

WorkingPaper

ADAPT
www.adapt.it

UNIVERSITY PRESS

Associazione per gli Studi Internazionali e Comparati sul Diritto del lavoro e sulle Relazioni industriali

Brevi considerazioni sui fondamenti epistemologici e metodologici dell'alternanza

Matteo Colombo
ADAPT Junior Fellow

Working Paper n. 3

ABSTRACT

I dibattiti contemporanei a proposito dell'alternanza scuola-lavoro, e più in generale di ogni metodologia volta a integrare percorsi formativi "classici" con esperienze pratiche, ripropongono spesso una forma malcelata di dualismo radicale: la teoria e la conoscenza astratta sono superiori alla conoscenza pratico-pragmatica. Nel presente lavoro viene brevemente presentata la teoria di June B. Boyce-Tillman, dell'*embodied cognition*: una conoscenza incarnata, in grado di tenere conto della complessità dell'esperienza umana senza sminuire nessuna delle parti che la compongono, rivendicando una forma di conoscenza non riducibile a quella teoretico- astratta, ma che passa attraverso la corporeità. Come accedere a questa conoscenza? Come si impara, e dove? Per rispondere a queste domande, David Allan sviluppa un'analisi concettuale del significato di *work learning*. La domanda: cosa significa conoscere lavorando, tener assieme teoria e pratica, si amplifica e si approfondisce, fino a diventare: che cosa significa "lavoro"? L'autore non dà una risposta, ma propone di allargare l'orizzonte semantico e di evitare definizioni riduttive o limitative di lavoro e di apprendimento.

Harris e Chisholm descrivono invece il concetto di *lifelace learning*: se non si può confinare l'insegnamento e la formazione all'interno di aule scolastiche, fuori dalle quali c'è l'opposto mondo del lavoro, è altrettanto vero che una concezione della formazione come integrazione tra prassi e teoria genera un soggetto, una persona, che è prima di tutto in grado di conoscere, giudicare, e imparare dalla maggior parte delle esperienze che vive.

Il presente contributo si conclude con un tentativo di sintesi chiedendosi infine cosa vuol dire, oggi, coniugare teoria e pratica all'interno di un metodo educativo.

I PUNTI CHIAVE DEL PAPER

- ❖ Il dualismo mente/corpo, teoria/pratica genera un pensiero antropologico, politico e filosofico parziale e incapace di descrivere la complessità dell'esperienza umana. Ad esso si contrappone un pensiero della "conoscenza incarnata"
- ❖ In ambito educativo, e in particolare a proposito dei metodi d'alternanza, mettere in contrapposizione i due poli (insegnamento teorico/lavoro ed esperienza pratica) è inefficace. È invece fondamentale proporre un modello di formazione integrale
- ❖ È necessario evitare concezioni riduttive di "lavoro", "apprendimento", "educazione", e ripensare la formazione come un processo che accompagna la persona nell'esperienza quotidiana
- ❖ Le sfide poste dal lavoro oggi non si affrontano tramite la formazione di "tecnici" perfettamente addestrati a compiere una determinata mansione, ma tramite l'educazione della persona ad una ricerca di senso e ad un metodo di verità. Così si sviluppa l'occupabilità

IL MESSAGGIO

Una persona libera, alla ricerca di un senso in quello che fa, qualsiasi cosa sia: si parla così nelle conclusioni del concetto di occupabilità. Ed è proprio in questa direzione che si orienta il presente lavoro. La conoscenza incarnata apre un nuovo orizzonte epistemologico ed antropologico, attraverso il quale vengono ripensati il lavoro, l'apprendimento, la formazione. Per superare ogni dicotomia tra teorico e pratico, l'educazione deve mirare a formare persone con uno sguardo più profondo, ampio, sulle cose, dotati di un "metodo di verità" che, se da una parte sviluppa la loro curiosità e approfondisce la loro domanda, non li lascia senza bussola nell'esperienza quotidiana.

Indice

1. Oltre il dualismo	4
2. La complessità del linguaggio: cosa vuol dire imparare lavorando?	7
3. Dal <i>workplace learning</i> al <i>lifeplice learning</i>	9
4. Ricerca di senso e metodo di verità: per una formazione integrale.....	10

1. Oltre il dualismo

*Su ciò di cui non si può parlare si deve tacere*¹. La massima che chiude il *Tractatus* di Wittgenstein è paradigmatica di un modo di concepire il sapere umano che mette in radicale contrapposizione la chiarezza della conoscenza teoretica e la confusione e parzialità della conoscenza pratica, empirica. Se i contenuti di quest'ultima non sono racchiudibili in proposizioni logicamente corrette ed esaurienti, l'autore invita a tacerne: ciò che viene conosciuto "facendo" ha un valore inferiore rispetto alla verità teorica, astratta.

Se da una parte il rischio è di esaltare la ragione intellettualisticamente intesa, dall'altra parte si cade in errore nel pensare al mondo della prassi, della conoscenza pratica, come a un binario parallelo a quello della conoscenza teorica, alla quale va aggiunto quasi a "completarla", per darle ciò che le manca. Si vuole insomma unire le due cose, che rimangono però, tra di loro, estranee e separate.

Chi al contrario vuole proporre l'integrazione tra teoresi e pratica, tra mondo dell'istruzione e mondo del lavoro, nell'ottica di un superamento del dualismo epistemologico, ha bisogno prima di tutto di capire cosa significano questi due tipi di conoscenza; cosa si intende per *work learning*, lavoro, professionalità; e infine perché e come è possibile "conoscere facendo". Un conoscere che è intrinsecamente legato alla realtà della *praxis*, e viceversa: non giustapposizione, ma contaminazione.

June B. Boyce-Tillman, in suo recente articolo, propone una breve e sintetica ricostruzione storica e teoretica della separazione corpo/mente, e di come ciò ha fortemente influenzato la cultura occidentale, fino a incidere su concetti fondamentali come educazione, lavoro, conoscenza, esperienza. Spesso, ancora oggi, si riconosce (in maniera più o meno cosciente) la superiorità (anche etica e morale, si potrebbe aggiungere) della conoscenza teorica-teoretica, della mente.

June B. Boyce-Tillman cita M. Foucault e la sua teoria del legame tra potere e verità. In particolare:

In general, people in positions of power have been able to employ the bodies of others to carry out the conceptions of their minds [...] One uses the bodies of people as if they have no minds, the other the mind as if it has no body.²

La separazione tra mente e corpo è quindi storicamente riscontrabile nei sistemi di poteri occidentali. Essi hanno generato e continuano a generare, sostiene l'autrice, una cultura della divisione e della separazione, tra il corpo, oggetto muto e materiale, e la mente, strumento di verità.

Il potere giustifica così il suo esercizio di controllo e manipolazione dei corpi³, trattandoli come gli oggetti che sono, come merce da sfruttare.

¹ L. WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus*, 1921, explicit.

² J.B. BOYCE-TILLMAN, *Embodied cognition – The Developing of Professional Doctorates as a way of knowing*, 2013, pp. 8-9.

³ Cfr. Pasolini, il quale paragona il capitalismo degli anni '60 alle sperimentazioni sui corpi effettuate dagli scienziati nazisti.

Questo sistema di potere non ha risvolti solo economico – politici, ma anche antropologici e sociali.

La cultura occidentale, ricorda l'autrice, porta con sé tutto un sistema etico e valoriale pronto ad esaltare le virtù spirituali⁴ e a condannare il limite del fragile corpo che, come una maledizione, ci portiamo addosso⁵.

La parte più interessante per il nostro percorso di studi è quella che riguarda la verità – o meglio, il concetto che ne abbiamo.

La verità è conoscibile solo con la mente? E quindi, di conseguenza, trasmissibile come un insieme di concetti che a loro volta corrisponde a proposizione linguistiche? Il corpo, materia oscura, non è capace di riconoscere la verità, non entra a far parte del processo di conoscenza? E ancora: che rapporto c'è tra conoscenza teoretica e conoscenza pratica⁶?

L'autrice ricorda, tramite l'ausilio di diverse fonti tra cui spicca Dewey⁷, che un'ampia fetta della letteratura filosofica e sociologica del novecento ha intuito che non può esserci una divisione netta tra conoscenza teorica e conoscenza pratica. Per questo motivo, elabora e propone un sistema di *embodied cognition*, conoscenza incarnata.

Nel quotidiano viviamo una molteplicità di esperienze che attestano e dimostrano la contaminazione tra sfera teorica e pratica. Ad esempio: le relazioni affettive non hanno nulla a che fare con la verità, dato che non sono riducibile a una serie di proposizioni che il nostro intelletto riconosce come teoreticamente evidenti?

Parlando di educazione, l'impossibilità di sostituire un maestro con un dispositivo tecnologico, sta nel fatto che il maestro è una persona. Forse il totale di informazioni trasmesse, come se stessimo facendo copia e incolla tra due cartelle di un pc, è uguale se non inferiore nell'educazione "tradizionale".

Ma l'educazione non può essere ridotta a trasmissione di informazioni e loro acquisizione. Il maestro, la persona in carne ed ossa, permette il paragone, il confronto, con un'altra libertà – permette un *rapporto*, una *relazione*, portatrice di contenuti che generano, nella persona, qualcosa di non riducibile alla sfera del teoretico.

L'arte è un altro esempio di quanto stiamo dicendo. Cita l'autrice:

Shakespeare's rendering of jealousy in Othello, Picasso's revelations of the horror of Guernica, Schiller's ode to Joy cannot be reduced to propositions....The educational and political ramifications of the views I have described are not simply playthings of philosophers. They are far more than educational and philosophic exotica. Commitment to a particular view of knowledge has consequences not only for school curricula, but also for the conduct of research for the funding of research, for promotion at universities, for the definition of professional competence, for access to

⁴ Cfr. F. NIETZSCHE, *Genealogia della morale*.

⁵ Da fonti protocristiane sappiamo che Plotino, seguace di Platone e fervente sostenitore della separazione anima/corpo, non voleva che uno scultore facesse una statua col suo volto, perché si vergognava del fatto che la sua anima era imprigionata in un fragile e inferiore corpo materiale.

⁶ Qua intesa non in senso kantiano, cioè non come conoscenza di massime e principi morali, ma come sapienza dell'agire, nell'agire.

⁷ L'autrice cita solo in parte la teoria dell'arte del filosofo americano, vero perno per comprendere come la dicotomia teoretica tra conoscenza teorica e pratica sia inefficace.

publication in professional journals, and even, as I have suggested earlier, for shaping our conception of mind⁸.

L'autrice, dopo aver criticato il dualismo e aver proposto un concetto di verità in grado di tenere assieme la conoscenza teoretica e quella pratica, la mente e il corpo, conclude l'articolo con una proposta educativa.

Parlando di conoscenza incarnata, cambiamo infatti il modo di guardare l'insegnamento, nelle sue metodologie e nei suoi contenuti.

L'introduzione di forme di conoscenza pratica all'interno di percorsi di studi tradizionali permette una visione più ampia, e più libera, della realtà che ci circonda. Perché più consapevole, perché più profonda. In una parola sola: perché più vera.

Metodologicamente, forme di integrazione⁹ (diremmo noi) o comunque percorsi nei quali sia nel loro svolgimento sia nella loro fase valutativa entrano a far parte come elemento fondamentale esperienze pratiche e pragmatiche permettono la costruzione di un curriculum d'esperienze formative più completo e aderente alla realtà.

L'autrice ci tiene a sottolineare che:

The point of an occupation-oriented curriculum is not to prepare students to become weavers, cooks or carpenters. Rather, it is to show them how weaving, cooking and carpentry (or any other useful craft) requires the continual interplay of ideas and their embodiment in action¹⁰.

Non si vuole quindi, a fianco e parallelamente, associare ad una robusta istruzione "classica", teorica nei metodi e nei contenuti, una conoscenza "pratica", che in qualche modo dovrebbe "completarla" o integrarla, quasi che fosse il suo pezzo mancante.

Si vuole invece generare un modo diverso di guardare e, meglio ancora, percepire e giudicare l'esperienza formativa (e non solo): integrazione e non combinazione, reciproca e bidirezionata influenza e non "completamente" del teorico col pratico.

Il dualismo si supera solo se non si passa semplicemente dal polo "teoretico" al polo "pratico", che genererebbe le stesse problematiche, se non peggiori.

Nelle conclusioni, l'autrice ricorda:

A Professional Doctorate has as its basis the thesis that truth can reside in embodied cognition¹¹.

Calata nel contesto italiano, la frase di qui sopra ispira un paragone: i percorsi di apprendistato e di alternanza scuola-lavoro possono – e devono – essere un'opportunità di crescita della persona, integralmente, non solo in ambito scolastico o professionale, e non possono essere ridotti alla trasmissione di conoscenze, o all'acquisizione di capacità pratiche. Sono *anche* questo, ma in primis si strutturano come metodologie d'apprendimento aperte alla realtà.

⁸ EISNER 1982, 37-8, citato in J.B. BOYCE-TILLMAN, *op. cit.*, pp. 12-13.

⁹ Cfr. E. MASSAGLI (a cura di), *Dall'alternanza scuola-lavoro all'integrazione formativa*, 2017.

¹⁰ JACKSON 1998, 169-70, in J.B. BOYCE-TILLMAN, *op. cit.*, pp. 15-16.

¹¹ J.B. BOYCE-TILLMAN, *op. cit.*, p. 21.

2. La complessità del linguaggio: cosa vuol dire imparare lavorando?

Diventa fondamentale capire, quando si parla di alternanza e formazione, di cosa si sta parlando, e cosa c'è dietro l'utilizzo di determinate espressioni.

David Allan in un suo contributo problematicizza e approfondisce il concetto di *work learning*, spesso destrutturato in *workplace learning* (WPL), *work-based learning* (WBL) e *work-related learning* (WRL).

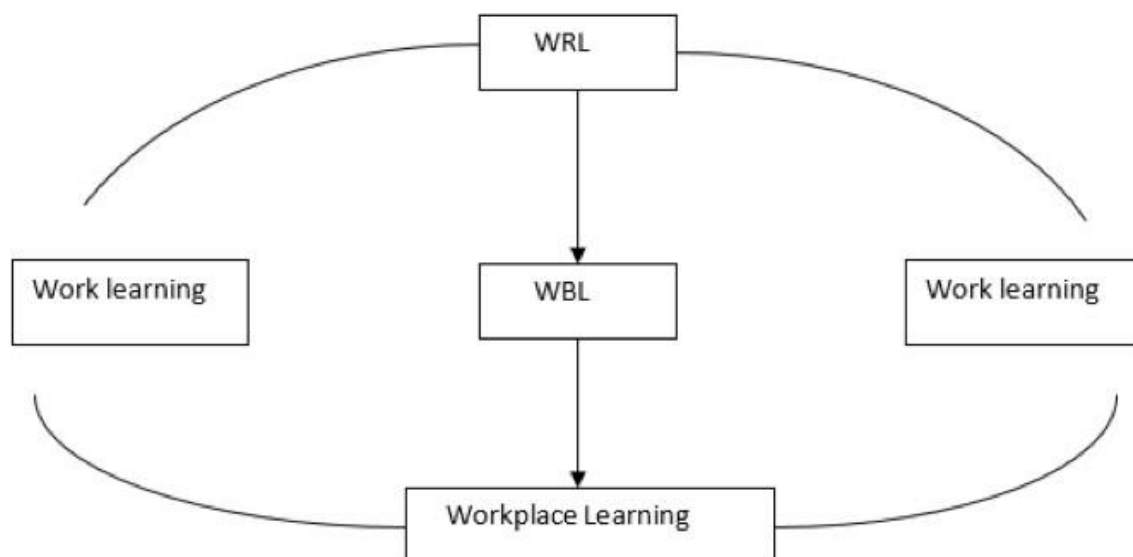
Che rapporto c'è tra questi termini e soprattutto, cosa vuol dire *work learning*? E, andando ancora più in profondità, cosa vuol dire lavoro?

L'autore compie un'analisi prettamente linguistica, comparando diverse testi, e mostra come non c'è una definizione univoca di *work learning*, anzi: gli stessi enti, col passare degli anni, utilizzano gli stessi termini prima in un senso, poi in un altro¹².

Il metodo è quello dell'analisi concettuale:

This paper draws on conceptual analysis to facilitate linguistic clarity and to 'eliminate conceptual confusion (Katz, 2009: 100)' in order to identify 'what we claim to be thinking and talking about'¹³

Di cosa parliamo, quando parliamo di *work learning*? Come richiamato sopra, c'è molta confusione attorno a questo concetto, e l'autore compie una precisa disamina linguistica delle diverse accezioni di questi termini. Viene proposta questo schema¹⁴:



¹² «The first point (vocational learning) takes into account school programmes that address training for work or work learning for a specific job, but this has also been labelled WBL and WRL (DCSF, 2008; Hall & Raffo, 2004)», D. ALLAN, *Conceptualising work learning: exploring the educational discourse on work-based, work related, and workplace learning*, 2015, p. 9.

¹³ D. ALLAN, *op. cit.*, p. 3.

¹⁴ D. ALLAN, *op. cit.*, p. 8.

Lo schema mostra i tre termini in un rapporto di generalità decrescente: WRL, WBL e infine *workplace learning*.

Ne vengono date anche delle definizioni: per *work-related learning* intendiamo le attività di preparazione al lavoro, per *work-based learning* invece intendiamo un programma strutturato dove le abilità lavorative sono insegnate e soprattutto praticate in un contesto affine a quello lavorativo (simulato). Per ultimo, il *workplace learning* è legato all'apprendimento ottenuto direttamente sul posto di lavoro.

Come si nota facilmente, nell'immagine ci sono anche due box *work learning*. Questo perché i tre termini sono direttamente in relazione tra di loro all'interno della più generale metodologia d'apprendimento legata al lavoro. Questa generalità è dovuta alla complessità che, nonostante i tentativi di chiarificazione linguistica, permane:

At present, however, the three terms are in a state of flux and thus in need of conceptual stabilisation¹⁵

Ma non è solo a causa di un impossibile univocità linguistica che i tre termini rimangono “fluidi”, e legati tra loro dal concetto di *work learning*. Infatti:

The term work learning functions as a generic, umbrella term to encompass a variety of learning occurrences that are connected to work and therefore facilitates a clearer analysis and debate. Learning and work are often viewed as separate entities yet in many ways they are interrelated: workers can engage in education whilst at work and learners can indulge in work through their schooling. Furthermore, types of work learning are arguably many and varied. Work learning can occur, then, in many situations¹⁶

Per “*work learning*” l'autore intende un concetto in grado di racchiudere in sé la complessità dell'imparare facendo, il lato pratico della conoscenza teorica e, come June B. Boyce-Tillman, un tentativo di superare il dualismo tra istruzione/lavoro, teoria/pratica¹⁷.

Allo stesso tempo, anche il concetto di lavoro è problematicizzato e approfondito: è riducibile ad attività in cambio di salario? E ancora: qual è il “luogo” o “i luoghi” del lavoro?

Di per sé, l'articolo si conclude in maniera “aperta”: non arriva a dare una definizione univoca e stringente di *work learning*, né tantomeno dei termini che abbiamo visto comporla, ma indica un metodo con cui considerare, anche sotto il profilo linguistico, l'esperienza dell'apprendimento legata all'esperienza del lavoro.

La conoscenza incarnata apre un orizzonte epistemologico nuovo, nel quale la formazione come integrazione tra teorico e pratico acquisisce un ruolo centrale, intesa però correttamente: non come semplice unione dei due livelli, o come aggiunta a

¹⁵ D. ALLAN, *op. cit.*, p. 9.

¹⁶ D. ALLAN, *op. cit.*, p. 14.

¹⁷ «L'impresa è prima di tutto sede della creazione e condivisione di valore e ricchezza. Un'impresa come formazione sociale e non solo economica: luogo di relazioni umane dove si costruiscono appartenenze a valori e dove si forma e sviluppa la persona nelle sue espressioni certamente professionali ed economiche, ma anche culturali e morali», M. TIRABOSCHI, *L'alternanza scuola-lavoro può decollare solo se si ridà all'impresa il valore che merita*, in E. MASSAGLI (a cura di), *Dall'alternanza scuola-lavoro all'integrazione formativa*, 2017, p. 65.

percorsi classici d'istruzione di momenti di lavoro rigidamente strutturati e senza un intrinseco richiamo col senso della propria formazione¹⁸.

3. Dal *workplace learning* al *lifeplace learning*

In un loro contributo Harris e Chisholm approfondiscono il concetto di *work-based learning*, mettendolo poi a confronto con quello di *life-based learning*.

La discussione è così introdotta:

Our research has lead us to propose that the current focus on work-based learning is too narrow to encapsulate this wider learning and that the locus for off-campus learning should change from the 'work and workplaces' to the life and the lifeplaces, e.g. to Lifeplace Learning¹⁹.

Come a dire: spostare l'asse dall'apprendimento classico, a quello incentrato sull'esperienza lavorativa è *comunque* un errore.

Gli autori approfondiscono il tema di cosa vuol dire apprendimento. Quando si impara? E dove?

Posizione contrapposte che esaltano, o comunque riconoscono la priorità dell'insegnamento scolastico/accademico a scapito di quello lavorativo, e viceversa, mancano il punto. È nella nostra esperienza quotidiano, nei rapporti che stabiliamo (e che vengono stabiliti) tra noi e le altre persone, tra noi e le cose, che si genera la conoscenza.

Gli autori vogliono "allargare" la concezione di lavoro e di apprendimento, per far sì che essa ricomprenda buona parte delle nostre esperienze.

Il lavoro non può essere ridotto al lavoro salariato, e il luogo di lavoro ad uno spazio fisico occupato un determinato numero di ore, indicato in un contratto.

Il punto centrale è la relazione. È nel relazionarsi ad altri, e ad un contesto (non ad un determinato contesto preventivamente stabilito come qualificante) che è possibile apprendere.

Non c'è un ambiente "maestro" che, unico nel suo genere, può trasmetterci tutte le conoscenze di cui abbiamo bisogno.

Nella nostra esperienza quotidiano, impariamo solo quando stiamo lavorando? O solo se studiamo? Gli autori danno una definizione di *life-place learning*:

¹⁸ «In questa metodologia pedagogica di formazione integrale della persona, l'alternanza scuola-lavoro non mira semplicemente a facilitare il futuro ingresso dei giovani all'interno del mercato del lavoro ma, in senso più ampio, contribuisce a sviluppare la cultura, la personalità, la maturità necessarie per consentire all'individuo di partecipare attivamente alla società in cui è inserito e, di conseguenza, di gestire con più facilità le transizioni all'interno del mercato del lavoro», A. BATTAGLIA, *La progettazione dei percorsi di alternanza scuola-lavoro*, in E. MASSAGLI (a cura di), *op. cit.*, p. 38.

¹⁹ M. HARRIS, C.U. CHISHOLM, *Redefining the 'work' in work-based learning*, 2009, p. 1.

Lifeplace Learning: Learning that encompasses knowledge, skills, behaviours and attitude acquired, being acquired or to be acquired throughout life, irrespective of when, where, why and how it was, is or will be learned²⁰.

Il punto è allora capire come questa relazione può diventare conoscenza, crescita, apprendimento, giudizio.

Gli autori concludono con due proposte. La prima:

What is key is the experiential interdisciplinary everyday environments. If we are to achieve a more effective model of learning, then the learning cannot simply be seen as that attached to the paid job role. Environments such as the home, the community, the locale in which a person lives must be recognised as valid and equal²¹.

E infine:

We can start by recognising the wider connotation of the word ‘work’ and extend the barriers to work-based learning²².

Il lavoro non è riducibile a una prestazione in cambio di un salario. L’educazione non è riducibile all’ottenimento di conoscenze. Questo perché chi impara, chi lavora, è una persona, e impara da altre persone, in un ambiente che è un ambiente fatto di persone. Tutti i testi analizzati cercano, in modi e con metodi diversi, di superare le separazioni tra pratico e teorica e di spezzare un concetto “monolitico” di lavoro.

Finché il rapporto che nasce per generare un’apertura nei confronti della realtà viene ridotto un meccanismo di ottenimento di competenze, allora non si potrà parlare di integrazione, né di formazione vera e propria.

Nel contributo di Harris e Chisholm ben si evidenzia come non si possa atomizzare il lavoro o l’apprendimento, altrimenti avremo una visione parziale dei processi sia lavorativi, che formativi.

4. Ricerca di senso e metodo di verità: per una formazione integrale

Vale la pena ricordare un termine oggi molto diffuso anche a livello europeo: occupabilità. Può essere intesa nel senso di ottenimento di competenze per esercitare una determinata professione, oppure in un modo più ampio:

L’occupabilità non è una dimensione di interesse dei tecnici, ma una cartina di tornasole della qualità di un sistema formativo, che se è efficiente è in grado di posizionare nel mercato del lavoro i suoi laureati (o diplomati) non solo e non tanto perché tecnologicamente competenti nei settori di interesse prevalente delle imprese, ma perché capaci di stare nella realtà e leggerla nella sua complessità, dotati di un

²⁰ M. HARRIS, C.U. CHISHOLM, *op. cit.*, p.10.

²¹ M. HARRIS, C.U. CHISHOLM, *op. cit.*, p.12.

²² M. HARRIS, C.U. CHISHOLM, *op. cit.*, p.13.

metodo di ricerca della verità che funziona sempre e non solo in alcuni ambiti scientifico-disciplinari²³.

Si parla qui di un “metodo di ricerca della verità”, non tanto di un pacchetto di competenze spendibili in determinati settori.

L’unione del teorico e del pratico è prima di tutto nella persona, nella sua ricerca del senso delle cose, che non si esaurisce mai ad un solo aspetto ma invita sempre a guardare più in là:

quello che intendo per un moderno concetto di occupabilità che, nell’essenza, altro non è che la curiosità, l’intraprendenza, il senso di servizio, la ricerca di un senso; che è l’andare oltre il nostro stretto orizzonte e i nostri piccoli egoismi per occuparci anche del mondo e degli altri; che è anche la dimensione di quel senso della possibilità e del sogno di cui parla Musil in *L’uomo senza qualità* e, dunque, la capacità di pensare a tutto quello che potrebbe essere e non solo a quello che è o che già è accaduto. Questa è la mentalità che ci porta a sviluppare capacità di autonomia, decisione, scelta e con esse competenze di comunicazione, relazione, lavoro di gruppo e *problem solving*²⁴.

Tra sapere e saper fare, il punto di collegamento è un metodo inclusivo e trasversale in grado di tener conto della complessità (non solo linguistica) e della ricchezza della realtà che ci circonda, lavorativa e non.

Un metodo pedagogico²⁵, un metodo dove il “maestro” non insegna solo una prassi, ma aiuta a costruire un’identità, una persona, un giudizio.

²³ E. MASSAGLI, *L’istruzione superiore alla prova dell’employability, inquadramento di un’opzione culturale*, 2014.

²⁴ M. TIRABOSCHI, *Cosa intendiamo quando parliamo di occupabilità. In ricordo di Guido Rossa*, Bollettino ADAPT, 2017.

²⁵ A proposito di alternanza come metodo: «Lo scoglio concettuale più grande insito nell’alternanza pare superato: per i ragazzi è chiaro che si tratta di un metodo e non di un mero strumento o momento didattico (come se fosse una gita o l’utilizzo della sala computer). È una conquista di significato non di poco conto, ancora non colta da buona parte della classe docente. Perché allora non si riesce a fare il gradino gnoseologico e pragmatico che manca, comprendo che il fine di questa metodologia non è fare da ponte tra scuola e lavoro (riduzione economicistica), ma permettere la formazione integrale della persona grazie all’integrazione tra aula ed esperienza diretta?», E. MASSAGLI, *I ragazzi contestano l’alternanza perché nessuno gliela spiega*, in E. MASSAGLI (a cura di), *op. cit.*, p. 75.