

Siped

Scuola Democrazia Educazione

Formazione ad una nuova società
della conoscenza e della solidarietà



a cura di

Simonetta Olivieri
Luigino Binanti
Salvatore Colazzo
Marco Piccinno

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Simonetta Ulivieri

Comitato scientifico della collana

Roberta Caldin | Università di Bologna
Letizia Caronia | Università di Bologna
Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Felix Etxebarria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | J.W. Goethe Universität, Frankfurt Am Main
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Isabella Loiodice | Università di Foggia
Loredana Perla | Università di Bari
Simonetta Polenghi | Università Cattolica “Sacro Cuore” di Milano
Maria Grazia Riva | Università di Milano Bicocca
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Maurizio Sibilio | Università di Salerno
Myriam Southwell | Universidad de Buenos Aires

Comitato di Redazione

Lorenzo Cantatore, *Università di Roma Tre* | Massimiliano Costa, *Università di Venezia* | Catia Giaconi, *Università di Macerata* | Maria Cristina Morandini, *Università di Torino* | Andrea Traverso, *Università di Genova* | Roberto Trincherò, *Università di Torino* | Francesco C. Ugolini, *Università Marconi Roma*

Collana soggetta a peer review

Scuola Democrazia Educazione

Formare ad una nuova società
della conoscenza e della solidarietà

A cura di
Simonetta Olivieri
Luigino Binanti
Salvatore Colazzo
Marco Piccinno

versione e-book



ISBN volume 978-88-6760-547-7



2018 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

Saluti

XXI Simonetta Ulivieri

Costruire una nuova democrazia tra conoscenza e solidarietà. Ruolo dell'educazione

Gruppo di lavoro 1

Nuove ermeneutiche per una scuola che cambia

Introduzione

3 *Trazioni e resistenze di una scuola che cambia*
Pierangelo Barone

Interventi

- 7 *Per una scuola educativamente ermeneutica*
Riccardo Pagano, Adriana Schiedi
- 25 *Responsabilità. Quale significato per le nuove generazioni? Il punto di vista di studentesse di Scienze della Formazione Primaria*
Paola Dusi, Antonia De Vita
- 31 *A proposito di formazione e letteratura. Il caso di Le parole di Jean-Paul Sartre*
Elena Madrussan
- 37 *Nuove ermeneutiche per una scuola che cambia*
Francesca Antonacci, Monica Guerra
- 43 *Virtù e felicità: una prospettiva per l'educazione morale*
Chiara D'Alessio
- 49 *Pensare la dimora. L'esilio come patria della trasformazione*
Emanuela Mancino
- 55 *La formazione a una società della solidarietà: un'ermeneusi poetica*
Gilberto Scaramuzzo
- 61 *Disegnare la vita scolastica per abitarla consapevolmente*
M. Benedetta Gambacorti-Passerini, Jole Orsenigo

Relazione finale

69 *Nuove ermeneutiche per una scuola che cambia*
Elena Madrussan

Gruppo 2
Bambini, ragazzi, giovani e modelli di accoglienza

Introduzione

- 75 *Nuovi modelli interculturali di accoglienza*
Massimiliano Fiorucci, Isabella Loiodice, Davide Zoletto

Interventi

- 81 *Il ruolo del mediatore interculturale. Una indagine quantitativa nazionale*
Marco Catarci
- 89 *La parola nella relazione educativa: un progetto di ricerca/formazione nei contesti educativi 0-6 anni*
Clara Silva
- 99 *Progettare l'accoglienza a scuola tra indoor e outdoor education*
Cristina Birbes
- 107 *Situare i luoghi dell'accompagnamento educativo: visioni rizomatiche*
Rosanna Cima
- 113 *Il bello della differenza: accogliere con i percorsi di educazione estetica interculturale*
Marisa Musaio
- 123 *Dietro l'accoglienza. Il modello della responsabilità interculturale*
Anna Maria Passaseo
- 129 *Discriminazioni positive per affermare diritti. Il caso del progetto «garantire pari opportunità nella scelta dei percorsi scolastici»*
Silvio Premoli
- 135 *Quando ad accogliere non è la scuola: il ruolo delle public libraries nei territori di confine*
Elena Zizioli
- 141 *Un curriculum verticale per l'educazione all'alterità dei giovani. Una sfida educativa tra problemi e prospettive*
Alessio Annino
- 147 *Il cibo a scuola, un laboratorio pedagogico per l'accoglienza*
Sara Bornatici

Relazione finale

- 153 *Modelli di accoglienza per bambini, ragazzi e giovani: ricerche a confronto*
Elena Zizioli

Gruppo 3

Nuovi modelli pedagogici e didattici per la formazione in servizio

Introduzione

- 159 *La formazione docente nella scuola delle competenze*
Giuseppe Elia

Interventi

- 165 *L'uso della metafora nella formazione degli insegnanti: una prima ricerca esplorativa*
Antonia Cunti
- 173 *Impegno, responsabilità, condivisione: l'educazione e le sfide dell'etica*
Amelia Broccoli
- 179 *Accompagnare "nel" e "con" metodo i professionisti in formazione*
Katia Montalbetti
- 187 *Dal team docente al gruppo di lavoro. Un'esperienza di ricerca-supervisione all'interno di una scuola potenziata*
Cristina Palmieri, Lucia Zannini
- 195 *Un modello educativo per una didattica al patrimonio della scuola*
Chiara Panciroli
- 207 *Another brick in the... bridge: analisi formativa delle concezioni degli insegnanti per incidere sulle pratiche*
Luca Agostinetto
- 213 *La scuola di oggi: una questione di sapere, sapere insegnare, o altro ancora...?*
Micaela Castiglioni
- 219 *Video-riprese di azioni d'insegnamento e formazione dei docenti*
Maurizio Gentile, Giuseppe Tacconi
- 225 *Dal pensarsi insegnante all'educazione "viva". La narrazione del sapere personale per la gestione critica della relazione educativa nella formazione professionale degli insegnanti*
Francesco Lo Presti, Alessandra Priore
- 233 *Stili emotivi dei docenti e teacher education*
Valeria Rossini
- 243 *Il paradosso di quel che sembra sia impossibile insegnare (agli insegnanti): dal joyful learning alle epistemologie professionali, una interrogazione estetica intorno alla formazione dei docenti*
Antonia Chiara Scardicchio
- 257 *La formazione degli insegnanti tra progetto di sviluppo individuale e bisogni collettivi: il caso del dottorato di ricerca*
Cristina Lisimberti
- 263 *Formare insegnanti e genitori alla partecipazione scuola-famiglia*
Paola Zini

Relazione finale

- 271 *Nuovi modelli pedagogici e didattici per la formazione in servizio*
Luca Agostinetto, Maurizio Gentile

Gruppo 4

La formazione degli insegnanti tra Didattica e Didattiche disciplinari

Introduzione

- 283 *La formazione degli insegnanti tra Didattica e Didattiche disciplinari*
Berta Martini, Giovanni Moretti

Interventi

- 289 *Didattica e didattiche disciplinari nella formazione degli insegnanti: alcuni nodi da sciogliere*
Paolina Mulè
- 297 *Didattica generale e didattiche specialistiche: un'integrazione possibile e necessaria*
Giuliano Franceschini
- 307 *Il laboratorio del corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria come luogo di incontro tra Didattica e Didattiche disciplinari*
Marinella Muscarà
- 313 *Costretti a fermarsi: il ruolo della poesia nell'educazione a una lentezza riflessiva*
Martino Negri
- 319 *La mediazione didattica della semiotica di C.S. Peirce*
Laura Sara Agrati

Relazione finale

- 333 *Formarsi ad arte: riflessioni su percorsi di formazione a contatto con l'arte contemporanea e il design*
Franca Zuccoli

Gruppo 5

Scuola/inclusione: nuove pratiche e nuove ipotesi legislative

Introduzione

- 341 *Scuola/inclusione: nuove pratiche e nuove ipotesi legislative*
Fabio Bocci, Luigi d'Alonzo, Catia Giaconi

Interventi

- 349 *Profili professionali nel sistema scolastico italiano e competenze di governance nella prospettiva inclusiva*
Lucia Chiappetta Cajola, Amalia Lavinia Rizzo
- 355 *Raccontare il proprio talento, potenziare il proprio futuro*
Barbara De Angelis
- 367 *Educazione inclusiva per la primissima e prima infanzia*
Elena Malaguti
- 377 *La Pedagogia Speciale per la formazione del docente curricolare inclusivo: dati di ricerca*
Patrizia Sandri
- 387 *Specializzare al sostegno in un processo di qualità*
Tamara Zappaterra
- 399 *Servizi per gli studenti con disabilità in America Latina. Prospettive inclusive in ambito universitario*
Alessia Cinotti
- 407 *I Piani Didattici Personalizzati: le percezioni degli studenti con DSA*
Roberto Dainese
- 413 *Le pratiche inclusive tra innovazione e tradizione. Indagine sui Piani annuali per l'Inclusività in Emilia Romagna*
Valeria Friso
- 421 *Promuovere la progettualità educativa nelle situazioni di crisi: il ruolo della scuola*
Simona Gatto
- 429 *Quale modello pedagogico e culturale per l'inclusione? L'insegnante regista e mediatore di processi inclusivi tra progettazione e tecnologie*
Valentina Pennazio
- 439 *In-book e libri in simboli: la lettura condivisa come pratica inclusiva nello 0-6*
Maira Sannipoli
- 447 *Il ruolo del P.E.I. a 25 anni dalla sua istituzione. Un'indagine nelle Scuole toscane*
Donatella Fantozzi
- 455 *Aspetti affettivi e relazionali della professionalità dell'insegnante specializzato per il sostegno*
Tommaso Fratini
- 461 *Inclusione e apprendimento: riflessioni emerse da una ricerca Evidence-Based*
Luisa Zinant

Relazione finale

- 471 *Conclusioni dei lavori del Gruppo "Scuola/inclusione: nuove pratiche e nuove ipotesi legislative"*
Tamara Zappaterra

Gruppo 6

Maestri e professori, maestre e professoressa nella storia d'Italia

Introduzione

- 479 *Maestri e professori, maestre e professoressa nella storia d'Italia*
Anna Ascenzi, Maria Cristina Morandini

Interventi

- 483 *Donne e alfabetizzazione: la vocazione pedagogica di una maestra rurale degli anni Venti*
Francesca Borruso
- 491 *Voci di maestre durante gli anni della prima guerra mondiale*
Paola Dal Toso
- 497 *Facta, non verba. Salvatore Raccuglia, maestro ed ispettore scolastico nell'Italia unita*
Caterina Sindoni
- 505 *Il "bagaglio" di un maestro nel primo Novecento in Italia meridionale. Cultura pedagogica e pratica professionale nell'esperienza di Giuseppe Ialenti in Molise*
Michela D'Alessio
- 511 *Maria Pasqui Marchetti (1880-1955). Lo spirito agente alla Montecasa*
Dario De Salvo
- 517 *La storia d'Italia fuori dall'Italia*
Maura Di Giacinto
- 525 *Il periodico L'Università italiana e il dibattito sullo stato giuridico ed economico dei professori universitari nel secondo dopoguerra (1946-1948)*
Luigiaurelio Pomante
- 533 *Franco Salvo maestro di democrazia nella Sicilia del secondo dopoguerra*
Livia Romano

Relazione finale

- 541 *Maestri e professori, maestre e professoressa nella storia d'Italia. Sintesi del confronto nel gruppo*
Gabriella Armenise

Gruppo 7
Affetti e inconscio nella relazione educativa

Introduzione

- 545 *Inconscio e affetti nella relazione educativa. Il problema del transfert*
Maurizio Fabbri
- 553 *Affettività e paradigma formativo*
Emiliana Mannese

Interventi

- 559 *Dalla logofilia educativa alla riscoperta della sorgente formativa*
Elsa Maria Bruni
- 565 *Riconoscersi e rispecchiarsi: intersoggettività, corpo ed emozioni nella relazione tra adulti e bambini nei primi anni di vita*
Elena Mignosi
- 573 *Appunti intorno alla formatività degli affetti*
Maria Grazia Lombardi
- 579 *Star bene educando al nido: un'indagine esplorativa sul benessere lavorativo di educatori nella fascia 0-3 anni*
Silvia Maggiolini, Elena Zanfroni
- 601 *Riflessioni sul rapporto intergenerazionale: dal conflitto alla complicità educativa ed emotiva*
Claudia Secci
- 611 *Il "doppio" nella relazione educativa*
Alessandro Versace
- 617 *La relazione educativa "affettiva": ripensare il rapporto tra scuola e famiglia*
Maria Vinciguerra

Relazione finale

- 625 *L'inconscio pedagogico*
Mimmo Pesare

Gruppo 8
Coping e learning nella scuola primaria e secondaria

Introduzione

- 631 *Coping e learning nella prospettiva di una educazione informata da evidenze*
Giovanni Bonaiuti

Interventi

- 635 *Docere: le rappresentazioni del docente-discente e la formazione iniziale*
Manuela Gallerani
- 641 *Coping e Processi di capacitazione a scuola*
Demetrio Ria
- 653 *Il vero, il bene e il bello: le immagini come occasione di apprendimento significativo*
Emanuela Fiorentino

Relazione finale

- 663 *Coping e learning per la gestione dei conflitti nelle dinamiche di classe*
Lorena Milani

Gruppo 9

*Le professioni educative nei contesti di apprendimento e socializzazione:
formare il “pedagogista” per la scuola*

Introduzione

- 669 *Le professioni educative nei contesti di apprendimento e socializzazione: formare il “pedagogista” per la scuola*
Silvana Calaprice
- 673 *Riconoscere competenze nel dialogo fra università e terzo settore*
Giuseppe Annacontini

Interventi

- 677 *Il pedagogista per la scuola: competenze di ricerca per la consulenza educativa*
Enricomaria Corbi, Pascal Perillo
- 687 *Il dialogo, la relazione: il ruolo del pedagogista nella scuola*
Mirca Benetton
- 697 *Il tirocinio nell'alternanza scuola-lavoro e nella logica del partenariato stabile con strutture ospitanti: il ruolo delle figure di raccordo e dei tutor accoglienti*
Antonella Nuzzaci
- 713 *Not Education, Employment or Training (Neet): quale ruolo per il pedagogista?*
Karin Bagnato
- 719 *Responsabilità e Cura nell'agire professionale*
Fabiana Quatrano
- 727 *Progettazione pedagogica e scuole. Generational agreement, “learning and human grids”*
Alessandra Vischi
- 733 *L'educatore ambientale: un professionista educativo per il futuro*
Gabriella Calvano

- 739 *Le professioni educative alla luce del Disegno di Legge N. 2443. Una prima ricognizione empirica in Campania*
Maria Chiara Castaldi

Relazione finale

- 747 *Le professioni educative nei contesti di apprendimento e socializzazione: formare il pedagogo per la scuola. Relazione conclusiva dei lavori del gruppo*
Pascal Perillo

Gruppo 10 *Nuove tecnologie e processi inclusivi*

Introduzione

- 755 *Le nuove tecnologie per l'inclusione. La progettazione per la valorizzazione delle differenze a scuola*
Stefania Pinnelli
- 765 *Nuove tecnologie, processi inclusivi e supporto ai processi di insegnamento/apprendimento*
Maria Ranieri

Interventi

- 769 *Letteratura per l'infanzia e flipped classroom: la formazione dei futuri docenti*
Alessandra La Marca
- 779 *La professionalità dell'insegnante inclusivo tra formazione e aggiornamento: una ricerca sull'uso delle tecnologie tra i corsisti TFA*
Elena Pacetti, Manuela Fabbri
- 791 *Digitods e touch screen tra contesto formale e informale*
Maria Annarumma
- 805 *Potenzialità e limiti dei social network come strumenti di inclusione sociale per le persone con disabilità*
Stefania Manca

Relazione finale

- 813 *Tecnologie educative tra inclusione e design*
Andrea Mangiatordi

Gruppo 11
La formazione di genere a scuola
come nuovo modello educativo/relazionale tra i sessi

Introduzione

819 *Il ruolo delle discipline nell'educazione al genere*

Anna Grazia Lopez

827 *Valore del femminile e cultura delle differenze*

Stefania Ulivieri Stiozzi

Interventi

829 *Scuola ed educazione nel pensiero di Jane Roland Martin*

Giuseppina D'Addelfio

837 *Formazione e parità di genere nella prospettiva della cittadinanza economica*

Monica Parricchi

847 *Genere e formazione. Una ricerca-azione nei nidi e nelle scuole dell'infanzia*

Francesca Dello Preite

855 *Differenza di genere e formazione scolastica. Nuove prospettive per studenti e studentesse*

Valentina Guerrini

863 *L'educazione di genere nell'istituzione universitaria: dalla richiesta di uguaglianza alla accettazione della complessità*

Alessandra Romano

Relazione finale

873 *La formazione di genere a scuola come nuovo modello educativo/relazionale tra i sessi*

Monica Parricchi

Gruppo 12

Scuola e nuove povertà. Politiche di contrasto a dispersione e abbandoni

Introduzione

- 879 *Scuola e nuove povertà. Politiche di contrasto a dispersione e abbandoni*
Fabrizio M. Sirignano, Maria Tomarchio

Interventi

- 883 *Prevenire l'abbandono scolastico con la didattica per competenze: un progetto evidence based*
Federico Batini
- 891 *L'agio scolastico dei minori stranieri non accompagnati. Un'analisi del CPIA Palermo 1*
Giuseppe Burgio
- 897 *"Dopo il terremoto, con lo zaino in spalla": l'educazione e il Progetto "Velino for Children" ad Amatrice*
Alessandro Vaccarelli
- 905 *Famiglie immigrate in città. Individuazione di buone pratiche per l'integrazione sociale delle famiglie immigrate a partire dal contesto scolastico*
Alessia Bartolini
- 913 *Cultura della formazione e nuovi volti della povertà. Il potenziale strategico e d'intervento di una scuola aperta*
Gabriella D'Aprile, Viviana La Rosa
- 921 *Minori stranieri non accompagnati a Roma: la riorganizzazione del sistema di accoglienza e le implicanze educative*
Carla Roverselli
- 929 *Pensare la scuola tra crisi e cambiamento: la svolta sociomateriale*
Alessandro Ferrante

Relazione finale

- 935 *Scuola e nuove povertà. Le tematiche e gli approfondimenti espressi dal gruppo di lavoro*
Fabrizio M. Sirignano, Maria Tomarchio

Gruppo 13
Scuola e lavoro: nuovi modelli per l'alternanza

Introduzione

- 941 *Overview su VET, ECVET e New Agenda*
Giuditta Alessandrini
- 947 *Alternanza scuola-lavoro: dispositivo prezioso e ...rischioso*
Giuliana Sandrone

Interventi

- 951 *Alternanza scuola-lavoro: i docenti e la formazione professionale*
Giuseppa Cappuccio
- 959 *Prima dell'“alternanza”: scuola e lavoro a Osimo*
Fabrizio d'Aniello
- 965 *L'alternanza scuola-lavoro per promuovere competenze. Alcuni nodi per la formazione dei docenti*
Andrea Porcarelli
- 971 *Oltre l'attuale formazione per l'educazione alla cittadinanza economica*
Luca Refrigeri
- 979 *L'alternanza formativa come principio pedagogico e metodologia educativa per gli studenti lavoratori. Prospettive pedagogiche e strategie operative*
Andrea Potestio, Fabio Togni
- 989 *L'alternanza scuola-lavoro tra ricerca e formazione: l'esperienza del Dipartimento di Studi Umanistici di Foggia*
Daniela Dato, Manuela Ladogana
- 1001 *Il Sistema Duale: anello di congiunzione tra mondo del lavoro e sistema scolastico nazionale*
Alessandra Gargiulo Labriola

Relazione finale

- 1007 *L'Alternanza Scuola Lavoro per le nuove professionalità e competenze connesse ad Industry 4.0*
Massimiliano Costa

Gruppo 14

Una nuova cultura della valutazione. Valutare allievi ed insegnanti

Introduzione

- 1013 *Una nuova cultura della valutazione. Valutare allievi ed insegnanti*
Davide Capperucci, Cristiano Corsini, Francesco C. Ugolini

Interventi

- 1023 *“Promuovere dall’interno”: un approccio riflessivo e partecipato alla valutazione dei contesti educativi*
Anna Bondioli, Donatella Savio
- 1029 *La valutazione sommativa e gli stili attributivi: come cambiano le attribuzioni degli alunni in base alle modalità comunicative degli insegnanti*
Davide Parmigiani
- 1041 *Cause ed effetti degli errori di valutazione degli insegnanti*
Fiorino Tessaro
- 1051 *Dai rapporti di autovalutazione ai piani di formazione: una possibile analisi dei bisogni formativi inespressi*
Daniela Robasto

Relazione finale

- 1063 *Una nuova cultura della valutazione. Valutare allievi ed insegnanti*
Viviana Vinci

Gruppo 15

La scuola raccontata.

Pratiche autobiografiche e narrazione letteraria e pedagogica

Introduzione

- 1075 *Sognando un'altra scuola: tra utopia e disincanto*
Anna Antoniazzi
- 1079 *L'autobiografia nei contesti della formazione*
Raffaella Biagioli
- 1083 *Le fonti narrative e autobiografiche nella storia dell'educazione*
Lorenzo Cantatore

Interventi

- 1085 *La scuola attraverso i metodi autobiografici nella ricerca pedagogica e per il lifelong learning*
Gabriella Aleandri

- 1093 *Scrivere di sé, scrivere di scuola*
Marinella Attinà, Paola Martino
- 1099 *Elogio di Stardi. La scuola di De Amicis tra racconto, personaggi e 'caratteri'*
Leonardo Acone
- 1105 *Racconti di scuola nella letteratura per l'infanzia italiana*
Susanna Barsotti
- 1113 *La metodologia autobiografica come strumento formativo a scuola*
Caterina Benelli
- 1119 *Letterarietà e poesia, soggettività e autobiografia, nell'etnografia dell'educazione di Audrey Lambart*
Anselmo R. Paolone
- 1127 *Fantasmî e sogni nella formazione autobiografica di Hayao Miyazaki*
Maria Teresa Trisciuzzi
- 1133 *L'amore per la scuola e per l'insegnamento di Angela Zucconi. I racconti di una vita*
Silvia Nanni
- Relazione finale**
- 1139 *La scuola raccontata. Pratiche autobiografiche e narrazione letteraria e pedagogica*
Caterina Benelli

Gruppo 16

Il corpo come mediatore didattico

Introduzione

- 1147 *La dimensione corporea nella chinesologia*
Ferdinando Cereda
- 1151 *Corpo docente*
Ivano Gamelli

Interventi

- 1153 *L'Intelligenza metica: tra etica, corpo ed educazione*
Maria Luisa Iavarone, Emanuele Isidori
- 1163 *Il bambino e la città: libertà di movimento e democrazia nello spazio pubblico*
Antonio Borgogni
- 1169 *Corpi al lavoro, corpi del lavoro. Educazione e pratiche di disciplinamento nell'Italia liberale*
Silvano Calvetto
- 1177 *Il corpo nella prospettiva educativa*
Cristiana Simonetti

V.

L'alternanza formativa come principio pedagogico e metodologia educativa per gli studenti lavoratori Prospettive pedagogiche e strategie operative¹

Andrea Potestio

Università di Bergamo

Fabio Togni

Università di Brescia

1. L'alternanza formativa e i pregiudizi culturali sull'idea di lavoro

La retorica degli ultimi decenni del Novecento e di questi primi anni del nuovo secolo ha prodotto nel dibattito mediatico e accademico italiano una serie di pregiudizi e di ideologie che sembrano essere difficilmente demolibili. Nonostante la crisi economica di quest'ultimo periodo stia mettendo in mostra l'inefficacia delle misure politiche adottate in questi anni in Italia, non è semplice modificare il pregiudizio che il lavoro sia un'attività di valore inferiore rispetto allo studio e che un giovane possa accedere a un'esperienza professionale solo dopo aver concluso un periodo di formazione teorica. L'assunzione di consapevolezza della negatività di questa situazione impone la necessità di un cambiamento, che si basi sul tentativo di promuovere l'unità di teoria e pratica, corpo e spirito, studio e lavoro, valorizzando il principio pedagogico e metodologico dell'alternanza formativa.

La situazione economica e i dati sul mondo del lavoro imporrebbero un reale ripensamento delle ragioni che hanno portato, soprattutto in Italia, a considerare il lavoro un'attività secondaria, addirittura un modo per sfruttare gli individui più deboli e sicuramente un'occupazione alienante che impedisce la piena realizzazione personale. Proprio questo pregiudizio deve essere combattuto per avviare una trasformazione, non solo nelle leggi, ma anche nella cultura e nelle abitudini di un popolo. Il punto di partenza per avviare un reale cambiamento nell'idea di formazione e mettere in atto un'alternanza formativa che sia un autentico principio pedagogico e non

1 Il § 1 è scritto da Andrea Potestio, il § 2 da Fabio Togni.

solo un'espressione alla moda, è il riconoscimento che «non esiste lavoro, qualunque lavoro, che non sia ricco di socialità, di cultura umanistica, scientifica e tecnologica e che, per essere svolto a livelli qualitativi adeguati, non richieda soltanto conoscenza pratica, ma anche conoscenze teoriche» (Bertagna, 2012, p. 153)².

Il lavoro costituisce un giacimento di principi teorici, tecniche operative e azioni che rappresentano la struttura fondante, a volte manifesta e a volte nascosta, delle attività che lo compongono. Per questa ragione, il lavoro è una pratica in sé istruttiva, formativa ed educativa. Una pratica che il giovane apprendista, se guidato in modo opportuno dal maestro-mastro, può osservare e analizzare per comprendere gli aspetti tecnici e i principi teorici che la costituiscono, può sperimentare per sviluppare le abilità manuali che permettono di eseguirla e sulla quale può riflettere dopo averla attuata per acquisire le competenze che gli consentono di svolgerla in modo più utile e giusto. In questa prospettiva, ogni processo formativo, partendo dal “fare” e dal “produrre” concreto per giungere alle conoscenze più teoretiche ed etiche, dovrebbe applicare la metodologia dell'alternanza formativa per promuovere lo sviluppo pieno e integrale di tutte le potenzialità della persona.

Non a caso il termine *labor* latino assume un significato molto esteso, che rimanda essenzialmente alla dimensione della fatica, dello sforzo e della pena. Il lavoro esprime la fatica dell'uomo per soddisfare i propri bisogni, superando le difficoltà e cercando di ottenere dalla realtà esterna ciò che gli è indispensabile per sopravvivere e costruire le basi del proprio vivere relazionale e sociale. La prima e immediata caratteristica che connota il lavoro è lo sforzo, anche sofferente e doloroso, di colui che avendo una natura bisognosa e mancante trova nella sua attività il modo per superare, almeno parzialmente e temporaneamente, le proprie mancanze. Lo stesso orizzonte di significato è espresso dal greco *pónos* che può essere tradotto con afflizione, affanno, travaglio e che, spesso, indica negli autori greci la fatica dell'attività lavorativa (cfr., Negri 1980, pp. 22-27). Se il riferimento etimologico del termine lavoro riguarda la fatica e lo sforzo umano, è necessario sottolineare la presenza di una seconda matrice teorica, non meno importante e riconducibile al termine latino *opus*. Il lavoro assume il senso di attività intenzionale e di laboriosità che genera un prodotto, sia manuale, sia intellettuale. L'area di significato si allarga e si avvicina al verbo latino *facere* e a quello greco *poieo*, che indicano una capacità attiva e creativa di trasformare la realtà e di produrre qualcosa di nuovo.

2 Su questo tema, si veda anche tra gli altri E. Wenger (1998).

La lingua latina e quella greca esprimono con chiarezza la presenza di una forte polarità all'interno dei significati attribuibili all'idea di lavoro. Da una parte, il lavoro inteso come fatica e dolore che mostra la dimensione mancante dell'uomo e i suoi sforzi per oltrepassarla almeno parzialmente, dall'altra, il lavoro concepito come tipica capacità umana, che lo caratterizza e che gli consente di dare forma all'esistente. Questa polarità che appartiene all'idea del lavoro si trova anche nelle lingue moderne. Se il *travail* francese esprime in modo evidente l'aspetto della fatica e della sofferenza insito nel lavoro, la lingua inglese utilizza due espressioni: *labour* che sottolinea nella sua etimologia gli aspetti negativi dell'attività lavorativa, rimandando anche alle doglie del parto, ma anche *work* che esprime il significato di opera e di azione creativa, avvicinandosi maggiormente all'idea latina di *opus*. Lo stesso *Arbeit* tedesco mostra sia l'aspetto dello sforzo, se si prende la radice germanica *arbm-* che significa abbandonato, povero, sia l'idea di generazione positiva attraverso l'opera del corpo, in quanto *Arm* significa braccio (cfr., Arendt, 1964, p. 362 e succ.).

Questa breve analisi delle diverse accezioni che appartengono al termine "lavoro" ci consente di sottolineare che alcuni pregiudizi su questo tema nascono dal fatto di aver ridimensionato il significato di una delle due polarità che appartengono tradizionalmente a questo concetto. Nello specifico, vi è stata una tendenza nella seconda metà del secolo scorso, soprattutto in ambito italiano, a enfatizzare l'aspetto di sforzo e fatica presente nell'idea di lavoro e a ridurre la dimensione creatrice, formativa e di realizzazione personale. In un saggio sul tema, Bertagna (2013, pp. 24-26) sostiene l'esistenza di alcuni pregiudizi inconsci che, nel tempo, hanno generato il consolidamento di un paradigma formativo rigido, centralista e poco capace di cogliere le trasformazioni e le grandi trasformazioni del mondo del lavoro contemporaneo. Questi pregiudizi che agiscono, in modo profondo, sulla nostra società e sulle nostre consuetudini sono accumulati da un elemento: la svalutazione dell'idea di lavoro manuale. La concezione teorica che attraversa questi pregiudizi è che l'attività professionale, i mestieri e il lavoro manuale non permettono la manifestazione delle potenzialità della persona. Al contrario, il mondo del lavoro è dominato dai dispositivi, dalla passività, dalle norme imposte e dallo sfruttamento degli uomini su altri uomini. Naturalmente, ciò non vale per tutti i mestieri, ma sicuramente per la maggior parte. Il lavoro rappresenta esclusivamente la dimensione della fatica e dello sforzo che hanno permesso all'uomo di sopravvivere nella storia e che, attualmente, garantiscono i privilegi di un gruppo di persone grazie allo sfruttamento del lavoro delle altre. In questa concezione, si possono salvare i lavori creativi, artistici, intellettuali che mantengono un alto grado di riconoscimento sociale. Invece, le professioni ma-

nuali e produttive, come l'operaio, l'artigiano o il contadino, non permettono alla persona di far manifestare le proprie attitudini e la propria libertà e devono, inevitabilmente, essere considerate attività secondarie e limitative, riservate a chi non possiede le caratteristiche per svolgere le altre.

La svalutazione del lavoro manuale genera molte conseguenze negative e la difficoltà, sempre crescente, di valorizzare una reale alternanza tra esperienza concreta e attività intellettuale e astratta. Su questo tema Bruni afferma: «un vizio culturale molto radicato è considerare il lavoro manuale come lavoro di minore dignità rispetto a quello intellettuale, qualcosa che si addice ai servi o magari agli schiavi [...]. L'idea che il lavoro con le mani sia meno dignitoso, puro e rispettabile di quello intellettuale è molto profonda – anche i relativi stipendi ce lo dicono con eloquenza» (Bruni, 2014, pp. 64-65). In questo contesto culturale, diventa difficile valorizzare il principio pedagogico dell'alternanza formativa e realizzare strategie didattiche, a partire dall'educazione primaria fino ai percorsi di alta formazione, promuovendo la continua riflessività tra teoria e pratica. Non a caso, un autore come Rousseau sostiene: «attirate tutta la sua attenzione verso l'industria e le arti meccaniche, che rendono gli uomini utili gli uni agli altri. Accompagnatelo da una bottega all'altra e non permettete che guardi il lavoro di altri senza farne anche esperienza, né che ne esca senza sapere alla perfezione la ragione di tutte le attività che vi si svolgono o almeno di quelle che ha osservato» (Rousseau, (1762), pp. 299-300). Il pedagogista ginevrino sottolinea il valore educativo intrinseco del lavoro e la sua importanza sociale e formativa. La riflessione rousseauiana che sostiene con forza l'importanza dell'esperienza e del lavoro nei processi di apprendimento non è un'intuizione isolata, ma articola e rende esplicita un'idea di lavoro come attività formativa che appartiene già al mondo classico, medievale e moderno. In particolare, il pensiero cristiano e la tradizione monacale danno un rilievo essenziale alla dimensione lavorativa umana, insistendo sull'importanza della continua circolarità tra la dimensione concreta ed esperienziale e quella spirituale. La natura umana non è separabile e, per questo motivo, il corpo e lo spirito, le mani e la ragione devono sviluppare in modo armonico e progressivo le proprie potenzialità. Ne consegue che proprio il lavoro, partendo dall'esperienza concreta e dall'utilizzo consapevole delle mani, può consentire una formazione integrale dell'uomo e la manifestazione delle sue potenzialità.

I temi dell'educazione integrale e del lavoro come attività formativa vengono ribaditi con forza da molti autori dell'Ottocento e del Novecento che, da diverse prospettive epistemologiche, si sono occupati di pedagogia, da Dewey a Kerschensteiner, Hessen, Agazzi. Purtroppo, gli effetti reali di queste riflessioni sulle riforme del sistema di istruzione e formazione italiano sono stati

molto limitati: il lavoro è stato quasi completamente escluso dalla scuola e il principio pedagogico dell'alternanza formativa che permette di sviluppare, in modo integrato, i diversi aspetti dell'essere umano non si è mai realmente affermato, diventando, come è accaduto recentemente, un'espressione vuota e incapace di generare progetti educativi concreti. La finalità delle pagine successive risiede nel descrivere e analizzare pedagogicamente un progetto concreto che, attraverso l'utilizzo consapevole delle nuove tecnologie, consente di valorizzare e integrare le attività professionali degli studenti lavoratori con i propri percorsi formativi universitari, promuovendo un autentico percorso didattico di alternanza formativa.

2. L'apprendistato come miglior forma dell'alternanza. Un progetto di didattica a distanza per studenti universitari in assetto lavorativo

Pur avendo subito una contrazione significativa la presenza di lavoratori nei percorsi universitari e, conseguentemente, dell'attività lavorativa all'interno dell'esperienza di quasi un universitario su tre (Eurostudent 2015) non può non interrogare su quale ruolo essa possa assumere nel quadro dell'EQF sei (laurea), sette (laurea magistrale) e, addirittura, otto (dottorato di ricerca).

La valorizzazione del lavoro nel percorso universitario necessita, come sottolineato nel precedente paragrafo, di una visione antro-po-pedagogica differente da quella che separa nettamente l'ambito formativo (alias teorico) da quello professionale (alias pratico-applicativo). Per fare ciò è necessario intendere l'esperienza formativa alla luce di un principio pedagogico unitario. Tale principio virtuoso – peraltro coerente con tutte le teorie dell'apprendimento contemporanee che si basano sulla valorizzazione dell'esperienza (ad esempio Schön, 1983, 1993; Mezirow, 2000, 2003) – come abbiamo visto, può essere definito “alternanza formativa” (Bertagna, 2011). Da questo principio discendono tutta una serie di dispositivi formativi che per essere validi devono essere coerenti con questa dimensione. È il caso, ad esempio, della cosiddetta alternanza scuola-lavoro, applicata nei contesti del secondo ciclo dell'Istruzione e formazione professionale. È il caso, soprattutto per quanto attiene la formazione universitaria – ma non solo – della *DL* (*Distance Learning*, altresì conosciuta come formazione a distanza). Quest'ultima, infatti, da semplice strumento per facilitare la formazione, alleggerendo dal peso della “frequenza fisica” – come spesso ancora oggi viene intesa – viene da molti considerata la panacea in grado di risolvere il problema della convivenza tra attività lavorativa e formazione.

La rapida trasformazione “informatica” del mercato formativo, unitamente alla diffusione di una filosofia “*Open Access Learning*” (wikiSociety, YouTubeSociety ecc.) nel contesto della formazione, sta trasformando sempre di più le università tradizionali che stanno operando investimenti proprio nel dispositivo della formazione a distanza, creando corsi a distanza – si pensi al fenomeno del modello dei MOOCs e alla partecipazione a piattaforme aggregative internazionali come *EdX* e *Coursera* e nazionali come *federica.eu*; *eduopen.org*, portando all’innovazione della didattica ‘tradizionale’. Pare, tuttavia, che tale transizione sia dominata dal principio della necessità (superamento dei limiti geografici di ‘frequenza’ e sulla ‘residenzialità’; relazione tra sostenibilità economica e livello di eccellenza della formazione che secondo recenti studi dimostra che l’istituzione universitaria debba rimanere attorno ai 20.000 studenti (si veda quanto emerso, anche solo a livello nazionale, dal rapporto ANVUR 2012); aumento del pubblico formativo in un’ottica di consumo globale anche della formazione, a seguito dell’affermazione della *Internet Society*; riduzione della mobilità degli studenti in coerenza con i progetti inerenti le *Smartcity* (Gigante, 2013, pp. 30-34) e nasconda un vuoto riflessivo pedagogico e didattico-progettuale. Se da un lato, questo fenomeno sta rapidamente modificando il confine tra istituzioni universitarie con specifica vocazione telematica e istituzioni più tradizionali, attivando, di fatto, un processo di decostruzione e snellimento dell’“università tradizionale” in un’ottica sempre più *smart* (Ehlers, 2011, pp. 1-10). Dall’altro lato, questo processo di convergenza di istituzioni e di metodi, non privo di prospettive e motivazioni economiche e di mercato, nasconde elementi di fragilità. Questa operazione di progressivo snellimento dell’idea di “frequenza” universitaria coincide con una reale azione di progettazione pedagogico-didattica che non porti semplicemente a un semplice *maquillage* della modalità tradizionale di trasmissione dei contenuti? Il ‘dispositivo’ della formazione a distanza può rappresentare un nuovo modello didattico – derivato da una visione antro-po-pedagogica coerente con la trasformazione attualmente in atto? O, in altri termini, la logica di ‘personalizzazione’ – sempre che di ‘personalizzazione’ si debba parlare, in questo caso (Sandrone 2008, pp. 113-145) – che presiede alla trasformazione della *Society 4.0* (quella che prevede una *customizzazione* della produzione e dei prodotti grazie all’*Internet delle cose*), può e deve riguardare anche l’ambito dell’istruzione? Come l’istituzione universitaria può mediare tra la necessità di trasmettere conoscenze e abilità e la necessità di valorizzare il patrimonio degli apprendimenti informali, ivi compresi quelli dei propri studenti e lo sviluppo delle competenze (siano esse intese come *soft skills*, trasversali, generali ecc.), così come richiesto non

solo dai dispositivi normativi nazionali e comunitari, ma anche dal mercato del lavoro? Può la formazione a distanza essere un valido dispositivo per l'alternanza formativa?

A questo riguardo, presso l'Università degli Studi di Bergamo, si è pensato di attivare una progettazione che provasse a rispondere ai precedenti interrogativi (Togni, 2016, pp. 91-99). In modo specifico, si è cercato di chiarire i seguenti interrogativi: può il dispositivo della formazione a distanza essere un valido strumento attraverso cui favorire quel dialogo virtuoso tra riflessione e pratica, base del principio dell'alternanza formativa? Quali strategie didattiche possono essere messe in atto affinché si attivi un processo riflessivo/autoriflessivo/metariflessivo nello studente lavoratore che permetta di scoprire e acquisire quelle che vengono definite *soft skills* (ovvero competenze metariflessive volte alla risoluzione di problemi in situazioni lavorative complesse (Rao, 2010) in modo non eterodirettivo, ma a partire dall'esperienza lavorativa degli studenti?

Per fare ciò si è attivato in via sperimentale un percorso parallelo a quello di un corso universitario tradizionale, rivolto a studenti lavoratori a tempo pieno. Ci si è avvalsi della piattaforma MOODLE messa a disposizione dall'Università, proponendo una serie di attività in coerenza e in parallelo a quelle che venivano proposte agli studenti in presenza. In particolare si è cercato di utilizzare metodologie di matrice connettivista (Siemens, 2005), utilizzando i *tools* messi a disposizione dalla piattaforma. Da un lato, si voleva favorire l'accompagnamento mediante una figura intermedia, differente da quella dell'insegnante del corso universitario (*tutor*), degli studenti alla comprensione del materiale d'esame e alla conclusione con successo del corso nei tempi previsti. Dall'altro lato, si voleva creare uno spazio virtuale in cui favorire la metariflessione intorno all'esperienza lavorativa – parte consistente della loro quotidianità – e porla in coerenza con gli obiettivi finali del corso.

Pur avendo raccolto un gradimento mediamente alto, favorito da una *customizzazione* continua e da *assistenza costante*, l'utilizzo delle funzionalità di MOODLE ha favorito solo in parte l'alternanza formativa. Tale strumento, infatti, nasce ancora dipendente dalle modalità di lezione tradizionali, aggiornandole certamente in chiave informatica e permettendo correttivi quali *cooperative learning*, *flipping*, *peer to peer learning*, ma non discostandosi da un impianto istruttivista, eterodirettivo e nozionistico, limitandosi a un *maquillage* attivistico, tendenza metodologica tipica degli ultimi anni (tra gli altri si veda Baker, 2000, pp. 9-17; Comoglio, Cardoso, 1996).

Per realizzare alternanza in chiave formativa è necessario, invece, perseguire un'opzione sistemica che coinvolga l'intero assetto organizzativo dei per-

corsi universitari e che muova da quelli che paiono essere corollari dell'alternanza formativa, ovvero il principio dell'*apprendimento esperienziale, situato e della comunità di pratica* (Bertagna, 2016, pp. 353-355).

L'azione di decostruzione dell'idea di "frequenza universitaria", favorita dalla formazione a distanza, se vuole essere coerente con il principio dell'alternanza formativa, dovrebbe prevedere l'adozione di un dispositivo più ampio e strutturale, che abbia la virtù di far emergere il valore pratico, esperienziale e situato della "vera" formazione.

A questo riguarda pare che l'unico e vero dispositivo in grado di favorire un processo di reale sviluppo della competenza degli studenti in assetto lavorativo possa e debba essere quello dell'apprendistato. È quindi necessario che l'istituzione universitaria riconosca alle aziende un valore paritetico nella formazione, in un'ottica di *sussidiarietà formativa*.

La costruzione di una rete formativa diffusa e paritaria pare essere l'unica logica coerente con l'attuale trasformazione sociale (Bertagna, 2012) e la formazione anche negli EQF più alti dovrebbe intendersi in modo reticolare, sussidiario e nella logica del partenariato.

Bibliografia

- Arendt H. (1964). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani (ed. orig. pubblicata 1958).
- Baker J. W. (2000). The "classroom flip": using web course management tools to become the guide by the side. In J.A. Chambers (ed.), *11th International Conference on College Teaching and Learning* (pp. 9-17). Jacksonville: Florida Community College.
- Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna G. (2012). Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore. In G. Bertagna, V. Cappelletti (eds.), *L'Università e la sua riforma* (pp. 111-157). Roma: Studium.
- Bertagna G. (2013). Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione. *Prospettiva EP*, 3, pp. 23-38.
- Bertagna G. (2016). Dall'esperienza alla ragione, e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento. *Ricerche di psicologia*, 3, pp. 319-360.
- Bruni L. (2014). *Fondati sul lavoro*. Milano: Vita e Pensiero.
- Chiappe-Laverde A., Hine N., Martínez-Silva J-A. (2015). Literature and Practice: A Critical Review of MOOCs. *Comunicar*, 44: pp. 9-17 (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-01>).

- Comoglio M., Cardoso M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Ehlers U. D. (2011). Extending the Territory: From Open Educational Resources to Open Educational Practices. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 15, pp. 1-10.
- Gigante G. (2013). *E-learning e social network: il modello, le tecnologie e gli ambiti di applicazione*, Trento: Tangram Edizioni scientifiche.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* [2000]. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. pubblicata 2000).
- Negri A. (1980). *Filosofia del lavoro*. Milano: Marzorati.
- Rao M. S. (2010). *Soft Skills. Enhancing Employability. Connecting Campus with Corporate*. New Delhi: I.K. International Publishing House.
- Rousseau J.-J. (2016). *Emilio o dell'educazione*. Roma: Studium (ed. orig. pubblicata 1762).
- Sandrone G. (2008). *Personalizzare l'educazione*. Rubbettino: Soveria Mannelli (CZ).
- Sapra J. K. (2010). *Billionaire Universities*, *Forbes*, 11 agosto.
- Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo (ed. orig. pubblicata 1983).
- Siemens G. (2005). *Connectivism: a learning theory for the digital age*, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. (DOI: www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.html).
- Togni F. (2016). Strategie didattiche in presenza e a distanza per la formazione universitaria di studenti apprendisti, lavoratori o impegnati in attività formative in assetto lavorativo. *Cqia Rivista - Formazione, Lavoro, Persona*, 18, pp. 91-99.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica: apprendimento, significato, identità*. Milano: Cortina (ed. orig. pubblicata 1998).

Sitografia

- http://eurostudent-italia.it/files/2278_evynopsisofindicators-it-it.pdf
<http://www.anvur.org/rapporto/stampa.php>