

La formatività del Work-Based Learning

The Formativity of Work-Based Learning

Valerio Massimo Marcone
Università Ca' Foscari, Venezia
valeriomassimo.marcone@unive.it

ABSTRACT

The Paper reflects on “the innovative horizon” of Work- Based learning – today fundamental pillar of European Strategies related to issues of “training and work” within the Framework VET (Vocational Education Training), focusing on two main models of WBL: apprenticeship and alternance school-work.

The contribution, also provides the “theoretical postulates” of research on doctoral thesis, with a first reflection on “the principle of formatività”. The working hypothesis, identified with the translation of a concept of formatività – the “cornerstone of research”- in order to build a taxonomy of quality indicators of educational processes for those involved in work –based-learning paths.

Il saggio è dedicato ad una riflessione sull’orizzonte innovativo del work based learning – oggi pilastro fondamentale delle strategie europee sui temi della formazione e lavoro all’interno del VET Framework (Vocational Educational Training), e si sofferma sui due principali modelli di WBL: l’apprendistato e l’alternanza scuola-lavoro, alla luce dei recenti Decreti del Jobs Act sul decollo di nuovo “sistema duale italiano”.

Il saggio affronta dunque i postulati teorici della ricerca relativa alla tesi dottorale ed una prima riflessione sul principio di “formatività”. L’ipotesi di lavoro si identifica con la traduzione del concetto di formatività – elemento cardine della ricerca – in una tassonomia di al fine di costruire una tassonomia di indicatori di qualità dei processi formativi per i soggetti coinvolti in percorsi di work –based- learning.

KEYWORDS

Formatività, Alternance, Apprenticeship, Situated Learning, Employability. Formatività, Alternanza, Apprendistato, Apprendimento Situato, Occupabilità.

1. La ratio del Work-Based Learning

In letteratura il work-based learning (WBL) viene descritto come “l’insieme di pratiche formative che si differenziano da quelle basate sulla formazione d’aula”. Il WBL rappresenta l’apprendimento che si verifica in un reale ambiente di lavoro, attraverso la partecipazione alle attività lavorative, a prescindere dal fatto che i discenti siano giovani, studenti, disoccupati o occupati, e che vengano o meno retribuiti. Per quanto riguarda il tema delle Politiche attive per il lavoro, il WBL, è considerato uno dei fattori fondamentali per ovviare a problemi come la disparità tra domanda e offerta e l’abbandono della scuola, sfide che il sistema di istruzione e formazione professionale è chiamato ad affrontare. I soggetti interessati sono gli Stati membri, le autorità regionali e le parti sociali, ma un ruolo fondamentale spetta anche agli enti preposti ai processi di istruzione e formazione professionale (Perotti, 2015).

Le forme di apprendimento basate sull’apprendistato, in particolare, presentano diversi vantaggi: queste, infatti contribuiscono a sviluppare le abilità rilevanti per il mercato del lavoro e dunque, apportano benefici alle imprese, ai loro lavoratori, e più in generale all’economia e alla società. L’apprendistato rappresenta uno strumento importante (anche se non necessariamente sufficiente) per migliorare la transizione dei giovani verso il mercato del lavoro. Si è notato che i paesi con solidi sistemi di IFP e schemi di apprendistato consolidati (es. Austria, Danimarca, Germania e Svizzera) tendono a registrare risultati migliori in termini d’impiego giovanile, e una più rapida transizione verso il mercato del lavoro. Inoltre va menzionato che in alcuni paesi l’apprendistato costituisce anche un modo per incrementare le abilità degli adulti (es. in Australia, Danimarca e Inghilterra un numero sostanziale di apprendisti è costituito da individui di età superiore ai 30 anni).

La crescente consapevolezza che un apprendimento basato sul lavoro possa favorire una graduale transizione dalla formazione al lavoro, ha “rinvigorito” l’interesse nei confronti dell’apprendistato (cfr. ad esempio il Comunicato di Bruges), stimolando i paesi europei ad attuare una riforma dei programmi di Istruzione e formazione professionale (VET: *Vocational Educational training*) allo scopo di rafforzare il collegamento tra gli istituti di formazione e le imprese. A tal fine i programmi caratterizzati da una spiccata componente di work-based learning rappresentano metodi validi per preparare i giovani ad attività professionali specifiche, e dunque favorirne la transizione verso il mondo del lavoro. (Wallenborn, 2012).

Un incremento, infatti, di un solo punto percentuale dell’apprendistato ha come conseguenza un aumento dello 0,95% del tasso di occupazione giovanile e una riduzione di quello di disoccupazione pari allo 0,8%. Lo afferma la Commissione Europea con stime confermate, sul piano delle politiche legislative e del lavoro. A tal fine per incoraggiare lo sviluppo dell’apprendistato, la Commissione europea ha lanciato nel luglio 2013 *l’Alleanza europea per l’apprendistato*. (che riunisce Stati Membri dell’UE, parti sociali, imprese, altri attori rilevanti e la Commissione Europea) per lo sviluppo di schemi di apprendistato/apprendimento sul luogo di lavoro di elevata qualità. (Cedefop, 2013).

La Commissione Europea ha individuato nel “sistema WBL” tre principali modelli:

- 1) Il primo modello è quello dell’*apprendistato o schemi di alternanza*, i quali prevedono lunghi periodi trascorsi dagli studenti all’interno delle aziende, in una condizione di totale integrazione nel contesto aziendale. Queste forme di rapporto formativo e professionale sono generalmente regolate attraverso un contratto con il datore di lavoro che prevede una forma di *retribuzione*.

Questi schemi di alternanza o di apprendistato sono in genere conosciuti in Germania e nei paesi germanofoni (Austria, Svizzera, Danimarca) come il “sistema duale”. In questi programmi, gli studenti trascorrono un tempo significativo per la formazione nelle aziende. In periodi “alternati”, gli apprendisti acquisiscono conoscenze teoriche di base e tecniche e spesso complementari alle competenze pratiche.

- 2) Il secondo modello è il sistema di istruzione e formazione professionale scolastico che include periodi di formazione nelle aziende. Con questa definizione si fa riferimento a tirocini e work-placement che sono generalmente previsti dai programmi formativi secondari e/o universitari, programmi che sono obbligatori per gli studenti e generalmente corrispondono al 25-30% dell'intero programma di studi intrapreso. Essi sono da considerare principalmente come meccanismi efficaci di transizione scuola-lavoro al fine di consentire ai giovani di socializzare e familiarizzare con il mondo del lavoro e quindi agevolare la transizione alla vita attiva.
- 3) Infine, l'ultimo modello è quello corrispondente alle forme di apprendimento basate sul lavoro che sono integrate nel programma di formazione, quali l'uso di laboratori, cucine, workshop e altre “simulazioni” dell'ambiente imprenditoriale e professionale. (European Commission, Work Based learning in Europe: Practices and Policy Pointers, 2014).

2. I modelli di Work-Based Learning

2.1. L'istituto dell'apprendistato

2.1.1. Dimensione giuridico-normativa

In Italia, in particolare, per apprendistato si intende un contratto di lavoro finalizzato alla formazione e all'occupazione; include la formazione sul lavoro e la formazione in aula. Il contratto di apprendistato, che si distingue dalle altre forme di apprendimento basato sul lavoro, deve avere forma scritta. In esso vengono definiti i ruoli e le responsabilità di tutte le parti, i termini e le condizioni dell'apprendistato, il periodo di prova, le mansioni alle quali è adibito. Si tratta, pertanto, di un contratto di lavoro a causa mista, in cui, a fronte della prestazione lavorativa, il datore di lavoro si obbliga a corrispondere all'apprendista non solo la retribuzione (obbligazione retributiva) ma anche una formazione professionale (obbligazione formativa) (contratto a contenuto formativo).

A livello normativo, l'istituto dell'apprendistato è stato introdotto dalla Legge 25 del 1955; a distanza di cinquant'anni è stato modificato e “plasmato” dalla legge Biagi e con il decreto 276 / 2003. Successivamente il contratto di apprendistato è stato riformato dal Testo unico 167 del 2011. Quest'ultimo nel rifondare la disciplina dell'apprendistato, infatti, ha confermato la natura di *contratto di lavoro subordinato a tempo indeterminato* destinato ai giovani e “finalizzato alla formazione e all'occupazione”. Caratteristiche, queste, che hanno costituito anche in passato l'elemento identificativo fondamentale dell'apprendistato, ma che oggi sono inserite nell'ambito di un rinnovato quadro legislativo.

Infine è intervenuto recentemente il Jobs Act del governo Renzi, con il Decreto 81 del 2015. Nelle trame degli articoli del decreto in questione è evidente, come per il Decreto Buona Scuola che vi è un deciso intento da parte del legislatore e quindi dello stesso Governo, di dare avvio finalmente ad un “nuovo sistema duale” italiano. Gli aspetti di maggior rilevanza in questa direzione a quanto emerge dal dibattito in corso a mio avviso sono:

- Centralità della formazione in Apprendistato: per avvicinarsi al sistema duale occorre fare più formazione in azienda quindi “on the job”, sul posto di lavoro (Workplace).
- Relazione sempre più cooperativa tra scuola e impresa, tra istituzione formativa e sistema produttivo.
- Trasformazione del “dna” delle Pmi: da imprese meramente produttive in “Imprese formative”.

2.1.2. Dimensione pedagogico-formativa

Il tema della formazione dei giovani apprendisti in impresa, pur ricollegandosi ad un approccio teorico ormai consolidato, venutosi a sviluppare negli ultimi anni con l'emergere della pedagogia del lavoro, come approccio disciplinare relativamente autonomo e consolidato, (Margiotta, Alessandrini, Costa, Bertagna) non può però far riferimento nel nostro paese ad un ampio numero di protocolli di ricerca (sistematici e verificati su base empirica) nell'ambito specifico dei processi educativi caratterizzati dall'alternanza in contesti di apprendistato sia professionale che di alta formazione e ricerca.

Tra i modelli empirici disponibili come criterio – guida per la generazione di processi di apprendimento nei contesti lavorativi, sono particolarmente rilevanti il modello della *comunità di pratica* ed il modello della “*pratica sociale situata*”.

Il primo è nato riflettendo su come funzionano i fenomeni di circolazione della conoscenza e come è possibile facilitarli e migliorarli: da queste problematiche (partendo dalla riflessione su questi fenomeni), Etienne Wenger ha formulato l'ipotesi che la conoscenza e quindi anche l'apprendimento si sviluppano *meglio* laddove vengono supportati spontaneamente in una comunità e laddove ci siano processi di accompagnamento dell'apprendimento. Secondo l'approccio dell'Autore appena citato, “Educare un professionista significa entrare in un panorama di pratiche cioè in un paesaggio” (Wenger, 2006). L'approccio delle Comunità di pratica apre una prospettiva nuova, sfidante, rispetto ad una visione tradizionale dell'apprendere e formare. Le comunità di pratica si traducono in *processi di socializzazione* che sono sempre *più integrati al lavoro* stesso attraverso la condivisione e attraverso la valorizzazione dei fattori legati alla fiducia, all'impegno, alle dimensioni emozionali, ai rapporti diretti, alle dimensioni *narrative* dei contesti organizzativi. L'utilizzo di un approccio orientato alla comunità di pratica genera allineamento ed identità, elemento fondamentale per far leva sul successo delle dinamiche di apprendimento. La comunità di pratica, attraverso il processo di allineamento che genera nei suoi membri, determina anche processi di *legittimazione* dei “novizi” (LPP).

Il concetto di *pratica sociale situata*, che fa riferimento alle teorie di Jerome Bruner ed al modello di Lev Vygotskij (la teoria della zona di *sviluppo prossimale*), e, per altri versi, l'approccio della *teoria enattiva* di Yrjö Engeström, aiuta a comprendere le situazioni nelle quali, grazie all'interazione sociale – come quella che si può determinare nell'affiancamento tutor-apprendista – si mobilitano aree di potenzialità di apprendimento che possono essere determinanti per gli apprendisti.

2.1.3. Learning by doing

Il learning by doing si collega sostanzialmente alla ricerca e alle opere di John Dewey e del movimento definito “pragmatismo americano”. Secondo il costrut-

to 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. Il Learning by doing, sostanzialmente significa imparare facendo, imparare attraverso il fare ove l'imparare non sia solo il memorizzare, ma anche e soprattutto il comprendere. Per comprendere e memorizzare, sembra che la strategia migliore sia l'apprendere attraverso il fare, attraverso l'operare, attraverso le azioni.

Nel modello "duale tedesco", in particolare, la presenza dell'azienda come luogo di apprendimento permette il cosiddetto "*lernen durch tun*", ossia "imparare facendo", che rappresenta l'elemento portante di tutto l'apprendistato tedesco. In Germania come sappiamo la dualità del sistema significa che la formazione si svolge in *due luoghi*, a scuola e in impresa, e che tutta la formazione è in stretta relazione con le pratiche professionali. In azienda, però, non si apprende semplicemente lavorando; del resto la normativa esclude l'impiego degli apprendisti come lavoratori addetti alla produzione. L'apprendista apprende *vivendo la pratica professionale* in una strutturata organizzazione formativa finalizzata alla qualificazione riconosciuta, guidata da precisi ordinamenti e dalle loro accessorie prescrizioni di programmi formativi e di standard di risultati, accompagnata da tecnici/formatori qualificati anche sul versante didattico e pedagogico, in un contesto adeguato e controllato da istanze istituzionali. Per questo l'apprendistato tedesco non può essere semplicemente assimilato a metodologie di alternanza formazione/ lavoro o a misure di sostegno all'inserimento lavorativo. L'azienda deve essere abilitata a fare formazione, così come lo devono essere i suoi formatori.

2.2. La "Buona scuola": un cambio di paradigma nel modello dell'alternanza?

Il recente disegno di legge sulla "Buona Scuola" approvato nel maggio 2015 intitolato "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti" all'art 4 (Scuola, lavoro e territorio), valorizza e ribadisce l'importanza dell'alternanza scuola- lavoro. I percorsi di alternanza sono attuati negli Istituti tecnici e professionali per una durata complessiva nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi di 400 ore e nei licei per una durata complessiva di 200 ore nel triennio. È chiaro come l'intento del legislatore sia quello di valorizzare l'aspetto formativo con l'aumento del monte ore di formazione e con l'apertura ai licei. Ed è chiaro che sia un passo ulteriore verso la logica di "dualità" formazione e lavoro propria dei paesi germanofoni (Germania, Austria, Svizzera Danimarca). Infatti il modello tradizionale "sequenziale" di apprendere prima le conoscenze teoriche a scuola e successivamente "mettere in pratica" sul luogo di lavoro è radicato nel sistema italiano, da più di un secolo. È evidente pertanto che il sistema italiano sta vivendo attualmente una decisiva inversione di tendenza rispetto al passato. Facendo fronte all'esigenza di sviluppare forme di contrasto alla disoccupazione giovanile, si sta avvicinando in maniera consistente ai sistemi duali presenti in alcuni contesti europei e allontanandosi dai sistemi sequenziali, quali la *Garanzia Giovani* e la *flexicurity*, strumenti tipici adottati nei sistemi di transizione scuola – lavoro rispettivamente nei Paesi scandinavi ed anglosassoni.

Con l'art 4 pertanto possiamo evidenziare due novità che esplicitamente fanno riferimento ad una "logica duale" di formazione e lavoro:

- L'obbligatorietà del monte ore di formazione nei percorsi di alternanza negli ultimi tre anni degli istituti tecnici (dalle 90 ore alle 400 attuali).

- Apertura per la prima volta nel sistema italiano di forme di alternanza scuola-lavoro nei licei: ciò sta a significare una “svolta” radicale nel sistema di istruzione italiano rispetto alla tradizione di uno schema, storicamente sedimentatosi, di stampo lineare. Infatti l’intento di introdurre il “duale” anche nei licei può essere interpretato come sintomo di una trasformazione culturale, centrata sull’esigenza di integrare percorsi di teoria e pratica, nella scuola ed in azienda.

Ricordiamo come a livello normativo l’alternanza scuola lavoro sia stata introdotta dalla Legge.53/03, come modalità di organizzazione didattica che l’allievo può scegliere per realizzare tutto o in parte il curriculum dei propri studi secondari. Ciò che va particolarmente sottolineato è che l’alternanza si configura come un apprendimento in situazione, ben diverso da altre esperienze come stage e tirocini, perché presuppone appunto, un’alternanza tra lavoro e studio; in alternanza l’allievo lavora e acquisisce competenze in contesto lavorativo, ma torna a scuola per ridefinire le competenze stesse, sistematizzarle dal punto di vista teorico-formale e soprattutto per riflettere sulla propria esperienza e darle senso dal punto di vista personale. In questo senso l’alternanza realizza più di altre metodologie quell’apprendimento per competenze in senso stretto che la definizione europea delinea: acquisizione di conoscenze e abilità; capacità di utilizzarle; capacità di utilizzarle e trasferirle in contesti diversi di esperienza, mobilitando attitudini personali e metodologiche tali da adattarsi al contesto, ma anche di modificarlo e generare nuova conoscenza. L’alternanza è uno dei luoghi, a ragione ritenuti fondamentali dai documenti europei, di apprendimento “non formale” in cui la competenza si genera. La scuola ha il dovere di promuovere e assumere tale esperienza per attribuirvi senso e significato e per consegnarla alla riflessione dell’allievo perché diventi non solo sapere tecnico, ma patrimonio personale per la maturazione dell’identità del giovane studente.

3. Il valore educativo-formativo del lavoro

Per comprendere i processi del *worked-based learning* basato su dinamiche “duali” di formazione e lavoro, che ritroviamo, come abbiamo visto in particolare nei percorsi di apprendistato e di alternanza scuola-lavoro, è necessario approfondire brevemente il “concetto pedagogico del lavoro” e la sua valenza educativa e formativa.

Il valore del lavoro si afferma – dal punto di vista pedagogico come “ambito” che contribuisce a promuovere la crescita e lo sviluppo della persona, in qualsiasi settore e rispetto a qualsivoglia attività produttiva. Questo principio altro non è se non l’affermazione di un “concetto pedagogico del lavoro”. È anche una declinazione essenziale del principio che vede il lavoro come una parte fondamentale dell’attività umana e che, di conseguenza, coglie come imprescindibile un approccio interpretativo sul piano antropologico del tema del lavoro. Condividere una visione pedagogica del lavoro significa cogliere nella diversità che caratterizza il potenziale umano nei contesti di lavoro una fonte di arricchimento di prospettive e di valori: il che significa scorgere la diversità come ricchezza. L’*homo “faber”* esercita la sua capacità d’agire e diventa “costruttore” grazie all’essere nel mondo, cioè all’interazione con gli altri – come direbbe anche Hanna Arendt – ma la condizione essenziale della “*vita activa*” è la condizione che solo la formazione dell’anima – pedagogicamente intesa – può garantire attraverso un processo formativo – orientativo profondo e libero (Arendt, 1958).

Lo sviluppo di un concetto pedagogico del lavoro può essere interpretato come promozione della dimensione educativo – formativa propria del lavoro ovve-

ro come riflessione sul valore formativo – educativo dell’esperienza professionale nelle sue diverse manifestazioni: la preparazione del soggetto al sociale. Questa dimensione emerge con lo sviluppo di una relazionalità *orientata al fare individuale e collettivo* dall’infanzia-adolescenza e può declinarsi come capacità/impegno dell’individuo verso un processo di sensibilizzazione in ordine ad un’istanza etico deontologica di costruzione del bene collettivo.

Il modello della società cognitiva si iscrive intorno a tale intreccio indissolubile tra la visione i confini di un lavoro che può essere “creato” è anche oggetto di “creazione” tra ‘ideazione di nuove logiche di formazione e la valorizzazione di processi di “apprendimento” che si rendono possibili espandono anche attraverso la connettività e la reticolarità delle nuove tecnologie. Al centro stesso dell’idea di società cognitiva si innesta il circolo virtuoso di apprendimento, formazione e lavoro. (Alessandrini, 2004).

L’agire pratico è intriso di una dimensione duale che è teorica e pratica: dal punto di vista della formazione della mente, ciò che è necessario è un “*adattamento flessibile*” teso ad affrontare problemi nuovi non riducibili a singole prestazioni. È particolarmente rilevante in questo processo di adattamento flessibile il modo in cui si genera la percezione dell’ambiente esterno da parte di chi elabora il suo sapere pratico: come viene vista dal soggetto, individuo o gruppo, l’esperienza della perizia pratica fino al raggiungimento dell’eccellenza.

È d’obbligo menzionare in proposito il contributo di Richard Sennett in *The Craftsman*, il suo primo volume di una trilogia sulla maestria artigianale come abilità necessaria per vivere la quotidianità in cui si diffonde sulle connessioni tra le abilità tecniche e la mente umana.

Le botteghe artigiane – secondo Sennett – in quanto sostanzialmente luoghi di cultura, hanno elaborato, nel tempo, rituali sociali, in forma di solidarietà ritualizzata. La tesi sostenuta è che fin dalla Grecia antica, alla Cina, al rinascimento italiano ed al movimento dell’*Encyclopedie* è emersa nella storia l’idea dell’autonomia del lavoro da cui ha tratto linfa vitale l’idea del cittadino-artigiano. (Sennett, 2008).

La stessa scuola e le istituzioni formative in generale devono prestare maggiore attenzione a temi di apprendimento legati alla pratica, alla dimensione collegiale e collaborativa, alle competenze di gestione di progetti, allo sviluppo di skills imprenditoriali connesse anche alla dimensione dell’intelligenza pratica.

Gli ambiti di carattere pedagogico rilevanti sono, dunque, due:

- a) la stretta correlazione tra conoscenza ed azione;
- b) il carattere situazionale del processo formativo legato al contesto specifico in cui si svolge il rapporto tra tutor ed apprendista.

4. Il principio di formatività: l’ipotesi di una tassonomia di indicatori

All’interno di pratiche duali differenti dalla tradizionale formazione d’aula, in particolare nel modello dell’alternanza e in quello dell’apprendistato, l’apprendimento viene visto come appartenenza, come “esperienza”, come “azione” e come “divenire” in un’ottica di “formatività” del soggetto che apprende in un contesto di work-based learning.

Secondo Umberto Margiotta si può far riferimento ad un “duplice movimento di significazione del concetto di formazione che ci proviene per un verso dall’analisi del principio di formatività proposta da Luigi Pareyson e, per l’altro, dall’analisi del concetto di transazione, come proposta da John Dewey”. Formativo “non è solo ciò che attiene a situazioni strutturate di apprendimento, ma com-

prende tutto ciò che rende 'significante' azioni volte alla *creazione di valore*". (Margiotta, 2015).

Pareyson ritiene che le attività umane non possano esercitarsi se non concretandosi in operazioni, cioè in movimenti destinati a culminare in opere, ma solo facendosi forma, l'opera giunge ad essere tale, nella sua individuale ed irripetibile realtà. Per il filosofo italiano, formare significa "fare e trovare il modo di fare". E la formatività è la struttura, il carattere, la capacità insita nel formare.

Formare, quindi, significa fare, *poiein*, ma un fare nello svolgere le cose e trarle alla forma che esigono e che loro compete.

L'ipotesi relativa all'indagine empirica che è in corso di svolgimento nell'ambito della tesi dottorale, parte dall'idea che le esperienze formative dei giovani coinvolti nei percorsi di WBL, debbano essere osservate e studiate non solo e non tanto nella misura di "quanto" i giovani apprenderanno, ma in particolare rispetto alle caratteristiche dei processi cognitivi attivati, alla rilevanza delle modificazioni del rapporto con i saperi, alla partecipazione al processo di costruzione dei significati. Si tratta, in sostanza, di comprendere quale siano gli effetti delle esperienze lavorative sul piano formativo rispetto alle strutture cognitive dei soggetti, e quindi su un piano di lungo periodo e di trasferibilità della disponibilità ad apprendere.

La tassonomia costruita in seno al lavoro di ricerca si articola in *cinque* indicatori che saranno utilizzati come *dimensioni qualitative* per la raccolta delle esperienze dei partecipanti alle attività di formazione sul lavoro, attraverso lo strumento del questionario, dell'intervista e del caso di studio. In particolare, per i questionari sono previsti sia ai tutor che agli studenti-apprendisti, che agli imprenditori al fine di cogliere le dimensioni interrelate relative alle percezioni dei diversi attori rispetto alla valenza ed efficacia formativa dell'esperienza di apprendistato.

L'indagine riguarderà alcuni casi significativi di esperienze di *work based learning* sia a livello nazionale che internazionale. I risultati attesi intendono confermare o disconfermare la portata formativa dei processi di apprendimento esperienziale sul lavoro nelle attività di WBL.

Segue tavola degli indicatori:

Indicatori	Contenuti
a) RIFLESSIVITA'	Il soggetto che apprende è in grado di porre se stesso in modo riflessivo rispetto all'ambiente del compito /processo di apprendimento sul quale sta operando ed apprendendo? In che misura il tutor sostiene ed incoraggia tale opportunità?
b) CAPACITA' DI ACCETTAZIONE DEGLI SPAZI DI AZIONE	Il soggetto comprende i <i>confini</i> relativi all'area del suo operato: i limiti effettivi della sua azione in quanto apprendista?
c) AUTOFORMAZIONE	Il soggetto è in grado anche se in modo progressivo di contribuire in maniera autonoma alla sua stessa formazione innestando dinamiche relativamente autonome di formazione?
d) CAPACITA DI FORNIRE SCHEMI DI SIGNIFICATO AL PROPRIO AGIRE PROFESSIONALE	Il soggetto è in grado di cogliere l'ambito complessivo del suo lavoro, fornendo significato al risultato finale del suo agire ma anche all'area delle interazioni con colleghi e superiori e delle relazioni con il territorio?
e) AUTODETERMINAZIONE	Il soggetto è in grado una volta acquisite istruzioni ed indicazioni da parte del tutor di proseguire anche in modo autonomo per raggiungere l'obiettivo finale osservabile del suo operato (<i>learning outcomes</i>)
f) FLESSIBILITA'	Il soggetto è in grado - laddove si trova di fronte a difficoltà o a problematiche inattese relativamente al suo lavoro a agli strumenti o macchine utilizzate - di comportarsi in modo " <i>resiliente</i> " adattandosi alle trasformazioni in corso?
g) CAPACITA' INVENTIVA SULL'AGITO	Il soggetto riesce ad elaborare in modo soggettivo o come membro di un gruppo/comunità soluzioni originali rispetto ai processi che costituiscono l'ambiente del task/ processo lavorativo, proponendo anche soluzioni possibili?
h) CAPACITA' DI INDAGARE SUGLI ASPETTI PROBLEMATICI DEGLI AMBIENTI LAVORO/APPRENDIMENTO	Il soggetto è in grado di cogliere gli aspetti critici / problematici relativi all'ambiente del compito/processo individuandone in modo analitico punti di forza e punti di debolezza?
I) SVILUPPO PERSONALE	Il soggetto è in grado di individuare le mete del suo sviluppo professionale in un'ottica diacronico- temporale negoziando anche con il tutor obiettivi formativi a medio lungo raggio?
I) CAPACITA' DI PRODURRE VALORE	Il soggetto è in grado di assegnare una gerarchia di valori alle attività lavorative che apprende? (ad esempio comprende il valore della sua azione anche rispetto alle problematiche del rispetto ambientale?)

Tab 1. TIQ-WBL: Tassonomia iniziale di indicatori di qualità dei processi formativi nel WBL

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- Alessandrini, G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Arendt, H. (1994). *Vita Activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Cedefop (2013). *Return to work. Work-based learning and the reintegration of unemployed adults into the labour market*. Working paper 21, Luxembourg.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- European Commission (2010). *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*. Bruges.
- European Commission (2013). *Work-Based Learning in Europe: Practices and Policy Pointers*. European Council 7-8 February 2013. Brussels.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione*. Roma: Carocci.
- Perotti, E. (2015). *L'apprendimento basato sul lavoro in Europa*. NetWBL Conferenza Nazionale WBL "L'apprendimento basato sul lavoro: prospettive e potenzialità". Roma.
- Sennet, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Wallenborn, M., European Training Foundation (2011). *Learning in apprenticeships: What are the advantages and what could be transferred to other learning venues?* Torino: ETF.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina.