

## Il tirocinio come metodo per l’alternanza formativa

Andrea Potestio

**Abstract** – *The article aims to analyze the meaning of the internship as an educational and training method through a pedagogical analysis of the principle of formative alternation. This principle is based on the constant circularity between experience and thought, theory and practice, work and school and it has the purpose of an integrally developing the potential of every human being. The formative alternation can constitute the theme that allows the realization of internship able to promote the autonomy and the responsibility of each one.*

**Riassunto** – *L’articolo vuole approfondire il significato del tirocinio come metodo educativo e formativo attraverso un’analisi pedagogica del principio di alternanza formativa. Tale principio si basa sulla costante circolarità tra esperienza e pensiero, pratica e teoria, lavoro e scuola e ha la finalità di sviluppare in modo integrale le potenzialità di ogni essere umano. Proprio l’alternanza formativa può costituire il tema che consente la realizzazione di percorsi di tirocinio capaci di promuovere l’autonomia e la responsabilità di ciascuno.*

**Keywords** – education, training, internship, method, formative alternation

**Parole chiave** – educazione, formazione, tirocinio, metodo, alternanza formative

**Andrea Potestio** è Ricercatore in *Pedagogia generale e sociale* presso l’Università degli Studi di Bergamo. Si occupa di pedagogia del lavoro e delle connessioni epistemologiche tra pratica e teoria, esperienza e ragione, corpo e mente nei processi educativi. Tra i testi pubblicati, si segnalano: la traduzione dell’*Emilio* di Rousseau (Roma, Studium, 2016); *Un altro Émile: rilettura di Rousseau* (Brescia, La Scuola, 2013); *Bisogno di cura, desiderio di educazione* (con F. Togni, Brescia, La Scuola, 2011).

### 1. Premessa

Esistono alcune condizioni pedagogiche che sono necessarie per non ridurre la valenza formativa del tirocinio a un semplice strumento, pur importante, di orientamento o di inserimento dei giovani e delle persone in difficoltà nel mondo del lavoro. La prima riguarda la finalità stessa del percorso di tirocinio che si sta predisponendo e la conseguente visione dell’uomo che ne è alla base. Già nel 1762, Rousseau scriveva con chiarezza che “bisogna scegliere se formare un uomo o un cittadino: formare nello stesso tempo l’uno e l’altro non è possibile”<sup>1</sup>. La prima condizione per realizzare un tirocinio che sia un reale metodo formativo è decidere che la finalità prioritaria sia la persona che lo svolgerà, il suo sviluppo e la promozione in modo integrale, per

<sup>1</sup> J.J. Rousseau, *Emilio o dell’educazione*, Roma, Studium, 2016, p. 75.

quanto possibile, di tutte le sue potenzialità. Ciò non significa negare che il tirocinio possa essere anche uno strumento di orientamento e di inserimento dell'allievo nel mercato del lavoro. Ma questa finalità, se pur importante, deve rimanere secondaria rispetto alla possibilità del tirocinante di cogliere e mettere in atto la sua identità più profonda, la sua autonomia, responsabilità e libertà. Solo se l'allievo riuscirà, svolgendo un'attività attraverso la guida sapiente dei tutor<sup>2</sup>, a sperimentare le sue potenzialità, a comprendere attraverso lo sforzo e la fatica quelli che sono i suoi interessi e desideri e quali sono le condizioni concrete per poterli realizzare, potrà successivamente operare delle scelte che lo porteranno anche a diventare un cittadino consapevole e ad avere un ruolo professionale nella società. Ecco ancora le parole di Rousseau che sottolineano la finalità primaria di ogni percorso che si possa definire educativo: "poco importa che il mio allievo sia destinato alla spada, alla chiesa o alla toga. Prima ancora della scelta dei genitori, la natura lo chiama alla vita umana. Vivere è l'arte che voglio insegnargli. Uscendo dalle mie mani, devo ammettere, egli non sarà né magistrato, né soldato, né prete: sarà prima di tutto uomo"<sup>3</sup>. Ne consegue che l'apprendere una professione e comprendere quale ruolo occupare nella società possono essere solo obiettivi secondari e conseguenti di un percorso di tirocinio che abbia l'ambizione di essere autenticamente educativo<sup>4</sup>. Per questa ragione, le molteplici accuse che diversi intellettuali<sup>5</sup> continuano a rivolgere nei confronti dell'attenzione della

<sup>2</sup> Sul tema del tutor e su come la sua funzione può modificare anche la professionalità dei docenti, Bertagna afferma: "la funzione tutorale [...] imponeva di pensare a una professionalità docente molto complessa che trascendeva le letture cognitivistiche, tecnicistiche e burocratico-sindacali finora dominanti, per confrontarsi, invece, a pieno titolo, con le dimensioni che abbiamo cercato di identificare nel tutorato come cura e come autorità educativa" (G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici della riforma Moratti (2001-2006) al "cacciavite" Fioroni*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2009, p. 316). Sul ruolo formativo del tutor come figura che, ampliando le proprie funzioni di docente, è in grado di accompagnare gli apprendimenti degli studenti, cfr. anche: A. Galimberti, M. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri, *Tirocinio Formativo e di Orientamento (TFO): riflessioni sulla figura del tutor universitario per accompagnare la formazione dei professionisti educativi di secondo livello*, in "Formazione, lavoro, persona", VIII, 25, 2018, pp. 158-169; C. Palmieri, B. Pozzoli, S.A. Rossetti, S. Tognetti (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2009; A. Ghidini, M. Toscano, *Immaginare il tutoring*, in "Formazione, lavoro, persona", III, 9, 2013, pp. 19-24 e O. Scandella, *Tutorship e apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

<sup>3</sup> J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., p. 80.

<sup>4</sup> Si veda su questo tema, la critica alla teoria del "capitale umano", che non può che sfociare solo nell'"attenzione verso il rendimento economico dell'istruzione e il successo, anch'esso in termini economici (non monetari e neanche semplicemente di liquidità contante) delle competenze della persona" (E. Massagli, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Roma, Studium, 2016, p. 23).

<sup>5</sup> In un recente testo, Galli della Loggia critica l'ideologia del "fare" e delle competenze riproducendo il paradigma separativo tra pratica e teoria. Il fare, il tirocinio, l'apprendistato, l'alternanza scuola-lavoro non sarebbero, secondo la sua interpretazione, un metodo educativo ma solo un tentativo di adeguare gli apprendimenti alle esigenze del mercato e della società contemporanea: "Infatti, un momento assoluto cruciale dell'apprendere è costituito innanzitutto dall'esperienza che chi apprende fa del rapporto che l'insegnante ha con la materia che insegna. In realtà infatti la vera acquisizione di un sapere, non può avvenire attraverso alcun "fare". [...] La "competenza" è una competenza del fare, infatti, ed essa finisce per costituire un metro di giudizio che sostituisce quello, ormai considerato antiquato, del "conoscere" (E. Galli della Loggia, *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia, Marsilio, 2019, pp. 141; 174-175). Su questo tema si veda anche M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014.

pedagogia, e di diverse scienze umane, all'apprendimento in situazione, al tirocinio e, in generale, all'importanza dell'operare umano e del lavoro per la formazione non fanno altro che ribadire un vecchio paradigma elitario e separativo, che pensa che la cultura sia esclusivamente fondata sulla trasmissione di conoscenze e sull'insegnamento teorico.

Proprio per evitare questo pregiudizio che dimostra di essere ancora molto forte, in particolare nella cultura italiana<sup>6</sup>, è opportuno ricordare la seconda condizione che costituisce l'essenza del tirocinio come metodo educativo e formativo<sup>7</sup>: la circolarità tra teoria e pratica<sup>8</sup>. La dimensione teorica e quella pratica sono due concetti che possono essere analizzati e distinti a livello formale, ma mai separati nella realtà concreta e, tanto meno, nei processi educativi e formativi. Il rischio di separare i due termini di questo binomio concettuale è quello di generare una gerarchia che, inevitabilmente, riduce il significato e il valore di uno dei due termini in questione. Come afferma Bertagna: “separare pensiero e realtà, soggetto e oggetto, “spirito” e mondo, idea e materia (percettivo-fenomenica o reale più o meno noumenica), studio e lavoro, teoria e pratica, ragione ed esperienza oppure, il che è lo stesso, ridurre il secondo termine al primo (soluzione gentiliana), o viceversa, cadendo anche in un raffinato materialismo, è impossibile perché i componenti della coppia sono effettivamente due, ma l'un componente senza l'altro non può sussistere”<sup>9</sup>.

Questo breve saggio si propone di analizzare il significato del tirocinio come metodo educativo/formativo attraverso un approfondimento del principio pedagogico dell'alternanza formativa, che si basa sulla costante circolarità di esperienza e pensiero, teoria e pratica, lavoro e scuola e si pone come obiettivo lo sviluppo integrale di ogni essere umano.

## 2. Il principio pedagogico dell'alternanza formativa

Per approfondire la tesi che il tirocinio è un metodo, ossia una modalità tra le altre come il laboratorio, l'alternanza scuola lavoro o l'apprendistato, che si basa sull'alternanza formativa, è necessario analizzare il significato pedagogico del principio dell'alternanza formativa. Proprio

<sup>6</sup> Sui pregiudizi che nella cultura italiana hanno generato una netta separazione tra scuola e mondo del lavoro e tra istruzione e formazione professionale, si veda: G. Bertagna, *Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione*, in “Prospettiva EP”, XXXVI, 3, 2013, pp. 24-26.

<sup>7</sup> Sulla distinzione tra le idee di educazione e formazione in pedagogia, si veda il volume collettaneo: G. Bertagna (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Roma, Studium, 2018.

<sup>8</sup> Per un approfondimento su questo tema in ambito pedagogico e delle scienze umane, si vedano a titolo d'esempio: G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia, La Scuola, 2011; J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erikson, 2006; E. H. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Roma, Armando, 1981; D. J. Levinson, *La struttura della vita individuale*, in C. Saraceno (a cura di), *Età e corso della vita*, Bologna, il Mulino, 1986, pp. 123-144.

<sup>9</sup> G. Bertagna, *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, in “Formazione, lavoro, persona”, VI, 18, 2016, pp. 132-133.

partendo dai termini che costituiscono l'espressione, si può affermare che il significante "alternanza" rimanda a una successione di accadimenti, fatti e fenomeni<sup>10</sup>. Per esempio, in biologia, il movimento in alternanza va a indicare quando lo sviluppo di grandi parti dell'organismo, come il tronco o gli arti, non accade simultaneamente, ma quando alla crescita più veloce di una parte corrisponde il rallentamento dell'altra. Di conseguenza, si può affermare che l'alternanza consiste in un movimento di crescita o di rallentamento che avviene nel tempo e coinvolge, in una relazione, due o più fenomeni. È opportuno sottolineare che, nell'idea pedagogica di alternanza formativa, i due o più fenomeni devono essere ben distinti e riconoscibili, anche se legati da una relazione che li inserisce in un processo comune e dichiarato. In un organismo vivente, il processo unitario che costituisce la relazione tra le parti è la crescita dell'intero essere vivente. Proprio all'interno di questo processo unificante, le parti crescono attraverso la loro relazione, pur mantenendo sempre le proprie caratteristiche peculiari. Ciò che identifica l'alternanza nella crescita dell'organismo è la modalità con la quale avviene questo movimento. Non si verifica attraverso uno sviluppo parallelo delle parti, che indicherebbe una mancanza di relazione tra loro e nemmeno con un movimento progressivo omogeneo. Al contrario, l'alternanza prevede una crescita di una parte e il conseguente rallentamento dell'altra che, però, mantiene sempre un ruolo nella relazione di sviluppo ed è come se, attraverso il proprio rallentamento, sostenesse l'accelerazione dell'altra parte.

Indipendentemente dalla metafora biologica, nell'idea pedagogica di alternanza formativa è l'aggettivo "formativa" a indicare il campo semantico, ossia il processo unitario che identifica il movimento alternato dei due fenomeni in atto. Il movimento deve essere formativo, quindi occorre che permetta lo sviluppo di un essere umano attraverso il ricevere e il darsi una forma. L'idea di formazione umana costituisce un nucleo essenziale della riflessione pedagogica, come sostiene Gennari: "la pedagogia prima di essere una scienza, ovvero un sistema di sapere, è il primo sapere dell'uomo che si interroga sul suo essere-un-uomo-umanamente-formantesi. [...] L'uomo è la sua formazione; questa *Bildung* nasce da una *Bild*, che è immagine del Mistero"<sup>11</sup>. Risulta evidente che il processo formativo dell'uomo non può essere identificato solo con la crescita biologica, né esclusivamente con la dimensione di consapevolezza interiore, ma con il processo di sviluppo che porta ogni persona a tentare di mettere in atto le proprie potenzialità, manifestando il più possibile, in modo integrale, se stessa. La formazione consiste, quindi, nel processo unitario e identitario all'interno del quale si alternano due o più fenomeni formativi, intesi come due movimenti che possono essere distinti nel percorso di crescita di ogni essere umano e che, pur relazionandosi tra loro, non possono mai essere completamente sovrapposti. Ma quali sono questi due aspetti fondativi della formazione?

---

<sup>10</sup> Il termine "alternanza" significa: "successione di elementi due a due contrapposti o complementari. In botanica. Legge delle alternanze, secondo cui i grandi segmenti dell'organismo, come il tronco o gli arti, non crescono simultaneamente né parallelamente" (G. Devoto, G.C. Oli, *Vocabolario della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier, 1982, p. 93).

<sup>11</sup> M. Gennari, *La filosofia come formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001, pp. 740-744. Su questo tema, per limitarci all'ambito italiano, cfr. a titolo d'esempio: M. Sirignano, *La pedagogia della formazione. Teoria e storia*, Napoli, Liguori editore, 2004; U. Margiotta, *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*, Firenze, Carrocci, 2015; F. Mattei, *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione. Anoressia dell'educazione*, Roma, Anicia, 2009.

I due aspetti che caratterizzano l'alternanza formativa si identificano nelle dimensioni fondative che costituiscono l'essere umano: esperienza e ragionamento, prassi e teoria, lavoro e studio. Anche se i termini che descrivono questi binomi possono essere diversi, la tesi che si vuole sostenere è che indicano le due dimensioni originarie, distinte ma non separate<sup>12</sup>, dell'uomo che consentono la possibilità stessa del principio dell'alternanza formativa. Esperienza e ragionamento, corpo e mente o lavoro e studio rappresentano due dimensioni generali dell'uomo, del suo modo di manifestare la propria relazionalità e, di conseguenza, del suo formarsi e trasformarsi mettendo in atto le sue proprie potenzialità. Ne consegue che il principio dell'alternanza formativa, essendo costituito dal progredire alternato di esperienza e ragionamento, non può essere un principio astratto, puro e frutto di teoresi contemplativa. Infatti, Aristotele, riflettendo sui rapporti tra anima e corpo, sostiene che il pensiero si mostra come una sorta di immaginazione che non può esistere senza il corpo come esclusiva proprietà dell'anima: "nella maggioranza dei casi si vede che l'anima non ne riceve né ne produce alcuna senza il corpo: tali la collera, l'audacia, il desiderio, in una parola la sensazione. Per eccellenza proprio dell'anima sembra il pensare: ma se anche il pensare è una specie di immaginazione, ne segue che neppur esso esisterà indipendentemente dal corpo"<sup>13</sup>.

Per chiarire il significato del principio dell'alternanza formativa e il suo legame potenziale con il metodo del tirocinio, non basta sostenere la connessione tra teoria e prassi, mente e corpo e l'impossibilità di pensare come indipendenti i due elementi della polarità. Il principio dell'alternanza formativa propone anche una modalità specifica di relazione tra i due elementi della polarità che rifiuta ogni tentazione gerarchica. Infatti, è possibile affermare, con un certo grado di semplificazione, che nella tradizione occidentale le impostazioni teoriche prevalenti che hanno riflettuto sui rapporti tra teoria e prassi hanno generato gerarchie tra i due aspetti, privilegiando uno dei due elementi e subordinando l'altro. Da un lato, attraverso la linea interpretativa platonica, si è sottolineato la priorità della teoria, dell'astrazione e della contemplazione come dimensioni originarie dell'uomo, considerando l'esperienza e il corpo come aspetti secondari e limitanti. Dall'altro, in particolare nelle filosofie del Novecento, si è tentato un ribaltamento dell'impostazione precedente, volta a valutare il corpo e la prassi come le dimensioni prioritarie, se non le uniche realmente umane. Per esempio, Nietzsche, anticipando molte teorie novecentesche, afferma: "corpo io sono in tutto e per tutto, e null'altro; e anima non è altro che una parola per indicare qualcosa del corpo. Il corpo è una grande ragione, una pluralità con un solo senso, una guerra e una pace, un gregge e un pastore. Strumento del tuo corpo è anche

<sup>12</sup> Il termine "distinguere" deriva dal latino *distinguere* e dal greco *dia-stizein*, composto dalla particella *dia* che significa "attraverso" o "per mezzo di" e dal verbo *stizein*, che indica il fare punti, marcare (da cui *stigma*). Il distinguere consente di focalizzare i punti, di individuare e segnare gli obiettivi e le differenze che possono essere sorti all'interno di un contesto generale ampio, che rimane, comunque, omogeneo e unitario. Al contrario, il termine "separare" deriva dal latino *separare*, composto dalla particella *se* che significa mancanza, privazione e dal verbo *parare*, che indica il disporre e il mettere alla pari. Il separare, quindi, evidenzia la privazione dell'essere alla pari, una mancanza che rompe l'unità originaria, anche attraverso la generazione di qualcosa di nuovo che spezza l'unità.

<sup>13</sup> Aristotele, *Dell'anima*, I, 403a, 5-10. Su questo tema, cfr. anche E. Berti, *Quando esiste l'uomo in potenza? La tesi di Aristotele*, in M. Mori, *Quale statuto per l'embrione umano*, Milano, Biblioteche, 1992, pp. 52-58.

la tua piccola ragione, fratello, che tu chiami spirito, un piccolo strumento e un giocattolo della tua grande ragione”<sup>14</sup>.

Il principio dell'alternanza formativa si pone la finalità di pensare pratica e teoria, corpo e mente, esperienza e ragione al di fuori di ogni gerarchia e tenta di metterne in evidenza le caratteristiche specifiche all'interno di un processo unitario di formazione dell'uomo. Infatti, l'alternanza formativa descrive il movimento della forma umana, inteso come processo in cui il genitivo risulta sia soggettivo, sia oggettivo. Da un lato, è la forma umana che procede soggettivamente e si costituisce attraverso un movimento alternato di corpo e ragione, esperienza e riflessione, pratica e teoria che, sempre in relazione e con gradi diversi di accelerazione, rappresentano le dimensioni essenziali dell'uomo. Dall'altro, la stessa forma umana è oggetto del movimento di alternanza, in quanto non può che manifestarsi pienamente attraverso la crescita delle polarità che la compongono.

### 3. Il tirocinio e l'alternanza formativa

Il principio dell'alternanza formativa contrasta un pregiudizio che si è diffuso molto, nella seconda metà del Novecento, in particolare nella tradizione culturale italiana, che teorizza una forte svalutazione di tutte le attività manuali dell'uomo, del lavoro e di tutto ciò che è a contatto diretto con l'esperienza. Secondo questa impostazione, la reale formazione, che porta l'uomo a manifestare la sua essenza più autentica, si realizzerebbe nella teoresi, nella contemplazione e, di conseguenza, nello studio e nell'istruzione. Quindi, la scuola, in quanto istituzione che avrebbe come prima finalità l'elevazione culturale del cittadino e il suo inserimento nella società, dovrebbe essere nettamente separata dal lavoro, dallo sforzo manuale e dall'esperienza finalizzata a produrre qualcosa di concreto e utile. Ne consegue nei concreti percorsi formativi che, come sostiene Bertagna: “chi studia, quindi, all'interno di questo paradigma, non deve lavorare, fare, operare con le mani. Chi lavora, per converso, non deve studiare e continuare a studiare”<sup>15</sup>.

Questa concezione interpreta l'*otium* e il *negotium*, il pensare e il fare, la teoria e la pratica come due dimensioni separabili e in netta posizione gerarchica. Il vero compito dell'umanità sarebbe quello di riflettere, teorizzare e contemplare la natura. Solo in questo modo l'essere umano può formarsi e dimostrare pienamente le proprie potenzialità. Non a caso, Arendt sottolinea la priorità della teoresi contemplativa che domina la cultura occidentale a partire dalla tradizione greca: “il primato della contemplazione sopra l'attività si fonda sulla convinzione che nessuna opera prodotta dalle mani dell'uomo possa eguagliare in bellezza e verità il *kosmos* fisico, che ruota nell'eternità immutabile senz'alcuna interferenza o assistenza dall'esterno, da

---

<sup>14</sup> F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra. Un libro per tutti e per nessuno*, Milano, Adelphi, 1995, p. 33. Su questo tema cfr. anche: E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Milano, Il Saggiatore, Milano, 2008; J. P. Sartre, *L'esistenzialismo è un umanismo*, Torino, Mursia, 1996; M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Milano, Bompiani, 2003.

<sup>15</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit., p. 43.



parte dell'uomo o di dio. Questa eternità si dischiude agli occhi dei mortali solo quando tutti i movimenti e le attività umane sono in perfetto riposo. Paragonate a quest'attitudine di quiete, tutte le distinzioni e articolazioni entro la *vita activa* scompaiono. [...] Tradizionalmente, perciò, il termine *vita activa* riceve il suo significato dalla vita contemplativa<sup>16</sup>. In questo paradigma culturale, il contemplare e il pensare sono considerati le attività primarie dell'uomo e, di conseguenza, il lavoro e l'esperienza delle mani sono sminuiti come atti meccanici, ripetitivi e utili solo per la sopravvivenza degli individui. Essi sono necessari per produrre beni artificiali destinati al consumo e al soddisfacimento dei bisogni corporali dell'umanità, ma allo stesso tempo, non permettono agli uomini di manifestare pienamente le proprie potenzialità. Per questa ragione, l'esperienza, la pratica e il lavoro possono essere espunte dai processi formativi, o quanto meno marginalizzati in percorsi di formazione professionali riservati a chi ha fallito o non ha le capacità per proseguire in quelli teorici e di istruzione. La scuola diventa l'istituzione che ha il compito di selezionare chi possiede le capacità per potersi dedicare alla contemplazione e alla teoresi e, di conseguenza, per potersi formare autenticamente e costituire la parte egemone della società che può guidare e orientare gli altri.

La tentazione di separare teoria e pratica, esperienza e ragionamento, lavoro e scuola non può che avere come risultato la gerarchizzazione dell'esperienza, del corpo e del lavoro come dimensioni inferiori e marginali dell'uomo. Il pericolo che questo paradigma ha creato, e continua a creare in ambito pedagogico, risiede nel dimenticare che l'esperienza e il lavoro non possono essere considerate attività umane prive di riflessione e di pensiero. Infatti, come mostra anche l'etimologia del termine "lavoro" esistono due aspetti al suo interno: il primo rimanda allo sforzo e alla ripetitività, il secondo sottolinea la produttività e la capacità di trasformare in modo consapevole e intenzionale la realtà. Il *labor* latino e il *pónos* greco evidenziano l'ineluttabilità dell'esperienza lavorativa umana, che è costituita da un costante sforzo, spesso meccanico e reiterato, per produrre beni che sono destinati a essere consumati dai bisogni per la sopravvivenza. Questa è la prima e più immediata caratteristica che connota il lavoro ed è generata proprio dalla natura bisognosa dell'uomo che, trovandosi in una condizione di mancanza, è costretto attraverso la propria attività a colmare, almeno parzialmente e temporaneamente, ciò di cui è privo<sup>17</sup>. Ma questo aspetto dell'esperienza lavorativa non è certamente l'unico. Esiste una seconda polarità, non meno importante, ben espressa dal termine latino *opus* e da quello greco *érgon*. Il lavoro del corpo e delle mani dell'uomo assume il senso di attività intenzionale e laboriosa che genera prodotti che eccedono il semplice bisogno immediato, regolano le condizioni di vita e orientano i legami sociali. Non solo. Il lavoro diventa un orizzonte all'interno del quale compiere decisioni, anche etiche, che si basano su un utilizzo ampio e pieno della razionalità umana, generando qualcosa di innovativo per sé e per gli altri e permettendo a chi lo svolge di manifestare, in modo integrale, le proprie potenzialità.

Le due dimensioni che appartengono all'esperienza lavorativa devono essere sempre pensate insieme, come due momenti di un processo unitario. Il principio dell'alternanza formativa

<sup>16</sup> H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani, 1994, p. 13.

<sup>17</sup> Per un approfondimento dell'etimologia della parola "lavoro", cfr. A. Negri, *Filosofia del lavoro*, I, Milano, Marzorati editore, 1980, pp. 23-27.

consente di sottolineare la distinzione tra ripetitività meccanica, sforzo, fatica e riflessione, creatività e teoresi, evidenziando quale dei due aspetti agisce in modo prevalente in una determinata situazione, senza rinunciare ad affermare la loro costante coesistenza. Infatti, ogni interpretazione che riduce l'importanza di una delle due polarità finisce per tradire il significato profondo dell'intera esperienza lavorativa e per generare concezioni separatorie che tendono a svalutare il lavoro manuale e a considerarlo come un'attività meccanica e destinata alle persone che non hanno la possibilità e le capacità di svolgere professioni intellettuali. In questa direzione, il principio dell'alternanza formativa, affermando l'unità e la circolarità di teoria e prassi negli apprendimenti, riprende in modo fecondo una linea significativa della tradizione pedagogica, a partire dal pensiero di autori come Rousseau, Dewey, Agazzi e Montessori e afferma 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 in grado di interagire in una situazione concreta con la precedente"<sup>18</sup>.

Tra le diverse modalità di applicazione del principio di alternanza formativa, come possono essere l'apprendistato, l'alternanza scuola lavoro, la didattica laboratoriale, il tirocinio rappresenta una delle possibilità più concrete e significative dal punto di vista pedagogico, se non ci si limita a considerarlo solo come un luogo intermedio e un ponte tra l'istruzione scolastica e il mondo del lavoro. Magari, come avviene in alcune istituzioni secondarie o terziarie, relegando lo spazio dei tirocini nei periodi estivi, il più lontano possibile dalla didattica disciplinare e senza tentare alcun collegamento tra ciò che avviene durante il tirocinio e i processi di istruzione. In questo caso, infatti, si ricadrebbe nella logica separativa che pensa la scuola e il lavoro come due mondi separati, cronologicamente e gerarchicamente scissi, che non possono avere un dialogo continuo durante il percorso di un essere umano. Infatti, il tirocinio non può essere considerato come uno strumento miracoloso che, magari nell'ultimo anno di istruzione prima dell'inserimento nel mondo del lavoro, riesce a connettere ciò che è stato considerato separato durante tutto il processo formativo.

Al contrario, il tirocinio costituisce una modalità di apprendimento dello studente che, in tutte le tappe della sua formazione, attraverso l'imitazione di un modello, si esercita e si sforza per valorizzare le proprie potenzialità trasformandole in competenze<sup>19</sup>. Infatti, il termine "tirocinio" deriva dal verbo greco *terein*, da cui il latino *terere*<sup>20</sup>. Entrambi i verbi mantengono il duplice significato di esercitarsi, imitando un maestro e ripetendo con sforzo e a lungo la stessa attività

---

<sup>18</sup> G. Bertagna, *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, in G. Bertagna, V. Cappelletti (a cura di), *L'Università e la sua riforma*, Roma, Studium, 2012, p. 153. Wenger afferma: "la cosiddetta attività manuale non è mai 'senza pensiero' così come l'attività mentale non è mai 'senza corpo'" (E. Wenger, *Comunità di pratica: apprendimento, significato, identità*, Milano, Cortina, 2006, p. 48).

<sup>19</sup> Su questo tema, cfr. G. Bertagna, *Significato e modalità pedagogiche dei tirocini curricolari ed extra-curricolari*, in "Adapt. Labour Studies", n. 16, 2013, pp. 55-60 e G. Sandrone, *La competenza personale tra formazione e lavoro*, Roma, Studium, 2018.

<sup>20</sup> I *tirones* dell'antica Roma sono, inizialmente, i figli degli aristocratici che devono imparare l'arte militare. Successivamente, la parola *tirones* indica tutti i giovani romani che non hanno ancora indossato la toga virile e che non sono ancora entrati pienamente nella società adulta.



per diventare abili in una specifica azione, e di prendersi cura, da parte di chi è esperto, di chi si sta esercitando in una determinata attività. Il tirocinio consiste in una scena formativa che prevede la presenza contemporanea di chi apprende, non solo osservando e studiando da lontano, ma sperimentando e facendo una determinata azione attraverso l'imitazione di un lavoratore esperto, e di chi educa, non attraverso lezioni teoriche, ma facendo a sua volta e guidando, con le sue azioni esperte, i comportamenti del tirocinante. Ne consegue che il tirocinio può rappresentare un momento privilegiato per sperimentare e riflettere sugli specifici problemi e occasioni che una determinata attività lavorativa offre allo studente e ai docenti-tutor che lo seguono durante il percorso, avendo sempre come finalità primaria la formazione integrale della persona attraverso la realizzazione del principio di alternanza formativa<sup>21</sup>.

#### 4. Bibliografia di riferimento

- Arendt H., *Vita activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani, 1994.
- Bertagna G. (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Roma, Studium, 2018.
- Bertagna G., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici della riforma Moratti (2001-2006) al "cacciavite" Fioroni*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2009.
- Bertagna G., *Significato e modalità pedagogiche dei tirocini curricolari ed extra-curricolari*, in "Adapt. Labour Studies", 16, 2013, pp. 55-60.
- Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia, La Scuola, 2011.
- Erikson E.H., *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Roma, Armando, 1981.
- Galimberti A., Gambacorti-Passerini M., Palmieri C., *Tirocinio Formativo e di Orientamento (TFO): riflessioni sulla figura del tutor universitario per accompagnare la formazione dei professionisti educativi di secondo livello*, in "Formazione, lavoro, persona", VIII, 25, 2018, pp. 158-169.
- Galli della Loggia E., *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia, Marsilio, 2019.
- Gennari M., *La filosofia come formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001.
- Ghidini A., Toscano M., *Immaginare il tutoring*, in "Formazione, lavoro, persona", III, 9, 2013, pp. 19-24.
- Husserl E., *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Milano, Il Saggiatore, 2008.
- Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erikson, 2006.

<sup>21</sup> Cfr. a titolo d'esempio, il tentativo promosso dal Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università di Bergamo che, accanto ai tradizionali tirocini curricolari ed extracurricolari ha attivato una particolare forma di tirocinio curricolare per valorizzare l'esperienza professionale degli studenti-lavoratori. Su questo tema, mi permetto di rimandare a A. Potestio, *Il tirocinio curricolare in assetto lavorativo*, in "Formazione, lavoro, persona", V, 15, 2015, pp. 25-31.

- Levinson D.J., *La struttura della vita individuale*, in C. Saraceno (a cura di), *Età e corso della vita*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- Margiotta U., *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*, Firenze, Carocci, 2015.
- Massagli E., *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Roma, Studium, 2016.
- Mattei F., *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione. Anoressia dell'educazione*, Roma, Anicia, 2009.
- Merleau-Ponty M., *Fenomenologia della percezione*, Milano, Bompiani, 2003.
- Nietzsche F., *Così parlò Zarathustra. Un libro per tutti e per nessuno*, Milano, Adelphi, 1995.
- Palmieri C., Pozzoli B., Rossetti S.A., Tognetti S. (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2009.
- Potestio A., *Il tirocinio curricolare in assetto lavorativo*, in "Formazione, lavoro, persona", V, 15, 2015, pp. 25-31.
- Recalcati M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014.
- Rousseau J.J., *Emilio o dell'educazione*, Roma, Studium, 2016.
- Sandrone G., *La competenza personale tra formazione e lavoro*, Roma, Studium, 2018.
- Sartre J. P., *L'esistenzialismo è un umanismo* [1946], Torino, Mursia, 1996.
- Scandella O., *Tutorship e apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- Sirignano M., *La pedagogia della formazione. Teoria e storia*, Napoli, Liguori editore, 2004.
- Wenger E., *Comunità di pratica: apprendimento, significato, identità*, Milano, Cortina, 2006.

Received September 17, 2019

Revision received October 2/November 5, 2019

Accepted November 9, 2019