre-impostata dal sistema, allo scopo di valutare il percorso svolto dallo studente e le competenze acquisite.

Lo studio dei dati dei due blocchi di interviste svolte con Open Code ha evidenziato che tra il modello di Alternanza italiano e la Formación en Centros de Trabajo esistono similitudini per l'organizzazione e la gestione dei percorsi da parte dei docenti tutor. Gli aspetti comuni riguardano la ricerca degli enti ospitanti per lo svolgimento dei percorsi, il coinvolgimento del tutor aziendale nella spiegazione

agli studenti delle attività previste in Alternanza, la collaborazione e la comunicazione con il tutor aziendale, la gestione dei problemi che emergono durante i percorsi, la realizzazione di tutta la documentazione necessaria per la progettazione delle attività anche attraverso l'uso di piattaforme digitali. In Italia, ricordiamo, la presenza della piattaforma Alternanza Scuola Lavoro, in Spagna, nel territorio di Castilla e León, la piattaforma CICERÓN.

È stata annotata la differenza nel coinvolgimento del corpo docente nella realizzazione delle attività di alternanza. Nel modulo Formación en Centros de Trabajo, nella generalità dei casi, tutti i docenti sostengono il docente tutor affinché possa portare a termine efficacemente il modulo; nelle interviste siciliane, invece, è emersa la necessità di potenziare quest'aspetto.

Area Caratteristiche del Módulo de Formación en Centros de Trabajo – temi “Debilidades” (Punti Deboli) e “Puntos Fuertes” (Punti Forti)

L'Area delle Caratteristiche del Módulo de Formación en Centros de Trabajo è caratterizzata dall'evidenza dei temi “Debilidades” (Punti Deboli) e “Puntos Fuertes” (Punti Forti).

In particolare, i punti forti del Módulo de Formación en Centros de Trabajo riguardano la motivazione degli studenti che percepiscono la pratica come un premio per gli sforzi sostenuti durante i primi due anni svolti prettamente a scuola. I docenti tutor riferiscono, a tal proposito, il riscatto sociale (premio) che il Módulo de Formación en Centros de Trabajo offre agli studenti rispetto ai loro problemi personali o scolastici (insuccesso nell'Educación Secundaria Obligatoria – ESO). Gli studenti, difatti, dimostrano voglia di agire, entrando in contatto con una concreta realtà lavorativa. Inoltre, le famiglie approvano e supportano il modulo sia perché obbligatorio per ultimare il percorso scolastico, sia perché considerato una possibilità lavorativa post studio.

Altro aspetto positivo emerso riguarda le imprese che offrono la disponibilità per i periodi di pratica del Módulo de Formación en Centros de Trabajo in forma gratuita. Infatti, per i datori di lavoro gli studenti spesso rappresentano elementi operativi (con i limiti derivanti dalla contenuta esperienza) a costo zero ma, soprattutto, la formazione diventa un possibile momento di selezione del personale. Non è raro

che subito dopo la fine della pratica i migliori studenti vengano richiamati dalle aziende per periodi di lavoro più o meno duraturi. I tutor aziendali, inoltre, riservano particolare attenzione alla formazione in azienda, seguendo costantemente gli studenti nel passaggio dalla teoria alla pratica e attivando una comunicazione intrecciata con il docente tutor scolastico. Tale attività è altresì presente nell'Alternanza Scuola Lavoro, in particolare, nei percorsi di studio secondari tecnico e professionali. A fronte di questi aspetti positivi è stato viceversa riferito che i docenti tutor incontrano difficoltà con le aziende per il livello base di conoscenze degli studenti, spesso non adeguato alle competenze richieste, per cui talvolta sono loro assegnate mansioni di scarso valore professionale e ripetitive. Infine, ulteriori punti forti sono rappresentati dalle attività di sensibilizzazione del Módulo de Formación en Centros de Trabajo che la scuola offre prima dei periodi di pratica. In particolare, sono emersi momenti formativi specifici quali la giornata di tutoraggio e il confronto con i datori di lavoro per approfondire il lavoro svolto dalle imprese. Inoltre, per le famiglie vengono istituite apposite riunioni con il docente tutor.

Se nella generalità le due metodologie di Alternanza italiana e spagnola presentano caratteristiche simili quali l'insegnamento agli studenti la coesione e l'appartenenza al gruppo classe, la relazione con adulti che non conoscono – i dipendenti dell'ente ospitante, la motivazione, la responsabilità, la promozione del rispetto delle regole e la sperimentazione del passaggio dalla teoria alla pratica, i presupposti applicativi sono differenti. Infatti, nei percorsi di studio italiani la metodologia Alternanza Scuola Lavoro è presente come momento di formazione obbligatorio in tutti gli indirizzi di studi (licei, istituti tecnici e professionali); diversamente, nel sistema di istruzione e formazione spagnolo l'alternare momenti di pratica alla teoria è presente solo nel Módulo de Formación en Centros de Trabajo della Formación Profesional.

Uno dei punti deboli del Módulo de Formación en Centros de Trabajo è rappresentato dal ricambio continuo dei docenti tutor perché assunti con contratti interinali a tempo determinato. Questa criticità comporta un turnover che non facilita il lavoro del corpo docente della Formación Profesional Básica. Inoltre, i docenti a tempo indeterminato scelgono la Formación de Grado Medio e Superior

perché possono interagire con studenti meno problematici. I dati delle interviste italiane dei docenti tutor evidenziano che questi identificano quali punti deboli alcune disposizioni contenute nella Legge 107/15. Ricordiamo sinteticamente l'obbligo per tutti gli indirizzi di effettuare percorsi di Alternanza Scuola Lavoro, l'elevato numero di ore della pratica, scarsi o nulli incentivi forniti alle scuole da parte del Ministero.

Altro nodo problematico riguarda il rapporto inverso esistente tra l'elevato numero di studenti che devono svolgere il periodo di pratica e la contenuta proposta di posti disponibili negli enti ospitanti.

Peraltro, i docenti tutor devono gestire un ulteriore problema collegato al precedente e rappresentato dalla pendolarità degli studenti che non sempre possono raggiungere in orari pomeridiani o serali e svolgere attività nelle aziende che si trovano spesso nelle zone periferiche delle città. Tale problema è uno degli elementi caratteristici del modello di Alternanza Scuola Lavoro sul territorio siciliano per la cui soluzione è stato suggerito il potenziamento dell'Impresa Formativa Simulata. L'analisi delle interviste italiane e spagnole svolte con Open Code ha evidenziato alcune relazioni tra codici e categorie di base. Pertanto, si è ritenuta necessaria un secondo ulteriore studio con il programma ATLAS.ti, che consentisse di creare correlazioni in profondità al fine di definire elementi utili per la costruzione del Questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro.

2.5 Analisi delle interviste semi-strutturate italiane con ATLAS.ti

L'analisi delle 53 interviste italiane con il programma ATLAS.ti ha avuto l'obiettivo di rilevare gli elementi più importanti dell'Alternanza Scuola Lavoro partendo dalla «[...] connessione fra i dati e i risultati emergenti, i codici applicati e le relazioni che sussistono tra essi» (De Gregorio & Lattanzi, 2011, p. 39), che potessero fornire spunti di riflessione utili per la creazione del Questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro.

Le caratteristiche peculiari del programma, come descritto da De Gregorio & Lattanzi (2011), hanno consentito di raggiungere l'obiettivo attraverso:

- la *Visualizzazione*: la possibilità di avere in forma grafica le proprietà e le relazioni tra i codici rilevati dalle interviste al fine di dare senso e struttura alle informazioni sull'Alternanza Scuola Lavoro;
- l'*Integrazione*: le interviste svolte ai docenti tutor dell'Alternanza Scuola Lavoro e la definizione dei codici rilevati dall'analisi delle stesse sono riunite in unico file chiamato Unità Ermeneutica;
- la *Serendipità*: «La serendipità è la capacità di scoprire accidentalmente le relazioni tra i dati; si riferisce alla possibilità di connetterli tra loro anche in relazioni non previste inizialmente dal proprio progetto di ricerca» (De Gregorio & Lattanzi 2011, p. 40). Nella nostra ricerca si tratta di “guardare oltre” i codici, di riflettere su aspetti, relazioni e correlazioni dell'Alternanza Scuola Lavoro che inizialmente non avevamo tenuto in considerazione;
- l'*Esplorazione*: il programma consente di effettuare un esame attento sui percorsi interpretativi che conducono alla costruzione della teoria, insita nell'Alternanza Scuola Lavoro, attraverso i dati e i codici. «La costruzione della teoria è resa possibile dall'approccio esplorativo e creativo del software» (De Gregorio & Lattanzi 2011, p. 40).

Infine, attraverso gli già citati step di analisi descritti da Green et al. (2007) (immersione nei dati, processo di codifica, creazione di categorie, identificazione di temi) è stato raggiunto l'obiettivo prefissato.

Il primo momento dello studio delle interviste con il programma ATLAS.ti ha riguardato la creazione dell'Unità Ermeneutica (HU, *Hermeneutic Unit*), l'area di lavoro nella quale sono presenti tutti gli elementi che servono per svolgere l'analisi. Per il nostro studio, all'interno dell'Unità Ermeneutica, sono state inserite le 53 interviste semi-strutturate siciliane per la definizione dei codici. L'attività di codifica ha portato alla creazione di 237 codici (*Codes*). In particolare, operativamente i file delle interviste sono stati riletti in ogni passaggio nella finestra di dialogo che compare nel *Document Manage* (area del programma deputata alla definizione dei codici) e, dopo aver selezionato le porzioni di testo, si provveduto ad assegnare un codice.

La codifica ha previsto la generazione ex novo (*Open Coding*) di un codice ovvero il collegamento ad un codice già creato e inserito nella lista dei codici (*List Coding*)

generato automaticamente dal programma. Ai 237 codici definiti sono associate 989 citazioni (*Quotations*) cioè «la porzione di testo che si ritiene significativa rispetto all'oggetto di indagine diventa dunque una *quotation* (citazione) o un segmento, e ad essa andrà assegnato almeno un codice» (De Gregorio & Lattanzi, 2011, p. 60). Definiti i codici, all'interno del *Code Manager*, area del programma che riporta i codici, a ciascuno di essi si è attribuito un colore per la definizione delle categorie tematiche (*Code Groups*). Questa azione ha consentito di selezionare i codici visivamente e di raggrupparli in 18 *Code Groups*, come mostra la figura sottostante (Fig. 2.5) e il *Report Code Group Manager* (Tab. 2.4).

Fig. 2.5 Schermata del programma ATLAS.ti che riunisce *Code Groups* e *Codes*

Studio interviste italiane 7/10 - ATLAS.ti

File Home Search Project Analyze Import & Export Tools & Support Codes Search & Filter Tools View

Free Code(s) New Group Create Smart Group Duplicate Code(s) Delete Code(s) Open Group Manager Change Color Merge Codes Edit Comment Edit Smart Code Word Report Excel Export

Code Manager

Code Groups

Search Codes

Name	Groups	Density	Created by
◇ Alternanza per aziende a titolo gratuito	1 [Nodi critici dell'ASL]	3	chiaravarrica
◇ ASL come diritto per lo studente	0 [Studenti e ASL]	1	chiaravarrica
◇ ASL come nuovo adempimento burocratico	0 [Nodi critici dell'ASL]	3	chiaravarrica
◇ ASL durante le vacanze	1 [Cambiamenti nell'organizzazione didattica]	5	chiaravarrica
◇ ASL forzata per i licei	0 [ASL e sistema licei]	3	chiaravarrica
◇ ASL per i licei di orientamento a percorsi di vita successivi	2 [ASL e sistema licei]	3	chiaravarrica
◇ ASL svolta con piattaforma on line	1 [Cambiamenti nell'organizzazione didattica]	1	chiaravarrica
◇ ASL vissuta come obbligo dagli studenti	0 [Studenti e ASL]	7	chiaravarrica
◇ Assegnazione incarico docente tutor al coordinatore dei consigli	1 [Formazione specifica docente tutor ASL]	3	chiaravarrica
◇ Assenza studenti	0 [Studenti e ASL]	2	chiaravarrica
◇ Assicurazione INAIL	1 [Strumenti a supporto dei percorsi dell'ASL]	3	chiaravarrica
◇ Assunzione post percorsi di ASL	1 [Azioni di miglioramento]	3	chiaravarrica
◇ Atlante delle professioni	1 [Strumenti a supporto dei percorsi dell'ASL]	2	chiaravarrica
◇ Atteggimento positivo delle famiglie sull'ASL	1 [Famiglia e ASL]	15	chiaravarrica
◇ Attività per coinvolgere docenti e Consigli di Classe per ASL	1 [Competenze gestionali del docente tutor]	1	chiaravarrica
◇ Attività supplementare svolta in ASL non prevista dal progetto	0 [Difficoltà dei docenti tutor con tutor aziendali]	1	chiaravarrica
◇ Autorizzazione firmata dai genitori per gli studenti minorenni	1 [Strumenti a supporto dei percorsi dell'ASL]	3	chiaravarrica
◇ Azienda lavora per performance-scuola per obiettivi	2 [Nodi critici dell'ASL]	4	chiaravarrica
◇ Aziende esterne che propongono progetti	1 [Nodi critici dell'ASL]	3	chiaravarrica

Comment:

Zero or multiple items selected

237 codes

Tab. 2.4 Report Code Group Manager

Document Group	Code: punti forti
Punti forti dell'ASL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Abbandono del metodo tradizionale di studio 2. Acquisizione di competenze professionali spendibili nel mondo del lavoro 3. Aiuta gli studenti a inserirsi nel mondo del lavoro 4. ASL come crescita e maturazione personale 5. ASL come motivazione nello studio 6. Aziende che hanno compreso l'ASL 7. Comprensione della realtà lavorativa 8. Comprensione delle problematiche lavorative 9. Conoscenza delle imprese presenti sul territorio 10. Eliminare il gap tra teoria e pratica 11. Gestione del tempo 12. L'ASL aiuta lo studente a comprendere le regole etiche 13. Metodologia didattica interessante 14. Modalità di apprendimento con compiti reali 15. Momento formativo utile al futuro degli studenti 16. Nessuno 17. Orientamento al lavoro 18. Potenziamento gruppo classe 19. Relazione scuola-territorio 20. Responsabilizzare gli studenti sul mondo del lavoro 21. Stimola i docenti a lavorare in gruppo 22. Stimola l'autoimprenditorialità 23. Studenti che propongono percorsi di ASL 24. Studenti protagonisti dell'ASL 25. Tutor ANPAL a supporto dell'ASL 26. Tutor aziendali 27. Valorizzazione degli interessi personali
	Code: presenza Alternanza nella scuola
Presenza ASL nella scuola	<ol style="list-style-type: none"> 1. Istituti professionali-terza area professionalizzante 2. Istituti tecnici e prof. percorsi di ASL prima dell'obbligo 3. 1 anno 4. 2 anni 5. 3 anni 6. 4 anni 7. 6 anni

	Code: formazione specifica docente tutor
Formazione specifica docente tutor ASL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assegnazione incarico docente tutor al coordinatore dei consigli 2. Formazione specifica per docenti tutor: No 3. Formazione specifica per docenti tutor: Si 4. Formazione specifica per referenti ASL 5. La Legge 107/2015 non richiede un titolo specifico per il tutor
Formazione raccomandata per docenti tutor	<ol style="list-style-type: none"> 6. Corsi di formazione per preparare i docenti tutor 7. Formazione docenti tutor corsi ma non obbligatori 8. Formazione docenti tutor è l'esperienza sul campo 9. Formazione in gestione dei percorsi di ASL 10. Formazione per i docenti tutor master in gestione delle risorse umane
	Code: enti designati per la formazione del docente tutor
Enti designati per la formazione del docente tutor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avviata dal MIUR 2. Presso enti 3. Presso USR 4. Svolta a scuola
	Code: azioni di miglioramento
Azioni di miglioramento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assunzione post percorsi di ASL 2. Azioni di chiarimento ASL dal MIUR 3. Bandi per apprendistato di primo livello 4. Bandi per l'individuazione di docenti tutor ASL interni 5. Bandi per l'individuazione di esperti ASL esterni 6. Coinvolgimento dei consigli di classe per la creazione dei percorsi ASL 7. Collaborazione tutor-docenti 8. Diminuzione delle ore di ASL 9. Esperienza dei tutor 10. Formazione con le associazioni di categoria per spiegare ASL 11. Incentivare l'Impresa Formativa Simulata 12. Istituzione da parte del MIUR di attività di formazione ASL 13. Maggiore concretezza dell'ASL 14. Maggiore formazione per i docenti 15. Percorsi di ASL come vantaggio per la formazione professionale 16. Possibilità di far scegliere l'ASL agli studenti 17. Premi per gli studenti migliori che svolgono ASL 18. Scuola che lavora sulla socializzazione

	<ul style="list-style-type: none"> 19. Sinergia scuola-impresa 20. Sinergia tra i vari uffici istituzionali (scuola)
	Code: piattaforma MIUR
Piattaforma "Alternanza Scuola Lavoro"	<ul style="list-style-type: none"> 1. Ancora non attiva 2. Bottone rosso 3. Competenza della segreteria didattica 4. Gestione dati ASL 5. In fase di studio 6. Nessun utilizzo 7. Nessuna informazione in merito 8. Non funziona 9. Percorso sicurezza nei luoghi di lavoro 10. Registro nazionale dell'ASL 11. Rilascio attestato competenze acquisite 12. Strumento digitale al servizio di tutti i soggetti dell'ASL
	Code: cambiamenti
Cambiamenti nell'organizzazione didattica	<ul style="list-style-type: none"> 1. ASL durante le vacanze 2. ASL svolta con piattaforma on line 3. Impresa Formativa Simulata 4. Adattare i programmi e la didattica anche per l'acquisizione di competenze professionali 5. Distribuzione del tempo scuola 6. Formazione e progettazione 7. Utilizzo di laboratori per ASL
	Code: strumenti
Strumenti a supporto dei percorsi dell'ASL	<ul style="list-style-type: none"> 1. Assicurazione INAIL 2. Atlante delle professioni 3. Autorizzazione firmata dai genitori per gli studenti minorenni 4. Convenzione tra scuola e azienda 5. Corso sicurezza nei luoghi di lavoro 6. Diario di bordo 7. Elenco costituito di aziende/camera di commercio 8. Fine primo triennio di ASL 9. Modulistica del MIUR per i percorsi di ASL

	<ol style="list-style-type: none"> 10. Monitoraggio dei percorsi di ASL 11. Nessuna difficoltà nella redazione degli strumenti 12. Parte del sito della scuola dedicato all'ASL 13. Patto formativo scuola-impresa-studenti-famiglie 14. Piattaforma MIUR: gestione dati ASL 15. Prodotto finale redatto dagli studenti 16. Progetto 17. Progetto di ASL in linea con l'indirizzo di studio 18. Questionario aspettative percorsi ASL iniziale 19. Questionario di autovalutazione 20. Questionario di gradimento 21. Questionario intermedio sull'esperienza in fase di svolgimento 22. Registro presenze ASL 23. Relazione finale redatta dallo studente sul percorso 24. Report da parte del tutor aziendale 25. Richiesta scritta all'azienda per proporre convenzione 26. Semplicità nel redigere i documenti dell'ASL
	Code: studenti e Alternanza
Studenti e ASL	<ol style="list-style-type: none"> 1. ASL come diritto per lo studente 2. ASL vissuta come obbligo dagli studenti 3. Assenza studenti 4. Difficoltà a seguire gli studenti in ASL distribuiti nelle realtà territoriali 5. Eccessivo carico di lavoro lamentato dagli studenti in ASL 6. Gli studenti non si riescono a inserirsi nel contesto aziendale 7. Incompatibilità degli studenti con il tutor aziendale 8. Lamentele degli studenti in ASL 9. Le difficoltà con gli studenti in ASL sono le stesse che si incontrano nella didattica normale 10. Lo studente non ha mai lavorato 11. Mancanza del metodo di studio adeguato 12. Mancanza della presenza studenti in ASL 13. Nessuna difficoltà di gestione degli studenti in ASL 14. Poca motivazione dello studente in ASL 15. Poco entusiasmo degli studenti in ASL 16. Pregiudizio sui percorsi di ASL da parte di gruppi di studenti 17. Prima dell'obbligo erano gli studenti più motivati che svolgevano l'ASL 18. Resistenza da parte degli studenti ad accettare l'ASL 19. Studenti "non sfruttati" durante l'ASL 20. Studenti coinvolti in ASL durante le ore curriculari

	<ul style="list-style-type: none"> 21. Studenti coinvolti in ASL nelle ore extra curricolari 22. Studenti disillusi 23. Studenti immaturi 24. Studenti in ASL devono adeguarsi ai ritmi delle aziende 25. Studenti pendolari e difficoltà a svolgere ASL nel pomeriggio 26. Studenti pensano che ASL è non fare scuola 27. Studenti pretendono di essere lavoratori
	Code: alternanza e licei
ASL e sistema licei	<ul style="list-style-type: none"> 1. ASL forzata per i licei 2. ASL per i licei di orientamento a percorsi di vita successivi 3. Definizione per i licei delle aziende dove operare 4. Impreparazione dei licei sull'ASL 5. Percorsi di ASL per i licei con ricadute nel curriculum scolastico
	Code: famiglia e Alternanza
Famiglia e ASL	<ul style="list-style-type: none"> 1. Atteggiamento positivo delle famiglie sull'ASL 2. Difficoltà gestione scuola-famiglia-impresa: nessuna 3. Famiglie non coinvolte nel percorso di ASL 4. Iniziale atteggiamento negativo delle famiglie, divenuto positivo 5. La famiglia tiene lo studente protetto 6. Preoccupazione della famiglia per i percorsi di ASL
	Code: rapporto docenti tutor e tutor aziendali
Difficoltà dei docenti tutor con tutor aziendali	<ul style="list-style-type: none"> 1. Attività supplementare svolta in ASL non prevista dal progetto 2. Far rispettare all'azienda i turni di lavoro degli studenti 3. Formazione in progettazione per tutor aziendale 4. Formazione per i tutor aziendali 5. Mancanza di comunicazione con il tutor aziendale 6. Nessuna difficoltà con il tutor aziendale 7. Per la buona riuscita dei percorsi tutor deve essere formato

	<p>8. Poca competenza dei tutor aziendali nella gestione dei percorsi</p> <p>9. Relazione tra docenti e tutor aziendali</p> <p>10. Resistenza delle aziende a svolgere percorsi di ASL</p> <p>11. Tutor aziendali non ben disposti nei confronti degli studenti</p>
	Code: nodi
Nodi critici dell'ASL	<p>1. Alternanza per aziende a titolo gratuito</p> <p>2. ASL come nuovo adempimento burocratico</p> <p>3. Azienda lavora per performance-scuola per obiettivi</p> <p>4. Aziende esterne che propongono progetti</p> <p>5. Burocrazia</p> <p>6. Cambiamento nella didattica che diventa per competenze</p> <p>7. Confusione sull'ASL</p> <p>8. Confusione tra i vecchi percorsi di tirocinio e ASL</p> <p>9. Conoscenza personale delle aziende/percorsi a titolo di favore</p> <p>10. Convincere i consigli di classe dell'efficacia dell'ASL</p> <p>11. Creare collegamenti con il territorio</p> <p>12. Creazione di percorsi originali</p> <p>13. Dissociazione tra scuola-impresa-famiglia</p> <p>14. È aumentato il numero delle ore con l'ASL</p> <p>15. Elaborazione percorso formativo con l'azienda</p> <p>16. Esigenze specifiche ASL con i BES</p> <p>17. Far comprendere alle aziende (es. alberghi) di non essere troppo rigidi con le regole</p> <p>18. Importanza dell'ASL come qualsiasi altra attività</p> <p>19. Incentivo alle aziende</p> <p>20. Incentivo docente tutor</p> <p>21. Incentivo scuole per ASL</p> <p>22. Incentivo studenti</p> <p>23. Incontrare mentalità imprenditoriale con quella dell'insegnante</p> <p>24. La scuola individua le aziende</p> <p>25. Lezione frontale in classe</p> <p>26. Mancanza di valutazione finale</p> <p>27. Mansioni ripetitive</p> <p>28. Numero elevato di studenti in ASL</p> <p>29. Obbligo ASL per tutti gli indirizzi</p> <p>30. Poca disponibilità da parte delle aziende a svolgere percorsi di ASL</p> <p>31. Poca disponibilità della P.A. per i percorsi di ASL</p> <p>32. Presenza di poche realtà aziendali sul territorio</p> <p>33. Progettualità condivisa tra scuola e azienda</p> <p>34. Resistenza dei docenti ad accettare l'ASL</p> <p>35. Retribuzione agli studenti durante l'ASL</p>

	<p>36. Ricerca aziende per percorsi ASL</p> <p>37. Sospensione dell'attività curriculare per ASL</p>
	Code: competenze del docente tutor
Competenze gestionali del docente tutor	<p>1. Attività per coinvolgere docenti e Consigli di Classe per ASL</p> <p>2. Azione di coinvolgimento delle aziende da parte dei docenti tutor recandosi di presenza</p> <p>3. Azione di conoscenza del territorio per stilare il progetto</p> <p>4. Azione di mediazione da parte dei docenti tutor</p> <p>5. Capacità di comunicazione dei docenti tutor</p> <p>6. Capacità di motivare gli studenti</p> <p>7. Capacità di relazione dei docenti tutor</p> <p>8. Gestione diversificata delle difficoltà</p> <p>9. Nessuna difficoltà nel reperire le aziende</p> <p>10. Organizzazione delle attività di ASL</p> <p>11. Progettazione di percorsi adatti agli studenti</p>
	Code: comunicazione progetti
Comunicazione progetti ASL	<p>1. Comunicazione percorsi ASL agli studenti</p> <p>2. Comunicazione percorsi ASL famiglie</p> <p>3. I tutor aziendali spiegano i percorsi di ASL</p> <p>4. Percorsi ASL esposti attraverso il PTOF</p> <p>5. Percorsi ASL esposti attraverso note informative</p> <p>6. Percorso di ASL pubblicizzato con circolari all'interno del sito della scuola</p> <p>7. Presentazione del progetto di ASL a studenti e famiglie</p>
	Code: aspetti emersi dell'Alternanza
Aspetti emersi dell'ASL	<p>1. Commissione che si occupa dell'ASL</p> <p>2. Gruppo Alternanza a scuola</p> <p>3. L'ASL è una metodologia didattica</p> <p>4. Materie propedeutiche al percorso di ASL</p> <p>5. Metodologia in fase di sviluppo</p> <p>6. Percorsi di ASL personalizzati</p>
	Code: valutazione
Valutazione percorsi ASL	<p>1. Certificazione delle competenze a fine triennio</p> <p>2. Colloqui con studenti</p>

	3. Quadro Europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente 4. Questionario 5. Scheda di valutazione tutor aziendale 6. Strumento di valutazione concordato tra tutor scolastico e aziendale 7. Valutazione del tutor aziendale 8. Valutazione delle competenze (griglie e schede) 9. Valutazione delle competenze all'interno del consiglio di classe 10. Valutazione delle competenze con i test 11. Valutazione delle competenze con l'osservazione 12. Valutazione delle competenze in modo positivo e negativo 13. Valutazione delle competenze iniziali e finali 14. Valutazione finale 15. Verifiche scritte
--	---

L'identificazione dei 18 *Code Groups* (categorie) delle interviste semi-strutturate è di tipo *ex novo* (De Leo, Patrizi & De Gregorio, 2004). Nel concreto, dapprima sono state definite le categorie (*Code Groups*), scaturite dalla lettura completa del materiale e, successivamente, a ciascuna di esse è stato assegnato un codice (*Codes*) che specificava l'aspetto rilevante dell'Alternanza Scuola Lavoro. La figura (Fig. 2.6) mostra l'esempio della procedura di creazione del *Code Groups* (categorie) "ASL e sistema licei". Le categorie tematiche (*Code Groups*) sono rilevanti per lo studio sull'Alternanza Scuola Lavoro per la determinazione di correlazioni in termini di causalità, contiguità, opposizione, inclusione ecc., necessarie nella fase di analisi del programma definito *Query Tool* «in cui i codici e/o le famiglie vengono messi in relazione e ciascun rapporto può essere definito sulla base di tipo logico, semantico o strutturale» (De Gregorio & Lattanzi, 2011, p. 96).

Fig. 2.6 Procedura di creazione del *Code Groups* (categorie) “ASL e sistema licei” con ATLAS.ti

Studio interviste italiane 7/10 - ATLAS.ti

Manage Groups
Code Groups

File Home Search Project Analyze Import & Export Tools & Support
New Group New Smart Group Edit Comment Edit Smart Group Open Code Manager Excel Report
Rename Delete Open Network Search the Web
Take Snapshot Explore

Name	Size	Modified by	Created	Modified
ASL e sistema licei	6	chiaravanna	14/10/2018 18:46	14/10/2018 18:46
Aspetti emersi dell'ASL	6	chiaravanna	14/10/2018 20:20	14/10/2018 20:20
Azioni di miglioramento	20	chiaravanna	14/10/2018 17:31	14/10/2018 17:31
Cambiamenti nell'organizzazione didattica	7	chiaravanna	14/10/2018 17:42	14/10/2018 17:42
Competenze gestionali del docente tutor	12	chiaravanna	14/10/2018 19:33	14/10/2018 19:33
Comunicazione progetti ASL	7	chiaravanna	14/10/2018 19:46	14/10/2018 19:46
Difficoltà dei docenti tutor con tutor aziendali	12	chiaravanna	14/10/2018 18:59	14/10/2018 19:11
Enti designati per la formazione del docente tutor	6	chiaravanna	14/10/2018 17:20	14/10/2018 17:21
Famiglia e ASL	8	chiaravanna	14/10/2018 18:54	14/10/2018 19:58

Codes in group:

- ASL forzata per i licei
- ASL per i licei di orientamento a percorsi di vita successivi
- Definizione per i licei delle aziende dove operare
- Impreparazione dei licei sull'ASL
- Organizzazione didattica: adattare i programmi e la didattica anche per l'acquisizione di competenze professionali
- Percorsi di ASL per i licei con ricadute nel curriculum scolastico

Codes not in group:

- Alternanza per aziende a titolo gratuito
- ASL come diritto per lo studente
- ASL come nuovo adempimento burocratico
- ASL durante le vacanze
- ASL svolta su piattaforma on line
- ASL vissuta come obbligo dagli studenti
- Assegnazione incarico docente tutor al coordinatore dei consigli
- Assenza studenti
- Assicurazione INAIL

Comment:

Ultimo livello di codifica e di analisi secondo il modello di Strauss & Corbin (1990), coincidente con l'ultimo step di analisi (Identificazione dei temi) di Green et al. (2007), è la codifica selettiva (*selective coding*). In quest'ultimo livello abbiamo selezionato tra i codici (*Codes*) e le categorie (*Code Groups*) quelli più significativi, realizzando reti concettuali e correlazioni al fine di evidenziare gli elementi caratterizzanti l'Alternanza Scuola Lavoro per la definizione del Questionario.

L'area del programma deputata alla creazione di *Networks* è denominata *Create Network*. Attraverso l'inserimento di codici (*Codes*) e di categorie (*Code Groups*) è possibile definire le reti concettuali. Per il nostro studio sono stati creati cinque *Networks* riuniti in quattro *Network Groups*, come mostra la sottostante figura (Fig. 2.7).

Fig. 2.7 Schermata di ATLAS.ti dell'area *Networks*

Network Manager [Studio interviste italiane 7710]

Networks

Search & Filter

View

Create Network

New Group

New Smart Group

Rename Network

Delete Network(s)

Open Group Manager

Edit Comment

Open Network Explore

Excel Export

Analyze

Search Network Groups

Manage

Search Networks

Name	Degree	Groups	Created by	Modified by	Created	Modified
Caratteristiche ASL (1)	30	[Gestione ASL]	chiaravarrica	chiaravarrica	16/10/2018 09:58	16/10/2018 C
Formazione ASL (1)	59	[Gestione ASL]	chiaravarrica	chiaravarrica	15/10/2018 13:59	02/11/2018 1
Gestione ASL (2)	94	[Caratteristiche ASL]	chiaravarrica	chiaravarrica	16/10/2018 10:56	16/10/2018 1
Valutazione ASL (1)	17	[Formazione ASL]	chiaravarrica	chiaravarrica	15/10/2018 11:40	15/10/2018 1
	55	[Valutazione ASL]	chiaravarrica	chiaravarrica	15/10/2018 12:15	15/10/2018 1

Comment:

Zero or multiple items selected

5 networks

La definizione delle reti concettuali (*Networks*) ha comportato il raggruppamento di codici (*Codes*) e di categorie (*Code Groups*) facenti parte di una delle quattro aree “Formazione”, “Gestione” “Valutazione” e “Caratteristiche” afferenti all’intervista semi-strutturata.

In particolare, all’interno del *Network* “Formazione docenti tutor ASL” sono stati riuniti i *Code Groups* (categorie): Formazione raccomandata per docenti tutor; Enti designati per la formazione del docente tutor; Formazione specifica docente tutor ASL.

Il *Network* “Cambiamenti dell’organizzazione didattica con l’ASL” contiene i *Code Groups* (categorie): Cambiamenti dell’organizzazione didattica; ASL e sistema licei; Comunicazione progetti ASL; Presenza ASL nella scuola.

Nel terzo *Network* “Competenze del docente tutor” troviamo i *Code Groups* (categorie): Competenze gestionali del docente tutor; Difficoltà dei docenti tutor con tutor aziendali; Famiglia e ASL; Studenti e ASL.

Il quarto *Network* “Valutazione” comprende i *Code Groups* (categorie): Strumenti a supporto dei percorsi dell’ASL; Piattaforma “Alternanza Scuola Lavoro”; Valutazione percorsi ASL.

Infine, il *Network* “Caratteristiche dell’ASL” racchiude i *Code Groups* (categorie): Nodi critici dell’ASL; Azioni di miglioramento; Aspetti emersi dell’ASL; Punti forti dell’ASL.

I cinque *Networks* sopra definiti sono stati successivamente riuniti nei quattro *Network Groups*:

- “Formazione ASL” include il *Network* “Formazione docenti tutor ASL”;
- “Gestione ASL” include i *Networks* “Cambiamenti dell’organizzazione didattica con l’ASL” e “Competenze del docente tutor”;
- “Valutazione ASL” include il *Network* “Valutazione”;
- “Caratteristiche ASL” include il *Network* “Caratteristiche dell’ASL”.

2.5.1 Analisi articolata dei dati provenienti dalle interviste italiane con ATLAS.ti

Ultimato il processo di codifica con la creazione di codici (*Codes*) e categorie (*Code Groups*), il programma ATLAS.ti ha consentito di effettuare due livelli di analisi, come esposto precedentemente, al fine di ricavare dalle interviste semi-strutturate elementi significativi dell'Alternanza Scuola Lavoro utili alla creazione del Questionario.

Il primo livello di analisi è l'interrogazione *Query Tool* che evidenzia un elenco di *n*-citazioni attraverso le relazioni fra codici (*Codes*) e categorie (*Code Groups*). Il secondo è la creazione di reti concettuali (*Networks*) scaturite dalle correlazioni fra codici (*Codes*) e categorie (*Code Groups*).

Queste attività sono complementari tra loro. Infatti, la prima fa emergere citazioni significative attraverso l'interrogazione di codici e categorie, che, a loro volta, sono inserite in reti concettuali (*Networks*) per la definizione di correlazioni sull'Alternanza Scuola Lavoro.

Le due analisi sono descritte traggono origine dalle quattro aree costitutive l'intervista semi-strutturata che coincidono con i *Network Groups* individuati, come sopra rappresentato, durante il processo di studio

Area Formazione – Networks Groups Formazione ASL

Il primo livello di analisi ha riguardato l'Area Formazione dell'intervista semi-strutturata. In particolare, all'interno delle tre categorie (*Code Groups*) Formazione raccomandata per i docenti tutor, Enti designati per la formazione del docente tutor e Formazione specifica docente tutor ASL, concernenti il *Network* "Formazione docenti tutor ASL", abbiamo evidenziato quali codici (*Codes*) avessero più *Grounded* – il numero di citazioni codificate con ciascun codice – e *Density* che indica, viceversa, il numero di connessioni fra ciascun codice e qualunque altro codice presente nell'Unità Ermeneutica.

Nel *Code Group* "Formazione raccomandata per docenti tutor", i codici con maggiore *Grounded* e *Density* sono: i Corsi di formazione per preparare i docenti tutor (*Grounded* 13 e *Density* 5); la Formazione docenti tutor è l'esperienza sul campo (*Grounded* 11 e *Density* 1); la Formazione in gestione dei percorsi di ASL

(*Grounded 6 e Density 1*); e, infine, la Formazione docenti tutor corsi ma non obbligatori (*Grounded 5 e Density 2*).

L'interrogazione *Query Tool* dei tre codici eseguita con l'operatore booleano "or" (estrazione delle citazioni in cui sono presenti uno o entrambi i codici selezionati) ha messo in rilievo 34 *quotation* tra cui si evidenzia quella riportata in figura (Fig. 2.8) che cita "la formazione è obbligatoria per i referenti dell'Alternanza Scuola Lavoro e non per i docenti".

Fig. 2.8 Query Tool Corsi di formazione per preparare i docenti tutor | Formazione docenti tutor è l'esperienza sul campo | Formazione in gestione dei percorsi ASL | Formazione docenti tutor corsi ma non obbligatori

Scope: Entire Project
Term: Corsi di formazione per preparare i docenti tutor | Formazione docenti tutor corsi ma non obbligatori | Formazione in gesti...

Code Groups

- ASL e sistema licei (6)
- Aspetti emersi dell'ASL (6)
- Azioni di miglioramento (20)
- Cambiamenti nell'organizzazione didattica (7)
- Competenze gestionali del docente tutor (12)
- Comunicazione progetti ASL (7)
- Difficoltà dei docenti tutor con tutor aziendali (12)
- Enti designati per la formazione del docente tutor (6)
- Famiglia e ASL (8)
- Formazione raccomandata per docenti tutor (5)
- Formazione specifica docente tutor ASL (5)
- Nodi critici dell'ASL (38)
- Piattaforma "Alternanza Scuola Lavoro" (12)
- Presenza ASL nella scuola (7)
- Punti forti dell'ASL (77)

Search Codes

- Elaborazione percorso formativo con l'azienda (1-1)
- Elenco costituito di aziende/camera di commercio (5-1)
- Esigenze specifiche ASL con l'ES (4-0)
- Esperienza dei tutor (1-1)
- Famiglie non coinvolte nel percorso di ASL (4-0)
- Far comprendere alle aziende (es. alberghi) di non essere troppo rigidi
- Far rispettare all'azienda i turni di lavoro degli studenti (1-1)
- Fine primo triennio di ASL (1-0)
- Formazione avviata dal MIUR (10-1)
- Formazione con le associazioni di categoria per spiegare ASL (1-0)
- Formazione docenti tutor corsi ma non obbligatori (5-2)
- Formazione docenti tutor è l'esperienza sul campo (11-1)
- Formazione in gestione dei percorsi di ASL (6-1)
- Formazione in progettazione per tutor aziendale (5-2)
- Formazione per i docenti tutor master in gestione delle risorse umane

Search Quotations

ID	Name	Start	End
2-15	Si, noi come referenti dell'alternanza abbiamo avuto una formazione sp...	11591	11854
2-38	La necessità di una formazione specifica per i docenti coinvolti a mot...	2222	22565
2-57	Corsi specifici.	33387	33602
2-70	È stato fatto un corso a scuola, la pubblicazione di alcune linee guid...	54845	54915
2-146	Gli insegnanti non sono tutti pronti a progettare questi percorsi perc...	63398	63584
2-171	Noi siamo stati scelti anche in base alle competenze extra scolastiche...	76240	76480
2-193	Corso di aggiornamento	91122	91143
2-211	Il nostro Dirigente ci ha invitati ad andare in seminari dove spiegava...	95488	95837
2-234	Non è una domanda semplice a cui rispondere. La formazione continua è	114650	115013

In seguito alla citata analisi è stata effettuata un'ulteriore interrogazione tra i seguenti codici: Formazione docenti tutor: No (*Grounded 17 e Density 3*); La Legge 107/2015 non richiede un titolo specifico per il tutor (*Grounded 3 e Density 2*) e Assegnazione incarico docente tutor al coordinatore dei consigli (*Grounded 3 e Density 1*), appartenenti al *Code Group* “Formazione specifica docente tutor ASL”; quest'ultimo è stato posto in relazione con il codice Formazione docenti tutor corsi ma non obbligatori (*Grounded 5 e Density 2*), afferente al *Code Group* “Formazione raccomandata per docenti tutor”. La *Query Tool* effettuata con l'operatore booleano “or” ha rilevato 28 *quotation* (Fig. 2.9).

Fig. 2.9 Query Tool Formazione docenti tutor: No | La Legge 107/2015 non richiede un titolo specifico per il tutor | Assegnazione incarico docente tutor al coordinatore dei consigli | Formazione docenti tutor corsi ma non obbligatori

The screenshot displays the ATLAS.ti Query Tool interface. The top menu bar includes File, Home, Search Project, Analyze, Import & Export, Tools & Support, and Query Tool. The main workspace is divided into several sections:

- Code Manager:** Lists search results for the term "Assegnazione incarico docente tutor al coordinatore dei consigli (3-1)". The results include:
 - ASL e sistema licei (6)
 - Aspetti emergenti dell'ASL (6)
 - Azioni di miglioramento (20)
 - Cambiamenti nell'organizzazione didattica (7)
 - Competenze gestionali del docente tutor (12)
 - Comunicazione progetti ASL (7)
 - Difficoltà dei docenti tutor con tutor aziendali (12)
 - Enti designati per la formazione del docente tutor (6)
 - Famiglia e ASL (8)
 - Formazione raccomandata per docenti tutor (5)
 - Formazione specifica da docente tutor ASL (5)
 - Nodi critici dell'ASL (37)
 - Piattaforma "Alternanza Scuola Lavoro" (12)
 - Presenza ASL nella scuola (7)
 - Punti forti dell'ASL (77)
 - incarico
 - Codes
 - Assegnazione incarico docente tutor al coordinatore dei consigli (3-1)
- Network Diagram:** A central node labeled "Assegnazione incarico docente tutor al coordinatore dei consigli" is connected to four peripheral nodes:
 - Formazione docenti tutor corsi m...
 - Formazione specifica per docen...
 - Assegnazione incarico docente tuto...
 - La Legge 107/2015 non richiede un...
- Search Quotations:** A table showing search results for the term "La Legge 107/2015 non richiede un titolo specifico per il tutor".

ID	Name	Document	Density
1:65	Premetto che quello che serve è diverso da quello che la normativa ric...	Interviste unite Agrigento	1
2:422	No, non è richiesta nemmeno per legge una formazione specifica. È stat...	Interviste unite Palermo	2
3:134	Sì, No X. No per la normativa no, ma ci stiamo attivando adesso perché...	Interviste unite Palermo Prov	1

Infine, un'ultima *Query Tool* (interrogazione) ha riguardato la relazione esistente tra i codici della Formazione docenti tutor: Si (*Grounded* 27 e *Density* 5) del *Code Group* "Formazione specifica docente tutor ASL" ed i codici presenti nel *Code Group* "Enti designati per la formazione del docente tutor": Formazione presso USR (*Grounded* 17 e *Density* 1); Formazione avviata dal MIUR (*Grounded* 10 e *Density* 1); Formazione presso enti (*Grounded* 6 e *Density* 1) e Formazione svolta a scuola (*Grounded* 2 e *Density* 1) e Corsi di formazione per preparare i docenti tutor (*Grounded* 13 e *Density* 5) del *Code Group* "Formazione raccomandata per docenti tutor". L'interrogazione ha rilevato 74 *quotation* (Fig. 2.10).

Fig. 2.10 Query Tool Formazione docenti tutor: Si | Formazione presso USR |
Formazione avviata dal MIUR | Formazione presso enti | Formazione svolta a
scuola | Corsi di formazione per preparare i docenti tutor

Studio interviste italiane 7/10 -- ATLAS.ti

File Home Search Project Analyze Import & Export Tools & Support Query Tool Scope Tool

Edit Save Smart New Document Group Add Change Operator OR AND ONE NOT OF Co-Occurs Within Overlapped By Follows Precedes Rotate Refresh Layout Fit Content Report

Scope Code Term Query Tool X Search Code Groups Set Operators Semantic O... Proximity Operators Output

Scope: Entire Project

Terms: Formazione specifica per docenti tutor: Si | Formazione presso enti: MiUR | Formazione avviata dal MIUR | Formazione presso USR...

Code Groups

- ASL e sistema licei (6)
- Aspetti emersi dell'ASL (6)
- Azioni di miglioramento (20)
- Cambiamenti nell'organizzazione didattica (7)
- Competenze gestionali del docente tutor (12)
- Comunicazione progetti ASL (7)
- Difficoltà dei docenti tutor con tutor aziendali (12)
- Enti designati per la formazione del docente tutor (6)
- Famiglia e ASL (8)
- Formazione raccomandata per docenti tutor (5)
- Formazione specifica docente tutor ASL (5)
- Nodi critici dell'ASL (38)
- Piattaforma "Alternanza Scuola Lavoro" (12)
- Presenza ASL nella scuola (7)
- Punti forti dell'ASL (27)

Search Codes

- Certificazione delle competenze a fine triennio (6-9)
- Coivolgimento dei consigli di classe per la creazione dei percorsi ASL
- Collaborazione tutor-docenti (2-1)
- Colloqui con studenti (3-1)
- Commissione che si occupa dell'ASL (3-2)
- Comunicazione percorsi ASL agli studenti (9-1)
- Comunicazione percorsi ASL famiglie (20-0)
- Confusione sull'ASL (2-0)
- Confusione tra i vecchi percorsi di tirocinio e ASL (1-0)
- Conoscenza personale delle aziende/persone a titolo di favore (6-1)
- Convenzione tra scuole e azienda (30-1)
- Convincere i consigli di classe dell'efficacia dell'ASL (6-1)
- Corsi di formazione per preparare i docenti tutor (13-5)
- Corso sicurezza nei luoghi di lavoro (5-2)
- Creare collegamenti con il territorio (1-2)

Diagram:

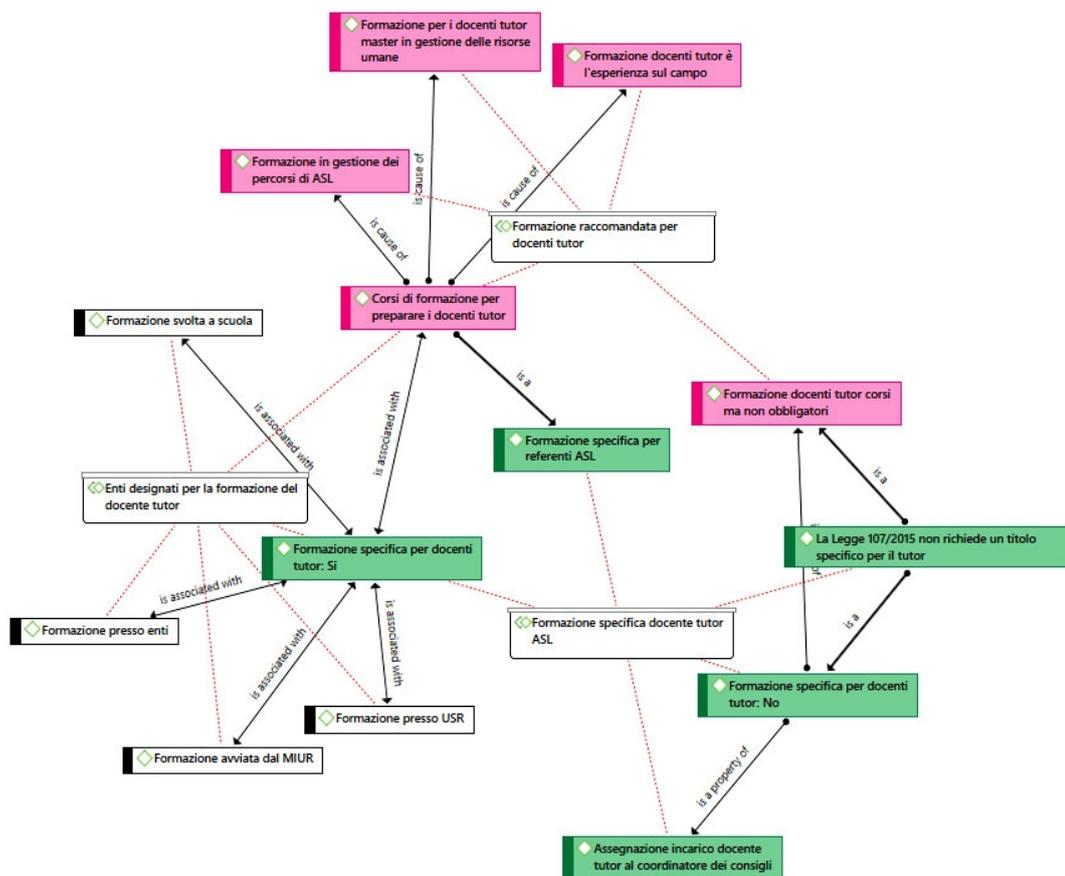
Search Quotations

ID	Name	Start	End
1:30	La formazione raccomandata potrebbe essere una formazione fatta presso...	8100	8754
1:64	Si X No Si certo perché c'è una graduatoria e una delle voci è l'espe...	24219	24345
1:91	Si X No	36362	36369
1:92	È stata fatta. La centralità dei consigli di classe con ASL presso l'U...	36372	36463
1:122	Si X No	45412	45420
1:142	Si X No	51838	51845
1:143	Incontri di formazione organizzati a livello locale, a livello provinc...	51925	53024
1:145	Ufficio scolastico regionale	53078	53105
2:14	C: V M...	11501	11509

Term Quotations 74 Scope Quotations 0

Ad esito della prima analisi sui dati rilevati dalle *Query Tool* di codici (*Codes*) e categorie (*Code Groups*) sono state riscontrate correlazioni significative (*Network*) per l'Area Formazione indagata come mostra la seguente figura (Fig. 2.11).

Fig. 2.11 Network “Formazione docenti tutor ASL”



Il grafico mostra come i docenti, che svolgono la funzione di tutor dell'Alternanza Scuola Lavoro, ritengono necessaria la formazione specifica, anche se la Legge 107/2015 non ne specifica l'obbligo. Infatti, la formazione per i docenti tutor è prevista ma non è obbligatoria. I corsi di formazione erogati, con argomento principale la gestione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro, sono promossi dall'Ufficio Scolastico Regionale (USR), dal MIUR, da enti pubblici e privati o offerti dalle scuole. Molti docenti vi hanno preso parte, ma tutti ritengono che la principale formazione si acquisisca attraverso la diretta esperienza sul campo.

È da evidenziare che la formazione specifica è obbligatoria per i Referenti dell'Alternanza Scuola Lavoro che hanno il compito di guida dei docenti tutor. L'assenza di specifiche disposizioni in merito al titolo e alla preparazione del tutor consente ai Dirigenti Scolastici di attribuire generalmente la funzione di tutor al docente Coordinatore dei Consigli di Classe.

Area Gestione – Network Groups Gestione ASL

La seconda area esaminata dell'intervista è afferente al *Network Groups* "Gestione ASL" che racchiude al suo interno i *Networks* "Cambiamenti dell'organizzazione didattica con l'ASL" e "Competenze del docente tutor". In particolare:

- 1° il *Network* "Cambiamenti dell'organizzazione didattica con l'ASL" contiene i *Code Groups*: Cambiamenti dell'organizzazione didattica; ASL e sistema licei; Comunicazione progetti ASL; Presenza ASL nella scuola.
- 2° il *Network* "Competenze del docente tutor" troviamo i *Code Groups*: Competenze gestionali del docente tutor; Difficoltà dei docenti tutor con tutor aziendali; Famiglia e ASL; Studenti e ASL.

La prima interrogazione (*Query Tool*) è stata eseguita sul *Code Group* "ASL e sistema licei". All'interno della categoria troviamo, come mostra la sottostante figura (Fig. 2.12), i codici (*Codes*) Percorsi di ASL per i licei con ricadute nel curriculum scolastico (*Grounded 8* e *Density 2*) e Impreparazione dei licei sull'ASL (*Grounded 6* e *Density 1*) che abbiamo posto in relazione con il codice (*Codes*) Organizzazione didattica: adattare i programmi e la didattica anche per l'acquisizione di competenze professionali (*Grounded 31* e *Density 1*), afferente al *Code Group* "Cambiamenti dell'organizzazione didattica". La *Query Tool* (interrogazione) con l'operatore booleano "or" dei tre codici ha portato all'identificazione di 43 *quotation*.

Fig. 2.12 Query Tool Percorsi di ASL per i licei con ricadute nel curriculum scolastico | Impreparazione dei licei sull'ASL | Organizzazione didattica: adattare i programmi e la didattica anche per l'acquisizione di competenze professionali

The screenshot displays the ATLASi Query Tool interface. The top menu includes File, Home, Search Project, Analyze, Import & Export, Tools & Support, and Query Tool. The main workspace is divided into several sections:

- Code Manager:** Lists search results for 'ASL e sistema licei (6)', 'Aspetti emersi dell'ASL (6)', 'Azioni di miglioramento (20)', 'Cambiamenti nell'organizzazione didattica (7)', 'Competenze gestionali del docente tutor (12)', 'Comunicazione progetti ASL (7)', 'Difficoltà dei docenti tutor con tutor aziendali (12)', 'Enti designati per la formazione del docente tutor (6)', 'Famiglia e ASL (8)', 'Formazione raccomandata per docenti tutor (5)', 'Formazione specifica docente tutor ASL (5)', 'Nodi critici dell'ASL (37)', 'Piattaforma "Alternanza Scuola Lavoro" (12)', 'Presenza ASL nella scuola (7)', and 'Punti forti dell'ASL (77)'. It also lists 'organi' and 'Codes'.
- Quotation Manager:** Shows search results for 'ASL e sistema licei (6)', 'Aspetti emersi dell'ASL (6)', 'Azioni di miglioramento (20)', 'Cambiamenti nell'organizzazione didattica (7)', 'Competenze gestionali del docente tutor (12)', 'Comunicazione progetti ASL (7)', 'Difficoltà dei docenti tutor con tutor aziendali (12)', 'Enti designati per la formazione del docente tutor (6)', 'Famiglia e ASL (8)', 'Formazione raccomandata per docenti tutor (5)', 'Formazione specifica docente tutor ASL (5)', 'Nodi critici dell'ASL (37)', 'Piattaforma "Alternanza Scuola Lavoro" (12)', 'Presenza ASL nella scuola (7)', and 'Punti forti dell'ASL (77)'. It also lists 'organi' and 'Codes'.
- Diagram:** A conceptual diagram showing three boxes: 'Percorsi di ASL per i licei con ricadute...', 'Organizzazione didattica: adattare...', and 'Impreparazione dei licei sull'ASL'. Arrows point from the first two boxes to the third, indicating a flow or relationship.
- Search Results Table:** A table with columns ID, Name, Document, and Density. It lists results such as 'Le famiglie non sono molto entrati nel merito del tipo di attività, pi...', 'Abbiamo trovato maggiori difficoltà nell'intersecare la progettazione...', 'Per noi insegnanti dei tecnici-professionali non è cambiato nulla perc...', 'Innanzitutto, bisogna ricordare che dal prossimo anno i ragazzi saranh...', 'parte del tutor aziendale perché esse...', and 'Innanzitutto per un liceo proporre percorsi di alternanza in aziende s...'. The density values are 4, 1, 3, 1, 1, and 1 respectively.

L'ulteriore *Query Tool* (interrogazione) ha riguardato il codice (Codes) ASL forzata per i licei (*Grounded 3 e Density 2*) del *Codes Group* "ASL e sistema licei" relazionato con i codici (Codes) Istituti tecnici e prof. percorsi di ASL prima dell'obbligo (*Grounded 14 e Density 2*) e Istituti professionali-terza area professionalizzante (*Grounded 4 e Density 3*). L'interrogazione (*Query Tool*) con l'operatore booleano "or" ha evidenziato 21 *quotation* (Fig. 2.13).

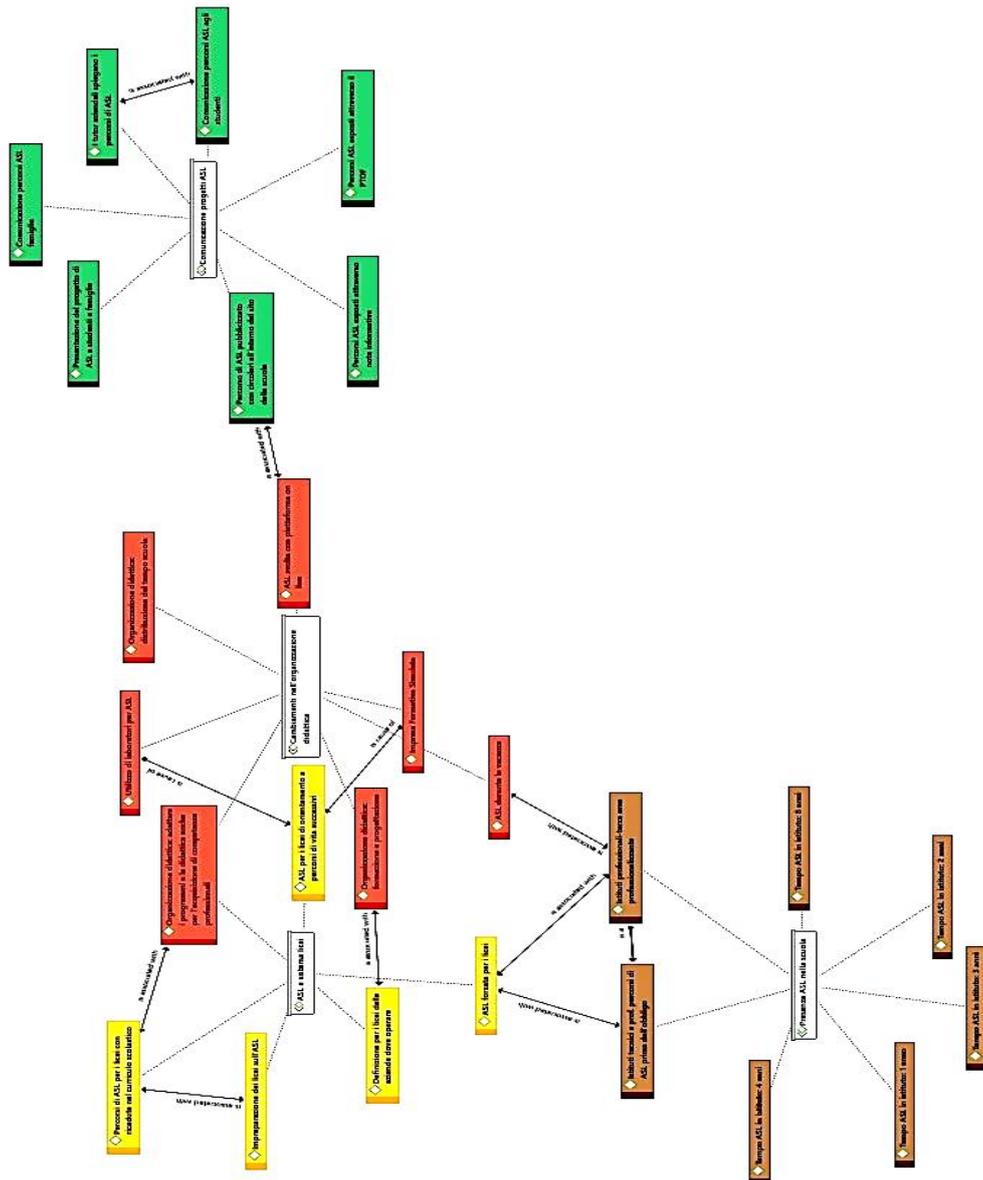
Fig. 2.13 Query Tool ASL forzata per i licei | Istituti tecnici e prof. percorsi di ASL prima dell'obbligo | Istituti professionali-terza area professionalizzante

The screenshot displays the ATLAS.ti software interface. The top menu bar includes options like File, Home, Search Project, Analyze, Import & Export, Tools & Support, and Query Tool. The toolbar contains various icons for file operations, search, and analysis. The central workspace shows a query diagram with three nodes: 'Istituti tecnici e prof. percorsi di ASL...', 'Istituti professionali-terza area...', and 'ASL forzata per i licei'. The right panel shows search results for the query 'Istituti professionali-terza area professionalizzante (4-2)'. The results table is as follows:

ID	Name	Document	Density
27	Le famiglie non sono molto entrati nel merito del tipo di attività, pi...	Interviste unite Palermo	4
3:113	È forzata l'ASL per un liceo e non sono d'accordo, invece per i profes...	Interviste unite Palermo Prov 1	1
3:142	Attualmente non abbiamo punti di forza dell'ASL, perché per i licei gli...	Interviste unite Palermo Prov 3	3

Da questo primo livello di analisi deriva il Network “Cambiamenti dell’organizzazione didattica con l’ASL” (Fig. 2.14).

Fig. 2.14 Network “Cambiamenti dell’organizzazione didattica con l’ASL”



Le correlazioni scaturite evidenziano che i docenti tutor, dall'entrata in vigore dell'obbligo dell'Alternanza Scuola Lavoro, hanno apportato modifiche ai programmi e alla didattica. Infatti, quest'ultimi sono rivisti e progettati anche in funzione delle competenze professionali da far acquisire agli studenti (codice "Organizzazione didattica: adattare i programmi e la didattica anche per l'acquisizione di competenze professionali"). Questo aspetto riguarda, in particolar modo, il sistema licei che non ha un profilo professionale ben definito come gli istituti tecnici e professionali per cui i docenti tutor e i Consigli di Classe devono creare percorsi di Alternanza Scuola Lavoro che abbiano positive ricadute nel curriculum scolastico. Quest'ultimo nodo trova una reciproca corrispondenza con "Impreparazione dei licei sull'ASL" proprio perché, come segnalato dai docenti tutor, il profilo dello studente in uscita non è definito. Peraltro, ai docenti tutor è richiesta la definizione del profilo, la ricerca e la rappresentazione degli enti ospitanti. Quindi, i docenti tutor ritengono auspicabile un cambiamento nell'organizzazione didattica attraverso una più ampia formazione specifica e un'adeguata progettazione corale, con maggior utilizzo dell'Impresa Formativa Simulata ma anche di laboratori, che possono fornire spunti di riflessione nei momenti di orientamento al lavoro per gli studenti liceali.

Lo studio ha evidenziato che già prima dell'entrata in vigore delle attuali disposizioni obbligatorie gli istituti professionali e tecnici svolgevano percorsi paralleli di Alternanza Scuola Lavoro, con tirocini svolti durante le vacanze estive tramite la terza area professionalizzante. Pertanto, l'introduzione delle attività obbligatorie non ha comportato grosse novità operative e pratiche. Al contrario, nei licei le attività pratiche rappresentavano soltanto delle opportunità da seguire, ove fosse possibile, per cui l'introduzione della disposizione obbligatoria ha comportato delle novità operative ancora poco accettate.

Infine, dalle correlazioni si evince che generalmente i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro sono pubblicizzati all'interno del sito della scuola o attraverso piattaforma on line.

L'analisi dell'Area Gestione dell'intervista semi-strutturata è completata dallo studio del secondo *Network* "Competenze del docente tutor" afferente al *Network*

Group “Gestione ASL”. Al *Network* appartengono i *Code Groups*: “Competenze gestionali del docente tutor”; “Difficoltà dei docenti tutor con tutor aziendali”; “Famiglia e ASL”; “Studenti e ASL”.

Per la definizione delle correlazioni il programma (*Query Tool*) ha operato su tre codici (Codes): Capacità di comunicazione dei docenti tutor (*Grounded* 14 e *Density* 2) del *Code Group* “Competenze gestionali del docente tutor”; il codice (Codes) Preoccupazione della famiglia per i percorsi di ASL (*Grounded* 14 e *Density* 1) del *Code Group* “Famiglia e ASL” e il codice (Codes) Relazione tra docenti e tutor aziendale (*Grounded* 7 e *Density* 2) del *Code Group* “Difficoltà dei docenti tutor con tutor aziendali”. Il *Query Tool* con l’operatore booleano “or” evidenzia la presenza di 35 *quotation* (Fig. 2.15).

Fig. 2.15 Query Tool Capacità di comunicazione dei docenti tutor | Preoccupazione della famiglia per i percorsi di ASL | Relazione tra docenti e tutor aziendale

The screenshot displays the ATLAS.ti Query Tool interface. The top menu bar includes File, Home, Search Project, Analyze, Import & Export, Tools & Support, and Scope Tool. The main workspace is divided into several sections:

- Code Manager:** Lists search code groups such as "Competenze gestionali del docente tutor (12)", "Difficoltà dei docenti tutor con tutor aziendali (12)", and "Capacità di comunicazione dei docenti tutor (18)".
- Search Code Groups:** A list of search results with colored markers (green, red, purple) and codes like [15-0], [20-0], [10-0], [2-0], [4-0], [1-1], [2-1], [29-1], [14-0], and [8-0].
- Diagram:** A conceptual diagram showing three boxes at the bottom: "Relazione tra docenti e tutor aziendali", "Preoccupazione della famiglia per...", and "Capacità di comunicazione d...". Arrows point from these boxes to a central circle containing three overlapping circles.
- Search Quotations:** A table of search results with columns for ID, Name, Document, and Density.

ID	Name	Document	Density
1:73	Difficoltà le gestisco cercando di fare capire ai colleghi come fare...	Interviste unite Agrigento	1
1:129	Le difficoltà sono legate al fatto che le aziende vogliono capire cosa...	Interviste unite Agrigento	1
1:149	Le abbiamo gestite il primo anno inventandoci le strategie per cercare...	Interviste unite Agrigento	1
2:22	Cerco di superare tutti i problemi e cerco di essere sempre in equilib...	Interviste unite Palermo	2
2:91	La comunicazione avviene a livelli diversi, perché c'è una comunicazi...	Interviste unite Palermo	3
2:179	Cerchiamo, insieme al preside, di incontrare tutte le aziende senza mo...	Interviste unite Palermo	1
2:197	Abbiamo cercato di gestire le difficoltà attraverso il colloquio con i...	Interviste unite Palermo	1
2:230	Il punto forte è il ragazzo. Deve essere lui. Se lui funziona bene, fu...	Interviste unite Palermo	3

The interface also includes various toolbars for navigation and analysis, such as "Query Tool" and "Scope Tool".

Un'altra interrogazione (*Query Tool*) ha riguardato la correlazione tra i *Code Groups* "Competenze gestionali del docente tutor"; "Difficoltà dei docenti tutor con tutor aziendali"; "Famiglia e ASL"; "Studenti e ASL", rilevando 224 *quotation* (Fig. 2.16). La scelta di correlazionale i *Codes Groups* piuttosto che i singoli codici è dettata dalla numerosità e varietà – non influente ai fini elaborativi - dei dati da collegare (ad esempio sono diversificate le difficoltà che i docenti tutor hanno con gli studenti durante i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro). Inoltre, in tema il docente tutor non trova nessuna difficoltà nel relazionarsi con il tutor aziendale (*Grounded 47 e Density 2*) e le famiglie giudicano positivamente i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro (*Grounded 15 e Density 0*). Pertanto, si è preferito evidenziare direttamente la correlazione all'interno della rete concettuale del *Network*.

Fig. 2.16 Query Tool Competenze gestionali del docente tutor | Difficoltà dei docenti tutor con tutor aziendali | Famiglia e ASL | Studenti e ASL

The screenshot displays the ATLAS.ti Query Tool interface. The top menu bar includes File, Home, Search Project, Analyze, Import & Export, Tools & Support, and Scope Tool. The main workspace is divided into several sections:

- Code Groups:** A list of search terms with their respective counts, such as "Competenze gestionali del docente tutor (12)", "Difficoltà dei docenti tutor con tutor aziendali (12)", and "Studenti e ASL (32)".
- Conceptual Map:** A central diagram showing the relationships between the search terms. The terms "Famiglia e ASL", "Studenti e ASL", and "Competenze gestionali del docente..." are connected to a central node "Difficoltà dei docenti tutor con tuto...".
- Search Results:** A table of search quotations with columns for ID, Name, Document, and Density. The results include phrases like "Questa difficoltà le gestiamo con la capacità relazionale, cerchiamo d..." and "Fino ad ora problemi non ne abbiamo incontrato visto abbiamo avuto co...".

The interface also features various toolbars for navigation and analysis, such as "Query Tool" and "Proximity Operators".

La rete concettuale *Network* “Competenze del docente tutor” (Fig. 2.17), costruita con le precedenti *Query Tool*, evidenzia come gli studenti non dimostrano tutti lo stesso interesse nei confronti della nuova metodologia Alternanza Scuola Lavoro. Infatti, i docenti tutor segnalano l’assenza degli studenti durante i percorsi; la difficoltà per gli studenti pendolari di svolgere il periodo di Alternanza durante le ore pomeridiane; le lamentele degli studenti sull’eccessivo carico di lavoro per la mancanza di un metodo di studio adeguato; la contenuta maturità di alcuni studenti.

In diversi casi l’azione delle famiglie si concretizza nella protezione dei figli (studenti) che, sostenuti dai genitori, manifestano aperta resistenza contro la metodologia. In argomento, i docenti tutor evidenziano che in precedenza (prima dell’obbligo) solo gli studenti motivati svolgevano percorsi di Alternanza Scuola Lavoro, rendendo proficuo l’impegno profuso. Dalle correlazioni emerge l’impegno profuso dai docenti tutor che, utilizzando le proprie competenze motivazionali e di conciliazione, riescono a risolvere molte delle varie problematiche, creando gli opportuni presupposti per far svolgere bene e serenamente l’attività di Alternanza Scuola Lavoro agli studenti.

Ulteriore aspetto negativo segnalato riguarda la preoccupazione delle famiglie che i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro possano sottrarre tempo al normale svolgimento delle lezioni. In questo caso è la competenza di comunicazione del docente tutor che tranquillizza i genitori che molto lentamente stanno modificando il proprio atteggiamento, inizialmente contrario, in favorevole all’Alternanza, ritenendola sempre più spesso un’opportunità per l’orientamento al lavoro degli studenti.

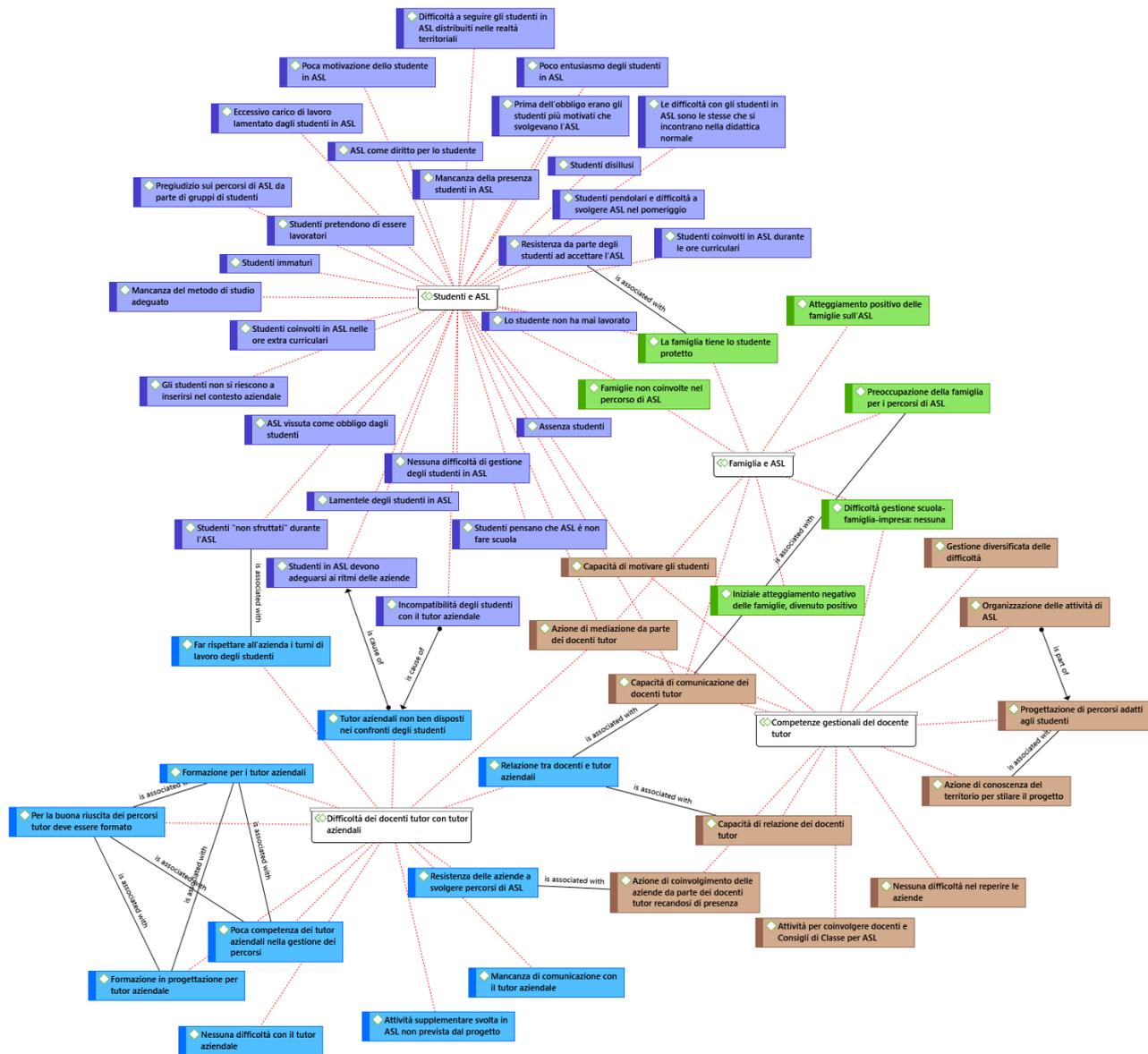
La competenza di comunicazione del docente tutor è manifestata anche nei rapporti con i tutor aziendali. I docenti riferiscono la buona comunicazione tra scuola e azienda. Segnalano, altresì, la contenuta preparazione, non supportata da alcuna formazione specifica ricevuta, dei tutor aziendali che spesso, nella gestione dei percorsi, considerano gli studenti dei lavoratori e non risorse in formazione.

Altra competenza del docente tutor evidenziata dalle correlazioni riguarda la necessaria azione di coinvolgimento delle aziende nel periodo antecedente l’inizio dei percorsi, che si concretizza negli incontri con l’ente ospitante, per superare la

resistenza esistente nei confronti dell'Alternanza Scuola Lavoro. Ciò conferma che la metodologia non è considerata un'attività che consenta di formare gratuitamente futuri lavoratori.

Dallo studio delle correlazioni rileviamo ulteriori due competenze del docente tutor: quella di progettazione e quella di organizzazione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro, che devono essere coerenti con il curriculum scolastico e contestualizzati nel territorio di riferimento, sviluppando la capacità di coinvolgimento dei docenti del Consiglio di Classe, che devono supportare coralmemente l'Alternanza Scuola Lavoro.

Fig. 2.17 Network "Competenze del docente tutor"



Area Valutazione – Network Groups Valutazione ASL

L'area Valutazione è stata analizzata all'interno del *Network Group* “Valutazione ASL”. Quest'ultimo comprende il *Network* “Valutazione” con i *Code Groups*: “Strumenti a supporto dei percorsi dell'ASL”; “Piattaforma “Alternanza Scuola Lavoro”; “Valutazione percorsi ASL”.

Rispetto alle altre Aree e *Network Groups*, precedentemente studiati con i due livelli di analisi (*Query Tool* e *Network*), in questo caso, l'analisi dei dati ha riguardato solo il *Network* e la rete di correlazioni emerse.

La figura (Fig. 2.18) rappresenta il *Network* “Valutazione”. Le correlazioni dimostrano come i docenti tutor per lo svolgimento dei percorsi dell'Alternanza Scuola Lavoro utilizzino strumenti a supporto ripresi dai modelli proposti dal MIUR nella Guida “Attività di Alternanza Scuola Lavoro. Guida Operativa per la Scuola” del 2015. Infatti, all'interno della Guida, si trova la modulistica di riferimento per la redazione del progetto di Alternanza Scuola Lavoro, per la stipula della convenzione tra scuola e ente ospitante, per la stesura del Patto Formativo tra scuola, ente ospitante, studente e famiglia e per la compilazione di schede di valutazione sia da parte dello studente che dell'ente ospitante.

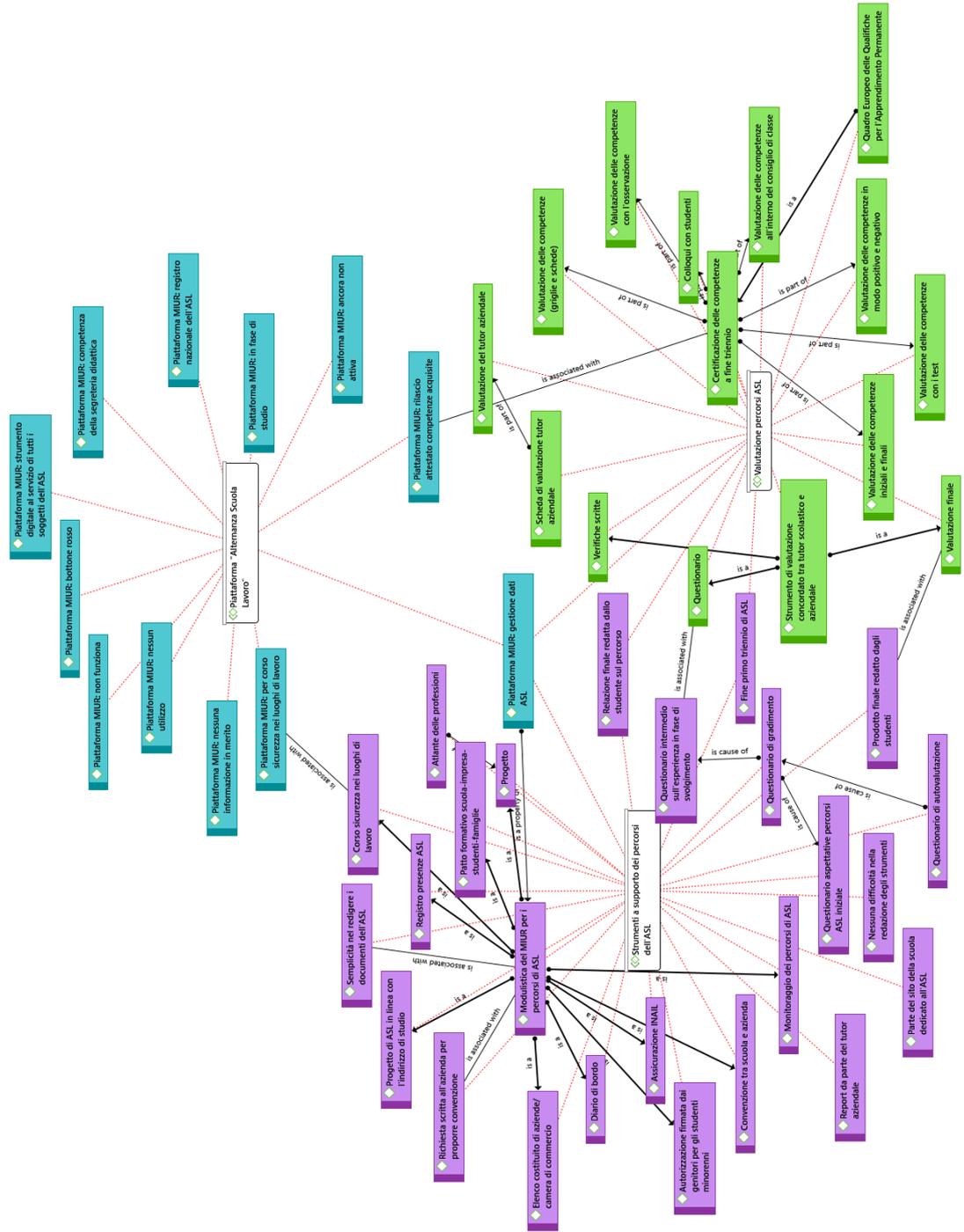
Inoltre, nella Guida sono indicati alle scuole e ai docenti tutor i criteri e i suggerimenti per la realizzazione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro. Infatti, viene richiamata l'attenzione sulla progettazione del percorso in linea con il curriculum scolastico, sulla realizzazione della formazione sulla Sicurezza nei Luoghi di Lavoro (D. L. 81/2008 e successive modifiche e integrazioni), sulla stipula di assicurazioni INAIL per gli studenti in Alternanza, sulla possibilità di identificare, selezionare e contattare i potenziali enti ospitanti attraverso la Camera di Commercio. Ancora, tra gli strumenti di valutazione da utilizzare durante i percorsi, sono segnalati il diario di bordo, le schede di osservazione, il registro delle presenze, i monitoraggi delle attività svolte, il report da parte del tutor aziendale e la creazione di un prodotto finale da parte dello studente.

Tra gli strumenti di valutazione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro particolare attenzione è attribuita ai questionari: iniziale, sulle aspettative dei

percorsi; intermedio, sull'esperienza in fase di svolgimento; finale, redatto dallo studente per autovalutazione del percorso svolto.

Altri strumenti di valutazione delle competenze acquisite sono i test, i colloqui orali e le griglie di valutazione. Questi strumenti sono concordati con i tutor aziendali per il rilascio del certificato delle competenze in linea con il Quadro Europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente.

Fig. 2.18 Network “Valutazione”



Dallo studio delle correlazioni rileviamo che l'utilizzo della Guida (MIUR, 2015) sta lentamente lasciando il posto alla Piattaforma Alternanza Scuola Lavoro del MIUR, introdotta nel dicembre 2017.

A tal proposito i docenti tutor dichiarano che, nonostante la lenta messa a regime, essa potrebbe certamente diventare un utile strumento per tutte le figure coinvolte nell'Alternanza Scuola Lavoro: scuola, studenti-famiglie, enti ospitanti.

Infatti, la Piattaforma offre strumenti per la produzione e gestione dei documenti dell'Alternanza Scuola Lavoro, la possibilità di collegarsi con le aziende attraverso il Registro Nazionale dell'Alternanza Scuola Lavoro e di procedere alla valutazione delle competenze con il rilascio di un attestato finale. Gli studenti possono utilizzare la Piattaforma per svolgere la formazione di Sicurezza sui Luoghi di Lavoro e la possibilità, attraverso il “bottono rosso”, di segnalare criticità e problematiche insorte durante i percorsi.

Area delle caratteristiche – Network Group “Caratteristiche ASL”

L'ultima analisi riguarda l'Area delle Caratteristiche dell'Alternanza Scuola Lavoro e il *Network Group* “Caratteristiche ASL”. Quest'ultimo racchiude il *Network* “Caratteristiche dell'ASL” con i *Code Groups*: Nodi critici dell'ASL; Azioni di miglioramento; Aspetti emersi dell'ASL; Punti forti dell'ASL. Per la sua definizione si è realizzata un'interrogazione (*Query Tool*) con l'operatore booleano “or” dei codici (*Codes*) Coinvolgimento dei consigli di classe per la creazione dei percorsi (*Grounded* 19 e *Density* 4) del *Code Group* “Azioni di miglioramento” e ASL è una metodologia didattica (*Grounded* 8 e *Density* 4) del *Code Group* “Aspetti emersi dell'ASL”: la citata query che ha evidenziato 27 *quotation* (Fig. 2.19).

Fig. 2.19 Query Tool Coinvolgimento dei consigli di classe per la creazione dei percorsi | ASL è una metodologia didattica

The screenshot displays the ATLASi Query Tool interface. The top menu bar includes File, Home, Search Project, Analyze, Import & Export, Tools & Support, Query Tool, and Scope Tool. The main workspace is divided into several sections:

- Code Groups:** A list of terms with counts, such as "ASL e sistema licei (6)", "Aspetti emersi dell'ASL (6)", "Azioni di miglioramento (20)", "Cambiamenti nell'organizzazione didattica (7)", "Competenze gestionali dei docente tutor (12)", "Comunicazione progetti ASL (7)", "Difficoltà dei docenti tutor con tutor aziendali (12)", "Enti designati per la formazione dei docente tutor (6)", "Famiglia e ASL (8)", "Formazione raccomandata per docenti tutor (5)", "Formazione specifica docente tutor ASL (5)", "Nodi critici dell'ASL (37)", "Piattaforma "Alternanza Scuola Lavoro" (12)", "Presenza ASL nella scuola (7)", and "Punti forti dell'ASI (77)".
- Search Results:** A list of terms with counts, including "L'ASL è una metodologia didattica (8-4)", "Metodologia in fase di sviluppo (1-1)", and "Punti forti: metodologia didattica interessante (3-0)".
- Search Quotations Table:** A table with columns for ID, Name, Document, and Density. It lists several quotations related to the search term "L'ASL è una metodologia didattica".

The Search Quotations table data is as follows:

ID	Name	Document	Density
1:79	Un'altra cosa che tengo a mettere in evidenza perché sempre si tende a...	Interviste unite Agrigento	1
1:162	O probabilmente ci vorrebbe un equippe di docenti con questo incarico f...	Interviste unite Agrigento	1
2:18	Questo è punto di debolezza, perché la maggior parte dei consigli di c...	Interviste unite Palermo	3
2:85	Una parte dell'orario curriculare è destinato ad un azione metodologic...	Interviste unite Palermo	2
2:127	Partirà dall'anno prossimo, tra l'altro nel 2018 partirà un'ulteriore...	Interviste unite Palermo	1
2:147	No, non ci sono state delle grandi difficoltà. Noi ci siamo attrezzati...	Interviste unite Palermo	3
2:228	Avviene con il percorso dei tre anni e le competenze vengono acquisite...	Interviste unite Palermo	2
2:236	Sarebbe dovuta essere più accettata da tutti i contesti dei consigli d...	Interviste unite Palermo	2

Un'ulteriore interrogazione (*Query Tool*), con l'operatore booleano "or", ha riguardato i codici (*Codes*) Presenza di poche realtà aziendali sul territorio (*Grounded 35 e Density 2*), Numero elevato di studenti in ASL (*Grounded 22 e Density 3*) e Poca disponibilità da parte delle aziende a svolgere percorsi di ASL (*Grounded 16 e Density 4*) con 61 *quotation* (Fig. 2.20).

Fig. 2.20 Query Tool Presenza di poche realtà aziendali sul territorio | Numero elevato di studenti in ASL | Poca disponibilità da parte delle aziende a svolgere percorsi di ASL

Studio interviste italiane 7/10 - ATLAS.ti

File Home Search Project Analyze Import & Export Tools & Support Query Tool Scope Tool

Save Smart Code Edit Add Delete Change Operator OR AND ONE NOT OF Swap

Code Manager Query Tool

Code Groups

- ASL e sistema licei (6)
- Aspetti emersi dell'ASL (6)
- Azioni di miglioramento (20)
- Cambiamenti nell'organizzazione didattica (7)
- Competenze gestionali del docente tutor (12)
- Comunicazione progetti ASL (7)
- Difficoltà dei docenti tutor con tutor aziendali (12)
- Enti designati per la formazione del docente tutor (6)
- Famiglia e ASL (8)
- Formazione raccomandata per docenti tutor (5)
- Formazione specifica docente tutor ASL (5)
- Nodi critici dell'ASL (37)
- Piattaforma "Alternanza Scuola Lavoro" (12)
- Presenza ASL nella scuola (7)
- Punti forti dell'ASL (77)

Codes

- Poca competenza dei tutor aziendali nella gestione dei percorsi (2-2)
- Poca disponibilità da parte delle aziende a svolgere percorsi di ASL (16)
- Poca disponibilità della P.A. per i percorsi di ASL (1-0)
- Poca motivazione dello studente in ASL (3-0)

Term

Scope: Entire Project

Term: Presenza di poche realtà aziendali sul territorio | Poca disponibilità da parte delle aziende a svolgere percorsi di ASL | Numer...

◆ Presenza di poche realtà aziendali su...

◆ Poca disponibilità da parte delle...

◆ Numero elevato di studenti in f

Search Quotations

ID	Name	Document	Density
1:8	Esistono poche realtà lavorative e non tutti sono disponibili a fare A...	Interviste unite Agrigento	1
1:9	e non tutti sono disponibili a fare ASL con le scuole	Interviste unite Agrigento	1
1:35	I rapporti più difficili sono sicuramente con le imprese, in primo luob...	Interviste unite Agrigento	1
1:36	oltre al fatto che la difficoltà sta nel trovare imprese disposte e ch...	Interviste unite Agrigento	1
1:70	L'impresa almeno a Licata, assolutamente sorda, se no qualche caso ec...	Interviste unite Agrigento	1
1:75	Le informazioni le ricavo facilmente il problema è avere l'ok da parte...	Interviste unite Agrigento	1
1:94	La difficoltà sta in pratica nel reperire le aziende ospitanti special...	Interviste unite Agrigento	1
1:111	Fino ad ora non ho riscontrato nessun problema per quanto riguarda le...	Interviste unite Agrigento	1

Term Quotations 61 Scope Quotations: 0

Queste due interrogazioni hanno costituito la base del *Network* “Caratteristiche dell’ASL” con la creazione della seguente rete concettuale (Fig. 2.21) che evidenzia come l’Alternanza Scuola Lavoro è considerata dai docenti tutor una metodologia didattica in via di sviluppo, che prevede la creazione di percorsi personalizzati, con il coinvolgimento sinergico dei Consigli di Classe e degli enti ospitanti.

Le correlazioni indicano, altresì, i punti forti dell’Alternanza Scuola Lavoro identificati dai docenti tutor: tra questi spicca la comprensione della realtà lavorativa, con norme etiche e culturali, che gli studenti sviluppano vivendo all’interno delle strutture dell’ente ospitante.

Questo periodo, per i docenti tutor, rappresenta un valido momento di formazione perché lo studente comprende le problematiche del mondo del lavoro e le sue regole. Altro aspetto riguarda l’azione di orientamento al lavoro utile per le future scelte professionali degli studenti che i percorsi svolgono. Ed ancora, la metodologia diventa un ottimo momento didattico grazie alla modalità di apprendimento con attività concrete, riducendo il gap tra teoria e pratica. Infine, l’Alternanza Scuola Lavoro è un elemento motivazionale per lo studente rispetto all’impegno scolastico.

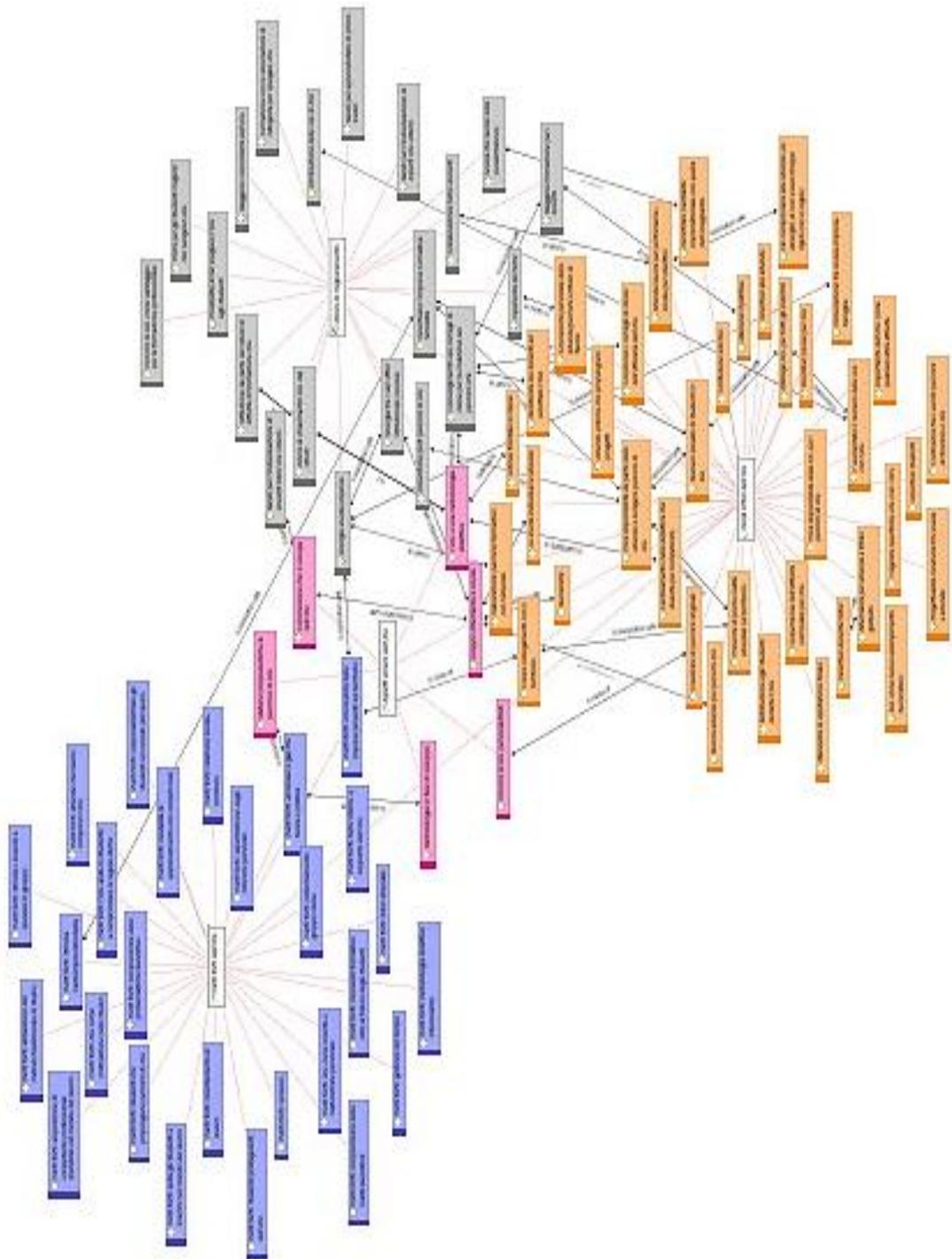
Oltre gli aspetti positivi i docenti tutor hanno segnalato diverse negatività attualmente presenti nella metodologia. L’aspetto più critico è la carenza di adeguate, sia in quantità che qualità, realtà aziendali sul territorio. La problematica è conseguenza della situazione economica in cui versano, in questo momento, i territori delle province siciliane di Palermo, Trapani, Agrigento e Caltanissetta coinvolte nelle interviste per la nostra ricerca. Inversamente proporzionale alla mancanza di realtà aziendali è il cospicuo numero degli studenti in Alternanza Scuola Lavoro. L’elevato rapporto tra studenti e aziende ospitanti è sintomatico della difficoltà, da parte dei docenti tutor, di trovare enti disponibili ad accogliere un numero consistente di studenti per lo svolgimento dei percorsi. La conseguenza è una separazione tra realtà scolastica e impresa che viceversa l’Alternanza vorrebbe favorire. La possibile azione di miglioramento è stata identificata nell’incentivazione dell’Impresa Formativa Simulata; si tratta di un’azienda

virtuale organizzata dagli studenti che potrebbe aiutare a superare le problematiche numeriche sopra descritte, favorendo nel contempo l'autoimprenditorialità.

Ulteriore criticità segnalata riguarda la resistenza da parte dei docenti e dei Consigli di Classe di accettare la metodologia Alternanza Scuola Lavoro. In questo caso l'azione di miglioramento proposta è un maggior coinvolgimento dei Consigli di Classe per la creazione dei percorsi con l'ausilio ed il supporto dei tutor ANPAL (l'Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro) nonché l'erogazione di un'adeguata formazione.

Infine, i docenti tutor indicano, come ulteriori elementi di criticità, alcuni aspetti, non modificabili, che riguardano la Legge 107/2015, quali l'obbligo per tutti gli indirizzi (licei, istituti tecnici e professionali) di realizzare percorsi di Alternanza Scuola Lavoro; la gratuità dell'azione delle aziende; l'assenza di flessibilità del numero delle ore (definite troppe o , in alcuni casi, insufficienti) di Alternanza; la mancanza o la carenza di incentivi alle scuole, agli studenti e ai tutor aziendali per l'impegno profuso.

Fig. 2.21 Network “Caratteristiche dell’ASL”



2.6 Analisi delle interviste semi-strutturate spagnole con ATLAS.ti

Ultimato lo studio delle interviste italiane con il programma ATLAS.ti, abbiamo analizzato le 9 interviste spagnole somministrate ai docenti tutor e agli orientatori della Formación Profesional Básica e del Módulo Formación en Centros de Trabajo, al fine di definire elementi utili per la redazione del Questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro da somministrare ai docenti italiani. Lo studio delle interviste semi-strutturate ha seguito, anche in questo caso, gli step di analisi descritti da Green et al. (2007).

All'analisi è stato applicato il medesimo procedimento delle interviste italiane. Pertanto, dopo aver creato l'Unità Ermeneutica (*HU, Hermeneutic*) e aver assegnato le 9 interviste, abbiamo iniziato il processo di codifica, che ha portato alla creazione di 62 codici (*Codes*), sia di tipo ex novo (*Open Coding*) che afferente alla lista dei codici (*List Coding*) già definiti. Quindi, a ciascuno dei 62 codici (*Codes*) è stato attribuito un colore. Questo passaggio ha consentito di visualizzarli con immediatezza e di riunirli in 10 *Code Groups* (categorie), come mostrato nella figura sottostante (Fig. 2.22) e nel *Report Code Group Manager* (Tab. 2.5).

Fig. 2.21 Schermata del programma ATLAS.ti che riunisce *Code Groups* e *Codes*

The screenshot displays the ATLAS.ti 'Code Manager' interface. The main window is titled 'Interviste spagnole - ATLAS.ti' and contains several panes:

- Code Groups:** A table showing the following data:

Name	Grounded	Density	Groups	Created
Aspetti del Modulo FCT (3)	3	0	[Aspetti del Modulo FCT] [Problematiche del Modulo FCT]	Chi
Attività di sensibilizzazione al Modulo FCT (5)	10	3	[Aspetti del Modulo FCT]	Chi
Comunicazione tutor scolastico (7)	6	1	[Aspetti del Modulo FCT]	Chi
- Search Codes:** A list of codes with a search filter: 'Show codes in group Aspetti del Modulo FCT'. The list includes:
 - ◊ Livello base di conoscenze professionali nella FPB
 - ◊ Nessuna gratificazione per le aziende che svolgono la FCT
 - ◊ Obbligo della FCT
- Comment:** A text area containing the message: 'Zero or multiple items selected'.

At the bottom of the window, a status bar indicates '62 codes' and '3 filtered codes'.

Tab. 2.5 Report Code Group Manager

Document Group	Code: aspetti del Modulo Módulo Formación en Centros de Trabajo
Aspetti del Modulo FCT	<ol style="list-style-type: none"> 1. Livello base di conoscenze professionali nella FPB 2. Nessuna gratificazione per le aziende che svolgono la FCT 3. Obbligo della FCT
	Code: comunicazione
Comunicazione tutor scolastico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Con il tutor aziendale di presenza 2. Con il tutor aziendale per posta elettronica 3. Con il tutor aziendale per telefono 4. Con la famiglia 5. Con studenti 6. Integrata tra tutor scolastico e tutor aziendale
	Code: strumenti
Strumenti Modulo FCT	<ol style="list-style-type: none"> 1. Calendario per la realizzazione della FCT 2. Cartella individuale di monitoraggio e valutazione 3. Convenzione centro educativo-centro de trabajo 4. Impegno in materia di riservatezza 5. Patto degli studenti 6. Piattaforma CICERON per la gestione della FCT 7. Polizza assicurativa degli studenti 8. Progetto formativo 9. Programmazione della FCT 10. Registro presenze
	Code: pratica del Módulo Formación en Centros de Trabajo
Pratica studenti nel Modulo FCT	<ol style="list-style-type: none"> 1. Azioni svolte dagli studenti
	Code: attività di sensibilizzazione

Attività di sensibilizzazione al Modulo FCT	<ol style="list-style-type: none"> 1. Con l'azienda 2. Per gli studenti attraverso incontro con impresa 3. Per la FCT attraverso il tutoraggio per la famiglia 4. Studenti con la giornata di tutoraggio 5. Nessuna sensibilizzazione dell'impresa
	Code: punti forti
Punti forti del Modulo FCT	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aziende molto contente dei percorsi di FCT 2. FCT come orientamento 3. FCT come percorso professionalizzante per le aziende 4. FCT come premio 5. FCT come progresso per gli studenti 6. Gli studenti si adattano alle realtà aziendali 7. Imprese contente della FCT 8. Nessun problema dei docenti di FPB con la FCT 9. Primo contatto degli studenti con il mondo del lavoro 10. Studenti in FCT migliorano nei risultati scolastici 11. Studenti motivati 12. Valorizzazione positiva della FCT da parte delle famiglie 13. Valutazione positiva della FCT
	Code: strumenti di valutazione
Valutazione Modulo FCT	<ol style="list-style-type: none"> 1. Questionario di valutazione finale dell'azienda di FCT 2. Questionario di valutazione finale dello studente in FCT 3. Relazione di valutazione del responsabile del centro de trabajo 4. Valutazione "apto" e "no apto"
	Code: nodi del Módulo Formación en Centros de Trabajo
Problematiche del Modulo FCT	<ol style="list-style-type: none"> 1. Azioni ripetitive durante la FCT 2. Difficoltà a trovare imprese per far svolgere la pratica FCT 3. Le aziende sono nella zona industriale 4. Manodopera a basso costo 5. Non tutte le aziende accettano studenti con problemi 5. Numero elevato di studenti nella FCT

	6. Problema di comunicazione con l'impresa 7. Ricambio dei docenti di FPB
	Code: problemi degli studenti della Formación Profesional Básica
Problemi degli studenti nella FPB	1. Studenti che hanno fallito la ESO 2. Studenti che non interessa lo studio 3. Studenti immaturi 4. Studenti svantaggiati socialmente
	Code: Gestione del Módulo Formación en Centros de Trabajo
Gestione del Modulo FCT	1. Buona conoscenza del profilo dello studente in uscita 2. Buona conoscenza delle realtà aziendali del territorio 3. Buona organizzazione con il tutor aziendale 4. Conoscenza personale delle aziende 5. Creazione di documenti per la FCT 6. Gestione degli studenti che non svolgono la FCT 7. Lista delle imprese 8. Ricerca aziende

L'enunciazione dei 10 *Code Groups* delle interviste semi-strutturate è di tipo *ex novo* (De Leo, Patrizi & De Gregorio, 2004): questo significa che prima abbiamo definito le categorie (*Code Groups*), scaturite dalla lettura del materiale, e a ciascuna di esse è stato assegnato un codice (*Codes*) che specificava l'aspetto rilevante del Módulo Formación en Centros de Trabajo. La sottostante figura (Fig. 2.23) mostra l'esempio della modalità di creazione del *Code Groups* (categorie) "Aspetti del Modulo FCT".

Fig. 2.23 Procedura della creazione *Code Groups* (categorie) con ATLAS.ti

The screenshot shows the ATLAS.ti 'Code Manager' interface. At the top, there is a menu bar with options: File, Home, Search Project, Analyze, Import & Export, Tools & Support, and Manage Groups. Below the menu bar, there are several tool icons and buttons: New Smart Group, New Group, Take Snapshot, Rename, Delete, Open Code Manager, Open Network, Search the Web, Excel Export, and Report.

The main area displays a table of code groups:

Name	Size	Modified by	Created	Modified
Aspetti del Modulo FCT	3	chiaravarrica	13/10/2018 10:11	04/11/2018 10:59
Attività di sensibilizzazione al Modulo FCT	5	chiaravarrica	13/10/2018 10:24	13/10/2018 10:24
Comunicazione tutor scolastico	7	chiaravarrica	13/10/2018 10:13	13/10/2018 10:29
Gestione del Modulo FCT	8	chiaravarrica	13/10/2018 11:02	13/10/2018 11:02
Pratica studenti nel Modulo FCT	8	chiaravarrica	13/10/2018 10:19	13/10/2018 10:29
Problematiche del Modulo FCT	9	chiaravarrica	13/10/2018 10:49	13/10/2018 11:09
Problemi degli studenti nella FPB	7	chiaravarrica	13/10/2018 11:00	13/10/2018 11:00
Punti forti del Modulo FCT	13	chiaravarrica	13/10/2018 10:33	13/10/2018 10:33
Strumenti Modulo FCT	10	chiaravarrica	13/10/2018 10:16	13/10/2018 10:16

Below the table, there are two sections:

Codes in group:

- Nome
- ◇ Livello base di conoscenze professionali nella FPB
- ◇ Nessuna gratificazione per le aziende che svolgono la FCT
- ◇ Obbligo della FCT

Codes not in group:

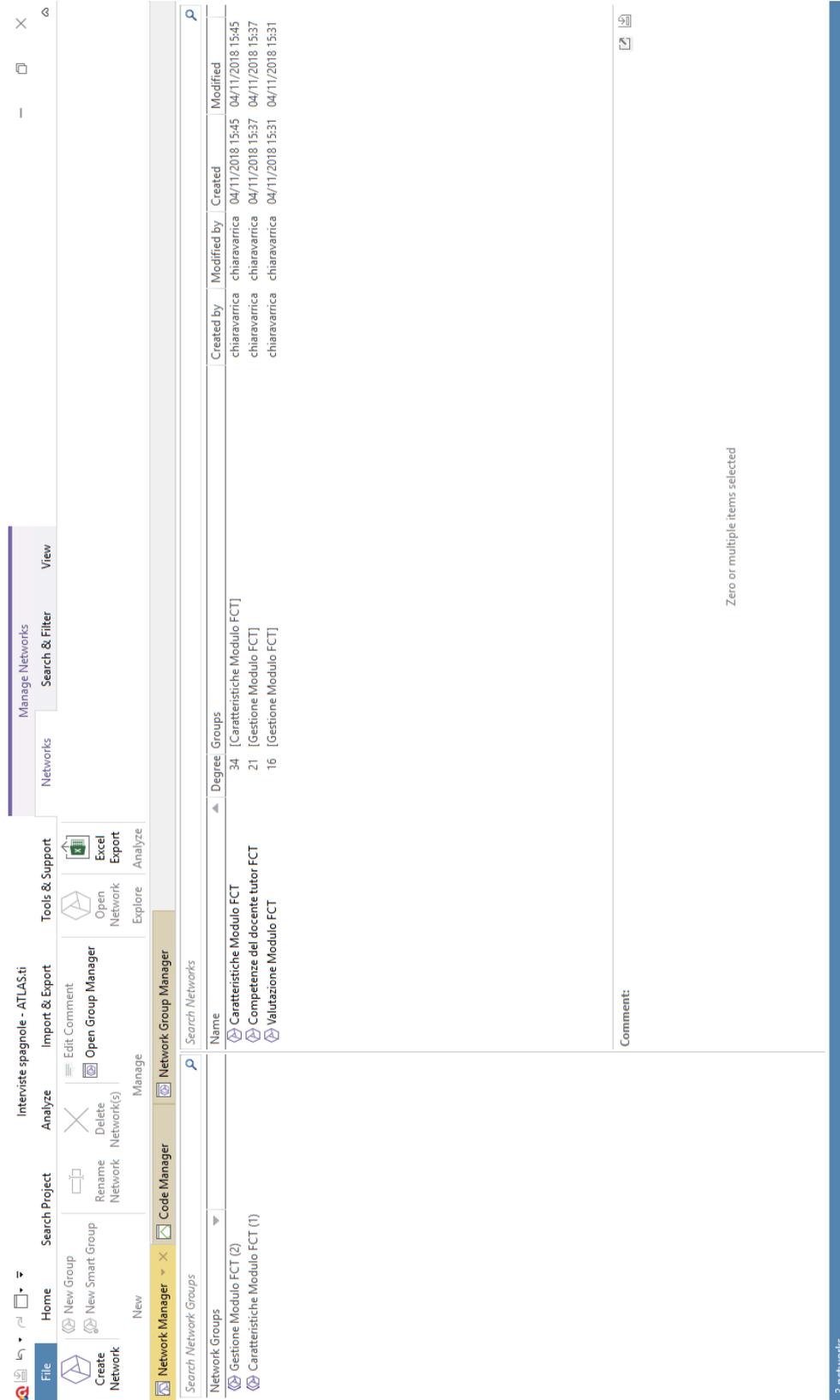
- Nome
- ◇ Attività di sensibilizzazione con l'azienda
- ◇ Attività di sensibilizzazione per gli studenti attraverso incontro con impresa
- ◇ Attività di sensibilizzazione per la FCT attraverso il tutoraggio per la famiglia
- ◇ Attività di sensibilizzazione studenti con la giornata di tutoraggio
- ◇ Aziende molto contente dei percorsi di FCT
- ◇ Azioni ripetitive durante la FCT
- ◇ Azioni svolte dagli studenti in FCT
- ◇ Buona conoscenza del profilo dello studente in uscita

At the bottom right, there is a status bar that reads '3 CODES IN GROUP 59 NOT IN GROUP'.

Ultimo livello di codifica e di analisi, secondo il modello di Strauss & Corbin (1990), corrispondente al quarto e ultimo step di analisi (Identificazione dei temi) di Green et al. (2007), è la codifica selettiva (*selective coding*). In quest'ultimo livello abbiamo correlato codici (*Codes*) e categorie (*Code Groups*) creando reti concettuali per evidenziare elementi significativi del Módulo Formación en Centros de Trabajo, al fine si trarre spunti di riflessione per la creazione del Questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro.

Quindi, nell'area *Create Network* del programma ATLAS.ti sono stati inseriti codici (*Codes*) e categorie (*Code Groups*) realizzando tre *Networks* riuniti in due *Network Groups* come mostra la sottostante figura (Fig. 2.24).

Fig. 2.24 Schermata di ATLAS.ti dell'area *Network*



La definizione dei *Networks*, o meglio, la creazione di reti concettuali che esprimono la correlazione dei codici (*Codes*) e delle categorie (*Code Groups*), è stata ottenuta specificando l'appartenenza degli elementi a una delle due aree costitutive dell'intervista semi strutturata spagnola: Area gestione del Módulo de Formación en Centros de Trabajo e Area delle caratteristiche del Módulo de Formación en Centros de Trabajo.

In particolare, il *Network* "Competenze del docente tutor FCT" contiene i *Code Groups*: Comunicazione tutor scolastico; Problemi degli studenti nella FPB; Gestione del Modulo FCT.

Il *Network* "Valutazione Modulo FCT" racchiude i *Code Groups*: Strumenti Modulo FCT; Valutazione Modulo FCT.

Infine, il *Network* "Caratteristiche del Modulo FCT" riunisce i *Code Groups*: Punti forti del Modulo FCT; Pratica studenti del Modulo FCT; Aspetti del Modulo FCT; Problematiche del Modulo FCT; Attività di sensibilizzazione al Modulo FCT.

I tre *Networks*, sopra definiti, sono stati raggruppati nei due *Network Groups*:

- Gestione Modulo FCT, che include i *Networks* "Competenze del docente tutor FCT" e "Valutazione Modulo FCT".
- Caratteristiche Modulo FCT, contiene il *Network* "Caratteristiche Modulo FCT".

2.6.1 Analisi articolata dei dati provenienti dalle interviste spagnole con ATLAS.ti

Dopo aver completato il processo di codifica (*Codes*) e la creazione di categorie (*Code Groups*), il programma ATLAS.ti fornisce la possibilità di effettuare due livelli di analisi.

Il primo livello di analisi è l'interrogazione *Query Tool* che identifica un elenco di *n*-citazioni attraverso le relazioni fra codici (*Codes*) e categorie (*Code Groups*). Il secondo livello è la creazione di reti concettuali (*Networks*) scaturite dalle correlazioni fra codici (*Codes*) e categorie (*Code Groups*).

Per lo studio delle interviste spagnole si è deciso di procedere solamente con il secondo livello di analisi perché si è ritenuto che le correlazioni scaturite dai *Networks* siano significative per l'identificazione di elementi utili alla riflessione sulla redazione del Questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro da somministrare ai docenti italiani.

Area Gestione del Módulo de Formación en Centros de Trabajo – Network Groups Gestione Modulo FCT

La prima area indagata riguarda la Gestione del Módulo de Formación en Centros de Trabajo corrispondente al *Networks Groups* “Gestione Modulo FCT”. Nello specifico, il *Networks Groups* riunisce al suo interno i *Networks* “Competenze del docente tutor FCT” e “Valutazione Modulo FCT”.

La sottostante figura (Fig. 2.25) mostra quali competenze i docenti tutor della Formación Profesional Básica hanno evidenziato nel corso delle interviste.

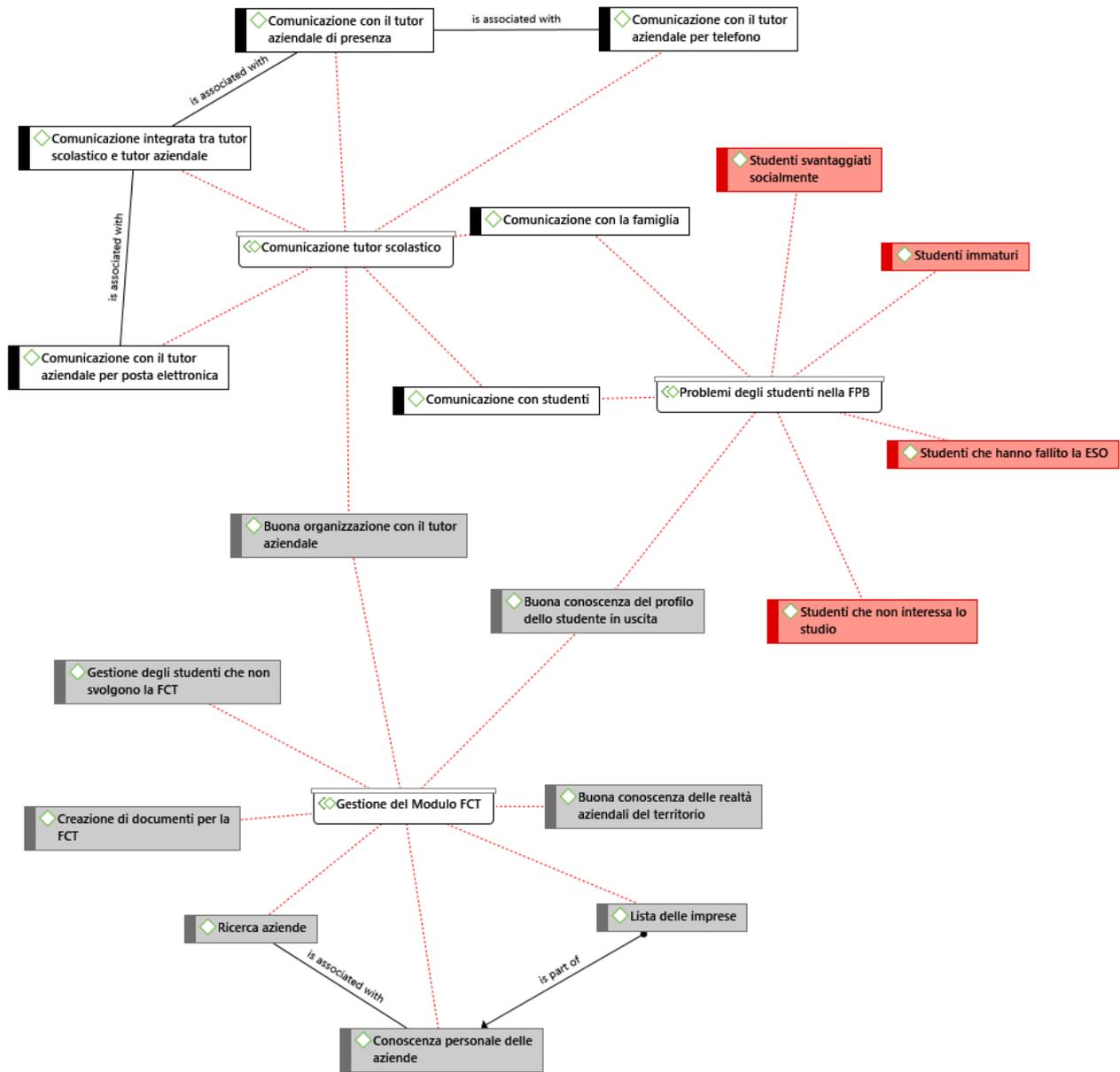
In particolare, la prima correlazione emersa fa riferimento alla gestione delle problematiche degli studenti che svolgono il percorso iniziale della Formación Profesional. Questi sono studenti che per motivi diversi (socialmente svantaggiati, per immaturità, per il contenuto interesse verso lo studio) hanno fallito il percorso “normale” della Educación Secundaria Obligatoria (ESO); l'azione dei docenti e degli orientatori è, di conseguenza, rivolta principalmente all'ascolto empatico degli studenti al fine di “tirar fuori” (educare) le competenze in loro presenti ma non manifeste e poter instaurare un proficuo rapporto con essi.

La competenza comunicativa dei docenti tutor emerge, anche, durante lo svolgimento del Módulo de Formación en Centros de Trabajo. Infatti, sia durante la fase di preparazione che di svolgimento del percorso, la comunicazione tra il docente tutor e il tutor aziendale è continua e integrata tra le diverse forme (di presenza, per telefono e per posta elettronica). In particolare, il docente tutor prima dell'inizio del percorso, visiona l'ente ospitante, incontra le figure aziendali e presenta lo studente in formazione ed il lavoro che sta svolgendo a scuola. Invece, durante il percorso comunica con il tutor aziendale per telefono o per posta elettronica; con cadenza quindicennale incontra sia il tutor aziendale che lo studente. Peraltro, la competenza comunicativa del docente tutor si manifesta

nell'azione di coinvolgimento delle famiglie da parte, anche se, come si è evidenziato, quest'ultime apprezzano il Módulo de Formación en Centros de Trabajo non solo come percorso didattico obbligatorio, ma soprattutto come reale possibilità e investimento per il futuro professionale dei figli (studenti).

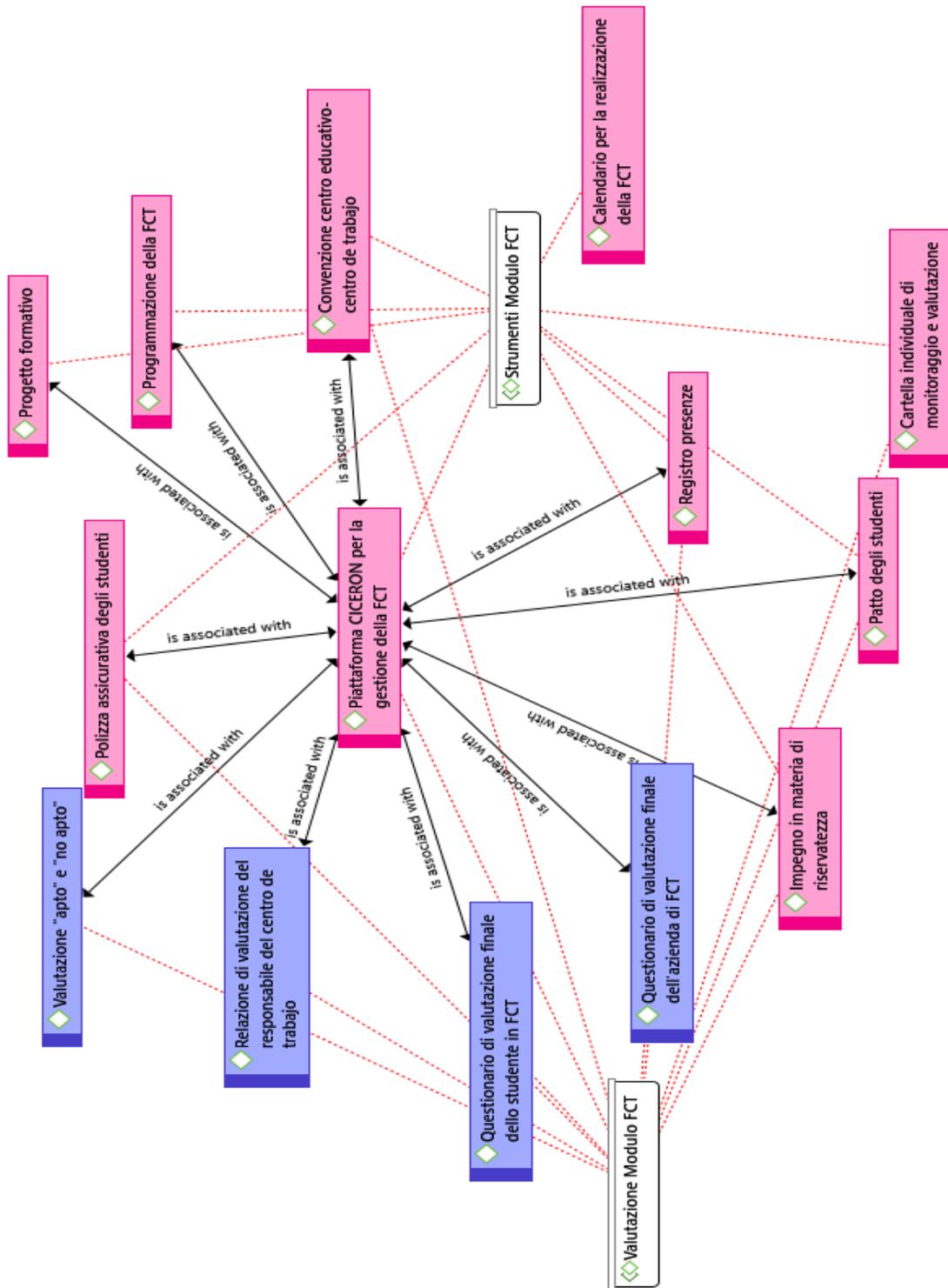
Altra competenza emersa dalle correlazioni è la competenza gestionale del Módulo de Formación en Centros de Trabajo. Quest'ultima si manifesta nella buona conoscenza (anche personale) del territorio e delle imprese o, quando necessario, nella ricerca delle stesse. Questo permette al docente tutor di progettare e organizzare, insieme al tutor aziendale, progetti idonei in linea con il profilo in uscita degli studenti. La competenza gestionale si esprime, anche, nella redazione precisa e puntale di tutti i documenti necessari alla realizzazione del Módulo de Formación en Centros de Trabajo.

Fig. 2.25 Network “Competenze del docente tutor FCT”



Il *Network* “Valutazione Modulo FCT” (Fig. 2.26) evidenzia le correlazioni inerenti alla redazione dei documenti che avviene mediante la Piattaforma CICERÓN.

Fig. 2.26 Network “Valutazione Modulo FCT”



Le citate correlazioni confermano che la Piattaforma CICERÓN rappresenta un utile strumento per i docenti tutor. Quest'ultima fornisce la modulistica rispettivamente per: redigere la convenzione tra il centro educativo e il Centro de Trabajo; realizzare il progetto formativo; stipulare la polizza assicurativa degli studenti; redigere il patto degli studenti e stilare l'impegno di riservatezza per il trattamento dei dati sensibili durante lo svolgimento del periodo in azienda; eseguire la programmazione del periodo e compilare il registro delle presenze.

La Piattaforma CICERÓN, inoltre, offre la possibilità di inserire il questionario di valutazione finale dello studente rispetto al percorso svolto, il questionario di valutazione finale del tutor aziendale e le valutazioni redatte dal Responsabile del Centro de Trabajo. La valutazione finale comprensiva di questi documenti determinerà l'esito "apto" (positivo) o "no apto" (negativo) del percorso svolto.

Area Caratteristiche del Módulo de Formación en Centros de Trabajo - Network Groups Caratteristiche Modulo FCT

La seconda area dell'intervista riguarda la rete concettuale (*Network*) "Caratteristiche Modulo FCT" che riunisce i *Code Groups*: Punti forti del Modulo FCT; Pratica studenti del Modulo FCT; Aspetti del Modulo FCT; Problematiche del Modulo FCT; Attività di sensibilizzazione al Modulo FCT.

Il *Network*, come mostra la seguente figura (Fig. 2.27), evidenzia la peculiarità principale del Módulo de Formación en Centros de Trabajo: essere per gli studenti un modulo obbligatorio per il completamento della Formación Profesional Básica.

E ancora, le correlazioni fanno risaltare che le aziende accettano gli studenti senza ricevere nessuna ricompensa, perché vedono nel Módulo de Formación en Centros de Trabajo un percorso professionalizzante, un momento utile di orientamento al lavoro grazie alla forte motivazione degli studenti e alla loro facilità di adattamento. Gli studenti, ancora, durante i percorsi spesso migliorano i risultati scolastici ritenendosi gratificati dal Módulo de Formación en Centros de Trabajo.

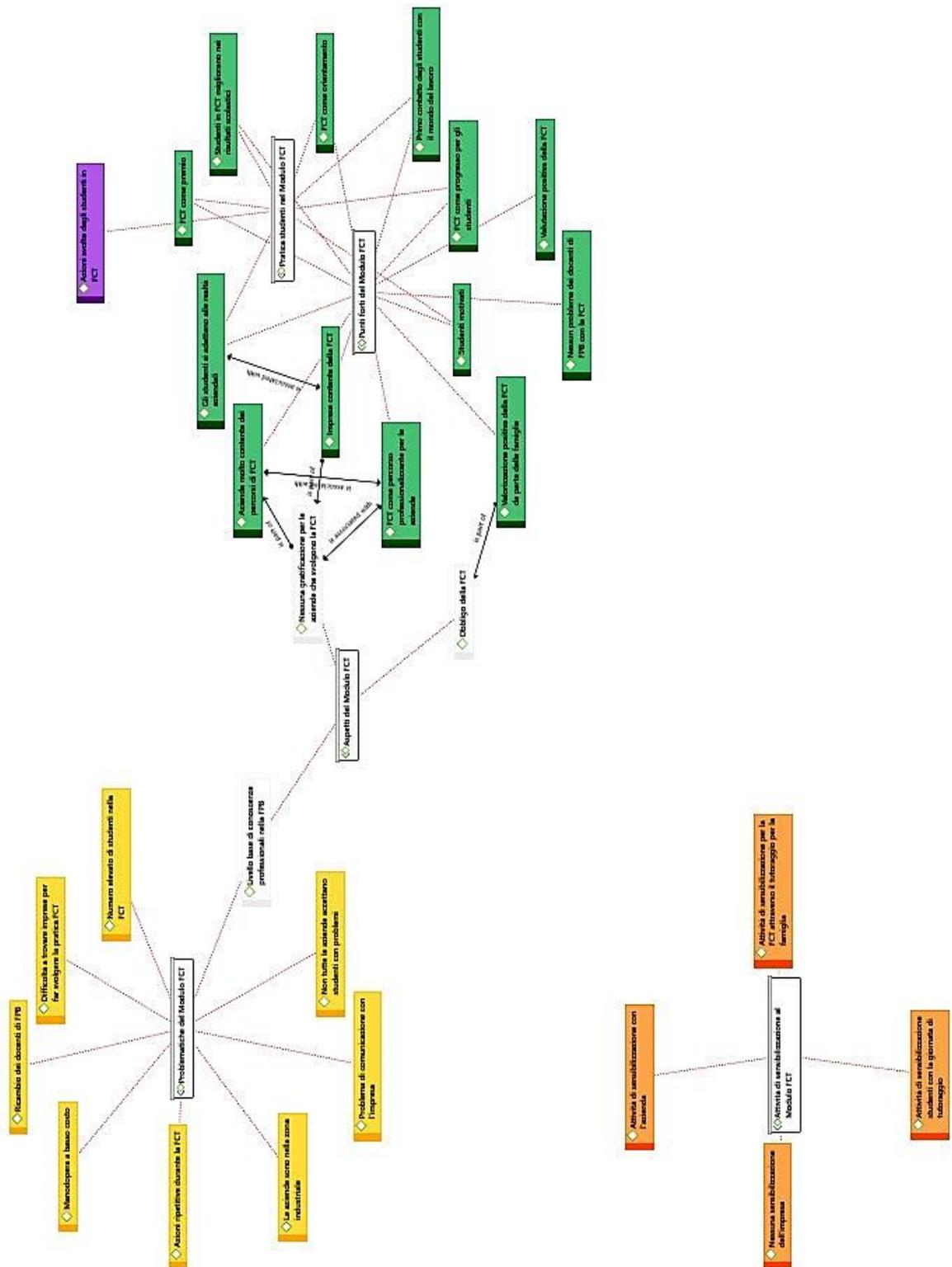
In tale contesto sono state, però, segnalate alcune rimostranze delle aziende che lamentano le conoscenze teoriche di base degli studenti, insufficienti rispetto alle competenze richieste, per cui, talvolta, sono assegnati a svolgere ripetitive mansioni

elementari. Altra criticità evidenziata è che non tutte le aziende accettano studenti con problematiche o disabilità.

Altri nodi, ancora, riguardano la gestione del numero elevato degli studenti con la conseguente difficoltà di reperire enti ospitanti dove far svolgere la pratica.

L'ultima correlazione mostra che le attività di sensibilizzazione e promozione del Módulo de Formación en Centros de Trabajo avvengono attraverso la “giornata di tutoraggio” o con la presenza a scuola dell'azienda ospitante.

Fig. 2.27 Network “Caratteristiche Modulo FCT”



2.7 Confronto dati ricavati dai processi di studio delle interviste italiane e spagnole con i programmi Open Code e ATLAS.ti

I dati ricavati attraverso l'uso dei due programmi di analisi qualitativa (Open Code e ATLAS.ti) ci ha permesso di avere una maggiore certezza sulle aree fondamentali che avrebbero dovuto caratterizzare il questionario da somministrare ai docenti tutor dell'intero paese italiano.

Di seguito riportiamo le aree comuni che sono state individuate attraverso l'analisi qualitativa, con evidenza delle motivazioni che stanno alla base della scelta operata:

- *Area Gestione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro.* In quest'area abbiamo rilevato che in entrambi i sistemi di istruzione e formazione i docenti tutor devono possedere delle competenze tra cui, in particolare, possiamo identificare quella che riguarda l'utilizzo della comunicazione per riuscire a motivare gli studenti, a mediare e a trovare soluzioni alle diverse problematiche e difficoltà che quotidianamente emergono durante le attività di pratica.

La suddetta competenza è necessaria, inoltre, sia nella relazione che si instaura con le famiglie degli studenti che con i colleghi e tutor aziendali per progettare e realizzare percorsi efficaci di Alternanza Scuola Lavoro.

Riportiamo di seguito qualche stralcio di interviste ai docenti tutor italiani e spagnoli:

“La comunicazione avviene a livelli diversi, perché c'è una comunicazione preventiva che ha natura informativa. Le attività di Alternanza Scuola Lavoro sono obbligatorie, almeno fino ad ora. Il ragazzo fa scuola, deve farla. L'assenza è sanzionata, così com'è sanzionata l'assenza in classe. La classe non è un luogo, ma è una situazione. Il tema comunicativo si risolve nella ordinarietà scolastica: quando c'è il ricevimento con le famiglie si parla anche dei problemi affrontati dal ragazzo nell'attività di Alternanza Scuola Lavoro”.

Un docente tutor spagnolo dichiara “Esiste una comunicazione integrata tra scuola, tutor scolastico e impresa. È fondamentale”.

L'aspetto gestionale dei docenti tutor si manifesta anche nella competenza progettuale. Infatti, le attività formative organizzate e pianificate devono essere in

linea con l'acquisizione delle competenze in uscita degli studenti, utilizzando le opportunità lavorative che offre il territorio di appartenenza.

A tal proposito un docente tutor italiano intervistato dichiara che “la maggior parte dei consigli di classe non collabora come dovrebbe all'alternanza. È chiaro che questo non deve essere compito solo del referente o del tutor di classe (portare avanti l'alternanza). Sono state fatte circolari che esprimono come le varie attività del progetto siano adattate alle diverse materie, soprattutto quelle di indirizzo (economia, diritto, inglese), in considerazione che tutte devono concorrere alla formazione di questi ragazzi per quanto riguarda l'alternanza”. Un altro docente evidenzia che “Partirà dall'anno prossimo (siamo nel 2018, ndr.) un'ulteriore sinergia tra l'intero consiglio di classe e i tutor aziendali. Fino al precedente anno, vi erano dei referenti a scuola che mantenevano questo rapporto con l'azienda, dall'anno prossimo sarà il consiglio di classe che sceglierà il percorso e il tutor di classe sarà il referente. Il coinvolgimento di tutto il consiglio è appunto per evitare che il percorso cada dall'alto e per molto docenti diventi difficile da gestire”. Ancora un docente tutor spagnolo afferma “Mi piace moltissimo capire il profilo dello studente, la sua personalità per trovare un'azienda adeguata”.

- *Area delle Caratteristiche dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro.* Per quel che concerne quest'area le motivazioni della scelta sono correlate all'azione di orientamento al lavoro che la metodologia offre agli studenti. A tal proposito un docente spagnolo dichiara “Alcuni studenti continuano la Formación Profesional de Grado Medio, altri no. L'esempio è uno studente che in questo momento sta facendo l'attività pratica e vuole diventare impresario”. “Gli studenti apprezzano la Formación en Centros de Trabajo perché li prepariamo ad affrontare il momento di pratica con le conoscenze teoriche che posseggono, essendo capaci di realizzare un lavoro fuori dal sistema scolastico”. Ancora, i docenti tutor italiani affermano che “È un'esperienza positiva, funge da orientamento rispetto al futuro lavorativo, ma bisognerebbe far comprendere che le conoscenze teoriche acquisite a scuola si possono spendere nel mondo del lavoro”; “Per gli studenti di quinto anno (l'Alternanza Scuola Lavoro) può essere efficace come orientamento universitario. È una grande occasione”.

Altra motivazione fa riferimento al problema del rapporto inversamente proporzionale tra alto numero di studenti da avviare a percorsi e carenza di enti ospitanti presenti sul territorio che offrono la disponibilità gratuitamente di accogliere i giovani in formazione. Uno tra i docenti spagnoli intervistati, infatti, dichiara: “Il maggior problema è trovare posti dove far svolgere il percorso di pratica”. Anche tra i docenti italiani si evidenzia lo stesso problema. Riportiamo uno stralcio di intervista: “Il punto debole (dell’Alternanza Scuola Lavoro) è nel numero perché si dovrebbero considerare il numero di studenti presenti nella scuola e inserire (nella Piattaforma Alternanza Scuola Lavoro) le aziende specifiche che permettano agli studenti di svolgere le ore di alternanza senza pregiudicare l’attività scolastica”.

- *Area Valutazione.* Le motivazioni scaturite dai due blocchi di interviste italiane e spagnole sono relazionate agli strumenti utilizzati dai docenti tutor per la gestione, realizzazione e definizione dei percorsi. Abbiamo rilevato che in entrambi i sistemi esistono piattaforme deputate alla finalità. L’argomento è presente nell’intervista di uno dei docenti tutor spagnoli “Abbiamo un programma formativo. Organizziamo tutta la formazione pratica attraverso il sistema CICERÓN collegato alla Camera di Commercio. Quando noi inseriamo i dati otteniamo il programma formativo che può essere modificato secondo le esigenze”. Anche nelle interviste ai docenti tutor italiani è evidenziato l’utilizzo, sebbene fosse nella fase di assestamento, della Piattaforma Alternanza Scuola Lavoro creata dal MIUR a dicembre 2017: “La piattaforma ASL è uscita da poco e offre un supporto operativo, ma prima non avevamo nulla. Quest’ultima fornisce schede di progettazione e di valutazione che facilitano anche i rapporti con le aziende ospitanti”.

Pertanto abbiamo deciso di chiedere ai docenti tutor italiani la percezione che hanno rispetto all’attivazione e utilizzo della piattaforma, indicando quali sono gli strumenti di osservazione e valutazione necessari per la realizzazione dei progetti di Alternanza Scuola Lavoro.

Infine si è deciso di scartare, per la stesura del Questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro l'Area Formazione per le seguenti motivazioni:

- *Area Formazione.* In quest'area abbiamo riscontrato due diversi modelli di formazione per il docente tutor dell'Alternanza Scuola Lavoro. Infatti, dalle interviste spagnole è emerso che il modello di istruzione attuale prevede che i docenti sono obbligati a svolgere la formazione specifica (come da art. 102 della Ley Orgánica del 3 maggio 2006 n. 2, de Educación). Diversamente, i docenti italiani svolgono la formazione specifica o per iniziativa personale o per la sensibilità del Dirigente Scolastico che progetta e programma momenti di formazione trasversali per i suoi docenti. Traendo spunto da questa evidenza si è pensato di far esprimere ai docenti tutor italiani la loro percezione su quale formazione fosse a loro avviso necessaria per svolgere al meglio la loro funzione nell'Alternanza Scuola Lavoro.

Cap. 3 Il Questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro

Il Questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro ha l'obiettivo di rilevare, a livello nazionale, la percezione che i docenti tutor italiani hanno rispetto all'attuale metodologia. Per perseguire l'obiettivo posto, abbiamo redatto lo strumento partendo dalle analisi delle interviste semi-strutturate italiane e spagnole elaborate con i programmi informatici Open Code e ATLAS.ti. Attraverso lo studio delle interviste italiane con ATLAS.ti abbiamo evidenziato correlazioni utili alla formulazione delle domande chiuse a risposta singola, poste per la nostra finalità, sotto forma di affermazioni sull'Alternanza Scuola Lavoro.

Si è cercato di redigere le affermazioni in forma semplice, breve e assolutamente priva di riferimenti colti o gergali. Tale scelta è stata dettata dalla necessità di contenere il tempo che i docenti avrebbero dovuto dedicare per completare il Questionario costruito su Modulo di Google Chrome, anche al fine di ricavare dati differenziati per regione (nord, centro e sud Italia).

Pertanto, la stesura del Questionario ha seguito alcune regole generali del sistema CAWI (*Computer Assisted Web Interviewing*)¹⁵⁴:

- la parte iniziale riporta l'introduzione, con una breve presentazione della ricerca, l'obiettivo da perseguire e le note riguardate la privacy, ove è assicurato l'anonimato dei docenti, dei dati raccolti e lo studio degli stessi in forma aggregata ai soli fini inerenti alla ricerca.
- Tra i diversi modelli di risposta è stata scelta la scala di valutazione. Quindi, è stata definita una scala Likert a 5 livelli, rispetto alla quale ai docenti intervistati è stato chiesto di dichiarare il grado di accordo.

Per nulla d'accordo	Poco d'accordo	Abbastanza d'accordo	D'accordo	Sempre d'accordo
1	2	3	4	5

¹⁵⁴ Il Modulo di Google Chrome è un software gratuito noto come CAWI (*Computer Assisted Web Interviewing*) con il quale si possono realizzare e gestire questionari somministrati online.

- Abbiamo redatto lo strumento prevedendo un tempo complessivo di risposta alle affermazioni del Questionario di 10-15 minuti al massimo.
- Abbiamo richiesto ai docenti di fornire le risposte a tutte le domande.

Altro elemento che abbiamo ritenuto importante è l'inserimento, nella parte iniziale, di alcune *Informazioni personali*, sempre in forma anonima, riguardanti il sesso, l'età, gli anni di docenza, l'indirizzo di studio della scuola (specificando i vari indirizzi dei licei, istituti tecnici e professionali) e, infine, la Città/paese sede della scuola.

Definita la parte delle informazioni personali, sono state redatte le affermazioni sull'Alternanza Scuola Lavoro, rispettando le Aree: 1) "Caratteristiche dell'Alternanza Scuola Lavoro"; 2) "Formazione per l'Alternanza Scuola Lavoro"; 3) "Gestione dell'Alternanza Scuola Lavoro"; 4) "Valutazione dell'Alternanza Scuola Lavoro".

Inoltre, il gruppo di affermazioni è stato ulteriormente specificato secondo i criteri individuati da Bezzi (2015, pp. 16-17) di:

- ✓ *Esaustività*. Le affermazioni poste all'interno delle aree sono l'elenco di tutti gli aspetti dell'Alternanza Scuola Lavoro.
- ✓ *Mutua esclusività*. Questa caratteristica riguarda la necessità per le categorie di risposta di non essere sovrapposte sul piano logico-semanticamente. I requisiti di esaustività e mutua esclusività sono soddisfatti nella misura in cui, come afferma Bezzi (2015, p. 16), «nessun intervistato deve trovare, insomma, che la risposta che vuole dare per descrivere la propria situazione [...] non è prevista nell'elenco».
- ✓ *Unicità del *fundamentum divisionis**, ovvero ogni affermazione dell'Alternanza Scuola Lavoro contiene proprietà relativa a quel particolare codice e categoria.

Definiti i criteri abbiamo costruito n.103 affermazioni delle quattro aree ritenute significative:

1. *Area delle caratteristiche dell'Alternanza Scuola Lavoro*. Gli item formulati sono tratti dalle riflessioni sullo studio dei dati delle interviste che attestano, ad esempio, come la metodologia possa aiutare gli studenti a

inserirsi nel mondo del lavoro, a incoraggiarli al rispetto delle regole e delle realtà lavorative e sviluppare la mentalità imprenditoriale. Altre caratteristiche riguardano, ad esempio, il coinvolgimento dei docenti appartenenti al Consiglio di classe e degli enti ospitanti per la riuscita dei percorsi attraverso la creazione di percorsi personalizzati.

2. *Area Formazione.* Le affermazioni di quest'area hanno interessato la formazione nei diversi ambiti (es. comunicazione, progettazione ecc.), anche se la Legge 107/2015 non prevede una formazione obbligatoria al docente che svolge la funzione di tutor. Infine, abbiamo posto l'attenzione sulla nomina del docente tutor dell'Alternanza da parte del Dirigente Scolastico qualora venisse meno la disponibilità da parte dei docenti.
3. *Area Gestione dell'Alternanza.* Le affermazioni hanno interessato la competenza comunicativa, relazionale, di mediazione e di motivazione. Inoltre, è stato evidenziato l'aspetto gestionale e di collaborazione tra il tutor scolastico e il tutor aziendale. Le affermazioni hanno riguardato, altresì, il coinvolgimento delle famiglie e la gestione delle problematiche degli studenti in Alternanza.
4. *Area Valutazione.* Le affermazioni hanno interessato gli strumenti utilizzati dai docenti tutor e dai tutor aziendali durante le attività di Alternanza. È posta l'attenzione, in particolare, sul supporto offerto dalla modulistica proposta nella Guida operativa del MIUR sull'Alternanza Scuola Lavoro (2015). Di conseguenza, le affermazioni riguardano le attività connesse alla definizione dei documenti prima dell'inizio dei percorsi, ai monitoraggi in itinere e alla modulistica finale per la certificazione delle competenze professionali acquisite. È stato rivolto un focus anche sulla Piattaforma dell'Alternanza Scuola Lavoro, uno strumento creato e proposto dal MIUR a dicembre 2017 che, nonostante la lenta messa a regime, si spera possa diventare un valido supporto per tutte le figure che in sinergia lavorano per l'attuazione della metodologia.

3.1 Analisi dei Questionari sull'Alternanza Scuola Lavoro con il programma SPSS

L'analisi dei 492 questionari raccolti sull'Alternanza Scuola Lavoro è stata eseguita con l'ausilio del programma SPSS ed ha avuto l'obiettivo di rilevare sul territorio italiano la percezione che i docenti tutor italiani hanno rispetto alla metodologia oggetto della ricerca.

La fase iniziale dello studio statistico ha previsto una serie di azioni preliminari, tra le quali la principale è stata la codifica dei dati ricevuti al fine di generare una matrice da esportare nell'“Editor dei Dati” del programma. L'operazione, infatti, ha richiesto «la trasformazione dei dati della ricerca in simboli idonei all'inserimento in una matrice dati ai fini delle successive elaborazioni» (Bezzi, 2015, p. 139). Abbiamo attribuito e convertito in codice numerico le risposte aperte della prima parte del Questionario (Informazioni personali) generando una tabella (Tab. 3.1) riportata nella Legenda “Questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro” ove è indicata la relazione numero – risposta.

Tab. 3.1 Legenda “Questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro”

Informazioni personali	
Sesso	[1] M [2] F
Indirizzo di studio della scuola	[1] Liceo artistico [2] Liceo classico [3] Liceo linguistico [4] Liceo musicale e coreutico [5] Liceo scientifico [6] Liceo scientifico opzione scienze applicate [7] Liceo scientifico indirizzo sportivo [8] Liceo delle scienze umane [9] Liceo delle scienze umane opzione economico-sociale [10] Istituto tecnico settore economico: Amministrazione, Finanza e marketing [11] Istituto tecnico settore economico: Turismo [12] Istituto tecnico settore tecnologico: Meccanica, mecatronica ed energia [13] Istituto tecnico settore tecnologico: Trasporti e logistica

	<p>[14] Istituto tecnico settore tecnologico: Elettronica e elettrotecnica</p> <p>[15] Istituto tecnico settore tecnologico: Informatica e telecomunicazioni</p> <p>[16] Istituto tecnico settore tecnologico: Grafica e comunicazione</p> <p>[17] Istituto tecnico settore tecnologico: Chimica, materiali e biotecnologie</p> <p>[18] Istituto tecnico settore tecnologico: Sistema moda</p> <p>[19] Istituto tecnico settore tecnologico: Agraria, agroalimentare e agroindustria</p> <p>[20] Istituto tecnico settore tecnologico: Costruzioni, ambiente e territorio</p> <p>[21] Istituto professionale (secondo il D. Lgs. n. 61/2017 e il Decreto n. 92/2018): Agricoltura, sviluppo rurale, valorizzazione dei prodotti del territorio e gestione delle risorse forestali e montane</p> <p>[22] Istituto professionale (secondo il D. Lgs. n. 61/2017 e il Decreto n. 92/2018): Pesca commerciale e produzioni ittiche</p> <p>[23] Istituto professionale (secondo il D. Lgs. n. 61/2017 e il Decreto n. 92/2018): Industria e artigianato per il Made in Italy</p> <p>[24] Istituto professionale (secondo il D. Lgs. n. 61/2017 e il Decreto n. 92/2018): Manutenzione e assistenza tecnica (27 questionari ricevuti)</p> <p>[25] Istituto professionale (secondo il D. Lgs. n. 61/2017 e il Decreto n. 92/2018): Gestione delle acque e risanamento ambientale</p> <p>[26] Istituto professionale (secondo il D. Lgs. n. 61/2017 e il Decreto n. 92/2018): Servizi commerciali</p> <p>[27] Istituto professionale (secondo il D. Lgs. n. 61/2017 e il Decreto n. 92/2018): Enogastronomia e ospitalità alberghiera</p> <p>[28] Istituto professionale (secondo il D. Lgs. n. 61/2017 e il Decreto n. 92/2018): Servizi culturali e dello spettacolo</p> <p>[29] Istituto professionale (secondo il D. Lgs. n. 61/2017 e il Decreto n. 92/2018): Servizi per la sanità e l'assistenza sociale</p> <p>[30] Istituto professionale (secondo il D. Lgs. n. 61/2017 e il Decreto n. 92/2018): Arti ausiliarie delle professioni sanitarie: odontotecnico</p>
--	--

	[31] Istituto professionale (secondo il D. Lgs. n. 61/2017 e il Decreto n. 92/2018): Arti ausiliarie delle professioni sanitarie: ottico
Attualmente svolge la funzione di	[1] Docente tutor dell'Alternanza Scuola Lavoro [2] Referente dell'Alternanza Scuola Lavoro [3] Funzione Strumentale dell'Alternanza Scuola Lavoro Altro: [4] 1° Collaboratore DS e Referente ASL [5] Collaboratore DS; Collaboratore DS e Referente ASL [6] Commissione ASL [7] Dirigente [8] Docente che progetta attività di ASL [9] Vicepresidente [10] Vicario [11] Funzione Strumentale dell'Orientamento
Regioni ¹⁵⁵	[1] Liguria [2] Lombardia [3] Piemonte [4] Valle D'Aosta [5] Emilia Romagna [6] Friuli-Venezia Giulia [7] Trentino Alto Adige [8] Veneto [9] Lazio [10] Toscana [11] Marche [12] Umbria [13] Abruzzo [14] Basilicata [15] Calabria [16] Campania [17] Molise [18] Puglia [19] Sardegna [20] Sicilia
Città/Paese dove si trova la scuola	[1] Genova; [2] Savona; [3] Finale Ligure (Savona); [4] Clusone (Bergamo); [5] Romano di Lombardia (Bergamo); [6] Seriate (Bergamo); [7] Treviglio (Bergamo); [8] Zogno (Bergamo); [9] Brescia; [10] Desenzano del Garda (Brescia); [11] Como ; [12] Olgiate Comasco (Como); [13] Crema (Cremona); [14] Corsico (Milano); [15] Milano; [16] Rho

¹⁵⁵ Per facilitare l'analisi e l'immediato riscontro tra città e regione di appartenenza si è deciso di inserire nella matrice dei dati la colonna Regioni.

	<p>(Milano); [17] Sesto San Giovanni (Milano); [18] San Donato Milanese (Milano); [19] Tortona (Alessandria); [20] Casale Monferrato (Alessandria); [21] Alessandria; [22] Valenza (Alessandria); [23] Asti; [24] Biella; [25] Giaveno (Torino); [26] Ivrea (Torino); [27] Rivarolo (Torino); [28] Moncalieri (Torino); [29] Torino; [30] Chieri (Torino); [31] Aosta; [32] Crevalcore (Bologna); [33] Bologna; [34] Casalecchio di Reno (Bologna); [35] Castiglione dei Pepoli (Bologna); [36] Ferrara; [37] Gorizia; [38] San Vito al Tagliamento (Pordenone); [39] Trieste; [40] Genoma del Friuli (Udine); [41] Tolmezzo (Udine); [42] Udine; [43] Rovereto (Trento); [44] Belluno; [45] Feltre (Belluno); [46] Longarone (Belluno); [47] Padova; [48] Roma; [49] Cassino (Frosinone); [50] Arezzo; [51] San Giovanni Valdarno (Arezzo); [52] Firenze; [53] Empoli (Firenze); [54] Grosseto; [55] Senigallia (Ancona); [56] Ascoli Piceno; [57] Macerata; [58] Città di Castello (Perugia); [59] Perugia; [60] Foligno (Perugia); [61] Marsciano (Perugia); [62] Gubbio (Perugia); [63] Terni; [64] Chieti; [65] Casoli (Chieti); [66] Gissi (Chieti); [67] Ortona (Chieti); [68] Scerni (Chieti); [69] Villa Santa Maria (Chieti); [70] Avezzano (L'Aquila); [71] Pescara; [72] Nereto (Teramo); [73] Bernalda (Matera); [74] Tricarico (Matera); [75] Genzano di Lucania (Potenza); [76] Lagonegro (Potenza); [77] Melfi (Potenza); [78] Moliterno (Potenza); [79] Venosa (Potenza); [80] Latronico (Potenza); [81] Chiaravalle C.le (Catanzaro); [82] Girifalco (Catanzaro); [83] Rende (Cosenza); [84] Sant'Angelo dei Lombardi (Avellino); [85] Avellino; [86] Mirabella Eclano (Avellino); [87] Gesualdo (Avellino); [88] Caposele (Avellino); [89] Giuliano in Campania (Napoli); [90] Napoli; [91] Pomigliano D'Arco (Napoli); [92] Portici (Napoli); [93] Sorrento (Napoli); [94] Torre Annunziata (Napoli); [95] Castellamare di Stabia (Napoli); [96] Campobasso; [97] Termoli (Campobasso); [98] Bari; [99] Bitetto (Bari); [100] Cassano delle Murge (Bari); [101] Mola di Bari (Bari); [102] Triggiano (Bari); [103] Brindisi; [104] Alessano (Lecce); [105] Cagliari; [106]</p>
--	--

	Decimomannu (Cagliari); [107] Pula (Cagliari); [108] Lanusei (Nuoro). [109] Oristano; [110] Ozieri (Sassari); [111] Serramanna (Sud Sardegna); [112] San Gavino Monreale (Sud Sardegna); [113] Agrigento; [114] Sciacca (Agrigento); [115] Palma di Montechiaro (Agrigento); [116] Menfi (Agrigento); [117] Caltanissetta; [118] Mussomeli (Caltanissetta); [119] San Cataldo (Caltanissetta); [120] Palermo; [121] Partinico (Palermo); [122] Castelvetrano (Trapani); [123] Marsala (Trapani); [124] Caltagirone (Catania); [125] Nicosia (Enna); [126] Mistretta (Messina); [127] Cosimo (Ragusa); [128] Lentini (Siracusa); [129] Rosolini (Siracusa); [130] Floridia (Siracusa)
--	--

Completata la ricezione in Google Chrome del Questionario compilato dai docenti, attraverso una funzione specifica della predetta piattaforma è stato generato un file Excel contenente tutte le informazioni pervenute. Queste sono state successivamente codificate ed il nuovo file ottenuto è stato esportato nell’“Editor dei Dati” del programma SPSS. L’operazione ha consentito di definire due differenti fogli: il primo comprendente i dati (denominato Vista Dati) e il secondo con le informazioni relative alle variabili (denominato Vista Variabili) (Barbaranelli & D’Olimpio, 2007).

In particolare, il foglio “Vista Dati”, che si apre automaticamente all’avvio del programma, si presenta come una matrice di Casi x Variabili (Fig. 3.1) e «come in ogni classica matrice di questo genere, le righe rappresentano i casi o unità statistiche, mentre le colonne rappresentano le variabili, ovvero quelle caratteristiche che sono state rilevate sui casi in questione» (Barbaranelli & D’Olimpio, 2007, p. 12).

Fig. 3.1 Editor dei dati di SPSS. Foglio “Vista Dati”

Senza titolo2.sav [Dataset1] - IBM SPSS Statistics Editor dei dati

Visibile: 111 di 111 variabili

Num	Sexso	Età	Anni di scolarità	Indirizzo di nascita	Attualmente svolto attività lavorativa	Città paese di provenienza scuola	Regione	Area_CAS1	Area_CAS2	Area_CAS3	Area_CAS4	Area_CAS5	Area_CAS6	Area_CAS7
1	2	47	23	5	3	64	13	4	5	5	5	5	3	4
2	1	50	18	14	1	7	2	3	2	2	3	2	2	1
3	2	46	13	15	2	7	2	4	4	4	3	3	4	2
4	2	52	26	17	1	7	2	4	3	3	4	2	4	4
5	1	46	15	14	2	7	2	3	3	3	3	1	2	2
6	2	52	10	13	3	67	13	3	3	3	3	2	3	2
7	2	40	10	14	2	7	2	5	4	4	5	4	5	4
8	1	57	25	14	2	6	2	5	5	5	5	2	5	4
9	2	59	35	10	2	64	13	4	4	4	4	2	3	5
10	1	64	41	5	1	76	14	1	2	3	3	2	3	2
11	2	51	24	5	1	80	14	2	3	3	2	2	3	3
12	2	32	4	8	2	74	14	2	3	4	3	2	3	3
13	2	51	11	17	1	7	2	4	3	3	3	1	2	2
14	2	52	15	3	1	76	14	2	2	3	2	1	3	1
15	1	60	30	27	2	69	13	4	4	5	5	1	3	2
16	2	56	16	15	1	6	6	2	4	3	4	2	2	3
17	1	52	15	11	3	69	13	4	4	3	4	3	4	3
18	1	51	32	24	1	6	2	5	4	4	4	3	4	2
19	1	54	28	27	1	69	13	3	3	3	3	2	3	2
20	2	26	1	29	1	5	2	3	2	3	3	3	3	3
21	2	60	29	10	1	5	2	4	4	4	4	2	3	4
22	1	36	2	20	2	5	2	3	4	4	4	2	5	4
23	2	53	20	11	2	6	2	4	5	5	4	4	3	4
24	1	52	28	2	2	114	20	4	4	5	4	1	5	4
25	2	46	16	10	2	65	13	4	4	4	4	3	5	4
N	1	61	17	14	3	170	20	1	3	1	3	1	5	4

Vista dati | Vista Variabile

La finestra di Editor delle Variabili (Vista Variabile), invece, consente di rappresentare le caratteristiche delle variabili del file di dati (Fig. 3.2). In particolare «ogni riga corrisponde a una variabile e ogni colonna a diverse caratteristiche della variabile» (Barbaranelli & D'Olimpio, 2007, p. 17).

Fig. 3.2 Editor dei dati di SPSS. Foglio “Vista Variabili”

Senza titolo 2.sav [Dataset1] - IBM SPSS Statistics Editor dei dati

	Nome	Tipo	Larghez...	Decimale	Etichetta	Valori	Mancante	Colonne	Allinea	Misura	Ruolo
1	Num	Numerico	3	0		Nessuno	Nessuno	11	Destra	Scala	Input
2	Sesso	Numerico	1	0		{1, M}...	Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
3	Età	Numerico	2	0		Nessuno	Nessuno	11	Destra	Ordinale	Input
4	Anni di idoneità...	Numerico	2	0		Nessuno	Nessuno	11	Destra	Ordinale	Input
5	Indirizzo di stu...	Numerico	2	0		{1, Liceo art...	Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
6	Attualment...	Numerico	2	0		{1, Decente ...	Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
7	Città/paese ob...	Numerico	3	0		{1, Genova}...	Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
8	Regione	Numerico	2	0		{1, Liguria}...	Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
9	Area_CAS1	Numerico	1	0		{1, Per nulla...	Nessuno	11	Destra	Ordinale	Input
10	Area_CAS2	Numerico	1	0		{1, Per nulla...	Nessuno	11	Destra	Ordinale	Input
11	Area_CAS3	Numerico	1	0		{1, Per nulla...	Nessuno	11	Destra	Ordinale	Input
12	Area_CAS4	Numerico	1	0		{1, Per nulla...	Nessuno	11	Destra	Ordinale	Input
13	Area_CAS5	Numerico	1	0		{1, Per nulla...	Nessuno	11	Destra	Ordinale	Input
14	Area_CAS6	Numerico	1	0		{1, Per nulla...	Nessuno	11	Destra	Ordinale	Input
15	Area_CAS7	Numerico	1	0		{1, Per nulla...	Nessuno	11	Destra	Ordinale	Input
16	Area_CAS8	Numerico	1	0		{1, Per nulla...	Nessuno	11	Destra	Ordinale	Input
17	Area_CAS9	Numerico	1	0		{1, Per nulla...	Nessuno	11	Destra	Ordinale	Input
18	Area_CAS10	Numerico	1	0		{1, Per nulla...	Nessuno	11	Destra	Ordinale	Input
19	Area_CAS11	Numerico	1	0		{1, Per nulla...	Nessuno	11	Destra	Ordinale	Input
20	Area_CAS12	Numerico	1	0		{1, Per nulla...	Nessuno	11	Destra	Ordinale	Input
21	Area_CAS13	Numerico	1	0		{1, Per nulla...	Nessuno	11	Destra	Ordinale	Input
22	Area_CAS14	Numerico	1	0		{1, Per nulla...	Nessuno	11	Destra	Ordinale	Input
23	Area_CAS15	Numerico	1	0		{1, Per nulla...	Nessuno	11	Destra	Ordinale	Input
24	Area_CAS16	Numerico	1	0		{1, Per nulla...	Nessuno	11	Destra	Ordinale	Input
25	Area_CAS17	Numerico	1	0		{1, Per nulla...	Nessuno	11	Destra	Ordinale	Input
26	Area_CAS18	Numerico	1	0		{1, Per nulla...	Nessuno	11	Destra	Ordinale	Input
27	Area_CAS19	Numerico	1	0		{1, Per nulla...	Nessuno	11	Destra	Ordinale	Input
28	Area_CAS20	Numerico	1	0		{1, Per nulla...	Nessuno	11	Destra	Ordinale	Input
29	Area_CAS21	Numerico	1	0		{1, Per nulla...	Nessuno	11	Destra	Ordinale	Input

Vista dati **Vista Variabile**

Pertanto, prima di procedere all'analisi statistica abbiamo classificato le aree del Questionario nella colonna "Etichetta" del foglio "Vista Variabili":

Area_CASL 1-21: Area Caratteristiche dell'Alternanza Scuola Lavoro (Affermazione 1-21)

Area_FASL 22 -35: Area Formazione per l'Alternanza Scuola Lavoro (Affermazione 22-35)

Area_GASL 36-80: Area Gestione dell'Alternanza Scuola Lavoro (Affermazione 36-80)

Area_VASL 81-103: Area Valutazione dell'Alternanza Scuola Lavoro (Affermazione 81-103)

Completata la classificazione, abbiamo attribuito alle "Etichette Valori" della colonna "Valori" (Fig. 3.3) i codici definiti nella sopra citata legenda, riportando il livello di misurazione della variabile (scala, ordinale e nominale) della colonna "Misura".

Fig. 3.3 Etichetta Valori

Senza titolo 2.sav [Dataset1] - IBM SPSS Statistics Editor dei dati

Nome	Tipologia	Larghezza	Decimale	Etichetta	Valori	Mancante	Colonna	Allinea	Misura	Ruolo
1 Num	Numerico	3	0		Nessuno	Nessuno	11	Destra	Scala	Input
2 Sesso	Numerico	1	0		[1, M]...	Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
3 Età	Numerico	2	0		Nessuno	Nessuno	11	Destra	Ordinale	Input
4 Anni di discesa	Numerico	2	0		Nessuno	Nessuno	11	Destra	Ordinale	Input
5 Indirizzo di stu...	Numerico	2	0		[1, Liceo art...	Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
6 Attualment...	Numerico	2	0		[1, Docente ...	Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
7 Città/paese...	Numerico	3	0		[1, Genova]...	Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
8 Regione	Numerico	2	0			Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
9 Area_CASL1	Numerico	1	0			Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
10 Area_CASL2	Numerico	1	0			Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
11 Area_CASL3	Numerico	1	0			Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
12 Area_CASL4	Numerico	1	0			Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
13 Area_CASL5	Numerico	1	0			Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
14 Area_CASL6	Numerico	1	0			Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
15 Area_CASL7	Numerico	1	0			Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
16 Area_CASL8	Numerico	1	0			Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
17 Area_CASL9	Numerico	1	0			Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
18 Area_CASL10	Numerico	1	0			Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
19 Area_CASL11	Numerico	1	0			Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
20 Area_CASL12	Numerico	1	0			Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
21 Area_CASL13	Numerico	1	0			Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
22 Area_CASL14	Numerico	1	0			Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
23 Area_CASL15	Numerico	1	0			Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
24 Area_CASL16	Numerico	1	0			Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
25 Area_CASL17	Numerico	1	0			Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
26 Area_CASL18	Numerico	1	0			Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
27 Area_CASL19	Numerico	1	0			Nessuno	11	Destra	Nominale	Input
28 Area_CASL20	Numerico	1	0			Nessuno	11	Destra	Nominale	Input

Etichette valori

Etichette valori

Valore:

Etichetta:

1 = "Per nulla d'accordo"
 2 = "Poco d'accordo"
 3 = "Abbastanza d'accordo"
 4 = "D'accordo"
 5 = "Sempre d'accordo"

Aggiungi
 Modifica
 Rimuovi

Guida

OK

Controlla ortografico...

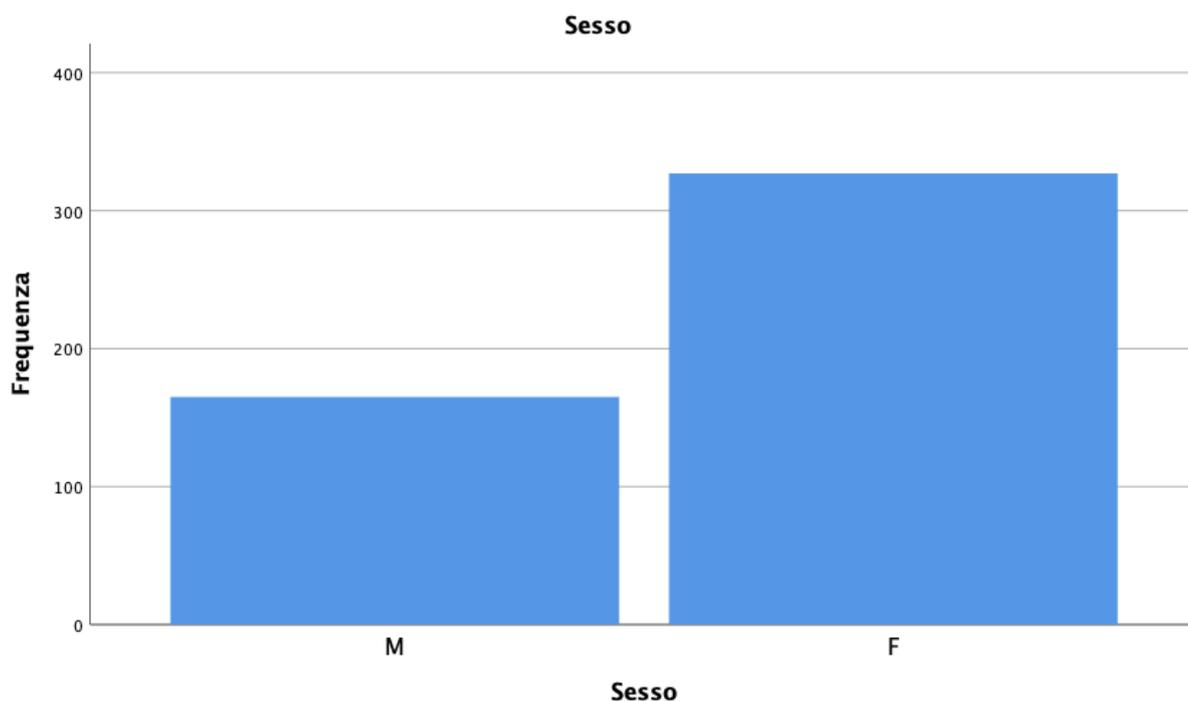
Vista dati Vista Variabile

Lo studio statistico è stato eseguito in due step: il primo per analizzare la distribuzione della frequenza delle risposte della parte del Questionario riservata alle Informazioni personali fornite; il secondo momento per verificare l'affidabilità del Questionario in ordine alla percezione che i docenti hanno rispetto alla metodologia Alternanza Scuola Lavoro.

L'analisi delle informazioni pervenute, relative alla prima parte del Questionario (Informazioni Personali), è stata eseguita attraverso la funzione "Menù Analizza" del programma - "Statistiche descrittive" - "Frequenze".

Le prime risultanze hanno evidenziato che i 492 docenti sono suddivisi tra 327 donne (pari al 66,5% del totale) e 165 uomini (pari al 33% del totale) (Fig. 3.4).

Fig. 3.4 Statistica descrittiva - Frequenza "Sesso"

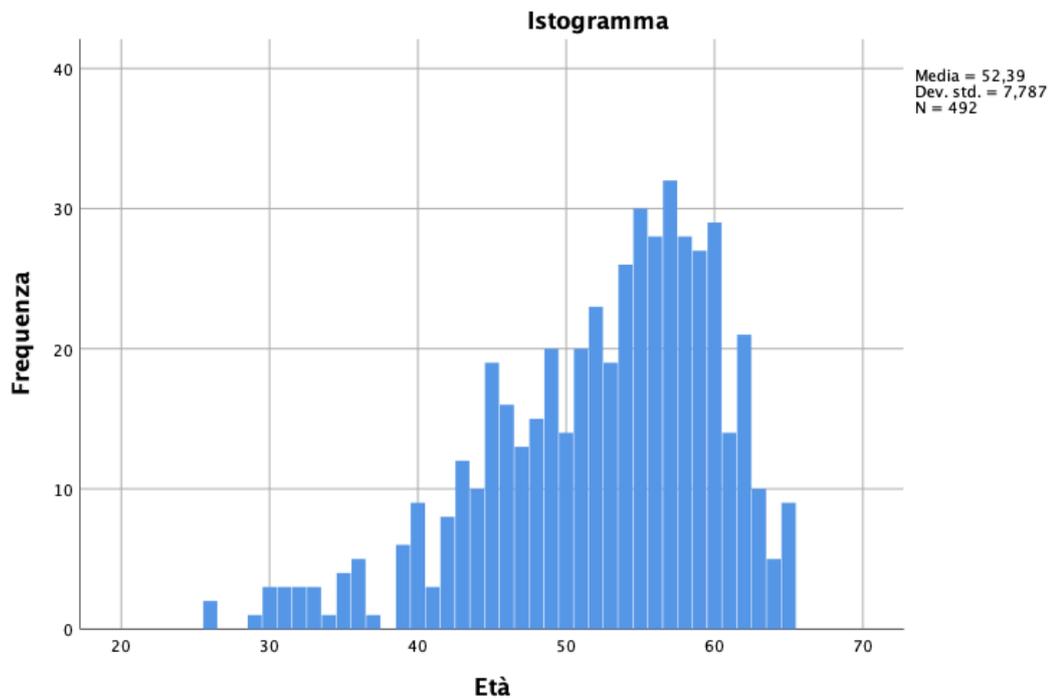


I docenti hanno un'età media di 52 anni, con un minimo di 26 anni e un massimo di 65 anni. La deviazione standard¹⁵⁶ è pari a 8 rispetto alla media dei docenti tutor.

¹⁵⁶ Possiamo definire deviazione standard come la radice quadrata (positiva) della media aritmetica del quadrato degli scarti.

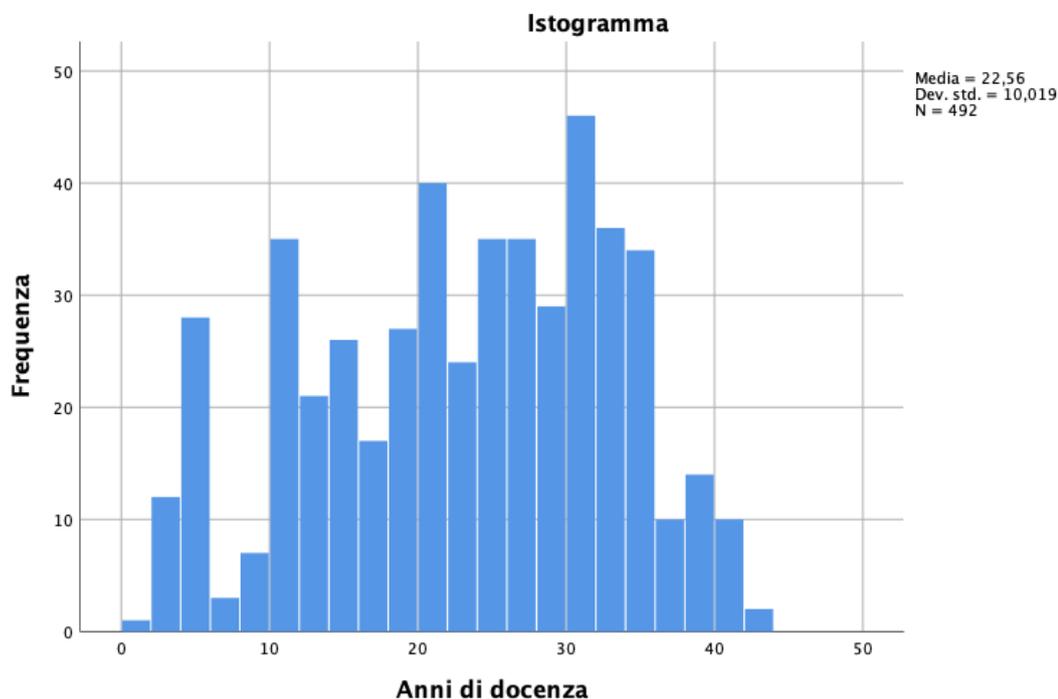
La distribuzione delle frequenze risulta avere degli apici negli anni 57 (32 docenti), 55 (30 docenti) e 60 (29 docenti) (Fig. 3.5).

Fig. 3.5 Statistica descrittiva - Frequenza "Età"



Per quel che concerne gli anni di docenza degli intervistati la media è pari a 22 anni con un minimo di 1 anno e un massimo di 42 anni. La deviazione standard è pari a 10 rispetto alla media. La frequenza, invece, è distribuita nelle punte di 20 anni di docenza (35 docenti tutor) e 30 anni (35 docenti tutor) (Fig. 3.6).

Fig. 3.6 Statistica descrittiva “Anni di docenza”



Con riferimento alla “Funzione svolta dai docenti”, i 492 questionari pervenuti sono stati compilati in 308 casi (62,6% del totale) da docenti con incarico di tutor; in 132 casi (26,8%) da referenti dell’Alternanza Scuola Lavoro e in 37 casi (7,5%) da docenti che svolgono funzione strumentale. La parte residuale (n. 15 pari al 3,1%) sono docenti che svolgono altre mansioni (comunque inerenti all’Alternanza) indicate dagli intervistati durante la redazione del questionario (Tab. 3.2).

Tab. 3.2 Statistica descrittiva “Funzione svolta dai docenti

Attualmente svolge la funzione di:					
		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Valido	Docente tutor dell'Alternanza Scuola Lavoro	308	62,6	62,6	62,6
	Referente dell'Alternanza Scuola Lavoro	132	26,8	26,8	89,4
	Funzione Strumentale dell'Alternanza Scuola Lavoro	37	7,5	7,5	97,0
	Altro: 1° Collaboratore DS e Referente ASL	1	,2	,2	97,2
	Altro: Collaboratore DS; Collaboratore DS e Referente ASL	4	,8	,8	98,0
	Altro: Commissione ASL	2	,4	,4	98,4
	Altro: Dirigente	3	,6	,6	99,0
	Altro: Docente che progetta attività di ASL	1	,2	,2	99,2
	Altro: Vicepresidente	1	,2	,2	99,4
	Altro: Vicario	2	,4	,4	99,8
	Altro: Funzione Strumentale dell'Orientamento	1	,2	,2	100,0
	Totale	492	100,0	100,0	

In ordine agli indirizzi di studio delle scuole dove svolgono la funzione di tutor i 492 docenti, la maggior frequenza la rileviamo dagli Istituti Tecnici – settore economico: Amministrazione, Finanza e Marketing con n. 79 questionari (pari al 16,1%) e dal Liceo Scientifico con n. 61 (pari al 12,4%).

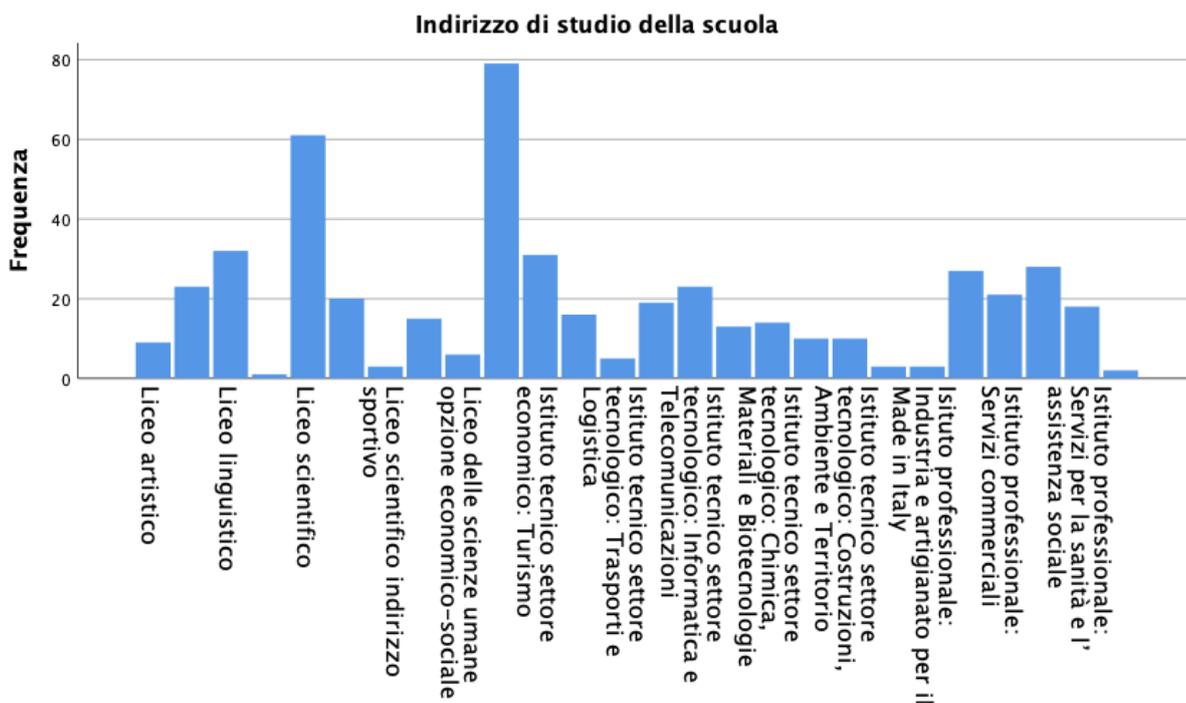
Altro dato evidente è la ricezione di n. 32 questionari (pari al 6,5%) dal Liceo Linguistico e, rispettivamente, di n. 23 questionari (pari al 4,7%) del Liceo Classico e di n. 20 questionari (pari al 4,1%) Liceo Scientifico opzione scienze applicate.

Altresì i docenti tutor che svolgono la loro funzione negli indirizzi di studio tecnici hanno risposto prevalentemente dai percorsi di Turismo con n. 31 questionari (pari al 6,3%) e di Informatica n. 23 questionari (pari al 4,7%).

Infine rispetto agli indirizzi professionali i docenti tutor prestano servizio prevalentemente nei percorsi di: Manutenzione con n. 27 questionari (pari al 5,5%), Servizi Commerciali con n. 21 questionari (pari al 4,3%) e Enogastronomia con n. 28 questionari (pari al 5,7%).

Evidenziamo che, seppur coinvolte, non abbiamo ricevuto riscontri dalle scuole aventi i seguenti indirizzi: Istituto tecnico settore tecnologico: Sistema moda; Istituto professionale: Pesca commerciale e produzioni ittiche; Istituto professionale: Gestione delle acque e risanamento ambientale; Istituto professionale: Servizi culturali e dello spettacolo e Istituto professionale: Arti ausiliarie delle professioni sanitarie – ottico.

Fig. 3.7 Statistica descrittiva - Frequenza “Indirizzo di studio della scuola”



Infine, gli ultimi dati estrapolati dalle informazioni fornite dai docenti riguardano la regione e la città di appartenenza delle scuole secondarie dove questi prestano servizio.

Per quel che concerne il Nord Italia le regioni maggiormente rappresentate nel campione pervenuto sono la Lombardia, con 80 questionari pervenuti (16,3%), e il Piemonte, con 37 questionari (7,5%).

Per il Centro Italia abbiamo ricevuto il maggior riscontro dalla Toscana con 22 questionari (4,5%). Per il Sud Italia i docenti hanno risposto dalla Campania (49 questionari, pari al 10%), dall'Abruzzo (35 questionari, 7,1%) e dalla Puglia (23 questionari, pari al 4,7%). Infine, per le Isole il dato più rilevante riguarda la Sicilia con 130 questionari pervenuti (pari al 26,4%). Segnaliamo che quest'ultima percentuale è la più elevata a livello nazionale, determinata da un maggior numero di questionari ricevuti.

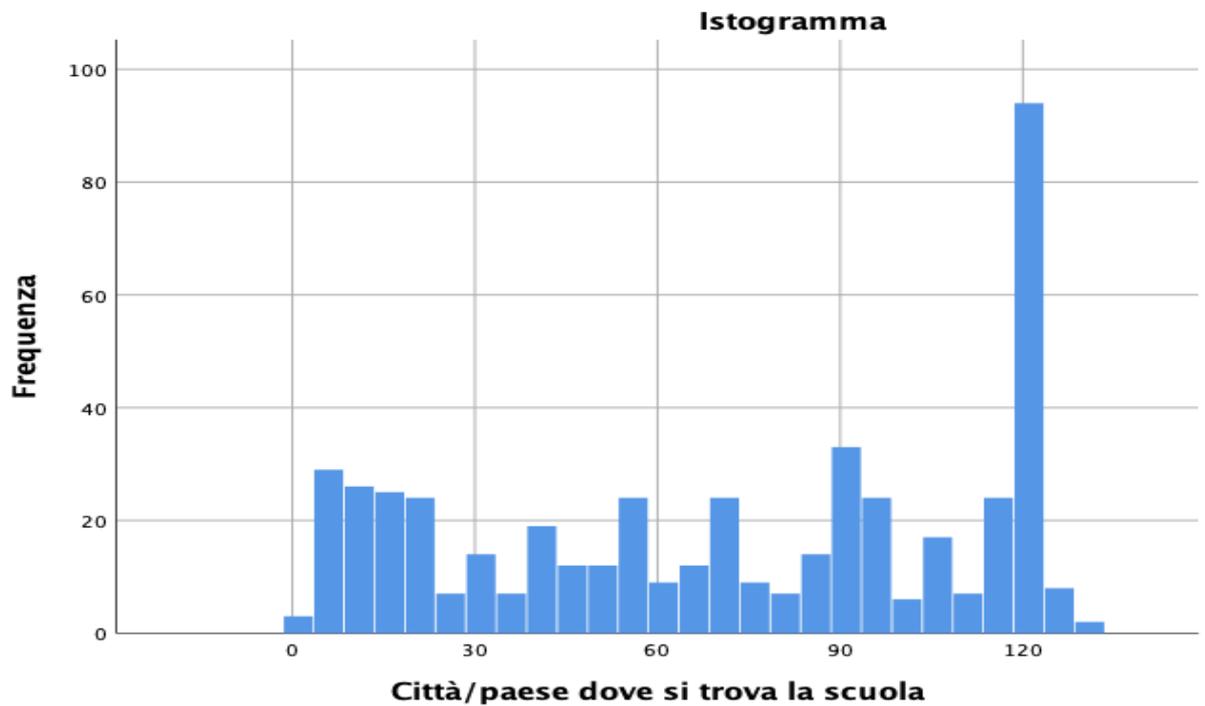
I precedenti dati trovano evidente rispondenza in quelli relativi alle città dove si trovano le scuole secondarie di secondo grado dove prestano servizio i docenti coinvolti.

Per citarne alcune, le città lombarde di Romano di Lombardia (Bergamo) e Brescia hanno inviato rispettivamente 11 questionari (2,2%). La stessa quantità di questionari è pervenuta dal capoluogo toscano di Grosseto.

Per quanto riguarda il Sud Italia, dalle città di Pomigliano D'Arco e Portici (Napoli) sono pervenuti rispettivamente 13 (2,6%) e 12 (2,4%) questionari; dalla città abruzzese di Pescara hanno risposto 10 docenti (2%) e da Bari 14 sono stati questionari riscontrati (2,8%).

Palermo è la città maggiormente rappresentata, per la Sicilia, con 88 questionari (17,9%), seguita da Palma di Montechiaro con 11 questionari (2,2%) (Fig. 3.8).

Fig. 3.8 Statistica descrittiva - Frequenza “Città/paese dove si trova la scuola”



Completato lo studio descrittivo delle informazioni fornite dai docenti tutor (e dalle altre funzioni coinvolte), abbiamo iniziato la disamina delle quattro aree che costituiscono il questionario.

La prima fase dell'analisi ha riguardato il concetto di *coerenza interna* delle affermazioni del questionario. «Si tratta di una proprietà che riguarda il grado di accordo tra più misure (cioè gli item di un test) dello stesso costrutto teorico che il test vuole misurare, misure ottenute in una stessa somministrazione, e con lo stesso metodo. Affinché ci sia una buona coerenza interna è necessario che gli item siano correlati tra di loro. In questo caso l'attendibilità esprime il grado di interscambiabilità degli item» (Barbaranelli & D'Olimpio, 2007, p. 240).

Quindi, per il nostro studio abbiamo calcolato il *coefficiente alfa di Cronbach*¹⁵⁷ per stimare l'attendibilità interna poiché le 103 affermazioni che costituiscono il questionario sono costruite con la finalità di far esprimere ai docenti tutor intervistati il grado di accordo sulla metodologia, attraverso una scala Likert a

¹⁵⁷ Il Alpha di Cronbach utilizza le varianze e le covarianze degli item di un test per stabilire il coefficiente di alta fedeltà.

cinque livelli (1 equivale a “Per nulla d’accordo” fino a 5 “Sempre d’accordo”). Inoltre «una interessante proprietà del coefficiente alfa è che esso risulta uguale alla media delle attendibilità ricavabili da tutte le possibili divisioni di un test in due metà» (Barbaranelli & D’Olimpio, 2007, p. 241). Abbiamo pertanto rilevato il coefficiente alfa per ciascuna area “Caratteristica dell’Alternanza Scuola Lavoro”, “Formazione dell’Alternanza Scuola Lavoro”, “Gestione dell’Alternanza Scuola Lavoro” e “Valutazione dell’Alternanza Scuola Lavoro”.

Associato al coefficiente alfa di Cronbach, per evidenziare le correlazioni tra le affermazioni, abbiamo studiato per singola area il *coefficiente di Pearson* utile per «[...] calcolare le correlazioni tra graduatorie o tra variabili che, pur prevedendo categorie ordinate di risposta, non sono misurate al livello intervallare oppure presentano una forte violazione della distribuzione normale» (Barbaranelli & D’Olimpio, 2007, p. 115).

Area Caratteristica dell’Alternanza Scuola Lavoro

Il coefficiente alfa di Cronbach delle 21 affermazioni che compongono l’Area Caratteristica dell’Alternanza Scuola Lavoro è di 0,089 come riportato in Tab. 3.3.

Tab. 3.3 coefficiente alfa di Cronbach – Area Caratteristica dell’Alternanza Scuola Lavoro

Statistiche di affidabilità		
	Alpha di Cronbach basata su elementi standardizzati	N. di elementi
Alpha di Cronbach	,889	21

Per interpretare il risultato, come affermano Barbaranelli & D’Olimpio, 2007; Nunnally & Bernstein, 1994, non esistono regole statistiche ma si segue una regola pratica secondo la quale valori uguali almeno a 0,90 vengono considerati ottimi valori, valori compresi tra 0,80 e 0,90 molto buoni, valori compresi tra 0,70 e 0,80 buoni, valori compresi tra 0,60 e 0,70 sufficienti, valori inferiori a 0,60 inadeguati.

Il nostro coefficiente *alfa di Cronbach* lo possiamo considerare un valore molto buono rispetto all’intervallo dei valori compresi tra 0,80 e 0,90 e di conseguenza abbiamo rilevato molto buona la coerenza interna dell’area.

Il coefficiente di Pearson, delle 21 affermazioni afferenti all'Area Caratteristiche dell'Alternanza Scuola Lavoro, dimostra che esiste una relazione di linearità tra gli stessi item poiché «tutti i coefficienti risultano diversi da zero» (Barbaranelli & D'Olimpio, 2007, p. 115) con correlazioni quasi tutte positive (Tab. 3.4).

Tab. 3.4 Coefficiente di Pearson – Area Caratteristiche dell’Alternanza Scuola Lavoro

		Correlazioni		
		Area_CASL 1	Area_CASL 2	Area_CASL 3
Area_CASL 1	Correlazione di Pearson	1	,648**	,550**
	Sign. (a due code)		,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 2	Correlazione di Pearson	,648**	1	,798**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_CASL 3	Correlazione di Pearson	,550**	,798**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492
Area_CASL 4	Correlazione di Pearson	,646**	,664**	,635**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 5	Correlazione di Pearson	,212**	,209**	,176**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 6	Correlazione di Pearson	,280**	,382**	,331**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 7	Correlazione di Pearson	,476**	,487**	,447**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 8	Correlazione di Pearson	,629**	,579**	,507**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 9	Correlazione di Pearson	,467**	,454**	,436**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 10	Correlazione di Pearson	,179**	,197**	,174**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 11	Correlazione di Pearson	,470**	,437**	,402**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 12	Correlazione di Pearson	,367**	,446**	,422**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_CASL 4	Area_CASL 5	Area_CASL 6
Area_CASL 1	Correlazione di Pearson	,646**	,212**	,280**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 2	Correlazione di Pearson	,664**	,209**	,382**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 3	Correlazione di Pearson	,635**	,176**	,331**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 4	Correlazione di Pearson	1	,172**	,330**
	Sign. (a due code)		,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 5	Correlazione di Pearson	,172**	1	,254**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_CASL 6	Correlazione di Pearson	,330**	,254**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492
Area_CASL 7	Correlazione di Pearson	,487**	,279**	,386**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 8	Correlazione di Pearson	,587**	,210**	,375**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 9	Correlazione di Pearson	,526**	,214**	,365**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 10	Correlazione di Pearson	,182**	,142**	,142**
	Sign. (a due code)	,000	,002	,002
	N	492	492	492
Area_CASL 11	Correlazione di Pearson	,414**	,157**	,259**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 12	Correlazione di Pearson	,462**	,053	,435**
	Sign. (a due code)	,000	,238	,000
	N	492	492	492

		Area_CASL 7	Area_CASL 8	Area_CASL 9
Area_CASL 1	Correlazione di Pearson	,476**	,629**	,467**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 2	Correlazione di Pearson	,487**	,579**	,454**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 3	Correlazione di Pearson	,447**	,507**	,436**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 4	Correlazione di Pearson	,487**	,587**	,526**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 5	Correlazione di Pearson	,279**	,210**	,214**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 6	Correlazione di Pearson	,386**	,375**	,365**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 7	Correlazione di Pearson	1	,571**	,521**
	Sign. (a due code)		,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 8	Correlazione di Pearson	,571**	1	,529**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_CASL 9	Correlazione di Pearson	,521**	,529**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492
Area_CASL 10	Correlazione di Pearson	,188**	,244**	,275**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 11	Correlazione di Pearson	,407**	,319**	,419**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 12	Correlazione di Pearson	,377**	,420**	,424**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_CASL 10	Area_CASL 11	Area_CASL 12
Area_CASL 1	Correlazione di Pearson	,179**	,470**	,367**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 2	Correlazione di Pearson	,197**	,437**	,446**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 3	Correlazione di Pearson	,174**	,402**	,422**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 4	Correlazione di Pearson	,182**	,414**	,462**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 5	Correlazione di Pearson	,142**	,157**	,053
	Sign. (a due code)	,002	,000	,238
	N	492	492	492
Area_CASL 6	Correlazione di Pearson	,142**	,259**	,435**
	Sign. (a due code)	,002	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 7	Correlazione di Pearson	,188**	,407**	,377**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 8	Correlazione di Pearson	,244**	,319**	,420**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 9	Correlazione di Pearson	,275**	,419**	,424**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 10	Correlazione di Pearson	1	,101*	,229**
	Sign. (a due code)		,025	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 11	Correlazione di Pearson	,101*	1	,346**
	Sign. (a due code)	,025		,000
	N	492	492	492
Area_CASL 12	Correlazione di Pearson	,229**	,346**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492

		Area_CASL 13	Area_CASL 14	Area_CASL 15
Area_CASL 1	Correlazione di Pearson	,344**	,308**	,354**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 2	Correlazione di Pearson	,368**	,294**	,500**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 3	Correlazione di Pearson	,341**	,284**	,479**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 4	Correlazione di Pearson	,381**	,332**	,463**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 5	Correlazione di Pearson	-,037	,126**	,162**
	Sign. (a due code)	,417	,005	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 6	Correlazione di Pearson	,298**	,247**	,367**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 7	Correlazione di Pearson	,296**	,334**	,454**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 8	Correlazione di Pearson	,319**	,344**	,509**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 9	Correlazione di Pearson	,347**	,363**	,403**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 10	Correlazione di Pearson	,187**	,255**	,291**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 11	Correlazione di Pearson	,307**	,254**	,253**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 12	Correlazione di Pearson	,635**	,358**	,574**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_CASL 16	Area_CASL 17	Area_CASL 18
Area_CASL 1	Correlazione di Pearson	,578**	,697**	,263**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 2	Correlazione di Pearson	,570**	,635**	,320**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 3	Correlazione di Pearson	,518**	,559**	,311**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 4	Correlazione di Pearson	,555**	,702**	,299**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 5	Correlazione di Pearson	,253**	,192**	,077
	Sign. (a due code)	,000	,000	,089
	N	492	492	492
Area_CASL 6	Correlazione di Pearson	,274**	,299**	,204**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 7	Correlazione di Pearson	,444**	,543**	,202**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 8	Correlazione di Pearson	,570**	,642**	,298**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 9	Correlazione di Pearson	,496**	,542**	,290**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 10	Correlazione di Pearson	,298**	,205**	,157**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 11	Correlazione di Pearson	,348**	,455**	,185**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 12	Correlazione di Pearson	,332**	,453**	,326**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_CASL 19	Area_CASL 20	Area_CASL 21
Area_CASL 1	Correlazione di Pearson	-,495**	,568**	,057
	Sign. (a due code)	,000	,000	,207
	N	492	492	492
Area_CASL 2	Correlazione di Pearson	-,519**	,487**	,061
	Sign. (a due code)	,000	,000	,178
	N	492	492	492
Area_CASL 3	Correlazione di Pearson	-,486**	,453**	,066
	Sign. (a due code)	,000	,000	,142
	N	492	492	492
Area_CASL 4	Correlazione di Pearson	-,521**	,507**	,032
	Sign. (a due code)	,000	,000	,474
	N	492	492	492
Area_CASL 5	Correlazione di Pearson	-,044	,197**	,120**
	Sign. (a due code)	,330	,000	,008
	N	492	492	492
Area_CASL 6	Correlazione di Pearson	-,197**	,247**	,062
	Sign. (a due code)	,000	,000	,171
	N	492	492	492
Area_CASL 7	Correlazione di Pearson	-,358**	,434**	,169**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 8	Correlazione di Pearson	-,431**	,467**	,127**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,005
	N	492	492	492
Area_CASL 9	Correlazione di Pearson	-,359**	,441**	,034
	Sign. (a due code)	,000	,000	,454
	N	492	492	492
Area_CASL 10	Correlazione di Pearson	-,098*	,186**	,091*
	Sign. (a due code)	,030	,000	,044
	N	492	492	492
Area_CASL 11	Correlazione di Pearson	-,360**	,423**	-,028
	Sign. (a due code)	,000	,000	,540
	N	492	492	492
Area_CASL 12	Correlazione di Pearson	-,339**	,332**	,039
	Sign. (a due code)	,000	,000	,392
	N	492	492	492

		Area_CASL 1	Area_CASL 2	Area_CASL 3
Area_CASL 13	Correlazione di Pearson	,344**	,368**	,341**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 14	Correlazione di Pearson	,308**	,294**	,284**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 15	Correlazione di Pearson	,354**	,500**	,479**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 16	Correlazione di Pearson	,578**	,570**	,518**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 17	Correlazione di Pearson	,697**	,635**	,559**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 18	Correlazione di Pearson	,263**	,320**	,311**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 19	Correlazione di Pearson	-,495**	-,519**	-,486**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 20	Correlazione di Pearson	,568**	,487**	,453**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 21	Correlazione di Pearson	,057	,061	,066
	Sign. (a due code)	,207	,178	,142
	N	492	492	492

		Area_CASL 4	Area_CASL 5	Area_CASL 6
Area_CASL 13	Correlazione di Pearson	,381**	-,037	,298**
	Sign. (a due code)	,000	,417	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 14	Correlazione di Pearson	,332**	,126**	,247**
	Sign. (a due code)	,000	,005	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 15	Correlazione di Pearson	,463**	,162**	,367**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 16	Correlazione di Pearson	,555**	,253**	,274**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 17	Correlazione di Pearson	,702**	,192**	,299**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 18	Correlazione di Pearson	,299**	,077	,204**
	Sign. (a due code)	,000	,089	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 19	Correlazione di Pearson	-,521**	-,044	-,197**
	Sign. (a due code)	,000	,330	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 20	Correlazione di Pearson	,507**	,197**	,247**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 21	Correlazione di Pearson	,032	,120**	,062
	Sign. (a due code)	,474	,008	,171
	N	492	492	492

		Area_CASL 7	Area_CASL 8	Area_CASL 9
Area_CASL 13	Correlazione di Pearson	,296**	,319**	,347**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 14	Correlazione di Pearson	,334**	,344**	,363**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 15	Correlazione di Pearson	,454**	,509**	,403**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 16	Correlazione di Pearson	,444**	,570**	,496**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 17	Correlazione di Pearson	,543**	,642**	,542**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 18	Correlazione di Pearson	,202**	,298**	,290**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 19	Correlazione di Pearson	-,358**	-,431**	-,359**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 20	Correlazione di Pearson	,434**	,467**	,441**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 21	Correlazione di Pearson	,169**	,127**	,034
	Sign. (a due code)	,000	,005	,454
	N	492	492	492

		Area_CASL 10	Area_CASL 11	Area_CASL 12
Area_CASL 13	Correlazione di Pearson	,187**	,307**	,635**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 14	Correlazione di Pearson	,255**	,254**	,358**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 15	Correlazione di Pearson	,291**	,253**	,574**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 16	Correlazione di Pearson	,298**	,348**	,332**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 17	Correlazione di Pearson	,205**	,455**	,453**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 18	Correlazione di Pearson	,157**	,185**	,326**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 19	Correlazione di Pearson	-,098*	-,360**	-,339**
	Sign. (a due code)	,030	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 20	Correlazione di Pearson	,186**	,423**	,332**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 21	Correlazione di Pearson	,091*	-,028	,039
	Sign. (a due code)	,044	,540	,392
	N	492	492	492

		Area_CASL 13	Area_CASL 14	Area_CASL 15
Area_CASL 13	Correlazione di Pearson	1	,281**	,473**
	Sign. (a due code)		,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 14	Correlazione di Pearson	,281**	1	,498**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_CASL 15	Correlazione di Pearson	,473**	,498**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492
Area_CASL 16	Correlazione di Pearson	,210**	,371**	,448**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 17	Correlazione di Pearson	,383**	,347**	,470**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 18	Correlazione di Pearson	,356**	,233**	,329**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 19	Correlazione di Pearson	-,222**	-,171**	-,306**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 20	Correlazione di Pearson	,328**	,348**	,341**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 21	Correlazione di Pearson	,038	,122**	,138**
	Sign. (a due code)	,401	,007	,002
	N	492	492	492

		Area_CASL 16	Area_CASL 17	Area_CASL 18
Area_CASL 13	Correlazione di Pearson	,210**	,383**	,356**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 14	Correlazione di Pearson	,371**	,347**	,233**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 15	Correlazione di Pearson	,448**	,470**	,329**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 16	Correlazione di Pearson	1	,653**	,234**
	Sign. (a due code)		,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 17	Correlazione di Pearson	,653**	1	,304**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_CASL 18	Correlazione di Pearson	,234**	,304**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492
Area_CASL 19	Correlazione di Pearson	-,371**	-,533**	-,175**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 20	Correlazione di Pearson	,512**	,566**	,262**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 21	Correlazione di Pearson	,206**	,102*	,074
	Sign. (a due code)	,000	,024	,102
	N	492	492	492

		Area_CASL 19	Area_CASL 20	Area_CASL 21
Area_CASL 13	Correlazione di Pearson	-,222**	,328**	,038
	Sign. (a due code)	,000	,000	,401
	N	492	492	492
Area_CASL 14	Correlazione di Pearson	-,171**	,348**	,122**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,007
	N	492	492	492
Area_CASL 15	Correlazione di Pearson	-,306**	,341**	,138**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,002
	N	492	492	492
Area_CASL 16	Correlazione di Pearson	-,371**	,512**	,206**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_CASL 17	Correlazione di Pearson	-,533**	,566**	,102*
	Sign. (a due code)	,000	,000	,024
	N	492	492	492
Area_CASL 18	Correlazione di Pearson	-,175**	,262**	,074
	Sign. (a due code)	,000	,000	,102
	N	492	492	492
Area_CASL 19	Correlazione di Pearson	1	-,326**	,136**
	Sign. (a due code)		,000	,002
	N	492	492	492
Area_CASL 20	Correlazione di Pearson	-,326**	1	,143**
	Sign. (a due code)	,000		,001
	N	492	492	492
Area_CASL 21	Correlazione di Pearson	,136**	,143**	1
	Sign. (a due code)	,002	,001	
	N	492	492	492

** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

* . La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Area Formazione per l'Alternanza Scuola Lavoro

Per quel che concerne l'Area Formazione per l'Alternanza Scuola Lavoro, il coefficiente di Cronbach delle 14 affermazioni componenti l'area, è 0,788 (Tab.3.5).

Per interpretare il risultato, come affermano Barbaranelli & D'Olimpio, 2007; Nunnally & Bernstein, 1994, non esistono regole statistiche ma si segue una regola

pratica secondo la quale valori uguali almeno a 0,90 vengono considerati ottimi valori, valori compresi tra 0,80 e 0,90 molto buoni, valori compresi tra 0,70 e 0,80 buoni, valori compresi tra 0,60 e 0,70 sufficienti, valori inferiori a 0,60 inadeguati.

Il nostro coefficiente alfa di Cronbach lo possiamo considerare un buon valore rispetto all'intervallo dei valori compresi tra 0,70 e 0,80 e di conseguenza abbiamo rilevato una buona coerenza interna dell'area.

Tab. 3.5 coefficiente alfa di Cronbach – Area Formazione per l'Alternanza Scuola Lavoro

Statistiche di affidabilità		
Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su elementi standardizzati	N. di elementi
,788	,791	14

Il coefficiente di Pearson delle 14 affermazioni dell'Area Formazione per l'Alternanza Scuola Lavoro (Tab. 3.6) presenta correlazioni lineari positive e in minima parte negative ma mai corrispondenti ad una perfetta correlazione lineare negativa (-1).

Tab. 3.6 Coefficiente di Pearson – Area Formazione per l’Alternanza Scuola Lavoro

		Area_FASL 22	Area_FASL 23	Area_FASL 24
Area_FASL 22	Correlazione di Pearson	1	-,149**	,404**
	Sign. (a due code)		,001	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 23	Correlazione di Pearson	-,149**	1	-,217**
	Sign. (a due code)	,001		,000
	N	492	492	492
Area_FASL 24	Correlazione di Pearson	,404**	-,217**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492
Area_FASL 25	Correlazione di Pearson	,409**	-,185**	,476**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 26	Correlazione di Pearson	,421**	-,189**	,529**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 27	Correlazione di Pearson	,268**	-,121**	,413**
	Sign. (a due code)	,000	,007	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 28	Correlazione di Pearson	,460**	-,081	,408**
	Sign. (a due code)	,000	,074	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 29	Correlazione di Pearson	,406**	-,129**	,387**
	Sign. (a due code)	,000	,004	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 30	Correlazione di Pearson	,095*	,005	,096*
	Sign. (a due code)	,035	,904	,033
	N	492	492	492
Area_FASL 31	Correlazione di Pearson	,295**	-,048	,203**
	Sign. (a due code)	,000	,285	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 32	Correlazione di Pearson	,130**	-,024	,175**
	Sign. (a due code)	,004	,592	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 33	Correlazione di Pearson	,095*	,129**	,126**
	Sign. (a due code)	,035	,004	,005
	N	492	492	492

		Area_FASL 25	Area_FASL 26	Area_FASL 27
Area_FASL 22	Correlazione di Pearson	,409**	,421**	,268**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 23	Correlazione di Pearson	-,185**	-,189**	-,121**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,007
	N	492	492	492
Area_FASL 24	Correlazione di Pearson	,476**	,529**	,413**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 25	Correlazione di Pearson	1	,694**	,252**
	Sign. (a due code)		,000	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 26	Correlazione di Pearson	,694**	1	,347**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_FASL 27	Correlazione di Pearson	,252**	,347**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492
Area_FASL 28	Correlazione di Pearson	,400**	,489**	,368**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 29	Correlazione di Pearson	,340**	,444**	,290**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 30	Correlazione di Pearson	,087	,095*	,331**
	Sign. (a due code)	,055	,036	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 31	Correlazione di Pearson	,367**	,332**	,255**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 32	Correlazione di Pearson	,205**	,164**	,087
	Sign. (a due code)	,000	,000	,054
	N	492	492	492
Area_FASL 33	Correlazione di Pearson	,068	,101*	,165**
	Sign. (a due code)	,133	,025	,000
	N	492	492	492

		Area_FASL 28	Area_FASL 29	Area_FASL 30
Area_FASL 22	Correlazione di Pearson	,460**	,406**	,095*
	Sign. (a due code)	,000	,000	,035
	N	492	492	492
Area_FASL 23	Correlazione di Pearson	-,081	-,129**	,005
	Sign. (a due code)	,074	,004	,904
	N	492	492	492
Area_FASL 24	Correlazione di Pearson	,408**	,387**	,096*
	Sign. (a due code)	,000	,000	,033
	N	492	492	492
Area_FASL 25	Correlazione di Pearson	,400**	,340**	,087
	Sign. (a due code)	,000	,000	,055
	N	492	492	492
Area_FASL 26	Correlazione di Pearson	,489**	,444**	,095*
	Sign. (a due code)	,000	,000	,036
	N	492	492	492
Area_FASL 27	Correlazione di Pearson	,368**	,290**	,331**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 28	Correlazione di Pearson	1	,633**	,059
	Sign. (a due code)		,000	,193
	N	492	492	492
Area_FASL 29	Correlazione di Pearson	,633**	1	,065
	Sign. (a due code)	,000		,151
	N	492	492	492
Area_FASL 30	Correlazione di Pearson	,059	,065	1
	Sign. (a due code)	,193	,151	
	N	492	492	492
Area_FASL 31	Correlazione di Pearson	,375**	,347**	,252**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 32	Correlazione di Pearson	,179**	,174**	,098*
	Sign. (a due code)	,000	,000	,030
	N	492	492	492
Area_FASL 33	Correlazione di Pearson	,220**	,162**	,192**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_FASL 31	Area_FASL 32	Area_FASL 33
Area_FASL 22	Correlazione di Pearson	,295**	,130**	,095*
	Sign. (a due code)	,000	,004	,035
	N	492	492	492
Area_FASL 23	Correlazione di Pearson	-,048	-,024	,129**
	Sign. (a due code)	,285	,592	,004
	N	492	492	492
Area_FASL 24	Correlazione di Pearson	,203**	,175**	,126**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,005
	N	492	492	492
Area_FASL 25	Correlazione di Pearson	,367**	,205**	,068
	Sign. (a due code)	,000	,000	,133
	N	492	492	492
Area_FASL 26	Correlazione di Pearson	,332**	,164**	,101*
	Sign. (a due code)	,000	,000	,025
	N	492	492	492
Area_FASL 27	Correlazione di Pearson	,255**	,087	,165**
	Sign. (a due code)	,000	,054	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 28	Correlazione di Pearson	,375**	,179**	,220**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 29	Correlazione di Pearson	,347**	,174**	,162**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 30	Correlazione di Pearson	,252**	,098*	,192**
	Sign. (a due code)	,000	,030	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 31	Correlazione di Pearson	1	,172**	,212**
	Sign. (a due code)		,000	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 32	Correlazione di Pearson	,172**	1	,233**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_FASL 33	Correlazione di Pearson	,212**	,233**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492

		Area_FASL 34	Area_FASL 35
Area_FASL 22	Correlazione di Pearson	,337**	,207**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492
Area_FASL 23	Correlazione di Pearson	-,087	,055
	Sign. (a due code)	,055	,223
	N	492	492
Area_FASL 24	Correlazione di Pearson	,357**	,204**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492
Area_FASL 25	Correlazione di Pearson	,294**	,177**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492
Area_FASL 26	Correlazione di Pearson	,403**	,215**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492
Area_FASL 27	Correlazione di Pearson	,337**	,072
	Sign. (a due code)	,000	,109
	N	492	492
Area_FASL 28	Correlazione di Pearson	,323**	,214**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492
Area_FASL 29	Correlazione di Pearson	,245**	,174**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492
Area_FASL 30	Correlazione di Pearson	,221**	,115*
	Sign. (a due code)	,000	,010
	N	492	492
Area_FASL 31	Correlazione di Pearson	,212**	,143**
	Sign. (a due code)	,000	,001
	N	492	492
Area_FASL 32	Correlazione di Pearson	,129**	,191**
	Sign. (a due code)	,004	,000
	N	492	492
Area_FASL 33	Correlazione di Pearson	,330**	,206**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492

		Area_FASL 22	Area_FASL 23	Area_FASL 24
Area_FASL 34	Correlazione di Pearson	,337**	-,087	,357**
	Sign. (a due code)	,000	,055	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 35	Correlazione di Pearson	,207**	,055	,204**
	Sign. (a due code)	,000	,223	,000
	N	492	492	492

Correlazioni

		Area_FASL 25	Area_FASL 26	Area_FASL 27
Area_FASL 34	Correlazione di Pearson	,294**	,403**	,337**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 35	Correlazione di Pearson	,177**	,215**	,072
	Sign. (a due code)	,000	,000	,109
	N	492	492	492

Correlazioni

		Area_FASL 28	Area_FASL 29	Area_FASL 30
Area_FASL 34	Correlazione di Pearson	,323**	,245**	,221**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 35	Correlazione di Pearson	,214**	,174**	,115*
	Sign. (a due code)	,000	,000	,010
	N	492	492	492

Correlazioni

		Area_FASL 31	Area_FASL 32	Area_FASL 33
Area_FASL 34	Correlazione di Pearson	,212**	,129**	,330**
	Sign. (a due code)	,000	,004	,000
	N	492	492	492
Area_FASL 35	Correlazione di Pearson	,143**	,191**	,206**
	Sign. (a due code)	,001	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_FASL 34	Area_FASL 35
Area_FASL 34	Correlazione di Pearson	1	,268**
	Sign. (a due code)		,000
	N	492	492
Area_FASL 35	Correlazione di Pearson	,268**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	492	492

** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

* . La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Area Gestione dell'Alternanza Scuola Lavoro

Per quel che concerne l'Area Gestione dell'Alternanza Scuola Lavoro il coefficiente di Cronbach delle 45 affermazioni componenti l'area il dato evidenziato è 0,936 (Tab.3.7).

Per interpretare il risultato, come affermano Barbaranelli & D'Olimpio, 2007; Nunnally & Bernstein, 1994, non esistono regole statistiche ma si segue una regola pratica secondo la quale valori uguali almeno a 0,90 vengono considerati ottimi valori, valori compresi tra 0,80 e 0,90 molto buoni, valori compresi tra 0,70 e 0,80 buoni, valori compresi tra 0,60 e 0,70 sufficienti, valori inferiori a 0,60 inadeguati.

Il nostro coefficiente alfa di Cronbach lo possiamo considerare un ottimo valore rispetto al parametro secondo il quale valori uguali a 0,90 vengono considerati ottimi valori e di conseguenza abbiamo rilevato un'ottima coerenza interna dell'area.

Tab. 3.7 coefficiente alfa di Cronbach – Area Gestione dell'Alternanza Scuola Lavoro

Statistiche di affidabilità		
Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su elementi standardizzati	N. di elementi
,936	,938	45

Il coefficiente di Pearson delle 45 affermazioni dell'Area Gestione dell'Alternanza Scuola Lavoro (Tab. 3.8) dimostra correlazioni lineari positive.

Tab. 3.8 Coefficiente di Pearson – Area Gestione dell’Alternanza Scuola Lavoro

		Area_GASL 36	Area_GASL 37	Area_GASL 38
Area_GASL 36	Correlazione di Pearson	1	,609**	,633**
	Sign. (a due code)		,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 37	Correlazione di Pearson	,609**	1	,679**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_GASL 38	Correlazione di Pearson	,633**	,679**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492
Area_GASL 39	Correlazione di Pearson	,541**	,796**	,706**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 40	Correlazione di Pearson	,529**	,702**	,659**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 41	Correlazione di Pearson	,409**	,615**	,570**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 42	Correlazione di Pearson	,196**	,312**	,374**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 43	Correlazione di Pearson	,478**	,409**	,510**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 44	Correlazione di Pearson	,459**	,421**	,543**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 45	Correlazione di Pearson	,448**	,526**	,603**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 46	Correlazione di Pearson	,333**	,367**	,347**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 47	Correlazione di Pearson	,404**	,340**	,389**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 39	Area_GASL 40	Area_GASL 41
Area_GASL 36	Correlazione di Pearson	,541**	,529**	,409**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 37	Correlazione di Pearson	,796**	,702**	,615**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 38	Correlazione di Pearson	,706**	,659**	,570**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 39	Correlazione di Pearson	1	,749**	,598**
	Sign. (a due code)		,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 40	Correlazione di Pearson	,749**	1	,661**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_GASL 41	Correlazione di Pearson	,598**	,661**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492
Area_GASL 42	Correlazione di Pearson	,319**	,400**	,349**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 43	Correlazione di Pearson	,419**	,449**	,423**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 44	Correlazione di Pearson	,409**	,450**	,384**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 45	Correlazione di Pearson	,509**	,549**	,487**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 46	Correlazione di Pearson	,372**	,366**	,294**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 47	Correlazione di Pearson	,370**	,355**	,284**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 42	Area_GASL 43	Area_GASL 44
Area_GASL 36	Correlazione di Pearson	,196**	,478**	,459**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 37	Correlazione di Pearson	,312**	,409**	,421**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 38	Correlazione di Pearson	,374**	,510**	,543**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 39	Correlazione di Pearson	,319**	,419**	,409**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 40	Correlazione di Pearson	,400**	,449**	,450**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 41	Correlazione di Pearson	,349**	,423**	,384**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 42	Correlazione di Pearson	1	,243**	,354**
	Sign. (a due code)		,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 43	Correlazione di Pearson	,243**	1	,572**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_GASL 44	Correlazione di Pearson	,354**	,572**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492
Area_GASL 45	Correlazione di Pearson	,386**	,516**	,653**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 46	Correlazione di Pearson	,211**	,373**	,378**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 47	Correlazione di Pearson	,224**	,421**	,410**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 45	Area_GASL 46	Area_GASL 47
Area_GASL 36	Correlazione di Pearson	,448**	,333**	,404**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 37	Correlazione di Pearson	,526**	,367**	,340**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 38	Correlazione di Pearson	,603**	,347**	,389**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 39	Correlazione di Pearson	,509**	,372**	,370**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 40	Correlazione di Pearson	,549**	,366**	,355**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 41	Correlazione di Pearson	,487**	,294**	,284**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 42	Correlazione di Pearson	,386**	,211**	,224**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 43	Correlazione di Pearson	,516**	,373**	,421**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 44	Correlazione di Pearson	,653**	,378**	,410**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 45	Correlazione di Pearson	1	,437**	,414**
	Sign. (a due code)		,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 46	Correlazione di Pearson	,437**	1	,711**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_GASL 47	Correlazione di Pearson	,414**	,711**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492

		Area_GASL 48	Area_GASL 49	Area_GASL 50
Area_GASL 36	Correlazione di Pearson	,297**	,365**	,510**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 37	Correlazione di Pearson	,359**	,393**	,530**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 38	Correlazione di Pearson	,328**	,404**	,643**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 39	Correlazione di Pearson	,340**	,400**	,529**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 40	Correlazione di Pearson	,416**	,446**	,559**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 41	Correlazione di Pearson	,364**	,371**	,497**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 42	Correlazione di Pearson	,225**	,214**	,392**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 43	Correlazione di Pearson	,259**	,344**	,484**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 44	Correlazione di Pearson	,220**	,235**	,451**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 45	Correlazione di Pearson	,390**	,377**	,499**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 46	Correlazione di Pearson	,495**	,391**	,326**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 47	Correlazione di Pearson	,468**	,383**	,368**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 51	Area_GASL 52	Area_GASL 53
Area_GASL 36	Correlazione di Pearson	,403**	,374**	,045
	Sign. (a due code)	,000	,000	,316
	N	492	492	492
Area_GASL 37	Correlazione di Pearson	,394**	,405**	,046
	Sign. (a due code)	,000	,000	,309
	N	492	492	492
Area_GASL 38	Correlazione di Pearson	,458**	,440**	,084
	Sign. (a due code)	,000	,000	,062
	N	492	492	492
Area_GASL 39	Correlazione di Pearson	,372**	,414**	,043
	Sign. (a due code)	,000	,000	,345
	N	492	492	492
Area_GASL 40	Correlazione di Pearson	,441**	,460**	,040
	Sign. (a due code)	,000	,000	,376
	N	492	492	492
Area_GASL 41	Correlazione di Pearson	,371**	,373**	,057
	Sign. (a due code)	,000	,000	,209
	N	492	492	492
Area_GASL 42	Correlazione di Pearson	,320**	,261**	,089*
	Sign. (a due code)	,000	,000	,049
	N	492	492	492
Area_GASL 43	Correlazione di Pearson	,349**	,285**	,069
	Sign. (a due code)	,000	,000	,126
	N	492	492	492
Area_GASL 44	Correlazione di Pearson	,295**	,317**	,056
	Sign. (a due code)	,000	,000	,214
	N	492	492	492
Area_GASL 45	Correlazione di Pearson	,395**	,448**	,086
	Sign. (a due code)	,000	,000	,056
	N	492	492	492
Area_GASL 46	Correlazione di Pearson	,323**	,312**	,057
	Sign. (a due code)	,000	,000	,209
	N	492	492	492
Area_GASL 47	Correlazione di Pearson	,293**	,264**	,082
	Sign. (a due code)	,000	,000	,068
	N	492	492	492

		Area_GASL 54	Area_GASL 55	Area_GASL 56
Area_GASL 36	Correlazione di Pearson	,346**	-,136**	,226**
	Sign. (a due code)	,000	,002	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 37	Correlazione di Pearson	,407**	-,150**	,252**
	Sign. (a due code)	,000	,001	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 38	Correlazione di Pearson	,395**	-,130**	,229**
	Sign. (a due code)	,000	,004	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 39	Correlazione di Pearson	,387**	-,151**	,254**
	Sign. (a due code)	,000	,001	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 40	Correlazione di Pearson	,440**	-,166**	,243**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 41	Correlazione di Pearson	,419**	-,095*	,234**
	Sign. (a due code)	,000	,036	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 42	Correlazione di Pearson	,252**	,006	,077
	Sign. (a due code)	,000	,890	,088
	N	492	492	492
Area_GASL 43	Correlazione di Pearson	,337**	-,113*	,196**
	Sign. (a due code)	,000	,012	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 44	Correlazione di Pearson	,229**	-,060	,219**
	Sign. (a due code)	,000	,182	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 45	Correlazione di Pearson	,350**	-,092*	,229**
	Sign. (a due code)	,000	,040	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 46	Correlazione di Pearson	,273**	-,079	,264**
	Sign. (a due code)	,000	,080	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 47	Correlazione di Pearson	,319**	-,140**	,230**
	Sign. (a due code)	,000	,002	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 57	Area_GASL 58	Area_GASL 59
Area_GASL 36	Correlazione di Pearson	,399**	,231**	,400**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 37	Correlazione di Pearson	,440**	,305**	,444**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 38	Correlazione di Pearson	,419**	,251**	,440**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 39	Correlazione di Pearson	,394**	,252**	,428**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 40	Correlazione di Pearson	,418**	,307**	,469**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 41	Correlazione di Pearson	,370**	,287**	,416**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 42	Correlazione di Pearson	,268**	,186**	,226**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 43	Correlazione di Pearson	,316**	,240**	,364**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 44	Correlazione di Pearson	,335**	,204**	,347**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 45	Correlazione di Pearson	,417**	,223**	,426**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 46	Correlazione di Pearson	,344**	,260**	,399**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 47	Correlazione di Pearson	,369**	,213**	,421**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 60	Area_GASL 61	Area_GASL 62
Area_GASL 36	Correlazione di Pearson	,405**	,194**	,234**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 37	Correlazione di Pearson	,401**	,172**	,276**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 38	Correlazione di Pearson	,441**	,215**	,227**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 39	Correlazione di Pearson	,411**	,156**	,268**
	Sign. (a due code)	,000	,001	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 40	Correlazione di Pearson	,492**	,187**	,272**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 41	Correlazione di Pearson	,433**	,183**	,245**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 42	Correlazione di Pearson	,233**	,096*	,173**
	Sign. (a due code)	,000	,033	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 43	Correlazione di Pearson	,330**	,219**	,180**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 44	Correlazione di Pearson	,306**	,198**	,194**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 45	Correlazione di Pearson	,401**	,268**	,250**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 46	Correlazione di Pearson	,265**	,220**	,236**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 47	Correlazione di Pearson	,285**	,232**	,252**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 63	Area_GASL 64	Area_GASL 65
Area_GASL 36	Correlazione di Pearson	,365**	,417**	,392**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 37	Correlazione di Pearson	,330**	,357**	,333**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 38	Correlazione di Pearson	,380**	,416**	,323**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 39	Correlazione di Pearson	,325**	,388**	,359**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 40	Correlazione di Pearson	,330**	,396**	,359**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 41	Correlazione di Pearson	,294**	,364**	,343**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 42	Correlazione di Pearson	,302**	,200**	,157**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 43	Correlazione di Pearson	,387**	,390**	,384**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 44	Correlazione di Pearson	,345**	,331**	,339**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 45	Correlazione di Pearson	,305**	,365**	,322**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 46	Correlazione di Pearson	,312**	,323**	,376**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 47	Correlazione di Pearson	,395**	,378**	,406**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 66	Area_GASL 67	Area_GASL 68
Area_GASL 36	Correlazione di Pearson	,421**	,338**	,314**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 37	Correlazione di Pearson	,374**	,394**	,396**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 38	Correlazione di Pearson	,403**	,388**	,392**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 39	Correlazione di Pearson	,403**	,385**	,377**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 40	Correlazione di Pearson	,448**	,414**	,424**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 41	Correlazione di Pearson	,365**	,340**	,302**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 42	Correlazione di Pearson	,177**	,317**	,248**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 43	Correlazione di Pearson	,331**	,411**	,342**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 44	Correlazione di Pearson	,285**	,380**	,443**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 45	Correlazione di Pearson	,335**	,408**	,459**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 46	Correlazione di Pearson	,221**	,300**	,354**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 47	Correlazione di Pearson	,266**	,298**	,346**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 69	Area_GASL 70	Area_GASL 71
Area_GASL 36	Correlazione di Pearson	,286**	,276**	,236**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 37	Correlazione di Pearson	,310**	,252**	,191**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 38	Correlazione di Pearson	,290**	,250**	,219**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 39	Correlazione di Pearson	,339**	,258**	,255**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 40	Correlazione di Pearson	,360**	,273**	,305**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 41	Correlazione di Pearson	,419**	,279**	,280**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 42	Correlazione di Pearson	,234**	,213**	,226**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 43	Correlazione di Pearson	,313**	,361**	,306**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 44	Correlazione di Pearson	,254**	,220**	,216**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 45	Correlazione di Pearson	,277**	,214**	,225**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 46	Correlazione di Pearson	,262**	,098*	,221**
	Sign. (a due code)	,000	,029	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 47	Correlazione di Pearson	,245**	,218**	,222**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 72	Area_GASL 73	Area_GASL 74
Area_GASL 36	Correlazione di Pearson	,094 [*]	,108 [*]	,219 ^{**}
	Sign. (a due code)	,036	,017	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 37	Correlazione di Pearson	,144 ^{**}	,119 ^{**}	,226 ^{**}
	Sign. (a due code)	,001	,008	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 38	Correlazione di Pearson	,126 ^{**}	,111 [*]	,238 ^{**}
	Sign. (a due code)	,005	,013	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 39	Correlazione di Pearson	,099 [*]	,110 [*]	,196 ^{**}
	Sign. (a due code)	,028	,015	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 40	Correlazione di Pearson	,115 [*]	,098 [*]	,256 ^{**}
	Sign. (a due code)	,011	,031	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 41	Correlazione di Pearson	,126 ^{**}	,086	,264 ^{**}
	Sign. (a due code)	,005	,057	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 42	Correlazione di Pearson	,041	,052	,153 ^{**}
	Sign. (a due code)	,360	,248	,001
	N	492	492	492
Area_GASL 43	Correlazione di Pearson	,046	,053	,308 ^{**}
	Sign. (a due code)	,306	,242	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 44	Correlazione di Pearson	,110 [*]	,098 [*]	,218 ^{**}
	Sign. (a due code)	,015	,030	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 45	Correlazione di Pearson	,159 ^{**}	,125 ^{**}	,244 ^{**}
	Sign. (a due code)	,000	,005	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 46	Correlazione di Pearson	,217 ^{**}	,204 ^{**}	,194 ^{**}
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 47	Correlazione di Pearson	,168 ^{**}	,154 ^{**}	,154 ^{**}
	Sign. (a due code)	,000	,001	,001
	N	492	492	492

		Area_GASL 75	Area_GASL 76	Area_GASL 77
Area_GASL 36	Correlazione di Pearson	,152**	,155**	,250**
	Sign. (a due code)	,001	,001	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 37	Correlazione di Pearson	,229**	,225**	,263**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 38	Correlazione di Pearson	,184**	,199**	,233**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 39	Correlazione di Pearson	,221**	,212**	,228**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 40	Correlazione di Pearson	,165**	,178**	,226**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 41	Correlazione di Pearson	,197**	,138**	,201**
	Sign. (a due code)	,000	,002	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 42	Correlazione di Pearson	,076	,097*	,184**
	Sign. (a due code)	,091	,031	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 43	Correlazione di Pearson	,161**	,209**	,317**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 44	Correlazione di Pearson	,138**	,149**	,304**
	Sign. (a due code)	,002	,001	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 45	Correlazione di Pearson	,128**	,218**	,255**
	Sign. (a due code)	,004	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 46	Correlazione di Pearson	,142**	,151**	,263**
	Sign. (a due code)	,002	,001	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 47	Correlazione di Pearson	,084	,097*	,215**
	Sign. (a due code)	,062	,032	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 78	Area_GASL 79	Area_GASL 80
Area_GASL 36	Correlazione di Pearson	,268**	,227**	,315**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 37	Correlazione di Pearson	,295**	,280**	,403**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 38	Correlazione di Pearson	,228**	,242**	,356**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 39	Correlazione di Pearson	,268**	,244**	,373**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 40	Correlazione di Pearson	,290**	,262**	,399**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 41	Correlazione di Pearson	,301**	,257**	,321**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 42	Correlazione di Pearson	,153**	,148**	,168**
	Sign. (a due code)	,001	,001	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 43	Correlazione di Pearson	,213**	,268**	,287**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 44	Correlazione di Pearson	,220**	,276**	,255**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 45	Correlazione di Pearson	,248**	,223**	,290**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 46	Correlazione di Pearson	,287**	,245**	,213**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 47	Correlazione di Pearson	,231**	,212**	,257**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 36	Area_GASL 37	Area_GASL 38
Area_GASL 48	Correlazione di Pearson	,297**	,359**	,328**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 49	Correlazione di Pearson	,365**	,393**	,404**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 50	Correlazione di Pearson	,510**	,530**	,643**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 51	Correlazione di Pearson	,403**	,394**	,458**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 52	Correlazione di Pearson	,374**	,405**	,440**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 53	Correlazione di Pearson	,045	,046	,084
	Sign. (a due code)	,316	,309	,062
	N	492	492	492
Area_GASL 54	Correlazione di Pearson	,346**	,407**	,395**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 55	Correlazione di Pearson	-,136**	-,150**	-,130**
	Sign. (a due code)	,002	,001	,004
	N	492	492	492
Area_GASL 56	Correlazione di Pearson	,226**	,252**	,229**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 57	Correlazione di Pearson	,399**	,440**	,419**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 58	Correlazione di Pearson	,231**	,305**	,251**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 59	Correlazione di Pearson	,400**	,444**	,440**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 39	Area_GASL 40	Area_GASL 41
Area_GASL 48	Correlazione di Pearson	,340**	,416**	,364**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 49	Correlazione di Pearson	,400**	,446**	,371**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 50	Correlazione di Pearson	,529**	,559**	,497**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 51	Correlazione di Pearson	,372**	,441**	,371**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 52	Correlazione di Pearson	,414**	,460**	,373**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 53	Correlazione di Pearson	,043	,040	,057
	Sign. (a due code)	,345	,376	,209
	N	492	492	492
Area_GASL 54	Correlazione di Pearson	,387**	,440**	,419**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 55	Correlazione di Pearson	-,151**	-,166**	-,095*
	Sign. (a due code)	,001	,000	,036
	N	492	492	492
Area_GASL 56	Correlazione di Pearson	,254**	,243**	,234**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 57	Correlazione di Pearson	,394**	,418**	,370**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 58	Correlazione di Pearson	,252**	,307**	,287**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 59	Correlazione di Pearson	,428**	,469**	,416**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 42	Area_GASL 43	Area_GASL 44
Area_GASL 48	Correlazione di Pearson	,225**	,259**	,220**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 49	Correlazione di Pearson	,214**	,344**	,235**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 50	Correlazione di Pearson	,392**	,484**	,451**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 51	Correlazione di Pearson	,320**	,349**	,295**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 52	Correlazione di Pearson	,261**	,285**	,317**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 53	Correlazione di Pearson	,089*	,069	,056
	Sign. (a due code)	,049	,126	,214
	N	492	492	492
Area_GASL 54	Correlazione di Pearson	,252**	,337**	,229**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 55	Correlazione di Pearson	,006	-,113*	-,060
	Sign. (a due code)	,890	,012	,182
	N	492	492	492
Area_GASL 56	Correlazione di Pearson	,077	,196**	,219**
	Sign. (a due code)	,088	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 57	Correlazione di Pearson	,268**	,316**	,335**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 58	Correlazione di Pearson	,186**	,240**	,204**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 59	Correlazione di Pearson	,226**	,364**	,347**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 45	Area_GASL 46	Area_GASL 47
Area_GASL 48	Correlazione di Pearson	,390**	,495**	,468**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 49	Correlazione di Pearson	,377**	,391**	,383**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 50	Correlazione di Pearson	,499**	,326**	,368**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 51	Correlazione di Pearson	,395**	,323**	,293**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 52	Correlazione di Pearson	,448**	,312**	,264**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 53	Correlazione di Pearson	,086	,057	,082
	Sign. (a due code)	,056	,209	,068
	N	492	492	492
Area_GASL 54	Correlazione di Pearson	,350**	,273**	,319**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 55	Correlazione di Pearson	-,092*	-,079	-,140**
	Sign. (a due code)	,040	,080	,002
	N	492	492	492
Area_GASL 56	Correlazione di Pearson	,229**	,264**	,230**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 57	Correlazione di Pearson	,417**	,344**	,369**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 58	Correlazione di Pearson	,223**	,260**	,213**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 59	Correlazione di Pearson	,426**	,399**	,421**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 48	Area_GASL 49	Area_GASL 50
Area_GASL 48	Correlazione di Pearson	1	,474**	,328**
	Sign. (a due code)		,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 49	Correlazione di Pearson	,474**	1	,374**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_GASL 50	Correlazione di Pearson	,328**	,374**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492
Area_GASL 51	Correlazione di Pearson	,370**	,404**	,532**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 52	Correlazione di Pearson	,350**	,428**	,452**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 53	Correlazione di Pearson	-,006	,036	,119**
	Sign. (a due code)	,900	,428	,008
	N	492	492	492
Area_GASL 54	Correlazione di Pearson	,412**	,538**	,390**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 55	Correlazione di Pearson	-,160**	-,208**	-,126**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,005
	N	492	492	492
Area_GASL 56	Correlazione di Pearson	,240**	,183**	,165**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 57	Correlazione di Pearson	,422**	,427**	,393**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 58	Correlazione di Pearson	,355**	,162**	,254**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 59	Correlazione di Pearson	,448**	,514**	,408**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 51	Area_GASL 52	Area_GASL 53
Area_GASL 48	Correlazione di Pearson	,370**	,350**	-,006
	Sign. (a due code)	,000	,000	,900
	N	492	492	492
Area_GASL 49	Correlazione di Pearson	,404**	,428**	,036
	Sign. (a due code)	,000	,000	,428
	N	492	492	492
Area_GASL 50	Correlazione di Pearson	,532**	,452**	,119**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,008
	N	492	492	492
Area_GASL 51	Correlazione di Pearson	1	,462**	,094*
	Sign. (a due code)		,000	,038
	N	492	492	492
Area_GASL 52	Correlazione di Pearson	,462**	1	,048
	Sign. (a due code)	,000		,285
	N	492	492	492
Area_GASL 53	Correlazione di Pearson	,094*	,048	1
	Sign. (a due code)	,038	,285	
	N	492	492	492
Area_GASL 54	Correlazione di Pearson	,441**	,400**	-,077
	Sign. (a due code)	,000	,000	,090
	N	492	492	492
Area_GASL 55	Correlazione di Pearson	-,195**	-,029	,109*
	Sign. (a due code)	,000	,525	,016
	N	492	492	492
Area_GASL 56	Correlazione di Pearson	,125**	,196**	,039
	Sign. (a due code)	,006	,000	,384
	N	492	492	492
Area_GASL 57	Correlazione di Pearson	,461**	,376**	-,012
	Sign. (a due code)	,000	,000	,784
	N	492	492	492
Area_GASL 58	Correlazione di Pearson	,313**	,212**	,150**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,001
	N	492	492	492
Area_GASL 59	Correlazione di Pearson	,452**	,404**	-,018
	Sign. (a due code)	,000	,000	,688
	N	492	492	492

		Area_GASL 54	Area_GASL 55	Area_GASL 56
Area_GASL 48	Correlazione di Pearson	,412**	-,160**	,240**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 49	Correlazione di Pearson	,538**	-,208**	,183**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 50	Correlazione di Pearson	,390**	-,126**	,165**
	Sign. (a due code)	,000	,005	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 51	Correlazione di Pearson	,441**	-,195**	,125**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,006
	N	492	492	492
Area_GASL 52	Correlazione di Pearson	,400**	-,029	,196**
	Sign. (a due code)	,000	,525	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 53	Correlazione di Pearson	-,077	,109*	,039
	Sign. (a due code)	,090	,016	,384
	N	492	492	492
Area_GASL 54	Correlazione di Pearson	1	-,358**	,119**
	Sign. (a due code)		,000	,008
	N	492	492	492
Area_GASL 55	Correlazione di Pearson	-,358**	1	,143**
	Sign. (a due code)	,000		,001
	N	492	492	492
Area_GASL 56	Correlazione di Pearson	,119**	,143**	1
	Sign. (a due code)	,008	,001	
	N	492	492	492
Area_GASL 57	Correlazione di Pearson	,594**	-,349**	,229**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 58	Correlazione di Pearson	,206**	-,026	,208**
	Sign. (a due code)	,000	,559	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 59	Correlazione di Pearson	,765**	-,373**	,124**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,006
	N	492	492	492

		Area_GASL 57	Area_GASL 58	Area_GASL 59
Area_GASL 48	Correlazione di Pearson	,422**	,355**	,448**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 49	Correlazione di Pearson	,427**	,162**	,514**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 50	Correlazione di Pearson	,393**	,254**	,408**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 51	Correlazione di Pearson	,461**	,313**	,452**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 52	Correlazione di Pearson	,376**	,212**	,404**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 53	Correlazione di Pearson	-,012	,150**	-,018
	Sign. (a due code)	,784	,001	,688
	N	492	492	492
Area_GASL 54	Correlazione di Pearson	,594**	,206**	,765**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 55	Correlazione di Pearson	-,349**	-,026	-,373**
	Sign. (a due code)	,000	,559	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 56	Correlazione di Pearson	,229**	,208**	,124**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,006
	N	492	492	492
Area_GASL 57	Correlazione di Pearson	1	,313**	,678**
	Sign. (a due code)		,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 58	Correlazione di Pearson	,313**	1	,249**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_GASL 59	Correlazione di Pearson	,678**	,249**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492

		Area_GASL 60	Area_GASL 61	Area_GASL 62
Area_GASL 48	Correlazione di Pearson	,376**	,172**	,427**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 49	Correlazione di Pearson	,383**	,233**	,188**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 50	Correlazione di Pearson	,428**	,192**	,247**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 51	Correlazione di Pearson	,393**	,175**	,306**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 52	Correlazione di Pearson	,385**	,346**	,237**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 53	Correlazione di Pearson	-,012	,020	,043
	Sign. (a due code)	,791	,664	,345
	N	492	492	492
Area_GASL 54	Correlazione di Pearson	,477**	,279**	,174**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 55	Correlazione di Pearson	-,185**	-,013	-,043
	Sign. (a due code)	,000	,773	,346
	N	492	492	492
Area_GASL 56	Correlazione di Pearson	,180**	,146**	,210**
	Sign. (a due code)	,000	,001	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 57	Correlazione di Pearson	,477**	,271**	,289**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 58	Correlazione di Pearson	,254**	,097*	,492**
	Sign. (a due code)	,000	,032	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 59	Correlazione di Pearson	,517**	,312**	,250**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 63	Area_GASL 64	Area_GASL 65
Area_GASL 48	Correlazione di Pearson	,240**	,319**	,295**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 49	Correlazione di Pearson	,255**	,329**	,259**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 50	Correlazione di Pearson	,424**	,469**	,404**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 51	Correlazione di Pearson	,313**	,344**	,290**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 52	Correlazione di Pearson	,214**	,260**	,212**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 53	Correlazione di Pearson	,067	,070	,117**
	Sign. (a due code)	,137	,121	,009
	N	492	492	492
Area_GASL 54	Correlazione di Pearson	,237**	,282**	,256**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 55	Correlazione di Pearson	-,047	-,091*	-,078
	Sign. (a due code)	,302	,043	,083
	N	492	492	492
Area_GASL 56	Correlazione di Pearson	,172**	,257**	,239**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 57	Correlazione di Pearson	,310**	,312**	,321**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 58	Correlazione di Pearson	,223**	,252**	,350**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 59	Correlazione di Pearson	,300**	,361**	,324**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 66	Area_GASL 67	Area_GASL 68
Area_GASL 48	Correlazione di Pearson	,275**	,251**	,261**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 49	Correlazione di Pearson	,335**	,278**	,242**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 50	Correlazione di Pearson	,416**	,396**	,391**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 51	Correlazione di Pearson	,305**	,281**	,263**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 52	Correlazione di Pearson	,268**	,259**	,269**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 53	Correlazione di Pearson	,041	,128**	,110*
	Sign. (a due code)	,363	,004	,015
	N	492	492	492
Area_GASL 54	Correlazione di Pearson	,314**	,259**	,247**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 55	Correlazione di Pearson	-,070	,019	-,105*
	Sign. (a due code)	,122	,670	,020
	N	492	492	492
Area_GASL 56	Correlazione di Pearson	,191**	,244**	,216**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 57	Correlazione di Pearson	,257**	,242**	,317**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 58	Correlazione di Pearson	,201**	,325**	,253**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 59	Correlazione di Pearson	,315**	,210**	,356**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 69	Area_GASL 70	Area_GASL 71
Area_GASL 48	Correlazione di Pearson	,215**	,151**	,207**
	Sign. (a due code)	,000	,001	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 49	Correlazione di Pearson	,318**	,307**	,316**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 50	Correlazione di Pearson	,292**	,314**	,246**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 51	Correlazione di Pearson	,213**	,285**	,223**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 52	Correlazione di Pearson	,255**	,158**	,237**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 53	Correlazione di Pearson	,022	,135**	,020
	Sign. (a due code)	,634	,003	,652
	N	492	492	492
Area_GASL 54	Correlazione di Pearson	,298**	,336**	,288**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 55	Correlazione di Pearson	-,009	-,086	,038
	Sign. (a due code)	,844	,058	,394
	N	492	492	492
Area_GASL 56	Correlazione di Pearson	,215**	,109*	,181**
	Sign. (a due code)	,000	,016	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 57	Correlazione di Pearson	,288**	,296**	,233**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 58	Correlazione di Pearson	,174**	,189**	,191**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 59	Correlazione di Pearson	,309**	,300**	,248**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 72	Area_GASL 73	Area_GASL 74
Area_GASL 48	Correlazione di Pearson	,132**	,113*	,191**
	Sign. (a due code)	,003	,012	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 49	Correlazione di Pearson	-,022	-,055	,254**
	Sign. (a due code)	,620	,223	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 50	Correlazione di Pearson	,076	,067	,240**
	Sign. (a due code)	,090	,139	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 51	Correlazione di Pearson	,124**	,077	,273**
	Sign. (a due code)	,006	,088	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 52	Correlazione di Pearson	,181**	,127**	,119**
	Sign. (a due code)	,000	,005	,008
	N	492	492	492
Area_GASL 53	Correlazione di Pearson	,097*	,079	,097*
	Sign. (a due code)	,031	,080	,031
	N	492	492	492
Area_GASL 54	Correlazione di Pearson	,105*	,034	,225**
	Sign. (a due code)	,020	,447	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 55	Correlazione di Pearson	-,012	,041	-,092*
	Sign. (a due code)	,791	,363	,042
	N	492	492	492
Area_GASL 56	Correlazione di Pearson	,106*	,078	,119**
	Sign. (a due code)	,018	,086	,008
	N	492	492	492
Area_GASL 57	Correlazione di Pearson	,154**	,099*	,277**
	Sign. (a due code)	,001	,028	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 58	Correlazione di Pearson	,206**	,164**	,150**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,001
	N	492	492	492
Area_GASL 59	Correlazione di Pearson	,192**	,115*	,206**
	Sign. (a due code)	,000	,010	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 75	Area_GASL 76	Area_GASL 77
Area_GASL 48	Correlazione di Pearson	,059	,158**	,175**
	Sign. (a due code)	,195	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 49	Correlazione di Pearson	,075	,101*	,165**
	Sign. (a due code)	,096	,025	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 50	Correlazione di Pearson	,138**	,200**	,241**
	Sign. (a due code)	,002	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 51	Correlazione di Pearson	,106*	,133**	,291**
	Sign. (a due code)	,019	,003	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 52	Correlazione di Pearson	,071	,153**	,176**
	Sign. (a due code)	,114	,001	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 53	Correlazione di Pearson	,105*	,110*	,098*
	Sign. (a due code)	,019	,015	,030
	N	492	492	492
Area_GASL 54	Correlazione di Pearson	,055	,073	,268**
	Sign. (a due code)	,222	,107	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 55	Correlazione di Pearson	,007	,054	-,113*
	Sign. (a due code)	,883	,229	,012
	N	492	492	492
Area_GASL 56	Correlazione di Pearson	,193**	,211**	,106*
	Sign. (a due code)	,000	,000	,018
	N	492	492	492
Area_GASL 57	Correlazione di Pearson	,155**	,161**	,330**
	Sign. (a due code)	,001	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 58	Correlazione di Pearson	,185**	,200**	,237**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 59	Correlazione di Pearson	,093*	,092*	,326**
	Sign. (a due code)	,039	,041	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 78	Area_GASL 79	Area_GASL 80
Area_GASL 48	Correlazione di Pearson	,321**	,194**	,249**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 49	Correlazione di Pearson	,183**	,180**	,243**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 50	Correlazione di Pearson	,254**	,270**	,303**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 51	Correlazione di Pearson	,295**	,235**	,219**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 52	Correlazione di Pearson	,234**	,171**	,263**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 53	Correlazione di Pearson	,053	,107*	,079
	Sign. (a due code)	,244	,017	,081
	N	492	492	492
Area_GASL 54	Correlazione di Pearson	,269**	,199**	,300**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 55	Correlazione di Pearson	-,081	-,064	-,062
	Sign. (a due code)	,071	,156	,169
	N	492	492	492
Area_GASL 56	Correlazione di Pearson	,156**	,101*	,171**
	Sign. (a due code)	,000	,025	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 57	Correlazione di Pearson	,325**	,294**	,341**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 58	Correlazione di Pearson	,306**	,243**	,250**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 59	Correlazione di Pearson	,292**	,274**	,319**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 36	Area_GASL 37	Area_GASL 38
Area_GASL 60	Correlazione di Pearson	,405**	,401**	,441**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 61	Correlazione di Pearson	,194**	,172**	,215**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 62	Correlazione di Pearson	,234**	,276**	,227**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 63	Correlazione di Pearson	,365**	,330**	,380**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 64	Correlazione di Pearson	,417**	,357**	,416**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 65	Correlazione di Pearson	,392**	,333**	,323**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 66	Correlazione di Pearson	,421**	,374**	,403**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 67	Correlazione di Pearson	,338**	,394**	,388**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 68	Correlazione di Pearson	,314**	,396**	,392**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 69	Correlazione di Pearson	,286**	,310**	,290**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 70	Correlazione di Pearson	,276**	,252**	,250**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 71	Correlazione di Pearson	,236**	,191**	,219**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 39	Area_GASL 40	Area_GASL 41
Area_GASL 60	Correlazione di Pearson	,411**	,492**	,433**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 61	Correlazione di Pearson	,156**	,187**	,183**
	Sign. (a due code)	,001	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 62	Correlazione di Pearson	,268**	,272**	,245**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 63	Correlazione di Pearson	,325**	,330**	,294**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 64	Correlazione di Pearson	,388**	,396**	,364**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 65	Correlazione di Pearson	,359**	,359**	,343**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 66	Correlazione di Pearson	,403**	,448**	,365**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 67	Correlazione di Pearson	,385**	,414**	,340**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 68	Correlazione di Pearson	,377**	,424**	,302**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 69	Correlazione di Pearson	,339**	,360**	,419**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 70	Correlazione di Pearson	,258**	,273**	,279**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 71	Correlazione di Pearson	,255**	,305**	,280**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 42	Area_GASL 43	Area_GASL 44
Area_GASL 60	Correlazione di Pearson	,233**	,330**	,306**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 61	Correlazione di Pearson	,096*	,219**	,198**
	Sign. (a due code)	,033	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 62	Correlazione di Pearson	,173**	,180**	,194**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 63	Correlazione di Pearson	,302**	,387**	,345**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 64	Correlazione di Pearson	,200**	,390**	,331**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 65	Correlazione di Pearson	,157**	,384**	,339**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 66	Correlazione di Pearson	,177**	,331**	,285**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 67	Correlazione di Pearson	,317**	,411**	,380**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 68	Correlazione di Pearson	,248**	,342**	,443**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 69	Correlazione di Pearson	,234**	,313**	,254**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 70	Correlazione di Pearson	,213**	,361**	,220**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 71	Correlazione di Pearson	,226**	,306**	,216**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 45	Area_GASL 46	Area_GASL 47
Area_GASL 60	Correlazione di Pearson	,401**	,265**	,285**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 61	Correlazione di Pearson	,268**	,220**	,232**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 62	Correlazione di Pearson	,250**	,236**	,252**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 63	Correlazione di Pearson	,305**	,312**	,395**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 64	Correlazione di Pearson	,365**	,323**	,378**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 65	Correlazione di Pearson	,322**	,376**	,406**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 66	Correlazione di Pearson	,335**	,221**	,266**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 67	Correlazione di Pearson	,408**	,300**	,298**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 68	Correlazione di Pearson	,459**	,354**	,346**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 69	Correlazione di Pearson	,277**	,262**	,245**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 70	Correlazione di Pearson	,214**	,098*	,218**
	Sign. (a due code)	,000	,029	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 71	Correlazione di Pearson	,225**	,221**	,222**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 48	Area_GASL 49	Area_GASL 50
Area_GASL 60	Correlazione di Pearson	,376**	,383**	,428**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 61	Correlazione di Pearson	,172**	,233**	,192**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 62	Correlazione di Pearson	,427**	,188**	,247**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 63	Correlazione di Pearson	,240**	,255**	,424**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 64	Correlazione di Pearson	,319**	,329**	,469**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 65	Correlazione di Pearson	,295**	,259**	,404**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 66	Correlazione di Pearson	,275**	,335**	,416**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 67	Correlazione di Pearson	,251**	,278**	,396**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 68	Correlazione di Pearson	,261**	,242**	,391**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 69	Correlazione di Pearson	,215**	,318**	,292**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 70	Correlazione di Pearson	,151**	,307**	,314**
	Sign. (a due code)	,001	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 71	Correlazione di Pearson	,207**	,316**	,246**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 51	Area_GASL 52	Area_GASL 53
Area_GASL 60	Correlazione di Pearson	,393**	,385**	-,012
	Sign. (a due code)	,000	,000	,791
	N	492	492	492
Area_GASL 61	Correlazione di Pearson	,175**	,346**	,020
	Sign. (a due code)	,000	,000	,664
	N	492	492	492
Area_GASL 62	Correlazione di Pearson	,306**	,237**	,043
	Sign. (a due code)	,000	,000	,345
	N	492	492	492
Area_GASL 63	Correlazione di Pearson	,313**	,214**	,067
	Sign. (a due code)	,000	,000	,137
	N	492	492	492
Area_GASL 64	Correlazione di Pearson	,344**	,260**	,070
	Sign. (a due code)	,000	,000	,121
	N	492	492	492
Area_GASL 65	Correlazione di Pearson	,290**	,212**	,117**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,009
	N	492	492	492
Area_GASL 66	Correlazione di Pearson	,305**	,268**	,041
	Sign. (a due code)	,000	,000	,363
	N	492	492	492
Area_GASL 67	Correlazione di Pearson	,281**	,259**	,128**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,004
	N	492	492	492
Area_GASL 68	Correlazione di Pearson	,263**	,269**	,110*
	Sign. (a due code)	,000	,000	,015
	N	492	492	492
Area_GASL 69	Correlazione di Pearson	,213**	,255**	,022
	Sign. (a due code)	,000	,000	,634
	N	492	492	492
Area_GASL 70	Correlazione di Pearson	,285**	,158**	,135**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,003
	N	492	492	492
Area_GASL 71	Correlazione di Pearson	,223**	,237**	,020
	Sign. (a due code)	,000	,000	,652
	N	492	492	492

		Area_GASL 54	Area_GASL 55	Area_GASL 56
Area_GASL 60	Correlazione di Pearson	,477**	-,185**	,180**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 61	Correlazione di Pearson	,279**	-,013	,146**
	Sign. (a due code)	,000	,773	,001
	N	492	492	492
Area_GASL 62	Correlazione di Pearson	,174**	-,043	,210**
	Sign. (a due code)	,000	,346	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 63	Correlazione di Pearson	,237**	-,047	,172**
	Sign. (a due code)	,000	,302	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 64	Correlazione di Pearson	,282**	-,091*	,257**
	Sign. (a due code)	,000	,043	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 65	Correlazione di Pearson	,256**	-,078	,239**
	Sign. (a due code)	,000	,083	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 66	Correlazione di Pearson	,314**	-,070	,191**
	Sign. (a due code)	,000	,122	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 67	Correlazione di Pearson	,259**	,019	,244**
	Sign. (a due code)	,000	,670	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 68	Correlazione di Pearson	,247**	-,105*	,216**
	Sign. (a due code)	,000	,020	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 69	Correlazione di Pearson	,298**	-,009	,215**
	Sign. (a due code)	,000	,844	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 70	Correlazione di Pearson	,336**	-,086	,109*
	Sign. (a due code)	,000	,058	,016
	N	492	492	492
Area_GASL 71	Correlazione di Pearson	,288**	,038	,181**
	Sign. (a due code)	,000	,394	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 57	Area_GASL 58	Area_GASL 59
Area_GASL 60	Correlazione di Pearson	,477**	,254**	,517**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 61	Correlazione di Pearson	,271**	,097*	,312**
	Sign. (a due code)	,000	,032	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 62	Correlazione di Pearson	,289**	,492**	,250**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 63	Correlazione di Pearson	,310**	,223**	,300**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 64	Correlazione di Pearson	,312**	,252**	,361**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 65	Correlazione di Pearson	,321**	,350**	,324**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 66	Correlazione di Pearson	,257**	,201**	,315**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 67	Correlazione di Pearson	,242**	,325**	,210**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 68	Correlazione di Pearson	,317**	,253**	,356**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 69	Correlazione di Pearson	,288**	,174**	,309**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 70	Correlazione di Pearson	,296**	,189**	,300**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 71	Correlazione di Pearson	,233**	,191**	,248**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 60	Area_GASL 61	Area_GASL 62
Area_GASL 60	Correlazione di Pearson	1	,268**	,318**
	Sign. (a due code)		,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 61	Correlazione di Pearson	,268**	1	,239**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_GASL 62	Correlazione di Pearson	,318**	,239**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492
Area_GASL 63	Correlazione di Pearson	,293**	,165**	,211**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 64	Correlazione di Pearson	,419**	,170**	,295**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 65	Correlazione di Pearson	,323**	,131**	,297**
	Sign. (a due code)	,000	,004	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 66	Correlazione di Pearson	,440**	,169**	,248**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 67	Correlazione di Pearson	,356**	,086	,224**
	Sign. (a due code)	,000	,056	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 68	Correlazione di Pearson	,299**	,265**	,357**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 69	Correlazione di Pearson	,335**	,232**	,191**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 70	Correlazione di Pearson	,235**	,145**	,097*
	Sign. (a due code)	,000	,001	,031
	N	492	492	492
Area_GASL 71	Correlazione di Pearson	,240**	,250**	,162**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 63	Area_GASL 64	Area_GASL 65
Area_GASL 60	Correlazione di Pearson	,293**	,419**	,323**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 61	Correlazione di Pearson	,165**	,170**	,131**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,004
	N	492	492	492
Area_GASL 62	Correlazione di Pearson	,211**	,295**	,297**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 63	Correlazione di Pearson	1	,361**	,355**
	Sign. (a due code)		,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 64	Correlazione di Pearson	,361**	1	,634**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_GASL 65	Correlazione di Pearson	,355**	,634**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492
Area_GASL 66	Correlazione di Pearson	,239**	,576**	,502**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 67	Correlazione di Pearson	,339**	,419**	,447**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 68	Correlazione di Pearson	,246**	,357**	,381**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 69	Correlazione di Pearson	,205**	,318**	,290**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 70	Correlazione di Pearson	,310**	,245**	,281**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 71	Correlazione di Pearson	,231**	,262**	,258**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 66	Area_GASL 67	Area_GASL 68
Area_GASL 60	Correlazione di Pearson	,440**	,356**	,299**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 61	Correlazione di Pearson	,169**	,086	,265**
	Sign. (a due code)	,000	,056	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 62	Correlazione di Pearson	,248**	,224**	,357**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 63	Correlazione di Pearson	,239**	,339**	,246**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 64	Correlazione di Pearson	,576**	,419**	,357**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 65	Correlazione di Pearson	,502**	,447**	,381**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 66	Correlazione di Pearson	1	,471**	,336**
	Sign. (a due code)		,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 67	Correlazione di Pearson	,471**	1	,403**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_GASL 68	Correlazione di Pearson	,336**	,403**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492
Area_GASL 69	Correlazione di Pearson	,367**	,333**	,277**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 70	Correlazione di Pearson	,244**	,265**	,236**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 71	Correlazione di Pearson	,266**	,259**	,148**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,001
	N	492	492	492

		Area_GASL 69	Area_GASL 70	Area_GASL 71
Area_GASL 60	Correlazione di Pearson	,335**	,235**	,240**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 61	Correlazione di Pearson	,232**	,145**	,250**
	Sign. (a due code)	,000	,001	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 62	Correlazione di Pearson	,191**	,097*	,162**
	Sign. (a due code)	,000	,031	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 63	Correlazione di Pearson	,205**	,310**	,231**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 64	Correlazione di Pearson	,318**	,245**	,262**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 65	Correlazione di Pearson	,290**	,281**	,258**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 66	Correlazione di Pearson	,367**	,244**	,266**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 67	Correlazione di Pearson	,333**	,265**	,259**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 68	Correlazione di Pearson	,277**	,236**	,148**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,001
	N	492	492	492
Area_GASL 69	Correlazione di Pearson	1	,327**	,576**
	Sign. (a due code)		,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 70	Correlazione di Pearson	,327**	1	,418**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_GASL 71	Correlazione di Pearson	,576**	,418**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492

		Area_GASL 72	Area_GASL 73	Area_GASL 74
Area_GASL 60	Correlazione di Pearson	,043	,003	,191**
	Sign. (a due code)	,343	,949	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 61	Correlazione di Pearson	,196**	,132**	,117**
	Sign. (a due code)	,000	,003	,010
	N	492	492	492
Area_GASL 62	Correlazione di Pearson	,100*	,123**	,132**
	Sign. (a due code)	,026	,006	,003
	N	492	492	492
Area_GASL 63	Correlazione di Pearson	,066	,072	,195**
	Sign. (a due code)	,144	,110	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 64	Correlazione di Pearson	-,027	-,037	,173**
	Sign. (a due code)	,546	,415	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 65	Correlazione di Pearson	,027	-,009	,211**
	Sign. (a due code)	,547	,846	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 66	Correlazione di Pearson	-,026	-,025	,170**
	Sign. (a due code)	,568	,584	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 67	Correlazione di Pearson	,059	,060	,194**
	Sign. (a due code)	,189	,184	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 68	Correlazione di Pearson	,107*	,091*	,155**
	Sign. (a due code)	,017	,044	,001
	N	492	492	492
Area_GASL 69	Correlazione di Pearson	,070	,022	,144**
	Sign. (a due code)	,123	,621	,001
	N	492	492	492
Area_GASL 70	Correlazione di Pearson	,021	,013	,222**
	Sign. (a due code)	,647	,781	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 71	Correlazione di Pearson	,082	,078	,213**
	Sign. (a due code)	,070	,083	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 75	Area_GASL 76	Area_GASL 77
Area_GASL 60	Correlazione di Pearson	,113 [*]	,023	,148 ^{**}
	Sign. (a due code)	,012	,607	,001
	N	492	492	492
Area_GASL 61	Correlazione di Pearson	,032	,017	,091 [*]
	Sign. (a due code)	,474	,701	,044
	N	492	492	492
Area_GASL 62	Correlazione di Pearson	,161 ^{**}	,167 ^{**}	,257 ^{**}
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 63	Correlazione di Pearson	,113 [*]	,179 ^{**}	,235 ^{**}
	Sign. (a due code)	,012	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 64	Correlazione di Pearson	,130 ^{**}	,183 ^{**}	,239 ^{**}
	Sign. (a due code)	,004	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 65	Correlazione di Pearson	,155 ^{**}	,200 ^{**}	,272 ^{**}
	Sign. (a due code)	,001	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 66	Correlazione di Pearson	,078	,176 ^{**}	,171 ^{**}
	Sign. (a due code)	,084	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 67	Correlazione di Pearson	,074	,197 ^{**}	,259 ^{**}
	Sign. (a due code)	,103	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 68	Correlazione di Pearson	,182 ^{**}	,239 ^{**}	,312 ^{**}
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 69	Correlazione di Pearson	,157 ^{**}	,106 [*]	,164 ^{**}
	Sign. (a due code)	,000	,019	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 70	Correlazione di Pearson	,177 ^{**}	,164 ^{**}	,288 ^{**}
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 71	Correlazione di Pearson	,135 ^{**}	,165 ^{**}	,172 ^{**}
	Sign. (a due code)	,003	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 78	Area_GASL 79	Area_GASL 80
Area_GASL 60	Correlazione di Pearson	,222**	,216**	,247**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 61	Correlazione di Pearson	,046	,041	,227**
	Sign. (a due code)	,306	,359	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 62	Correlazione di Pearson	,350**	,222**	,200**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 63	Correlazione di Pearson	,199**	,215**	,211**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 64	Correlazione di Pearson	,267**	,264**	,317**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 65	Correlazione di Pearson	,288**	,252**	,357**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 66	Correlazione di Pearson	,266**	,201**	,298**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 67	Correlazione di Pearson	,263**	,238**	,377**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 68	Correlazione di Pearson	,311**	,256**	,345**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 69	Correlazione di Pearson	,151**	,142**	,312**
	Sign. (a due code)	,001	,002	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 70	Correlazione di Pearson	,173**	,208**	,258**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 71	Correlazione di Pearson	,172**	,117**	,274**
	Sign. (a due code)	,000	,010	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 36	Area_GASL 37	Area_GASL 38
Area_GASL 72	Correlazione di Pearson	,094 [*]	,144 ^{**}	,126 ^{**}
	Sign. (a due code)	,036	,001	,005
	N	492	492	492
Area_GASL 73	Correlazione di Pearson	,108 [*]	,119 ^{**}	,111 [*]
	Sign. (a due code)	,017	,008	,013
	N	492	492	492
Area_GASL 74	Correlazione di Pearson	,219 ^{**}	,226 ^{**}	,238 ^{**}
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 75	Correlazione di Pearson	,152 ^{**}	,229 ^{**}	,184 ^{**}
	Sign. (a due code)	,001	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 76	Correlazione di Pearson	,155 ^{**}	,225 ^{**}	,199 ^{**}
	Sign. (a due code)	,001	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 77	Correlazione di Pearson	,250 ^{**}	,263 ^{**}	,233 ^{**}
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 78	Correlazione di Pearson	,268 ^{**}	,295 ^{**}	,228 ^{**}
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 79	Correlazione di Pearson	,227 ^{**}	,280 ^{**}	,242 ^{**}
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 80	Correlazione di Pearson	,315 ^{**}	,403 ^{**}	,356 ^{**}
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 39	Area_GASL 40	Area_GASL 41
Area_GASL 72	Correlazione di Pearson	,099 [*]	,115 [*]	,126 ^{**}
	Sign. (a due code)	,028	,011	,005
	N	492	492	492
Area_GASL 73	Correlazione di Pearson	,110 [*]	,098 [*]	,086
	Sign. (a due code)	,015	,031	,057
	N	492	492	492
Area_GASL 74	Correlazione di Pearson	,196 ^{**}	,256 ^{**}	,264 ^{**}
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 75	Correlazione di Pearson	,221 ^{**}	,165 ^{**}	,197 ^{**}
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 76	Correlazione di Pearson	,212 ^{**}	,178 ^{**}	,138 ^{**}
	Sign. (a due code)	,000	,000	,002
	N	492	492	492
Area_GASL 77	Correlazione di Pearson	,228 ^{**}	,226 ^{**}	,201 ^{**}
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 78	Correlazione di Pearson	,268 ^{**}	,290 ^{**}	,301 ^{**}
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 79	Correlazione di Pearson	,244 ^{**}	,262 ^{**}	,257 ^{**}
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 80	Correlazione di Pearson	,373 ^{**}	,399 ^{**}	,321 ^{**}
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 42	Area_GASL 43	Area_GASL 44
Area_GASL 72	Correlazione di Pearson	,041	,046	,110 [*]
	Sign. (a due code)	,360	,306	,015
	N	492	492	492
Area_GASL 73	Correlazione di Pearson	,052	,053	,098 [*]
	Sign. (a due code)	,248	,242	,030
	N	492	492	492
Area_GASL 74	Correlazione di Pearson	,153 ^{**}	,308 ^{**}	,218 ^{**}
	Sign. (a due code)	,001	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 75	Correlazione di Pearson	,076	,161 ^{**}	,138 ^{**}
	Sign. (a due code)	,091	,000	,002
	N	492	492	492
Area_GASL 76	Correlazione di Pearson	,097 [*]	,209 ^{**}	,149 ^{**}
	Sign. (a due code)	,031	,000	,001
	N	492	492	492
Area_GASL 77	Correlazione di Pearson	,184 ^{**}	,317 ^{**}	,304 ^{**}
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 78	Correlazione di Pearson	,153 ^{**}	,213 ^{**}	,220 ^{**}
	Sign. (a due code)	,001	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 79	Correlazione di Pearson	,148 ^{**}	,268 ^{**}	,276 ^{**}
	Sign. (a due code)	,001	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 80	Correlazione di Pearson	,168 ^{**}	,287 ^{**}	,255 ^{**}
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 45	Area_GASL 46	Area_GASL 47
Area_GASL 72	Correlazione di Pearson	,159**	,217**	,168**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 73	Correlazione di Pearson	,125**	,204**	,154**
	Sign. (a due code)	,005	,000	,001
	N	492	492	492
Area_GASL 74	Correlazione di Pearson	,244**	,194**	,154**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,001
	N	492	492	492
Area_GASL 75	Correlazione di Pearson	,128**	,142**	,084
	Sign. (a due code)	,004	,002	,062
	N	492	492	492
Area_GASL 76	Correlazione di Pearson	,218**	,151**	,097*
	Sign. (a due code)	,000	,001	,032
	N	492	492	492
Area_GASL 77	Correlazione di Pearson	,255**	,263**	,215**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 78	Correlazione di Pearson	,248**	,287**	,231**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 79	Correlazione di Pearson	,223**	,245**	,212**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 80	Correlazione di Pearson	,290**	,213**	,257**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 48	Area_GASL 49	Area_GASL 50
Area_GASL 72	Correlazione di Pearson	,132**	-,022	,076
	Sign. (a due code)	,003	,620	,090
	N	492	492	492
Area_GASL 73	Correlazione di Pearson	,113*	-,055	,067
	Sign. (a due code)	,012	,223	,139
	N	492	492	492
Area_GASL 74	Correlazione di Pearson	,191**	,254**	,240**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 75	Correlazione di Pearson	,059	,075	,138**
	Sign. (a due code)	,195	,096	,002
	N	492	492	492
Area_GASL 76	Correlazione di Pearson	,158**	,101*	,200**
	Sign. (a due code)	,000	,025	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 77	Correlazione di Pearson	,175**	,165**	,241**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 78	Correlazione di Pearson	,321**	,183**	,254**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 79	Correlazione di Pearson	,194**	,180**	,270**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 80	Correlazione di Pearson	,249**	,243**	,303**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 51	Area_GASL 52	Area_GASL 53
Area_GASL 72	Correlazione di Pearson	,124**	,181**	,097*
	Sign. (a due code)	,006	,000	,031
	N	492	492	492
Area_GASL 73	Correlazione di Pearson	,077	,127**	,079
	Sign. (a due code)	,088	,005	,080
	N	492	492	492
Area_GASL 74	Correlazione di Pearson	,273**	,119**	,097*
	Sign. (a due code)	,000	,008	,031
	N	492	492	492
Area_GASL 75	Correlazione di Pearson	,106*	,071	,105*
	Sign. (a due code)	,019	,114	,019
	N	492	492	492
Area_GASL 76	Correlazione di Pearson	,133**	,153**	,110*
	Sign. (a due code)	,003	,001	,015
	N	492	492	492
Area_GASL 77	Correlazione di Pearson	,291**	,176**	,098*
	Sign. (a due code)	,000	,000	,030
	N	492	492	492
Area_GASL 78	Correlazione di Pearson	,295**	,234**	,053
	Sign. (a due code)	,000	,000	,244
	N	492	492	492
Area_GASL 79	Correlazione di Pearson	,235**	,171**	,107*
	Sign. (a due code)	,000	,000	,017
	N	492	492	492
Area_GASL 80	Correlazione di Pearson	,219**	,263**	,079
	Sign. (a due code)	,000	,000	,081
	N	492	492	492

		Area_GASL 54	Area_GASL 55	Area_GASL 56
Area_GASL 72	Correlazione di Pearson	,105*	-,012	,106*
	Sign. (a due code)	,020	,791	,018
	N	492	492	492
Area_GASL 73	Correlazione di Pearson	,034	,041	,078
	Sign. (a due code)	,447	,363	,086
	N	492	492	492
Area_GASL 74	Correlazione di Pearson	,225**	-,092*	,119**
	Sign. (a due code)	,000	,042	,008
	N	492	492	492
Area_GASL 75	Correlazione di Pearson	,055	,007	,193**
	Sign. (a due code)	,222	,883	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 76	Correlazione di Pearson	,073	,054	,211**
	Sign. (a due code)	,107	,229	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 77	Correlazione di Pearson	,268**	-,113*	,106*
	Sign. (a due code)	,000	,012	,018
	N	492	492	492
Area_GASL 78	Correlazione di Pearson	,269**	-,081	,156**
	Sign. (a due code)	,000	,071	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 79	Correlazione di Pearson	,199**	-,064	,101*
	Sign. (a due code)	,000	,156	,025
	N	492	492	492
Area_GASL 80	Correlazione di Pearson	,300**	-,062	,171**
	Sign. (a due code)	,000	,169	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 57	Area_GASL 58	Area_GASL 59
Area_GASL 72	Correlazione di Pearson	,154**	,206**	,192**
	Sign. (a due code)	,001	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 73	Correlazione di Pearson	,099*	,164**	,115*
	Sign. (a due code)	,028	,000	,010
	N	492	492	492
Area_GASL 74	Correlazione di Pearson	,277**	,150**	,206**
	Sign. (a due code)	,000	,001	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 75	Correlazione di Pearson	,155**	,185**	,093*
	Sign. (a due code)	,001	,000	,039
	N	492	492	492
Area_GASL 76	Correlazione di Pearson	,161**	,200**	,092*
	Sign. (a due code)	,000	,000	,041
	N	492	492	492
Area_GASL 77	Correlazione di Pearson	,330**	,237**	,326**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 78	Correlazione di Pearson	,325**	,306**	,292**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 79	Correlazione di Pearson	,294**	,243**	,274**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 80	Correlazione di Pearson	,341**	,250**	,319**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 60	Area_GASL 61	Area_GASL 62
Area_GASL 72	Correlazione di Pearson	,043	,196**	,100*
	Sign. (a due code)	,343	,000	,026
	N	492	492	492
Area_GASL 73	Correlazione di Pearson	,003	,132**	,123**
	Sign. (a due code)	,949	,003	,006
	N	492	492	492
Area_GASL 74	Correlazione di Pearson	,191**	,117**	,132**
	Sign. (a due code)	,000	,010	,003
	N	492	492	492
Area_GASL 75	Correlazione di Pearson	,113*	,032	,161**
	Sign. (a due code)	,012	,474	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 76	Correlazione di Pearson	,023	,017	,167**
	Sign. (a due code)	,607	,701	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 77	Correlazione di Pearson	,148**	,091*	,257**
	Sign. (a due code)	,001	,044	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 78	Correlazione di Pearson	,222**	,046	,350**
	Sign. (a due code)	,000	,306	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 79	Correlazione di Pearson	,216**	,041	,222**
	Sign. (a due code)	,000	,359	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 80	Correlazione di Pearson	,247**	,227**	,200**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 63	Area_GASL 64	Area_GASL 65
Area_GASL 72	Correlazione di Pearson	,066	-,027	,027
	Sign. (a due code)	,144	,546	,547
	N	492	492	492
Area_GASL 73	Correlazione di Pearson	,072	-,037	-,009
	Sign. (a due code)	,110	,415	,846
	N	492	492	492
Area_GASL 74	Correlazione di Pearson	,195**	,173**	,211**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 75	Correlazione di Pearson	,113*	,130**	,155**
	Sign. (a due code)	,012	,004	,001
	N	492	492	492
Area_GASL 76	Correlazione di Pearson	,179**	,183**	,200**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 77	Correlazione di Pearson	,235**	,239**	,272**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 78	Correlazione di Pearson	,199**	,267**	,288**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 79	Correlazione di Pearson	,215**	,264**	,252**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 80	Correlazione di Pearson	,211**	,317**	,357**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 66	Area_GASL 67	Area_GASL 68
Area_GASL 72	Correlazione di Pearson	-,026	,059	,107*
	Sign. (a due code)	,568	,189	,017
	N	492	492	492
Area_GASL 73	Correlazione di Pearson	-,025	,060	,091*
	Sign. (a due code)	,584	,184	,044
	N	492	492	492
Area_GASL 74	Correlazione di Pearson	,170**	,194**	,155**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,001
	N	492	492	492
Area_GASL 75	Correlazione di Pearson	,078	,074	,182**
	Sign. (a due code)	,084	,103	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 76	Correlazione di Pearson	,176**	,197**	,239**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 77	Correlazione di Pearson	,171**	,259**	,312**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 78	Correlazione di Pearson	,266**	,263**	,311**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 79	Correlazione di Pearson	,201**	,238**	,256**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 80	Correlazione di Pearson	,298**	,377**	,345**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 69	Area_GASL 70	Area_GASL 71
Area_GASL 72	Correlazione di Pearson	,070	,021	,082
	Sign. (a due code)	,123	,647	,070
	N	492	492	492
Area_GASL 73	Correlazione di Pearson	,022	,013	,078
	Sign. (a due code)	,621	,781	,083
	N	492	492	492
Area_GASL 74	Correlazione di Pearson	,144**	,222**	,213**
	Sign. (a due code)	,001	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 75	Correlazione di Pearson	,157**	,177**	,135**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,003
	N	492	492	492
Area_GASL 76	Correlazione di Pearson	,106*	,164**	,165**
	Sign. (a due code)	,019	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 77	Correlazione di Pearson	,164**	,288**	,172**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 78	Correlazione di Pearson	,151**	,173**	,172**
	Sign. (a due code)	,001	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 79	Correlazione di Pearson	,142**	,208**	,117**
	Sign. (a due code)	,002	,000	,010
	N	492	492	492
Area_GASL 80	Correlazione di Pearson	,312**	,258**	,274**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 72	Area_GASL 73	Area_GASL 74
Area_GASL 72	Correlazione di Pearson	1	,800**	,120**
	Sign. (a due code)		,000	,008
	N	492	492	492
Area_GASL 73	Correlazione di Pearson	,800**	1	,120**
	Sign. (a due code)	,000		,008
	N	492	492	492
Area_GASL 74	Correlazione di Pearson	,120**	,120**	1
	Sign. (a due code)	,008	,008	
	N	492	492	492
Area_GASL 75	Correlazione di Pearson	,162**	,160**	,430**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 76	Correlazione di Pearson	,113*	,129**	,303**
	Sign. (a due code)	,012	,004	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 77	Correlazione di Pearson	,180**	,138**	,176**
	Sign. (a due code)	,000	,002	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 78	Correlazione di Pearson	,143**	,132**	,181**
	Sign. (a due code)	,001	,003	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 79	Correlazione di Pearson	,059	,027	,130**
	Sign. (a due code)	,189	,551	,004
	N	492	492	492
Area_GASL 80	Correlazione di Pearson	,150**	,151**	,285**
	Sign. (a due code)	,001	,001	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 75	Area_GASL 76	Area_GASL 77
Area_GASL 72	Correlazione di Pearson	,162**	,113*	,180**
	Sign. (a due code)	,000	,012	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 73	Correlazione di Pearson	,160**	,129**	,138**
	Sign. (a due code)	,000	,004	,002
	N	492	492	492
Area_GASL 74	Correlazione di Pearson	,430**	,303**	,176**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 75	Correlazione di Pearson	1	,343**	,241**
	Sign. (a due code)		,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 76	Correlazione di Pearson	,343**	1	,293**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_GASL 77	Correlazione di Pearson	,241**	,293**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492
Area_GASL 78	Correlazione di Pearson	,248**	,255**	,524**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 79	Correlazione di Pearson	,265**	,208**	,593**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 80	Correlazione di Pearson	,264**	,272**	,247**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_GASL 78	Area_GASL 79	Area_GASL 80
Area_GASL 72	Correlazione di Pearson	,143**	,059	,150**
	Sign. (a due code)	,001	,189	,001
	N	492	492	492
Area_GASL 73	Correlazione di Pearson	,132**	,027	,151**
	Sign. (a due code)	,003	,551	,001
	N	492	492	492
Area_GASL 74	Correlazione di Pearson	,181**	,130**	,285**
	Sign. (a due code)	,000	,004	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 75	Correlazione di Pearson	,248**	,265**	,264**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 76	Correlazione di Pearson	,255**	,208**	,272**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 77	Correlazione di Pearson	,524**	,593**	,247**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 78	Correlazione di Pearson	1	,626**	,287**
	Sign. (a due code)		,000	,000
	N	492	492	492
Area_GASL 79	Correlazione di Pearson	,626**	1	,259**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_GASL 80	Correlazione di Pearson	,287**	,259**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492

** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

* . La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Area Valutazione dell'Alternanza Scuola Lavoro

Per quel che concerne l'Area Valutazione dell'Alternanza Scuola Lavoro il coefficiente di Cronbach delle 23 affermazioni componenti l'area, il dato evidenziato è 0,907 (Tab.3.9).

Per interpretare il risultato, come affermano Barbaranelli & D'Olimpio, 2007; Nunnally & Bernstein, 1994, non esistono regole statistiche ma si segue una regola

pratica secondo la quale valori uguali almeno a 0,90 vengono considerati ottimi valori, valori compresi tra 0,80 e 0,90 molto buoni, valori compresi tra 0,70 e 0,80 buoni, valori compresi tra 0,60 e 0,70 sufficienti, valori inferiori a 0,60 inadeguati.

Il nostro coefficiente alfa di Cronbach lo possiamo considerare un ottimo valore rispetto al parametro secondo il quale valori uguali a 0,90 vengono considerati ottimi valori e di conseguenza abbiamo rilevato un'ottima coerenza interna dell'area.

Tab. 3.9 coefficiente alfa di Cronbach – Area Valutazione dell'Alternanza Scuola Lavoro

Statistiche di affidabilità		
Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su elementi standardizzati	N. di elementi
,907	,909	23

Il coefficiente di Pearson delle 23 affermazioni dell'Area Valutazione dell'Alternanza Scuola Lavoro (Tab. 3.10) dimostra correlazioni lineari positive.

Tab. 3.10 Coefficiente di Pearson – Area Valutazione dell’Alternanza Scuola Lavoro

		Area_VASL 81	Area_VASL 82	Area_VASL 83
Area_VASL 81	Correlazione di Pearson	1	,422**	,325**
	Sign. (a due code)		,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 82	Correlazione di Pearson	,422**	1	,677**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_VASL 83	Correlazione di Pearson	,325**	,677**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492
Area_VASL 84	Correlazione di Pearson	,335**	,668**	,801**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 85	Correlazione di Pearson	,285**	,560**	,753**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 86	Correlazione di Pearson	,272**	,418**	,554**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 87	Correlazione di Pearson	,313**	,515**	,667**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 88	Correlazione di Pearson	,204**	,477**	,637**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 89	Correlazione di Pearson	,247**	,471**	,649**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 90	Correlazione di Pearson	,202**	,151**	,028
	Sign. (a due code)	,000	,001	,535
	N	492	492	492
Area_VASL 91	Correlazione di Pearson	,356**	,269**	,249**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 92	Correlazione di Pearson	,282**	,264**	,334**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_VASL 84	Area_VASL 85	Area_VASL 86
Area_VASL 81	Correlazione di Pearson	,335**	,285**	,272**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 82	Correlazione di Pearson	,668**	,560**	,418**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 83	Correlazione di Pearson	,801**	,753**	,554**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 84	Correlazione di Pearson	1	,791**	,598**
	Sign. (a due code)		,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 85	Correlazione di Pearson	,791**	1	,603**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_VASL 86	Correlazione di Pearson	,598**	,603**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492
Area_VASL 87	Correlazione di Pearson	,721**	,749**	,721**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 88	Correlazione di Pearson	,626**	,608**	,607**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 89	Correlazione di Pearson	,646**	,665**	,491**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 90	Correlazione di Pearson	,091*	,017	,167**
	Sign. (a due code)	,043	,706	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 91	Correlazione di Pearson	,323**	,276**	,277**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 92	Correlazione di Pearson	,305**	,309**	,294**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_VASL 87	Area_VASL 88	Area_VASL 89
Area_VASL 81	Correlazione di Pearson	,313**	,204**	,247**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 82	Correlazione di Pearson	,515**	,477**	,471**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 83	Correlazione di Pearson	,667**	,637**	,649**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 84	Correlazione di Pearson	,721**	,626**	,646**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 85	Correlazione di Pearson	,749**	,608**	,665**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 86	Correlazione di Pearson	,721**	,607**	,491**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 87	Correlazione di Pearson	1	,679**	,607**
	Sign. (a due code)		,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 88	Correlazione di Pearson	,679**	1	,596**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_VASL 89	Correlazione di Pearson	,607**	,596**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492
Area_VASL 90	Correlazione di Pearson	,094*	,080	-,023
	Sign. (a due code)	,038	,076	,604
	N	492	492	492
Area_VASL 91	Correlazione di Pearson	,306**	,237**	,231**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 92	Correlazione di Pearson	,329**	,306**	,310**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_VASL 90	Area_VASL 91	Area_VASL 92
Area_VASL 81	Correlazione di Pearson	,202**	,356**	,282**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 82	Correlazione di Pearson	,151**	,269**	,264**
	Sign. (a due code)	,001	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 83	Correlazione di Pearson	,028	,249**	,334**
	Sign. (a due code)	,535	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 84	Correlazione di Pearson	,091*	,323**	,305**
	Sign. (a due code)	,043	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 85	Correlazione di Pearson	,017	,276**	,309**
	Sign. (a due code)	,706	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 86	Correlazione di Pearson	,167**	,277**	,294**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 87	Correlazione di Pearson	,094*	,306**	,329**
	Sign. (a due code)	,038	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 88	Correlazione di Pearson	,080	,237**	,306**
	Sign. (a due code)	,076	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 89	Correlazione di Pearson	-,023	,231**	,310**
	Sign. (a due code)	,604	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 90	Correlazione di Pearson	1	,371**	,135**
	Sign. (a due code)		,000	,003
	N	492	492	492
Area_VASL 91	Correlazione di Pearson	,371**	1	,371**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_VASL 92	Correlazione di Pearson	,135**	,371**	1
	Sign. (a due code)	,003	,000	
	N	492	492	492

		Area_VASL 93	Area_VASL 94	Area_VASL 95
Area_VASL 81	Correlazione di Pearson	,244**	,306**	,271**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 82	Correlazione di Pearson	,223**	,155**	,077
	Sign. (a due code)	,000	,001	,088
	N	492	492	492
Area_VASL 83	Correlazione di Pearson	,263**	,113*	,025
	Sign. (a due code)	,000	,012	,584
	N	492	492	492
Area_VASL 84	Correlazione di Pearson	,239**	,121**	,060
	Sign. (a due code)	,000	,007	,187
	N	492	492	492
Area_VASL 85	Correlazione di Pearson	,258**	,113*	,043
	Sign. (a due code)	,000	,012	,341
	N	492	492	492
Area_VASL 86	Correlazione di Pearson	,244**	,132**	,134**
	Sign. (a due code)	,000	,003	,003
	N	492	492	492
Area_VASL 87	Correlazione di Pearson	,287**	,174**	,114*
	Sign. (a due code)	,000	,000	,011
	N	492	492	492
Area_VASL 88	Correlazione di Pearson	,314**	,069	,021
	Sign. (a due code)	,000	,125	,636
	N	492	492	492
Area_VASL 89	Correlazione di Pearson	,196**	,098*	,015
	Sign. (a due code)	,000	,030	,744
	N	492	492	492
Area_VASL 90	Correlazione di Pearson	,118**	,176**	,195**
	Sign. (a due code)	,009	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 91	Correlazione di Pearson	,280**	,496**	,331**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 92	Correlazione di Pearson	,596**	,515**	,172**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_VASL 96	Area_VASL 97	Area_VASL 98
Area_VASL 81	Correlazione di Pearson	,271**	,262**	,313**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 82	Correlazione di Pearson	,146**	,168**	,238**
	Sign. (a due code)	,001	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 83	Correlazione di Pearson	,115*	,124**	,209**
	Sign. (a due code)	,011	,006	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 84	Correlazione di Pearson	,157**	,198**	,189**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 85	Correlazione di Pearson	,148**	,147**	,171**
	Sign. (a due code)	,001	,001	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 86	Correlazione di Pearson	,154**	,170**	,226**
	Sign. (a due code)	,001	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 87	Correlazione di Pearson	,212**	,163**	,246**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 88	Correlazione di Pearson	,112*	,111*	,211**
	Sign. (a due code)	,013	,014	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 89	Correlazione di Pearson	,133**	,155**	,154**
	Sign. (a due code)	,003	,001	,001
	N	492	492	492
Area_VASL 90	Correlazione di Pearson	,191**	,143**	,208**
	Sign. (a due code)	,000	,002	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 91	Correlazione di Pearson	,385**	,337**	,449**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 92	Correlazione di Pearson	,380**	,303**	,349**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_VASL 99	Area_VASL 100	Area_VASL 101
Area_VASL 81	Correlazione di Pearson	,226**	,279**	,098*
	Sign. (a due code)	,000	,000	,029
	N	492	492	492
Area_VASL 82	Correlazione di Pearson	,185**	,213**	,171**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 83	Correlazione di Pearson	,127**	,146**	,214**
	Sign. (a due code)	,005	,001	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 84	Correlazione di Pearson	,155**	,161**	,187**
	Sign. (a due code)	,001	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 85	Correlazione di Pearson	,135**	,187**	,198**
	Sign. (a due code)	,003	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 86	Correlazione di Pearson	,175**	,205**	,232**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 87	Correlazione di Pearson	,214**	,198**	,246**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 88	Correlazione di Pearson	,165**	,124**	,220**
	Sign. (a due code)	,000	,006	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 89	Correlazione di Pearson	,135**	,140**	,206**
	Sign. (a due code)	,003	,002	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 90	Correlazione di Pearson	,199**	,234**	,087
	Sign. (a due code)	,000	,000	,054
	N	492	492	492
Area_VASL 91	Correlazione di Pearson	,405**	,401**	,254**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 92	Correlazione di Pearson	,322**	,291**	,324**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_VASL 102	Area_VASL 103
Area_VASL 81	Correlazione di Pearson	,291**	,378**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492
Area_VASL 82	Correlazione di Pearson	,224**	,268**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492
Area_VASL 83	Correlazione di Pearson	,250**	,250**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492
Area_VASL 84	Correlazione di Pearson	,192**	,276**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492
Area_VASL 85	Correlazione di Pearson	,206**	,284**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492
Area_VASL 86	Correlazione di Pearson	,261**	,282**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492
Area_VASL 87	Correlazione di Pearson	,239**	,312**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492
Area_VASL 88	Correlazione di Pearson	,226**	,256**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492
Area_VASL 89	Correlazione di Pearson	,239**	,238**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492
Area_VASL 90	Correlazione di Pearson	,098*	,177**
	Sign. (a due code)	,031	,000
	N	492	492
Area_VASL 91	Correlazione di Pearson	,304**	,388**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492
Area_VASL 92	Correlazione di Pearson	,382**	,360**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492

		Area_VASL 81	Area_VASL 82	Area_VASL 83
Area_VASL 93	Correlazione di Pearson	,244**	,223**	,263**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 94	Correlazione di Pearson	,306**	,155**	,113*
	Sign. (a due code)	,000	,001	,012
	N	492	492	492
Area_VASL 95	Correlazione di Pearson	,271**	,077	,025
	Sign. (a due code)	,000	,088	,584
	N	492	492	492
Area_VASL 96	Correlazione di Pearson	,271**	,146**	,115*
	Sign. (a due code)	,000	,001	,011
	N	492	492	492
Area_VASL 97	Correlazione di Pearson	,262**	,168**	,124**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,006
	N	492	492	492
Area_VASL 98	Correlazione di Pearson	,313**	,238**	,209**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 99	Correlazione di Pearson	,226**	,185**	,127**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,005
	N	492	492	492
Area_VASL 100	Correlazione di Pearson	,279**	,213**	,146**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,001
	N	492	492	492
Area_VASL 101	Correlazione di Pearson	,098*	,171**	,214**
	Sign. (a due code)	,029	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 102	Correlazione di Pearson	,291**	,224**	,250**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 103	Correlazione di Pearson	,378**	,268**	,250**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_VASL 84	Area_VASL 85	Area_VASL 86
Area_VASL 93	Correlazione di Pearson	,239**	,258**	,244**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 94	Correlazione di Pearson	,121**	,113*	,132**
	Sign. (a due code)	,007	,012	,003
	N	492	492	492
Area_VASL 95	Correlazione di Pearson	,060	,043	,134**
	Sign. (a due code)	,187	,341	,003
	N	492	492	492
Area_VASL 96	Correlazione di Pearson	,157**	,148**	,154**
	Sign. (a due code)	,000	,001	,001
	N	492	492	492
Area_VASL 97	Correlazione di Pearson	,198**	,147**	,170**
	Sign. (a due code)	,000	,001	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 98	Correlazione di Pearson	,189**	,171**	,226**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 99	Correlazione di Pearson	,155**	,135**	,175**
	Sign. (a due code)	,001	,003	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 100	Correlazione di Pearson	,161**	,187**	,205**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 101	Correlazione di Pearson	,187**	,198**	,232**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 102	Correlazione di Pearson	,192**	,206**	,261**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 103	Correlazione di Pearson	,276**	,284**	,282**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_VASL 87	Area_VASL 88	Area_VASL 89
Area_VASL 93	Correlazione di Pearson	,287**	,314**	,196**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 94	Correlazione di Pearson	,174**	,069	,098*
	Sign. (a due code)	,000	,125	,030
	N	492	492	492
Area_VASL 95	Correlazione di Pearson	,114*	,021	,015
	Sign. (a due code)	,011	,636	,744
	N	492	492	492
Area_VASL 96	Correlazione di Pearson	,212**	,112*	,133**
	Sign. (a due code)	,000	,013	,003
	N	492	492	492
Area_VASL 97	Correlazione di Pearson	,163**	,111*	,155**
	Sign. (a due code)	,000	,014	,001
	N	492	492	492
Area_VASL 98	Correlazione di Pearson	,246**	,211**	,154**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,001
	N	492	492	492
Area_VASL 99	Correlazione di Pearson	,214**	,165**	,135**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,003
	N	492	492	492
Area_VASL 100	Correlazione di Pearson	,198**	,124**	,140**
	Sign. (a due code)	,000	,006	,002
	N	492	492	492
Area_VASL 101	Correlazione di Pearson	,246**	,220**	,206**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 102	Correlazione di Pearson	,239**	,226**	,239**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 103	Correlazione di Pearson	,312**	,256**	,238**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_VASL 90	Area_VASL 91	Area_VASL 92
Area_VASL 93	Correlazione di Pearson	,118**	,280**	,596**
	Sign. (a due code)	,009	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 94	Correlazione di Pearson	,176**	,496**	,515**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 95	Correlazione di Pearson	,195**	,331**	,172**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 96	Correlazione di Pearson	,191**	,385**	,380**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 97	Correlazione di Pearson	,143**	,337**	,303**
	Sign. (a due code)	,002	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 98	Correlazione di Pearson	,208**	,449**	,349**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 99	Correlazione di Pearson	,199**	,405**	,322**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 100	Correlazione di Pearson	,234**	,401**	,291**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 101	Correlazione di Pearson	,087	,254**	,324**
	Sign. (a due code)	,054	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 102	Correlazione di Pearson	,098*	,304**	,382**
	Sign. (a due code)	,031	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 103	Correlazione di Pearson	,177**	,388**	,360**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_VASL 93	Area_VASL 94	Area_VASL 95
Area_VASL 93	Correlazione di Pearson	1	,394**	,150**
	Sign. (a due code)		,000	,001
	N	492	492	492
Area_VASL 94	Correlazione di Pearson	,394**	1	,447**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_VASL 95	Correlazione di Pearson	,150**	,447**	1
	Sign. (a due code)	,001	,000	
	N	492	492	492
Area_VASL 96	Correlazione di Pearson	,343**	,506**	,479**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 97	Correlazione di Pearson	,254**	,394**	,410**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 98	Correlazione di Pearson	,404**	,386**	,348**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 99	Correlazione di Pearson	,275**	,449**	,412**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 100	Correlazione di Pearson	,287**	,406**	,328**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 101	Correlazione di Pearson	,330**	,290**	,140**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,002
	N	492	492	492
Area_VASL 102	Correlazione di Pearson	,412**	,358**	,280**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 103	Correlazione di Pearson	,351**	,355**	,184**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_VASL 96	Area_VASL 97	Area_VASL 98
Area_VASL 93	Correlazione di Pearson	,343**	,254**	,404**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 94	Correlazione di Pearson	,506**	,394**	,386**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 95	Correlazione di Pearson	,479**	,410**	,348**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 96	Correlazione di Pearson	1	,528**	,411**
	Sign. (a due code)		,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 97	Correlazione di Pearson	,528**	1	,401**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_VASL 98	Correlazione di Pearson	,411**	,401**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492
Area_VASL 99	Correlazione di Pearson	,569**	,491**	,610**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 100	Correlazione di Pearson	,490**	,493**	,470**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 101	Correlazione di Pearson	,327**	,261**	,324**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 102	Correlazione di Pearson	,288**	,315**	,445**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 103	Correlazione di Pearson	,337**	,332**	,404**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_VASL 99	Area_VASL 100	Area_VASL 101
Area_VASL 93	Correlazione di Pearson	,275**	,287**	,330**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 94	Correlazione di Pearson	,449**	,406**	,290**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 95	Correlazione di Pearson	,412**	,328**	,140**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,002
	N	492	492	492
Area_VASL 96	Correlazione di Pearson	,569**	,490**	,327**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 97	Correlazione di Pearson	,491**	,493**	,261**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 98	Correlazione di Pearson	,610**	,470**	,324**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 99	Correlazione di Pearson	1	,482**	,316**
	Sign. (a due code)		,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 100	Correlazione di Pearson	,482**	1	,311**
	Sign. (a due code)	,000		,000
	N	492	492	492
Area_VASL 101	Correlazione di Pearson	,316**	,311**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	
	N	492	492	492
Area_VASL 102	Correlazione di Pearson	,307**	,424**	,394**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492
Area_VASL 103	Correlazione di Pearson	,316**	,477**	,383**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000
	N	492	492	492

		Area_VASL 102	Area_VASL 103
Area_VASL 93	Correlazione di Pearson	,412**	,351**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492
Area_VASL 94	Correlazione di Pearson	,358**	,355**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492
Area_VASL 95	Correlazione di Pearson	,280**	,184**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492
Area_VASL 96	Correlazione di Pearson	,288**	,337**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492
Area_VASL 97	Correlazione di Pearson	,315**	,332**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492
Area_VASL 98	Correlazione di Pearson	,445**	,404**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492
Area_VASL 99	Correlazione di Pearson	,307**	,316**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492
Area_VASL 100	Correlazione di Pearson	,424**	,477**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492
Area_VASL 101	Correlazione di Pearson	,394**	,383**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	492	492
Area_VASL 102	Correlazione di Pearson	1	,471**
	Sign. (a due code)		,000
	N	492	492
Area_VASL 103	Correlazione di Pearson	,471**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	492	492

** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

* . La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Verificata la coerenza interna del Questionario abbiamo analizzato le risposte delle quattro aree del questionario.

Studio Area Caratteristiche dell'Alternanza Scuola Lavoro

Obiettivo della prima area è quella di rilevare la percezione che i docenti tutor manifestano circa le caratteristiche dell'Alternanza Scuola Lavoro. Le affermazioni, infatti, vertono sulla funzione orientativa della metodologia, sul coinvolgimento di tutti i docenti del Consiglio di Classe nello svolgimento dei percorsi, sull'interesse degli enti ospitanti a offrire la disponibilità alle attività, sui suggerimenti forniti agli studenti affinché rispettino le regole.

Dalle Statistiche degli elementi di riepilogo, come di seguito riportate nella tabella (Tab. 3.11), possiamo evincere che in media i docenti tutor dell'Alternanza Scuola Lavoro sono abbastanza d'accordo con le 21 affermazioni costituenti l'area. Altresì si evidenzia un valore medio minimo per l'area pari a 2,083 e un valore massimo di 3,892.

Infatti le frequenze delle affermazioni sono così distribuite n. 3 “poco d'accordo”; n. 11 “abbastanza d'accordo”; n. 5 sono le affermazioni “d'accordo” e n. 2 “sempre d'accordo”.

Tab. 3.11 Statistiche degli elementi di riepilogo

Statistiche degli elementi di riepilogo							
	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza	N. di elementi
Medie elementi	3,161	2,083	3,892	1,809	1,868	,274	21
Varianze elementi	1,029	,826	1,264	,437	1,529	,015	21
Covarianze tra gli elementi	,284	-,610	,776	1,386	-1,271	,069	21
Correlazioni tra gli elementi	,282	-,533	,798	1,331	-1,495	,065	21

Studio Area Formazione dell'Alternanza Scuola Lavoro

La seconda area contiene gli elementi per rilevare la percezione dei docenti rispetto alla formazione necessaria per svolgere al meglio l'azione di tutoraggio durante i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro.

La media 2,627 delle risposte fornite per le 14 affermazioni di quest'area dai docenti tutor dell'Alternanza Scuola Lavoro è di essere poco d'accordo, come mostra la tabella (Tab. 3.12) rispetto alla formazione necessaria per svolgere la funzione di tutor dell'Alternanza. In particolare si evidenzia un dato medio minimo pari a 1,856 e un valore massimo di 3,339.

Le frequenze che riguardano le affermazioni di quest'area sono così distribuite n. 2 “per nulla d'accordo”, n. 5 “poco d'accordo” e n. 7 “abbastanza d'accordo”.

Tab. 3.12 Statistiche degli elementi di riepilogo

Statistiche degli elementi di riepilogo							
	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minim o	Varianza	N. di elementi
Medie elementi	2,627	1,856	3,339	1,484	1,800	,210	14
Varianze elementi	1,211	,991	1,393	,402	1,405	,012	14
Covarianze tra gli elementi	,254	-,286	,799	1,084	-2,797	,045	14
Correlazioni tra gli elementi	,213	-,217	,694	,911	-3,205	,032	14

Studio Area Gestione dell'Alternanza Scuola Lavoro

L'analisi dell'Area del questionario Gestione dell'Alternanza Scuola Lavoro verte sulla percezione che i docenti hanno rispetto alle competenze che un tutor deve possedere per svolgere al meglio la sua funzione. Le affermazioni indagano, altresì, l'aspetto gestionale dei percorsi con focus sulle problematiche che gli studenti possono incontrare e sulla collaborazione con il tutor aziendale e con le famiglie degli studenti.

La media delle risposte fornite dai docenti tutor per l'area si attesta su “abbastanza d'accordo”, con un valore pari a 3,212 come mostra la seguente tabella (Tab. 3.13). Altresì si attesta un valore medio minimo paria a 2,270 e un valore massimo pari a 4,116.

Le frequenze delle affermazioni di quest'area sono distribuite in: n. 7 “poco d'accordo”, n. 25 “abbastanza d'accordo”; 11 “D'accordo” e n. 2 “Sempre d'accordo”.

Tab. 3.13 Statistiche degli elementi di riepilogo

Statistiche degli elementi di riepilogo							
	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minim o	Varianza	N. di elementi
Medie elementi	3,212	2,270	4,116	1,846	1,813	,246	45
Varianze elementi	1,074	,718	1,584	,867	2,207	,043	45
Covarianze tra gli elementi	,263	-,440	1,193	1,633	-2,710	,024	45
Correlazioni tra gli elementi	,253	-,373	,800	1,172	-2,147	,023	45

Studio Area Valutazione dell'Alternanza Scuola Lavoro

L'analisi dell'Area Valutazione riguarda la percezione che gli intervistati manifestano rispetto ad affermazioni sugli strumenti utilizzati durante le attività di Alternanza.

Le medie delle risposte fornite dai docenti tutor ha un valore pari a 3,204 (“abbastanza d'accordo”) con un valore medio minimo di 2,435 e massimo di 3,817 come mostra la tabella (Tab. 3.14). Il dato è altresì avvalorato dal numero delle frequenze delle risposte fornite che si suddividono in n. 15 “abbastanza d'accordo”, n. 7 “D'accordo” e n. 1 “Sempre d'accordo”.

Tab. 3.14 Statistiche degli elementi di riepilogo

Statistiche degli elementi di riepilogo							
	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza	N. di elementi
Medie elementi	3,204	2,435	3,817	1,382	1,568	,151	23
Varianze elementi	1,123	,857	1,408	,552	1,644	,024	23
Covarianze tra gli elementi	,335	-,022	,813	,835	-37,159	,031	23
Correlazioni tra gli elementi	,302	-,023	,801	,824	-34,159	,027	23

3.2 Discussione finale dei risultati dei Questionari sull'Alternanza Scuola Lavoro

L'analisi con il programma SPSS dei 492 Questionari sull'Alternanza Scuola Lavoro compilati su modulo Chrome ha fatto emergere elementi di riflessione sulla metodologia, presente da oltre un triennio nella scuola secondaria di secondo grado. È doveroso ricordare che il presente studio ha acquisito e considerato il punto di vista dei docenti che svolgono la funzione di tutor nell'ambito dell'Alternanza Scuola Lavoro, ma non ha osservato le esperienze delle altre figure con le quali questa interagisce nel contesto della metodologia: la scuola (docenti, Dirigenti Scolastici), gli studenti e le loro famiglie, gli enti ospitanti (datori di lavoro e tutor aziendali).

Inoltre, è da evidenziare che il numero dei questionari pervenuti (492)¹⁵⁸ rappresenta un campione delle scuole secondarie di secondo grado italiane tenuto

¹⁵⁸ Il numero dei questionari pervenuti attraverso il modulo Chrome sono n. 901 ma si è deciso di "ripulire i questionari" perché i docenti non svolgevano funzioni attinenti all'Alternanza Scuola Lavoro.

conto del fatto che, per motivi diversi (ad esempio, il periodo di rilevazione, dicembre 2018-febbraio 2019, è in parte coinciso con le festività natalizie e con la chiusura trimestrale delle attività didattiche), sono stati numericamente limitati i riscontri pervenuti rispetto alle oltre 2.000 richieste inviate ad altrettanti Dirigenti Scolastici degli istituti distribuiti sull'intero territorio italiano rintracciati all'interno del sito istituzionale del MIUR Scuola in Chiaro.

Ciò premesso, si è proceduto all'analisi dei questionari pervenuti al fine di studiare e approfondire la percezione che hanno i docenti tutor rispetto alla metodologia Alternanza Scuola Lavoro.

Primo spunto di riflessione riguarda la tipologia di scuole che hanno inviato i questionari la frequenza maggiore è evidenziata negli indirizzi di studio prettamente tecnici e scientifici.

Da ciò si rileva la maggiore accettazione della metodologia da parte di funzioni appartenenti a percorsi scolastici tecnici e scientifici rispetto a percorsi più classici e con una formazione più generale (Istituti Tecnici – settore economico: Amministrazione, Finanza e Marketing, n. 79 questionari pari al 16,1% e Liceo Scientifico, n. 61 pari al 12,4%).

Ma annotiamo il riscontro positivo del Liceo Linguistico (n. 32 questionari) e del Liceo Classico (n. 23 questionari) che fa ben sperare in una completa accettazione della metodologia.

Per quel che concerne le “informazioni personali” della prima parte del questionario, si rileva che hanno risposto più docenti donne (66,5%) che uomini (33,5%), confermando le evidenze MIUR¹⁵⁹ dell'anno scolastico 2017/2018 che indicano 161.529 docenti donne (65,7%) contro gli 84.276 docenti uomini (34,3%).

Pari conferme riguardano le medie dell'età anagrafica (52,39 anni) e degli anni di docenza (22,56 anni) rilevate nelle interviste semi-strutturate, evidenziando come

¹⁵⁹ Per maggiori approfondimenti si rimanda alla pagina <http://dati.istruzione.it/espescu/index.html?area=anagStu>

la funzione di docente tutor dell'Alternanza Scuola Lavoro è solitamente svolta da risorse mature con acquisita esperienza didattica.

Pertanto, dall'analisi evidenze pervenute è possibile rilevare che:

- Area Caratteristica dell'Alternanza Scuola Lavoro -

Per i docenti tutor l'Alternanza Scuola Lavoro non è solo un'azione burocratica. Essi ritengono opportune le convenzioni degli enti di formazione per svolgere periodi in alternanza in modo gratuito. La metodologia, inoltre, per gli studenti ha la funzione di orientamento al lavoro, offrendo la possibilità di conoscere e di inserirsi nelle realtà lavorative. L'Alternanza, altresì, favorisce la collaborazione con il tutor aziendale e la relazione scuola-lavoro, promuove il rispetto delle regole e responsabilizza gli studenti. Per la realizzazione dei percorsi gli intervistati si sentono supportati dal Gruppo Alternanza e confermano il coinvolgimento di tutti i docenti. Sono consapevoli, anche, che le loro competenze personali e comunicative favoriscono la realizzazione di convenzioni.

Viceversa, hanno una percezione negativa rispetto al supporto e al sostegno per progetti dei tutor ANPAL (Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro). Inoltre, i docenti tutor sono consapevoli che il numero degli enti ospitanti "non" è proporzionato all'elevato numero di studenti e che l'Impresa Formativa Simulata potrebbe favorire il superamento delle difficoltà attualmente esistenti. Ricordiamo che tale problematica è stata anche evidenziata sia nelle interviste semi-strutturate a docenti siciliani che spagnoli. Inoltre, gli intervistati riferiscono che gli enti ospitanti "non" ritengono la metodologia come una forma di pubblicità gratuita né attribuiscono all'attività svolta caratteristiche formative per potenziali futuri lavoratori. Ciò è significativo del contenuto grado di apprezzamento riservato dagli enti ospitanti all'Alternanza, considerata solo come momento di studio fine a sé stesso. Infine, i docenti collocano tra il "poco d'accordo" e l'"abbastanza d'accordo" la caratteristica dell'Alternanza Scuola Lavoro di promuovere la mentalità imprenditoriale e la possibilità di creare percorsi personalizzati, valutazioni probabilmente legate alle difficoltà a far andare completamente a regime la metodologia.

- Area Formazione dell'Alternanza Scuola Lavoro.

L'81% dei docenti tutor sono concordi nel voler realizzare una formazione specifica utile allo svolgimento del ruolo. Viceversa, formulano ampie riserve sull'indicazione di realizzare un master specifico anche nell'area della progettazione, probabilmente in relazione alle competenze acquisite durante il percorso di studi. Inoltre, i docenti tutor sono d'accordo che le scuole devono farsi carico di corsi di formazione, ma sono in disaccordo che quest'ultima debba essere erogata dal MIUR, dall'Ufficio Scolastico Regionale o in generale da enti pubblici e privati. Infine, hanno una percezione positiva circa le competenze comunicative e progettuali che permettono loro di avere assegnato l'incarico da parte del Dirigente Scolastico. Contrastante è il parere sull'affermazione che il Dirigente Scolastico, in caso di assenza del docente con competenze, possa assegnare l'incarico ad un membro del Collegio dei docenti, così da favorire la continuità dell'azione didattica. Peraltro, non concordano con la prassi di dare l'incarico al Coordinatore del Consiglio di Classe o alla Funzione Strumentale, probabilmente per il ruolo che queste figure ricoprono.

- Area Gestione dell'Alternanza Scuola Lavoro.

Dall'analisi dei dati è emerso che gli intervistati ritengono utile per la gestione dei percorsi di Alternanza il confronto con i colleghi e con il Consiglio di Classe, con il Dirigente Scolastico, con le famiglie, con gli studenti e con i tutor aziendali. In particolare, i docenti sono concordi nell'affermare che per la realizzazione dei progetti è necessario conoscere il territorio e le realtà lavorative locali e recarsi fisicamente nelle strutture ospitanti per la stipula della convenzione. Inoltre, l'intervento dei tutor aziendale nella fase di co-progettazione dei percorsi e nell'attività di fornire indicazioni agli studenti è ritenuto utile per rendere più efficaci i percorsi. Ed ancora, i docenti reputano indispensabile, per l'organizzazione e la gestione del lavoro, il possesso di competenze comunicative, relazionali e di mediazione. Confermano, infatti, di essere una guida per gli studenti che li deve seguire e gestire nei diversi enti ospitanti, ma spesso anche motivare, in caso di sopraggiunte difficoltà.

Altra funzione fondamentale, oltre gli enti ospitanti e i tutor aziendali, sono le famiglie. Gli intervistati confermano che quando è necessario sono da supporto per lo studente in difficoltà ed auspicano il potenziamento degli incontri con le famiglie per esporre i progetti di Alternanza, necessario per un maggior sostegno e coinvolgimento agli studenti durante lo svolgimento dei percorsi. Inoltre, ritengono che le famiglie sono disponibili a percorsi di Alternanza da svolgere durante l'attività didattica o in orario pomeridiano.

Per quel che concerne gli studenti, i docenti concordano che quest'ultimi sono favorevoli all'attività e presenti nelle ore di Alternanza; riescono ad adeguarsi ai ritmi di lavoro dell'ente ospitante e potrebbero beneficiare di un metodo di studio efficace che possa essere di supporto per la realizzazione dei percorsi durante le ore pomeridiane. Inoltre, auspicano che gli studenti pendolari possano organizzarsi per raggiungere gli enti ospitanti nelle ore pomeridiane. Nella maggior parte dei casi i docenti pensano che gli studenti sono soddisfatti e maturi per comprendere appieno la metodologia, tanto da manifestare il disaccordo con l'affermazione del "non fare scuola" da parte degli studenti durante le ore di Alternanza e con il ritenere gli studenti in attività dei lavoratori. Emerge, quindi, la riflessione che i docenti tutor hanno chiara la finalità della metodologia come di un progetto olistico di apprendimento che si realizza all'interno dei sistemi scuola e lavoro con gli stessi obiettivi educativi. I docenti pensano, infine, che sono differenti le difficoltà che uno studente può incontrare durante l'attività didattica e durante l'Alternanza.

Altro aspetto evidenziato dai docenti è l'organizzazione dell'attività didattica. Infatti, concordano con il ripensamento dell'organizzazione didattica e del tempo scuola, ma ancora bisogna lavorare sulla rimodulazione dei programmi scolastici rispetto all'acquisizione delle competenze professionali. Inoltre, è stato confermato che i progetti di Alternanza Scuola Lavoro sono pubblicizzati all'interno del sito della scuola con circolari, con note informative e all'interno del PTOF, ma sono scarsamente programmati su piattaforme on-line. Infine, ritengono che la Carta dei Diritti e dei Doveri degli studenti e delle studentesse in Alternanza (2017) sia un utile regolamento per la condivisione dei percorsi di Alternanza.

Peraltro, i docenti non sono concordi nel ritenere che i percorsi di Alternanza possano essere svolti durante l'estate e durante i periodi di vacanza, rispetto invece a quanto riportato dalla Legge 107/15 e dalla Guida operativa del MIUR sull'Alternanza Scuola Lavoro.

Confermano che delle modalità alternative per realizzarla sono i laboratori l'Impresa Formativa Simulata per promuovere l'autoimprenditorialità anche se quest'ultima modalità stenta ad avviarsi.

Infine, abbiamo richiesto riscontro ai docenti tutor una riflessione sui percorsi di Alternanza nei licei, ancora nodo non risolto all'interno dell'indirizzo di studio. La percezione dimostra che i docenti tutor dei licei non sono formati per l'Alternanza e trovano notevoli difficoltà a pianificare dei progetti in linea con le competenze in uscita del curriculum scolastico, rispetto agli istituti tecnici e professionali all'interno dei quali Alternanza Scuola Lavoro e l'apprendistato per il diploma d'istruzione secondaria superiore sono ritenuti momenti formativi importanti. Questo dato è ulteriormente confermato dalle difficoltà da parte dei docenti tutor dei licei di trovare enti ospitanti per i percorsi perché le strutture lavorative sono poco disponibili.

- **Area Valutazione dell'Alternanza Scuola Lavoro.**

Per quel che concerne la valutazione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro e gli strumenti impiegati dai tutor, i docenti concordano nell'utilizzo della modulistica proposta dalla Guida Operativa del MIUR sull'Alternanza Scuola Lavoro (2015) per la redazione dei documenti previsti (progetto, patto formativo, convenzione, valutazione dei rischi, ecc.). Auspicano il potenziamento del Registro Nazionale per l'Alternanza Scuola Lavoro per individuare gli enti disponibili con i quali stipulare convenzioni. Con riferimento alla Piattaforma dell'Alternanza Scuola Lavoro (2017), concordano sulla sua importanza e su come la piattaforma potrebbe diventare uno strumento utile a studenti, scuole e strutture ospitanti per svolgere le quotidiane attività della metodologia, per la gestione dei documenti, per seguire la formazione sulla Sicurezza nei Luoghi di Lavoro, per alimentare il Registro Nazionale dell'Alternanza Scuola Lavoro, per redigere l'attestato finale sulle competenze acquisite, per segnalare, da parte degli studenti, i casi di criticità

attraverso il “bottono rosso”. In generale, la percezione dei docenti tutor è che la Piattaforma potrebbe diventare un valido strumento, riconoscendo l'utilità delle parti attualmente attive. Peraltro, i docenti tutor hanno una percezione positiva rispetto alla co-progettazione dei percorsi con il tutor aziendale perché favorisce il monitoraggio delle attività attraverso la somministrazione di un questionario iniziale, uno in fase di svolgimento. Inoltre, i docenti intervistati sono favorevoli al questionario di autovalutazione, alla compilazione del registro delle presenze per attestare la frequenza delle ore svolte dagli studenti, alla redazione di un diario di bordo come supporto per lo studente, utile anche alla stesura della relazione conclusiva, e alla costruzione di un prodotto finale da presentare durante gli Esami di Stato. Altresì, concordano con l'idea che il tutor aziendale debba redigere griglie e schede per la valutazione e schede di osservazione durante le ore di attività. È stato, infine, confermato che, al fine di ottenere un quadro completo delle competenze acquisite dagli studenti, i docenti tutor svolgono test e verifiche scritte e redigono la relazione finale. Le valutazioni vengono riportate in schede o rubriche delle competenze realizzate rispettando il Quadro Europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente.

Conclusioni

I risultati dell'indagine esplorativa sulla percezione che i docenti tutor hanno rispetto alla metodologia dell'Alternanza Scuola Lavoro, rilevata attraverso i due momenti qualitativo e quantitativo, hanno evidenziato un quadro articolato della metodologia.

È doveroso premettere che l'indagine è focalizzata sulle evidenze relative agli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019, i primi dall'entrata in vigore dell'obbligo dell'Alternanza Scuola Lavoro, caratterizzata da un'attività di almeno ore 400 ore per gli istituti tecnici e professionali e di 200 ore per i licei. A decorrere dall'a.s. 2019/2020 la metodologia ha cambiato denominazione in "Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento" e subito modifiche per quel che concerne il monte ore da svolgere che deve essere, nel triennio terminale del percorso di studi degli istituti professionali, non inferiore a 210 ore; nel secondo biennio e nell'ultimo anno per gli istituti tecnici, non inferiore a 150 ore; nel secondo biennio e nel quinto anno dei licei, non inferiore a 90 ore (D. M. n. 774 del 4 settembre 2019)

Alla luce delle modifiche recentemente introdotte per ottenere un quadro completo della percezione che i docenti tutor hanno della metodologia, sarebbe auspicabile riproporre il Questionario per confrontare i dati rilevati dall'indagine dopo l'introduzione degli attuali cambiamenti.

È da annotare che la citata diminuzione delle ore di attività rappresenta una parziale risposta ad alcune critiche che anche l'indagine esplorativa ha evidenziato sia in ambito siciliano (fase qualitativa) che nazionale (fase quantitativa). Tra queste evidenziamo la carenza di strutture ospitanti disponibili ad accogliere un numero consistente di studenti e il contenuto coinvolgimento di tutti i docenti del Consiglio di classe per la progettazione e gestione della metodologia.

Detto ciò, la percezione che hanno i docenti tutor è di una metodologia idonea in chiave di orientamento al lavoro. Infatti, essi ritengono che gli studenti che svolgono percorsi in Alternanza Scuola Lavoro acquisiscono regole e sviluppano

abilità proprie della professione, che diventano competenze trasversali spendibili, successivamente, tanto a livello personale che professionale.

Ciò ha particolare valenza per la comunicazione che è ampiamente utilizzata dai diversi soggetti (studenti, docenti tutor, famiglie e tutor aziendali) nell'ambito delle molteplici attività. In particolare, dagli studenti per relazionarsi con il tutor aziendale durante le ore di attività; dal docente tutor e dal tutor aziendale nelle fasi di realizzazione, gestione e valutazione dei percorsi; infine dal docente tutor per svolgere la funzione di mediatore tra le richieste degli studenti, la scuola, le famiglie (non sempre pienamente coinvolte nei progetti di Alternanza Scuola Lavoro) e i tutor aziendali.

Per i docenti tutor è auspicabile una più ampia ed approfondita conoscenza delle realtà territoriali, anche attraverso l'analisi del contesto socio-economico locale, al fine di contattare, anche attraverso visite mirate, gli enti ospitanti per la stipula delle convenzioni e avviare in co-progettazione percorsi di Alternanza Scuola Lavoro.

Altra caratteristica percepita positivamente da parte dei docenti tutor è la promozione dell'autoimprenditorialità nell'ambito dell'Impresa Formativa Simulata e dei laboratori, anche per rimediare alla carenza di posti disponibili all'interno delle strutture ospitanti. Tale aspetto ha particolare rilevanza per i docenti tutor dei licei che riscontrano ampie difficoltà nel reperire enti ospitanti che siano in linea con il profilo in uscita dello studente, in funzione della genericità propria degli indirizzi di studio che prevedono la definizione con titolo universitario.

Ad esito delle attività svolte, riteniamo di suggerire ai docenti tutor dei percorsi liceali di non incasellare la formazione scuola lavoro in modelli precostituiti, ma di valutare e valorizzare le competenze comunicative, gestionali, di *problem solving*, di lavoro di gruppo che gli studenti dei licei possono apprendere e utilizzare durante i successivi anni di formazione universitaria.

Infine, per quel che concerne la percezione sulla formazione dei docenti tutor, sarebbe opportuno che sia promossa e valorizzata dalla scuola di appartenenza.

Possibili scenari futuri conseguenti alla presente indagine riguardano diversi aspetti del dialogo scuola-lavoro. In particolare, sarebbe opportuno integrare i risultati e le conclusioni qui riportati con un ulteriore percorso di ricerca che, alla luce delle recenti modifiche che il rapporto scuola lavoro ha subito, coinvolga non solo i docenti tutor ma anche le altre figure coinvolte (gli enti ospitanti, le famiglie e gli studenti) al fine di rilevare la percezione che anche loro hanno rispetto la metodologia. In tale contesto potrebbe essere ipotizzabile la progettazione di seminari/laboratori, realizzati possibilmente in sinergia con strutture locali o regionali (ad esempio, in Sicilia, con il supporto dell'USR - Ufficio Scolastico Regionale) e aziende presenti sul territorio, finalizzati alla formazione e informazione per i docenti sulle strategie utili nella relazione scuola-imprese. Peraltro, potrebbero essere maggiormente veicolate le informazioni su buone pratiche relative ad esperienze già realizzate, come ad esempio il "Servizio di supporto alle relazioni scuola-territorio-mondo del lavoro" adottato dalla Provincia di Bologna¹⁶⁰ o lo stanziamento di fondi, promosso dalla Regione Lazio¹⁶¹, per finanziare le attività di formazione dei docenti sulla progettazione di percorsi formativi, la promozione di buone pratiche relative alle esperienze di co-progettazione tra istituti scolastici ed enti ospitanti e l'inclusione effettiva degli studenti disabili nei percorsi di alternanza scuola-lavoro, attraverso la garanzia di un adeguato servizio di trasporto. Lo sviluppo di seminari/laboratori potrebbe condurre alla redazione di documenti di sintesi da pubblicizzare tra gli operatori del tessuto produttivo locale e regionale per effettuare una concreta opera di sensibilizzazione che si traduca in una vera condivisione dell'intero processo tra il Sistema scuola e il Sistema lavoro.

¹⁶⁰ Cfr. Vecchiarelli, 2015

¹⁶¹ Per maggiori approfondimenti si rimanda al sito
http://www.regione.lazio.it/rl_istruzione_giovani/?vw=contenutidettaglio&id=618

Bibliografia

- Abukari, A. (2014). Pedagogical beliefs in work-based learning: an analysis and implication of teachers' belief orientations. *Research in Post-Compulsory Education*, 19(4), 481-497.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132–169.
- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5, 153–173.
- Alessandrini, G. (2012). La formazione degli insegnanti e dei formatori: Prospettive 2020. *Formazione & Insegnamento*, X(1), 47-59.
- Alessandrini, G. (2013). Capacitazioni e formazione: quali prospettive? *Formazione & Insegnamento*, XI(1), 53-68.
- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci editore.
- Allulli, G., & Farinelli, F. (2014). Le buone pratiche scuola lavoro. *Scuola democratica*, 3, 745-753.
- Álvarez, C., & San Fabián, J. L. (2013). Perspectivas para comprender la relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 31(19), 23-42.
- Arbizu, F. (2002). La perspectiva del sistema nacional de cualificaciones y formación profesional en España. Transparencia, reconocimiento y calidad de competencias. *Boletín Técnico Interamericanode Formación Profesional*, 152, 157-170.
- Arenas Alonso, A. (2017). *Formación Profesional, el camino razonable hacia una sociedad de profesionales. Una reflexión sobre nuestro sistema educativo, el trabajo y la formación de profesionales cualificados*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Bailey, T., Heghes, K.L., & Moore, D.T. (2004). *Working Knowledge. Work-Based Learning and Education Reform*. New York: Taylor and Francis Group.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*. Milano: FrancoAngeli.

- Baldacci, M. (2015). I punti critici del documento La Buona Scuola. In Baldacci, M., Brocca, B. Frabboni, F. & Salatin, A. (ed.) *La buona scuola. Sguardi critici dal documento alla legge* (pp. 11-37). Milano: FrancoAngeli.
- Balsamo, A., & Buratti, U. (2016). Apprendistato di primo livello: i contorni della via italiana al sistema duale. In M. Tiraboschi (ed.), *Le nuove regole del lavoro dopo il Jobs Act* (pp. 188-198). Milano: Giuffrè Editore.
- Barbaranelli, C., & D'Olimpo, F. (2007). *Analisi dei dati con SPSS. Le analisi di base (Vol.1)*. Milano: Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto (LED).
- Bassi, M., & Capone, A. (2003). L'evoluzione del concetto di "alternanza scuola lavoro" attraverso la normativa. In G. Bertagna (ed.), *Alternanza Scuola Lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti, dopo la riforma Moratti* (pp. 55- 76). Milano: FrancoAngeli.
- Batini, F., & De Carlo, M. E. (2016). Tantalernanza. In F. Batini & M. E. De Carlo (Eds.), *Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze* (pp. 7-22). Torino: Loescher Editore.
- Beckett, D., & Hager, P. (2002). *Life, work and learning: Practice in postmodernity. Routledge International Studies in Philosophy of Education*. London: Routledge.
- Bennet, J.V. (2007). Work-Based Learning and social support: relative influences on high school seniors' occupational engagement orientations. *Career and Technical Education Research*, 32(3), 187–214.
- Bennet, S.M., & Gallagher, T.L. (2013). High school students with intellectual disabilities in the school and workplace: multiple perspectives on inclusion. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 96–124.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci editore.
- Berner, B. (2010). Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: forms of boundary-work in Swedish vocational education. *Journal of Education and Work*, 23(1), 27–42.
- Bertagna, G. (2003a). *Alternanza Scuola Lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti, dopo la riforma Moratti*. Milano: FrancoAngeli.

- Bertagna, G. (2003b). Dal paradigma servile al paradigma signorile. Per un recupero del valore dell'istruzione e formazione professionale. In A. Bramanti & D. Odifreddi (eds.), *Istruzione formazione lavoro: una filiera da (ri) costruire. L'esperienza lombarda e la sfida della riforma* (pp. 39-58). Milano: FrancoAngeli.
- Bertagna, G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Bertagna, G. (2009). *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna (2012) (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna, G. (2013). Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione. *Prospettiva EP*, 3, settembre-dicembre, 23-38.
- Bertagna G. (2016a). Ad alternanza continua. *Nuova Secondaria*, 16, 3-5.
- Bertagna G. (2016b). Dall'esperienza alla ragione, e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento. *Ricerche di Psicologia*, 3, 319-360.
- Bertagna G. (2016c). Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro. *Formazione Lavoro Persona*, 18, 117-142.
- Bertagna G. (2017a). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 49-89). Milano: FrancoAngeli.
- Bertagna, G. (2017b). La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali. In G. Bertagna & S. Ulivieri (eds.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea* (pp. 34- 111). Roma: Edizioni Studium.
- Bertagna G. (2018). Sì, alternanza scuola-lavoro: ma quale? *Pedagogika*, XII(1), 14-19.
- Bezzi, C. (2015). *Domanda e ti sarà risposto. Costruire e gestire il questionario nella ricerca sociale*. Milano: FrancoAngeli.

- Blanch Ribas, J.M. (2003). *Teoría de las relaciones laborales; fundamentos*. Barcelona: Editorial UOC.
- Bonaiuti, G. (2013). Aprendizaje Situado. In G. Marconato (A cura di), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua. Materiali di lavoro del progetto FSE "Modelli organizzativi e didattici per il LLL"* (334-344). Rimini: Guaraldi.
- Boud, D., & Solomon, N. (2001). *Work-Based Learning. A new higher education?* UK: Open University Press.
- Boud, D., & Symes, C. (2000). In C. Symes & J. McIntyre (Eds.), *Working Knowledge. The new vocationalism and higher education* (pp. 14-29). UK: SRHE & Open University Press.
- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Paris: Mesonance.
- Brennan, J., & Little, B. (1996). *A review of work-based learning in higher education*. London: Department for Education and Employment.
- Brennan, J., & Little, B. (2006). *Towards a Strategy for Workplace Learning*. Milton Keynes: Open University Centre for Higher Education Research and Information.
- Briggs, A. (2007). Exploring professional identities: middle leadership in further education colleges. *School Leadership and Management*, 27(5), 471-485.
- Brunet Icart, I., & Moral Martín, D. (2016). La formación en la Unión Europea. Nuevas claves para su interpretación. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 65-97.
- Brunet Icart, I., Santamaria Velasco, C. A., & Moral Martín, J. D. (2016). Origen de la Formación Profesional europea y actual tipología. In *X Congreso de la red internacional de investigadores en competitividad*. Ciudad de Puerto Vallarta, Jalisco, 9-10 de noviembre de 2016.
- Brunet, I., & Böcker, R. (2017). El modelo de formación profesional en España. *Revista Internacional de Organizaciones*, 18, 89-108.
- Burke, L., Marks-Maran, D. J., Ooms, A., Webb, M., & Cooper, D. (2009). Towards a Pedagogy of Work-based Learning: Perceptions of Work-Based Learning in Foundation Degrees. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(1), 15-33.

- Caldelli, A., & Giovannini, D. (2016). Breve storia dell'alternanza. In F. Batini & M. E. De Carlo (Eds.), *Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze* (pp. 23-38). Torino: Loescher Editore.
- Capperucci, D. (2016). L'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione in Europa: cause, interventi e risultati. *Lifelong Lifewilde Learning*, 12(2), 33-58.
- Carta, F., & Paniccio, P. (2017). La lotta alla dispersione formativa in ambito europeo. Le esperienze di Germania e Spagna. *SINAPPSI - Connessioni tra ricerca e politiche pubbliche*, 2-3, 47- 68.
- Casado Muñoz, R., & Lezcano Barbero, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Casquero, A. (2006). *Transición del sistema educativo al mercado laboral en España. Especial referencia a la formación profesional*. Málaga: Unicaja, Analistas Económicos de Andalucía.
- CCOO. (2019). *Abandono temprano de la educación y la formación y fracaso escolar: diagnóstico y propuestas*. Madrid: Federación de Enseñanza de CCOO.
- Choombs, P.H. (1989). *Formal and No-Formal Education: Future strategies*. Oxford: Pergamon Press.
- Cianfriglia, L. (2016). L'esperienza italiana di alternanza scuola-lavoro: valore formativo, risultati e aspettative delle scuole ad un anno dall'obbligo. *Ricercazione*, (8)2, 53-63
- CIDE. (2001). Los sistemas de formación profesional en la Unión Europea. *Boletín CIDE de Temas Educativos*, n. 6-7. CIDE: España.
- Coll, R.K., Eames, C, Paku, L., Lay, M., Hodges, D., Bhat, R., ...Martin, A. (2009). An exploration of the pedagogies employed to integrate knowledge in work integrated learning. *Journal of Coopertative Education & Internships*, 43(1), 14-35.
- Collante de Terán Sánchez, A. (1992). Solidaridades laborales en Castilla. In *Cofradías, gremios, solidaridades en la Europa medieval*. Actas de las XIX Semana de Estudios Medievales de Estella (pp.113-126).
- Colley, D., & Jamison D. (1998). Postschool results for youth with disabilities: Key indicators and policy implications. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21(2), 145-160.

- Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S.E. (1989). L'apprendimento cognitivo per insegnare a leggere, scrivere e far di conto. In A.M. Aiello, C. Pontecorvo & C. Zuccheromaglio (tr.it.), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana* (pp. 181-231). Milano: Ambrosiana.
- Costa, M. (2011). Agency formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, 3, 42-58.
- Costa, M. (2017). Formatività e innovazione: un nuovo legame per industry 4.0. In G. Alessandrini (ed.), *Atlante di Pedagogia del Lavoro* (pp. 219-236). Milano: FrancoAngeli.
- Costley, C., & Abukari, A. (2009). Editorial. *European Journal of Education*, 44(3), 311–317.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches (3th ed.)*. USA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2015). Revisiting Mixed Methods and Advancing Scientific Practices. In S. Hisser- Biber & R. Burke Johnson (Eds.), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry* (pp. 57-71). Oxford: Oxford University Press.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research (2nd Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- D'Amico, N. (2015). *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Aniello, F. (2014). *Il lavoro che educa. I percorsi di istruzione e formazione professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Dalrymple, R., Kemp, C., & Smith, P. (2014). Characterising Work-Based Learning as a Triadic Learning Endeavour. *Journal of Further and Higher Education*, 38 (1), 75-89.
- Dato, D. (2017). Pedagogia critica per il futuro del lavoro. In G. Alessandrini (ed.), *Atlante di Pedagogia del Lavoro* (pp. 255-275). Milano: FrancoAngeli.

- De Anna, L., Mazzer, M., & Villanella, G. (2017). Progetti di alternanza scuola-lavoro inclusivi nella scuola secondaria di II grado. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *V*(1), 61-71.
- De Bruijn, E. (2012). Teaching in innovative vocational education in the Netherlands. *Teachers and Teaching*, *18*(6), 637–653.
- De Gregorio, E., & Lattanzi, P.F. (2011). *Programmi per la ricerca qualitativa. Guida pratica all'uso di ATLAS.ti e MAXQDA*. Milano: FrancoAngeli.
- De Leo, G., Patrizi, P., & De Gregorio, E. (2004). *Tecniche di ricerca qualitativa e analisi delle informazioni con ATLAS.ti*. Roma: Kappa.
- Della Porta D. (2010). *L'intervista qualitativa*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery.
- Dewey, J. (1949a). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1938).
- Dewey, J. (1949b). *Logica. Teoria dell'indagine*. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1939).
- Dewey, J. (1973). *L'arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1934).
- Dewey, J. (2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1916).
- Dordit, L. (2016). La formazione in alternanza nei principali paesi europei. *Ricercazione*, *8*(1), 25-30.
- Ecclestone, K. (1998). Empowering or ensnaring? The implications of outcomes-based assessment. *Higher Education Quarterly*, *53*(1), 29–49.
- Ellström, P. E. (1997). The many meanings of occupational incompetence. In A. Brown (Ed.) *Promoting Vocational Education and Training: European Perspectives*. Finland: Hameenlinna.
- Endedijk, M.D., & Bronkhorst, L.H. (2014). Students' learning activities within and between the contexts of education and work. *Vocations and Learning*, *7*, 289–311.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

- Engeström Y. (1993) Developmental studies on work as a testbench of activity theory. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.) *Understanding Practice: perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999a). Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen & R.L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 377-406). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999b). Expansive Visibilization of Work: An Activity-Theoretical Perspective. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 8(1-2), 63-93.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2004). New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace Learning*, 16(1/2), 11-21.
- Engeström, Y. (2005). Developmental work research: expanding activity theory in practice. International Cultural-Historical Human Sciences (Volume 12). Berlin, Germany: Lehmanns Media-LOB.
- Engeström, Y. (2009). Expansive learning. Toward an activity-theoretical reconceptualization. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... in Their Own Words* (pp. 53-73). London; New York: Routledge.
- Engeström, Y. (2011). Activity theory and learning at work. In M. Malloch, L. Cairns & K. Evans *The SAGE handbook of workplace learning* (pp. 86-104). London: SAGE Publications.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 4, 1-24.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Karkkainen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319–366.
- Engeström, Y., Rantavuori, J., & Kerosuo, H. (2013). Expansive Learning in a Library: Actions, Cycles and Deviations from Instructional Intentions. *Vocations and Learning*, 6, 81-106.

- Fabbri, L., Melacarne, C., & Ferro Allodola, V. (2015). Apprendere dai contesti di pratica situata: modelli didattici innovativi nell'alternanza scuola-lavoro. *Educational Reflective Practices*, 1, 65-77.
- Faherty, A. (2015). Developing enterprise skills through peer-assessed pitch presentations. *Education + Training*, 57(3), 290–305.
- Fantoli, M. G., & Gelmi, O. (2014). Dall'Azienda alla scuola e dalla scuola all'azienda. L'esempio di una realtà americana. *Nuova Secondaria*, 4, 22-24.
- Fernández-Raigoso Castaño, M. (2002). La formación profesional en Europa. Semejanzas y divergencias. *En Curso de Verano. Organización, empresa y sociedad. Un nuevo futuro convulso*. Universidad de Burgos.
- Ferri, G., Pavoncello, D., & Spagnolo, A. (2014). *Le prospettive di impiego delle persone con disturbi psichici: opportunità e barriere nei contesti aziendali*. I Libri del FSE, 197, Roma.
- Ferrucci, G. (2016). L'apprendistato professionalizzante. In A. Tesselli (ed.), *Formazione professionale e politiche attive del lavoro* (pp. 139-165). Roma: Carocci editore.
- Fluixá, F. M., Garcia, J. C. B., & Saurin, A. N. (2010). Las prácticas en empresa como estrategia de enseñanza e inserción laboral: las empresas de inserción social. *Revista de Educación*, 351, 139-161.
- Flynn, M.C., Pillay, H., & Watters, J. (2016). Industry-school partnerships: boundary crossing to enable school to work transitions. *Journal of Education and Work*, 29(3), 309–331.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2002). Developing Pedagogies for the Contemporary Workplace. In K. Evans, P. Hodkinson, & L. Urwin (Eds.), *Working to Learn: Transforming Learning in the Workplace* (pp. 93–108). London: Routledge.
- Furco, A. (1997). *School-sponsored service programs and the educational development of high school students*. Unpublished doctoral dissertation, University of California at Berkeley.
- Galeotti, G., & Esposito, G. (2018). L'alternanza scuola-lavoro per l'educazione e il lavoro del futuro. *Pedagogika*, XXII (1), 34-38.
- García Fernández, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Educación*, 341, 197-211

- García Garrido, J., & García Ruiz, M. J. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid: Edhasa.
- Gelmi, O. (2012). Il laboratorio nella storia della scuola italiana. In G. Bertagna (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo* (pp. 133-166). Brescia: La Scuola.
- Gentili, C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova Secondaria*, 10, 16-38.
- Gentili, C. (2018a). Una rivoluzione copernicana. *Pedagogika*, XXII (1), 8-12.
- Gentili, C. (2018b). Alternanza Scuola-Lavoro. Un bilancio. *Scuola democratica*, 2, 391- 398
- Gessler, M. (2017). The Lack of Collaboration Between Companies and Schools in the German Dual Apprenticeship System: Historical Background and Recent Data. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 4(2), 164-195.
- Girod De L'Ain, B. (1974). Actes du colloque de Rennes. En *La Documentation Française AEERS* (pp. 340-3539). Paris: Dunod.
- Giubileo, F. (2016). *Alternanza scuola-lavoro: dall'innovazione della 107 alla sperimentazione del sistema duale*. Roma: Fondazione EYU.
- Gold P.B., Fabian E.S., & Luecking R.G. (2014). Job acquisition by urban youth with disabilities transitioning from school to work. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 57(1), 31-45.
- González Mata, J. A. (2002). *La nueva Ley de las Cualificaciones y Formación Profesional. Intenciones en su génesis*. En Curso de Verano. Organización, empresa y sociedad. Un nuevos futuro convulso. Universidad de Burgos.
- Grande Rodríguez, M. (1997). La formación profesional. De la ley general de educación a la LOGSE. *Historia de la Educación*, 16, 373-386.
- Green, J., Willis, K., Hughes, E., Small, R., Welch, N., Gibbs, L., & Daly, J. (2007). Generating best evidence from qualitative research: the role of data analysis. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 31 (6), 545-550.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

- Greinert, W.-D. (2004). Los “sistemas” europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el context teórico de su evolución histórica. *Revista Europea de Formación Profesional*, 32, 18-26.
- Griffiths, T., & Guile, D. (2003). A Connective Model of Learning: the implication for work process knowledge. *European Educational Research Journal*, 2(1), 56-73.
- Guasti, L. (2001). Il progetto di riforma ispirazione e nodi problematici. *Pedagogia e vita*, 4, 117-129.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *ECTJ*, 29(2), 75-91.
- Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14, 113–131.
- Gutierrez, K., Rymes, B., & Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65(3), 445–471.
- Hasan, H., & Banna, S. (2012). The Unit of Analysis in IS Theory: The case for activity. In S. Gregor & D. Hart (Eds.), *Information Systems Foundations: Theory building in information systems*. Australian National University.
- Hasazi, S., Gordan, L., & Roe, C. (1985). Factors associated with the employment status of handicapped youth exiting high school from 1979 to 1983. *Exceptional Children*, 51, 455-469.
- Holgueras González, A. I., & González Fernández, R. (2017). La formación del docente de Formación Profesional. En A. M. Medina Rivilla, A. de la Herran Gascón & M. C. Domínguez Garrido (Coord.), *Nuevas perspectivas en la formación de los Profesores* (pp. 125-169). Madrid: Universidad Nacional de la Educación a Distancia (UNED).
- Homs, O. (2016). La implantación en España de la formación profesional dual: perspectivas. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 7-20.
- Hopkins, A.E. (2008). Work-Related Learning: hearing students voices. *Educational Action Research*, 16(2), 209–219.
- Iglesias Alonso, C. (2013). *La e-Colaboración entre docentes de Programas de Cualificación Profesional Inicial para la mejora de la competencia digital Una*

esperienza dentro del Programma ARCE. Tesis doctoral. Repositorio digital de la Universidad de Burgos.

Itin, C.M. (1999). Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st Century. *Journal of Experiential Education*, 22(2), 85-97.

Iuzzolino, G., Lotito, S., Sofronic, B., & Tosi, G. (2018). L'attuazione della Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea su un quadro di qualità per i tirocini. Inapp Paper.

Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., van de Wiel, M.W.J., & Boshuizen, H.P.A. (2015). Teachers' perceptions of teaching in workplace simulations in vocational education. *Vocations and Learning*, 8, 287–318.

Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.

Keevers, L., & Outhwaite, S. (2001). All in a day's work: Investigating workplace learning in AOD work. In A.M. Roche & J. McDonald (Eds.), *Systems, settings, people: Workforce development challenges for the alcohol and other drugs field* (pp. 151-160). Australia: National Centre for Education and Training on Addiction.

Ketelaar, E, del Brok, P., Beijaard, D., & Boshuizen, H.P.A. (2012). Teachers' perceptions of the coaching role in secondary vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(3), 295–315.

Köhler H.D., & Martín Artiles A. (2010). *Manual de la sociología del trabajo y de las relaciones laborales*. Collado Villalba (Madrid): Delta.

Kolb, D. A. (1976). *The Learning Style inventory*. Boston: Mcber & Co.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning Experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kolb, D. A., & Fry, R.E. (1984). Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (Ed.), *Theories of group processes* (pp. 33-57). N.Y.: John Wiley & Sons.

Konkola, R., Tuomi-Gröhn, T., Lambert, P., & Ludvigsen, S. (2007). Promoting learning and transfer between school and workplace. *Journal of Education and Work*, 20, 211–228.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situate learning. Legitimate peripheral participation*. London: Cambridge University Press. (Trad. It. 2006).

- Lázaro Lorente, L. M., & Martínez Usarralde, M. J. (1999). *Educación, Empleo y Formación Profesional en la Unión Europea*. Valencia: Universitat de València.
- Lee G.K., & Carter, E.W. (2012). Preparing Transition-Age Students with High-Functioning Autism Spectrum Disorders for Meaningful Work. *Psychology in the Schools*, 49(10), 988-1000.
- Leont'ev, A.N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Leont'ev, A.N. (1981). *Problems of the Development of the Mind*. Moscow: Progress.
- Lester, S., & Costley, C. (2010). Work-Based Learning at Higher Education Level: Value, Practice and Critique. *Studies in Higher Education*, 35(5), 561–575.
- Lewin, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1936). *Principles of Topological Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. Oxford, England: Harpers.
- Lipari, D. (2010). La comunità di pratica come contesto sociale di apprendimento, di produzione e di rielaborazione delle conoscenze. In M. Benedusi (a cura di), *Quaderni del CE. R. CO*, 8, 49-68.
- Lipari, D., & Valentini, P. (2014). *Comunità di pratica in pratica*. Roma: Palinsesto.
- Livingstone, D. (2000). Researching expanded notions of learning and work and underemployment. *International Review of Education*, 46(6), 491-514.
- Lorente García, R. (2012). *La Formación Profesional según el enfoque de las competencias. La influencia del discurso europeo en España*. Barcelona: Ediciones Octadero.
- Lucas, B. (2010). The Pedagogy of Work-related Learning: A Brief Overview Commissioned by the DCSF 14-19 Expert Pedagogy Group. *Cambridge Journal of Education*, 34(1), 7-33.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Lumbelli, L. (1989). Pedagogia sperimentale e ricerca esplorativa. *Scuola e città*, 3, 97-104.
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.

- Maisto, C., & Patore, F. (2017). Alternanza scuola-lavoro: un bilancio preliminare a un anno dall'attuazione. *Economia e Lavoro, 1*, 133-146.
- Malavasi, P. (2017). Verso una pedagogia dell'impresa. Creativa, libera, partecipativa e solidale. In G. Alessandrini (ed.), *Atlante di Pedagogia del Lavoro* (pp. 115-128). Milano: FrancoAngeli.
- Malglaive, G. (1979). La formation alternée des formateurs. *SIDA, 297*, 51- 62.
- Marcone, V. M. (2016). La formatività del Work-Based Learning. *Formazione & Insegnamento, 14*(2), 391-400.
- Marcone, V. M. (2017a). Il valore generativo dell'apprendimento basato sul lavoro. In G. Alessandrini (A cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 337-356). Milano: FrancoAngeli.
- Marcone, V. M. (2017b). Work-based learning: uno dei pilastri del lavoro liquido. *MetTis, VII*, 1.
- Margiotta, U. (2014). Un pensiero strategico per dar forma alla scuola secondaria superiore. *Scuola democratica, 1*, 117-133.
- Marhuenda Fluixà, F., Cros Castelló, M^a J., & Giménez Urraco, E. (2001). *Aprender de la prácticas: Didáctica de la Formación en centro de Trabajo*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Marhuenda, F., Chisvert, M. J., & Palomares-Montero, D. (2016). La formación profesional dual en España. Consideraciones sobre los centros que la implementan. *Revista Internacional de Organizaciones, 17*, 43-63.
- Marhuenda, F., Salvà, F., Navas, A., & Abiétar, M. (2015): Twenty years of basic vocational education provision in Spain: changes and trends. *International Journal for Research in Vocational Education and Training, 2*(2), 137-151.
- Marsck, V.J. & Watkins K. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London: Routledge.
- Martínez, L. R. (2001). ¿Qué se aprende en las prácticas? El contenido de la FCT. En F. Marhuenda Fluixà, M. J. Cros Castelló, & E. Giménez Urraco (Eds.), *Aprender de las practicas: didáctica de la formación en centros de trabajo* (pp. 77-97). Valencia: Cristóbal Serrano Villalba.
- Massagli, E. (2016a). *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*. Roma: Edizioni Studium.

- Massagli, E. (2106b). L'alternanza formativa tra la "Buona Scuola" e Jobs Act. In M. Tiraboschi (ed.), *Le nuove regole del lavoro dopo il Jobs Act* (pp. 225-235). Milano: Giuffrè Editore.
- Massagli, E. (2017). Apprendistato e nuove alleanze tra sistema educativo ed impresa. In G. Alessandrini (A cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 357-376). Milano: FrancoAngeli.
- McCracken, G. (1988). *The long interview*. London: Sage.
- Metso, S. (2014). Vocational students' perspective on organizational factors enhancing workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 56(5), 381–396.
- Metso, S., & Kianto, A. (2014). Vocational students' perspective on professional skills workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 26(2), 128–148.
- Miller, A., Watts, A.G., & Jamieson, I. (1991). *Rethinking Work Experience*. London: The Falmer Press.
- Molina, I. (2016). La formación dual: un nuevo enfoque de la formación profesional. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 129-139.
- Morselli D., & Costa, M. (2014). Il laboratorio di attraversamento dei confini nell'alternanza scuola lavoro. *RicercaAzione*, 6(2), 193-209.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci editore.
- Muñoz, M. M. (2016). Orientación e inserción laboral en el contexto educativo. *Cuaderno de Pedagogía*, 464, 64-68.
- Nielsen, K. (2009). A collaborative perspective on learning transfer. *Journal of Workplace Learning*, 21(1), 58–70.
- Niemeyer, B. (2014). Working the boundaries between education and work: transformations of the German educational system reconsidered. *Globalisation, Societies and Education*, 12(3), 391–402.
- Nixon, I., Smith, K., Stafford, R., & Camm, S. (2006). *Work-based Learning: Illuminating the Higher Education Landscape*. York: Higher Education Academy.
- Nunnally, J.C., & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Ohmae, K. (1982). *The Mind of the Strategist*. New York: McGraw-Hill.
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.

Disponibile

in:

https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_persones_disabili.pdf.

Ott, B. (1999). Características estructurales y categorías de destinatarios para una formación profesional integral. *Revista Europea de Formación Profesional*, 17, 57-66.

Pavoncello, D., & Spagnolo, A. (2015). *Agricoltura sociale: un'opportunità per la transizione scuola-lavoro dei giovani con disabilità psichica. Esempi di buone pratiche*. ISFOL.

Perry, J. C., & Wallace, E. W. (2012). What schools are doing around career development: Implications for policy and practice. *New directions for youth development*, 134, 33-44.

Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.

Piaget, J. (1990). *The child's conception of the world*. New York: Littlefield Adams.

Piazza, R., & Rizzari, S. (2015). *Il modello del work-based learning*. Roma: Aracne.

Pirenne, H. (2011). *Las ciudades de la Edad Media*. Madrid: Alianza.

Ponce, O. (2011). *Investigación de Métodos Mixtos en Educación: Filosofía y Metodología*. San Juan: Publicaciones Puertorriqueñas.

Ponce, O. A., & Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed Method Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1), 111-135.

Portwood, D. (2007). Towards an Epistemology of Work-based Learning: Eliciting Clues from Work-based Learning Projects. In D. Young & J. Garnett (Eds.), *Work-based Learning Futures* (pp. 8–20). Bolton: UVAC.

Prodi, P. (2015). *Homo Europaeus*. Bologna: Il Mulino.

Raelin, J. A. (2008). *Work-Based Learning: Bridging knowledge and action in workplace*. San Francisco: John Wiley and Sons Ltd.

Rial, A. (2013). Formación para el trabajo en tiempos de crisis. En C. Ruíz, A. Navío, M. Fandos & P. Olmo (coord.), *Formación para el trabajo en tiempo de crisis. Balance y prospectiva* (pp. 107-114). Madrid: Tornapunta Ediciones.

Rousseau, J. J. (2017). *Emilio* (A. Potestio, Trans). Roma: Studium (Original work published 1762).

- Rusaw, A.C. (1995). Learning by Association: Professional Association as Learning Agents. *Human Resource Development Quarterly*, 9, 1.
- Ryan, P. (2011). The apprentice: Employee, student, both, neither? Evidence from four countries. Paper presented at the *ETF International Panel on Work-Based Learning*. European Training Foundation, Turin, 14-15 November 2011.
- Salamé, J. (2007). La formación profesional en Europa. *Avances en supervisión educativa*, 7, 1-6.
- Salatin, A. (2016). La natura curriculare dell'alternanza scuola-lavoro in Italia: nuove sfide e prospettive per l'offerta formativa del secondo ciclo di istruzione. *Ricercazione*, 8(1), 31-48.
- Sambrook, S. (2005). Factors Influencing the Context and Process of Work-Related Learning: Synthesizing Findings from Two Research Projects. *Human Resource Development International*, 8(1), 101-119.
- Sarceda-Gorgoso, M.C., Santos-González, M.C., & Roca M.M.S. (2017). La Formación Profesional Básica: ¿alternativa al fracaso escolar? *Revista de Educación*, 378, 78-102.
- Scandella, O. (2007). *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*. Milano: FrancoAngeli.
- Schaap, H., Baartman, L., & de Bruijn, E. (2012). Students' learning processes during school-based learning and workplace learning in vocational education: a review. *Vocations and Learning*, 5, 99–117.
- Schiedi, A. Per un "neoumanesimo del lavoro": l'alternanza scuola-lavoro. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, VI (16), 43-49.
- Sedioli, G., & Gentili, C. (2016). Alternanza scuola-lavoro: condizioni di riuscita. *Formazione & Insegnamento*, 14(2), 190.
- Sellin, B. (1999). Los programas de formación profesional de la CE y la UE de 1974 a 1999. Un intento de balance histórico-crítico. *Revista Europea de Formación Profesional*, 18, 19-31.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo e la libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Feltrinelli.
- Sennett, R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 2002).

- Shandra C. L., & Hogan D.P. (2008). School-to-work program participation and the post-high school employment of young adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 29(2), 117-130.
- Smith, P.A.C. (2001). Action learning and reflective practice in project environments that are related to leadership development. *Management Learning*, 32(1), 31-48.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Streumer, J. N. (2006). *Work Related Learning*. Netherlands: Springer.
- Tarrida, A.G. (2012). Perfil competencial del tutor o de la tutora de enseñanza secundaria. *REOP*, 23(2), 22-41.
- Taylor, A., Lehmann, W., & Raykov, M. (2015). “Should I stay or should I go?” Exploring high school apprentices’ pathways. *Journal of Education and Work*, 28(6), 652– 676.
- Taylor, G., Mellor, L., & McCarter, R. (2015). *Work-Related Learning and the Social Sciences*. London: Routledge.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tejada Fernández, J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Bordón*, 58(3), 121-139
- Tejada Fernandez, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI*, 15(2), 17-40.
- Tino, C., & Fedeli, M. (2015). L’Alternanza Scuola-Lavoro: uno studio qualitativo. *Form@re. Openn Journal per la formazione in rete*, 15(3), 213-231.
- Tino, C., & Fedeli, M. (2017). Una ricerca qualitativa sull’Alternanza Scuola Lavoro. Riflessioni e implicazioni per la didattica. *Formazione & Insegnamento*, 3, 213-224.
- Tino, C., & Ruzzante, G. (2016). Alternanza scuola-lavoro: un processo per l’inclusione. *Ricercazione*, 8(1), 105-116.

- Torre, E. M. (2016). Nuove competenze per l'insegnante di scuola secondaria di secondo grado: l'alternanza scuola-lavoro. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 2,16, 137-154.
- Tsui, A.B.M., & Law, D.Y.K. (2007) Learning as boundary crossing in school–university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1289–1301.
- Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (2003). Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing. *Educational Research Review*, 3, 130–154.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130–154.
- Vaill, P. B. (1997). *Learning as a way of being*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vaj, E. (2012). Il laboratorio tecnologico negli attuali dispositivi legislativi. In G. Bertagna (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo* (pp. 167-180). Brescia: La Scuola.
- Van Den Ouweland, L., & Van De Bossche, P. (2017). The impact of values-job fit and age on work-related learning. *International Journal of Training and Development*, 21(3), 195-210.
- Vecchiarelli, M. (2015). *Alternanza scuola-lavoro. Analisi di percorsi curricolari nazionali e transnazionali*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Veillard, L. (2012). Transfer of learning as a specific case of transition between learning contexts in a French Work-Integrated Learning Programme. *Vocations and Learning*, 5(3), 251–276.
- Virtanen, A., Tynjälä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Factors promoting vocational students' learning at work: study on student experiences. *Journal of Education and Work*, 27(1), 43–70.
- Vitale, A., Formenti, L., & Calciano, V. (2017). Scuola e lavoro: un dialogo profondo sulle premesse culturali. *METIS*, 1(6), 5-18.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallenborn, M. (2011). *Learning in apprenticeships: What are the advantages and what could be transferred to other learning venues?* Torino: ETF.
- Weiss, R. S. (1994). *Learning From Strangers. The Art and Method of Qualitative Interview Studies*. London: Sage.

- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*. London: Cambridge University Press. (Trad. It. 2006).
- Wenger, E. (2009). A social theory of learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... in Their Own Words* (pp. 209-2018). London; New York: Routledge.
- Wesselink, R., de Jong, C., & Biemans, H.J.A. (2010). Aspects of competence-based education as footholds to improve the connectivity between learning in school and in the workplace. *Vocations and Learning*, 3, 19–38.
- Worldwide, J.A. (2009). Retrospective study report (Alumni). Colorado Springs, CO: JA.
- Yasso, A. (2000). *What is work-based learning?* Middle Tennessee University.
- Yin, C., Zhang, B., David, B., Noel N., Chalon, R., & Xiong, Z. (2014). Design and case study of wobalearn – A work-based learning system. *Proceedings of the 2014 IEE 14th International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 77-79).
- Zago, G. (2015). Scuola e lavoro in Italia durante il Ventennio. *Nuova Secondaria*, 8, 14-29.
- Zago, G. (2016). La riforma dell'apprendistato nell'Italia della ricostruzione. *Rivista di storia dell'educazione*, 1, 107-123.
- Zago, G. (2017). Il lavoro fra pensiero e formazione: dalla bottega alla fabbrica. In G. Alessandrini (ed.), *Atlante di Pedagogia del Lavoro* (pp. 185-216). Milano: FrancoAngeli.
- Zamagni, S. (2011). Lavoro, disoccupazione, economia civile. In F. Frey & S. Marcozzi (A cura di), *Economia Civile e Lavoro* (pp. 29-47). Milano: FrancoAngeli.
- Zamagni, S. (2014). La piramide e la clessidra. *Nuova Secondaria*, XXXI (9), 5-6.
- Zitter, I., & Hovee, A. (2012). Hybrid learning environments. Merging learning and work processes to facilitate knowledge integration and transitions. *OECD Education Working Papers*, 81, 2–27.

Riferimenti Legislativi

a) Europa

Commissione delle Comunità Europee. (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*.

Disponibile in:

https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf.

Commissione Europea. (2004). *Comunicato di Maastricht. Sulle future priorità della cooperazione europea rafforzata in tema di istruzione e formazione professionale (IFP)*. Disponibile in:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/maastricht_it.pdf.

Commissione Europea. (2010). *Comunicato dei ministri europei per l'Istruzione e la formazione professionale, delle parti sociali europee e della Commissione europea, riunita a Bruges il 7 dicembre 2010 per esaminare l'approccio e le priorità strategiche del processo di Copenaghen per il periodo 2011-2020*.

Disponibile in:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_it.pdf.

Commissione Europea. (2013). *Work-Based Learning in Europe. Practices and Policy Pointers*.

Disponibile in:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf.

Commissione Europea. (2017). *Good for Youth Good for Business. European Alliance for Apprenticeships*. Luxembourg: UE.

Disponibile in:

<https://publications.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/da48d71e-972c-11e5-983e-01aa75ed71a1>.

Comunità Economica Europea. (1963). *Decisione del Consiglio del 2 aprile 1963 relativa alla determinazione dei principi generali per l'attuazione di una politica comune di formazione professionale*.

Disponibile in:

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX%3A31963D0266>.

Consiglio delle Comunità Europee. (1974). *Risoluzione del Consiglio delle Comunità Europee del 21 gennaio 1974 relativa ad un Programma d'Azione Sociale*. Disponibile in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A31974Y0212%2801%29>.

Consiglio delle Comunità Europee. (1976). *Risoluzione del Consiglio e dei ministri della pubblica istruzione riuniti in sede di Consiglio, del 9 febbraio 1976, che contempla un programma di azione in materia di istruzione*.

Disponibile in:

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A41976X0219>.

Consiglio Europeo. (2000). *Consiglio Europeo di Lisbona*.

Disponibile in: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm.

Unione Europea. (2006). *RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

Disponibile in:

<https://eurlex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>.

Unione Europea. (2014). *DUAL EDUCATION: A BRIDGE OVER TROUBLED WATERS?* Disponibile in: <http://www.europarl.europa.eu/studies>.

Unione Europea. (2017). *Istruzione Obbligatoria- 2017/18*.

Disponibile in:

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f0dc0d44-d581-11e7-a5b9-01aa75ed71a1/language-it/format-PDF>.

b) Italia

Circolare 19 aprile 1990 n. 109. Sperimentazione dei programmi proposti dalla Commissione ministeriale costituita per la revisione delle discipline comuni ai primi due anni dell'istruzione secondaria e artistica.

Disponibile in: http://www.edscuola.it/archivio/norme/edfisica/cm_109_90.html.

Codice Civile (agosto 2019).

Disponibile in <https://www.studiocataldi.it/codicecivile/codice-civile.pdf>.

Decreto 24 maggio 2018, n. 92. Regolamento recante la disciplina dei profili di uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di istruzione professionale, ai sensi

dell'articolo 3, comma 3, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, recante la revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Disponibile in:

https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/07/27/18G00117/sg?utm_source=dlvr.it&utm.

Decreto del Presidente della Repubblica 30 settembre 1961, n.1222. Sostituzione degli orari e dei programmi di insegnamento negli Istituti tecnici.

Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1961/12/02/061U1222/sg>.

Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>.

Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87. Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. Disponibile in:

<https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-06->

[15&task=dettaglio&numgu=137&redaz=010G0109&tmstp=1276687571279](https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-06-15&task=dettaglio&numgu=137&redaz=010G0109&tmstp=1276687571279).

Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88. Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

Disponibile in:

<https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-06->

[15&task=dettaglio&numgu=137&redaz=010G0110&tmstp=1276687571279](https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-06-15&task=dettaglio&numgu=137&redaz=010G0110&tmstp=1276687571279).

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

norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

Disponibile in:

<https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-06->

[15&task=dettaglio&numgu=137&redaz=010G0111&tmstp=1276687571279.](https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-06-15&task=dettaglio&numgu=137&redaz=010G0111&tmstp=1276687571279)

Decreto Interministeriale 25 marzo 1998, n. 142. Regolamento recante norme di attuazione dei principi e dei criteri di cui all'articolo 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196, sui tirocini formativi e di orientamento.

Disponibile in:

https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1998-05-

[12&atto.codiceRedazionale=098G0183_](https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1998-05-12&atto.codiceRedazionale=098G0183_)

Decreto Interministeriale 3 novembre 2017, n. 195. Regolamento recante la Carta dei diritti e dei doveri degli studenti in alternanza scuola-lavoro e le modalità di applicazione della normativa per la tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro agli studenti in regime di alternanza scuola-lavoro.

Disponibile in: [https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/12/21/17G00214/sg.](https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/12/21/17G00214/sg)

Decreto Legge 15 febbraio 1969, n. 9. Riordinamento degli esami di Stato di maturità, di abilitazione e di licenza della scuola media. Disponibile in: [https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legge:1969-02-15;9.](https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legge:1969-02-15;9)

Decreto Legge 12 settembre 2013, n. 104. Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca.

Disponibile in: [https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/09/12/13G00147/sg.](https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/09/12/13G00147/sg)

Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276. Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30.

Disponibile in: [https://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/03276dl.htm.](https://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/03276dl.htm)

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

Disponibile in:

[https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/dlgs77_05.shtml.](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/dlgs77_05.shtml)

Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226. Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della legge 28 marzo 2003, n. 53.

Disponibile in: <https://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/05226dl.htm>.

Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81. Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell'articolo 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183.

Disponibile in:

<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2015-06-15;81>.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 60. Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera g), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00068/sg>.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 61. Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00069/sg>.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62. Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg>.

Decreto Luogotenenziale 8 dicembre 1918, n. 2001

Decreto Ministeriale 5 giugno 2014, n. 28. Programma sperimentale per lo svolgimento di periodi di formazione in azienda per gli studenti degli ultimi due anni delle scuole secondarie di secondo grado. Disponibile in:

https://www.cliclavoro.gov.it/Normative/Decreto_Interministeriale_5_giugno_2014.pdf.

Decreto Ministeriale 12 ottobre 2015. Definizione degli standard formativi dell'apprendistato e criteri generali per la realizzazione dei percorsi di

apprendistato, in attuazione dell'articolo 46, comma 1, del decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81.

Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/12/21/15A09396/sg>.

Decreto Ministeriale 4 settembre 2019, n. 774.

Disponibile in:

https://www.miur.gov.it/web/guest/-/linee-guida-dei-percorsi-per-le-competenze-trasversali-e-per-l-orientamento?fbclid=IwAR23AhAk6xzU1wUGvU6ClCux5_LuWqse5ROECB5v1rC5Stu85TUP6X1EKq0.

Legge 15 luglio 1877, n. 3961

Legge 14 luglio 1912, n. 854. Che provvede al riordinamento dell'istruzione professionale.

Legge 15 giugno 1931, n. 889. Riordinamento dell'istruzione media tecnica.

Legge 2 giugno 1939, n. 739. Istituzioni di istituti istruzione tecnica e professionale a ordinamento speciale.

Legge 29 aprile 1949, n. 264. Provvedimenti in materia di avviamento al lavoro e di assistenza dei lavoratori involontariamente disoccupati.

Legge 19 gennaio 1955 n. 25. Disciplina dell'apprendistato.

Legge 31 dicembre 1962, n. 1859. Istituzione e ordinamento della scuola media.

Disponibile in:

https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1963-01-30&atto.codiceRedazionale=062U1859&elenco30giorni=false.

Legge 27 ottobre 1969, n. 754. Sperimentazione negli istituti professionali.

Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1969/11/08/069U0754/sg>.

Legge 1° giugno 1977, n. 285 (con le modificazioni apportate dal decreto-legge 30 settembre 1977, n. 706, convertito in legge, con modificazioni, dalla legge 29 novembre 1977, n. 864 e dal decreto-legge 6 luglio 1978, n. 351, convertito in legge, con modificazioni, dalla legge 4 agosto 1978, n. 479) testo coordinato provvedimenti per l'occupazione giovanile.

Disponibile in:

<https://www.isfol.it/sistema-documentale/banche-dati/normative/archivio/12624>.

Legge 21 dicembre 1978, n. 845. Legge-quadro in materia di formazione professionale.

Disponibile in:

<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1978;845>.

Legge 19 dicembre 1984, n. 863. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 ottobre 1984, n. 726, recante misure urgenti a sostegno e ad incremento dei livelli occupazionali.

Disponibile in: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1984-12-19;863>.

Legge 24 giugno 1997, n. 196. Norme in materia di promozione dell'occupazione.

Disponibile in: <https://www.camera.it/parlam/leggi/97196l.htm>.

Legge 17 maggio 1999, n. 144. Misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all'occupazione e della normativa che disciplina l'INAIL, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali.

Disponibile in: <https://www.camera.it/parlam/leggi/99144l.htm>.

Legge 10 febbraio 2000, n. 30. Legge Quadro in materia di Riordino dei Cicli dell'Istruzione.

Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/02/23/000G0063/sg>.

Legge Costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3. Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione.

Disponibile in: <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/01003lc.htm>.

Legge 14 febbraio 2003, n. 30. Delega al Governo in materia di occupazione e mercato del lavoro.

Disponibile in: <https://www.camera.it/parlam/leggi/03030l.htm>.

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

Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg>.

Legge 8 novembre 2013, n. 128. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 12 settembre 2013, n. 104, recante misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca.

Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/11/11/13G00172/sg>.

Legge 10 dicembre 2014, n. 183. Deleghe al Governo in materia di riforma degli ammortizzatori sociali, dei servizi per il lavoro e delle politiche attive, nonché in materia di riordino della disciplina dei rapporti di lavoro e dell'attività ispettiva e di tutela e conciliazione delle esigenze di cura, di vita e di lavoro.

Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2014/12/15/14G00196/sg>.

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

Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.

Legge 30 dicembre 2018, n. 145. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021.

Disponibile in:

https://olympus.uniurb.it/index.php?option=com_content&view=article&id=19616:145_2018&catid=5&Itemid=137.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2015). Attività di Alternanza Scuola Lavoro. Guida Operativa per la Scuola.

Disponibile in:

http://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/GUIDA%20OPERATIVA%20ASL_Versione%206.pdf.

Regio Decreto Legislativo 13 novembre 1859, n. 3725.

Regio Decreto Legislativo 21 settembre 1938 n. 2038. Istituzione, soppressione e regificazione di istituti d'istruzione media tecnica e norme di carattere generale sulla istituzione e sul funzionamento degli istituti medesimi.

Regio Decreto 4 ottobre 1848, n. 818.

Regio Decreto 4 ottobre 1848, n. 819.

Regio Decreto 9 ottobre 1848, n. 834

Regio Decreto 28 luglio 1904, n. 407. In materia di esami nelle scuole medie ed elementari.

Regio Decreto 10 novembre 1907, n. 818. Che approva l'unito testo unico di legge sul lavoro delle donne e dei fanciulli.

Regio Decreto 18 giugno 1922 n. 1185

Regio Decreto 31 ottobre 1923, n. 2523

c) **Spagna**

Cortes Generales (1978). *Constitución Española*.

Disponibile in: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229>.

Consejería de Educación (2007). *Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*. Disponible in:

<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-52-2007-17-mayo-establece-curriculo-educacion-secun>.

Consejería de Educación (2007). *Orden EDU/1921/2007, de 27 de noviembre, por la que se establecen medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos de Castilla y León*.

Disponibile in:

<http://bocyl.jcyl.es/boletines/2007/12/03/pdf/BOCYL-D-03122007-23.pdf>

Consejería de Educación (2008). *Orden EDU/660/2008, de 18 de abril, regula los programas de de cualificación profesional inicial*.

Disponibile in: <http://bocyl.jcyl.es/boletines/2008/04/28/pdf/BOCYL-D-28042008-1.pdf>.

Consejería de Educación (2008). *Orden EDU/2169/2008, de 15 de diciembre, por la que se regula el proceso de evaluación y la acreditación académica de los alumnos que cursen enseñanzas de formación profesional inicial en la Comunidad de Castilla y León*.

Disponibile in:

<http://bocyl.jcyl.es/boletines/2008/12/17/pdf/BOCYL-D-17122008-1.pdf>.

Consejería de Educación (2009). *Orden EDU/1869/2009, de 22 de septiembre, por el que se regulan los programas de cualificación profesional inicial en la Comunidad de Castilla y León*.

Disponibile in:

<http://bocyl.jcyl.es/boletines/2009/09/29/pdf/BOCYL-D-29092009-1.pdf>.

Consejería de Educación (2010). *Orden EDU/1205/2010, de 25 de agosto, que regula el desarrollo de los módulos profesionales de “Proyecto” y de “Formación en centros de trabajo” de los ciclos formativos de formación profesional inicial en la Comunidad de Castilla y León*.

Disponibile in: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1205-2010-25-agosto-regula-desarrollo-modulos-pro>.

Consejería de Educación (2010). *Resolución del 30 settembre 2010, de la Dirección General de Formación Profesional, sobre determinados aspectos relativos al desarrollo del módulo profesional de “Formación en Centros de Trabajo” en la Comunidad de Castilla y León.*

Disponibile in:

<http://bocyl.jcyl.es/boletines/2010/10/11/pdf/BOCYL-D-11102010-13.pdf>.

Consejería de Educación (2012). *Orden EDU/579/2012, de 13 de julio, por la que se modifica la Orden EDU/1205/2010, de 25 de agosto, por la que se regula el desarrollo de los módulos profesionales de “Proyecto” y de “Formación en centros de trabajo” de los ciclos formativos de formación profesional inicial, en la Comunidad de Castilla y León.*

Disponibile in: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-579-2012-13-julio-modifica-orden-edu-1205-2010-25>.

Consejería de Educación (2012). *Orden EDU/580/2012, de 13 de julio, por la que se modifica la Orden EDU/2169/2008, de 15 de diciembre, por la que se regula el proceso de evaluación y la acreditación académica de los alumnos que cursen enseñanzas de formación profesional inicial en la Comunidad de Castilla y León.*

Disponibile in:

<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-580-2012-13-julio-modifica-orden-edu-2169-2008-15>.

Consejería de Educación (2014). *Decreto 22/2014, de 12 de junio, por el que se regulan determinados aspectos para la implantación de la Formación Profesional Básica en la Comunidad de Castilla y León.*

Disponibile in: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-22-2014-12-junio-regulan-determinados-aspectos-impl>.

Consejería de Educación (2014). *Orden EDU/1103/2014, de 17 de diciembre, por la que se regula el proceso de evaluación y la acreditación académica del alumnado que curse las enseñanzas de Formación Profesional Básica en la Comunidad de Castilla y León, y se modifica la Orden EDU/2169/2008, de 15 de diciembre, por la que se regula el proceso de evaluación y la acreditación*

académica de los alumnos que cursen enseñanzas de formación profesional inicial en la Comunidad de Castilla y León.

Disponibile in:

<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1103-2014-17-diciembre-regula-proceso-evaluacion->.

Consejería de Educación (2017). *Decreto 2/2017, de 12 de enero, por el que se regula la Formación Profesional Dual del Sistema Educativo en la Comunidad de Castilla y León.*

Disponibile in: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-2-2017-12-enero-regula-formacion-profesional-dual-s>.

Consejería de Educación (2017). *Orden EDU/279/2017, de 6 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/1205/2010, de 25 de agosto, por la que se regula el desarrollo de los módulos profesionales de «Proyecto» y de «Formación en centros de trabajo» de los ciclos formativos de formación profesional inicial, en la Comunidad de Castilla y León.*

Disponibile in: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-279-2017-6-abril-modifica-orden-edu-1205-2010-25>.

Jefatura del Estado (1949). *Ley de 16 de Julio de 1949 de Bases de Enseñanza Media y Profesional.*

Disponibile in: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1949/198/A03164-03166.pdf>.

Jefatura del Estado (1955). *Ley de 20 de Julio de 1955 sobre Formación Profesión Industrial.* Disponibile in: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1955/202/A04442-04453.pdf>.

Jefatura del Estado (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.*

Disponibile in: <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>.

Jefatura del Estado (1985). *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.*

Disponibile in: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>.

Jefatura del Estado (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.*

Disponibile in: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>.

Jefatura del Estado (2002). *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.*

Disponibile in: <https://www.boe.es/boe/dias/2002/06/20/pdfs/A22437-22442.pdf>.

Jefatura del Estado (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.*

Disponibile in: <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>.

Jefatura del Estado (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

Disponibile in: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.

Jefatura del Estado (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.*

Disponibile in:

<https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>.

Ministerio de Administraciones Públicas (1999). *Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones.*

Disponibile in: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1999-6231>.

Ministerio de Educación (2011). *Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.*

Disponibile in:

<https://www.boe.es/boe/dias/2011/07/30/pdfs/BOE-A-2011-13118.pdf>.

Ministerio de Educación y Ciencia (1976). *Decreto 707/1976, de 5 de marzo, sobre Ordenación de la Formación Profesional.*

Disponibile in: <https://www.boe.es/boe/dias/1976/04/12/pdfs/A07367-07373.pdf>.

Ministerio de Educación y Ciencia (1988). *Orden de 5 de diciembre de 1988 por la que se regula con carácter experimental los Módulos Profesionales por alumnos de primer ciclo de la Reforma Experimental Enseñanzas Medias.*

Disponibile in: <https://www.boe.es/boe/dias/1988/12/20/pdfs/A35680-35693.pdf>.

Ministerio de Educación y Ciencia (1993). *Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional.*

Disponibile in: <https://www.boe.es/boe/dias/1993/05/22/pdfs/A15610-15614.pdf>.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley.*

Disponibile in: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/03/02/pdfs/A08915-08938.pdf>.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Orden ECD/1058/2013, de 7 de junio, por la que se modifica la Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre, por la que se establece la formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica exigida para aquellas personas que, estando en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia, no pueden realizar los estudios de máster.*

Disponibile in: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-6281.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.* Disponible in: <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/05/pdfs/BOE-A-2014-2360.pdf>.

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008). *Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.*

Disponibile in: <https://www.boe.es/boe/dias/2008/11/28/pdfs/A47586-47591.pdf>.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Plan Estratégico de Convivencia Escolar. Confiar en la fuerza de la Educación (2016-2020).*

Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2013). *Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de*

noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. Disponible in: <https://www.boe.es/boe/dias/2014/01/11/pdfs/BOE-A-2014-317.pdf>.

Ministerio de Formento (1857). *Ley de Instrucción Pública, 9 de septiembre de 1857.* Disponible in:

http://elgranerocomun.net/IMG/pdf/Ley_Moyano_de_Instruccion_Publica_1857_.pdf.

Ministerio de la Presidencia (2003). *Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.*

Disponible in: <https://www.boe.es/boe/dias/2003/09/17/pdfs/A34293-34296.pdf>.

Ministerio de la Presidencia (2005). *Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre, por el que se modifica el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.*

Disponible in: <https://www.boe.es/boe/dias/2005/12/03/pdfs/A39854-39855.pdf>.

Ministerio de la Presidencia (2012). *Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.*

Disponible in: <https://www.boe.es/boe/dias/2012/11/09/pdfs/BOE-A-2012-13846.pdf>.

Ministerio de Trabajo y Previsión (1928). *Real Decreto Ley n. 2451 de 21 de diciembre de 1928: Estatuto de Formación Profesional.*

Disponible in: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1928/363/A01989-02002.pdf>.

Presidencia del Directorio Militar (1924). *Real Decreto Ley de 31 Octubre 1924: Estatuto de Enseñanza industrial.*

Disponible in: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1924/310/A00586-00597.pdf>.

Allegati

(1) Entrevista piloto

**ENTREVISTA
CENTRO EDUCATIVO DE FORMACIÓN PROFESIONAL**

Datos Centro Educativo de Formación Profesional

Nombre centro	
Dirección	
Telefono	
Correo elettronico	

Director o Directora del centro

Tutor o Tutora del Módulo Profesional de Formación en Centro de Trabajo:

1. Sexo
2. Edad
3. Años en la docencia
4. Formación del tutor/a
5. Modulo en le que trabaja

Ciclos de Formación Profesional Básica

1. ¿Cómo se presenta por parte del equipo docente a los padres/madres o al tutor legal del estudiante la incorporación a la Formación Profesional Básica?
2. ¿Cómo se selecciona el perfil profesional más adecuado para el alumno/a?
3. En el caso de que los intereses del alumno/a se adaptasen mejor a un Perfil Profesional que no se imparte en el centro, ¿cómo se actúa?
4. ¿Qué instrumentos se utilizan para la orientación (cuestionarios, entrevistas...)? (hacer fotocopia)

Datos Módulo de Formación en Centros de Trabajo

5. ¿De cuántas de horas se compone Módulo de FCT?
6. ¿Horas al día tiene la FCT?
7. ¿Son siempre las mismas horas o varían según el perfil?
8. ¿Quién planifica el programa formativo del Módulo de FCT?
9. ¿Cómo se coordina con la empresa?
10. ¿Qué documentación se debe cumplimentar? (**hacer fotocopia**)
11. ¿Cuáles son las principales dificultades en la coordinación con las empresas?
12. Para ser tutor o tutora, ¿se necesita algún tipo de formación específica?
13. ¿Qué formación recomendarías?
14. ¿Cuál es el procedimiento para relacionar alumno/tutor/empresa?
15. ¿Cómo se realiza el seguimiento de la FCT? (**hacer fotocopia**)
16. ¿Cómo se evalúan las competencias adquiridas?
17. ¿Se cuenta con instrumentos estándar (propuestos por la administración) para realizar la evaluación de las competencias? (**hacer fotocopia**)
18. He leído cosas sobre el sistema CICERÓN. ¿Me podría explicar cómo funciona?
19. ¿Qué puntos fuertes encuentra a la propuesta de la FCT?
20. ¿Qué cree que se podría mejorar, siempre en el FCT?

(2) Entrevista semi-structurata spagnola

**ENTREVISTA A LOS DOCENTES FPB EN RESPUESTA A LOS
DOCENTES TUTOR ASL ITALIANOS**

Datos Centro Educativo de Formación Profesional

Nombre centro	
Dirección	
Telefono	
Correo elettronico	

Director o Directora del centro

Tutor o Tutora del Módulo Profesional de Formación en Centro de Trabajo:

1. Sexo M F
2. Edad _____
3. Años en la docencia _____
4. Formación del tutor/a: _____
5. Modulo en le que trabaja _____
6. Años de docencia como tutor/a de
FCT _____
7. Ulteriores funciones
institucionales _____

Preguntas

Presentación. Contar que se quiere conocer cómo se actúa en los centros de España para intentar buscar propuestas de mejora en Italia.

1. ¿Qué problemas tienen los docentes de FPB con la FCT?
2. ¿Cuáles son los problemas que habéis encontrado entre el profesor del IES (Centro) y el tutor de la empresa? ¿Qué soluciones habéis dado?
3. ¿Cómo se contacta con las empresas? ¿Cómo se definen las actividades que realizarán los alumnos?
4. Las empresas quieren a estos alumnos para realizar prácticas. ¿Cómo les convencéis para que vayan? (¿cómo lo hacen?; ¿cuando empezó?)
5. Imagina un módulo nuevo de FP, ¿Cómo actuarías para busca la practicas?
6. Las familias, ¿cómo valoran las prácticas?
7. Si algún alumno no quiere ir a las prácticas ¿Qué hacéis? En estos casos ¿Contáis con las familias?
8. ¿Se realizan actividades de sensibilización con familias, empresario, Para facilitar la FCT? ¿Cuáles son?
9. ¿Se realizan gratificaciones, para mantener buenas relaciones con el centro de practica?
10. En general ¿Cómo se valora la FCT?
11. Que actividades suelen hacer los alumnos en la practica
12. ¿Hay buenas prácticas que han estado sorprendentes?

(3) Intervista semi-strutturata italiana

**INTERVISTA SCUOLE SECONDARIE DI II° GRADO
SULL'ALTERNANZA SCUOLA LAVORO**

Dati Scuola

Nome della scuola	
Via	
Telefono	
E-mail	

Dirigente

Referente dell'Alternanza Scuola Lavoro:

1. Sesso M F
2. Et  _____
3. Anni di docenza _____
4. Formazione del tutor: Diploma Laurea Corso di specializzazione post laurea
5. Materia di insegnamento _____
6. Anni come docente tutor alternanza _____
7. Ulteriori incarichi istituzionali _____

Alternanza Scuola Lavoro

1. Da quanto tempo esiste l'alternanza scuola lavoro nella vostra scuola?
2. Per il docente tutor dell'ASL, è necessaria una formazione specifica?
Si No
3. (In caso di risposta affermativa precedente) Quale formazione è raccomandata?
4. La formazione specifica in quali enti l'ha svolta?
5. Nell'organizzazione didattica cosa è cambiato con l'entrata in vigore dell'obbligo dell'alternanza scuola lavoro?
6. Quali difficoltà incontra nel gestire la relazione scuola-impresa-famiglia?
7. Queste difficoltà come le gestisce?
8. Come vengono esposti i percorsi di ASL agli studenti e alle famiglie?
9. Quali difficoltà incontra nel reperire informazioni circa le realtà aziendali dove gli studenti svolgeranno i percorsi di ASL?
10. Quali sono gli strumenti da redigere nel percorso di ASL, prima, durante e dopo i percorsi di tirocinio?
11. Quali sono le difficoltà che riscontra nella loro redazione?
12. Quali difficoltà incontra nella realizzazione e nella valutazione, insieme al tutor aziendale, del percorso formativo dell'ASL?
13. Quali sono le difficoltà riscontrate nella comunicazione con i tutor aziendali?
14. Quali sono le difficoltà riscontrate con gli studenti durante la fase di svolgimento dell'ASL?
15. Come avviene la valutazione delle competenze acquisite?
16. Esiste un sistema di gestione dell'ASL a livello nazionale chiamata "La piattaforma dell'Alternanza scuola-lavoro" istituita dal MIUR: mi potrebbe spiegare come funziona?
17. Quali sono i punti forti dell'Alternanza Scuola Lavoro?
18. Cosa si potrebbe migliorare dell'Alternanza Scuola Lavoro?

Osservazioni

(4) Il Questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro

Questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro

Gentile Docente,

sono Chiara Varrica una dottoranda di ricerca in Formazione Pedagogico-Didattica degli Insegnanti dell'Università degli Studi di Palermo che sta svolgendo un'indagine sulla metodologia dell'Alternanza Scuola Lavoro introdotta nelle scuole secondarie di secondo grado dalla Legge 13 luglio 2015 n. 107, la cosiddetta "Buona Scuola".

Il questionario che La invito a compilare ha l'obiettivo di rilevare la percezione che i docenti hanno del fenomeno Alternanza Scuola Lavoro. Esso si presenta attraverso una serie di affermazioni suddivise in quattro aree: "Caratteristiche dell'Alternanza Scuola Lavoro"; "Formazione per l'Alternanza Scuola Lavoro"; "Gestione dell'Alternanza Scuola Lavoro"; "Valutazione dell'Alternanza Scuola Lavoro".

La Scala di valutazione proposta è una scala Likert a 5 livelli.

Per nulla d'accordo	Poco d'accordo	Abbastanza d'accordo	D'accordo	Sempre d'accordo
1	2	3	4	5

Il questionario sull'Alternanza Scuola Lavoro (o ASL) è in forma anonima e i dati rilevati verranno analizzati per fini inerenti alla ricerca.

Le chiedo, cortesemente, di rispondere sinceramente e di attribuire una sola risposta corrispondente al suo pensiero.

RingraziandoLa anticipatamente, Le auguro buon lavoro.

Informazioni personali

Sesso M F

Età

Anni di docenza

Indirizzo di studio della scuola:

Liceo artistico

Liceo classico

Liceo linguistico

Liceo musicale e coreutico

Liceo scientifico

Liceo scientifico opzione scienze applicate
Liceo scientifico indirizzo sportivo
Liceo delle scienze umane
Liceo delle scienze umane opzione economico-sociale
Istituto tecnico settore economico
Amministrazione, Finanza e marketing
Turismo
Istituto tecnico settore tecnologico
Meccanica, mecatronica ed energia
Trasporti e logistica
Elettronica e elettrotecnica
Informatica e telecomunicazioni
Grafica e comunicazione
Chimica, materiali e biotecnologie
Sistema moda
Agraria, agroalimentare e agroindustria
Costruzioni, ambiente e territorio

Istituto professionale (secondo il D. Lgs. n. 61/2017 e il Decreto n. 92/2018)
Agricoltura, sviluppo rurale, valorizzazione dei prodotti del territorio e gestione delle risorse forestali e montane
Pesca commerciale e produzioni ittiche
Industria e artigianato per il Made in Italy
Manutenzione e assistenza tecnica
Gestione delle acque e risanamento ambientale
Servizi commerciali
Enogastronomia e ospitalità alberghiera
Servizi culturali e dello spettacolo
Servizi per la sanità e l'assistenza sociale
Arti ausiliarie delle professioni sanitarie: odontotecnico
Arti ausiliarie delle professioni sanitarie: ottico

Attualmente svolge la funzione di:

Docente
Docente tutor dell'Alternanza Scuola Lavoro
Referente dell'Alternanza Scuola Lavoro
Funzione Strumentale dell'Alternanza Scuola Lavoro

Altro _____

Città/paese dove si trova la scuola _____

Area Caratteristiche dell'Alternanza Scuola Lavoro

N.B. Alternanza Scuola Lavoro sarà sostituita nel testo dalla sigla ASL

		Per nulla d'accord o	Poco d'accord o	Abbastanz a d'accordo	D'accord o	Sempre d'accord o
		1	2	3	4	5
1	L'Alternanza Scuola Lavoro aiuta gli studenti a inserirsi nel mondo del lavoro.					
2	L'Alternanza Scuola Lavoro responsabilizza gli studenti.					
3	L'Alternanza Scuola Lavoro incoraggia al rispetto delle regole.					
4	L'Alternanza Scuola Lavoro facilita la conoscenza delle realtà lavorative.					
5	I tutor ANPAL (Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro) supportano e sostengono la scuola per la realizzazione dell'ASL.					
6	Il Gruppo Alternanza è costituito da					

	referenti che supportano i docenti tutor nella realizzazione dei percorsi.					
7	L'Alternanza Scuola Lavoro è una metodologia didattica dove lo studente collabora con il tutor aziendale.					
8	Percorsi diversificati di ASL orientano al lavoro.					
9	La creazione di percorsi personalizzati è una caratteristica dell'Alternanza a Scuola Lavoro.					
10	L'Impresa Formativa Simulata permette di contrastare la carenza di strutture ospitanti.					
11	Il numero degli enti ospitanti è proporzionato all'elevato numero di studenti.					
12	Gli enti ospitanti stipulano convenzioni in Alternanza.					

1 3	Gli enti ospitanti sono coinvolti gratuitamente nei progetti di ASL.					
1 4	Le competenze personali dei docenti tutor facilitano le convenzioni di Alternanza Scuola Lavoro.					
1 5	Le competenze comunicative aiutano le relazioni tra gli attori dell'ASL.					
1 6	L'Alternanza Scuola Lavoro sviluppa la mentalità imprenditorial e.					
1 7	I percorsi di ASL favoriscono la relazione scuola-lavoro.					
1 8	Tutti i docenti devono essere coinvolti nei percorsi di ASL.					
1 9	L'Alternanza Scuola Lavoro è un'azione solo burocratica.					
2 0	Gli enti ospitanti considerano l'ASL come "azione					

	formativa” per potenziali futuri lavoratori.					
2 1	L’Alternanza Scuola Lavoro offre pubblicità gratuita agli enti ospitanti.					

Area Formazione per l’Alternanza Scuola Lavoro

N.B. Alternanza Scuola Lavoro sarà sostituita nel testo dalla sigla ASL

		Per nulla d’accord o	Poco d’accord o	Abbastanz a d’accordo	D’accord o	Sempre d’accord o
		1	2	3	4	5
2 2	La Legge 107/15 e la Guida operativa del MIUR sull’Alternanza Scuola Lavoro (2015) richiedono titoli documentabili e certificabili per lo svolgimento della funzione di docente tutor dell’Alternanza.					
2 3	I corsi di formazione per adempiere alla funzione di docente tutor dell’Alternanza Scuola					

	Lavoro sono facoltativi.					
2 4	I referenti dell'Alternanza a Scuola Lavoro hanno l'obbligo di svolgere una formazione specifica.					
2 5	Il docente svolge un master specifico (es. in progettazione; gestione delle risorse umane ecc.).					
2 6	Il docente segue specifica formazione nell'area della progettazione.					
2 7	Il docente tutor ha bisogno di una formazione specifica.					
2 8	La formazione del docente tutor è orientata dal MIUR.					
2 9	La formazione del docente tutor è gestita dall'Ufficio Scolastico Regionale (USR).					
3 0	Le scuole devono farsi carico della formazione specifica dei docenti tutor.					

3 1	Enti pubblici e privati propongono corsi specifici per docenti tutor dell'Alternanza a Scuola Lavoro.					
3 2	Il Dirigente Scolastico assegna l'incarico di tutor al Coordinatore del Consiglio di Classe.					
3 3	Il Dirigente Scolastico individua tra i docenti afferenti al Collegio dei Docenti il tutor dell'Alternanza a Scuola Lavoro in assenza di docenti disponibili.					
3 4	Il Dirigente Scolastico incarica un docente che possiede competenze organizzative, comunicative e progettuali.					
3 5	Il Dirigente Scolastico assegna al docente con Funzione Strumentale dell'ASL le					

	mansioni del tutor.					
--	---------------------	--	--	--	--	--

Area Gestione dell'Alternanza Scuola Lavoro

N.B. Alternanza Scuola Lavoro sarà sostituita nel testo dalla sigla ASL

		Per nulla d'accor do	Poco d'accor do	Abbastan za d'accord o	D'accor do	Sempre d'accor do
		1	2	3	4	5
3 6	Il docente tutor si confronta con i colleghi, il Dirigente Scolastico, le famiglie, gli studenti e i tutor aziendali.					
3 7	Le competenze comunicative aiutano la gestione e l'organizzazione.					
3 8	Il docente tutor si confronta con il tutor aziendale.					
3 9	Le competenze relazionali e di mediazione aiutano la costruzione di un percorso efficace.					
4 0	Un docente tutor motivante aiuta gli studenti a superare le problematiche che incontrano durante i percorsi ASL.					
4 1	La conoscenza del territorio è utile per la progettazione e definizione di percorsi personalizzati di Alternanza Scuola Lavoro.					
4 2	Il docente tutor per coinvolgere i datori di lavoro nei					

	progetti deve recarsi di presenza in struttura.					
4 3	Il docente tutor e il Consiglio di Classe lavorano in sinergia per la buona riuscita dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro.					
4 4	I progetti di Alternanza Scuola Lavoro sono realizzati in co-progettazione con il tutor aziendale.					
4 5	Il tutor aziendale rende più efficaci i percorsi per gli studenti.					
4 6	Le famiglie offrono sostegno per lo svolgimento dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro.					
4 7	Le famiglie sono coinvolte nei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro.					
4 8	Le famiglie sono disponibili a percorsi di Alternanza Scuola Lavoro in orario pomeridiano.					
4 9	Le famiglie sono bendisposte a percorsi di Alternanza Scuola Lavoro durante l'attività didattica.					
5 0	Il docente tutor guida gli studenti in Alternanza Scuola Lavoro.					

5 1	Il docente tutor riesce a seguire gli studenti divisi in diversi enti ospitanti.					
5 2	Gli studenti devono adeguarsi ai ritmi di lavoro degli enti ospitanti.					
5 3	Le difficoltà degli studenti in Alternanza Scuola Lavoro sono le stesse rilevate nella quotidiana attività didattica.					
5 4	Gli studenti sono favorevoli all'Alternanza Scuola Lavoro.					
5 5	Gli studenti pensano che l'Alternanza Scuola Lavoro "è non fare scuola".					
5 6	La famiglia protegge lo studente dalle difficoltà.					
5 7	Lo studente è maturo per comprendere l'ASL.					
5 8	Un metodo di studio efficace permette la realizzazione dell'Alternanza Scuola Lavoro durante le ore pomeridiane.					
5 9	Gli studenti sono soddisfatti dall'Alternanza Scuola Lavoro.					
6 0	Gli studenti sono presenti nelle ore di ASL.					

6 1	Gli studenti sono considerati dei lavoratori durante l'ASL.					
6 2	Gli studenti pendolari si organizzano per svolgere l'ASL nelle ore pomeridiane.					
6 3	I docenti tutor richiedono incontri con le famiglie per spiegare i progetti di Alternanza Scuola Lavoro.					
6 4	I progetti di Alternanza Scuola Lavoro sono pubblicizzati con circolari all'interno del sito della scuola.					
6 5	I progetti di Alternanza Scuola Lavoro sono pubblicizzati attraverso note informative.					
6 6	I progetti di Alternanza Scuola Lavoro sono inseriti all'interno del PTOF.					
6 7	La "Carta dei Diritti e dei Doveri degli studenti e delle studentesse in Alternanza" è un utile regolamento per la condivisione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro.					
6 8	I tutor aziendali spiegano i progetti di Alternanza					

	Scuola Lavoro agli studenti.					
69	L'obbligo dell'Alternanza Scuola Lavoro determina un ripensamento dell'organizzazione didattica.					
70	I programmi scolastici sono rimodulati rispetto all'acquisizione delle competenze professionali.					
71	L'obbligo dell'Alternanza Scuola Lavoro determina una nuova distribuzione del tempo scuola.					
72	L'Alternanza Scuola Lavoro è svolta durante l'estate.					
73	L'Alternanza Scuola Lavoro è svolta durante i periodi di vacanza.					
74	L'Impresa Formativa Simulata è una modalità di realizzazione dell'Alternanza Scuola Lavoro che promuove l'autoimprenditorialità.					
75	I laboratori sono una modalità di realizzazione dell'Alternanza Scuola Lavoro.					
76	L'Alternanza Scuola Lavoro è programmata su piattaforme on-line.					

7 7	I docenti tutor dei licei sono formati nella gestione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro.					
7 8	Le strutture ospitanti sono favorevoli ad accogliere studenti liceali per i percorsi di ASL.					
7 9	I progetti di Alternanza Scuola Lavoro per i licei sono in linea con il curriculum scolastico.					
8 0	L'apprendistato per il diploma di istruzione secondaria superiore per gli istituti tecnici e professionali è un momento formativo importante insieme all'Alternanza Scuola Lavoro.					

Area Valutazione dell'Alternanza Scuola Lavoro

N.B. Alternanza Scuola Lavoro sarà sostituita nel testo dalla sigla ASL

		Per nulla d'accord o	Poco d'accord o	Abbastanz a d'accordo	D'accord o	Sempre d'accord o
		1	2	3	4	5
81	Il docente tutor utilizza la modulistica proposta dalla Guida operativa del MIUR sull'Alternanza Scuola Lavoro (2015) per la					

	redazione di strumenti (progetto, patto formativo, convenzione, valutazione dei rischi ecc.).					
82	Il Registro Nazionale per l'Alternanza Scuola Lavoro (sul portale delle Camere di Commercio) è un utile strumento per individuare le sedi per le attività di Alternanza Scuola Lavoro.					
83	La Piattaforma dell'Alternanza è uno strumento che offre la possibilità a studenti, scuole e strutture ospitanti di facilitare la gestione quotidiana dell'Alternanza.					
84	La Piattaforma dell'Alternanza è utile per il Registro Nazionale Alternanza Scuola Lavoro.					
85	La Piattaforma dell'Alternanza è utile per la gestione e produzione dei documenti					

	(progetto, convenzione, patto formativo ecc.).					
86	La Piattaforma dell'Alternanza è utile per svolgere la formazione sulla Sicurezza nei Luoghi di Lavoro (Legge 81/2008 e successive modifiche).					
87	La Piattaforma dell'Alternanza è utile per redigere l'attestato sulle competenze acquisite.					
88	La Piattaforma dell'Alternanza è utile per gli studenti per segnalare casi di criticità ("bottone rosso").					
89	La Piattaforma dell'Alternanza funziona.					
90	Sono attive solo parti della Piattaforma dell'Alternanza .					
91	La co-progettazione di strumenti tra scuola e struttura ospitante permette la valutazione dei percorsi di Alternanza					

	Scuola Lavoro e delle competenze acquisite.					
92	Il docente tutor somministra il questionario di monitoraggio iniziale.					
93	Il docente tutor monitora i percorsi di ASL in fase di svolgimento con un questionario.					
94	Gli studenti svolgono il questionario di autovalutazione.					
95	Gli studenti redigono il registro presenze.					
96	Gli studenti descrivono le attività di ASL sul diario di bordo.					
97	Il tutor aziendale redige griglie e schede per la valutazione.					
98	Gli studenti presentano agli Esami di Stato un prodotto finale sul percorso di Alternanza.					
99	Gli studenti stilano la relazione finale sul percorso svolto.					

10 0	I tutor aziendali valutano i percorsi con schede di osservazione.					
10 1	I docenti tutor valutano i percorsi con test e verifiche scritte.					
10 2	I docenti tutor redigono una relazione finale sui percorsi di Alternanza Scuola Lavoro.					
10 3	La scheda o la rubrica delle competenze è realizzata rispettando il Quadro Europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente.					