

## **Competenza ad agire insieme e senso di iniziativa: il tirocinio per attraversare i confini tra studio e lavoro**

### **Acting together and sense of initiative: The internship to cross boundaries between study and work**

*Fabrizio d'Aniello\**

#### **Abstract**

The pre-eminent motivation behind this contribution lies in the intention to offer students of three-year degree course in education and training sciences and master's degree in pedagogical sciences of the University of Macerata a further support than those already existing, aimed at expanding the educational meaningfulness of the internship experience. The main criticality of such experience is connected with the difficulty in translating knowledge, models, ideas into appropriate activities. This notably refers to the conceptual and educational core of the sense of initiative and entrepreneurship and, consistently, to the skill to act. Therefore, after a deepening of the sense of initiative and entrepreneurship, followed by related pedagogical reflections based on the capability approach, the paper presents an operative proposal aimed at increasing young people's possibilities of action and supporting their personal and professional growth. With regard to this training proposal, the theoretical and methodological framework refers to the third generation cultural historical activity theory and to the tool of the boundary crossing laboratory, variant of the change laboratory.

**Keywords:** Pedagogy of work and internship, Sense of initiative and entrepreneurship, Skill to act, Capability approach, Cultural historical activity theory, Boundary crossing laboratory.

#### **Introduzione: il tirocinio e le sue criticità**

La motivazione principale che sta alla base di questo contributo risiede nell'intenzione di dotare i nostri studenti di un supporto ulteriore rispetto a quelli già in essere, teso ad ampliare la significatività formativa dell'esperienza

---

\* Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Macerata. E-mail: [fabrizio.daniello@unimc.it](mailto:fabrizio.daniello@unimc.it).

di tirocinio curriculare così come a potenziare in senso educativo la dimensione relazionale e inter-istituzionale di tale esperienza.

Dal 2016 ad oggi, in qualità di responsabile organizzativo e didattico delle attività di tirocinio previste per i corsi di studio in Scienze dell'educazione e della formazione (laurea triennale) e in Scienze pedagogiche (laurea magistrale), ho avuto modo di partecipare a vari incontri con gli enti ospitanti i tirocinanti e con gli studenti stessi. Grazie a questi momenti di confronto sono state apportate alcune modifiche e innovazioni finalizzate a migliorare i percorsi di tirocinio unitamente alle fasi orientative, soddisfacendo le istanze aziendali e quelle studentesche. Tuttavia, permangono ancora delle criticità, legate soprattutto alle difficoltà riscontrate nella contestualizzazione pratica del sapere teorico, nella traslazione di conoscenze, modelli, idee in attività congrue, ma anche all'“insufficienza” dialogica tra tutor accademici e tutor aziendali.

In quest'ottica, i dibattiti affrontati nel corso delle riunioni sono stati sì utili a circoscrivere e approfondire i temi/problemi in parola, però le piste risolutive ipotizzate, ancorché meritevoli d'essere battute perché comunque correttive, denotano la presenza di una disfunzionale lacuna interattiva, giacché facenti capo a misure adottabili ora dal mondo dell'università e ora dal mondo del lavoro e non a interventi congiunti che alimentino il valore di una piena corresponsabilità educante. Ciò che manca, invero, è una risposta in grado di far interagire effettivamente e in situazione questi due mondi con l'obiettivo di stringere una concreta e salda alleanza educativa al servizio dei futuri professionisti della formazione.

Di tutto questo ho parlato ai diversi attori sopra richiamati, avanzando un abbozzo di proposta operativa che è stata accolta favorevolmente e che, qui, vado a illustrare in via definitiva. Siffatta proposta discende dall'analisi delle politiche educative rivolte al senso di iniziativa ed imprenditorialità, dagli studi condotti sul capability approach e dagli input provenienti dalle applicazioni della teoria storico-culturale dell'attività di terza generazione (cultural historical activity theory).

### **Senso di iniziativa, capacità di agire e imprenditività**

A prescindere dalla futura collocazione sul mercato del lavoro, ai giovani di oggi è richiesto di implementare molteplici competenze. Tra queste ve n'è una, a cui le politiche europee del lifelong learning hanno riservato un'attenzione cruciale e crescente, che sembra fare al caso nostro: il sense of initiative and entrepreneurship, ossia il citato senso d'iniziativa ed imprenditorialità.

In effetti, l'imprenditorialità connessa con il senso d'iniziativa riguarda spe-

cificatamente la competenza, trasversale a tutte le sfere esistenziali, a trasformare idee e opportunità in azioni tese al perseguimento di obiettivi vari. In questo processo, al pari di quello propedeutico alla formazione stessa della competenza, sono chiamate in causa la crescita globale delle persone, la promozione in particolare della creatività, la conquista di una cittadinanza attiva, la creazione di valore socio-culturale. Il tutto, prendendo le mosse dalla mobilitazione consapevole delle funzioni soggettive e intersoggettive da attivarsi e delle risorse materiali e immateriali disponibili, per dar corpo a un agire utile pure per il lavoro, ma nondimeno indirizzato all'attualizzazione del potenziale umano nel rispetto delle implicazioni interpersonali e sociali dell'agire medesimo e, quindi, delle implicazioni etiche dell'azione (European Parliament and the Council of EU, 2006; Bacigalupo *et al.*, 2016).

Come osservabile a muovere dalle fonti appena riportate – dalla declaratoria delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente all'ultima lettura fornita dal documento *EntreComp* –, le definizioni ed esplicazioni date della competenza in questione contemplano certamente risvolti occupazionali/lavorativi e complessivamente economici, ma prima di ogni altra cosa l'accento è posto marcatamente sull'investimento nella capacità di agire dei singoli in vista di uno sviluppo personale e sociale ancorato alla praticabilità realizzativa di progettualità di vita, oltre che di progetti strettamente imprenditoriali o professionali. Come accennato, sulla scorta della principale difficoltà emersa e anticipata nell'incipit del discorso, proprio questa capacità di agire sembra rappresentare al meglio il nodo problematico fondamentale delle attività di tirocinio e, pertanto, appare doveroso concentrarsi su di essa.

Ebbene, nonostante quanto evidenziato, la traduzione pratica dell'educazione all'imprenditorialità, in Italia (Miur, 2018) e nell'Europa tutta (European Commission, EACEA e Eurydice, 2016), obbedisce sostanzialmente a finalità di segno economico (Costa e Strano, 2016). Contrariamente a una prospettiva di più ampio respiro, pedagogicamente apprezzabile nei termini di una sollecitazione "e-ducata" delle energie individuali in ordine a un'intraprendenza capace di puntellare l'estensione delle possibilità d'azione e di auto-realizzazione, l'educazione all'imprenditorialità sembra attenzionare soltanto la creazione di impresa, insieme alla sua organizzazione e gestione. Abbiamo essenzialmente a che fare con una concezione tecnica del senso di iniziativa.

A questa, però, se ne oppone una che potremmo chiamare capacitante e che conserva il nucleo educativo del sense of initiative. Da principio viene compiutamente delineata a valle di uno studio comparativo effettuato all'interno del Regno Unito da Jones e Iredale (2014), quindi è ricompresa entro alcune analisi pedagogiche italiane, le quali ne sostengono segnatamente il collegamento con il capability approach. Essa, mantenendo le distanze da una visione scarnamente aziendalistica, dà corpo alla così detta enterprise education o, da noi,

educazione all'imprenditività (Basciera e Tessaro, 2015; Morselli e Costa, 2015; Costa, 2016; Costa e Strano, 2016).

Il concetto di imprenditività, come dianzi abbozzato in linea con le delucidazioni istituzionali di imprenditorialità, insiste particolarmente sull'affrancamento delle rammentate possibilità d'azione, mirando ad allargare il bacino delle opportunità ideative volte all'azione e delle opportunità di azione in generale al fine di favorire sviluppo umano e parimenti professionale. Di conseguenza, operando secondo dinamiche cooperative gruppali, l'educazione all'imprenditività si concentra sull'utilizzo di metodologie didattiche (per progetti, problem-solving, ecc.) che facilitino detta liberazione, stimolando il contributo attivo al dibattito critico-riflessivo sui dati affioranti dall'azione medesima e dall'esperienza sedimentata, la condivisione-negoziatura degli apprendimenti scaturiti dalla pratica comune, l'esercizio del dubbio e la ricerca di risposte consensuali agli interrogativi posti dalla materia dell'agire (Jones e Iredale, 2010, 2014).

Il fine è quello di percorrere insieme un itinerario formativo in cui è proprio l'"insieme" a fungere da motore di liberazione delle opportunità cognitive e fattuali di azione. Si può peraltro affermare che il transito verso l'azione diviene simultaneamente e a tutti gli effetti il mezzo per sviluppare, con gli altri, abiti riflessivi, disposizioni euristiche ed ermeneutiche, competenze relazionali ed emotive e tendenze democratiche alla partecipazione e al dialogo congeniali a soddisfare, in primis, una progettualità educativa e co-educativa.

### **Competenza ad agire insieme e capability approach**

Molteplici, poi, sono i punti di contatto tra quanto addotto circa l'imprenditività, e pure il senso di iniziativa, con il capability approach. Per Sen (1982, 1985, 1987a, 1987b, 1999), intanto, la facoltà di agire intesa come libertà di agire è una facoltà emancipata dal vincolo di subordinazione al primato di una razionalità economica iperutilitaristica, rispondendo, viceversa, a sollecitudini concernenti lo human development, cioè lo sviluppo umano, senza che siano espunti dalla scena anche effetti proficui di natura economica.

Secondariamente, precorrendo le enunciazioni sul senso di iniziativa ed imprenditorialità, questa facoltà consiste giustappunto nella libertà di convertire mezzi e risorse a disposizione in possibilità effettive di conseguire obiettivi ritenuti meritevoli, permettendo di addivenire ai funzionamenti desiderati (o stati di achievement dell'essere o del fare).

In terzo luogo, trattasi di una libertà condizionata e votata alla collaborazione e all'insieme suddetto. Mirando innanzitutto allo human development, essa non rincorre risultati di ottimizzazione del potenziale umano visto riduttivamente come macchina competitiva al servizio di esigenze economiche, bensì

riconosce nell'interdipendenza umana solidale il fulcro ineliminabile della propria affermazione, espansione e legittimità. Da una parte, infatti, la capacità di agire, per Sen, non può prescindere dalla presenza dell'alterità e dall'interazione significativa con essa per l'ampliamento delle basi informative e valutative che sono necessarie per incrementare il potere agente e che presiedono, peraltro, alla scelta e alla decisione dell'azione, al corso dell'azione medesima e all'attribuzione di valore e senso di quest'ultima, ovvero degli obiettivi in vista. Dall'altra parte, complementariamente alla prima, la libertà di agire è compresa sempre nell'ottica di un agire con "impegno" o "obbligazione" verso gli altri, attestando il legame indissolubile tra libertà e responsabilità.

In definitiva, il capability approach d'impronta seniana interviene nell'argomentazione per sottolineare come la competenza imprenditiva sia essenzialmente una competenza ad agire la cui maturazione permette agli individui di rimuovere determinati intralci che impediscono di esercitare una vis autonoma nell'azione, di cogliere opportunità per attuare un cambiamento, di innovare e innovarsi, in buona sostanza di agire e non subire la vita, agendo primariamente per la realizzazione di sé nel rispetto degli altri e delle loro occorrenze realizzative. Insieme, inoltre, è ancora una volta la parola chiave: non può sussistere un'azione che comporti un cambiamento migliorativo, nel soggetto e per il mondo lavorativo, se non nella prospettiva dell'apprendere ad agire insieme agli altri con impegno o obbligazione, individuando nell'arricchimento del valore-persona e nella reciprocità educante il basamento ineludibile, nonché il traguardo preminente, della processualità agente.

Ancora da un'angolazione squisitamente pedagogica, ciò equivale a rimarcare che la significatività dell'apprendimento si radica in prima battuta nella significatività esperibile dell'incontro con l'alterità. Significatività che si attualizza attraverso una circolarità tra azione, mediazioni e ponderazioni riflessive condivise grazie alla quale, non solo si possono avvalorare assieme azioni da intraprendere in vista anche di mete extra-tecniche ed extra-funzionalistiche, ma pure concretare dinamiche relazionali che aiutino la crescita in umanità di ciascuno. È nell'incontro responsabile con gli altri, fondato sull'avvertimento dello human development come primum da onorare e sul mutuo riconoscimento dei bisogni di "umanizzazione", che si possono manifestare e potenziare le virtualità umane a supporto della capacità agentiva, così come è nell'incontro responsabile con l'alterità che è data la possibilità di scorgere orizzonti di senso dell'azione che trascendano le mere istanze performative (d'Aniello, 2019).

### **Una variante di change laboratory per migliorare l'esperienza di tirocinio**

Ecco, tutto questo è quello che vorrei promuovere. Ciò che testimoniano le

rappresentanze studentesche e che confermano gli enti ospitanti i tirocinanti è, per l'appunto, la difficoltà a trasformare opportunità in azioni, quindi a trarre dal contesto e metabolizzare le risorse appropriate per agire, a dar sbocco pratico alle conoscenze, a reagire idoneamente alle diverse situazioni e ai loro input, a risolvere problematiche, a collaborare "responsabilmente" per agire in modo adeguato. Prendendo in prestito un concetto (ri)elaborato da Pestalozzi (1974), lo studente non riesce appieno a coltivare l'"industriosità" nel fare, armonizzando la "mano" con la "mente" (sfera intellettuale) e il "cuore" (sfera etico-morale). E se egli non ha modo di espandere il proprio bagaglio informativo, di dialogare intensamente con l'universo e la cultura del lavoro e di instaurare relazioni educative significative con i colleghi e con i tutor, "s-cate-nando" la libertà di agire nella responsabilità relazionale, non ha consequenzialmente modo di progredire sul versante di quella flessibilità cognitivo-riflessiva che costituisce il centro nevralgico della capacità di agire (Costa, 2014). Se non si verifica questo, come rilevato, si impedisce allo studente di agire opportunamente, ma anche, e sostanzialmente, di crescere.

I giovani, inoltre, abbisognano di avere come alleati tutor interni ed esterni maggiormente dialoganti, come rendicontato nelle note introduttive, rafforzando quell'interazione tra mondi necessaria per stringere una genuina cooperazione educante.

In ordine a quanto prospettato, attivare un laboratorio ispirato alla cultural historical activity theory (d'ora in avanti Chat) di terza generazione – dopo Vygotsky e Leont'ev – pare essere la risposta più funzionale alle criticità presentate.

La preferenza accordata alla Chat è motivata dalla sua propensione a promuovere quella competenza agentiva che è il cuore pulsante sia del capability approach sia della mentalità imprenditiva (Morselli, 2016). In aggiunta, è spinta dalla sua attitudine a valorizzare quella multiappartenenza, quella relazione tra soggetti e sistemi di attività diversi e quella possibilità di boundary crossing (attraversamento di confini) in grado di animare una dialettica responsabile appannaggio della scoperta di nuove opportunità d'azione e di un'evoluzione dell'azione medesima.

A proposito di dialettica, la Chat vede proprio nella multivocità, nello "scontro" tra punti di vista differenti e non allineati, nella discontinuità socio-culturale e nella loro originale ricomposizione l'innescò di una scintilla creativa, risolutiva di problemi e innovativa (Akkerman e Bakker, 2011).

La Chat, perciò, oltrepassando il vincolo della contestualizzazione (Greeno, 1997) avanzato dalla teoria dell'apprendimento situato (Lave, 1988) e superando le difficoltà del transfer di conoscenza segnalate da Lave e Wenger (1991), individua nella policontestualità e nell'orizzontalità di una "conversazione" inter-contestuale "ai confini" la molla di rilancio di un'apprendimento

definito espansivo (Engeström, Engeström e Kärkkäinen, 1995; Morselli, 2016). Questa orizzontalità occupa un ruolo apprenditivo rilevante, approfondito ulteriormente con il predetto concetto di boundary crossing tra sistemi di attività e, nello specifico, tra scuola e lavoro (Tuomi-Gröhn e Engeström, 2013), nulla togliendo all'eventuale rapporto tra università e lavoro. Tale crossing è per certi versi affrontato anche da Wenger (1998), il quale rinvia al valore apprenditivo dei nessi tra comunità di pratica (ancora scuola e lavoro) esaltati dalla figura del così detto broker.

In breve, la Chat, non solo avalla lo spostamento dell'attenzione sul "salto apprenditivo" dai singoli a un intero sistema di attività, ma anche e segnatamente si rivolge all'importanza di creare reti tra sistemi aventi un "oggetto" in comune: in questo caso, il tirocinio.

Riguardo, invece, all'apprendimento espansivo, esso consta di sette fasi a spirale e il suo svolgimento è demandato a una precisa proposta metodologica, rispondente al nome di change laboratory (Engeström, 2004; Engeström e Sanino, 2010). Senza entrare nei dettagli della teoria dell'apprendimento espansivo e delle sue fasi (Engeström, 1987), l'idea che fa capo al change laboratory è quella di utilizzare strumenti, materiali e stimoli ad hoc per innescare la dialettica astratto-concreto con lo scopo di fronteggiare collettivamente le vulnerabilità della pratica/azione, riflettere su di esse e giungere a nuovi modelli di pratica/azione (Virkkunen e Newnham, 2013).

Più analiticamente, all'interno di un change laboratory occorrono tre superfici, ciascuna disposta accanto all'altra: una dove annotare o rappresentare le esperienze derivanti dalla pratica, specialmente quelle problematiche o perturbanti (superficie mirror); una funzionale alla razionalizzazione teorica e all'analisi concettuale; una per riprodurre idee e/o strumenti. Quindi, la dimensione orizzontale, data dalla posizione contigua delle superfici, consiste nel rimandare a diversi livelli di astrazione, mentre quella verticale, data dalla natura stessa delle superfici (si pensi a lavagne a fogli mobili), si appella al progresso temporale dei contenuti lì traslati, consentendo di "viaggiare", con riflessione collegiale, dal passato al presente, fino a prospettare nuove opportunità di azione per il futuro.

Solitamente, il change laboratory viene utilizzato all'interno di un'unica organizzazione, ma esiste una variante che prevede il suo utilizzo anche per organizzazioni interagenti che attraversano i propri confini, da cui il laboratorio di attraversamento dei confini. L'attraversamento dei confini tra università e lavoro – laddove per confini si intendono eminentemente le «differenze socio-culturali che danno luogo a discontinuità nell'azione» (Morselli, 2016, p. 182) – permette il configurarsi di una boundary zone (o zona di confine) (Konkola *et al.*, 2007), assimilabile a una sorta di terzo spazio neutrale, in cui il raffronto

positivamente conflittuale tra teorie, appartenenze comunitarie, regole, strumenti, artefatti, oggetto dell'attività, ecc. può generare nuovi apprendimenti condivisi a favore di entrambe le realtà interessate e i loro attori. Ciò, come sostiene Morselli (2016), a patto che la gestione dei naturali attriti che si verificano quando si incontrano due mondi diversi sia accompagnata da un approccio capacitante. Ossia, amministrato in nome di quel confronto "impegnativo" con gli altri che sta alla base e al termine dell'allargamento della capacità di agire.

Riassumendo con Griffiths e Guile (2003), l'attraversamento di confini è un processo che, da una parte, garantisce l'acquisizione di conoscenza da altri contesti e, dall'altra, implica la trasformazione delle conoscenze già possedute e il contributo alla creazione di nuova conoscenza nei contesti coinvolti (Tino e Fedeli, 2015). Entro questo processo, non mutano solo le conoscenze che preludono all'azione, ma hanno la possibilità di mutare in meglio anche le persone, attraverso un incremento comune d'essere.

Mutuando dagli studi a impronta Chat di Fedeli e Tino (2017) concentrati sull'alternanza scuola-lavoro, di Bonometti (2013) in merito al tirocinio medesimo e, soprattutto, di Morselli (2014, 2016), il quale, dopo una lunga esperienza di ricerca a contatto con Engeström e il suo gruppo, ha approfondito i legami tra capability approach e Chat allestendo varianti di change laboratory ancora per l'alternanza scuola-lavoro, si prevede di implementare una libera interpretazione del laboratorio di attraversamento dei confini. Libera e, tanto più, flessibile perché il protocollo di attuazione di un laboratorio di siffatto genere, secondo i dettami dei suoi ideatori finlandesi, è estremamente rigido, sia per quanto concerne gli aspetti procedurali sia per quelli delle scansioni temporali, ampiamente distese. Del resto, in questo contributo ho scritto di volermi ispirare ai modelli di provenienza Chat e non di ossequio metodologico. Difatti, quello che interessa è ripiegare soltanto sulle prime due fasi di un ciclo di apprendimento espansivo, cioè la messa in discussione delle pratiche e dei loro elementi contraddittori e l'analisi esplicativa delle criticità, dando avvio a una riflessione congiunta tesa al cambiamento e alla qualificazione dell'"agentività imprenditiva". Inoltre, quello che urge, vale la pena ricordarlo nuovamente, è "sfruttare" il laboratorio per accelerare sul fronte dell'instaurazione di una relazione profonda, non superficiale, tra tutor.

I dettagli temporali e organizzativi nel complesso saranno definiti in accordo con i protagonisti dell'esperienza formativa: i rappresentanti degli studenti, i tirocinanti prescelti, i docenti-tutor e i tutor aziendali selezionati. Il ruolo del sottoscritto sarà quello di raccogliere e socializzare i materiali mirror, facilitare la discussione comune evitando la focalizzazione sull'individuo (principio cardine della Chat) e, nondimeno, promuovere un clima capacitante intitolato alla responsabilità co-educativa.

In conclusione, ciò che occorre, andando ben oltre la periodicità delle assemblee programmate ad hoc e ricordate in apertura, è cogliere l'opportunità del tirocinio per allestire un perdurante spazio di incontro capace di dar vita a una conversazione sistematica sull'esperienza atta a mediare le distanze di "visione" e culturali tra i soggetti in gioco, produrre apprendimenti autenticamente generativi, sostenere la crescita personale e professionale degli studenti e, non ultimo, sostenere arricchimenti vicendevoli tra le realtà coinvolte. Una versione "leggera" di laboratorio di attraversamento dei confini potrebbe sensibilmente aiutare a raggiungere questo scopo.

### Riferimenti bibliografici

- Akkerman S. and Bakker A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2): 132-169.
- Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y. and Van den Brande G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Baschiera B. e Tessaro F. (2015). Lo spirito di iniziativa e l'imprenditorialità. *Formazione & Insegnamento*, XIII(1): 297-317.
- Bonometti S. (2013). *Lavorando s'impara. Riflessioni didattiche sulla formazione esperienziale*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Costa M. (2014). Qualificare la flessibilità nell'agire lavorativo. In: Giunta I. (a cura di). *Flessibilmente. Un modello sistemico di approccio al tema della flessibilità*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa M. e Strano A. (2016). L'imprenditorialità per la tras-formazione dell'agire lavorativo. *Prospettiva EP*, XXXIV(1-3): 19-31.
- d'Aniello F. (2019). Il lavoro e la competenza ad agire con impegno. In: Alessandrini G. (a cura di). *Sostenibilità e capability approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Engeström Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström Y. (2004). The new generation of expertise: seven theses. In: Rainbird H., Fuller A. and Munro A. (eds.). *Workplace learning in context*. London-New York: Routledge.
- Engeström Y., Engeström R. and Kärkkäinen M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4): 319-336.
- Engeström Y. and Sannino A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1): 1-24.
- European Commission, EACEA and Eurydice (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Parliament and the Council of EU (2006). Recommendation of the European

- Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for life-long learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, 30/12/2006.
- Fedeli M. e Tino C. (2017). *Alternanza scuola-lavoro. Il Terzo Spazio per un'alleanza trasformativa*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Greeno J.G. (1997). Response: On claims that answer wrong questions. *Educational Researcher*, 26(1): 5-17.
- Griffiths T. and Guile D. (2003). A Connective Model of Learning: The Implications for Work Process Knowledge. *European Educational Research Journal*, 2(1): 56-73.
- Konkola R., Tuomi-Gröhn T., Lambert P. and Ludvigsen S. (2007). Promoting learning and transfer between school and workplace. *Journal of Education and Work*, 20(3): 211-228.
- Jones B. and Iredale N. (2010). Enterprise Education as Pedagogy. *Education + Training*, 52(1): 7-19.
- Jones B. and Iredale N. (2014). Enterprise and entrepreneurship education: towards a comparative analysis. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 8(1): 34-50.
- Lave J. (1988). *Cognition in Practice. Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave J. and Wenger E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miur (2018). Promozione di un percorso di Educazione all'imprenditorialità nelle scuole di II grado Statali e Paritarie in Italia e all'estero. Curriculum imprenditoriale. Sillabo. Text available at: <http://www.miur.gov.it/web/guest/-/promozione-di-un-percorso-di-educazione-all-imprenditorialita-nelle-scuole-di-ii-grado-statali-e-paritarie-in-italia-e-all-estero> [16/09/2019].
- Morselli D. (2016). Un approccio capacitante all'imprenditorialità durante l'alternanza scuola-lavoro. *RicercaAzione*, (8)2: 177-196.
- Morselli D. e Costa M. (2014). Il laboratorio di attraversamento dei confini nell'alternanza scuola-lavoro. *RicercaAzione*, (6)2: 193-209.
- Morselli D. e Costa M. (2015). Il Laboratorio Imprenditoriale per la formazione degli insegnanti all'imprenditorialità. *RicercaAzione*, 7(2): 111-124.
- Pestalozzi J.H. (1974). *Popolo, lavoro, educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Sen A.K. (1982). *Choice, Welfare and Measurement*. Oxford: Blackwell.
- Sen A.K. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Sen A.K. (1987a). *On Ethics and Economics*. Oxford: Blackwell.
- Sen A.K. (1987b). *The Standard of Living*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen A. K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Tino C. e Fedeli M. (2015). L'Alternanza Scuola-Lavoro: uno studio qualitativo. *Form@re*, (15)3: 213-231.
- Tuomi-Gröhn T. e Engeström Y. (a cura di) (2013). *Tra scuola e lavoro. Studi su transfer e attraversamento di confini*. Bologna: il Mulino.
- Virkkunen J. and Newnham D.S. (2013). *The Change Laboratory. A Tool for Collaborative Development of Work and Education*. Rotterdam-Boston-Taipei: SensePublishers.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.