

# Formare alla professione dentro i luoghi di lavoro

Arduino Salatin

## Sommario

1. Educazione, trasformazione e service learning.....	1
2. L'apprendimento sul lavoro come esperienza sociale .....	3
3. Formare alla professione in una logica di servizio.....	4
4. Bibliografia.....	7

Qualche tempo fa sono stato sollecitato dal preside di un liceo a dare un mio parere sulla natura del *service learning* rispetto ad altre attività proposte agli studenti. Il quesito postomi era infatti il seguente: “un’attività di questo tipo promossa dalla scuola può essere conteggiata nel monte ore dell’alternanza scuola-lavoro attribuito ad uno studente?”. Sul momento la mia risposta è stata negativa (e lo è tuttora, stante la disciplina ministeriale in materia), ma ciò mi ha obbligato a riflettere su una questione più generale che tenterò di affrontare – seppur sinteticamente e parzialmente – in questo contributo: quella del possibile raccordo tra formazione a livello pre-professionale e inserimento lavorativo reale, tra assunzione di ruoli socio-lavorativi ed educazione alle responsabilità di cittadinanza.

Mi propongo di farlo confrontandomi da un lato con la tradizione del pensiero pedagogico (e filosofico), dall’altro con alcuni filoni recenti della letteratura di tipo psico-sociale, con particolare riferimento al filone denominato *Workplace Studies*<sup>2</sup>.

## 1. Educazione, trasformazione e service learning

In *Democrazia e educazione*, John Dewey, analizzando i problemi della formazione professionale, evidenzia il rischio che essa diventi un’appendice dell’industria, privilegiando il compito di preparare i tecnici che le sono necessari. Se così fosse, nota Dewey, l’educazione sarebbe soltanto “uno strumento per perpetuare inalterato l’ordine industriale della società, invece di operare come un mezzo per la sua trasformazione”, mentre a suo giudizio “la trasformazione desiderata (...) significa una società nella quale ogni persona attenda a qualcosa che renda più degne di essere vissute le vite altrui, e che perciò renda più percettibili i vincoli di interdipendenza fra le persone, che abbatta cioè le barriere che le separano” (Dewey, 1972, p. 406)<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Si tratta di una linea interdisciplinare di ricerca sviluppatasi soprattutto attorno al lavoro di ricerca dello studioso finlandese Yrjö Engeström. A questo proposito, si veda l’edizione italiana dell’opera di Tuomi-Gröhn e Engeström, 2013.

<sup>3</sup> Questa citazione di Dewey non è casuale. Secondo John Saltmarsh infatti (cfr. Vigilante, 2014), il Service learning ha radici teoriche in Dewey e in James. Anche se Dewey non ha teorizzato esplicitamente il Service learning, le sue opere esprimono cinque tematiche che ancorano il service learning: 1) collegare l’educazione all’esperienza, 2) la democrazia e la comunità, 3) il servizio sociale, 4) l’indagine riflessiva, 5) l’educazione per la trasformazione sociale.

Come osserva infatti A. Vigilante (2014), secondo Dewey una formazione “aperta alle occupazioni sociali non è soltanto una scuola che lavora alla trasformazione della società industriale, ma anche una scuola che cura nel modo migliore lo sviluppo intellettuale ed anche morale degli studenti”. In tale ottica la partecipazione attiva alla vita sociale diventa anche il nucleo di base dell’idea di “servizio”.

### 1.1 Alcune connotazioni distintive del Service Learning

Secondo molti studiosi il Service Learning (SL) si connota come quella attività che consente agli studenti di acquisire competenze impegnandosi in attività che affrontano e cercano di risolvere un problema reale della comunità.

Alcuni autori ne sottolineano in particolare il carattere di metodologia di insegnamento e di apprendimento che combina lo studio organizzato all’interno della scuola, con l’impegno a favore della comunità locale nella quale è radicata la scuola. Come tale, il SL va comunque distinto (Furco, 1996) da altre forme di educazione basate sull’esperienza, come ad esempio il volontariato, il servizio comunitario, il tirocinio e l’educazione sul campo.

Altri autori ancora descrivono inoltre il SL come una delle forme delle “pedagogie attive”, in quanto dà la possibilità di migliorare **le capacità di uno studente a pensare in modo critico, a risolvere problemi, a esprimere** la funzione di cittadinanza in una società democratica. In questo senso il SL, oltre a “servire per imparare”, aiuta a “imparare a servire”, contribuendo a fornire di senso l’apprendimento civico<sup>4</sup>. Ellerani (2016) riprendendo questa posizione, sostiene che il SL rappresenta più specificamente un’esperienza educativa “immersiva” e “contestuale” attraverso la quale gli studenti da un lato partecipano ad un’attività organizzata che soddisfa alcune emergenze e bisogni della comunità, dall’altra riflettono sull’attività di servizio così da ottenere una maggiore comprensione dei contenuti di studio, un maggiore riconoscimento delle aree disciplinari coinvolte nello studio, e un maggiore senso civico, attraverso il coinvolgimento di valori personali e di responsabilità sociale. Ciò appare possibile anche grazie alla riconsiderazione radicale dei curricula scolastici e in particolare del rapporto tra dimensioni e luoghi di apprendimento non più rigidamente separati in senso formale, non formale ed informale. Di fatto partecipare ai progetti di SL per molti studenti rappresenta un modo per essere presenti sin da giovani alla vita della comunità, consentendo loro di sviluppare una consuetudine partecipativa sia durante che successivamente al loro percorso di studi<sup>5</sup>.

Analizzando infine l’evoluzione e la diffusione delle pratiche di SL nel nord e nel sud America, Vigilante sostiene che in esse si ritrovano le due componenti chiave, quella dell’apprendimento e quella del servizio, ma “si può dire che negli Stati Uniti l’accento è posto *sull’apprendimento e sulla*

---

Per Dewey infatti, le persone sono simultaneamente coinvolte nella relazione “con” la comunità e nel vivere esperienze “di” comunità. Questo processo sociale è tanto più necessario quanto più le persone formano un gruppo comunitario. In ragione di ciò è possibile attribuire valore pedagogico alla socialità poiché essa rappresenta il primo fattore costitutivo della relazione.

<sup>4</sup> Le evidenze di ricerca suggeriscono che la metodologia del SL ha un’incidenza molto positiva sull’apprendimento dei contenuti, sui risultati personali e sull’espressione di cittadinanza, in particolare per quanto concerne la responsabilità, la partecipazione, il senso di giustizia e di equità.

<sup>5</sup> Il SL non è un’aggiunta al lavoro curricolare, ma un modo diverso di fare scuola, scegliendo di porre al centro lo studente nella sua comunità, ed estendendo l’ambiente di apprendimento come continuum tra scuola e comunità. Tale ambiente di apprendimento integrato sembra comportare un consolidamento di interazioni umane e solidali, una comune definizione di vision e una migliore condivisione delle pratiche tra pari.

*responsabilità individuale*, mentre in America Latina si presta più attenzione al *servizio effettivamente reso alla comunità*” (Vigilante, 2014, p. 8)<sup>6</sup>.

La convinzione comune di fondo è comunque che per ottenere un *apprendimento solido, vivo, stabile* occorre legarlo all’esperienza, ed in particolare a quella forma di esperienza che è *l’esperienza sociale*<sup>7</sup>, anche se sotto agiscono due diverse antropologie.

## 2. L’apprendimento sul lavoro come esperienza sociale

La peculiarità degli approcci di *Work based Learning* o *Work related learning* è di studiare le forme di “apprendimento situato” che non viene effettuato in un unico contesto, ma all’interno di uno spazio fatto di attività di collaborazione e condivisione tra due contesti principali, quello della formazione e quello del lavoro (cfr. Fedeli e Tino, 2015). Tale apprendimento presuppone a sua volta la creazione di un “terzo spazio”, dove i due mondi, con le loro culture e le loro differenze, sviluppano un processo di dialogo.

Tra gli autori più generativi di questo filone va annoverato certamente Engeström e la sua “teoria dell’attività” secondo cui l’apprendimento viene inteso fondamentalmente come interazione tra “sistemi di attività”. Ne richiamiamo qualche “pillola”.

Secondo Engeström infatti, (cfr. Engeström, Engeström e Kärkkäinen, 1995) per un apprendimento efficace si richiede una forte interazione tra i «sistemi di attività», quello della formazione e quello del lavoro. In tal senso l’apprendimento di un sistema di attività (come la scuola o un’organizzazione lavorativa) e l’apprendimento di un singolo soggetto sono strettamente interconnessi, caratterizzandosi come risultato di azioni collettive. Ciò si può realizzare soltanto grazie a due “ingredienti” fondamentali: la “policontestualità” e “l’attraversamento dei confini” (*polycontextuality e boundary crossing*).

La policontestualità offre agli studenti la possibilità di partecipare attivamente alle attività sia a scuola sia nel contesto lavorativo, e di essere così esposti ad ambienti *multi-voiced* e *multiscripted*, cogliendone la cultura, la storia, le potenzialità e i limiti stessi. In questa prospettiva, diventa decisivo a sua volta cercare di capire come funziona tale partecipazione ai fini di creare esperienze significative di “apprendimento situato”.

L’attraversamento dei confini viene inteso invece come il processo che richiede ai sistemi di ripensare e ri-concettualizzare le proprie differenze simboliche, culturali e storiche, individuando la ragione dell’attraversamento, nell’identificazione di un “oggetto comune” verso il quale orientare azioni condivise, creando nuove modalità per costruire ponti tra la teoria e la pratica e tra apprendimento formale e informale. Solo questo superamento consente infatti ai due sistemi

---

<sup>6</sup> Vigilante richiama al riguardo la riflessione di Robert Sigmon (1994); questo autore ha delineato come la qualità di un progetto di SL dipenda proprio dall’equilibrio tra le due componenti – servizio e apprendimento – permettendo agli studenti di apprendere dedicandosi alle attività di servizio.

<sup>7</sup> Qui molti autori evocano un collegamento del SL da un lato al lavoro del grande pedagogista brasiliano Paulo Freire e in particolare alla dimensione intersoggettiva e comunitaria decisiva nel processo di “coscientizzazione” da lui teorizzata, dall’altro all’opera di Richard Sennet, secondo cui il bisogno di collaborazione e di sostegno alle interrelazioni sociali è tra le condizioni per migliorare la qualità della vita sociale. In tale orizzonte, è proprio la comunità territoriale, in quanto più prossima e vicina alle persone, a costituire l’ambiente più proficuo. Essa diventa infatti “comunità educante” assicurando una migliore formazione delle competenze necessarie per un buon funzionamento della soggettività e nella inter-soggettività (appunto in linea con il principio base del SL).

di conoscersi profondamente e reciprocamente, costruendo qualcosa di completamente nuovo e creativo<sup>9</sup>.

Allo stesso modo il mondo del lavoro e quello della formazione per generare un “apprendimento espansivo” (Engeström, 2001), richiedono una cooperazione intenzionale e una condivisione dei processi e degli ‘oggetti’ (artefatti).

Una seconda concettualizzazione da richiamare è quella relativa all’“apprendimento distribuito”.

Cole e Engeström (1993) considerano infatti la *cognizione distribuita* tra le persone e gli artefatti; Ciò significa che in ogni sistema l’attività non è altro che il prodotto della combinazione di regole e divisione del lavoro tra le persone coinvolte, orientate verso *outcomes* che risultano mediati da strumenti e simboli. In pratica, non possiamo allora comprendere la modalità di apprendere del singolo se non conosciamo il processo di apprendimento dell’intero sistema in cui il soggetto opera e apprende (Engeström, 2001; Tuomi-Gröhn, 2007; Tuomi-Gröhn e Engeström, 2013).

In questa riflessione sono almeno due i possibili elementi utilizzabili per le istituzioni di istruzione e formazione:

- a) il rapporto tra transfer e attraversamento dei confini.

Le scuole non possono insegnare agli studenti tutto quello che avranno bisogno di sapere per il resto della loro vita; pertanto esse devono dotare gli studenti dell’abilità di trasferire, di usare quello che hanno imparato per risolvere con successo problemi nuovi o per imparare rapidamente in nuove situazioni.

- b) La capacità di configurare problemi in modo collaborativo<sup>11</sup>.

La capacità di configurare i problemi in modo coerente con le proprie possibilità operative è parte essenziale della “competenza esperta”. Essa contribuisce in particolare alla formazione delle competenze di presa di decisione e a migliorare l’efficacia dei processi di configurazione durante le riunioni di lavoro. Ciò vale naturalmente sia per gli studenti che per gli insegnanti, dei quali proviamo a vedere alcuni aspetti nel prossimo paragrafo.

### 3. Formare alla professione in una logica di servizio

Le applicazioni di queste teorie al campo professionale sono state soprattutto realizzate nel settore della formazione medico-infermieristica e in quella degli insegnanti. Altri campi riguardano sia i confini dei contesti lavorativi, sia il livello di collaborazione tra professionisti con diverse competenze e diverso background culturale.

#### 3.1 L’apprendimento professionale

In questo ambito una importante distinzione concettuale è stata posta anzitutto tra dimensione “verticale” e dimensione “orizzontale” della conoscenza (e dell’expertise).

La relazione verticale è quella che connota tipicamente la relazione tra esperto e novizio, e con essa, in alcuni casi, il monopolio professionale dell’expertise; essa tuttavia viene oggi spesso problematizzata ad esempio a causa della necessità di incrementare un problem solving di tipo dialogico. (Tuomi-Gröhn e Engeström, 2013, p.36).

---

<sup>9</sup> Tuttavia va ricordato che, come dimostrano Kerosuo e Toiviainen nel loro studio del 2011 su un network di apprendimento collaborativo, il semplice attraversamento dei confini non è una condizione sufficiente per promuovere apprendimento: si richiede la capacità di creare oggetti, strumenti, regole e attività condivise.

<sup>11</sup> Tale dimensione presenta sorprendenti collegamenti con la riflessione e l’esperienza di educatori quali Danilo Dolci (1973, 1993) e Paulo Freire (1970).

La relazione orizzontale è quella che oggi risulta più in espansione. Ci sono infatti situazioni in cui i professionisti riescono a sviluppare e a utilizzare la loro competenza non solo in senso “verticale”, cioè di iper-specializzazione, ma anche “orizzontale”, grazie soprattutto all’abilità di “attraversare i confini” socio-culturali determinati dalle differenze dei contesti in cui si trovano ad operare (Engeström et al., 1995). Questa molteplicità di contesti richiede ed offre infatti strumenti cognitivi, regole e modelli di interazione sociale che sono diversi e complementari, ma anche in contrasto tra di loro.

### **3.2 Nuovi approcci al transfer e allo sviluppo**

L’attenzione alla dimensione orizzontale dell’expertise e dell’apprendimento è rintracciabile anche nei più recenti approcci al transfer. Tali approcci “spostano lo scopo dell’apprendimento dall’individuo alle relazioni tra sistemi di attività collettivi”: si parla pertanto di “transfer di sviluppo”.

Sul piano empirico la maggior parte dei programmi formali di formazione professionale prevedono già esperienze di tirocinio e praticantato: si tratta ora di rimodellarli meglio nella direzione di un “transfer di sviluppo” (*development transfer*). (Tuomi-Gröhn e Engeström, 2013, pp. 37-38).

Un ulteriore elemento di innovazione in questo campo è stato individuato da Wenger (1998) che introduce il concetto di *broker* (inteso come intermediario professionale e/o sociale), riferendosi a “coloro che sono in grado di stabilire nuovi nessi tra comunità di pratica, di facilitare la coordinazione e prospettare nuove possibilità per altrettanto nuovi significati”.

Il ruolo del broker è una modalità di intervento possibile anche nei contesti scolastici. Esso presume ad esempio che insegnanti e studenti collaborino volontariamente, mettendoci del proprio in quello che fanno. In particolare gli studenti impegnati nell’istruzione tecnica e professionale ricoprono una posizione unica per fungere da mediatori, adducendo nuovi strumenti e intuizioni dalla loro esperienza sul campo (tirocinio) nella scuola e dalla scuola al luogo di lavoro” (cfr. Tuomi-Gröhn e Engeström, 2013, p.39).

Infine merita segnalare la suggestione di Lambert (2003) che descrive il modello degli *atelier* dell’apprendimento (*learning studio*), intesi come un luogo nel quale insegnanti in formazione presentano i loro progetti di sviluppo in un contesto caratterizzato da una discussione a più voci al quale tutte le parti coinvolte nel lavoro di crescita possono partecipare. Questo luogo di “attraversamento di confine” offre un’opportunità per ricostruire la conoscenza e le abilità prodotte nella formazione in un contesto di apprendimento ibrido” (Tuomi-Gröhn e Engeström, 2013, p. 40) .

### **3.3 Formare attraverso il SL: verso un nuovo paradigma curricolare?**

Al centro dei vari gruppi di attori sociali sopra evocati si presentano oggi molti “oggetti di confine” che appartengono a diversi mondi sociali e attraversano vari luoghi. La tesi che qui proponiamo è che il “servizio solidale” potrebbe diventare uno di questi “oggetti di confine” particolarmente efficace in un curriculum rinnovato.

Per rendere plausibile tale prospettiva interpretativa, bisogna tuttavia ripensare a fondo il curriculum e la sua fondazione in senso antropologico e pedagogico.

#### **3.3.1 La nuova condizione sociale “liminale”**

Secondo il sociologo polacco Arpad Szokolczai, per capire il modo in cui le giovani generazioni si dispongono nella vita sociale e lavorativa, occorre comprendere il carattere “liminale” della nostra

società (cfr. Szakolczai, 2016). Con tale espressione, Szakolczai indica quel momento di transizione che avviene “quando i confini esistenti sono sciolti e quelli nuovi sono appena percettibili”.

Per un giovane, entrare nel mondo (in particolare nell’ambito lavorativo e professionale) e diventare adulti nei momenti liminali impone una condizione assolutamente nuova, caratterizzata dalla tensione tra l’anomia e la ricerca di punti di riferimento solidi su cui orientare la propria vita individuale e quella dell’intera generazione.

“Il cuore desiderante – ha parafrasato Dario Nicoli – si perde in un universo generalmente vuoto di riferimenti e gravido di immagini negative circa i reali moventi delle persone ed il tipo di passioni che le agitano. In tal modo essi presentano un’immaginazione eccessivamente affollata ed inflazionata di suggestioni, ma decisamente perplessa circa il giudizio e la direzione del proprio desiderio” (Nicoli, 2016b).

### 3.3.2 Cultura autentica, formazione e dono

Sul versante educativo, occorre mettere in discussione anche una certa idea “canonica” di cultura. Sostiene ancora Nicoli: “se abbandoniamo l’idea che la cultura coincida con ciò che sanno degli esperti (...) siamo nel bel mezzo di un periodo inter-paradigmatico nel quale ci è richiesto di mostrare la vitalità della cultura, e ciò comporta “la capacità di adottare uno stile di insegnamento che si avvale di tre energie: la nostra di educatori, quella di chi è in formazione e quella iscritta nella vita sociale del territorio. Infatti, “la cultura prende vita quando qualcuno nel territorio apprezza il *dono* realizzato dai giovani, tramite cui essi imparano ad aggiungere alla proposta della scuola/formazione il sapere iscritto nel reale, trovano i nessi con i grandi del passato, introducono la propria novità nel reale come un dono offerto a chi lo può apprezzare e che di conseguenza se ne dichiara riconoscente” (Nicoli, 2016a). MANCA IL NUMERO DI PAGINA

Negli ultimi anni, a fronte di una domanda di cultura viva da parte dei giovani, sono emerse proposte centrate per lo più sul metodo; oppure ciò che si persegue è lo “star bene” dei giovani, la “motivazione”, la “partecipazione”, l’“autostima”, la “costruzione degli apprendimenti” ecc., ovvero situazioni psichiche soddisfacenti rese possibili da un particolare modo di predisporre la proposta formativa che viene loro rivolta, associata frequentemente all’uso di tecnologie della comunicazione”. Ma ciò è del tutto insufficiente.

Per questo occorre riscoprire quello che il filosofo Giovanni Maddalena (2014) denomina la cultura “come gesto compiuto”. Questo autore sostiene infatti che l’epoca presente inaugura una nuova modalità della conoscenza meno analitica, centrata su una comprensione del mondo, e di noi stessi, più creativa ed unitaria. Egli propone il “gesto completo”, cioè possibilità di una conoscenza come riconoscimento di un’identità in un cambiamento; i gesti infatti sono il modo in cui il soggetto umano acquista un significato “portandolo avanti”. In sostanza, *affermare l’io come dono per gli altri*.

In tal senso la conoscenza è *autentica* quando la persona mostra non solo di *esporre* i contenuti del sapere e di applicarli in forma di esercizio avulso dal contesto, ma anche di *saperli agire* in situazioni reali, o realistiche, quindi non artificialmente “didattiche”, quando essi rappresentano gli ingredienti indispensabili per portare a termine compiti e risolvere i problemi che si frappongono al loro esito positivo<sup>15</sup>. Solo in questo modo è possibile attribuire ai giovani il possesso di una conoscenza compiuta (cfr. Maddalena, 2014).

---

<sup>15</sup> Cfr. Come scrive il filosofo Vittorio Possenti, “occorre passare dalla cultura di seconda mano, appresa sui libri, ridotta al minimo per renderla ‘assimilabile’ dai giovani, a quella di prima mano, esito di una passione e di una ricerca continua da parte degli insegnanti e dell’intera comunità educante; occorre una svolta realista che superi i vari ‘pensieri deboli’ ed il postmodernismo, recuperi l’ontologia, legittimi il sapere umano e permetta di accedere ad una

La formazione al e sul lavoro (come si osserva anche in molte esperienze di alternanza scuola-lavoro) è parte significativa di questa conoscenza autentica, antropologicamente fondata, altrimenti la scuola si espone all' inefficacia e/o alla "diseducazione".

In questo senso appare tutt'altro che inopportuno appellarsi al carattere "donativo" della cultura e dell'educazione per riabilitare il valore intrinseco dell'esperienza del lavoro e della professione in termini di servizio.

## 4. Bibliografia

- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (ed.), *Distributed cognitions: psychological and educational considerations* (pp. 1-46). New York, NY: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1972), *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dolci, D. (1973), *Chissà se i pesci piangono*. Torino: Einaudi (seconda edizione).
- Dolci, D. (1993), *Nessi fra esperienza etica e politica*. Lacaita, Manduria.
- Ellerani, P., (2016). *Il Service learning*, paper, Lecce.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319-336.
- Fedeli, M., & Tino, C. (2015). L'Alternanza Scuola-Lavoro: uno studio qualitativo. *Form@re*, 3, 213-231.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Tr. it. Torino: Edizioni Gruppo Abele (ed. orig. 1970).
- Furco, A. (1996). *Service-learning: A balanced approach to experiential education*. In B. Taylor (ed.) *Expanding boundaries: service and learning* (pp. 2-6). Washington DC: Corporation for National Service.
- Kerosuo, H., & Toiviainen, H. (2011). Expansive learning across workplace boundaries. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 48–54.
- Lambert, P. (2003) Promoting developmental transfer in vocational teacher education. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds), *Between education and work: new perspectives on transfer and boundary crossing* (pp. 233-25). Amsterdam: Pergamon.
- Maddalena G. (2014). Gesto completo: uno strumento pragmatista per l'educazione. *SpazioFilosofico*, 10, 31-41.
- Nicoli, D., (2016a) *La scuola viva. Principi e metodo per una nuova comunità educativa*. Trento: Erickson.
- Nicoli, D., (2016b) *Un nuovo curriculum per la scuola del lavoro*, paper, Roma: Cnos-Fap.
- Possenti, V. (2016). *Il realismo e la fine della filosofia moderna*. Roma: Armando.
- Sigmon, R. L. (1994), *Linking service with learning*. Washington, DC: Council of Independent Colleges.
- Szokolczai, A. (2016). Processes of social flourishing and their liminal collapse: elements to a genealogy of globalization. *The British Journal of Sociology*, 67, 3, 440.
- Tuomi-Gröhn, T. (2007). Developmental transfer as a goal of collaboration between School and Work: a case study in the training of daycare interns. *An International Journal of Human Activity Theory*, 1, 41-62.
- Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (a cura di) (2013). *Tra scuola e lavoro. Studi su transfer e attraversamento di confini*. Bologna: Il Mulino.

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, New York (tr. it. (2006): *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina).
- Vigilante, A. (2014). Il Service Learning: come integrare apprendimento ed impegno sociale. *Educazione democratica*, 7, 155-193. Reperibile in <http://educazionedemocratica.org/archives/2777> (ver. 10.01.2017).